

W. R. DAROS

**ENSAYO PARA LA EDUCACIÓN
EN ARGENTINA, EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN**



**Editorial UCEL
Rosario - Argentina**

En el futuro, las instituciones educativas no sólo deberán facilitar la transmisión creativa del capital cultural de la sociedad; sino también el desarrollo y formación integral de las personas, en una sociedad humana. Las instituciones educativas solas no podrán lograrlo, pero difícilmente podrá lograrse sin ellas.

El autor agradece una beca bianual otorgada por la Universidad Adventista del Plata (General San Martín, Entre Ríos, Argentina) para esta investigación.

No obstante, la presente publicación expresa ideas que son responsabilidad exclusiva del autor.

2014
Editorial UCEL
Rosario - Argentina

ÍNDICE

ENSAYO PARA LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA, EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN

4 Prólogo de la Dra. Claudia L. Perlo

6 Introducción

Algunos supuestos.
Pasado y presente.
La difícil personalización y socialización.
Teoría filosófica sobre la educación.
Concretar una propuesta didáctica.

19 I. Problemas en torno a la filosofía de la educación

Problemas en torno a qué es una filosofía.
Principios y sistemas filosóficos.
Problemas en torno a los supuestos de una filosofía de la educación.
La educación: un tema objeto de discusión.
En la búsqueda de una posible definición acerca de una educación integral e integradora.
Complejidad, interacción e integración.

54 II. Reflexiones sobre el ser de la sociedad argentina

La perspectiva del pasado.
En la búsqueda de la "terra argentea".
Algunos indicadores del ser de la sociedad argentina:
a) Los resabios del deseo de plata.
b) ¿En manos de la suerte?
c) Arbitrariedad del poder, la viveza criolla y la corrupción.
d) Defensa de las apariencias: el argentino un hombre de contradicciones.
e) La resignación.
f) Creatividad poco sistematizada.
g) Los silenciosos argentinos de excepción.
El modo de ser de los argentinos como un problema cultural.
Concluyendo: El ser de los argentinos y el problema de su educa-

ción.

119 **III. Sociedad globalizada y educación: pro y contra**

Retomando el concepto de educación.
Definiendo el concepto sociedad.
La tendencia hacia una sociedad globalizada: internacionalización.
La versión contemporánea: de la internacionalización a la globalización y sus problemas. La autonomía de la economía.
Consecuencias económicas, sociales y políticas de la globalización.
El adoctrinamiento y sus formas actuales.
Hacia algunas conclusiones: Globalización y Educación.
El sentido ético y sapiencial del proceso educativo.

177 **IV. La tarea del docente argentino**

Encuadre social de la tarea docente.
La tarea docente en general.
Educación, instrucción (aprendizaje y enseñanza).
Tarea de resiliencia: Preparar al soberano de sí mismo, generando fortaleza, para una sociedad humanamente solidaria.
Algunas referencias históricas de la educación en Argentina.
a) Los inicios.
b) La presencia de la visión positivista.
c) La legislación sobre la educación en el siglo XIX.
d) La presencia estudiantil universitaria.
e) Vientos de dictadura militar.
f) Un proyecto de país que tienda al desarrollo industrial.
g) Nuevamente la presencia militar.
h) La ley federal de educación
Breve radiografía de cifras preocupantes en Argentina.
Algunas deficiencias en el sistema educativo.
Paradigma de un curriculum de base epistemológica para una educación holocéntrica.
Aplicación del curriculum a la enseñanza de técnicas.
La transparencia como estrategia para la construcción de la ciudadanía.
Violencia en la escuela y convivencia social.

287 **V. Conclusión para la educación del hombre argentino, en tiempos de globalización**

Valores individuales y elección social humana.
Las realidades y finalidades del proceso educativo argentino.
La integridad, racionalidad y el consenso social.

En la búsqueda de valores sociales cruciales.
Una sociedad requiere ser solidaria con sus socios honestos y, si
es humana, debería extenderse a todos los humanos.
El mundo globalizado, la pobreza y la democracia.
Hacia una globalización de los derechos y deberes humanos como
apertura para el derecho y deber de la educación.
No absolutizar ni despreciar la escuela.
Generar actitudes favorables a un cambio educativo y cultural.
¿Por qué valores optarán las instituciones educativas?
Del discurso histórico, filosófico y educativo, a la didáctica.
Tendiendo hacia una educación integral e integradora.

359 [Bibliografía](#)

381 [El autor](#)



PRÓLOGO

Este libro constituye una invitación filosófica para volver a observarnos, pensarnos y reconstruir nuestros contextos. Esta invitación en sí misma ya es un aporte valioso. Darós señala que “La filosofía de la educación trata sobre lo que sucede en educación y sobre lo que se desea -o se puede esperar- de ella (utopía)”.

Hoy sabemos por los contundentes desarrollos de la física cuántica, que el observador determina lo observado, esto es, que lo que da entidad de existencia a las cosas, sucesos, hechos u acontecimientos, es nuestro ojo observador. Nuestras ideas, creencias y pensamientos guiados por nuestros sentimientos y emociones construyen una realidad. Y es desde dicho abordaje que la u-topía (lo que no tiene lugar) se desvanece como tal y cobra realidad, para que aquello que se desea, sea.

En 1996, la UNESCO a través del *Informe Delors* convoca a trabajar en cuatro desafíos educativos de cara al siglo XXI: *aprender a ser*, *aprender a conocer*, *aprender a hacer* y *aprender a vivir juntos*. Esta obra se ocupa del primero y el último de ellos, dos compromisos éticos que aún aguardan la atención de los educadores. En este abordaje, el autor insta a “transformar nuestra cultura en una forma de promoción humana”.

Realiza claras comparaciones con otros contextos, que muestran que nuestra pobreza no es económica sino afectiva. Cuando digo afectiva me refiero a nuestra capacidad para reconocernos en red, esto es una conexión profunda con nosotros mismos, con el otro y con todo el universo que nos rodea.

Darós señala que “para hacer algo primero hay que quererlo”, son las emociones las que mueven nuestras razones. Nos encontramos en una red afectiva de emociones profundamente dañadas por una cultura antropocéntrica centrada en el ego, el dominio y el control sobre los demás. En oposición al egoísmo, el autor propone recobrar el altruismo, instinto intraespecie que el ser humano ha perdido.

Considero que este trabajo puede ubicarse dentro de lo que hoy se denomina Ecosofía, enfoque que integra al campo filosófico la espiritualidad, con una visión holística de la ecología. Esta perspectiva trasciende la preocupación estrictamente ambientalista de esta disciplina. Busca “*promover un cambio sensible y profundo de la visión del mundo, en la que se recupere como un aspecto fundamental, el respeto por la vida en su conjunto y el cui-*

dato general del cosmos como habitat de las diversas formas de vida existentes". (Llamazares, 2012)

El autor señala que "Los seres humanos no son meramente lo que nacen, sino lo que se hacen". En el mismo sentido hoy los neurocientíficos señalan que sólo el 30% de nuestra conducta se debe a nuestra genética, el restante 70% va por cuenta de la antropósfera (Maturana, 2006) que hemos construido como especie.

Darós considera a la paz, como un objetivo educativo prioritario. Y debido a que la violencia emerge como negación de la otredad, el autor propone como una de las principales tareas desafiantes de la aldea global, indagar sobre la identidad personal.

Se trata de una tarea no solo científica (donde todo conocimiento validado es útil), sino también eminentemente filosófica y sapiencial. Darós nos interpela: *¿Qué hemos sido? ¿Qué significa ser humano y social? ¿Cuál es el valor de la vida? ¿Qué podemos ser? ¿Qué queremos ser? ¿Quién puede lograr ser lo que desea ser?*

Detrás de los problemas económicos y sociales, se esconden problemas de concepción y del valor de la vida humana, inherentes a diversas filosofías generadas por la modernidad.

La tarea docente adquiere relevancia, como agente facilitador de estas profundas cuestiones, indispensables para la constitución de instituciones democráticas y el ejercicio de la ciudadanía.

En esta obra se propone abandonar el síndrome de lo que Peter Senge ha denominado "el enemigo externo" para hacernos cargo de los que somos y deseamos ser.

Claudia L. Perlo
Dra. en Educación.
Investigadora
CONICET-IRICE-UNR.

INTRODUCCIÓN

“... Este país me desespera, me desalienta. Contra ese desaliento me alzo, toco la piel de mi tierra, su temperatura, estoy al acecho de los movimientos mínimos de su conciencia, examino sus gestos, sus propensiones, y me levanto contra ella, la reprocho, la llamo violentamente a su ser cierto, a su ser profundo, cuando está a punto de aceptar el convite de tantos extravíos” (Eduardo Mallea. *Historia de una pasión argentina*).

“Los hermanos sean unidos
porque esa es la ley primera -
tengan unión verdadera
en cualquier tiempo que sea-
porque si entre ellos pelean
los devoran los de ajuera”
(Martín Fierro, 32).

El sentido del presente volumen

1.- Pocos dudarán que la temática educativa es de por sí compleja. Lo que sea educación no es un concepto que se pueda definir sin supuestos previos y que es necesario tener presentes.

En este contexto, ha sido necesario pensar en forma espiralada y de creciente complejidad:

- a) al analizar los supuestos de nuestra forma de pensar (lo que remite a una filosofía de la educación),
- b) al analizar la situación histórica y presente del país que nos preocupa (lo que nos lleva al tema de la localización, la política nacional, las crecientes limitaciones de la legalidad local);
- c) al analizarlo en el contexto mayor de la forma cultural (económica, social) en que se mueve nuestro mundo (lo que nos lleva al tema de la globalización, generalmente con apariencia negativa y con un poder supranacional);
- d) se requería, además, no detenernos en la descripción, sino pasar a pro-

poner herramientas de cambio (lo que nos lleva a la didáctica, o saber facilitar los aprendizajes).

No hay duda que los ensayos desde una perspectiva histórico-filosófica no son suficientes para cambiar las cosas: apenas nos hacen vislumbrar en dónde estamos parados (¿o varados?) y qué es pensable hacer. Pero aun así, ninguna acción puede ser efectiva sin un pensamiento que la ilumine. El conocimiento es una exigencia necesaria, aunque no suficiente para un cambio: el proceso educativo requiere un conocer y un hacer; es, en el mejor de los casos, ciencia y técnica. Por ello, una teoría eficiente, referida a la educación en Argentina (entendida como el saber sistematizado y probado para facilitar aprender) debe implicar un enfoque que tenga presente lo histórico, sociológico, económico, político y didáctico.

Algunos supuestos

2.- En este texto, se parte de la opción de una supuesta sociedad políticamente: a) liberal (pues la libertad es el valor humano supremo), b) democrática (porque la democracia es el régimen que aún con notables defectos permite la participación de los socios), c) con perspectiva social (pues los socios deben esforzarse, trabajar solidariamente y ponerse de acuerdo acerca de las formas de vida que desean tener); aunque se puede no estar contento con el modo en que actualmente funciona el sistema político.

La Argentina -y concretamente los argentinos- ha demostrado, especialmente en gran parte del siglo XX, su *incapacidad política* (y consecuentemente *moral*) de la que todos, con diversos matices, somos responsables. No hemos podido definir y actuar un bien personal y social inclusivo, sino que se llegó a la matanza mutua de los ciudadanos que sostenían diversas concepciones del mundo y de lo que somos o podemos llegar a ser. Con más inteligencia y grandeza pudieron darse otras soluciones a nuestros problemas.

La filosofía nos lleva a preguntarnos por cuestiones que estimamos importantes, aunque no han recibido -ni posiblemente puedan recibir- una respuesta estrictamente científica, porque la ciencia es un medio y, por sí misma, ella no establece fines.

3.- Somos los seres humanos los que tenemos que proponernos fines, desde nuestra situación presente, condicionados por el pasado y esperanzados por el futuro.

El *problema*, que nos hemos propuesto en esta investigación, se expresa con la siguiente pregunta: ¿Puede el ciudadano ejercer su ciudadanía, esto es, ejercer la autodeterminación política, independientemente de la administración pública y del tráfico económico privado?

La *hipótesis* de trabajo que nos propusimos (y, en nuestra concepción, la filosofía tiene presente la realidad de su tiempo, pero propone una supera-

ción de la misma) sostiene que, en una concepción republicana, las instituciones educativas deben posibilitar la preparación de los ciudadanos, facilitando los medios para que los estudiantes, y futuros ciudadanos con plenos derechos y deberes, puedan ejercer la autonomía política en la práctica ciudadana, al menos en el ámbito del ejercicio de un pensamiento crítico, y de la conducta social dialogada libremente, pactada, respetada y revisable.

Por ello, *nuestro ensayo supone*, más concretamente, que lo que nos pasa, en el presente, a los argentinos está condicionado y plasmado en la cultura e historia argentina, y reflexionando sobre ella podemos orientar nuestras decisiones hacia un futuro¹.

4.- Nuestra *hipótesis filosófica de trabajo supone*, desde un punto de vista histórico, pues, en este ensayo, que el presente de los argentinos ha sido y es condicionado por lo que fuimos y por lo que somos; pero no determinados fatalmente por ello, de modo que queda un margen de libertad y de cambio posible. Esto es lo que tratamos de hacer manifiesto y de sostener con referencias a casos particulares². Por ello, recurriremos con frecuencia y abundancia a los datos y hechos que parecen hacer posible interpretarlos como condicionantes de nuestra forma histórica y cultural de ser argentinos. Sin embargo, nuestra hipótesis supone también que no estamos determinados por un ciego destino. Los hombres construyen las sociedades y los hombres pueden cambiarla; y a esto ayuda el recordar lo que somos y las posibles causas de nuestro ser argentino. Estas causas, cuanto más intencional e ideológicamente permanecen ocultas, requieren de manifestación. Luego los lectores decidirán sobre la interpretación que presentamos, lo más fundamentadamente posible. Aun así no deja de ser una modesta interpretación; pero ante las dificultades que nos aquejan, hasta la más pequeña luz puede ayudar a encender una iluminaria mayor.

Las mejoras educativas se realizan cuando llegan a las aulas, a los lugares donde se formaliza el proceso de aprender como preparación para el futuro de cada ciudadano. Ahora bien, la preparación del ciudadano, en un mundo culturalmente desteologizado, aunque afectivamente creyente, se centra en posibilitar la utilización de las capacidades básicas de toda persona humana: *saber utilizar los motivos (y motores) afectivos y racionales, para participar como socio, en una sociedad, con derechos y deberes que deben ser argumentativamente defendidos*.

En este ámbito, Argentina tiene mucho que mejorar.

Mas no cabe quedarse solo en el pasado o en un lamento sobre el

¹ Cfr. DAROS, W. *Argentina: Argenti philosophia (Argentina y la preocupación por la plata)* en *Enfoques*, 2004 Vol. XVI, nº 1, pp. 31-46. DAROS, W. *¿Cómo somos los argentinos?* para revista *Thèmes* (Burdos, Francia). Revista sobre temas de filosofía comparada on line: <http://perso.wanadoo.fr/b.p.c./Année 2002, VII>.

² Cfr. VILLARREAL LARRINAGA, O. - LANDETA RODRÍGUEZ, J. "El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización" en *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa* (Universidad del País Vasco), Vol. 16, Nº 3, 2010, pp. 31-52,

presente. La filosofía, a partir de las fortalezas y debilidades que descubre, debe aportar sugerencias para la educación del hombre argentino. Por esto nuestro ensayo se cierra con una propuesta didáctica, esto es, de cambio para el actuar concreto en la situación de enseñanza y aprendizaje que es donde, en forma sistemática y formal se produce eso que llamamos educación.

Tres conceptos son la clave de esta investigación: educación, hombre, sociedad Argentina. Los tres implican una extraordinaria complejidad. En consecuencia, lo que intentaremos hacer, ante todo, es clarificarnos estos conceptos. La claridad es la primera cortesía que podemos hacer al lector.

El instrumento lógico para esclarecernos los conceptos implica definirlos a partir de observaciones y reflexiones que remiten a lo que entenderemos por *educación*, por *hombre*, y por *Argentina*. Una definición no es necesariamente una verdad absoluta y no criticable: ella simplemente expresa los límites conceptuales en el que se utiliza un término o vocablo; pero, sin ella, no podríamos establecer un diálogo fructuoso con el lector. Por ello, los primeros capítulos estarán dedicados a esta finalidad.

5.- Ante todo se tratará de definir lo que entenderemos por educación. Para ello se partirá de algo que pueda ser obviamente aceptado: la educación del hombre es en proceso de aprendizaje y el resultado del mismo, guiado por ciertos valores que desarrollan, en forma no natural y biológica, su ser, de modo que éste adquiere nuevos valores típicamente humanos.

Este ser humano se da interactuando con los demás, esto es, en un medio social, con una cultura, en un tiempo y lugar que matizan las formas en que se da y se dio la educación. Por ello, será importante detenernos a considerar el tipo de sociedad en la que se ha dado la Argentina y ha signado a los argentinos al presente.

El concepto de sociedad no es observable a simple vista, sino que requiere de concepciones previas, históricas y antropológicas. Es sabido, por la historia de la filosofía, cuán diversas han sido esas concepciones. En particular, -en referencia la concepción de la sociedad y simplificando un tanto las cosas- partiremos de la siguiente hipótesis:

- a) Se puede sostener que los hombres son seres con *diversos tipos de necesidades* (físicas, afectivas, biológicas, culturales, intelectuales, relacionales o sociales, morales, religiosas, artísticas, económicas, religiosas, etc.).
- b) Al reunirse los hombres, para satisfacerlas, esperan un bien que no obtendrían si no se reuniesen. Esa reunión, en cuanto es conocida en sus alcances y libremente querida aunque movida por necesidades, hace que los hombres que participan en ella constituyan un pacto social y se consideren *socios*. Se trata de una estrategia razonable; pero no todos los seres humanos tienen el suficiente dominio de sí mismos como para mantener todo el tiempo ese tipo de conducta. La sociedad, en consecuencia,

- necesita instituciones que mantengan lo establecido libremente en *el pacto social*, mediante leyes, para prevenir o castigar los delitos.
- c) La sociedad tiene una *dimensión espiraladamente creciente* que va desde la familia o grupo de origen, a la sociedad civil, la nación, los bloques de naciones y la globalización mundial de esas relaciones (sociales, culturales, económicas, comunicacionales). Esta globalización genera hoy un marco de concepción que es discutida y discutible: por eso la discutiremos.
 - d) Los hombres, en cuanto son socios, *no renuncian a todos sus derechos* y a todo su ser: siguen siendo ellos mismos, aunque limiten algunos derechos en función de la convivencia social.
 - e) Ese bien beneficia a los que se reúnen y, en ese sentido, puede llamarse en forma general *bien común*; pero en concreto no todos se benefician de la misma manera y en la misma proporción; sino en el grado y en la formas en que aportan.
 - f) En este sentido, la sociedad es el lugar de una *cierta igualdad pactada* y de una *cierta desigualdad previa* o lograda luego.
 - g) El proceso de desarrollo de hombres y su convivencia con los demás requiere -y es *el resultado de-* un proceso de aprendizaje que llamaremos *educación*. Se trata de un proceso fundamentalmente personal (autoeducación), aunque también puede ser ayudado por otras personas (heteroeducación). Como ésta depende de aquella, ningún educador puede estar seguro de lograrla.
 - h) El hombre no es considerado, *a priori*, ni malo (a lo Hobbes) ni bueno (a lo Rousseau), sino que se valora a sí mismo y *es valorado por los demás de diversas maneras*, según las concepciones previas y valorativas que admite o que debió admitir, dadas las circunstancias en las que se encuentra (condicionante -aunque no determinante- histórico).
 - i) De hecho, las sociedades han implicado e implican *valores objetivos* (o que aspiran a ser tales, como la verdad y la justicia), *subjetivos* (como el valor físico o psicológico de las personas, el desarrollo mayor o menor de habilidades y sensibilidades) y *transables* (logrados mediante pactos o contratos de diverso tipo). La historia humana da pie para advertir que ella se ha constituido no en forma siempre lineal y progresiva, sino de acuerdo a muy variadas circunstancias, donde cada sujeto ha defendido sus valores y aprecio, hasta el punto que el más fuerte y poderoso no ha cedido sus prerrogativas gratuitamente, sino mediante luchas o transacciones sociales, que previamente supusieron violencias, debilidades, crueldades y lentos logros de valores relativamente imparciales u objetivos. Describir este proceso, en un lugar y en el transcurrir del tiempo, supone una descripción o lectura histórica. Esto implicará detenernos en aspectos significativos de la constitución nacional y del proceso de educación formal o institucionalizada.

Pasado y presente

6.- No se tratará de hacer aquí ni una historia de la Argentina ni una filosofía de la educación *normativa*, cuanto de intentar comprender mejor el presente que vivimos los argentinos.

Por cierto, el recurso a la historia será necesario pero no suficiente. La historia es maestra de vida si se utiliza la inteligencia en su lectura y se generan hipótesis para el futuro. Y la historia argentina da pie para ello. ¿Cómo es posible que haya por un lado desnutrición infantil en un país de más 40 millones de habitantes, con la abundancia de recursos naturales, capaz de alimentar a más de 300 millones de personas? ¿Cómo ha sido posible medio siglo de “saqueos impunes” a las cajas de los aportes jubilatorios, la inflación y el robo camuflado (de cinismo bajo el robo inocente e impersonal de “inflación o devaluación”) al asalariado, la asquerosa y cínica impunidad de sus agentes, el aprecio por sus grandes héroes del pasado y el rechazo de la clase política de las últimas décadas, la dicotómica actitud de crítica casera y de evasión del compromiso para con las ideas patriotas, la pasividad o resignación en las protestas de los afectados, la aparente incapacidad de aprendizaje de los argentinos en materia de participación política, como secuela de un pueblo saqueado sistemáticamente y no unido por algún valor y orgullo nacional presente, la incierta finalidad de hecho del proceso educativo y de sus políticas?

7.- Esta situación no se interpreta en el vacío o desde el vacío, como si no hubiese un pasado y un condicionante presente; se la interpreta desde ellos y desde situaciones concretas generalizables. Las interpretaciones filosóficas no pretenden ser una mera descripción de casos particulares, sino su universalización, para -al menos- constatar la dimensión de lo anecdótico.

Quizás ninguna vida humana sea fácilmente vivida, porque el hombre es heterogéneo respecto de sus entornos; generalmente es sobrepasado por sus deseos o por los desafíos de las circunstancias, a las cuales debe superar o adaptarse.

El vivir humano, tanto individual como social, requiere, sin embargo, proyectos que le den sentido para superar las dificultades o para aprovechar las facilidades, y cada época tiene los suyos. Argentina sigue siendo un país adolescente -pero no inocente- en un tiempo lleno de recursos y posibilidades; pero con proyectos utópicos o nulos y sin hacer nada productivo, viviendo a costas de deudas. De hecho, hoy no sabe ni puede producir empleos y bienes, y distribuir lo necesario para evitar una degradante desnutrición infantil. Argentina -desde sus orígenes, tierra de la plata y del deseo de la misma- es un país con recursos que parecen paradójicamente no producir sino padecimientos en la mayoría de sus habitantes; padecimientos inútiles que no generaron mejores recursos o mejor distribución de los mismos.

8.- Un país adolescente que vivió de prestado (de los recursos naturales), y festejando y protestando, hasta que tuvo que salir a trabajar; pero no estaba preparado y quizás, como hijo pródigo, deberá dedicarse a criar los cerdos de su patrón y a comer lo que ellos dejaban.

País absurdo, un país donde nos creemos muy "avivados" o astutos, porque como adolescentes no trabajábamos productivamente; nos reíamos de los que ahorraban; gastábamos el dinero ajeno. Hoy nos enojamos con los que nos prestaron en los momentos de apuro y con altos intereses. El enojo se ha instalado también con los dirigentes hasta el punto que se llegó a desear que se vayan todos ellos. Por cierto, que éstos, después de "confiscar" los bienes de los ahorristas (ingenuos que creyeron en el valor de las leyes argentinas), volvieron con cinismo a postularse en las repetidas elecciones, porque, después de todo la mayoría había entendido que el sistema democrático debía seguir y mejorarse.

9.- Llegamos a ser un país de "avivados" o de resentidos, por momentos incoherentes como los adolescentes: donde los aviones no volaban (porque una vez averiados, no había repuestos); los teléfonos no nos comunicaban (aunque las empresas privatizadas habían hecho fortunas que enviaron al extranjero sin reinvertir en el país y luego solicitaban aumentos en los servicios); las usinas no eran suficientes o no podían ser reparadas. Poco o nada se ha hecho con visión de futuro, por ejemplo, por la previsión social.

Se había hecho creer que con la democracia se comía y era suficiente hacer discursos para levantar las cortinas de las fábricas. Un país donde el gas, en invierno, aumentó su costo y no es posible comprarlo; donde la universidad está en huelgas reclamando justamente salarios justos para subsistir; donde los trenes fueron suprimidos porque daban pérdidas (360 millones de pesos o dólares al año) -pérdidas que, aún con un funcionamiento reducido, siguen siendo aún mayores, pues el Estado debe por ley subsidiar los contratos de sus privatizaciones.

Lamentablemente la imagen del docente se ha desacreditado, tanto por parte del Estado, pagando salarios indignos en una nación saqueada por el mismo Estado; como por parte de los padres de los alumnos, frecuentemente defendiendo al niño mimado y no temiendo desacreditar al docente: antes se recurría al docentes para consultar acerca de los avances o retrocesos de los hijos, a fin de exigirles más dedicación; ahora se consulta (y ataca, a veces físicamente) al docente para defender a los hijos a toda costa, frente al docente que debe aplazarlo.

Con un poco de sensatez se advierte que no es lo mismo el docente que el alumno, como no lo son los padres y los hijos. El respeto que se deben entre sí debe ser muy fuerte, recíproco, pero sin confundir lo que cada uno es.

La difícil personalización y socialización

10.- ¿No tiene Argentina el aspecto social de un país incoherente: es un país absurdo, “cosa de locos”? Quizás el hombre posee una notable franja de irracionalidad y la vida sea en parte “una herida absurda”; pero la convivencia nos solicita intentar ordenarla, para evitar sufrimientos inútiles o mayores. Como la ciencia no hace racional la realidad sino sólo genera una interpretación racional de ella, así también y solamente así una teoría filosófica educativa es un intento de comprensión y, por lo tanto, de coherencia mental.

En la realidad, la educación implica un proceso de personalización y socialización, y sobre eso teorizamos. Cuando la sociedad a través de sus instituciones no se atiene, con justicia, a las normas o leyes, entonces aparece *la corrupción y las formas mafiosas de vida*; el individuo se vale de sus propias normas para su beneficio y acaecen el egoísmo, el caos y el vandalismo.

Toda sociedad tiene y necesita jerarquías de roles: deberemos reaprender a castigar a los que delinquen y premiar a los que se esfuerzan de acuerdo con las leyes y normas. No todo es igual: los ciudadanos pueden establecer premios y castigos. Las instituciones educativas no son solo un lugar de “contención” de los jóvenes; antes bien poseen la tarea de preparar a los futuros ciudadanos, posibilitando la internalización de valores, el ejercicio de la inteligencia y la voluntad, el desarrollo de la afectividad y sociabilidad sabiendo atenerse a las normas con responsabilidad.

“En la vida, los aplazos están al asecho. Y (el alumno) se dará de nariz con las dificultades, que lo volverán impotente y resentido. En la actualidad, si un estudiante no reúne las condiciones para ascender al próximo peldaño, en lugar de entrenarlo y exigirle que lo consiga, se recurre al expediente fácil de cerrar los ojos y mandarlo al nivel donde estará peor todavía. Por eso, se llega al colegio secundario con tantas deficiencias y, por eso, se ingresa a la universidad con graves fallas”³.

El ex-ministro de educación de la República Argentina (D. Filmus, enero, 2005) afirmaba que “ésta era la primera generación de jóvenes que va a estar peor que sus padres”, porque no obstante el dominio de la computación, no sabe leer correctamente, ni domina las operaciones mentales básicas. Y lo mismo demostraron las evaluaciones nacionales realizadas mediante los profesionales del Ministerio de Educación. Una alumna afirmaba algo semejante, que luego se manifestó en las evaluaciones de los cursos para ingreso a la universidad: “Vengo de una escuela en la que terminamos 9º año sin saber hacer un problema de regla de tres simple...También me cuesta dividir. Me cuesta muchísimo razonar. Y me da vergüenza el nivel que tengo aunque más vergüenza me da la escuela, ya que terminé como abanderada”⁴.

³ AGUINIS, M. *Al maestro con cariño* en *La Nación*, 25 de noviembre de 2003.

⁴ Cfr. *Diario Clarín* 5 de julio de 2004.

Lamentablemente no está bien visto un docente que es exigente en lo que es esencial. Más bien se busca un docente "divertido", que "contenga" a los alumnos, que aprueba a los alumnos sin haber alcanzado los contenidos, habilidades y actitudes mínimas para su nivel de escolaridad. Las otras crisis (económica, familiar, etc.) pueden ser causas, pero también efecto de la crisis escolar. Las instituciones educativas tienen su parte de responsabilidad y deben asumirla.

11.- La filosofía de la educación trata sobre lo que sucede en educación y sobre lo que se desea -o se puede esperar- de ella (utopía). Se trata de una reflexión sobre la práctica, pero que supera la práctica. No se pretende construir una esencia de la educación, única e irreformable, como si algún iluminado tuviese ya elaborada una verdad definitiva. No obstante, es necesario definir qué vamos a entender por educación. Una *definición* no es necesariamente una verdad, pero sí una delimitación conceptual, expresada en un juicio, de modo que quien nos lee o escucha sabe de qué estamos hablando. Esto permitirá someterla a crítica.

Lo que sabemos sobre *educación* no tiene porqué ser más objetivo o subjetivo que otros saberes. El saber implica siempre sujetos y objetos sobre los que se piensa y se habla. Si nuestros pensamientos se apoyan más en los objetos, podremos generar, entonces, una concepción relativamente más objetiva que delimite o defina el objeto. Si, por el contrario, nuestra práctica social discursiva apoya más sus pensamientos en los sujetos, y en cuanto son afirmaciones o interpretaciones de tales o cuales sujetos, nuestro saber tendrá una mayor carga de subjetividad.

12.- Nuestras interpretaciones (definiciones, teorías y derivaciones o conclusiones hipotéticas), más o menos subjetivas u objetivas, dependen para su valor de verdad de lo que ellas mismas resistan a la crítica, a la confrontación con otros criterios o puntos de vista que intentan verificar o falsar las interpretaciones anteriores.

No debemos esperar que nuestras afirmaciones sean verdaderas o falsas siempre y en todas partes, porque la realidad misma de que realizamos, en el ámbito educativo, cambia. Es, por lo pronto, suficiente con que nuestras delimitaciones conceptuales sean útiles, al menos por la coherencia teórica que poseen, pero además por las aplicaciones que podríamos realizar con ellas (coherencia en la práctica).

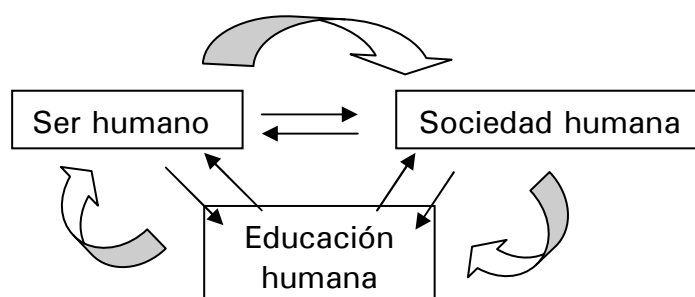
No importa solamente el origen de nuestros conocimientos (si ellos proceden de la práctica o de la utopía); sino más aún, el *valor* de los mismos: la sencillez y universalidad de la interpretación que ofrecen, su coherencia, la orientación que de ellos se deduce para la interpretación de los sucesos, por la posibilidad de aplicaciones que ofrece. De las cosas eternas e inamovibles se puede esperar en una Mente también eterna e inamovible, una verdad eterna y fija. Los humanos debemos conformarnos con conocimientos que son verdaderos porque reflejan la realidad; y si ella es cambiante, nuestros

conocimientos verdaderos deberán cambiar para que sigan siendo verdaderos⁵.

Teoría filosófica sobre la educación

13.- Nosotros partimos de estos *supuestos*: Una teoría filosófica sobre la educación debe: 1) ser clara, esto es, debe definir sus conceptos fundamentales de a) teoría, b) filosofía y c) educación; 2) una teoría filosófica implica una serie de afirmaciones teóricas (o sea, de gran universalidad y abstracción) que dan sentido a realidades -pasadas o presentes- concretas.

Ahora bien, una *teoría educativa* -tal como la venimos entendiendo y elaborando desde hace varios años en diferentes obras⁶- contiene los conceptos fundamentales que implica y presupone un concepto filosófico de educación en el que están presentes la idea de lo que es o puede ser: a) *ser humano* referido a un tiempo y lugar; b) la *sociedad humana* (y -referida a un tiempo y lugar- nos permite hablar de sociedad medieval, anglosajona, argentina actual, etc.), c) la *educación humana* como resultado del proceso de aprendizaje y desarrollo de las posibilidades del ser humano en una sociedad humana, ayudada por agentes instrumentales como lo son los padres y docentes.



14.- El proceso educativo posee dos grandes aspectos interdependientes y cambiantes: la personalización del que aprende y su socialización. Los tiem-

⁵ Tomás de Aquino (del cual no creo que alguien estime que fuese un relativista) sostenía que: «Omnis veritas creata defectibilis est» (Toda verdad sobre algo creado es deficiente. *De Veritate*, q. 14, a. 8). «In intellectus enim nostro non *diversificatur veritas* nisi dupliciter; uno modo propter diversitatem cognitorum, de quibus diversas habet conceptiones, quas diversae veritates in anima consequuntur; alio modo ex diverso modo intelligendi» (En nuestro entendimiento, en efecto, no se diversifica la verdad sino de dos maneras: de un modo, por la diversidad de los que conocen, de los que se tiene diversas concepciones, a las que le siguen diversas verdades en el alma; de otro modo, del diverso modo de entender. *De Veritate*, q. 1, a. 5). En este contexto, se puede concluir que acerca de una cosa se puede tener diversas verdades, según los diversos modos de entenderla.

⁶ El lector sabrá comprender la repetición, incluso textual, de algunas partes de esta obra, tomada de mis publicaciones anteriores. Se trata, por una parte, de no dar una doble posible interpretación al cambiar palabras claves ya ampliamente trabajadas en esas obras anteriores pero que es necesario tenerlas presentes aquí; y, por otra, parte se desea manifestar la coherencia de la reflexión sobre educación en Argentina, con otros textos ya por mí editados sobre todo en mi blog: [www.williamdaros@wordpress.com](http://www.williamdaros.wordpress.com)

pos cambian y nosotros cambiamos con ellos, decía el poeta Horacio (*Tempora mutantur et nos mutamus cum illis*), y esto nos lleva a rever constantemente nuestro concepto de educación. Hoy vivimos (como siempre quizás) épocas de incertidumbre que nos incitan a revisar nuestros supuestos y creencias⁷.

“Nadie es tan neciamente curioso que envíe a su hijo a la escuela para que aprenda lo que piensa el maestro”, afirmaba Agustín obispo de Hipona⁸. Lo que piensa el maestro es criticable como todo lo demás. En una concepción filosófica de la educación, los protagonistas importantes son tres: ante todo, a) cada persona y b) su sociedad o mundo -aquel en el que vive- y, sólo luego, c) los que le ayudan (los docentes y otros).

Los dos primeros hacen referencia más bien a la *educación*, en cuanto construcción de la persona, sujeto libre y último de la responsabilidad de sus actos, individuales y sociales; el tercer factor se refiere a la *instrucción* en general y, en la modernidad, a la escolarización en particular, a la adquisición de conocimientos, valores, conductas. Desde un punto de vista de una filosofía integral, la instrucción está en función de la educación. En la época moderna se ha apostado mucho a la instrucción, pero ésta no siempre logra la finalidad de la educación.

No es suficiente definir a la educación como “una práctica social”: esta expresión es difusa y confusa. Tampoco es suficiente definir a la filosofía de la educación como “una crítica de las prácticas educativas”, por los mismos motivos⁹. La crítica, si no se explicitan previamente los criterios, no puede existir: no tiene ni sentido ni valor. Por ello, se requiere definir la condición humana y la sociedad en la que se piensa cuando se habla de educación. La educación tiene que ver con el lugar que las personas ocupan en el mundo, y con la conciencia y libertad que tienen en él, y entre las personas. “Definir”, como luego veremos, no es dogmatizar, sino simplemente expresar clara -e hipotéticamente- de qué estamos hablando.

15.- Es ilusorio también creer que la filosofía de la educación es “parte de la filosofía práctica”¹⁰, como si esto excusara pensar que toda filosofía es teoría -y por lo tanto suposición de concepciones generales- que, en el mejor de los casos, se aplica a la interpretación del quehacer humano. Todo esto será efectivo, si quien gobierna decide comprometerse con ella con una política educativa, dependiente de un modelo económico y cultural viable, en un determinado momento histórico. Hay una distancia, pues, entre la teoría y la práctica; entre una teoría filosófica de la educación y su posibilidad de aplicación práctica.

La historia -y por ello haremos mención a la historia argentina- tiene su

⁷ Cfr. CASTEL, L. *El ascenso de las incertidumbres*. Bs. As. FCE, 2010.

⁸ Cfr. *De Magistro*, C. 14, n° 45.

⁹ Cfr. CULLEN, C. *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Bs. As., Paidós, 1997, p. 22.

¹⁰ Ídem, p. 23.

relevancia en cuanto suele ser el condicionante social de los miembros de una sociedad; pero aunque nos condiciona -y es importante conocerla- la historia y su pasado no determina, sin más, a las personas. Si no se admitiese un margen de libertad en los asuntos humanos, resultaría inútil seguir esta exposición. Partiremos, en efecto, de la suposición de que la *libertad* y la *igualdad* son dos valores fundamentales que hacen a la sociedad humana, aunque no sean valores absolutos, sino complementarios y, por lo tanto, valores que mutuamente se autolimitan en la medida en que entran en juego.

16.- Si no se esclarecen y explicitan estos conceptos, toda *crítica* a la educación vigente será solamente anecdótica, parcial, puntual; pero, en su positivismo o pragmatismo, poco ayudará a pensar un gran cambio educativo. Porque *la crítica es la confrontación de criterios*, a partir de los cuales aparecen los pro y los contra de una situación sometida a crítica. Estos criterios pueden ser puntuales, y limitados a situaciones particulares; o bien, pueden ser criterios más universales: una teoría que se confronta con otra teoría. Se requerirá, entonces, que nos detengamos luego en la concepción del modo de ser de los argentinos, de la sociedad argentina y, en consecuencia, de como es o debe ser la educación argentina.

No esperemos de una ciencia (o conjunto de teorías científicas) o de una filosofía (conjunto de teorías filosóficas) una verdad indiscutible, ni menos una certeza; sino simplemente un instrumento para enfrentar interpretativa y racionalmente las incertidumbres. Una *teoría* es siempre el resultado de una hermenéutica, una cuestión de interpretación, de preferencias y opciones. No tiene sin más la contundencia de un conocimiento siempre verdadero y abstracto (como cuando afirmamos: "el todo es mayor que las partes", afirmación que vale por lo que ella misma dice); pero ayuda a buscarla, a ver la realidad desde distintas perspectivas; y a constatar si nuestras ideas se adecuan a la realidad social actual; o quizás, si se las promueve y vive, sean capaces de cambiarla.

Nuestra hipótesis interpretativa trata de hacer constatar que Argentina no apuesta a lo importante para un cambio futuro y duradero: no promueve valores básicos como, por ejemplo, el no robar, el controlar los abusos, el trabajar, producir, ahorrar, generar seguridad social y sanitaria para que deseemos ser socios, vivir comunicados, con dimensión global.

17.- Los argentinos debemos abandonar una cultura, más que centenaria, entendida como ocio, para pasar a pensar la *cultura como una forma de promoción humana*. Argentina cuenta con recursos naturales y humanos suficientes para revertir la aguda crisis que por muchas décadas padece. Corea, un país sin los recursos naturales que tiene Argentina, pasó en cuarenta años, no obstante los conflictos bélicos, de un ingreso *per cápita* de 155 dólares en 1960, a ser la undécima economía del mundo y el décimo tercer país exportador. Hace décadas, ocho de cada diez personas de los países asiáticos vivían en extrema pobreza; pues bien, en veinticinco años esos países

superaron la miseria y, para el 2015, se espera que su pobreza habrá disminuido un sesenta por ciento, mientras que en Latinoamérica y África crecerá un 60%. En Argentina, en el siglo XX, casi el 50% de sus científicos había emigrado porque no percibía horizontes de seguridad y progreso institucionalizado.

Parece ser una hipótesis sensata, el sostener que el futuro será promisorio si institucionalmente el país -con las riquezas naturales que posee- se encauza por el lado de aumentar el crecimiento en conocimiento, en producción, y disminuir los índices de corrupción de modo que la distribución de ese crecimiento sea más equitativo. Esto requiere cambiar la forma de pensar y de ser de los argentinos, gobernantes y gobernados. No se puede seguir pensando y haciendo lo mismo y esperar resultados diferentes.

Concretar una propuesta didáctica

18.- Mas el aumento en la riqueza no constituye, de por sí, una solución a todos los males, se requiere repensar el sentido de ser humano que deseamos y podemos ser. El desarrollo que se requiere es el desarrollo humano y éste implica un cambio cultural. Este cambio no será fácil, pues requiere de muchas causas conjuntas. Los momentos de crisis sociales y económicas pueden ser, no obstante, un buen motor para tomar conciencia de la situación y advertir que, ante el abismo, se requiere de un cambio.

Sin embargo, es necesario pero no suficiente conocer cómo somos y cómo llegamos a ser lo que somos. Incluso es peligroso y paranoico estimar que todos nuestros problemas nos vienen desde afuera. Hasta el esclavo es concausa y efecto de su situación, por haberla soportado sin planear los fines y los medios de su liberación. Ante las actitudes pasivas, se suele decir que cada uno tiene el gobierno y la situación que se merece. Al diagnóstico, para ser constructivo y no permanecer en meros y grandes discursos ideológicos, debe seguirle una propuesta de acción educativa.

Una vez presente nuestra historia argentina, con sus fortalezas y debilidades, y esclarecida una finalidad de resiliencia que sepa aprovechar las debilidades para crear fortalezas, los recursos didácticos deberán adecuarse a preparar la posibilidad del surgimiento de ese hombre argentino que supere las cíclicas situaciones de crisis o al menos que esté mejor preparado ante ellas. Los fines solos (humanos, sociales, políticos) no son suficientes, tampoco lo son sólo los medios sin finalidades claras. Por ello, nuestra propuesta filosófica, si no desea ser un puro nominalismo o expresión de deseos, termina con una propuesta didáctica.



CAPÍTULO I

PROBLEMAS EN TORNO A LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

**“Nunca hay vientos favorables
para quien no sabe adónde va”
(Séneca).**

Problemas en torno a qué es una filosofía

1.- Cuando alguien se pregunta “¿Qué es, en última instancia, esto o aquello?”, se está preguntando por el *ser* de algo (sea suceso, persona o cosa) y se encuadra en un contexto filosófico. En efecto, desde cinco siglos antes de nuestra era, no pocos hombres se han preguntado por el ser -en su origen, o ser originario- de las cosas, personas o acontecimientos: ¿Qué es la naturaleza, el hombre, la verdad, la materia, la sociedad, el universo? ¿Cuál es su origen?

Se trata de un *querer saber* que son los entes en general, sean cosas, personas o acontecimientos. La filosofía, en su etimología, significa ese querer saber, ser “amigo de la sabiduría”, en última instancia es un saber para saber vivir.

2.- Pero se trata de un querer saber lo fundamental de los entes, lo constitutivo, lo principal de los mismos, o sea, los principios: “Es manifiesto que quien más sabe acerca de cada género pueda enunciar los más firmes principios de la cosa de que se trate. Por consiguiente, también es que el que más sabe acerca de los entes, en cuanto entes, puede enunciar los más *firmes principios de todas las cosas*. Y éste es el filósofo”¹¹.

Ahora bien, el principio más evidente de todos, acerca del cual es imposible engañarse, el principio previo lógicamente previo a todo conocimiento, es el *ser* (objeto de la inteligencia) y, en el ser, el ente (objeto de la inteligencia humana)¹².

No se puede conocer y no conocer al mismo tiempo y desde el mismo

¹¹ ARISTÓTELES. *Metafísica*, IV, 3, 1005b, 9-13.

¹² Cfr. DAROS, W. R. *El lumen naturale en Santo Tomás de Aquino y el essere ideale en A. Rosmini*, en revista *Sapientia*, Bs. As., 1976, p. 250-258. DAROS W. R. *Nota sobre el concepto de ‘ente’ en Tomás de Aquino. (Dios: ¿Ser o ente?)* en *Sapientia*, Bs. As., 1978, n° 130, p. 285-297.

punto de vista, como “no es posible que los contrarios se den simultáneamente en el mismo sujeto”¹³. El ser es el principio sin el cual no se puede pensar. Pensar algo contradictorio (como “el círculo es, al mismo tiempo y desde el mismo punto de vista, un cuadrado”) es decir palabras, creer pensar sin ningún objeto inteligible. En realidad, en este caso, no hay pensamiento, no hay nada pensado.

3.- Los principios referidos a la realidad señalan el fundamento de la realidad. Los principios lógicos se enuncian formando proposiciones y establecen un ámbito de racionalidad. No son sagrados: son instrumentos para pensar con lógica; se construyen para dar sentido a lo que sigue, a las consecuencias. El principio de no contradicción se puede enunciar diciendo que “*es imposible que el ser sea y no sea* al mismo tiempo y desde el mismo punto de vista”. El filósofo busca, pues, remontarse hasta lo primero y fundamental: el ser de lo que estudia; y ordenar luego, con lógica (o sea, sin contradecirse) todos los restantes conocimientos que se derivan del primero.

Una filosofía es, entonces, un *sistema de conocimientos*, lógicamente ordenados, a partir de un principio tan fundamental que *no tiene sentido preguntarse por algo anterior a ese principio*. ¿Qué hay antes del ser, antes que el ser sea? es una pregunta sin sentido. Sólo cabría responder *la nada* y la nada no es. El ser es el origen de todo lo que es (o sea, de todo ente) y de todo significado (de toda idea).

Principios y sistemas filosóficos

4.- Los principios últimos (o filosóficos) o relativamente últimos (o científicos) son *principios universales, abstractos, teóricos*. Una filosofía o una ciencia no son una cosa física, sino una forma de pensar la realidad (real o posible) o algún aspecto de ella.

Las ciencias no avanzan solo mediante observaciones, sino a través de la elaboración de las mismas, formalizada en principios que las hacen aplicables luego a diversos casos empíricos. El *principio de inercia*, por ejemplo, dentro de la ciencia mecánica, enuncia que todo cuerpo en movimiento seguirá en movimiento rectilíneo indefinidamente; y todo cuerpo en reposo seguirá indefinidamente en ese estado de reposo. Ahora bien, nadie vio a “todo cuerpo”, ni nadie puede constatar que se ha desplazado, desplaza o desplazará en línea recta y por tiempo sin límite. Este principio, tremendamente útil en ciencia, es una creación humana *teórica*, pero con él se explican muchas consecuencias de numerosos fenómenos.

Un *principio científico* se utiliza en tanto y en cuanto es aplicable a algún aspecto de la realidad (física, psicológica o moral), directa o indirectamente observable. El proceso educativo, en cuanto desea ser aplicable a situaciones problemáticas, no escapa a esta exigencia.

¹³ ARISTÓTELES. *Metafísica*, IV, 3, 1005b, 25. Cfr. PASCUALE, G. *The Principle of non-contradiction according to Aristotle en Filosofia Oggi*. (Genova), 2002, n° 98, p. 169-219.

5.- Un *principio filosófico*, por su parte, es válido en tanto es aplicable a *todo lo pensable sin contradicción*. Ahora bien, lo pensable sin contradicción es el ser o lo que tiene ser en cuanto tiene ser y se opone a la nada (aunque quizás lo pensado no exista realmente y sea solo posible).

Cada filósofo original parte de un nuevo principio filosófico y origina un nuevo sistema filosófico. Mencionemos sólo algunos:

- a) El *realismo filosófico* admite como principio último "la realidad" (que en concreto podrá luego recibir distintos nombres: materia -materialismo-, espíritu -espiritualismo-, vida -vitalismo- etc.).
- b) El *inmanentismo filosófico* es un principio último de la filosofía que admite que todo se explica en el mundo: dentro de la historia (historicismo), dentro de los conocimientos científicos (cientificismo), dentro de la cultura propia de una sociedad (etnoantropocentrismo), dentro de las formas de hacer (pragmatismo).
- c) El *transcendentalismo filosófico realista* admite que este mundo se explica con algo exterior a este mundo que realmente existe (Dios).
- d) El *racionalismo* sostiene que se puede dudar de todo menos del principio último de la razón.
- e) En el *empirismo* se afirma que aquello último de lo que no podemos dudar es la experiencia, entendida como aquello que tocamos, vemos o cae en alguno de nuestros sentidos sensoriales.
- f) El *liberalismo* es un sistema (filosófico y político) en el cual la libertad es el punto fundamental que se pone a la base de todo un sistema de pensamiento y de vida. En este contexto, el hombre puede ser descrito de muchas maneras; pero fundamentalmente es libertad: con ella y desde ella podrá buscar otros valores. En el pensamiento de J. Locke, el hombre en estado natural se halla en *completa libertad* para ordenar sus actos y para disponer de sus propiedades. El estado natural es también un "estado de *igualdad*, dentro del cual todo poder y toda jurisdicción son recíprocos".
- g) En la posmodernidad, se está perfilando una filosofía con una forma paradójica: el *pragmatismo posmoderno*. La filosofía es la negación de la filosofía; no es la búsqueda de un fundamento sino la renuncia a buscar fundamento último firme, esencial, permanente, porque es poco útil para la práctica buscar este fundamento (según Richard Rorty). Como se advierte se trata de la unión de varias filosofías: del inmanentismo, del pragmatismo, del utilitarismo...

Problemas en torno a los supuestos de una filosofía de la educación

6.- Un filósofo, al hacer una filosofía, debe crear sus propios supuestos (puntos de partida que momentáneamente no pone a discusión, pero que constituyen su marco teórico de referencia) y, a partir de ellos, realizar una

crítica de la sociedad en la que viven las personas que creen ser protagonistas.

La filosofía de la educación es una rama dentro del amplio árbol de la filosofía; es una parte dentro de una totalidad más amplia.

La filosofía de la educación implica asumir una filosofía y, desde ella, considerar qué es la educación. Para un pragmatista, por ejemplo, la filosofía de la educación será diversa de lo que lo es para un racionalista, o para un idealista.

Al tratar de construir, pues, una filosofía de la educación -entendida como un sistema de conocimientos acerca de lo que es la educación- debemos saber cuál es la filosofía en la que se basa y en la que se encuadra el concepto de educación tomado en un sentido amplio, o sea, como educabilidad del hombre.

Tomás de Aquino, con un profundo sentido realista y social para su época, sostenía que en la educación, en su visión dualista:

“Se debe considerar que la prole, en la especie humana, no carece sólo de nutrimento (*nutritione*) por lo que se refiere al cuerpo, sino también de instrucción (*instructione*) por lo que se refiere al alma”¹⁴.

Más aún, la educación, en su sentido social realista, amplio y analógico, implica, según este autor, no sólo la nutrición física y la instrucción o nutrición espiritual, sino también una nutrición o sustento de bienes económicos que permita a los hijos establecerse en la sociedad.

“Los hombres son naturalmente solícitos de la seguridad de la prole y de la educación de sus hijos. Esto pertenece más a los padres que a las madres: porque la educación pertenece a las madres en la edad infantil; pero después pertenece al padre educar al hijo, no sólo instruirlo sino también atesorar para él (*educare filium et instruere eum et thesaurizare ei*) durante toda la vida”¹⁵.

Según lo dicho podemos observar que en el pensamiento de Tomás de Aquino, *educación* es un término análogo que remite a diversos conceptos: *Educar* es nutrir físicamente: *criar* (sentido primero y fuerte de educación), proveer a la salud física. Pero, además, es nutrir espiritualmente, o sea, *instruir* (enseñar-aprender generando una forma construida de pensar: *struere*, armar, apilar, “estructurar”) con contenidos intelectuales o morales, mediante la forma propia de los signos (*in-signo*: enseño). Es también nutrir socio-económicamente: ahorrar para los hijos, darle seguridad social y económica durante toda la vida de la prole.

La *instrucción* es, pues, sólo una parte de la educación: aquella parte principal que nutre espiritualmente a los hijos, con un fuerte acento intelec-

¹⁴ De AQUINO Th. *Contra Gentes*, III, c. 122.

¹⁵ De AQUINO Th. *De Malo*, q.15, a. I. Cfr. *In IV Sent.* D. 33, q. 2, a. I.

tual y racional. Ahora bien, la instrucción implica el proceso de enseñar (*docere*) y el de aprender (*discere*).

7.- La *filosofía de la educación* supone tratar, entonces, acerca: 1) del ser; 2) del hombre individual y social; 3) de su educabilidad y para qué finalidad; 4) mediando el enseñar y aprender.

1) Ya en relación con lo que sea el *ser* surgen diversos problemas. En efecto, para algunos el ser es la esencia de algo (filosofías esencialistas); para otros, el ser es la existencia que cada ente se va dando (filosofía existencialista); para otros, el ser es la historia del devenir de cada ente en su tiempo y espacio (filosofía historicista); para otros, el ser es el fenómeno, o sea, la manifestación de cada cosa que aparece y de ella sólo podemos hacer una descripción, etc.

Desde nuestro punto de vista, el ser del hombre no debe ser pensado no sólo como una entidad abstracta y metafísica; sino, además, como ese ser que se concreta en una forma de vida individual y social. Tanto el hombre como la sociedad (esto es, las relaciones que los hombres contraen entre ellos) posee una historia que les ofrece posibilidades y dificultades, según el proyecto de persona y de país en el que viven o que desean cambiar.

Al hablar del ser de la educación, importa tener en cuenta el tiempo y el lugar en el que se ubica el problema. Por ejemplo, al hablar de la educación en la Argentina, no se puede ignorar el proceso de erosión en las expectativas que esta sociedad ha sufrido en las últimas décadas; por ejemplo, la expectativa de la democracia y el desencanto de la misma cuando se generó la hiperinflación; las esperanzas de estabilidad con la convertibilidad monetaria y en sentimiento de frustración con la delegación del poder a representantes que no representaron a sus votantes, etc.

El ser de la educación implica la posibilidad de un desarrollo, de un dominio de sí que no se produce fácilmente, sino en un contexto psicológico y social favorable a las personas y a su interaccionar (lo que constituye la sociedad).

2) En relación con el concepto de *hombre*, surgen problemas semejantes. Las filosofías son sistemas hipotéticos de explicación (aunque tengan algunos referentes observables), contruidos por los hombres. En esta construcción, se puede partir de diversos puntos de vista; por ejemplo: a) de lo que *hoy* somos los seres humanos, b) de lo que *hemos sido* en el pasado, c) de lo que imaginamos *que podremos ser* en el futuro. O bien, de lo que es el ser humano: a) aisladamente (por sí mismo), o b) de lo que es socialmente (en su relación con los otros y mediante los otros). Por otra parte, el ser del hombre tiene variados aspectos (intelectual, social, afectivo, volitivo, etc.) que, según predomine uno u otro aspecto pueden hacer variar los recursos didácticos para facilitar un proceso educativo. Por otra parte, lo que sea la sociedad es un objeto de estudio notablemente complejo: en ella interactúan los individuos, creando estructuras sociales que funcionan con un mecanismo relativamente autónomo, que suelen encubrir ideológicamente intereses que

benefician a algunos socios (o grupos de socios) y desfavorecen a otros, según el manejo político y social que posean quienes manejen esas estructuras.

3) En relación con la *educabilidad* (en abstracto) o con el concepto de educación en concreto, los problemas no son menores. Algunos pensadores desean definir el proceso de educación como un hecho privado y personal, sin mencionar ni considerar también la dimensión social. El español Antonio Maura, por ejemplo, propone definir la educación como “adiestrar al hombre para hacer un buen uso de su vida, para vivir bien; lo cual quiere decir que es adiestrarle para su propia felicidad”¹⁶. Se puede objetar que al buscar el hombre sólo la propia felicidad y no también la de los demás, esa felicidad no logra ser humana. Ya Rousseau pensaba que la felicidad exige no ser esclavo de los propios deseos y necesidades. Por ello, le hace aprender a Emilio a sufrir y morir, a soportar la necesidad de las cosas y estar libre de las opiniones y prejuicios humanos, controlando los deseos de su corazón. Si no se está por encima de ellos, se multiplicarán las penas y dolores; y no se verá, con realismo, el hecho de que todos morimos. Este dominio de sí y la confianza en sí mismo generan una buena educación; pero aún no suficientemente humana¹⁷.

Las estructuras de educación y sus mecanismos se hallan *dentro* de las estructuras sociales (familia, escuelas, sociedad civil, deportivas, etc.) y éstas no pueden ser ignoradas. En particular, la familia educa en un sentido integrador, afectivo (que genera confianza, seguridad para crecer), volitivo, intelectual; pero ella sola no logra educar en los niveles de mayor complejidad que hoy se requiere poseer en las sociedades complejas.

Por otra parte, hay que tener presente que todo el mecanismo de educación formalizado en una sociedad, responde a las finalidades que se desean obtener por quienes tienen poder como para imprimirles una dirección u otra a las estructuras políticas y económicas que las respaldan. En este contexto, ha estado de moda *comparar a la educación como un mecanismo de mercado de producción de ciudadanos* favorables a tal o a cual sistema social, político y económico. En este contexto, los poderes de la educación (considerada como una estructura social organizada para prestar servicio mediante la preparación de ciudadanos) son inestables; y las finalidades éticas adquieren su sentido en el marco mayor de finalidades mayores, como medios y utilidades, para las finalidades económicas que proveen a la existencia. La utilidad para la sobrevivencia se convierte entonces en un principio básico.

“¿Como iba a escapar la educación de ese pensamiento único, si tan decisivo papel juega en la provisión de mano de obra y de especialistas diversos para ese teatro, así como en el asentamiento de un nuevo estilo común que en el plano de lo simbólico haga creíbles sus supuestos? La economía está por encima de la política, si la política monetaria la fijan los bancos y no los gobiernos; el mercado está por encima de la

¹⁶ Cfr. RUFINO, M. *Los bienes eternos*. Bs. As., Kraft, 1957, p. 125.

¹⁷ Cfr. PRIORA, Juan C. *La educación responsabilidad de todos*. Rosario, Amalevi, 2009, p. 40.

democracia si la competitividad es condición de la creación de riqueza para que ésta se pueda repartir solidariamente (aunque esta idea no es imprescindible en ese modelo social), ¿Cómo la educación iba a resistir y quedar como proyecto que se define en un marco de determinaciones éticas, culturas o pedagógicas?"¹⁸.

Algunos toman, entonces, a *la educación como una industria de siervos, como ese hecho social para la sobrevivencia* que va sucediendo, desde que el hombre es hombre, y transmite sus conocimientos y forma de hacer y ser (educación como socialización positiva). Para otros, la educación que actualmente se realiza no es aceptable y desean *un nuevo concepto utópico* (realizable pero aún no realizado) de lo que es la educación. Para unos la educación es principalmente un *proceso individual* (autoeducación); para otros será un proceso principalmente *social* (heteroeducación) y político (monárquico, democrático liberal o socialista). Si nos detenemos en los textos que hablan de educación, advertiremos rápidamente que se han dado y se dan innumerables definiciones de educación. Posiblemente corresponde pensarla como un *proceso interactivo* entre el yo y sus circunstancias, de manera que los sujetos se construyen o forman a sí mismos, mediante ideas, prácticas y técnicas, que son esquemas de actuación propuestos o impuestos por la sociedad, y elaborados, creados o reinventados por las personas.

4) En relación con el concepto de *enseñar y aprender*, no obstante la diversidad que existe en cuanto a la manera de concebir lo que es "educación", se da un denominador común en todas las definiciones de educación: aparece *un supuesto*, bastante obvio, que todos deben admitir. Este supuesto, en su núcleo, es simple y se reduce a suponer que no existe educación posible si, instrumentalmente, no se *aprende*: ese proceso de adquirir competencias queda carente de significado si no se conoce para qué se aprende (el problemas de las finalidades de la educación: el contexto social y político).

Mas, por ahora, debemos admitir que *la educación es lo que se ha aprendido y lo que queda como resultado de ese proceso de aprender referido a la formación de la persona acorde a ciertos valores individuales y sociales*. Pero este supuesto simple, una vez analizado nos hace advertir que esconde otros supuestos, hasta el punto de que no se puede hablar de educación si no supone que se trata de:

- a) Un *hecho humano* y no hablaremos de educación con referencia a los animales, por lo que no identificaremos domesticación (referida a los animales) con educación (reservada a los seres humanos en cuanto emplean sus inteligencias y voluntades, decidiendo en parte sobre los fines y medios de sus actos).
- b) Se trata de un hecho no innato, sino *adquirido*. El aprender implica un

¹⁸ GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata, 2008, p. 294.

accionar personal. Nadie aprende en lugar de otro. La educación no es un trasvasamiento, sino una elaboración desde cada persona: es autoeducación aunque ayudada por otros. La educación (que es el proceso de hacernos personas individuales y sociales) se concreta en un proceso de aprendizaje que se inicia al nacer y no termina sino con nuestra vida; porque aprender implica enfrentarse a problemas, idear una solución, someterla a prueba y, a veces, lograrla. Aprender es fundamental para vivir; y *aprender entusiasmo y hace feliz* a las personas. Para constatarlo es suficiente con observar cómo aprenden los niños antes de ir a las instituciones específicamente educativas. En éstas, se formaliza el aprendizaje: se le da una forma sistematizada, más fácilmente utilizable, más rápida de adquirir conocimientos, metodologías, competencias, actitudes y conductas sociales que le serán de utilidad conocer, aunque le exijan esfuerzo, por lo que el aprendizaje escolar va gradualmente dejando de ser un juego para convertirse en una exigente tarea social.

- c) Este supuesto de aprender, implica a su vez a alguien que aprende (**sujeto del aprendizaje** con sus problemas) y algo que será aprendido (**objeto del aprendizaje** con sus complejidades objetivas) y un **resultado** de ese aprendizaje, guiado por ciertos valores, sobre el sujeto que aprende.
- d) La educación se halla, pues, esencialmente en ese proceso de aprender¹⁹: 1) a ser personas, 2) en la interacción social, 3) aprendiendo, en el mundo moderno, una forma instrumental de hacer o profesión. Supone entonces, en todo caso, la adquisición o aprendizaje, realizado por quien aprende y, frecuentemente, **ayudado por otros** (adultos, pares, padres, sociedad, instituciones, etc.), que hacen de puente entre quien aprende y lo que desea o necesita aprender, graduando las dificultades. El universo del niño es la imaginación y este universo, ayudado por la sociedad y su lenguaje, evoluciona gradualmente hacia formas racionales y volitivas adultas. La sociedad, pues, (entendida como el conjunto de costumbres, normas y leyes sobre valores que rigen la administración del poder) y las interacciones de los socios **condiciona** fuertemente el proceso educativo y el desarrollo humano, siendo el marco en el que se realiza. Creer que sólo la sociedad nos educa es un *sociologismo*; estimar que nos educamos solos se reduce a un *individualismo*. Mas, inicialmente, la sociedad que nos educa es el grupo primario con el cual se convive (generalmente la familia) y luego las instituciones educativas (escuelas, academias, institutos, universidades, etc.) que sistemáticamente facilitan los aprendizajes fundamentales. El aprendizaje humano, en la actualidad, es un aprendizaje en colaboración, siendo el que aprende el protagonista y los demás (instituciones y personas en concreto) los que ayudan o colaboran en este pro-

¹⁹ Peter Senge está descubriendo ahora esta verdad de que toda la vida es aprendizaje y esto debe aplicarse también en las formas de ejercer una profesión, individual y socialmente. Cfr. Senge, P. et al. *A Fifth Discipline Resource. Schools that Learn*. Crown Business. New York, 2012. Aparecen ahora -como una novedad- artículos sobre la *escuela que aprende*, como si acaso pudiese tener sentido una educación y una escuela donde no se aprendiese.

ceso. Estas instituciones son fundamentales para nuestra sociedad y para nuestra civilización: difícilmente seríamos como somos sin estas instituciones. Por ello, el hecho de educar y aprender es un acto no solo personal, sino también social y político, pues prepara -o deja de preparar- a los futuros socios de una comunidad humana, social y políticamente organizada²⁰.

- e) Acorde a ciertos **valores y finalidades** sociales y políticas, immanentes o trascendentes, que responden a preguntas que expresan problemas tales como: ¿Para quién se educa?, ¿A quién es útil este o aquel tipo de educación?

8.- Una definición de educación parece suponer entonces un sistema de conocimientos, que por un lado debe ser universal (y comprender a todo proceso de educación, en sus diversos tiempos, lugares y matices); y por otro, debe contener los elementos necesarios para una buena definición y nada más que ellos, aplicable a casos concretos.

En buena parte, el núcleo de la cuestión filosófica se centra, pues, en decirnos qué es la educación, y esto lo hacemos *definiendo* lo que entendemos por ella.

La educación: un tema objeto de discusión

9.- Lo que sea “educación” es, entonces, un objeto de frecuente discusión. La discusión se vuelve más complicada aún cuando se considera que ella implica una *realidad* (el proceso en el que -desde que el hombre es hombre- se educa) y una *teoría* (una cierta concepción de lo que es o de lo que debería ser y, en consecuencia, el desarrollo del hombre o del proceso educativo). De hecho, la educación no implica *una* sola realidad simple, sino que el proceso que, en general, llamamos educación se ha referido a *muy diversas formas reales* de llevarse a cabo. Esas diversas formas de realización que se han dado en la historia humana conllevaron, a su vez, a *diferentes teorías* - más o menos implícitas- de lo que debía ser la educación y el método de su investigación²¹.

Cuando se codificó este hecho, surgieron las historias generales de la educación, o de cada época o de cada nación.

Hoy -especialmente en Europa- la presencia de la diversidad de grupos étnicos que se desplazan masivamente por diversos motivos (de trabajo, de religión, de guerras, de persecución étnica, etc.) ha hecho nuevamente pre-

²⁰ CUESTA ÁLVAREZ, B. *Globalización, pobreza y responsabilidad solidaria* en *Estudios Filosóficos*, 1996, nº 130, p. 453-510. BUSQUETS, D. *Educación integral y desarrollo curricular* en *Cuadernos de Pedagogía*. 1998, nº 271, p. 52-56. FREIRE, P. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós, 1990. CASPARY, W. *Dewey on democracy*. London, Cornell University Press, 2008. DAROS, W. R. *Fundamentos Antropológico-Sociales de la Educación*. Libertador General San Martín, UAP, 1994.

²¹ Cfr. CANALE, F. *Método filosófico de investigación: descripción y principios* en *Logos. Publicación de Posgrado en Educación*. 1999, nº 10, p. 18-31.

sente la problemática de lo que sea educación ante la diversidad o el pluralismo cultural²².

10.- La historia de la cultura occidental testimonia que el ámbito de la educación ha sido y es disputado. Antiguamente, la teorización acerca de lo que era o debía ser el proceso de educación, o más reducidamente, el proceso de aprendizaje -sin el cual no es pensable la educación misma- estuvo en manos de los *filósofos*, luego de los *teólogos*, en el siglo XX -al inicio- fue un coto reservado casi exclusivamente a los *psicólogos*, después a los *sociólogos* y *políticos*. En épocas de crisis, los *economistas* también han escrito acerca de lo que es una "buena" educación, esto es, económicamente eficiente.

Por lo que respecta a la filosofía, en el clima de la posmodernidad, grande es el desconcierto que se genera respecto de lo que es el ser humano en su dimensión personal y social y, en consecuencia, se realimenta el desconcierto respecto de cómo debe ser el ser humano y su educación. Mas, por detrás del filosófico búho que trata, al atardecer, de reflexionar sobre la realidad educativa, se halla la compleja realidad social contemporánea con sus necesidades reales y sus ideologías con pretensiones justificadoras de situaciones. Pero la realidad busca ser justificada con ideas (proyectos) que se confrontan con ella y que la hacen cambiar.

11.- La realidad de la educación, tan antigua como el hombre, presenta, además, algunas dificultades cuando es necesario conceptualizarla, para poder juzgar entre diversas concepciones educativas.

Una primera dificultad se encuentra ya en la conceptualización de una *hipotética definición de educación*, concepto básico para poder saber de qué estamos hablando, para poder discutir y generar análisis acerca de ella. Luego siguen las dificultades acerca de los componentes esenciales (aspecto teórico, sea filosófico o científico) o circunstanciales de la educación (las demandas y situaciones históricas, culturales, laborales, etc.) y acerca de las técnicas para su realización efectiva (enfoque didáctico-instrumental-psicológico).

En este contexto, se hace patente la necesidad inevitable de una *concepción lógica y epistemológica* acerca de cómo se elabora *la estructura de lo que llamamos una filosofía de la educación*, la cual implica siempre también una concreta concepción del proceso de aprender. Se requiere prestar atención a la concepción del ser del hombre y de la sociedad que cada constructor de una filosofía posee, pues la educación aparece como el *deber moral de realizar o desarrollar lo que el hombre es o puede ser*, y que, por sí so-

²² Cfr. GRIGNON, C. *Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular en Educación y sociedad*, 1993, n. 12, p. 127-136. PÉREZ GÓMEZ, A. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata, 1998. GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas en Globalización*. Venezuela, Nueva Sociedad, 1998. ARREGUI, J. *El valor del multiculturalismo en educación* en *Revista Española de Pedagogía*, 1997, n. 206, p. 53-77. FEINBERG, W. *Liberalism and the aims of multicultural education* en *Journal of Philosophy of Education*, 1995, n. 29, 2, p. 203-216. DAROS, W. R. *Educación y cultura crítica*, disponible en el blog: www.williamdaros.wordpress.com

lo, generalmente, no lo puede realizar²³.

Por otra parte, las filosofías de la educación toman un *carácter ideológico* cuando no sólo se presentan como interpretación de lo que se quiere sea la educación; sino cuando, además, se las trata de *imponer suprimiendo*, con su -frecuentemente presunta- verdad, la libertad de quien debe juzgar esas concepciones educativas. El proceso ideologizador es un proceso teórico-práctico: es la pretensión de imponer una idea, so pretexto de que es verdadera²⁴.

12.- La educación, siendo una realidad social (incluyéndose lo económico, lo legal, lo político y cultural) y personal (incluyéndose lo psicológico), afecta a un numeroso abanico de aspectos, de variables o integrantes, íntimamente relacionados en forma sistemática, de modo que -al igual que en un ajedrez- cada elemento tiene su relativa y, a veces, su insoslayable importancia. Esto remite a la necesidad de buscar criterios para el análisis de las teorías educativas. Sólo es posible *el seguimiento y la evaluación de una educación integral e integradora*, donde se admite *previamente una concepción integral*, lo que a su vez implica la aceptación de diversas variables dentro de un principio integrador que le da sentido y fundamento a la educación como a una totalidad con sentido. Una importante *función de las teorías* es justamente ésta: hacernos ver lo que sin ellas no veríamos; hacernos intentar lo que sin ellas no intentaríamos realizar.

13.- En este contexto, estimo que se puede partir admitiendo que los *hombres* (considerados como persona singulares) y la *sociedad* (considerada como la estructura histórica y legal en la que viven) interactúan mutuamente: se construyen o destruyen mutuamente. Como mencionábamos al inicio, la concepción acerca del hombre y de la sociedad constituye *conocimientos previos* para una idea de educación. Por ello, en nuestra propuesta, los ejes de análisis se encontrarán en *la concepción del hombre* (de la persona, del sentido inmanente o trascendente de la misma, de la inteligencia, de las imaginación, de la voluntad libre, del carácter, de la afectividad, etc.) por un lado; y, por otro, en *la concepción de la sociedad* (su organización, su historia, su economía, las funciones de la misma y los intentos de su absolutización, los valores que propone, las formas sociales y políticas que sostiene, etc.), para finalmente *proponer realizar la educación como un proceso de aprendizaje integral e integrador de los seres humanos*.

²³ VALERO GARCÍA, J. *La escuela que yo quiero*. Bs. As., Gram Editora, 2011. CARR, W.- KEMMIS, St. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca, 2008. CARR, W. *Una teoría para la educación*. Morata, Madrid, 2006. GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, Paidós-MEC, 1997. FULLAT, O. *Filosofías de la educación*. Barcelona, CEAC, 2006. ESCOLANO, A. Y otros. *Epistemología y educación*. Salamanca, Sígueme, 1978.

²⁴ Cfr. DAROS, W. R. *Epistemología y didáctica*, p. 111-127. DAROS, W. "Ideología, práctica docente, y diferencias culturales. Del discurso humano a la acción humana de enseñar democráticamente". Ambos disponibles en: www.williamdaros.wordpress.com. ALTHUSSER, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1988. Van Dijk, Teun. *Ideología, una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa, Barcelona, 1999.

Por el contrario, en el siglo XX, acentuó una concepción que redujo la idea de hombre: todo valor individual y social se supeditó a una visión básica de la economía; por un lado, en concreto a los poseedores de los bienes y medios materiales de producción (sobre todo para el marxismo) y, por otro, a su mecanismo del libre mercado (sobre todo para el liberalismo). En este contexto, de algún modo, la educación fue considerada como un proceso que no podía ser pensado sin la consideración de la economía o el mercado; pero no primeramente para el desarrollo humano integral e integrador de las personas y de todas las personas.

14.- En este contexto, el premio Nobel en Economía (1998), Amartya Sen, expresaba:

“¿Qué hace el desarrollo humano? La creación de oportunidades sociales contribuye a la expansión de las capacidades humanas y a la mejora de la calidad de vida. La expansión de la asistencia sanitaria, la educación, la seguridad social, etc., contribuyen a la calidad de vida y a mejorarla”²⁵.

La psicología, la sociología, y los demás saberes tomados de la experiencia, irán indicando los *límites de realización* de esa teoría, pero no podrán socavar la validez teórica de la misma, esto es, la especulación coherente explicitada en la definición asumida.

“No podemos pasar legítimamente de verdades sobre cuestiones meramente empíricas a conclusiones sobre lo que debe hacerse. Las verdades de la psicología y la sociología no sirven por sí mismas de garantía para que adoptemos un curso de acción u otro... A pesar de lo importante que son los hechos empíricos, la teoría de la educación, en último término, depende de cuestiones de valor”²⁶.

15.- Lo que en el presente trabajo se desea realizar tiende, pues, a: 1) esclarecer una *posible definición de educación*, al menos como instrumento hipotético en función del desarrollo de la investigación²⁷; 2) posibilitar el establecimiento de *criterios de análisis* para diversas teorías educativas; 3) Sugerir, desde la teoría, el seguimiento en la práctica de una educación teóricamente deseada como *integral e integradora*.

Un *criterio* (κρίνω: distingo, juzgo; κριτήριον: norma para distinguir, sea esta norma un objeto, una idea o un sistema de ideas) es una medida o regla que sirve, al ser confrontada, para cribar o diferenciar las ideas²⁸.

²⁵ SEN, Amartya. *Desarrollo y libertad*. Bs. As., Planeta, 2000, p. 180.

²⁶ MOORE, T. *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid, Alianza, 2009, p. 107.

²⁷ Cfr. GARCÍA ALMILBURU, M. – GARCÍA GUTIÉRREZ, J. *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y siempre*. Madrid, Narcea-UNED, 2012.

²⁸ Cfr. PERAFÁN ECHEVERRI, G. *Criterios para una evaluación epistemológica de la pedagogía en UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Procesos evaluativos y cultura escolar*. Bogotá, Centro de In-

En el ámbito educativo, varios han sido los *criterios empleados* para juzgar el proceso educativo: criterios cualitativos o cuantitativos, criterios económicos, de retención del alumnado, de oferta actual o de demanda laboral futura, de menor fracaso escolar, fueron tomados como criterios sociales de la bondad de un sistema de enseñanza-aprendizaje²⁹. Para otros, la defensa de la paz o de los derechos humanos ha sido un criterio clave para la calificación de la bondad de la educación formal en estos tiempos.

Para algunos intentos epistemológicos aplicados a la educación, lo que se sostiene desde *diversas disciplinas* (paradigmas desde la sociología, la psicología, la etnografía, la economía, la concepción participativa, cualitativa, desde las pedagogías del conocimiento) ha sido un criterio para evaluar la calidad de ese proceso educativo³⁰. Para otros, los diversos sistemas filosóficos fueron asumidos como criterios para esa evaluación³¹ de modo que de hecho se han comparado modelos educativos provenientes del neopositivismo, neomarxismo, neorrelativismo, la etnografía, el humanismo, etc.

En la *mentalidad de empresa y de consumo* reinante, incluso en la tarea política de ajuste de los Estados, el criterio de evaluación de la educación asumido es frecuentemente el *rendimiento del sistema educativo* para lo que requiere la sociedad. En este sentido, se puede constatar que, al cerrar el siglo XX, para la *Cumbre Iberoamericana sobre Educación, la calidad de la educación* fue definida del siguiente modo:

“X Educación es de calidad t = por definición, sí y sólo sí, en t , presenta los satisfactores de las necesidades sociales fundamentales percibidas como tales en forma consensual por la comunidad histórica determinada a la que pertenece y a la cual sirve”³².

16.- Como se advierte, el criterio asumido ha sido el social, regido a su vez por la eficacia (logros), la eficiencia (competencias, procesos, medios), la funcionalidad y los productos, en forma semejantes a lo que busca cualquier empresa. La buena educación resulta ser el producto (en concreto, el alumno y los resultados de su aprendizaje) según los deseos de la mayoría concibiendo a la sociedad como una empresa.

La metáfora del mercado es inadecuada para pensar el proceso educativo: ideológicamente implica aceptar la utilidad como criterio sustituto de la

investigaciones CIUP, 2004, p. 20-37.

²⁹ Cfr. FERNÁNDEZ PÉREZ, M. *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Madrid, Morata, 2006.

³⁰ Cfr. INSTITUTO LATINOAMERICANO DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA. *Maestría en tecnología educativa*. Unidad I: *Paradigmas de investigación*. México, OEA-ILCE, 1992. TIANA, A. *La evaluación de los sistemas educativos* en *Revista Iberoamericana de Educación*. 1996, nº 10, p. 37-63.

³¹ Cfr. FERRER, F. *Educación comparada. Fundamentos teóricos, Metodología y Modelos*. Barcelona, PPU, 1990. MONTYSUMA, M. – SIERRA, M. *La evaluación educacional ante las tendencias pedagógicas* en *Revista Cubana de Educación Superior*, 1998, nº 3, p. 29-38. STUFFLEBEAM, D. – SHINKFIELD, A. *Evaluación sistemática*. Barcelona, Paidós, 2007.

³² Cfr. CUMBRE IBEROAMERICANA. Programa: *Evaluación de la calidad de la educación. Memoria*. Madrid, España 24-27 de Noviembre de 1997. Bs. As., Organización de Estados Iberoamericanos, 1998, p. 68.

verdad, descuidándose la forma moral de ser adquirida por quien aprende. Educar no es transferir una mercancía a alguien, la cual se vende a otro que no la posee³³. El mercado busca los máximos beneficios económicos posibles con el menor gasto o inversión. El proceso educativo se centra en la persona que aprende y no solo en la adquisición de algunos conocimientos, competencias o habilidades³⁴; sino en posibilitar el crecimiento personal (que es un crecimiento integral, cultural, moral de sensibilidades) y en colaboración social. Las empresas corruptas tienen personas que han aprendido muy bien cómo evadir las obligaciones de responsabilidad social y moral. El criterio de excelencia del mercado está en vender más y ganar más (acentuación en los objetos y en lo cuantitativo de la operación); pero el criterio de excelencia del proceso educativo se centra en aprender mejor integralmente (acentuación en lo cualitativo y en el sujeto integralmente considerado). No se puede ignorar la importancia de la economía para el funcionamiento de las sociedades; pero no se puede tampoco reducirla a ser el único criterio para el proceso educativo.

El problema (para hallar los criterios para el análisis de filosofías de la educación) no se halla en comparar sistemas educativos vigentes, sino en tener presente la idea, sumida como *criterio*, con la cual se los compara y el concepto de educación (de ser humano y social, de inteligencia, de voluntad, de moralidad individual y social, los intereses y la visión del mundo que se ofrece, etc.) que se está privilegiando³⁵.

17.- Por nuestra parte, los criterios mencionados resultan *insuficientes* si se desea evaluar la *educación integral* ofrecida desde una institución (familiar, escolar, laboral, académica, universitaria). Desde nuestro punto de vista, partiremos de una conceptualización previa de la educación por la que se estima que ésta debe ser integral e integradora.

Ahora bien, la concepción de *integralidad* no significa una juxtaposición caótica de información que refleje el caos social, la mera exigencia de conocer un poco de todo. Por el contrario, *la integralidad no es educativa, y no es tal, si no es al mismo tiempo integradora*; si no implica conocimientos disciplinados considerados como las partes de una visión del mundo; si no implica los procesos, las instituciones, los agentes, la colaboración, los instrumentos, etc. considerados *en una totalidad sistemática y armónica* que genera una causa *armónicamente instrumentada* y que posibilita, como efecto, en el mejor de los casos, un educación integral e integradora de las personas.

En el contexto social, lo que rige es la urgencia o los efectos económicos del proceso educativo, por lo que frecuentemente la concepción de una

³³ GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes inestables en educación*. Op. Cit., p. 302.

³⁴ Se han dado casos de alumnos que fueron medalla de oro en una escuela, por sus altos promedios en la adquisición de los conocimientos, que robaron luego a la escuela en que se habían graduado. Véase *Jóvenes con medalla de oro en delincuencia en La Capital*, (Rosario, Argentina), 12 de enero de 1995.

³⁵ ESCOLANO, A. *Las ciencias de la educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos* en ESCOLANO Y OTROS. *Epistemología y Educación*. Salamanca, Sígueme, 1978, p. 15.

educación integral no está presente. Los criterios para evaluar una educación integral no podrán encontrarse fácilmente en la realidad educativa, sino que más bien surgirán de propuestas que hayan reflexionado primeramente la *concepción de una educación integral*.

El criterio, pues, por el que se opta aquí es el de la *integralidad*, entendido como criterio fundamental para juzgar a todo concepto de educación. El valor de la integralidad se justifica como la totalidad se justifica ante una parte cualquiera, dado que el todo es mayor -y mejor en las posibilidades de su funcionamiento- que las partes. Todo defecto o carencia (respecto de una consideración íntegra) evidentemente no puede considerarse como ideal.

Más donde no existe la propuesta y la realización de un *educación integral del ser humano*, ésta aparecerá necesariamente como una *utopía*, producto de las personas que no se conforman con lo que existe o con lo que se realiza en la actualidad. Mas cabe, sin embargo, recordar que sin ideas no es posible cambiar la realidad. Los que rechazan las ideas, por ser distintas de la realidad, están condenados a osificarse en esa realidad.

En la búsqueda de una posible definición acerca de una educación integral e integradora

18.- Una *definición* es una proposición en cuyo predicado se expresa analíticamente la comprensión del sujeto de esa proposición. El sujeto de una proposición que es una definición se expresa en una idea. "Pedagogía", por ejemplo, es palabra que remite a una idea, la cual etimológicamente es definida (analizada en el predicado de la proposición), como "conducción del niño: Παιδός ἄγωγή)".

Hubo tiempos y personas que temieron dar definiciones, pues entendían que las definiciones delimitaban la realidad que definían. Afirmaban, en consecuencia, que la realidad es indefinible: no puede sujetarse con una definición. En nuestro caso, no atribuimos a las definiciones tal poder de limitar la realidad, sino de limitar nuestras concepciones acerca de realidades.

Una definición semántica de una realidad es un instrumento lógico para limitar el *significado* que le otorgamos a la realidad y a la palabra con la que la mencionamos, en este caso, "educación".

En una definición, hay que tener en cuenta tanto el objeto (real, ideal, moral, social, etc.) que se define como los modos de entenderlo y conceptualizarlo. Por ello, una definición no pretende ser verdadera, sino que ella *supone una toma de posición*, -al menos hipotética o de posible realización-, limitando la concepción de una entidad o cosa, respecto de un tema a investigarse.

Aristóteles -fundador de la lógica- sostenía que *las definiciones eran tesis* (tomas de posición) acerca de lo que son las cosas (sean que existan o que no existan)³⁶. Un vocablo, que expresa un concepto que es definido, po-

³⁶ ARISTÓTELES. *Anal. Post.* I, 2, 72 a 14-17. Cfr. SALMON, W. *Lógica*. México, UTEHA, 1985, p. 138. ROSMINI, A. *Logica*. Milano, Bocca, 1942, Vol. I, nº 476-485.

see: a) una *comprensión* (que es la que delimita la definición: se trata de la *definición del nombre* y del concepto), y b) una *extensión* (aquello a lo que aplicamos lo que hemos definido y el vocablo que usamos: ya se trate de la definición de una cosa, ya de un objeto mental).

En una definición, el *vocablo utilizado es convencional* (utilizar, por ejemplo, el vocablo "educación" o "pedagogía", "education" o "educazione"); pero el concepto que encerramos en él *no es convencional*: incluye, con precisión, los puntos de vista y límites que le atribuye el que lo define, ni más ni menos. El filósofo Rosmini afirmaba que tenemos ciencia cuando *sabemos* (no cuando creemos saber), lo cual *comienza con una definición del nombre y termina con una definición de la cosa* sumamente analizada, en la que tratamos de verificar o falsar si nuestra definición (incluida sintéticamente en el nombre) se da, o no se da, en la realidad o cosa³⁷.

19.- Por ello, delimitar conceptualmente lo que es, por ejemplo, la educación, no es lo mismo que afirmar que ella, así definida, ya existe realmente. La educación es un proceso real complejo que *no se da naturalmente*; ella es una producción realizada artificial e intencionalmente por hombres.

Por esto, en las definiciones, no interesa sólo: a) la cosa significada sino b) también el modo de entenderla, de significarla y c) -si se trata de algo realizable- los medios pensados para realizarla, por parte de quien define³⁸.

De aquí que *no exista una sola definición de educación*, sea porque no todos ven la misma realidad compleja que ella implica o que desean realizar, sea porque no todos la entienden y la significan del mismo modo. Se puede definir una realidad educativa que aún no existe, pero que alguien se propone realizar o desearía que se la realizara. Una definición contiene, entonces, elementos empíricos y elementos no empíricos (deseables, valorativos, realidades metafísicas o futuras, etc.). Por ello, diremos que una definición de lo que es "educación" tiene no poco de opción, de elección, de creación mental deseada³⁹.

"La escuela, aunque no se lo exponga explícitamente, pretende hacer algo con los alumnos; cualquier proyecto educativo que quiera llegar al fondo termina desembocando en un supuesto *`modelo de hombre`*, en el cual se incrusta en un *`modelo de sociedad`*, y éste último recibe la coherencia de su implantación en un panorama sobre la *totalidad*. Tales modelos no proceden jamás totalmente de un análisis técnico-científico de lo real, sino de opciones fundamentales ante el sentido de la existencia, *opciones que nacen de la libertad* y que tienen sus raíces en la actitud última de la persona delante de la historia y del destino huma-

³⁷ ROSMINI, A. *Logica*. Op. Cit., n° 485.

³⁸ ROSMINI, A. *Introduzione alla filosofia*. Roma Città Nuova, 1979, p. 401.

³⁹ DAROS, W. R. *¿Importa que la "educación" sea "ciencia de la educación"?* en *Diálogos Pedagógicos*. 2009, n° 14, pp. 11-28. Cfr. SANTOS GÓMEZ, Marcos. *Elementos del pensamiento de W. Benjamin, Th. W. Adorno y M. Horkheimer para la teoría de la educación* en *Estudios Filosóficos*, 2012, Vol. 61, n° 178, pp. 425-348.

nos, cosa que trascienden todos y cada uno de los análisis realizados por las ciencias empíricas”⁴⁰.

20.- Son muchas las formas de definir. Algunos, por ejemplo, definen una realidad describiendo cómo nace (*definición genética*) o como se ha dado en el tiempo (*definición histórica*); otros definen a una cosa por su funcionamiento (*definición funcional*).

Con Aristóteles se originó la forma de definir estableciendo las causas (eficiente, material, esencial, final). Así cuando E. Durkheim⁴¹ definió a la educación como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social”, la ha definido por medio de la expresión de la causa eficiente. Cuando Kant afirma que “la educación tiene por fin el desarrollo, en el hombre, de toda la perfección que su naturaleza lleva consigo”, la está definiendo por la causa final.

Ahora bien, una *definición esencial de educación* debe pretender alcanzar con ella lo pensado como *constitutivo* de la educación, o sea, la causa formal o lo que le da su ser específico. El hombre, con una *definición esencial*, establece mentalmente lo que una cosa es (esencia), no su existencia real.

Con una definición universal de educación se pretende pensar lo que es educación en todo tiempo y lugar: no solo mencionar cómo aparece -definición genética-, ni como funciona -definición funcional- ni con qué medios se realiza -definición instrumental-. Por cierto que hay *definiciones esenciales abstractas y genéricas* (como cuando afirmamos que la educación es “el proceso de convertirse en persona”), pero esto no impide que una definición esencial pueda ser, a su vez y si es necesario, *delimitada* en un tiempo, en un espacio, con indicaciones acerca de los medios y recursos con la que se logrará, etc.

21.- “*De-finir*” termina siendo una forma mental (un recurso de la lógica) de *de-limitar u optar*, esto es, de establecer dónde se ponen mentalmente los *límites o confines*, a un concepto y a una realidad nominada con él, cuando se trata de algo que aparece como indefinido y que podría ser entendido y realizado de diversas maneras. Una definición, como dijimos, no es necesariamente una verdad, sino una forma clara de conceptualizar y expresar lo que pensamos. Las proposiciones definitorias, o definiciones, son juicios, donde el predicado delimita lo que entendemos en el sujeto de ese juicio. De este modo, ante la pregunta *¿qué es un cuadrado?*, podemos definirlo: Cuadrado (sujeto a definir del juicio: *definendum*) es una figura plana de cuatro lados rectos (polígono) donde todos los lados tienen igual longitud y todos los ángulos son rectos (90°). ¿Es una definición verdadera? Podemos afirmar

⁴⁰ FULLAT, O. *Filosofías de la educación*. Barcelona, CEAC, 1979, p. 163-164.

⁴¹ DURKHEIM, É. *Educación como socialización*. Salamanca, Sígueme, 1976, p. 98. Cfr. GARAT, O. *Evolución del concepto y fin de la educación en la cultura occidental hasta el siglo XIX* en *Signos Universitarios*, 1994, n. 25, p. 11-22.

que sí lo es desde el punto de vista formal: no hay contradicción entre lo que se nombra en el sujeto y lo que se aclara en el predicado.

Cuando nos referimos a una realidad, debemos elegir desde qué punto de vista deseamos definir a una cosa o proceso: podemos elegir definirla desde la causa final, o desde la causa eficiente. Afirmar que un reloj es un aparato para dar las horas (causa final); o bien que es un aparato hecho por un relojero (causa eficiente), no establece dos definiciones donde una es verdadera y la otra es falsa. Ambas pueden ser verdaderas, aunque lo sean parcialmente.

Una definición es, entonces, una opción, una delimitación que expresa una *elección de valores*, hipotéticamente preferibles a otros expresados con otra definición. Aunque hipotética, una definición tiene pretensión de verdad, pero ésta deberá ser probada (formal o empíricamente).

El actuar del ser humano se expresa y se justifica por diversas necesidades que valen, para él, el esfuerzo de actuar de una u otra manera; y las acciones implicadas en el educar hacen manifiestas esas necesidades (personales o sociales) y esos valores. Por ello, esas opciones -que en sus últimas instancias son filosóficas, teológicas y, en concreto, sociales- expresan asumidos como valores últimos o fundamentales (y fundantes). Las filosofías, teologías o sociologías son, en efecto, *sistemas de ideas que manifiestan la elección de una visión del mundo*, en particular, de la actividad del hombre y de la sociedad. Importa, pues, analizar cómo se construyen estas definiciones y qué criterios se pueden emplear para analizarlas, confrontarlas y poder optar entre ellas⁴².

22.- Desde un punto de vista *práctico*, las opciones de los socios, en las sociedades y naciones modernas, se concretan legalmente en una Constitución Nacional. Desde el punto de vista *teórico*, hasta la Constitución Nacional -construcción humana- es, como todo lo humano, criticable y mejorable. El docente no es, entonces, en su tarea práctica, un filósofo que debe establecer, en una difícil tarea, qué valores debe enseñar y cuáles no. En la Constitución Nacional de un país y en las normas establecidas por órganos o pactos internacionales y acatados por los diversos países, se expresan las opciones realizadas por los constitucionalistas; los *valores* suficientes -aunque mejorables- por los que han optado como para hacer a la vida humana en cada época⁴³. No obstante el valor de cada nación, las naciones hoy no pueden prescindir de un marco mayor o *bloque de naciones* que se asocian para presentar sus proyectos en el contexto de la globalización.

El hombre que elabora una definición no comienza a pensarla desde el

⁴² ZEMELMAN MERINO, H. *Crítica, epistemología y educación* en *Revista de Tecnología Educativa*, 1998, nº 2, p. 119-133. BARRIOS, M. *Reflexiones epistemológicas y metodológicas en la enseñanza de las ciencias para todos* en *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 1997, nº 44, p. 24-30.

⁴³ La Constitución Nacional Argentina, en el Cap. IV, art. 22, ha incluido entre las garantías, los derechos y deberes diversas declaraciones, pactos, convenciones, como la *Declaración Universal de los Deberes Humanos*, la *Convención sobre los Derechos del Niño*, etc.

vacío -sin ideas previas, sin preferencias ya vividas-, sino que piensa queriendo, prefiriendo la experiencia vivida o contra ella, para cambiarla, dentro de un contexto social regido por una Constitución o de un conjunto de leyes tradicionalmente aceptadas. Por ello, los docentes de las instituciones educativas financiadas con fondos públicos tienen la tarea de proponer los valores que constituyen al Estado y a los ciudadanos. Ningún ciudadano (ni los padres) pueden elegir una forma de educación que vaya contra los principios que constituyen al ciudadano; por ello, en un Estado con forma de gobierno democrática, ningún ciudadano puede atentar contra ella (para subvertirla); pero sí puede criticar sus deficiencias, y lograr consenso para cambiar las situaciones deficientes.

Los docentes de una sociedad, no tienen, pues, la necesidad de inventar de la nada una idea de lo que es educación: reiteremos que en la Constitución de una nación yacen las simientes de los valores aceptados por los socios de esa sociedad. Por otra parte, si un docente decidiese proceder *imponiendo* ideas contra lo establecido en la Constitución, estaría elaborando una definición *ideológica* de la educación. En efecto, un proceder es ideológico cuando -ocultamente e intentando suprimir la libertad y la crítica de otras personas- pretende *imponer* (no proponer) una determinada concepción como si fuese la única o la sola verdadera⁴⁴.

23.- Hechas estas advertencias, quizás nos pueda servir -como materia para la discusión- la siguiente hipótesis de trabajo y definición conceptual, tentativa y conjetural, que ponemos a consideración:

La educación, en nuestra estimación, y en una concepción integral e integradora, parece consistir en:

- a) *Un proceso de hacernos persona (sujeto último de la responsabilidad de sus actos) mediante el aprendizaje, individual y social, crecientemente autodeterminado y autocontrolado; y en su logro o resultado relativo (no definitivo, sino perfectible) y habitual de una forma de vivir humana (de conocer, querer, ser afectivo o sentir, comportarse, ser dueño de sí) y de una forma humana de hacer, personalizada (con un carácter propio, donde no interesa solo la inteligencia o sólo algún aspecto de la persona) y socializada, diversa según los tiempos y países.*
- b) *Realizado, frecuentemente con esfuerzo, por las mismas personas (por lo que la educación es autoeducación) en interacción con las demás, y ayudadas por otros (la sociedad familiar, civil, colegial, religiosa, estatal, etc.), lo que constituye la heteroeducación.*
- c) *Con distintos medios didácticos (conscientes e inconscientes, manifiestos*

⁴⁴ Cfr. REBOUL, O. *El adoctrinamiento*. Bs. As., Ateneo, 1981, p. 7-86. VILLORO, L. *El concepto de ideología*. México, F. C. E., 2005, PLAMENATZ, J. *La ideología*. México, F. C. E., 2007.

u ocultos; materiales, teóricos o técnicos), con personas interactuando entre ellas, en una práctica sociocognitiva con los demás.

d) Dentro del contexto de una sociedad, con su Constitución y su cultura, con saberes (teóricos, prácticos, poéticos, productivos), con quehaceres (juegos, trabajos, obligaciones), y con valores (acerca de lo material, lo cultural, lo moral, lo político, lo económico, etc.) que condicionan (posibilitan o entorpecen) materialmente ese aprendizaje.

e) Con el fin principal (no cerrado ni único) de que los individuos desarrollen sus vidas como personas integradas en sus facultades y posibilidades, y con los demás en sociedad; dueñas de sí mismas, con capacidad de crítica y emancipación, abiertas tanto a fines que ellas mismas se proponen, como a fines sociales (compartidos según un bien común) y, a veces, trascendentes, transhistóricos o religiosos⁴⁵.

Complejidad, interacción e integración

24.- Nos movemos en un mundo crecientemente complejo e interactivo: esto puede ser un hecho positivo si no lleva a las personas a la dispersión, sino a la búsqueda de visión, no obstante, humana, sintética, útil y práctica para una vida en común.

El núcleo de la definición arriba expresada (y núcleo de la teoría educativa a la que da lugar) se halla en aceptar que lo que suele llamarse *educación* supone el *proceso de aprender* (al punto que sin aprendizaje no hay educación). La verdad de este núcleo es empíricamente constatable (como cuando se advierte que alguien no comete dos veces el mismo error); pero este proceso de aprendizaje *no vale en sí mismo*, sino dentro de ciertas condiciones y finalidades que completan e integran la definición; y estos valores no valen porque se den o no en la experiencia; ellos pueden valer precisamente porque con ellos, como guía y finalidad, se puede cambiar la experiencia existente e indeseable⁴⁶.

A la *filosofía* le compete el análisis lógico de esos conceptos implicados en la definición y la manifestación de los supuestos de la estructura teórica. Cuando la filosofía va más allá de esto, frecuentemente se convierte en *ideología*, esto es, expresa el deseo de *imponer* una concepción estimada verdadera sobre las otras, como si el filósofo no solo buscara la verdad sino que la poseyese en forma infalible.

25.- Dijimos que las definiciones implican frecuentemente opciones de va-

⁴⁵ Cfr. DAROS, W. *Fundamentos antropológico-sociales de la educación*. Libertador San Martín, UAP, 1984, p. 29.

⁴⁶ Cfr. CAMPANER PALANGANA, I. y otros. *Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento* en *Revista Portuguesa de Educação*, 2002, Vol. 15(1), pp. 111-128.

lores. La definición, aquí propuesta, hace relevantes algunos de ellos⁴⁷. Por un lado, acentúa la complejidad de la *bipolaridad* de: a) la persona individual (la concepción de la inteligencia de la voluntad, y libertad, de la afectividad, de la relación de convivencia social, la comunicación masiva y los medios de poder de persuasión, etc.); y b) la sociedad (la interacción de las personas con sus costumbres, sus valores culturales, sus leyes). Estos dos elementos de la bipolaridad *interaccionan* entre ellos y si esta interacción es constructiva, se tiende a una integralidad integradora de la persona que se educa con la sociedad en la que vive. En consecuencia, una concepción aislada de la persona o una concepción de la sociedad que excluye a algunas personas honestas con diversos medios (exclusiones raciales, culturales, económicos, religiosos, etc.) no pueden aspirar a dar la base para una concepción integral de la educación.

Por cierto que casi todas las teorías sobre educación suponen una concepción del hombre y de la sociedad, y sobre esas variables construyen diversos *modelos* de interpretación de la educación; por ello es necesario considerar los matices de esas dos variables en una concepción integral cuando se desea evaluar⁴⁸. Algunos teóricos de la educación se detienen a examinar los aspectos *formales* de los modelos (de dónde proceden los conocimientos que utilizan: de la psicología, de la política, de la filosofía, de la teología, etc.). Desde nuestro punto de vista -sin ignorar esos aspectos formales- nos interesan también los *aspectos materiales o de contenido* de las variables que se ofrecen. De hecho, lo que sea la persona o lo que sea una sociedad puede ser pensado de muy diversas maneras, en concepciones sistemáticas que admiten esas dos variables. Hoy la epistemología admite que todo conocimiento humano -incluido el científico- es criticable⁴⁹. Por ello, una definición de educación no se propone -sobre todo en sus finalidades- como la única posible, sino como propuesta -más o menos integral- para su realización. Es la concepción del hombre -integral o parcial- la que se asume como verdadera, al menos como hipotéticamente verdadera; y, en este contexto, su realización puede resultar ser más o menos lograda. Por ello, solo partiendo de una justificada concepción integral del hombre en la sociedad se puede aspirar a justificar una evaluación integral del proceso educativo.

⁴⁷ TUMINO, R. *L'epistemologia pedagogica in Italia nel secondo dopoguerra*. Catania, CUECM, 1994. TERIGI, F. *Notas para la genealogía del currículum escolar en Propuesta educativa*, n. 14, 1996, p. 75-86. BAMBOZZI, E. *Pedagogía y Educación: Precisiones epistemológicas en Revista de la Universidad Blas Pascal*, 1996, n. 8, p. 287-295. DAROS, W. *La naturaleza humana y su dinámica en Rivista Rosminana*, 1996, F. III, p. 265-300.

⁴⁸ Cfr. FERNÁNDEZ PÉREZ, M. *Modelos conceptuales de las ciencias humanas y su aplicación a las ciencias de la educación* en ESCOLANO, A. Y otros. *Epistemología y educación*. Salamanca, Sígueme, 1978, p. 51-91. VOGEL, P. *Propuestas para un modelo de formas de saber pedagógicas en Educación*, 1999, n° 60, p. 19-31. TEJEDOR, J. *La evaluación institucional en el ámbito universitario en Revista Española de Pedagogía*, 1997, n° 208, p. 413-428. APONTE, E. *Hacia una nueva cultura de la evaluación en la educación superior en Perspectivas*, 1998, n° 3, p. 435-442. GIPPS, C. *La evaluación del alumno y el aprendizaje en una sociedad en evolución en Perspectivas*, 1998, n° 3, p. 33-50.

⁴⁹ Cfr. DAROS, W. R. *Introducción a la Epistemología Popperiana*, con prólogo de Darío Antiseri. Rosario, Conicet-Cerider, 1998, disponible en www.williamdaros.wordpress.com

“No podemos objetar que unos objetivos sean objetables simplemente porque existan hechos en el mundo que vayan contra ellos. Si nuestra finalidad fuera establecer una forma democrática de vida, o formar hombres santos, ese *objetivo* no quedaría invalidado por la evidencia de que hay muchos hombres que no son demócratas o santos. Esto simplemente demostraría que el objetivo no ha sido alcanzado, no que fuera rechazable o que la teoría que lo asumiera fuera inválida”⁵⁰.

26.- Por nuestra parte, partimos de *un presupuesto formal*, válido lógicamente *a priori: el todo es más que la parte*; lo íntegro (integrador e integrado) es mejor funcional y cualitativamente que lo parcial (fragmentado, desintegrado), aunque esta *integralidad integradora sea algo a lograrse*, quizás primero por sectores, en fases, en tiempos crecientes de integración y con reelaboraciones de nuevas y más amplias integraciones.

El logro de una persona libre, implica primeramente ofrecer posibilidades de que ella genere un pensamiento complejo con dominio de las nociones abstractas, en función de aplicarlas luego a la realidad y solucionar problemas físicos, intelectuales, morales. En este contexto, la utilización didáctica de los métodos de las ciencias puede ser un instrumento útil, que favorece tanto la creatividad y subjetividad en la creación de interpretaciones hipotéticas, como para la búsqueda de objetividad en la validación de las mismas.

Tomás de Aquino había sugerido la idea de que el proceder científico, en un sentido amplio, podía convertirse en el criterio para enseñar (*“Scientia est principium quo aliquis dirigitur in docendo”*⁵¹). Y añadía que el buen docente parte de lo evidente o más conocido por el discípulo, con orden (*secundum ordinem disciplinae*), fortaleciendo el saber y estableciendo relaciones. Además, advertía que se debía tener en cuenta la condición del alumno (*secundum ejus conditionem*). No obstante, cada uno debe hacer el irremplazable esfuerzo por aprender. El docente tiene por finalidad facilitar al alumno, la adquisición de medios para conocer; fortaleciéndolo e iluminándolo con esos medios didácticos, de modo que con ellos, podrá conocer lo que antes no podía (*quae prius non poterat. Et sic dicitur magister illuminare discipulum*⁵²).

27.- *Respecto de la persona*, en la definición de educación que hemos elaborado, se hacen relevantes su individualidad, sus condicionamientos, su autodeterminación, su perfectibilidad en un proceso de aprendizaje que resulta ser fundamental para definir el proceso de educación. No hay educación, esto es, proceso y logro de una personalización y socialización, sin un aprendizaje humano. Por ello, la educación, según este concepto, no puede asemejarse a un adoctrinamiento donde se imponen conocimientos o conductas (conductismo).

⁵⁰ MOORE, T. *Introducción a la teoría de la educación*. Op. Cit., p. 68.

⁵¹ De AQUINO Th. *S.Th.* I, q. 117, a.1, 2.

⁵² De AQUINO Th. *De Verit.* q. 9, a. 1.

En la persona, cobran importancia armónica tanto la inteligencia, cuanto la afectividad y la voluntad libre y responsable, capaz de autocontrol. La persona humana (sujeto último de la responsabilidad de sus actos) implica también muchos otros aspectos (como las condiciones materiales de vida, el sentido de la belleza, de la salud, etc.); pero la inteligencia, la afectividad y la voluntad libre suelen ser la base para los restantes aspectos valiosos de una persona. La inteligencia es, por ejemplo, la herramienta fundamental para el empleo de todo otro recurso. Aunque se tuviese muchísimos recursos materiales y no se tuviese inteligencia de poco le servirían éstos. Aunque una persona poseyese gran belleza pero no tuviese inteligencia, afectividad y capacidad para decidir, igualmente de poco le serviría.

Una persona integrada implica haber logrado un desarrollo de estas tres capacidades conjunta e interactivamente: 1) la *afectividad que es motor de la vida* (la cual no es manejable en sí misma, sino 2) mediante la inteligencia (que sabe solucionar problemas); y 3) la *libertad* la cual no tiene valor si es ciega (si no se guía con la luz de la inteligencia) y 4) *responsabilidad* (que no es más que la consecuencia de ser causa libre, capaz de autocontrol, que da cuenta de sus actos, haciéndose cargo de ellos).

Debemos pensar estos poderes (potencias, posibilidades) en forma interactiva e integradora. La *inteligencia* no se desarrolla sin voluntad (capacidad y ejercicio del esfuerzo) y libertad (capacidad y ejercicio de la elección). Pero además, es necesario que la persona individual se integre con las demás personas al constituir una sociedad: integre su conducta en la búsqueda de bienes comunes, aunque con análogos resultados.

La sociedad, en efecto, es *el lugar de igualdades y de diferencias*. En tiempos de la Revolución Francesa, los burgueses buscaron la libertad y la igualdad de los comerciantes, frenando el despotismo ilustrado de los reyes. Más aún, se ha avanzado de tal modo que en la cultura moderna se da por admitido que todas las personas son iguales ante la ley y hoy nos preocupa otro aspecto: somos iguales ante la ley, pero realmente diferentes en nuestras capacidades y formas de ser y actuar⁵³.

En este contexto, los procesos educativos deben dar cuenta de ambos aspectos: a) acceso igualitario de las personas a las instituciones educativas sostenidas por el Estado, sin discriminación por motivos de raza, sexo, color, posición social; b) derechos de las personas con discapacidades personales para ser incorporadas, sin discriminación, en los procesos sociales de desarrollo sostenible. Dentro del derecho a las diferencias, se hallan también el derecho al reconocimiento de la diversidad de lenguas y culturas que integran una misma nación.

Discriminación significa distinguir y a) seleccionar excluyendo; b) dar trato de inferioridad a una persona o colectividad, por motivos raciales, religiosos, políticos, etc. El hecho de seleccionar excluyendo tiene sentido nega-

⁵³ Cfr. TOURAINE, Alan. *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. Bs. As., FCE., 2000, p. 86. ANCA, C.; VÁZQUEZ VEGA, A. *Hacia un nuevo valor en la empresa: la gestión de la diversidad en la organización global*. Madrid, Pearson, 2005, p. 14.

tivo en cuando es un procedimiento *injusto*, en igualdad de condiciones. Pero no es injusto discriminar, esto es distinguir, que algunos poseen ciertos derechos por ser casados y otros no lo poseen y quedan excluidos de exigir igualdad de derechos, por ser solteros. No es injusto distinguir que hay personas con mayor grado de sadismo, maldad o crueldad que otras. Es ingenuo y erróneo pensar que todos somos iguales en este sentido y contexto.

“Discriminar” posee, entonces, un doble sentido: uno *negativo* e implica desconocer *injustamente* las diferencias, por cualquier motivo o conveniencia; y otro *positivo* que implica el reconocimiento de diferencias (es justo y saludable conocer y reconocer, por ejemplo, que algunos son de alta estatura y otros no; que unos -en igualdad de condiciones o circunstancias- trabajan más que otros; que unas personas son más generosas que otras, etc.). Es ingenuo e idealista creer que, en una sociedad, todos los socios son iguales en todos los sentidos; pero también lo es estimar que todos somos desiguales en todo sentido. La sociedad está constituida por cierta igualdad en los derechos, y por desigualdades reales; y es igualmente injusto negar uno u otro aspecto.

28.- Por otra parte, los sistemas educativos actuales se han volcado peligrosamente sólo al *desarrollo de las inteligencias*, lo cual es loable y necesario, pero no suficiente. Tenemos un notable grupo de personas intelectualmente capaces, para vivir en una sociedad frecuentemente imprevisible; pero quizá la mayoría no logra formarse como una persona integrada en sí misma y con los demás. La inteligencia sin sentido moral puede generar corruptos.

En nuestra época, además, nos hemos casi olvidado de la educación de la afectividad y más aún de la educación de la voluntad. La *afectividad* es la raíz misma de la vida: no puede ser suprimida, pero puede ser encauzada por la inteligencia y la voluntad según ciertos valores. La educación de la voluntad libre supone la inteligencia y la crítica, por la cual se rige, pero no se identifica con ella. La *voluntad* no es en sí misma una energía en absoluto; sino una regulación de la energía del sujeto realizada por el sujeto mismo ante una jerarquía aceptada de valores⁵⁴. La *voluntad* está educada cuando ella misma es capaz de acatar o imponer una disciplinada forma de conducta al sujeto, ateniéndose a una jerarquía de valores, lo que implica *esfuerzo* y *dominio* de sí, la responsabilidad por sus actos. La educación de la voluntad se opone a la educación entendida como seducción mediante el juego, y mediante el único valor del placer.

“Emplear el acicate lúdico para iniciar los aprendizajes es a menudo obligado en el caso de los párvulos, indicado para familiarizarse con el uso de ordenadores... Sin embargo, la mayoría de las cosas que la escuela debe enseñar no pueden aprenderse jugando... La misma idea de

⁵⁴ PIAGET, J. *Seis estudios de psicología*. Barcelona, Seix Barral, 1979, p. 91.

ir a la escuela a jugar es disparatada... Precisamente lo primero que aprendemos en la escuela es que no se puede estar toda la vida jugando... El propósito de la enseñanza escolar es preparar a los niños para la vida adulta, no confirmarles en los regocijos infantiles. Y los adultos no solo juegan, sino que sobre todo se esfuerzan y trabajan"⁵⁵.

29.- Frecuentemente se estima que hay que educar la inteligencia y que lo demás viene por añadidura, mas esta forma de pensar al proceso educativo lleva a desarmonías. Por otra parte, la educación, lograda solamente mediante el afecto, genera una dependencia entre en que quiere y el que se siente querido; la educación de la voluntad por la voluntad misma (sin ideas de lo que se quiere libremente) genera tercicos o autoritarios.

No obstante, cada una de estas capacidades tiene *cierta cualidad propia y preferencia*: la inteligencia es semejante a lo que es la *luz* para los ojos; y *es el instrumento universal* para poder conocer y dominar todo otro instrumento y desarrollarnos (y, en este contexto, tiene mucho sentido tratar de educarnos y aprender desde la inteligencia); la *afectividad es el motor del psiquismo* (la fuerza fundamental y radical del ser humano) y sin afectividad nada grande se puede hacer. La *voluntad libre es semejante al volante* de un coche: nos da el dominio de nosotros mismos ante las circunstancias; pero ella requiere sincrónicamente un gran motor (la afectividad) y buenas luces (inteligencia). La *inteligencia y la voluntad libre (expresión de espiritualidad), y la afectividad (expresión de corporeidad) deben educarse interactivamente, en un medio social compartido -la sociedad con sus usos y leyes-, de modo que se integren* en un sistema de posibilidades (lo que hacen a la educación holocéntrica); y para ello el aprendiz debe aprender a dominarlas conjunta y armónicamente. Es *desde la inteligencia que iluminamos nuestra afectividad (no la suprimimos); y desde nuestra voluntad ordenamos tanto la inteligencia cuanto la afectividad*: por ello, el hombre termina siendo lo que es *por su voluntad* -cima de su poder- y responsabilidad; y no tanto por su inteligencia (que depende, en gran parte, para desarrollarse, de las posibilidades y ayudas sociales de los demás). No se es un gran ser humano por el mero hecho natural de sentir intensa pero ciegamente.

30.- La *formación de la voluntad* es de capital importancia en el proceso de educación. Se trata de un tema y de una tarea compleja, porque la formación de la voluntad implica -y aplica- todos los recursos de una persona. Es una tarea personal pero que puede y debe ser ayudada exteriormente, especialmente con *el ejemplo familiar*.

En gran parte, la voluntad (que es la tendencia o apetencia hacia la posesión de lo conocido) se fortifica cuando lo que se desea es claramente conocido. El objeto de ese deseo se constituye en un objetivo para la voluntad. Si no hay un objetivo claro, no se formará la tenacidad de la voluntad. El

⁵⁵ SAVATER, F. *El valor de educar*. Bs. As., Ariel, 1997, p. 103-104.

adolescente que no ha aprendido a decir que "no", quiere abarcar demasiadas cosas y esta dispersión le lleva a no avanzar en sus propósitos. Por el contrario, el hombre maduro se para a pensar, y concreta de forma clara lo que pretende alcanzar. Ser educado parece implicar el *dominio de sí mismo*, el ser señor de los propios actos.

Para que el objetivo sea atractivo para la voluntad y la voluntad se fortifique buscándolo, se requiere deliberación o análisis detenido de los medios y los fines.

Se requiere, además, tomar una decisión, una determinación firme de conseguir algo. La persona madura es capaz de proponerse objetivos concretos en su vida y poner todo su empeño en alcanzarlos⁵⁶.

En numerosos estudios de investigación educativa, se concluye que el "querer estudiar" es más importante que la inteligencia en el rendimiento escolar. Se ha dicho que el genio es, ante todo, una larga paciencia: los trabajos científicos y literarios que más honran al talento humano no se deben en modo alguno a la superioridad de la inteligencia, como generalmente se cree, sino a la superioridad de una voluntad admirablemente dueña de sí misma.

Es importante educar la voluntad, porque en ella, en último término, se resume el educarse a sí mismo, en un contexto social.

31.- Hay dos factores que favorecen y facilitan la voluntad: la motivación y la ilusión. La *motivación* consiste en tener razones o causas o motivos para hacer una cosa: motivo es lo que tiene capacidad para mover la voluntad. Estas razones o motivos arrastrarán a la voluntad con su fuerza hacia los ideales y objetivos. La ilusión es la esperanza acariciada por la imaginación que proporciona alegría y cierta satisfacción para llegar hasta el final en los propósitos.

En la base de la educación de la voluntad se halla la lucha personal a base de esfuerzos pequeños pero constantes. No se consigue la voluntad haciendo un acto heroico en un momento determinado, sino logrando pequeñas victorias, con constancia, un día tras otro sin abandonarse.

De este modo es posible que se formen los hombres íntegros, de una pieza; los que superan el cansancio, la frustración, el desgano y las mil dificultades que la vida trae consigo. La voluntad fuerte, iluminada por la inteligencia, es esencial para el éxito de muchas vidas y uno de los mejores adornos de la personalidad.

Una voluntad bien formada es, en efecto, dócil a la inteligencia, es decir, está lejos del capricho y de la irracionalidad⁵⁷.

32.- El perseguir "un ideal" resulta ser una condición formativa indispensable para motorizar toda la vida. Su mejor elemento es desear alcanzar una

⁵⁶ Cfr. RAMOS MEJÍA, Arturo en <http://es.catholic.net/educadorescatolicos/758/2412/articulo.php?id=21845>

⁵⁷ Cfr. <http://es.catholic.net/educadorescatolicos/758/2412/articulo.php?id=21311>

formación en donde la voluntad esté polarizada por el amor. El docente educador debe saber proponer a sus alumnos ideales altos y nobles, con metas concretas y alcanzables. Los jóvenes actuales, posmodernos, por el contrario, parecen vivir para gozar de los esfuerzos que han hecho otros: no tienen nada grande que realizar, no tienen alma de héroes.

La formación de la voluntad implica siempre la renuncia. El educador deberá ayudar al formando a ejercitarse en la renuncia, no como un medio negativo, porque lo importante no es renunciar a un bien, sino *saber optar por el bien mejor*. El formador debe presentar la virtud como un bien mayor a alcanzar, aunque implique *renuncia y sacrificio*. Para ello debe proponer acciones y renunciaciones concretas como un plan específico para formar la voluntad. Lamentablemente, la mayoría de los padres de las familias posmodernas desean que sus hijos no sufran lo que ellos sufrieron, y les ofrecen una vida demasiado fácil.

El docente educador debe ayudar al que aprende a lograr una voluntad eficaz y constante. Puede proponer muchos modos de *entrenar diariamente la propia voluntad*:

- Exigirse completar lo iniciado; poner especial atención en los detalles; proceder siempre con método y previsión sin dejarse llevar por la inspiración del momento.
- Hacer las cosas con determinación sin dejar todo para mañana.
- No tener que retractarse con demasiada facilidad de las resoluciones tomadas y cuidar siempre la palabra dada.
- Exigirse a sí mismo pequeños detalles que requieren esfuerzo, como cuidar el orden en casa y en la escuela, y la puntualidad.
- Esforzarse en el aprovechamiento del tiempo; en la dedicación al estudio y a las propias responsabilidades.
- Realizar todos los deberes diarios con eficiencia y dedicación.
- Saber sacrificarse; dominar los impulsos, obedecer con serenidad.
- Decir siempre la verdad.
- Renunciar al propio capricho optando responsablemente por el cumplimiento del deber.
- Renunciar a dejarse llevar por el cansancio, el pesimismo o los sentimientos negativos.
- Renunciar a la vida llena de comodidades y optar por la austeridad de vida, aun en cosas pequeñas y triviales.
- Hay que presentar el esfuerzo como algo positivo y necesario para conseguir la meta propuesta: lo natural es esforzarse, la vida es lucha contra las adversidades.
- Es necesaria cierta exigencia por parte de los adultos. Con los años, -es lo deseable-, se transformará en autoexigencia⁵⁸.

⁵⁸ Ídem.

En resumen, es de suma importancia poder hacer percibir a los aprendices el *valor del esfuerzo*, iluminado por la inteligencia y determinado por la voluntad libre⁵⁹.

Concluyendo

33.- En la definición propuesta de educación, se acentúa el valor de la *capacidad de decidir* del ser humano, y de *responsabilizarse* de los actos (de situaciones, que primero son condicionantes y heteroconducidas en la infancia, pero luego posibilitan una autodeterminación creciente en la vida adulta). También en lo referente a la persona, se hace notar que ésta aún *siendo individual es también social*, porque alguien se hace persona aprendiendo dentro de una cultura socializada, con saberes y quehaceres que condicionan y posibilitan en proceso de personalización y educación.

La *capacidad de crítica y emancipación* (tan ponderada por J. Habermas) hace que la persona mantenga un ámbito de derechos individuales, y no sea social hasta el punto de alienarse, dejar de ser dueña de sí, abandonar su decisión sobre su propia escala de valores. Se requiere ser capaz de *plantear alternativas* (tan ponderado por Mac Laren, Castoriadis, Lacau, etc.) y de *tomar decisiones* incluso contra una propaganda consumista que todo lo invade⁶⁰; la *capacidad de soportar algunos sufrimientos* propios de toda existencia humana concreta, con sentido de resiliencia⁶¹. Un yo débil -sin valores propios por los que es capaz de sacrificarse- siempre está y estará a merced de las circunstancias. Hoy la libertad de consumo seduce, halaga y es presentada como la verdadera y básica libertad, enfrentándose -si es preciso- a la de los padres para someter a los individuos al paternalismo de la industria, del consumo, de la máscara o fachada.

“La propaganda del consumo hace de la propia alienación una mercancía y apunta a la desolación espiritual de la vida moderna, proponiendo el consumo como una cura. No sólo promete paliar la vieja infelicidad heredada por la carne; crea o exacerba nuevas formas de infelicidad: inseguridad personal, ansiedad de status o ansiedad de los progenitores acerca de su habilidad para satisfacer las demandas de sus vástagos... La publicidad institucionaliza la envidia con sus ansiedades concomitantes”⁶².

⁵⁹ Cfr. <http://www.baobabparents.com/padres/articulo/el-valor-esfuerzo-formacion-nino-voluntad-motivacion/993/>

⁶⁰ Cfr. HABERMAS, J. *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid, Trotta, 2008. Mc LAREN, P. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Bs. As., Ideas-Aique-Res, 1994. CASTORIADIS, C. *El mundo fragmentado*. Bs. As., Altamira, 2009. LACAU, E. *Emancipación y diferencia*. Bs. As., Bs. As., Espasa-Calpe, 1996.

⁶¹ Cfr. SANTOS GÓMEZ, Marcos. *Elementos del pensamiento de W. Benjamin, Th. W. Adorno y M. Horkheimer para la teoría de la educación en Estudios Filosóficos*, 2012, Vol. 61, n° 178, pp. 433.

⁶² LASCH, C. *La cultura del narcisismo*. Barcelona, Andrés Bello, 1999, p. 101.

34.- La propaganda muestra la “multiversidad”, la fragmentariedad aislada y caótica, cómo ciertas instituciones educativas manifiestan la “uni-versidad” donde cada asignatura es un feudo y cada docente un pontífice, sin la generación de ideas universales (ideales) que posibiliten generar un eje crítico, capaz de sondear los conocimientos y conductas reales que afloran de las disciplinas o asignaturas, sin ser capaz de juzgarlas y ordenadas en una visión universal e integrar las posibilidades de la persona. La oferta educativa a la carta, *frecuentemente fragmenta aún más la mente del estudiante* que ya viene con conocimientos socialmente fragmentados, los incapacita para juzgar y evaluar sistemas, en un mundo cada vez más política, social y económicamente sistematizado y globalizado.

En un contexto así, el estudiante se titula con el último dato extraído de Internet, pero carente del sentido de la vida humana; percibiendo el sentido de ser él mismo una mercancía más, que debe reciclarse constantemente en sus técnicas de información, para no ser descartado. En este contexto, *la educación queda reducida a la adquisición de técnicas para una forma de ganarse la vida*. El yo desarmonizado, sin definiciones claras acerca de lo que quiere, sin una jerarquía elegida de valores constructivos, queda a merced de la propaganda que crea necesidades que no satisface, generando infelicidad.

35.- Por el contrario, la educación puede tomarse como *formación*, esto es, como la adquisición de *una forma de ser*. La educación es un proceso en el cual *el sujeto o yo se organiza, se estructura* en sus posibilidades y *toma posesión* de ellas, de modo que se convierte socialmente en una persona educada, que llega a ser señora de sus actos y, mediante ellos, *señora de sí*, pudiendo ejercer sus actos con soberanía dentro de los límites de las circunstancias dadas en las que vive⁶³.

“El nombre de *persona* no significa nada más que la sustancia individual de naturaleza racional... esto *es, incomunicable* y distinta de los otros”⁶⁴.

“El hombre se diferencia de todas las otras creaturas irracionales en esto: que es *señor* de sus actos (*dominus suorum actus*)”⁶⁵.

“Lo que tiene dominio de su acto, es libre de obrar; *libre*, en efecto, es quien es causa de sí. Lo que actúa por otro, al obrar debido a cierta necesidad, está sujeto a servidumbre”⁶⁶.

El hecho de ser persona, *-fin de la educación* como estado desarrollado del hombre-, consiste, entonces, en el contexto de la filosofía de Tomás de Aquino, en ser libre para elegir prudentemente, como señor de sí, los ac-

⁶³ Cfr. DAROS, W. R. *La autonomía y los fines de la educación*. DAROS, W. *La filosofía de la educación integral en el pensamiento de M. F. Sciacca*. DAROS, W. *Filosofía de una teoría curricular*, disponibles en el blog: www.williamdaros.wordpress.com

⁶⁴ De AQUINO Th. *De Potentis*, q, IX, a. 2 ad 4.

⁶⁵ De AQUINO Th. *S.Th.* I-II, q.1, a.1.

⁶⁶ De AQUINO Th. *S.C.G.* III, c.112.

tos-medios que lleven al fin de la persona. El *fin* de la persona humana, como propio de la naturaleza humana, *está determinado*: respecto del fin en general existe una inclinación natural que se llama *amor*. El amor es la tendencia a los bienes en general o, en otras palabras, a la felicidad, la cual es el sentimiento consecuente que se espera de la obtención de esos bienes. La felicidad no es un placer reglado, sino el resultado de un esfuerzo y de un logro: es una relativa plenitud, un estar lleno.

En este contexto, y contra la concepción racionalista del ser humano, la posición filosófica de A. Rosmini complementa esta visión: *el hombre es un sentimiento fundamental* que siente su propio cuerpo en el tiempo y espacio y siente contemporáneamente el Ser (que es luz de la inteligencia, aunque no sea Dios, pero con ella puede luego razonar), sin ser primeramente consciente de ello. Rosmini da la siguiente definición de hombre:

"El hombre es un sujeto, animal, dotado de la intuición del ser ideal-indeterminado, y de la percepción del sentimiento fundamental-corpóreo, y agente en modo conforme a la animalidad y a la inteligencia que posee".⁶⁷

El hombre (la naturaleza humana) no se define, pues, ante todo por su animalidad, como si fuese un animal que luego recibe la inteligencia; sino por ser *un sujeto (principio) animado, igualmente dotado de la capacidad de sentir lo sensible como lo espiritual*. Tampoco el hombre se define primeramente por su racionalidad, sino que ésta es sólo la capacidad de discurrir que posee la inteligencia del hombre. La racionalidad del hombre se funda en su inteligencia y ésta en el ser inteligible. La *persona* humana, por su parte se halla en el *principio último de responsabilidad* de las acciones del hombre.

El amor es naturalmente el primer acto radical de todo lo que se quiere o apetece la persona humana⁶⁸. Para hacer algo primero hay que quererlo. Pero respecto de los *medios*, el hombre *no está determinado*: el amor lo impulsa a determinarse y necesita de la razón y de la prudencia⁶⁹. La prudencia no es un hábito operativo (o virtud) *natural*, sino un *arte adquirido* que requiere experiencia en el raciocinio y en la elección. Dicho brevemente, ser prudente es ser sabio en los asuntos humanos (*prudencia est sapientia in rebus humanis*⁷⁰). Ahora bien, el *fin de la educación*, como estado perfecto del hombre, tiende, enraizado en el amor, al ejercicio de esta virtud de la prudencia. En este punto cabe preguntarse: ¿en qué ayuda la *instrucción sistemática* al logro del fin de la *educación*? Pues bien, la instrucción sistemática facilita la adquisición de una *recta capacidad y ejercicio del razonar*, movida por el amor, sin la cual es imposible hacer elecciones prudentes y alcanzar el

⁶⁷ ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. Milano, Fratelli Bocca, 1954, n. 37.

⁶⁸ "Amor autem respicit bonum in communi, sive sit habitum, sive non habitum. Unde amor naturaliter est primus actus voluntatis et appetitus. Et propter hoc, omnes alii motus appetitivi praesupponunt amorem, quasi primam radicem" (De AQUINO Th. S.Th., I, q. 20, a.1).

⁶⁹ De AQUINO Th. S. Th. 2-2, q, 47, a. 15.

⁷⁰ De AQUINO Th. S. Th., 2-2, q.49, a.5. ad 2.

fin de la educación, en cuanto personalización del hombre que se perfecciona mediante la instrucción.

36.- Este aspecto fue ampliamente estudiado por los psicólogos y -aunque la educación no se reduce a lo que nos aporta la psicología- sus concepciones acerca de la estructuración que realiza un *sujeto humano* para convertirse en *yo* (sujeto consciente) o *persona* (sujeto último de la responsabilidad de sus actos) son particularmente valiosas. El *yo* es el *principio para la organización y discriminación* de la experiencia y del accionar de la persona misma. Es el sujeto, en cuanto yo o sujeto consciente, el que se encarga de integrar sus actos y de integrarse: el yo es, entonces, una instancia psíquica, integral e integradora, capaz de aplazar sus actos instintivos, mediante la reflexión y el dominio de sí, y amar en el mundo.

“Las funciones atribuidas al yo, a las cuales pertenece también la acción cognoscitiva, están ordenadas jerárquicamente. Su tarea primordial es la de *preservar la vida*. El peligro psíquico para el organismo se origina en la confrontación entre el ello, que persigue la satisfacción inmediata de las pulsiones y las exigencias del mundo exterior que inciden en el aparato psíquico. Gracias a su *fuerza unificadora*, el yo está en condiciones de desempeñar ese *rol mediador*.

La `función sintética´ del yo consiste en postergar, teniendo en cuenta la realidad, la satisfacción del deseo hasta un momento más favorable, modificar el objeto o la meta del deseo hasta el momento más favorable o en suprimirlo definitivamente. La *función coordinadora* del yo se amplía en la medida en que -aparte de la realidad y de las pulsiones- el superyo comienza a convertirse en una instancia con exigencias propias. El yo se esfuerza además por *conciliar* aspiraciones divergentes del ello o exigencias contradictorias del superyo”⁷¹.

37.- La educación, desde el punto de vista psicológico, consiste en gran manera, en la *organización o estructuración flexible del yo* ante las instancias interiores (el ello y el superyo) y las exteriores (mundo exterior), de modo que el sujeto sea consciente (un yo) de sus actos y responsables por ellos en la medida en que es libre.

Cuando *el yo no logra un creciente dominio de sí*, se da en él una *regresión* a un nivel organizativo anterior: en lugar de postergar la pulsión (condición para que se adapte a la realidad y realice tentativos de rodeo) busca la satisfacción inmediata; pierde su poder de autodeterminación frente al ello y restringe su posibilidad de la sublimación de su energía psíquica, no sacrificando ya parte del placer para lograr ciertos valores objetivos; “la ausencia

⁷¹ HEY, G. *Psicoanálisis del aprendizaje*. Bs. As., Kapelusz, 1982, p. 93. Cfr. QUIROGA, A. *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Bs. As, Cinco, 2009, p. 20. DAROS, W. R. *El problema de la libertad en la teoría psicoanalítica freudiana* en: www.williamdaros.wordpress.com

de contradicción y la adaptación a la realidad dejan de ser el principio supremo del pensamiento⁷². No es de extrañar, entonces, que los seres humanos actuemos con un cierto grado de contradicciones.

38.- La *propaganda para el consumo* apela a la *seducción del yo* quitándole -si pudiese- libertad, y poder de análisis y decisión, solicitándole que descanse en el placer del ello, sin asumir del superyó (o proponerse) límites. La propaganda apela a los sentimientos, a la fascinación, haciéndose pasar -casi sin argumentos- por una verdadera información que se atiene a los hechos. Por esto, es deseable tender a una *concepción integral de la educación como proceso y como resultado*, enmarcada en una jerarquía de valores, asumida por el sujeto, que desarrollen el ser humano: es deseable un desarrollo integrado de las facultades de las personas, conscientes y libres, y de las personas entre sí. Allí cabe la preocupación y el desarrollo, individual y social, tanto por la salud física, como por la intelectual y moral (no opuesta a fines que la trascienden), donde interesan no solo el desarrollo de la inteligencia (de la imaginación, creación e invención, del conocimiento, de la verificación), sino además de las formas de ser y actuar como seres humanos, en un marco de diversidad y de cooperación solidaria⁷³.

39. Respecto de la sociedad, el proceso de educación es un aprendizaje socializado, cuyos agentes no son solamente los de la educación formal (docentes, profesores), sino todo agente social mediado a través de una gama de leyes e instituciones sociales intermedias (sociedad escolar, civil, religiosa, deportiva, etc.) con sus respectivos docentes formales, informales (padres, pastores, profesionales, etc.) y gubernamentales (ministros de educación, supervisores, etc.), en el contexto social (encuadrado por la Constitución Nacional), económico y político en que se desarrolla el proceso de aprender (en forma manifiesta u oculta para quien aprende). La sociedad, en concreto se reduce a la ley fundamental que la constituye y constituye a los socios como socios, otorgándole *la igualdad de ser socios*. Es en la *Constitución* en la que se establece la forma de gobierno y, más ampliamente, las garantías, derechos y deberes, los valores fundamentales y *la forma de vida interactiva de los socios* permitida por el marco la Constitución.

El docente, como todo ciudadano, debe respetar la Constitución Nacional. Él no tiene por función convertirse en un revolucionario e intentar, arbitrariamente sustituir esa Constitución, contra el sentir de los demás socios. Puede y debe, sin embargo, como todo ciudadano ser crítico ante las situaciones sociales. Mas la función específica del docente se halla en *enseñar*, esto es, *posibilitar aprender*. De hecho, no será apolítico: tendrá sus ideas acerca del ser humano y de la sociedad, y tiene derecho -como todo ciudadano- a la expresión pública de sus ideas; pero dentro del contexto del

⁷² HEY, G. *Psicoanálisis del aprendizaje*. Op. Cit., p. 100, 105.

⁷³ Cfr. CARR, W. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata, 1999, p. 124.

contrato constitucional y de los mecanismos que ella posibilita, incluso para sugerir cambios a la misma Constitución, generando ciudadanos con capacidad crítica. Frecuentemente, las dificultades sociales no se deben a deficientes constituciones nacionales, sino a que los gobernantes y/o los gobernados no viven en forma acorde a las leyes constitucionales. Las leyes, para ser tales, deben expresar la *racionalidad consensuada para vivir en la búsqueda de bienes comunes*. Y las leyes son necesarias en tanto los seres humanos no son solamente racionales y buscadores equilibrados tanto del bien propio como del bien común.

“La educación y las costumbres deben estar reguladas por leyes, y así no serán penosas, habiéndose hecho habituales. Y no basta seguramente haber tenido la educación y vigilancia adecuadas en la juventud, sino que es preciso en la madurez practicar lo que antes se aprendió, y acostumbrarse a ello, y también para eso necesitamos leyes y, en general, para toda la vida, porque la mayor parte de los hombres obedecen más a la necesidad que a la razón, y a los castigos que a la bondad”⁷⁴.

40- El argentino -dada su herencia histórica, española monárquica, y luego caudillesca- se ha visto tentado, durante gran parte del siglo XX, a recurrir a salvadores mesiánicos autoritarios cuando su frágil democracia parecía no funcionar, infringiendo los mecanismos establecidos en la Constitución para resolver los problemas sociales.

La sociedad educa no solo con sus agentes específicamente educativos (padres, docentes), sino además y principalmente con los mensajes o valores que privilegia en cada época y que permite ejercer. En última instancia, la sociedad está hecha por una red institucionalizada (esto es, mediada por usos, costumbres, leyes) de personas que *modela con su forma de vivir y actuar* públicamente consensuada. Pero esta forma de vida es a veces una *reducción* respecto de las posibilidades de crecimiento de las personas.

“Un análisis a fondo de la sociedad y la política contemporáneas debería explicar, entre otras cosas, la razón por la que se ha vuelto tan difícil lograr un crecimiento y desarrollo personales; porqué nuestra sociedad vive obsesionada con el temor a madurar y envejecer; porqué las relaciones interpersonales se han vuelto tan frágiles y precarias”⁷⁵.

41.- Mas la educación es cultura y se distingue de un proceso natural. Ella es algo que el hombre produce, y puede ser correcto o incorrecto para el propio desarrollo del hombre. Por ello, todo el proceso educativo sería irracional si no estuviese guiado por finalidades libremente elegidas o aceptadas. Por

⁷⁴ ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*. Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1970, X, 9,1179, b – 1180 a.

⁷⁵ LASCH, C. *La cultura del narcisismo*. Op. Cit., p. 35. Cfr. ZABALZA, M. –ZABALZA CERDEIRIÑA, M. *Planificación de la docencia en la universidad*. Madrid, Narcea, 2010.

ello también, el proceso de aprender (y su resultado, la educación) es un proceso moral, dirigido por valores y proyectos individuales, sociales y capaces de trascender lo temporal y espacial, no siempre presentes en los individuos o en las sociedades actuales. Por ello es necesario tener una actitud crítica en el análisis de las distintas teorías educativas⁷⁶.

42.- La aceptación de la definición de educación propuesta, y de esta opción, no solo clarifica los elementos generales y formales de una concepción de la educación integral, sino además, ofrece criterios de análisis para su confrontación con otras concepciones de la educación. Difícilmente alguien podrá dejar de ser un educador rutinario si no reflexiona sobre su práctica educativa y sobre la teoría implícita que la justifica⁷⁷.

En este contexto, cabe recordar que en el siglo XXI, *la concepción del hombre, de la sociedad y de su proceso de aprendizaje* parecen estar influenciadas por una concepción empirista de la ciencia, pragmática del ser humano y de la sociedad; y por una visión social donde priman los valores de consenso en ciencia, hedonistas en el ser humano, y por la frecuente corrupción estructural en las sociedades. Sólo proponiendo otras ideas es posible comenzar a pensar en un cambio.

43.- Una teoría de la educación -y su práctica- componen un conjunto complejo de ideas y acciones que debe tenerse presente y evaluarse en su integralidad, no solo por los *contenidos* que presenta (más o menos integrados e integradores de la persona que se educa), sino también por la *estructura formal* o disciplinaria que esa teoría posee (lógica, empírica, etc.) y por el contexto social al que se refiere.

“Una teoría educativa es una estructura compleja desde el punto de vista lógico y puede ser evaluada de diferentes formas. En la medida en que contiene afirmaciones empíricas, puede ser *contrastada con los hechos empíricos*; en la medida en que implica juicios de valor, resulta *vulnerable a la argumentación filosófica*; en la medida en que constituye una argumentación deductiva, puede ser sometida a la *prueba de la coherencia interna*. Si falla alguno de estos aspectos, puede ser rechazada en cuanto guía para la práctica”⁷⁸.

La realización de esta propuesta ha sido trabajada en el libro *Filosofía de una teoría curricular*, pasándose de una teoría filosófica a una educativa y a una propuesta didáctica, para la adquisición de competencias para colaborar no sólo en el ámbito del conocimiento y de la voluntad libre, sino también

⁷⁶ Cfr. CASTEL, L. *El ascenso de las incertidumbres*. Bs. As. FCE, 2010.

⁷⁷ MOORE, T. *Introducción a la teoría de la educación*. Op. Cit., p. 25. FULLAT, O. *Filosofías de la educación*. Barcelona, CEAC, 1998. HERRERA, R. *La tecnociencia y la educación: la problemática de su integración* en *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 2009, Vol. XLVII, nº 120-121, pp. 9-17.

⁷⁸ MOORE, T. *Introducción a la teoría de la educación*. Op. Cit., p. 40.

en el de la interacción y colaboración social⁷⁹.



⁷⁹ Cfr. DAROS, W. R. *Filosofía de una teoría curricular* disponible en: www.williamdaros.wordpress.com

CAPÍTULO II

REFLEXIONES SOBRE EL SER DE LA SOCIEDAD ARGENTINA

*Pobrecito mi patrón,
piensa que el pobre soy yo.
(Facundo Cabral)*

La perspectiva del pasado

1.- Se dan diversas lecturas sobre una misma realidad.

Tomar una perspectiva desde el pasado no significa hacer historia, en el sentido riguroso del término. No interesa aquí hacer una historia de lo que ha sido la Argentina: la fecha rigurosa de sus sucesos, la cita precisa de los documentos, el cotejo de filológico de los textos, etc.

La intención ahora se halla en hacer una filosofía sobre lo acontecido, teniendo presente que de *lo acontecido* se encargan los historiadores. En sentido estricto, se trata de re-flexiones (*flectere*: volver): de volvernos, de doblarnos sobre el pasado, buscando un sentido.

Lo importante aquí es la *hermenéutica acerca del ser* acontecido. Y esa perspectiva sobre el pasado se construye inevitablemente desde el presente. Desde hoy, con nuestros intereses y problemas tratamos de ubicarnos en lo sucedido en el pasado: en lo que fue (historia) en su ser (filosofía) que, con cambios, perdura y pervive en el presente (su mentalidad actual o modo de ser) y que, quizás, podamos llamar su identidad. Y, recordando el pasado, desde el presente podemos ponernos ideales para el futuro. Como ha dicho Santayana, los que no recuerdan el pasado están condenados a repetirlo. La "amnesia generacional", como la han llamado Alvin y Heidi Toffler, es frecuente, casi un hecho bio-psicológico: recordar e interpretar nuestro pasado es, entonces, ya, por sí solo, una gran ayuda para comprender el presente.

2.- Porque extraña cosa es la *identidad*, lo mismo que el ser del movimiento. Necesita, a un tiempo, mutación y permanencia; ser lo mismo en lo distinto; no tan distinto como para no ser lo mismo; no tan lo mismo como para no cambiar en el tiempo.

Somos seres en un tiempo, aunque trascendemos cada tiempo: el pasado con renovadas interpretaciones desde el presente, el presente -que no

es más que un fugaz instante- proyectándonos en un futuro que se reprojecta⁸⁰.

¿Hay una identidad argentina? ¿Soy yo el mismo que se mira en el espejo y que está fotografiado en su infancia? ¿Hay un ser permanente individual y -lo que es más complejo aún- social? ¿Qué es el ser de la sociedad argentina, sino ese mirarnos renovadamente en el presente y reconocernos como, a pesar de todo, iguales a lo que fuimos, aunque con cambios, que - aristotélicamente podríamos decir- no alteran la sustancia?

En ese reflexionar y mirarnos para reconocernos, no importan los detalles como tales que tanto preocupan a los historiadores. Nos importa, más bien, conocer si se da una discontinuidad con la manera de ser española o bien una continuidad o identidad, no obstante los más diversos avatares sociales, políticos, económicos. Es conocido que hay opiniones dispares sobre la "obra educativa" de España en América. Para algunos, la acción educativa española fue magnífica: llena de audacia trajo las ideas cristianas, las imprentas, los colegios imperiales para los hijos de los caciques, las universidades, la organización social de las misiones jesuíticas, etc. Para otros, su accionar fue, en el mejor de los casos, bien intencionado, pero los que realizaron la conquista no acataron las leyes y, con despotismo y avaricia, saquearon a América; se preocuparon por mantener sus posesiones, e impidieron en lo posible la propagación de las ideas progresistas europeas que culminaron en la Revolución Industrial Inglesa y en Revolución Sociopolítica Francesa.

En realidad, lo que importa, en este trabajo, no se halla en acusar o no a España, sino saber cómo somos los argentinos y qué influencia española padecemos.

En la búsqueda de la "terra argentea"

3.- La conquista de América se realizó bajo el ideal de encontrar nuevos caminos para el comercio con Oriente o las Indias. No fueron los mejores españoles los que llegaron a estas tierras; y no dejó de interesarles la posesión.

El descubrimiento de América está inmediatamente signado, desde Cristóbal Colón, con una actitud feudal de conquista, y por un ansia desmedida de riquezas, obtenidas a cualquier precio, como un valor y primacía que está sobre todo otro valor y cosa.

⁸⁰ Nos llevaría más allá de nuestros propósitos actuales realizar un detenido análisis de esta problemática, por ejemplo, en *Ser y Tiempo* de M. Heidegger (México, FCE, 1974. Primera parte, Segunda Sección); o en *Identidad y diferencia* (Barcelona, Anthropos, 1988), donde el ser es presencia esencial, fundamento de todo ente que cambia (p. 77); en el *Conceptos fundamentales* (Madrid, Alianza, 1989) donde el ser del hombre está sobre lo históricamente acontecido como ente (p. 31). O bien detenernos en esta problemática desde la perspectiva de Louis Lavelle en *La presencia total* (Bs. As., Troquel, 1971) según el cual el ser es definido como presencia absoluta y el tiempo es interior a ese ser, por lo que el yo puede estar siempre presente a sí mismo, aunque no siempre es consciente de sí (p. 53). O bien en la obra de Maurice Blondel *L'êtré et les êtres* (Paris, PUF, 1963) con la problemática del tiempo y la duración (p. 496). He tratado estos temas en mi libro *Verdad, error y aprendizaje* disponible en: www.williamdaros.wordpress.com

“Cuando yo descubrí Indias -escribió Colón, desde Jamaica, en su carta de 1503, a los Reyes Católicos- dije que eran el mayor señorío rico que hay en el mundo. Yo dije del oro, perlas, piedras preciosas, especiería... El oro es excelentísimo; del oro se hace tesoro y con él quien lo tiene hace cuanto quiere en el mundo, y llega hasta que echa las ánimas al paraíso”⁸¹.

El mismo Colón, en sus últimos viajes, trajo en sus naves todo el armamento necesario para someter y mantener en esclavitud a los indios en una isla del Caribe, para que le extrajeran oro. La pronta extinción forzada de los indígenas (de cien mil indios en la isla Española en 1492, quedaban 500 en 1750) exigió luego esclavos negros⁸². Hacia 1570, Iberoamérica habría perdido más de dos millones y medio de personas, por “el contacto con una raza superior, la falta de preparación de los españoles para una colonización tropical, los contagios por carencia de higiene, la falta de alimentos..., el trabajo obligado y la nueva forma de vida, las venganzas, el alcoholismo, el mestizaje”⁸³.

4.- Veinticuatro años después, los españoles, guiados por Juan Díaz de Solís, llegaron a lo que primeramente denominaron Mar Dulce. Gaboto se adentra en el Mar Dulce buscando la “ciudad de los Césares” (quizás ricos caciques incas); y Álvar Núñez Cabeza de Vaca (1541) llega a Paraguay, por el Brasil, oyendo una fascinante narración acerca del “dorado”.

Los soldados españoles traían “la pobreza de unos, la codicia de los otros y la locura de los más”, según el cronista Gonzalo de Oviedo. Y al decir de Cervantes, estas tierras fueron “el refugio y amparo de los desesperados de España”.

Los españoles que llegaron a estas tierras traían la valentía y la audacia de un soldado y de un codicioso; pero albergaban también el desprecio al trabajo.

Mas no solo *el desprecio al trabajo, sino a todo lo diferente*: al judío, al moro, a los conversos, al indio, al negro. El cinismo, la hipocresía se encubrió con el manto de lo religioso, que mientras de palabra defendía al débil con algunas migajas, poco y nada hizo por él en forma permanente.

Eran los conquistadores gentes con una gran imagen de sí mismos: creían defender de algún modo al Rey, a infantes e infantas, a los nobles, a los hidalgos, cuya nobleza, en realidad, no era más, por lo general, que el fruto de violencias y rapiñas añejas.

A pesar de la organización piramidal y autoritaria del gobierno -y, qui-

⁸¹ COLON, C. *Diarios. Relaciones de viajes*. Madrid, Espasa, 1985, p. 220. Cfr. LE GOFF, J. *La civilización de Occidente Medieval*. Barcelona, Paidós, 1999.

⁸² MELLAFE, R. *La esclavitud en Hispanoamérica*. Bs. As. EUDEBA, 1964, p. 21.

⁸³ PETROCELLI, H. *Lo que a veces no se dice de la conquista de América*. Rosario, Didascalía, 1992, p. 57.

zás, precisamente por ello- se genera, en América Latina, una *cultura de la evasión*, del acatamiento (o sea, manifestar que se respeta la ley) y de su no cumplimiento o de su cumplimiento solo formal.

“El cumplimiento formal o exterior de la regla, pero violándola en realidad con subterfugios o dobleces... fue una constante especialidad de los funcionarios, como en el caso del Gobernador de Nicaragua, Rodrigo de Contreras, quien esquivaba la prohibición de no tener más de 300 indios encomendados anotándolos a nombre de parientes o amigos... llegó así a tener 30.000 aborígenes”⁸⁴.

El español conquistador, y luego los americanos y argentinos, vivieron dependientes de una autoridad. No pudieron vivir según sus propias leyes; pero, por esto mismo, trataron siempre de evitar el cumplimiento de las mismas: hecha la ley hecho el engaño.

Los que establecen sus propias leyes, después de discusión y consenso, las introyectan y no tienen sino que cumplirlas: no pueden traicionarse a sí mismos; deben ser *íntegros* o coherentes. Mas quienes tienen siempre a un superior quien le establece las leyes que no representan los deseos de los ciudadanos, utilizan cualquier descuido para violarlas, incluso aparentando cumplirlas formalmente: se convierten en *cínicos*.

Los ingleses que llegaron a América del Norte vinieron, con ansias de libertad, a organizarse por sí mismos, huyendo de la imposición de una u otra religión. Los *conquistadores ibéricos*, por el contrario, vinieron en son de conquista y con ansias de poder retroalimentada con el dinero, con la compra de poder. Ellos lo ejercieron luego, ante todo, según una razón de poder y no de justicia, generándose una idea aceptada *de corrupción institucionalizada*, de uso y abuso del poder. Colón establece los términos de poder y ganancia con los Reyes Católicos en términos de un contrato de negocio (que luego no fue respetado por los mismos Reyes Católicos). Cortés, Pizarro y tantos otros adelantados, vinieron a conquistar, interesados en la fortuna. Los cabildos, por dar otro ejemplo, fueron instituciones con cierta democracia, en los primeros tiempos de la Reconquista, y por medio de ellos los pueblos podían administrarse e impartirse justicia. Los vecinos reunidos, una vez al año, elegían a los miembros de esos cabildos. Pero ya en el siglo XIV, el poder se fue concentrando en los reyes mediante los regidores vitalicios nombrados por la Corona, para presidir los cabildos y para la “administración de la gente”. Con Felipe II, necesitado de dinero para llevar adelante las guerras de religión, se comenzó a vender los “oficios”, o sea, los cargos, en remate público y al mejor postor. En Buenos Aires, en 1607, Bernardo de León fue el primer comprador del cargo para incorporarse al Cabildo, cargo que ejerció por 30

⁸⁴ GARCÍA HAMILTON, J. *Los orígenes de nuestra cultura autoritaria (e improductiva)*. Bs. As. Calbino, 2010, p. 132. Cfr. MORA, D. F.- GONZÁLEZ SUÁREZ, M. *Identidad y conciencia latinoamericana*. México, Plaza y Valdés, 1990. POMBO, M. *Crisis e identidades colectivas en América Latina*. México, Plaza y Valdés, 1990.

años⁸⁵. El poder y gobierno del cabildo, así obtenido, dejó de ser un servicio de administración para el bien común y cayó en el desprecio.

5.- Estos españoles traían introyectada un *ansia de poder, confiscación política y posesión*. No dudaron, pues, en considerarse dueños sobre todo del oro y de la plata de los indios⁸⁶.

Si ser cristiano es seguir las enseñanzas de Cristo y si su gran mandamiento ha sido "amarás al prójimo como a ti mismo" (Jn. 13,35), según el ejemplo que con su vida nos dejó, entonces la extinción masiva de los indígenas no demuestra que se los haya tratado como los cristianos deberían haberlos tratado, ni que en la conquista de América se haya actuado buscando un fundamento precisamente en una sociología cristiana.

"El tristemente famoso *Requerimiento*, redactado por el jurista Juan López de Palacios Rubios en 1514, por el que a los aborígenes se les 'presentaba' a Cristo y se les exigió la sumisión al Papa, a la Iglesia, al Rey y a la Reina, leído en castellano -lengua que no entendían- fue el instrumento 'legal' para justificar el accionar de los conquistadores. Tampoco puede decirse que expresa el pensamiento de la Regla de Oro: 'Así que todas las cosas que queráis que los hombres hagan con vosotros, así también haced vosotros con ellos' (Mt. 7,12). Como dice el Prof. Rubén Dri: 'Había una teología de la Dominación... Una vez que la máxima autoridad religiosa reconocida por el conquistador le confería los títulos necesarios para realizar en favor del imperio de Cristo, el conquistador se sentía misionero. Ahora podía matar con la conciencia tranquila' "⁸⁷.

El conquistador se apropió, por intimidación o por la fuerza militar, de la tierra (entonces el bien máspreciado) y de todo lo que ella contenía y ofrecía, por *un acto político de dominación, no por haber trabajado y producido algo* en esa tierra, como lo hacían los colonos. Se originaba así, por un lado, la idea de *tener sin producir* como algo legítimo, de gastar en una vida placentera al presente, sin invertir o ahorrar para generaciones futuras; y, por otro, *no se estaba generando una sociedad*, pues "las personas en cuanto son socios son libres" o no son propiamente socios, fines en sí mismo sino medios para un señor: "la sociedad por su misma naturaleza excluye la servidumbre"⁸⁸.

⁸⁵ GARCÍA HAMILTON, J. *Los orígenes de nuestra cultura...* p. 61. Cfr. ZORRAQUÍN BECÚ, R. *La organización política argentina en el período hispano*. Bs. As., Perrot, 1981, p. 16. AA. VV. *Aportaciones de la América española a la idea y realidad del Estado Moderno*. Madrid, Foro Panamericano Francisco de Victoria, 2003.

⁸⁶ Cfr. ALEMAN, R. *Breve historia de la política económica argentina 1500-1989*. Bs. As., Claridad, 1997, p. 15. THOMAS, Hugh. *El imperio español*. Bs. As., Planeta, 2004.

⁸⁷ PRIORA, J. C. *Connotaciones Antropológicas del V Centenario en Enfoques*, 1992, n. I, p. 44. Cfr. GARCÍA HAMILTON, J. *Los orígenes de nuestra cultura...* Op. Cit., p. 130. TODOROV, T. *La conquista de América. El problema del otro*. Bs. As., Siglo XXI, 2003.

⁸⁸ Cfr. ROSMINI, A. *Filosofía della politica*. Milano, Marzorati, 1972, p. 155.

No se trató sólo del descubrimiento de América, sino de la conquista de la misma, con todos los engaños, medios, conocimientos y armas disponibles entonces. Si bien los indígenas no eran todos amigables, la actitud bélica provocada favorecía a quienes tenían más poder. La *codicia* de los conquistadores, el deseo de posesión de oro y plata para agraciarse con los reyes, no tuvo límites morales. La *conquista fue un robo disfrazado* de cierta legalidad y/o compensación: mano de obra a cambio de catecismo.

6.- Y cuando se agotó el oro y la plata ya extraída por los indios, como los indios también eran propiedad del Rey, debieron bajar a las minas nuevamente. A este trato, no se le llamó esclavitud (eso vendría luego con las personas traídas de África), sino *encomienda* (encomendado por el Rey para su evangelización con la contraprestación del trabajo) o *mita* (prestando -de hecho gratuitamente- un servicio laboral a la corona y conquistadores, la mayor parte del año). De hecho, la conquista produjo un efecto devastador para con el indio en Argentina: de trescientos mil indígenas estimados al llegar los conquistadores, quedaban cuarenta y un mil en tiempos de la independencia argentina⁸⁹.

El tratamiento que la Corona dio a Colón y sus herederos a perpetuidad, respecto de los gobiernos de las tierras conquistadas, marcó el *inicio de las injusticias y usurpaciones*. Cuando la injusticia -entendida mínimamente como el no respeto ni reconocimiento de lo pactado- comienza con el gobernante, los gobernados aprenden rápidamente la lección. Son innumerables los documentos históricos en los que se constata el incumplimiento de las Reales Cédulas.

No hay duda que muchos de los grandes bienes o capitales se realizaron mediante la conquista, la esclavitud, el robo, y otras formas de apropiación violentas. No siempre, empero, quedaban en manos de los que se apropiaron injustamente de ellos.

El incumplimiento de la ley se hacía de tres maneras:

- a) por un desconocimiento abierto de la misma (como cuando Cortés rechaza la prohibición de encomendar indios);
- b) por desconocer o archivar una cédula que no favorece a la autoridad actual y resucitar otra que lo favorece, esto es, por jugar con las leyes para no hacer justicia;
- c) por un cumplimiento solo formal de las normas pero infringiéndolas con subterfugios (hecha la ley, encontrada la trampa).

En la raíz se hallaba siempre lo mismo: *la corrupción, la voluntad política de no hacer justicia, de no apreciarla*; y un desmedido deseo de poder y de dinero que parecía justificar todos los actos desde la máxima autoridad hasta la de inferior categoría.

También la conquista de las tierras "del desierto" fue una usurpación,

⁸⁹ Cfr. CUCCORESE, H. – PANATIERI, J. *Argentina. Manual de Historia Económica y Social*. Bs. As., Macchi, 1991, Vol. I: "Argentina criolla", p. 57. ROSENBLAT, A. *La población indígena y el mestizaje en América*. Bs. As., Claridad, 1982.

signada por la fuerza y las matanzas, de las tierras de los indios que amenazaban con sus malones la expansión de los estancieros. Ni los indios ni sus conquistadores fueron hombres que evadieron la violencia. Juan Manuel de Rosas, por ejemplo, conquistó 400 leguas de tierra y mató a diez mil indios, degollando a toda india mayor de 20 años, según el testimonio de Ch. Darwin⁹⁰. Luego Julio A. Roca terminará la obra. La acumulación del capital y la pretendida nobleza se apoyaron frecuentemente en la violencia y usurpación, lo que hizo a sus poseedores -los ricos terratenientes- radicalmente inmorales, queriéndose instaurar luego, en vano, sobre ese hecho el derecho y la exigencia del respeto a las leyes. Sólo con la reforma de la Constitución Nacional (1994, Cap. IV, art. 17) se reconoció el derecho de "la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos" y la posesión y propiedad comunitarias de sus tierras.

Charles Darwin, (que cabalgó buena parte de la provincia de Buenos Aires y Santa Fe, que cenó con Juan Manuel de Rosas), nos dejó algunas de sus impresiones sobre el modo de ser de los argentinos, distinguiendo netamente la conducta del gaucho, de la de los urbanos. Eran ya manifiestas las conductas corruptas.

"Los gauchos u hombres de campo son muy superiores a los que residen en las ciudades. El gaucho es invariablemente muy servicial, cortés y hospitalario. No me he encontrado con un solo ejemplo de falta de cortesía u hospitalidad. Es modesto, se respeta y respeta al país, pero es también un personaje con energía y audacia.

La policía y la justicia son completamente ineficientes. Si un hombre comete un asesinato y debe ser aprehendido, quizá pueda ser encarcelado o incluso fusilado; pero si es rico y tiene amigos en los cuales confiar, nada pasará.

Es curioso constatar que las personas más respetables invariablemente ayudan a escapar a un asesino.

Parecen creer que el individuo cometió un delito que afecta al gobierno y no a la sociedad. (Un viajero no tiene otra protección que sus armas, y es el hábito constante de llevarlas lo que principalmente impide que haya más robos.)

Las clases más altas y educadas que viven en las ciudades cometen muchos otros crímenes, pero carecen de las virtudes del carácter del gaucho.

Se trata de personas sensuales y disolutas que se mofan de toda religión y practican las corrupciones más groseras; su falta de principios es completa.

Teniendo la oportunidad, no defraudar a un amigo es considerado un acto de debilidad; decir la verdad en circunstancias en que convendría

⁹⁰ Cfr. ALEMAN, R. *Breve historia de la política económica argentina 1500-1989*. Op. Cit., p. 81. GIBERTI, H. *Historia económica de la ganadería argentina*. Bs. As., Raigal, 2004, p. 126. DÍAZ ALEJANDRO, C. *Ensayos sobre la historia económica argentina*. Bs. As., Amorrortu, 2001.

haber mentido sería una infantil simpleza.

El concepto de honor no se comprende; ni éste, ni sentimientos generosos, resabios de caballeridad, lograron sobrevivir el largo pasaje del Atlántico...

En la Sala de Buenos Aires no creo que haya seis hombres cuya honestidad y principios pudiesen ser de confiar. Todo funcionario público es sobornable. El jefe de Correos vende moneda falsificada. El gobernador y el primer ministro saquean abiertamente las arcas públicas... No se puede esperar justicia si hay oro de por medio.

Conozco un hombre (tenía buenas razones para hacerlo) que se presentó al juez y dijo: 'Le doy doscientos pesos si arresta a tal persona ilegalmente; mi abogado me aconsejó dar este paso'.

El juez sonrió en asentimiento y agradeció; antes de la noche, el hombre estaba preso. Con esta extrema carencia de principios entre los dirigentes, y con el país plagado de funcionarios violentos y mal pagos, tienen, sin embargo, la esperanza de que el gobierno democrático perdure.

En mi opinión, antes de muchos años temblarán bajo la mano férrea de algún dictador"⁹¹.

7.- En la América hispana, ante tal actitud de injusticia y de autoritarismo de los gobernantes españoles que deseaban aumentar sus posesiones y riquezas, cabían dos conductas: o bien la *rebelión activa* (tarde o temprano sofocada por el adiestrado ejército español); o bien la *resistencia pasiva* mediante el recurso a la pereza y luego a la viveza o picardía criolla. Para el indio y para el criollo, la *organización social* no era una obligación y un deber, con trabajos y capitalización, ni estar sometido a órdenes de un patrón (mentalidad ésta propia de un europeo), sino un momento de convivencia placentera.

"Entre los mocovíes, hacer estrictamente lo que a uno le venía en gana, era lo normal. El padre Canelas recordaba: `Mandésele o convídesele para alguna cosa; si no tiene ganas de ello no lo hará... Sucediá-nos mandarles alguna cosa a algunos, sentirse sin ganas de hacerlo y negarse. Instarle a que lo haga y salir otros en su defensa diciendo: Padre ¿cómo lo ha de hacer, si no tiene ganas?´. La imprevisión era asimismo patente: se vivía la día, sin norma alguna de ahorro"⁹².

La idea del progreso es ajena al indio y al criollo. El español ve al indio con una desidia increíble: no la abandonaba ni presionado por el hambre o por la suma necesidad de la mujer o los hijos. El vino los deleitaba: "Nada hay para ellos más agradable. Por beber posponen todo... Mientras tienen

⁹¹ Cfr. Charles Darwin's Diary of the Voyage of 'H.M.S. Beagle'. Edited from the MS by Nora Barlow, 1933, Cambridge University Press, pp. 197-200. (Del día 29 de noviembre al 4 de diciembre de 1833). Cfr. Revista *Ciencia Hoy*, 2009, Volumen 6, nº 3.

⁹² PETROCELLI, H. *Lo que a veces no se dice de la conquista de América*. Op. Cit., p. 33.

que beber, beben... ”⁹³

En algunos lugares de América, se practicó el canibalismo ritual (aunque algunos indígenas les achacasen a los conquistadores matar a demasiados hombres, en sus guerras, y ¡ni siquiera comerlos!). Esto originó la duda sobre si los indios entraban en la categoría de condición humana; pero de todos modos se los consideró diferentes e inferiores⁹⁴.

Ni los indígenas ni los españoles fueron personas ideales. Tuvieron culturas diversas con valores diversos que llevaron a unos y a otros a un mutuo desprecio. Una conquista es la imposición por la fuerza de una cultura sobre otra; y dentro de cada cultura caben excepciones para héroes y villanos de ambas partes. El indio se sintió invadido y desposeído. Quien desprecia recibe desprecio. Un despreciador no es sino un despreciado, generando un círculo vicioso difícil de romper. Se generó un continente de marginación, objeto de rapiña y sometimiento; y se lo hacía sin resentimientos aparentes porque la religión le aseguraba que lo que traían a cambio (la cultura, la salvación, etc.) colmaba con creces los males necesarios de una conquista que doblegaba las voluntades pero para su propio bien, pues se trataba de un bien superior.

Ha durado quinientos años el intento por justificar la conquista española y parece quedar mucho por justificar, si bien no nos podemos hacer una imagen idílica del indio americano. Como todos los humanos se mataban entre ellos, y el rey Inca tomaba chicha en el cráneo de su hermano derrotado, degollado y desecado.

El círculo del desprecio -que es consecuencia del autoritarismo- continuó en la lucha por el poder entre federales y unitarios, entre civilización y barbarie, entre vendepatrias y gorilas; pero no nos adelantemos. La cultura es el depósito del homo sapiens. La evolución cultural continúa y las naciones pueden construirse, destruirse y reconstruirse.

Por cierto que no es fácil hacernos una idea de la Argentina, sobre todo de la del siglo XIX. Sus próceres son personalidades complejas, flexibles según las circunstancias cambiantes. Facundo Quiroga, por ejemplo es, inicialmente, en la descripción de Sarmiento, la imagen de la barbarie; pero es la civilización cuanto intenta crear una confederación contra Rosas. Nuestros próceres, no sin una veta de romanticismo hicieron no sólo historia, sino psicología social, incipiente antropología social, y emitieron tenues insinuaciones económicas⁹⁵.

8.- La Argentina ha sido ante todo un entramado de conquistadores en constante confrontación entre el triunfador y el vencido, entre el ambicioso y

⁹³ MASILLA, L. *Una excursión a los indios ranqueles*. Bs. As., 1977, p. 98, 100.

⁹⁴ Cfr. MORA, D. F.- GONZÁLEZ SUÁREZ, M. *Identidad y conciencia latinoamericana*. México, Plaza y Valdés, 2010. DEVOTO, F. – MADERO, M. *Historia de la vida privada en la Argentina. Tomo I*. Bs. As., Taurus, 1999. TRIGEAUD, J. M. *Humanisme de la Liberté et Philosophie de la Justice*. Bordeaux, Bière, 1995.

⁹⁵ SARMIENTO, Domingo, F. *Facundo, Civilización y Barbarie*. Bs. As., Claridad, s/f., p. 254. Cfr. DAROS, W. *La promoción de los valores humanos en Vera Humanitas*, (México), 2009, n° 47, pp. 93-120.

el resignado.

La ley de la conquista hay sido -y es- la ley de la fuerza. Se conocían las leyes, cristianas o reales, pero no se cumplían. Faltaba y falta control. Con demasiada frecuencia, no gobernó la ley (que es expresión de racionalidad y justicia -aunque con frecuencia se juega con las leyes, en lugar de construirlas y respetarlas, como símbolo de lo más racional que tenemos-), sino la hipocresía, que es ocultación del criterio de verdad y justicia.

Esa es la cultura profunda, vivida, que heredamos.

9.- Los españoles vieron esta tierra con codicia. El Mar Dulce de Solís se convirtió luego en el *Río de la Plata*. De hecho, en el Capítulo General de la orden Franciscana, realizado en Valladolid en 1565, se hablaba de Buenos Aires (fundada en 1535 y refundada en 1580) como de la *Ciudad plateada* (*Civitas o Urbis Argentea*).

Pero fue Martín del Barco Centenera (1535-1602), poeta, sacerdote y soldado español, quien describe la fundación de Buenos Aires en una tierra llamada *Argentina* o la plateada; y en 1612 Díaz de Guzmán escribe *La Argentina*⁹⁶.

No obstante y por fuerza, los residentes en estas tierras perdieron la codicia de los primeros españoles por los metales: la riqueza iba a ser ahora ganadera. El habitante iba a convertir esa riqueza agraria en plata; se iba a hacer argentino y así perduraría la Argentina.

En 1776, España creó el virreinato del Río de la Plata, con sede en Buenos Aires. En la revolución de 1810 no se habla de la Nación Argentina. En la "Marcha Patriótica" (1813, luego Himno Nacional Argentino en 1847) de Vicente López y Planes, se menciona al "valiente pueblo argentino", a una "nueva y gloriosa nación" y a "las provincias unidas del sud"; y en el Congreso de las Provincias Unidas los representantes se preguntan, en 1816, si quieren que "las Provincias de la Unión sean una Nación libre e independiente" de España; se enuncia el tema de la "Nación Argentina" en los intentos de constitución nacional unitaria de la década del 1820 y en la constitución unitaria de 1826; que nunca entró en vigencia, con la firme oposición de los caudillos federales (Artigas, Ramírez, López); pero sólo en 1853 se proclama definitiva y solemnemente la "Constitución para la Nación Argentina". Mas, en la realidad, la Nación es una construcción social que lleva doscientos años en su intento de construirse.

Esta Constitución, si se tiene en cuenta sus *Bases*, según Alberdi, en 1852, debía reflejar "los acontecimientos de su historia". Debía tener como gobernantes a hombres con sentido del dinero; no a hombres humanistas, educados en seminarios, sino a economistas prácticos, comerciantes, "salidos de los negocios". No es de extrañar que Alberdi ponga a "los grandes intereses económicos" como al primero de los fines del "pacto constitucional" argentino; y a la "libertad de comercio" como al primer derecho de todo

⁹⁶ Cfr. DÍAZ DE GUZMAN, R. *La Argentina*. Bs. As., Emecé, 1998 (Original de 1612). AGUINIS, M. *El atroz encanto de ser argentinos*. Bs. As., Planeta, 2002, p. 13.

extranjero para con la Argentina. La Constitución debía tener entonces “una misión esencialmente económica”, teniendo en cuenta la idea francesa de libertad aplicada a la idea inglesa de comercio y orden⁹⁷.

Los teóricos unitarios, principalmente de Buenos Aires, no deseaban ser federales (esto es, estados provinciales confederados, soberanos cada uno en su estado provincial); y se enriquecieron con el puerto y la aduana. Los federales del interior del país desean ser federales, pero no pudieron enriquecerse como Buenos Aires, y tuvieron que negociar su unión con Buenos Aires. Los federales ganaron con las armas a los porteños; pero Mitre y Roca ganaron económicamente la unidad del país. Argentina, en fin, quedó constituida como una confederación de estados provinciales, con fuerte dominio del poder unitario, que se expresa en el modo de ejercerse de la presidencia de la Nación.

Algunos indicadores del ser de la sociedad argentina

a) Los resabios del deseo de plata

10.- Desear no es simplemente sentir; sino ser movido por lo conocido y apetecido⁹⁸. Al sentir padecemos (dolor o placer); al desear tendemos a actuar⁹⁹. Sería muy idealista pensar que alguien no se interesa o no intente movilizarse, en este mundo, por el dinero.

El dinero es la mercancía universal, la forma más facilitada de intercambiar bienes materiales, satisfacer necesidades básicas y alcanzar poder e influencias sociales. El dinero hoy se ha integrado a la forma humana de vivir.

Lo delicado de la cuestión no se halla, entonces, en el dinero en sí mismo; sino en el lugar que ocupa en la vida humana, individual y social.

11.- El dinero, unido a la injusticia y al poder corrupto, todo lo corrompe y deshumaniza al hombre convirtiéndolo en un medio canjeable para otros fines que pasan a ser superiores a la vida humana, como, por ejemplo, el mantenimiento del poder a cualquier precio.

Por un lado, *la tradición conquistadora hispana influyó no poco en la mentalidad argentina* instalando la idea de la fuerza conquistadora (o prepotencia) como *fuerza con derecho y con impunidad* ante el juego con las leyes; por otro, la idea de libertad (arbitrio ante la ley) de España hizo a todos “liberales”, amantes de la libertad para ejercer, ahora desde América, el juego de privilegios e impunidad. Conciliando ambas influencias cabía -y cabe- encontrar liberales que no fuesen demócratas, sino simplemente opuestos a los

⁹⁷ ALBERDI, J. B. *Bases y punto de partida para la organización política de la República Argentina*. Bs. As., Centro Editor de América Latina, 1972, p. 11, 26, 89, 90, 164, 55.

⁹⁸ Cfr. CRUZ ORTIZ, M. M. *Aristóteles y el placer de las emociones en Estudios Filosóficos*, 2012, Vol. 61, n° 178, pp. 493-512.

⁹⁹ Cfr. JAUME, A. *Teoría de las pasiones en Tomás de Aquino y Descartes*, en *Estudios Filosóficos*, 2012, Vol. 61, n° 178, pp. 513-526.

“conservadores”¹⁰⁰ (y éstos opuestos a los cambios presentados por la Modernidad). La idea de “masas populares” recordaba los desarreglos de las “hordas indisciplinadas” de la Revolución Francesa. El “partido de la libertad” (tomando distancia contra las ideas rosistas y el gobierno de la confederación federal) se fue delineando como un partido unitario, contra los federales; y las ideas populares no tuvieron entrada en los mentores de la educación argentina ni en la dirigencia oligárquica y terrateniente argentina del siglo XIX.

Los inmigrantes del siglo XIX e inicios del XX, que llegaron a ser casi la mitad de la población del país (3.377.780 en 1890 y 7.885.237 en 1914), no venían a hacer turismo. Eran gentes pobres, mal preparadas para sobrevivir a las angustias de sus mayores. La mayoría dijo ser campesina en sus registros de inmigración. Si bien Alberdi, en 1873, estimaba que “gobernar era poblar” con gentes civilizadas, no obstante, al final de su vida, al constatar la pobreza de los inmigrantes que hacía imposible el gobierno, le parecía que gobernar era “despoblar, limpiar la tierra de apestados, barrer la basura de la inmigración inmunda”¹⁰¹.

Ellos vinieron a “hacer la América”, lo que significaba ganar dinero en forma rápida, y a cualquier costo, desprovistos de reparos éticos, y retornar a su país de origen; o bien, si no se llegaba a ser rico, parecerlo: ser un “bacán”, como lo registraron luego los tangos. En algunos casos, sin embargo, los pioneros acumularon, los hijos disfrutaron del enriquecimiento y los nietos mendigaron¹⁰². En todos los órdenes, se dilapidó lo acumulado; no se lo capitalizó inteligentemente.

Según el censo de 1895, se nota una expansión de la clase media. En el ramo industrial, el 81% de los establecimientos era propiedad de extranjeros, que el 1914 decae al 64^o%. El Estado era la empresa con mayor número de empleados en relación de dependencia: el 82%; el resto dependía del comercio y de profesionales.

12.- Todos debieron *estar a la defensiva*, viviendo con precaución, pues la audacia era la forma de vida cotidiana.

La desconfianza, ante la posibilidad del engaño, y el deseo de hacer fortuna calzaban muy bien con la tradición de los conquistadores.

De hecho, se estableció una perversa relación entre el argentino y la economía. Se podría decir que la *economía* es la preocupación fundamental del argentino (no del criollo y del indígena), en relación con los demás y con el poder gobernante. Si el poder y el prestigio de los nobles se sostiene con el dinero, éste pasó a ser la herencia fundamental de los conquistadores y de los inmigrantes.

El criollo argentino -en boca de Martín Fierro- recibe este primer con-

¹⁰⁰ Cfr. SABATO, Hilda. *Disputas Políticas por la construcción de la república (1850-1880)* en *El pensamiento de Bartolomé Mitre y los liberales*. Bs. As., Ateneo, 2009, p. 13.

¹⁰¹ Cfr. TERÁN, O. *Alberdi póstumo*. Bs. As., Puntosur, 1988, p. 150.

¹⁰² Cfr. FILLOL, T. *Social Factors in Economic Development: the Argentine Case*. Cambridge (Massachusetts), The MIT Press, 2001.

sejo:

...“Vivan con precaución:
nadie sabe en qué rincón
se oculta el que es su enemigo”¹⁰³.

Esto generó en el criollo una sensación de indefensión, por un lado; y, por otro, un desinterés por las cosas públicas y una desconfianza por los poderosos e instruidos, refugiándose en una actitud moral estoica.

“...Mas digo sin ser muy ducho,
que es mejor que aprender mucho
aprender cosas buenas”¹⁰⁴.

13.- El argentino se ha visto en la necesidad de desarrollar su preocupación por la economía, por saber dónde pondrá sus ahorros. Y como el gobierno no es confiable, la evasión, la picardía, el ocultamiento, la transferencia de fondos a otros países, parece ser lo más lógico.

Las constantes y marcadas devaluaciones de la segunda parte del siglo XX, las alevosas e impulsivas confiscaciones o congelaciones de depósitos que eran propiedad privada de los ciudadanos, los *llamativos e impunes casos de corrupción* y una justicia dependiente, agravaron la situación de *inseguridad y confianza*¹⁰⁵.

“Hay alta percepción de que a la democracia le falta dismantelar la corrupción. En esta pregunta observamos la otra cara de esa medalla, que es la actitud de cada cual al momento de involucrarse en un acto corrupto. La pregunta nueva está hecha de manera suave sin usar la palabra corrupción para no abultar los resultados. Se trata de ver cuánta gente cree que es malo para la democracia “saltarse” el procedimiento regular para hacer un trámite.

En Argentina es el 76%, Uruguay el 69%, pero en Guatemala es el 31% y en México es el 34%.

Es decir hay países con altos porcentajes de personas conscientes de la maldad de estos hechos, pero en otros la moral es mucho más relajada y solo una minoría lo encuentra malo para la democracia. El combate contra la corrupción es un tema más cultural que otra cosa, nos dicen estos datos”¹⁰⁶.

¹⁰³ HERNÁNDEZ, J. *Martín Fierro*. IIº, 32.

¹⁰⁴ Idem.

¹⁰⁵ Cfr. SAUTU, R. (Coop.) *Catálogo de prácticas corruptas. Corrupción, confianza y democracia*. Bs. As., Lumiere, 2004. SCHNAPPER, D. *La democracia providencial. Ensayo sobre la igualdad contemporánea*. Rosario, Homo Sapiens, 2004. KLIKSBURG, B. *Hacia una economía con rostro humano*. Bs. As., FCE, 2002.

¹⁰⁶ Encuesta del 2011, presentada por la Organización Latinobarómetro (www.latinobarometro.org). FI-CHA TÉCNICA 2011. Se aplicaron 20.204 entrevistas cara a cara en 18 países entre el 15 de Julio y

Por este resabio del deseo de la plata, obtenida rápidamente y en grandes cantidades y de cualquier manera, Argentina ha seguido atada a altos niveles de corrupción estructurada y permitida en todos los niveles del gobierno y del poder. Se entiende, en este contexto, por *corrupción* el abuso de un cargo público para el beneficio privado. Demos un ejemplo ofrecido por organismos internacionales. En el *Informe de Transparencia Internacional sobre ética institucional*, en el 2002, Argentina descendió en ese año del puesto 55 al de 70. En el *Informe 2003*, en el que se evaluaron 133 naciones, siendo en Argentina presidente Eduardo Duhalde, aumentó el nivel de corrupción, pasando Argentina del lugar 70 al 92 (junto a Albania, Etiopía, Gambia, Pakistán, Filipinas, Tanzania), otorgándosele la nota del 2,5 de transparencia, mientras Chile era calificado con un 7,4 ocupando el vigésimo lugar mundial de transparencia).

Mas la conducta de la Argentina no cambia, con el mero pasar del tiempo o con el cambio de los gobernantes. Esto indica que su corrupción es mucho más profunda: es estructural. Argentina ha sido calificada, en el 2004, como "el segundo país más corrupto", según un informe presentado por *Transparency International (TI)*. Ecuador encabeza la lista seguido por Perú, India, Bolivia, Brasil, Costa Rica y México. Tras los partidos políticos, -convertidos en partidocracias, forma espuria de la democracia- las "instituciones más corruptas del mundo son los parlamentos, la policía y el poder judicial" según la opinión de cincuenta mil personas encuestada por Gallup International. Sólo 12 países han firmado el convenio de la ONU contra la corrupción, por la cual se facilitará la devolución de los activos robados por los políticos e impedir su asilo en países extranjeros¹⁰⁷. En septiembre del 2007, la agencias DPA y DyN hicieron conocer el informe presentado por *Transparency International* que presenta a la Argentina en el lugar 105 sobre 180 países encuestados, con un puntaje de 2,9, según siete encuestas utilizadas, por lo que sigue habiendo "una baja institucionalidad" en la gestión pública y "las organizaciones de control son muy débiles". Donde hay poca transparencia de la gestión pública se genera "mucho riesgo de corrupción" y alertó sobre la relación directa entre corrupción y pobreza.

En el 2011, la corrupción parece hacerse crónica; ubicadas las naciones con un puntaje de 1 a 10, donde 10 correspondía al ideal de transparencia, a Argentina le correspondía el puntaje de 3. Chile siguió siendo calificado con 7,2 y Uruguay con 7.

La *impunidad*, -el hecho de que las injusticias y delitos no tengan un justo resarcimiento o pena-, genera irresponsabilidad individual y social. La impunidad genera la idea de que se puede hacer cualquier cosa, que la liber-

el 16 de Agosto1, con muestras representativas del 100%, de la población nacional de cada país de 1.000 y 1.200 casos, con un margen de error de alrededor de 3%, por país (Ver ficha técnica por país). Responsable: Corporación Latinobarómetro, Santiago de Chile. Pág. 63. disponible en: <http://www.emol.com/documentos/archivos/2011/10/28/20111028141231.pdf>

¹⁰⁷ Cfr, Diario *La Capital*, 10/12/04, p. 26. BAZÁN, R. *Partidocracia y autoritarismo* en DESSEIN, D. *Reinventar la Argentina*. Bs. As., Sudamericana, 2003, p. 81.

tad no tiene límites morales para autolimitarse. Creer que los menores deben ser impunes es un *idealismo romántico*. Ni los menores son impunes, aunque la sociedad los declare inimputables (no atribuibles, sin consideración penal). La realidad social (familiar, luego escolar, después civil) debe pedir, a las personas, en forma gradual, un resarcimiento por el daño que causan aun sin ser conscientes de ello. Es la impunidad la que genera o mantiene la idea de que todo se puede hacer sin consecuencias. La conciencia y la *responsabilidad* individual y social se generan con la idea del castigo justo. Si se es inconsciente se puede no tener remordimiento por un daño causado, sin desearlo; pero esto no exime de la pena y de la reparación del daño cometido.

Estos niveles de corrupción no están asociados exclusivamente a la pobreza; sino a la *falta de libertad de comunicación* y a la *impunidad*, lo cual remite a la organización política de los países.

Lo perverso de las organizaciones, en estas situaciones, se halla en que la sociedad permitiendo la transgresión destructiva sin poder impedirlo, está mostrando su indefensión.

“Es un estado de cosas que muestra desigualdades crecientes, transgresiones e impunidad en las organizaciones. Se establecen ambigüedades en las relaciones cotidianas, porque los actos -que en su versión original son desviaciones sociales-, con el tiempo, *empiezan a considerarse habituales*, por ejemplo, los costos que hacen inaccesible la justicia para los carenciados, la corrupción en las oficinas públicas o la contaminación ambiental. Es también la subestimación de lo ético, la confusión en los valores, la *consolidación de la mentira instituida* y de las formas ocultas del poder...

En el campo de la economía, tenemos el ejemplo perverso de los procesos inflacionarios como consecuencias de las políticas públicas del gobierno, tales como la expansión monetaria y el crecimiento de la deuda pública sin aumento de la producción global...

La reiteración de las desviaciones, *con el tiempo hace natural lo que era anormal* y los actos sociales comienzan a verlo como parte de las reglas de juego cotidianas”¹⁰⁸.

En las encuestas, la población estima que la *corrupción* se halla en los tres poderes máximos de la nación (ejecutivo, legislativo, judicial) y en el poder sindical, donde sus dirigentes siempre obviaron presentar sus declaraciones juradas de bienes. Obviamente, una decidida política anticorrupción, con controles eficaces, una justicia eficaz y pronta no comprometida con políticos corruptos, elecciones políticas transparentes con la justificación de sus gastos de campaña, la apertura de los archivos secretos sobre contrataciones públicas, jurados internacionales, ayudarían enormemente a cambiar la situación. El índice de corrupción indica también el índice de defectuosidad que

¹⁰⁸ ETKIN, J. *Doble moral de las organizaciones*. Madrid, Mac Graw Hill, 2003, p. 176-177.

tiene aún el funcionamiento de una democracia en una sociedad.

Ante la desconfianza por la moneda nacional en manos de quienes deciden su valor arbitrariamente, robando los bienes privados y públicos con eufemismos como "devaluación", la cotización del dólar (o de otras monedas extranjeras) se volvió un conocimiento cotidiano imprescindible, para los argentinos. "El en 2001, el 51% de la banca era extranjera y el 6% de los ahorristas tenía acaparado el 84% del crédito"¹⁰⁹. Ni la banca nacional ni la extranjera hicieron algo por proteger la confianza y así, ante un atisbo de desconfianza, desaparecieron el crédito y los capitales en breve tiempo. Los argentinos "más informados" llevaron sus capitales al exterior, evadiendo al fisco y a la ética, lo cual es sabido y conocido por los sistemas de control que no se decidieron a intervenir: hubo afuera del país, en inversiones de argentinos, lo que se debía por deuda pública. Esto significó contribuir al desarrollo fuera de las fronteras, mientras en el propio país faltaba el crédito y el trabajo. La desconfianza minó -y minará por largo tiempo- en lo más profundo a esta sociedad, porque no hay contrato social posible donde no hay confianza mutua entre los socios¹¹⁰.

El *efecto desintegrador de la desconfianza por la corrupción* es formidable. No es posible pensar en una sociedad donde los ciudadanos no se consideran socios de nada ni con nadie; donde la desconfianza, la falta de respeto a las leyes y la prepotencia son la forma normal del trato, entre las personas y para con los gobernantes.

14.- El siglo XIX fue utilizado en organizar el país, tras luchas sangrientas por el poder, fomentadas por unitarios o federales. Como casi siempre, se llegó a un resultado mixto: aparentemente federal y de hecho unitario. Financieramente fue, en gran parte, un siglo endeudado. El gobierno de Buenos Aires recurrió por primera vez al crédito externo en 1824, siendo ministro de hacienda Bernardino Rivadavia, con la casa financiera inglesa *Baring Brothers*, solicitando un millón de libras esterlinas para la construcción del puerto; pero ya entonces, los fondos fueron derivados arbitrariamente al Banco Nacional y luego gastados en la guerra con Brasil. El déficit de la balanza comercial aumentó y el empréstito creció. "Recién en 1904 se acabó de pagar totalmente la obligación de Rivadavia. Habían sido abonados 23.734.706 pesos oro por 3 millones realmente recibidos y en papel"¹¹¹.

¹⁰⁹ GARCÍA DELGADO, D. *Estado-Nación y la crisis del modelo. El estrecho sendero*. Bs. As., Norma, 2003, p. 150.

¹¹⁰ Cfr. FUKUYAMA, F. *Confianza. Virtudes sociales y la capacidad de generar prosperidad*. Bs. As., Atlántida, 1996. CHIARAMONTE, J. *Ciudades, Provincias, Estados. Orígenes de la Nación Argentina*. Bs. As., Ariel, 2007. STIGLITZ, J. *Los felices 90. La semilla de la destrucción*. Bs. As., Taurus, 2003. PIGNA, Felipe. *Los mitos de la Argentina. La construcción de un pasado como justificación del presente*. Bs. As., Norma, 2004. JOZAMI, A. *Argentina. La destrucción de una nación*. Bs. As., Mondadori, 2003.

¹¹¹ Cfr. ROSA, J. M. *Análisis histórico de la dependencia argentina*. Bs. As., Guadalupe, 2003, p. 39. DIFRIERI, J. *Moneda y bancos en la República Argentina*. Bs. As., Abeledo-Perrot, 1967, p. 60. BAGÚ, S. *El plan económico del grupo rivadaviano (1811-1827)*. Rosario, Universidad Nacional del Litoral, 2006.

Otros países han repudiado la deuda externa de sus países cuando, para pagarla, debían llevar a la quiebra a sus países. Rusia repudió, en 1918, la deuda (de 11.300 millones) contraída por los zares con Estados Unidos e Inglaterra. Los Estados Unidos del Norte repudiaron la deuda de los Estados del Sur, después de la guerra de Secesión, contraída por éstos con Francia y Gran Bretaña, dado que habían ayudado a la rebelión de los Estados del Sur. En 1920, Inglaterra pidió una prórroga a EE. UU., pues el rey consideraba que la deuda no se podía pagar a “costa del hambre de su pueblo” y, con el correr de los años, la deuda no se pagó más¹¹².

El siglo XX, tras un inicio equilibrado, en Argentina, surgieron gobiernos precariamente democráticos en alternancia con gobiernos militares, unidos bajo un mismo resultado: la inestabilidad económica que tanto enferma a los argentinos.

Así terminó el siglo XX, con un creciente cúmulo no solo de una impagable deuda pública, que nunca se quiso revisar, sino además con un país lleno de frustraciones y exclusiones¹¹³. Los representantes de los ciudadanos (el poder legislativo) que por la Constitución Nacional son los responsables “de contraer empréstitos” y “de arreglar el pago de la deuda interior y exterior de la Nación” (Art. 75, 4 y 7), cedieron sus poderes y facultades, con una ley, al poder ejecutivo y no controlaron su ejercicio ni deslegitimaron la deuda (que con Domingo Caballo se hizo entrar en ella capitales de la deuda privada, que debieron pagar luego todos los argentinos). Ante tal irresponsabilidad, difícilmente se puede hablar de democracia y de república con división de poderes¹¹⁴. En períodos de corrupción *no se respetan las leyes, sino que se juega con ellas* y esto sucede desde los tiempos coloniales.

“La deuda se ha convertido en un instrumento eficaz para imponer políticas que consoliden el poder de los países ricos sobre los países pobres; es una forma deletérea de control de las economías periféricas y de la subordinación al poder globalizador. Es, en definitiva, el verdadero símbolo moderno de la dominación y el sometimiento”¹¹⁵.

Los acreedores recurren a instancias judiciales para obtener el pago de las inversiones que supuestamente realizaron, mientras el deudor -la Argentina- en ningún caso ha recurrido al orden jurídico para cuestionar a los acreedores la legitimidad de su reclamo.

Al terminar el siglo XX, el dinero se ha devaluado de tal escandalosa y

¹¹² OLMOS GAONA, A. *La deuda odiosa. Valor de una doctrina jurídica como instrumento de solución política*. Bs. As., Ediciones Continente, 2005, pp. 50-51.

¹¹³ Para la constatación de la deuda pública argentina, cfr. MINISTERIO DE ECONOMÍA. *Informe económico 2002. Primer trimestre 2003*. Bs. As., Secretaría de Política Económica, Abril 2003, Vol. 44, p. 166. GALASSO, N. *De la banca Baring al FMI. Historia de la deuda externa argentina*. Bs. As., Colihue, 2001.

¹¹⁴ Cfr. CYNOWIEC, M. *A propósito de la división de poderes: reflexiones sobre la irracionalidad del poder en Propuestas para la sociedad, el gobierno y la producción*, 2001, n° 9, pp. 157-162.

¹¹⁵ OLMOS GAONA, A. *La deuda odiosa. Valor de una doctrina jurídica como instrumento de solución política*. Bs. As., Ediciones Continente, 2005, p. 24.

corrupta forma que ha terminado con la idea del ahorro y con la posibilidad de ahorrar. En todos los órdenes, se dilapidó lo acumulado, no se lo capitalizó.

Quizás los gobernantes intentaron, en algunos casos, mejorar la situación presente, ser justos con los contemporáneos; pero lo hicieron al costo de resultar injustos con las generaciones venideras que se encontraron (en el siglo XIX y XX) y se encuentran (en el siglo XXI) con asfixiantes deudas. Los relámpagos de crecimiento rápido o desarrollos estuvieron precedidos frecuentemente, en Argentina, por los nubarrones de los abultados endeudamientos externos y seguidos de los rayos de la inflación no curada con producción genuina. Domingo Cavallo (que incluyó parte de la deuda privada de grandes empresas como deuda pública argentina, en el período militar), para frenar la inflación, siendo ministro de economía, implementó, durante el gobierno de S. Menem, la identidad un peso = un dólar. Esta herramienta se implantó por más de una década; pero el gasto público y la baja producción generaron, entre otras causas, la supresión de la convertibilidad por el presidente Duhalde. De esta manera, los presidentes argentinos podían volver a imprimir billetes-pesos, sin respaldo alguno y generar nuevamente la inflación que carcome a los que menos tienen. EE: UU. tiene el dólar desde hace siglos y tiene una deuda externa extraordinaria, por lo que el signo monetario no es un problema en sí mismo. Es un problema para los presidentes que no pueden imprimir, en paridad y convertibilidad, dólares-pesos

15.- El dinero que es un medio, se ha convertido en una finalidad de vida. Como nunca lo importante es, para el argentino que desea integrarse al mundo, la Bolsa o la vida.

La mitad de los argentinos, no obstante, solo trata de sobrevivir en el día a día.

“Todo lo cual ha envilecido las relaciones humanas, ha coartado la educación y el desarrollo, la dignidad y la solidaridad, y ha convertido a los argentinos en seres que siempre tienen motivo de queja... Los argentinos, entonces, desesperados y nerviosos, van y votan pensando en el dinero, esperando soluciones mágicas, con esperanzas también mágicas, y casi inevitablemente después reniegan de lo que votaron. Y claro, hay que decirlo, no faltan argentinos que esperan la aparición de ‘Alguien que venga a poner orden’...”¹¹⁶

Cualquiera responderá que el dinero, si bien no hace la felicidad, ayuda a conseguirla y disfrutarla. Ahora bien, esta idea tan argentina ha desplazado a cualquier otro valor. En consecuencia, se busca el dinero a cualquier precio: la vida ha perdido valor, el dinero se lo da¹¹⁷.

¹¹⁶ GIARDINELLI, M. *El país de las maravillas. Los argentinos en el fin del milenio*. Bs. As., Planeta, 2008, p. 264.

¹¹⁷ Cfr. GURCHUNOFF, P. – LLACH, L. *El ciclo de la ilusión y el desencanto*. Bs. As., Planeta, 2000.

En este clima, se comprenderá que la corriente filosófica con la que los argentinos más se han identificado ha sido el positivismo; pero, increíblemente impregnado, -desde tiempos coloniales- de espíritu católico. La mayoría de su producción escrita -aunque se dieron notables excepciones- consistió en expresar un pensamiento parcial, fragmentario, descomprometido, pasatiempista o bien fanático y represor. Esto ha sido, para el positivista argentino José Ingenieros, una gran hipocresía: la filosofía de la doble verdad.

“En sus expresiones más recientes, la hipocresía clásica se traduce por la concepción de *dos filosofías dentro de la filosofía*; a una, el dogmatismo social concede la libertad de investigar la verdad, pero a la otra le reserva el privilegio de negar las consecuencias ético-sociales de esa investigación. Tomad escritores de fines del pasado siglo (XIX) -naturalistas o idealistas, positivistas o místicos-, y leeréis en casi todos ellos que existen una Filosofía de la Naturaleza y una Filosofía del Espíritu: dos verdades distintas y la consabida hipocresía verdadera”¹¹⁸.

Ingenieros observaba la presencia de la mediocridad en los ideales de la mayoría argentina (exceptuando, según él a genios como Sarmiento -genio pragmático- y Ameghino -genio revelador-). En la mediocridad, “todo se miente con anuencia de todos; cada hombre pone precio a su complicidad, un precio razonable que oscila entre un empleo y una condecoración”¹¹⁹.

b) ¿En manos de la suerte?

16.- Cuando no existe racionalidad, tampoco existe justicia o verdad. La realidad misma no es un criterio estable: la realidad humana moderna se ha hecho social, y ésta depende del poder y del dinero anónimo en origen y procedencia. Ante el anonimato de los que ejercen el poder y ante el desánimo por la corrupción generalizada, pareciera que los argentinos están en manos de la suerte, no teniendo tiempo, medios o ganas para elucidar las causas de la situación sociopolítica en la que viven.

Cuando no es posible conseguir razonablemente el dinero con el trabajo, solo quedan otros medios: la corrupción (a la que se hará mención más adelante) o la suerte (ese otro nombre que surge ante la impotencia y la pre-

FERRER, A. *La economía argentina. Las etapas de su desarrollo y problemas actuales*. Bs. As., FCE, 2010.

¹¹⁸ INGENIEROS, J. *Proposiciones relativas al provenir de la filosofía*. Bs. As., Losada, 1947, p. 22. Ingenieros siguió manteniendo esta dualidad; admitió, por un lado, lo metafísico pero reducido a lo universal, perfectible, antidogmático e impersonal, como superación de la experiencia basada en la experiencia; y, por otro, la relativo, hipotético, singular, realmente imperfecto, lingüísticamente preciso e histórico, en el ámbito del positivismo (Cfr. pp. 81-87). Ingenieros estimaba que estaba superando la dualidad porque proponía “un sistema armónico que intente explicar lo in experiencial en función de lo experiencial”. Mas sólo mantenía una dualidad hipócrita (encubierta): la realidad era la histórica; lo in experiencial no era real ni surreal; estaba constituido sólo por hipótesis que se anticipaban a “la realidad experiencial en el porvenir” (121).

¹¹⁹ INGENIEROS, J. *El hombre mediocre*. Bs. As., Siglo XX, 1988, p. 135.

potencia). Ambos son elementos de la vida humana y no escapan a los argentinos, porque la vida humana no es necesariamente racional, sino que solo puede serlo si, con esfuerzo, se trata de evitar las contradicciones e injusticias en el pensar y actuar.

La corrupción -que, con matices y excepciones, atraviesa toda la historia argentina- fue posible *por la falta de responsabilidad del argentino por los bienes sociales*. La mayoría de los argentinos solo realiza su vinculación con el mundo exterior mediante las relaciones económicas individuales, hechas en beneficio propio. Esto explica el hecho de que tantos argentinos no se sientan copartícipes de actos y conductas sociales; pero sí se sientan violentamente atraídas por los intereses económicos que les afectan individualmente y por la posición social: allí se halla el límite de su interés y de su responsabilidad. Para ellos, éstas son las escalas de valores fundamentales. Parece que se contentaran con robar y dejar robar; parecen carecer de sentido y responsabilidad social; aunque tampoco son solidarios con el que roba: simplemente "no se meten", no lo asumen como algo que los afecta.

"Su sentimiento de responsabilidad es limítrofe y está paralizado cada vez que actúa fuera de ese campo que le interesa. El político o el funcionario puede robar a mansalva, que nadie se inquietará por sus usurpaciones. El interés argentino no llega a imaginar que tiene que defender y que coparticipa de la `cosa pública´. Ésta siempre está concebida y vista como ajena. Todo lo que no entra en el círculo íntimo, económico, yoísta, no moviliza la sociabilidad del habitante argentino. Esta pauta está gráficamente expresada por el clásico `no te metás´"¹²⁰.

Esta forma de pensar está generalizada e incluso estructurada -como la corrupción, la cual requiere un complicidad mafiosa- hasta el punto de que si alguien presenta una acusación por un hecho de corrupción o cohecho, -rompiendo la regla del `no te metás´- no sería raro que se investigue antes al acusador que al acusado, de modo de inhibirlo o arrasarlo si es posible. Estos hechos refuerzan el círculo vicioso de las actitudes sociales de pasividad o agresividad. Porque la violencia de actos delictivos es frecuente y creciente, estimulada por el consumo de droga. Si no se percibe tribunal donde apelar ni decisión política ante el delito callejero u organizado, el argentino queda en manos de la suerte.

El sociólogo Mafud sostiene que la estructura social de la Argentina se construyó sobre los *miedos colectivos*¹²¹: miedo a declarar la independencia respecto del conquistador; miedo al desorden o arbitrariedad de los caudillos, al déspota con Rosas, al resurgimiento del déspota después de Rosas, a quedar fuera del mundo moderno, al avance de los anarquistas, al retorno del irigoyenismo o del peronismo o de los militares, o de la hiperinflación o del

¹²⁰ MAFUD, J. *Psicología de la viveza criolla. Contribuciones para una interpretación de la realidad social argentina y americana*. Bs. As., Distal, 2008, p. 316.

¹²¹ MAFUD, J. *Psicología de la viveza criolla*. Op. Cit., p. 318 nota.

hegemonismo partidario... El argentino debe optar y votar por el mal menor y por miedo al mal mayor; y el conjunto de males aunque sean menores no dan por resultado nada bueno.

Este miedo argentino no es del todo injustificado si se tiene en cuenta su historia argentina. Ésta ha sido una historia donde el poder político y social tendió a convertirse en *autoritarismo*, esto es, por un lado, a disminuir o suprimir los otros poderes propios de una república y a hacer unipersonal (adelantados, virreyes, caudillos, gobiernos hegemónicos como, con muy diversos matices, los de Rosas, Roca, Yrigoyen, Perón, los gobiernos militares y después otra vuelta con matices diversos...) ¹²² y, por otra, a perpetuarse en el poder.

La autoridad no es vista como un servicio, sino como un feudo y un lugar de prestigio personal o de rapiña; de este modo, los gobernantes crean las condiciones (censura, propagandismo ideológico, marginación de parte de la sociedad, alianzas espurias entre las formas -legislativa, judicial, ejecutiva- de gobierno) como para que no puedan ser relevados del poder sin violencia o conmoción popular. La historia argentina se ha convertido, entonces y en parte, en una serie de rupturas, sociales y políticas, traumáticas. Se tiene la sensación de estar en manos no de las leyes, sino de la suerte. Se requiere la cercanía de alguien que lo favorezca (porque de favores se trata).

17.- Además, como la vida social civil y política argentina, casi siempre estuvo jaqueada por la imprevisión, por el incumplimiento de la ley, por la *pasión por el juego*, se vive casi en el ámbito del *pensamiento mágico*, el cual da un cóctel cuyo resultado no puede preverse razonablemente.

Con un golpe de suerte (como la posibilidad de ganar la lotería, el loto, etc.) se minusvalora el progreso lento, producto del trabajo, del esfuerzo, del ahorro. Además, los argentinos han visto, en la segunda mitad del siglo XX, reiteradamente vaciadas sus cajas de jubilaciones (cuyos depósitos se derivaron a otros fines) y ahorros, frecuentemente devaluados o confiscados por años.

También aquí, los representantes del Estado, como aves de rapiña, siempre han necesitado gastar más para mantenerse en el poder o favorecer a sus prosélitos. La esperanza de ganar por suerte, -sin tener otros medios adecuados y razonables- para lograr fines, es el resultado de una desesperanza, desasosiego y decepción en la racionalidad de la vida social en la que vive el argentino ¹²³.

La *imposibilidad de previsión* hace al argentino más resentido ante su situación al parecer sin futuro, lo desalienta ante la exigencia de esfuerzo y lo convierte en un cínico, en un cumplidor aparente -y en realidad en un despre-

¹²² Cfr. SABDAY, F. *Caudillos de la Argentina*. Bs. As., Ateneo, 2002.

¹²³ Cfr. GORCHUNOFF, P. – LLACH, L. *El ciclo de la ilusión y el desencanto*. Bs. As., Planeta, 2000. DÍAZ ALEJANDRO, C. F. *Ensayos sobre la historia económica argentina*. Bs. As. Amorrortu, 2001. IZUZQUIZA, I. *Filosofía del presente. Una teoría de nuestro tiempo*. Madrid, Alianza, 2003. REYES, A. *Ensayo sobre la inteligencia americana*. Madrid, Tecnos, 2002.

ciador íntimo- de las leyes¹²⁴. Porque cínico (*kūnikós*: concerniente al perro) es aquel que, como algunos filósofos griegos (Antístenes, Diógenes de Sínope), poco confiados en la democracia vigente, *se mofaban de las instituciones sociales y de los bienes privados*, hasta el punto de que cuanto más conocían a los hombres más amaban a su perro¹²⁵. No obstante, al cínico moderno lo separa al menos (por no mencionar otros) un aspecto importante: el cínico griego desea encontrar la felicidad en la libertad interior y en la indiferencia hacia las demás cosas; el cínico argentino es indiferente a lo que sucede, a lo que dice, a lo que causa; pero no es indiferente al bienestar ajeno; frecuentemente lo carcome la envidia y sigue deseando poseer la felicidad ajena y admirando los bienes que no posee y que desearía poseer, fingiendo no poseer y ocultando lo que posee.

Los acontecimientos del 20 y 21 de diciembre de 2001 dividieron las aguas de la política argentina. La crisis económica si bien era previa (cuatro años de recesión, de aumento del riesgo-país, del desempleo que llegaba ya al 23% antes de esa fecha) se precipitó con el temor al colapso y el envío de los dineros fuera del país¹²⁶. Todas las instituciones fueron cuestionadas; se exigió "que se vayan todos" (lo que generó varios muertos en Plaza de Mayo); pero solo un retoque y un *lifting* de pacotilla (se fue De la Rúa, el pato de la boda (sobreseído en los juicios contra él, por la Justicia, de toda culpa en 2012¹²⁷), y el presidente de la Corte Suprema de Justicia, cabeza de iceberg). Se quedaron todos los políticos, más cínicos ellos, más pobre -en cantidad y calidad- la población, más violenta, más insegura. Aumentó la *violencia anónima y delincuencia* en grado proporcional a la fragmentación y exclusión social provocada.

El *cinismo* no escapa a la conducta que ha sido casi normal de los gobiernos políticos, también del gobierno argentino. El gobernante no teme afirmar una cosa y luego la contraria; prometer seguridad y luego crear leyes que la socavan; prometer hacer gestiones para erradicar el desempleo y al

¹²⁴ Cfr. DEVOTO, F. – MADERO, M. *Historia de la vida privada en Argentina*. Bs. As., Taurus, 1999. Vol. I-III. CICCERCHIA, R. *Historia de la vida privada en la Argentina*. Bs. As., Troquel, 1998.

¹²⁵ Cfr. GARCÍA GUAL, C. *Los cínicos: El movimiento cínico en la antigüedad y su legado*. Barcelona, Seix Barral, 2000.

¹²⁶ Cfr. GARCÍA DEL GADO, D. *Estado-nación y la crisis del modelo. El estrecho sendero*. Bs. As., Norma, 2003, p. 11.

¹²⁷ En el 2012, la situación económica no parece cambiar mucho. Se utilizan algunas estrategias repetidas como la emisión monetaria (y para ello, el presidente Duhalde, se desligó de la paridad con el dólar), sin base en la producción y exportación, la falta de confianza jurídica, etc. El motivo detrás de la suba del dólar paralelo (8 pesos y el oficial 5 pesos) es la emisión de pesos al 40% anual en el Banco Central, lo que hace que haya un exceso de pesos, pero con decreciente valor. La realidad criolla de los gobernantes es siempre la misma: se gasta y se emite dinero más de lo que se produce; y se prefiere vivir pidiendo dinero a préstamo. Pero ni esto puede realizar el gobierno, dada la ya abultada deuda externa y la falta de confianza jurídica: sin confianza no hay economía ni sociedad que pueda resistir mucho tiempo. La sociedad, entonces, está siempre a la expectativa de que algo tendrá que cambiar: una nueva devaluación. Ésta será ahora más sentida por los que -dado el cepo cambiario- no pueden comprar dólares y, casi no salir del país. El círculo vicioso continúa y se acrecienta. No sucede, sin embargo, lo mismo en los países vecinos, a veces con menos recursos naturales. La causa parece ser, entonces, política: la corrupción en los distintos estamentos de la nación. Más bien que aplicar las leyes, se las cambia (mediante decretos) o se juega con ellas: característica cultural propia de la "viveza criolla".

mismo tiempo aprobar leyes que lo incrementan; firmar decretos-leyes devaluatorios y afirmar que él no la hizo, sino que la devaluación ya estaba hecha (Duhalde); sugerir que se debe ahorrar e invertir mientras congela por decreto los ahorros depositados, no previendo las consecuencias de las inversiones extranjeras golondrinas. El gobernante se presenta como garante de paz entre países latinoamericanos en lucha y, al mismo tiempo, vende armas a uno de ellos -por supuesto, afirmando no saberlo-; crea instituciones de control de ética pública, pero sin obligación de realizar declaraciones juradas transparentes; administra justicia contra los que delinquen no pagando sus impuestos por ganancias, pero manteniendo los jueces el privilegio de no pagarlos.

Cuando no hay cumplimiento de las leyes, no hay pacto social posible; la convivencia social se convierte en un refinado estudio para evadirlas. Cuando la mayoría evade las exigencias de las leyes, los pocos que alcanzan a ser juzgados no constituyen una condena ejemplar. La mayor parte de los juicios no llegan a condena, sino a la caducidad del proceso y carencia de penas: impunidad.

La vida social pierde el sentido y también la escala de valores: todo es igual, nada es mejor. En este caso, la sociedad se rige entonces por la astucia o por la fuerza.

18.- La *confianza en el azar* es una forma de escapar a la necesidad de tomar decisiones racionales, individuales y sociales, y escudarse bajo el manto de lo imposible. La creencia en la suerte da una justificación rápida y *light* a los problemas. De hecho, los gobiernos la ven como una necesidad de los argentinos; y han sabido fomentarla y anestesiar a la gente para valores más racionales.

La confianza en la suerte está unida a una *mentalidad mágica* por la que se cree en soluciones mágicas, sin análisis ni investigación sobre las causas y los efectos.

Sabemos que una *creencia* consiste en la afirmación que alguien realiza sobre algo que conoce, pero que no puede dar razón directa del valor de ese conocimiento, no encontrando, por otra parte, un motivo más fuerte para dudar de lo que cree. Por ello, una creencia puede ser racional si quien cree tiene un motivo externo -un testigo, por ejemplo- para no dudar de lo que conoce o se le comunica; o bien puede ser irracional, creyendo sin motivo o fundamento alguno. También puede ser irracional al no poder armonizar los momentos de inteligencia con los emocionales; la realidad con las ilusiones; el presente con el futuro. El argentino suele vivir el futuro próximo como realidad, sus deseos como realizaciones y, por ello, no teme arriesgarse en manos de la suerte en quien confía.

En el nivel social, el pensamiento mágico en que desea vivir el argentino más que tener un fundamento racional, posee un *fundamento cínico*: está convencido de que la Argentina es un país absurdo, contradictorio, donde todo puede ser y no ser, según las conveniencias especialmente de la clase dirigente.

19.- La creencia irracional es un voluntarismo: se basa en la imposición de la voluntad en lugar de la razón. Al no requerir lógica, análisis, pruebas, el estado de creencia es simplificador y está ampliamente difundido.

Una posible y frecuente causa de la creencia irracional es *el miedo*, motivado a su vez por la imposibilidad de prever, el cual paraliza el movimiento de la razón y hace trastabillar la jerarquía de valores. El miedo, ante la vida a cualquier precio o padecer una muerte digna, hace optar ciegamente por la primera. El miedo nos hace elegir el mal menor aunque se sabe que es un mal. Así se podría explicar la resignada aceptación de la decadencia de la clase política partidaria, siempre elegida como el mal menor entre dos males. No es de extrañar que por este camino se termine en un lento pero fatal despenadero.

¿Mas cómo no va sentirse desilusionado el argentino trabajador, que se esfuerza trabajando, que ahorra honradamente y que reiteradamente se ha visto estafado? En qué partido político puede esperar, si los existentes más que ejercer una oposición, parecen esperar pacientemente, como cómplices, su turno en la posesión arbitraria de poder. La sensación de estar en manos de la suerte no es sólo del pasado, sino que se perpetúa como herencia con fuerte vigencia en el presente argentino. La devaluación de la moneda argentina en enero del 2002, por ejemplo, firmada por la presidencia de la nación, provocada en parte por la desconfianza de los que más poseían en depósitos bancarios, y solicitada por los que poseían gran capacidad de venta, la tuvieron que pagar sobre todo los asalariados que vieron en pocos días cómo la capacidad de compra de sus salarios se reducía a menos de un tercio. Cada mes, por muchos años, fueron dejando dos tercios de su sueldo. La indignación labró entonces el eslogan "Que se vagan todos (los políticos)" y, aún años después, *grafiti* tales como "Vota a nadie: nadie te representa", indicando la inexistencia de una democracia real. La mayoría de los argentinos quedaron en manos de la suerte (esto es, de la arbitrariedad y la corrupción inmanejable por el indefenso ciudadano). No obstante, esta débil y frágil democracia permite aún expresar la crítica.

"En este sentido, el Estado argentino se ha comportado como un padre prostituido que exige moralidad y respeto a sus hijos"¹²⁸.

c) Arbitrariedad del poder, la viveza criolla y corrupción

20.- En una visión teocrática del poder, como la vivida en la Edad Media, el rey tenía, por sucesión, el poder de la autoridad procedente de Dios. Los reyes no representaban al pueblo, sino que lo gobernaban. El poder del rey era absoluto, esto es, libre de toda limitación.

Si bien con Locke, Montesquieu, Rousseau este poder absoluto es

¹²⁸ MAFUD, J. *Psicología de la viveza criolla*. Bs. As., Distal, 2008, p. 115.

pensado como depositado en el pueblo, esta idea no tuvo vigencia en Latinoamérica hasta el siglo XIX. Aquí la autoridad la ejercía el rey y su representante directo el virrey. Con la caída de los virreyes, los caudillos tomaron de hecho el poder según las provincias o zonas y el poder siguió siendo absoluto, pero diversificado¹²⁹. La ley de hecho se identificó por décadas con el caudillo. En los hechos, en Argentina, las provincias fueron entidades autónomas por tres décadas (1820-1853). Fueron los caudillos federales del litoral (liderados por el santafesino Estanislao López y el entrerriano Francisco Ramírez) quienes en la batalla de Cepeda provocaron la caída definitiva del gobierno directorial, propenso a una concepción centralista o unitaria de gobierno nacional¹³⁰.

Por cierto que los caudillos pretendieron gobernar defendiendo sus vastos territorios o latifundios que luego se dividirían en hacendados (después estancias), formando “los pueblos de la campaña”. Cada caudillo tenía su estilo de gobierno, pero en general, en sus luchas, su ley era la fuerza y la búsqueda de bienes por saqueo y prestigio de poder.

“El saqueo pasa a ser un medio de guerra normal; sus formas son, por otra parte, infinitas e ingeniosas. En las ciudades que van a saquear, quienes tienen algo que esconder se apresuran a hacerlo... Quiroga no pierde tiempo en vanas búsquedas: toma rehenes, los condena a muerte, les fija un alto rescate. El mismo padre de Sarmiento, notoriamente pobre, debe comprar su vida con 2000 pesos plata, durante la ocupación riojana de San Juan en 1829. Aun quienes se cansan de reprochar a Quiroga sus violentas expoliaciones deberán tomar el mismo camino...”¹³¹

21.- La revolución de Mayo de 1810 puso el problema de legitimar la autoridad y para ello se apeló a la soberanía popular (como Mariano Moreno lo había bebido de Rousseau; más creía que el pueblo debía ser guiado por los iluminados de Buenos Aires); pero debió esperar hasta 1853 para que se constituyese una nueva Nación. Idealmente la *Constitución Nacional estableció la ley fundamental* para todos los ciudadanos argentinos, pero en la realidad, los valores de la Constitución Nacional no fueron acatados rápidamente. Se estableció la división de los poderes propios de una república, pero acentuándose las facultades del poder ejecutivo sobre los otros dos, ante el temor de la anarquía. Si los anglosajones vieron en la tiranía un mal inaceptable, los hispanoamericanos tuvieron que aceptar la disyuntiva: anarquía o tiranía (caudillesca), y prefirieron ésta a aquélla. En realidad, en América latina se

¹²⁹ Cfr. LAFFORGUE, J. (Comp.) *Historias de caudillos argentinos*. Bs. As., Alfaguara, 1999. LEVENE, R. *Historia de la Nación Argentina*. Bs. As., El Ateneo, 1950. MAYO, C. *Estancia y sociedad en la Pampa. 1740-1820*. Bs. As., Biblos, 1995.

¹³⁰ TERNAVASIO, M. *La revolución del voto. Política y elecciones en Buenos Aires, 1810-1852*. Bs. As., Siglo XXI, 2002, p. 53.

¹³¹ HALPERÍN DONGHI, T. *Revolución y guerra. Formación de una elite dirigente en la Argentina criolla*. Bs. As., Siglo XXI, 2002, p. 90-91.

establecieron reyes con el nombre de presidente¹³².

La mayoría de los argentinos no participaron en la gestación de la Constitución Nacional. El argentino se habituó, por mucho tiempo, a obedecer al caudillo, hombre fuerte con arbitrariedad en el poder, y a esperar de él las decisiones y la ayuda en sus situaciones difíciles.

Casi se podría decir que la mayoría de los habitantes argentinos *no ejercieron el poder de la ciudadanía por más de un siglo*, pues del gobierno de los virreyes se pasó al gobierno de hecho de los caudillos y estancieros (con una representación, más o menos discutida, de gobierno nacional en Buenos Aires); y pasándose el poder luego a minoría (con propiedad y vecindad) que ejerció el derecho al voto hasta 1912, cuando finalmente éste se universalizó para todos los hombres mayores de edad y se hizo secreto. Este hecho quebró la tradición de los dos partidos conservadores que se alternaban en el poder y dio lugar a partidos populares.

Mas aun así, por largo tiempo quedó el recurso al *fraude electoral*, según el cual el gobernante había sido "hecho por un corto número de ciudadanos faccionados al abrigo de la fuerza militar" o "prevaleciendo la votación de otros complotados por el influjo de los aspirantes". Ante el peso numérico de los votantes o representantes (sobre todo de la ciudad de Buenos Aires), en tiempos de Yrigoyen, se opondrá una elección por "el valor moral" de los mismos¹³³. Los conflictos terminan dirimiéndose a través del ejército en armas.

Hechos los escrutinios, en las mesas electorales, eran soberanos en su decisión, por lo que se decía *que quien gana la mesa, ganaba también las elecciones*¹³⁴. Así narra el hecho electoral un vecino de San Nicolás, en 1823, en que se describe, la indiferencia, el fraude y la prepotencia reinante en ciertos casos, bajo la apariencia de acto democrático:

"El domingo 20 del corriente fueron las elecciones de representante: fue electo Fray Francisco de la Concepción Díaz Vélez. Por haber llovido toda la noche precedente y parte de la mañana del domingo, no vino hombre alguno de la campaña...

El Sábado por la tarde ya sabía yo quienes habían de formar la mesa escrutadora. Alcaraz asistió al acto con la tropa; anduvo pesquizando las papeletas de los concurrentes y al que no tenía la ministerial, se la quitaba y se le daba otra. Ud. sabe cuan tímidos y cuan ignorantes son los paisanos en estas cosas; así fue que el celador se burló de todos...

¹³² Cfr. ALBERDI, J. B. *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. Bs. As., Estrada, 1952, p. 56.

¹³³ Cfr. TERNAVASIO, M. *La revolución del voto. Política y elecciones en Buenos Aires, 1810-1852*. Op. Cit., p. 56, 61. ORTEGA, E. *“Quiera el pueblo votar”. Historia electoral argentina, desde la Revolución de Mayo a la Ley Sáenz Peña. 1810-1912*. Bahía Blanca, Giner, 1963.

¹³⁴ *El Constitucional de 1833. Diario político, literario y mercantil*. 10 de agosto de 1833, n° 29. Intervención reproducida del Diputado Anchorena. Cfr. ANNINO, A. (Coord.) *Historia de las elecciones y el espacio político nacional en Iberoamérica en el siglo XIX*. Bs. As., FCE, 1995.

Aquí absolutamente nadie sabía quien era D. Domingo Díaz Vélez...¹³⁵.

22.- En 1828 “la violencia y la corrupción electoral” se habían instalado en el sistema. Se hacía evidente -y también imposible- generar una Constitución Nacional. El 1º de diciembre de ese año estalló la revolución militar de Lavalle y reinstaló, para esa ocasión, el viejo sistema de los cabildos (suprimida en 1821): voto a la popular levantando el sombrero con la mano derecha. Surgió luego una fiebre de listas de candidatos, pero al ser el *voto cantando en público* frente al juez o jefe de mesa electoral, la pluralidad de listas no era un sinónimo seguro de acto democrático pluralista. Existían redes electorales organizadas por los dirigentes, que permitían emitir los votos propios e impedir los ajenos. Así le escribe un fiel seguidor de Rosas:

“... Me presenté yo en la sacristía de la iglesia que es donde se han hecho las elecciones y al empezar a tomar los votos fui yo el primero que dije: `Doy mi voto por el Sr. Gral. Don Juan Manuel de Rosas y el Sr. Gral. Don Ángel Pacheco. Todos me miraron y me preguntaron si ese era el voto que daba, lo ratifiqué y dije que sí... pero sucedió que todos los que estaban con las papeletas en las manos para entregar, unos las guardaban, otros las rompían y los que estaban presentes y fueron viniendo después, sin que nadie les advirtiera y les dijera nada, todos votaron por Rosas y Pacheco...”¹³⁶

En este contexto, en 1829, aparecerá el comandante de campaña Juan Manuel de Rosas como restaurador de las leyes, al cual se le otorgaron facultades extraordinarias para el gobierno de Buenos Aires, ante el temor de la anarquía, argumento que el caudillo Rosas supo explotar reiteradamente.

Como frecuentemente ha sucedido en la Argentina, se guardan *las formas aparentemente democráticas*, pero de hecho la conducta ciudadana era tergiversada. Rosas, por ejemplo, en 1835, solicita un voto plebiscitario para garantizar la suma de sus poderes públicos; pero el acto electoral no fue presidido por autoridades electas; sino por los jueces de paz y escrutadores designados por el poder ejecutivo, tampoco se consultó a la campaña, presumiéndose que el voto de ésta era tradicionalmente favorable a Rosas. De hecho, después de 1835, en el ámbito electoral se impuso durante el gobierno de Rosas la lista única de candidatos, elaborada por el gobierno. La uniformidad así obtenida fue alabada por la prensa (*La Gaceta*, 30 de noviembre de 1836), no sin el cinismo tan frecuente en la prensa adicta, como expresión de la voluntad general que, “los pueblos nunca pueden menos de ser libres”. El voto ya *no fue un acto de elección sino de consentimiento inevitable* ante el poder: se redujo a un ritual y un simulacro de elección. Rosas

¹³⁵ *EL Centinela*, nº 28, 9 de febrero de 1823. Cfr. TERNAVASIO, M. *La revolución del voto*. Op. Cit., p. 148. BARRIERA, Darío. *La justicia y las formas de la autoridad*. Rosario, ISHIR CONICET, 2010.

¹³⁶ CELESIA, E. *Rosas. Aportes para su historia*. Bs. As., Peuser, Apéndice documental, Tomo, I, p. 449-450. Cfr. TERNAVASIO, Marcela. *La revolución del voto*. Bs. As., Siglo XXI, 2009.

justificó este hecho, como suelen hacer siempre los que interrumpen las normativas legales, en nombre de una moral superior, como benéfico pues se combatía de este modo "a la misma corrupción"¹³⁷. Rosas, como caudillo (o hacendado) con todos los poderes políticos, mantuvo la formalidad del poder legislativo (ubicado en los diputados elegidos para la Sala de Representantes) y judicial, aunque renovándolos hasta ubicar a las personas que explícitamente habían adherido a su gestión de gobierno. La ausencia de una Constitución Provincial hizo que el poder ejecutivo avanzara sobre los otros poderes.

23.- La sociedad moderna existe cuando todos los socios libremente organizan el poder que resulta de la unión mutua, tras la discusión de las divergencias, en un proyecto de vida social. La ley (del griego *logos*) indica la norma que establece un orden, una racionalidad en la conducta de los socios: La ley fundamental es la Constitución, la que constituye a una nación. Por ello, el principal poder de una república debería hallarse en el poder legislativo, constituido por mentes lúcidas, capaces de mantener normas justas. El poder ejecutivo tiene por finalidad llevar adelante lo establecido por las leyes. El poder judicial no hace más que constatar el cumplimiento o incumplimiento de las leyes, en particular de la Constitución que es la Ley Suprema. Cuando el espíritu de la república (que se basa en la división y relativa autonomía de los poderes supremos) se desvirtúa, entonces estos poderes juegan con las leyes para perpetuarse en el poder o favorecerse con él, convirtiéndose en una especie de asociación gobernante ilícita. En este caso, se da la máxima corrupción: se usa el poder para un mutuo chantaje en beneficio de grupos, con olvido de los intereses públicos y comunes a todos los ciudadanos o socios civiles¹³⁸. En este contexto, lo que rige o gobierna es la voluntad del más fuerte, la ruptura de la racionalidad social¹³⁹. La opción que resta entonces es la *anarquía o el autoritarismo: dos extremos irracionales*, promotores de inestabilidad cíclica, gobernadas por la ley de la jungla, las guerras civiles o las intervenciones militares.

Desde el punto de vista económico, Argentina también ha jugado, en las últimas décadas del siglo XX, con los *extremos*: o hiperinflación o cambio fijo de la moneda. Del caos, o ausencia total de racionalidad (inicio de guerra civil), a una supresión de la libertad y a la racionalidad impuesta por los militares. En este contexto, los dictadores o déspotas son vistos como liberadores hasta que generan un nuevo caos (económico o político). Otro extremo frecuente en la vida argentina es el fanatismo o el cinismo: la defensa a ul-

¹³⁷ Mensaje de Rosas a la Sala de Representantes. 1º de enero de 1837. Cfr. TERNAVASIO, M. *La revolución del voto*. Op. Cit., p. 207.

¹³⁸ SIMONETTI, J. *El ocaso de la virtud. Ensayos sobre la corrupción y el discurso del control social*. Bs. As., Universidad Nacional de Quilmes, 1998, p. 151. CAFIERO, M. Y LLORENS, J. *En la Argentina robada*. Bs. As., Macchi, 2002.

¹³⁹ Cfr. FUKUYAMA, F. *La gran ruptura. La naturaleza humana y la reconstrucción del orden social*. Bs. As., Atlántida, 1999. COMOÚ, A. *Los desafíos de la gobernabilidad*. México, Plaza y Valdés, 2001. CHONSKY, N. *El bien común*. México, Siglo XXI, 2001.

tranza de una conducta o idea, o la indiferencia ante ella. En ambos casos, es siempre la vida racional, ordenada, adecuada, la corrección lenta pero constante de los errores mejorando las leyes (y no por el contrario, abandonándolas antes de haber intentado cumplirlas), la que sale perdiendo¹⁴⁰.

24.- Desde los tiempos de la colonia española, los argentinos constataron cómo *el gobierno era algo que estaba lejos de los deseos de la gente*. Fueron las invasiones inglesas las que despertaron el sentido de las propias posibilidades de los porteños.

La lucha por la organización nacional muestra el fondo anárquico de la vida argentina y *su secular contradicción* entre unitarios (porteños, los de *frac y la levita*) y federales (los del interior, los del bajo pueblo de *chaqueta*); entre conservadores del régimen español y las ideas revolucionarias de Francia y Los Estados Unidos¹⁴¹. Se debió limar las asperezas de los caudillos provinciales lo que insumió casi medio siglo (1810-1853)

“América Latina fue colonizada y asentada en una tradición cultural autoritaria y vertical: la monarquía de los Austria, la Iglesia Católica y la economía rentista, aseguraban un patrón consistente entre el orden social y la subordinación política.

La Constitución nacional de 1853-1860 y sus reformas, hasta la actualidad adoptaron el sistema representativo y federal. Pero la centralización real fue más fuerte que la utopía legal. Los Estados federales no pudieron competir con la centralización económica, política y militar¹⁴².

El Estado de derecho no se organizó desde abajo hacia arriba -como en los Estados Unidos, con todas sus limitaciones-, desde la sociedad hacia el gobierno. En Argentina, el gobierno fue constituido, en casi un siglo, por la decisión de un grupo, en su mayoría capitalino que tenía algo que defender o ganar, dado el poco interés de participación popular en el sufragio. El *Estatuto Provisional*, creado en 1815, exigía para poder votar, ser hombre, el tener 25 años, un “oficio lucrativo y útil” (no doméstico, sin independencia económica) y una propiedad, la cual era indicadora de una dependencia y responsabilidad social¹⁴³. Se votaba a un representante del pueblo o provincia. El voto directo se aplicó en 1821.

Aunque existe la democracia mediante el sufragio universal masculino

¹⁴⁰ Cfr. QUIROGA, H. *La Argentina en emergencia permanente*. Bs. As., Edhasa, 2005. CORTÉS CONDE, R. *La economía política de la Argentina en el siglo XX*. Bs. As., Edhasa, 2005.

¹⁴¹ Cfr. ROMERO, J. *Las ideas políticas en Argentina*. Bs. As., FCE, 1975. SALDÍAS, A. *Historia de la Confederación Argentina. Rosas y su época*. Bs. As., Lajouane, 1892. MASTRONARDI, C. *Rasgos del carácter argentino* en AGOSTI, H. – MASTRONARDI, C. *El ensayo argentino*. Bs. As., Centro Editor de América Latina, 1992, p. 82.

¹⁴² DELICH, F. *La crisis en la crisis. Estado, Nación, Sociedad y Mercados en la Argentina contemporánea*. Bs. As., Eudeba, 2002, p. 104.

¹⁴³ TERNAVASIO, M. *La revolución del voto. Política y elecciones en Buenos Aires, 1810-1852*. Bs. As., Siglo XXI, 2002, p. 33, 40. *Estatutos, Reglamentos y Constituciones Argentinas (1811-1898)*. Bs. As., Universidad de Buenos Aires, 1956, p. 33.

(desde 1853) y luego, obligatorio y secreto, se establece a partir de 1913; y, en menos de dos décadas después, se interrumpe el proceso democrático¹⁴⁴. Lo que debía ser el centro de la política democrática republicana, la discusión y el acuerdo parlamentario, nunca jugó un papel importante en ella, dada la presencia de un poder ejecutivo que se atribuía grandes poderes¹⁴⁵.

25.- La crisis económica de 1890 no fue única, sino casi una constante: padeció el crecimiento desmesurado de la deuda pública, la reducción de las exportaciones, las inversiones fraudulentas o de mero lujo, la expansión crediticia irresponsable otorgada a grupos especulativos con afán de enriquecimiento rápido, las corruptelas bancarias, las ventas y compras fraudulentas¹⁴⁶.

No obstante el relativo desarrollo económico alcanzado por Argentina a fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, que hacía pensar que podría rivalizar por América del Norte o con Australia, ese "desarrollo económico no fue suficiente para destruir las profundas estructuras políticas paternalistas que habíamos heredado del coloniaje español y de la guerra independentista, porque el principal factor que condiciona un sistema político es la cultura, no la economía. El intento de república derivó, a la larga, en oligarquía" y caudillismos¹⁴⁷.

Argentina, terminando el siglo XX e iniciando el XXI, vivió las alternancias de *intentos de ordenamientos y ahorros, seguidos de saqueos* que más sufren los menos pudientes; saqueos camuflados cínicamente con diversos *eufemismos*, como reorganización monetaria, depreciación de la moneda, redescuentos, devaluación a la que los gobiernos y sus economistas presentan como una inocente "variación en la relación cambiaria", contracción salarial, aumentos de tarifas sin aumentos de salarios a lo que llaman "rebalanceo de ingresos", o aumentos de impuestos apelados "modificación de la base imponible", etc. Muchos vocablos de su lenguaje indican esta visión al revés de la realidad: una mujer linda está "bárbara", un erudito es "bestia", algo normal que cae justo es "genial". En la vida "normal", el argentino alterna la racionalidad y el intento de solucionar problemas, con el sentimentalismo, la fiesta, el entregarse a la suerte con no me importa o el "mañana será otro día".

El mismo gobierno tiene características semejantes de ordenamiento con leyes que luego cambia imprevisiblemente, democracia y caudillos.

26.- En la segunda mitad del siglo XX, alternaron luego poderes elegidos por la ciudadanía y poderes militares que prometieron la organización o reorganización de las formas sociales sin lograrla. Alternancia de razón (débil) y

¹⁴⁴ Cfr. HALPERÍN DONGHI, T. *Vida y muerte de la República verdadera (1910-1930)*. Bs. As., Ariel, 2000. ROBERTSON, J.P. y W.P. *Cartas de Sudamérica*. Bs. As., Emecé, 2000. BECK- BERNARD, L. *El Río Paraná. Cinco años en la Confederación Argentina*. Bs. As., Emecé, 2001.

¹⁴⁵ ROMERO, A. L. *La crisis argentina. Una mirada al siglo XX*. Bs. As., Siglo XXI; 2003, p. 42.

¹⁴⁶ ALEMAN, R. *Breve historia de la política económica argentina*. Op. Cit., p. 165-166.

¹⁴⁷ MICHELETTI, R. *La oligarquía populista*. Rosario, Fundación Libertad, 2007, p. 146.

sin razón (armada).

Tras su aparente forma republicana, con división de poderes supremos, la Argentina siempre tuvo un *poder ejecutivo fuerte*. De hecho, los diputados y senadores -si bien representan a los ciudadanos y a las provincias-, como representantes del partido mayoritario, se ponen de acuerdo con el ejecutivo (también del partido mayoritario) de turno antes de aprobar las leyes, salvo en casos excepcionales, utilizados como canjes de prebendas con otras fuerzas políticas.

Cada miembro del poder judicial (Suprema Corte de Justicia) ha sido propuesto, en una terna al poder legislativo, por el poder ejecutivo, por lo que indirectamente ha tenido su referente de origen en el ejecutivo.

27.- Con esos antecedentes ¿no es de esperar una democracia más formal que real, una república poco seria? Cuando los poderes de un Estado no funcionan con racionalidad, entonces, todo es posible, menos el desarrollo y progreso racionalmente planificado.

Ante la desprotección institucionalizada, el argentino debe acomodarse a las exigencias y ritmos que el gobierno le impone y buscar su favor. El *favoritismo* se halla en el origen de la corrupción. La corrupción también llega a los jueces locales y a la policía. El gaucho, que vivía en tierras de nadie y luego desposeído de ellas o mantenidas mediante arrendamientos para con la oligarquía terrateniente, o estaba con ellos o era matrero al que hay que cazar y mandar a la frontera como carne para los malones. Ya en el 1815 se había dado el "decreto sobre vagancia" de modo que todo gaucho de campaña que no fuese propietario debía reconocer algún patrón, supervisado por los jueces de paz.

El gaucho, hábil en su oficio de arriero y cuidador de ganado, fue poco apreciado desde una perspectiva capitalizadora y técnica. "Matar gaucho es obra santa ha dicho Sarmiento"¹⁴⁸. Los próceres, por cierto, fueron creaciones idealizadoras de personas, convertidas en modelos, a las que frecuentemente se les oculta o minimiza sus defectos y limitaciones¹⁴⁹. Sarmiento veía a la ganadería y al gaucho como improductivos. Lo que la ganadería producía dependía del precio puesto desde otras naciones. Sarmiento soñaba con añadir a la ganadería la agricultura, para que ésta diese pie al desarrollo industrial¹⁵⁰.

¹⁴⁸ JAURECHE, A. *La falsificación como política de la historia* en AGOSTI, H. – MASTRONARDI, C. *El ensayo argentino*. Bs. As., Centro Editor de América Latina, 1992, p. 64. Algunos de nuestros próceres hacen una lectura romántica del gaucho y desde las ideas europeas de progreso y civilización. Sarmiento inicia el tercer capítulo de su *Facundo*, con tres renglones en francés haciendo románticamente constar el lujo de la libertad del gaucho, en medio de las privaciones económicas. El gaucho pertenece a "una sociedad ficticia para remediar la desasociación normal" (SARMIENTO, Domingo, F. *Facundo, Civilización y Barbarie*. Op. Cit., p. 50).

¹⁴⁹ En relación con la mujer, por ejemplo, si bien les dio la oportunidad de ser docentes, no obstante, tiene de ellas una idea de un "sexo que por debilidad... debe ser siempre sometido". Cfr. BELGICH, *Orden y desorden escolar. Cómo enseñar, aprender, imaginar y crear una institución escolar diferente*. Rosario, Homo Sapiens, 2006, p. 109.

¹⁵⁰ BONANTINI, C. *Educación y sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media argentina*. Rosario, UNR, 1994. Tomo I (1810-1945), p. 38.

En la ganadería de las estancias, el criollo, acostumbrado a la miseria, a la ausencia de futuro, se hace adicto a las largas siestas y prefiere robar a trabajar. El hogar es solo una situación de paso entre arreo y arreo. La mujer abandonada se le vuelve infiel y los hijos heredan el mismo estilo de vida. La ley se le vuelve arisca y persecutoria al criollo. El gaucho y el indígena que no pudieron y no supieron adaptarse a la mentalidad economicista europea, por selección social, quedaron excluidos, abandonados o perseguidos hasta su extinción casi total¹⁵¹.

Aún en la actualidad, se tiene la percepción de que la ley persigue, para que pague, al que robó (como se suele decir) una gallina, pero no a los latifundistas, empresarios y banqueros (los cuales -tras la presión del prestador Fondo Monetario Internacional- lograron que el Congreso Nacional, en el 2002, los "compensara" y protegiera aunque ellos no hicieron nada por proteger y compensar a los depositantes que confiaron en los bancos)¹⁵².

"Entre los cuatro factores fundamentales que predominan en la vida argentina está el económico. Los otros son: la fe en la grandeza futura del país, el culto nacional del coraje y el desprecio de la ley"¹⁵³.

El autoritarismo, el "acomodo", y el jugar con las leyes, ya lo sabía el taimado y ladino Viejo Vizcacha cuando así aconsejaba al gaucho:

"Hacete amigo del Juez,
no le des de qué quejarse.
Y cuando quiera enojarse
Vos te debés encoger;
Pues siempre es güeno tener
Palenque ande ir a rascarse"¹⁵⁴.

Mas bien que apreciar una *justicia imparcial*, ante el descreimiento generalizado en las instituciones, el argentino busca frecuentemente el camino más corto del *clientelismo*, del parasitarismo generalizado¹⁵⁵. La imagen del propio valer y de la posibilidad de la justicia se diluyen: se vive pues a merced y por gracia del fuerte (que entonces, en el interior, era estanciero, policía o juez). El criollo "ante males que no tienen nombre", trata de olvidar

¹⁵¹ Sólo en el siglo XX, después de la inmigración, el gaucho fue idealizado como un hombre pacífico y libre en la inmensidad de la pampa, negándose o ignorándose el contenido político y social en que vivió. Algo semejante puede decirse de los indígenas, perseguidos hasta su extinción -como en el caso de los onas y otras etnias- y reconociéndoseles entonces a todos los pueblos indígenas, en la constitución nacional de 1994, "la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan" (IIª, Cap. IV, art. 75, inc. 17).

¹⁵² Cfr. TERRAGNO, R. *La simulación. Argentina y el FMI: Dos décadas de mentiras y autoengaños*. Bs. As., Planeta, 2005.

¹⁵³ MAFUD, J. *Psicología de la viveza criolla*. Op. Cit., p. 214-215.

¹⁵⁴ HERNÁNDEZ, J. *Martín Fierro*. Parte II, c. 15.

¹⁵⁵ Cfr. ESCUDÉ, C. *El Estado parasitario*. Bs. As., Lumière, 2005. STEVERLYNCK, J. *Democracia corrupta y la crisis argentina*. Bs. As., Argenta, 2002. TERRAGNO, R. *La simulación. Argentina y el FMI: Dos décadas de mentiras y autoengaños*. Bs. As., Planeta, 2005.

y vivir su presente: "Ya lo pasado pasó, mañana será otro día"¹⁵⁶, o bien solo le cabe ponerse contra la ley despreciándola.

Ciertamente el *Martín Fierro* no es un documento con estricto rigor histórico, y no obstante, es el poema nacional, la obra con la que la mayoría se identifica sentimentalmente por expresar un momento y unas verdades perennes del ser profundo del conflicto argentino.

28.- Desde tiempos de la formación de la elite dirigente criolla, la arbitrariedad y la búsqueda de fortuna ató la solidaridad al clientelismo.

"Consolida esa solidaridad (familiar) la existencia de un patrimonio de tierras, riqueza e influencia que solo puede ser conservado mientras la familia retenga su coherencia. Aquí la familia consanguínea no es sino el núcleo central de un agrupamiento mucho más vasto; que incluye colaterales y una clientela rústica y urbana, cuyos vínculos con ese núcleo pueden ser de naturaleza jurídica muy variable: en Salta, en Catamarca, en la Rioja, en el norte de Córdoba no faltan ejemplos de familias que en efecto dominan sin rivales una entera zona, en la que ocupan cargos de milicia y las magistraturas municipales de policía y baja justicia"¹⁵⁷.

Este tipo de relación social no ha perdido totalmente su existencia, incluso en el presente, en la vida del interior del país. Mas, en general, el clientelismo hizo patente una existencia de grupos no solidarios y crueles, para quien era simplemente humano pero no formaba parte de la familia (en sentido estricto o en sentido amplio y casi mafioso). La justicia era percibida como una protección para el rico y un castigo para el pobre o como un negocio de abogados que juegan a las leyes. Ello generó una desconfianza en las leyes, o más aún, el desprecio por las mismas. Este *desprecio a la ley* no es más que *el desprecio por la racionalidad de la vida social* que ellas debieran reflejar y proteger¹⁵⁸.

El abogado y el juez conocen las leyes y saben de sus debilidades y cómo jugar con ellas: cuidan, entonces, o descuidan los aspectos formales, apresuran o demoran el proceso según las conveniencias; no pocas veces la víctima resulta ser la investigada mientras el victimario desaparece.

Como mencionamos, ante la inseguridad, el argentino opta "por no meterse", no implicarse en los procesos que podrían aclarar las situaciones.

También aquí, la sensibilidad del argentino le hace sentir que su relación con el poder es una cuestión de suerte para no necesitar enfrentarse con él, tratando de vivir una vida sin ideales, sin compromisos ni responsabilida-

¹⁵⁶ HERNÁNDEZ, J. *Martín Fierro*. Parte I, c. 10.

¹⁵⁷ HALPERÍN DONGHI, T. *Revolución y guerra. Formación de una elite dirigente en la Argentina criolla*. Op. Cit., p. 394. Cfr. CICERCHIA, R. *Historia de la vida privada en la Argentina*. Bs. As., Troquel, 1998.

¹⁵⁸ Cfr. DEVOTO, F. – MADERO, M. *Historia de la vida privada en la Argentina*. Bs. As., Taurus, 1999, Vol. I-III. SABATO, H. *La Política en las calles. Entre el voto y la movilización. Buenos Aires, 1962-1880*. Bs. As., Sudamericana, 1998.

des. Y en esto también, el poema nacional refleja algo de esa *resignación del argentino pragmático*, con frecuencia tentado de evadir el esfuerzo y los ideales.

“No te debás afligir
aunque el mundo se desplome;
lo que más precisa el hombre,
tener, según yo discurro,
es la memoria del burro
que nunca olvida ande come”¹⁵⁹

Los *próceres*, intelectuales que pudieron visitar Europa o Estados Unidos de Norte América, siempre estuvieron preocupados por el deseo de hacer progresar a la nación (lo que implicaba la industrialización), para que no quedara enmarcada en la barbarie y en la mera cría de ganado.

Para el *gaucho*, no se trataba de civilización o barbarie, sino de que la civilización le creaba la barbarie: lo expulsaba de sus tierras, de sus formas de vida, lo perseguía y lo explotaba. Con el arribo de los inmigrantes, se fue prefiriendo al “gringo”.

El criollo tuvo que desarrollar su “viveza” para sobrevivir desde la marginalidad. El argentino siempre debió estar al acecho ante la viveza criolla, ante alguien que puede abusar de su desatención. La *viveza criolla* tiene innumerables formas: desde las antiguas tretas del viejo Vizcacha a las actuales como comprar una caja de medicamento el cual tiene ya vencida su fecha de aplicación, o acerca del cual, hermosamente envuelto, el incauto encuentra sorprendido en su hogar que le falta parte del contenido. Las sorpresas en este rubro son siempre sorprendentes. Porque la viveza criolla, muy conocedora de la psicología, está al acecho para aprovechar cualquier descuido y beneficiarse con alguna substracción.

29.- Retornando al tema del poder y la corrupción, entre los que deberá mediar la viveza criolla, lo que no funciona en los poderes son los *controles* de los mismos, entre ellos mismos, y por los ciudadanos. Ese control es el fundamento de una república y lo necesario para que no se convierta en república, con abuso de poder y arbitrariedad. Sarmiento intentó hacer de cada ciudadano un soberano con control sobre el poder republicano mediante el voto. Deseaba que los ciudadanos tuviesen capacidad para decidir sobre su forma de vida y tener una mirada abierta a la industria y al progreso.

El gran problema de una democracia, en una forma de gobierno republicana, no se halla en quien gobierna, o en obtener al mejor de los ciudadanos para esa tarea. El poder corrompe y, por lo tanto, lo importante se halla en el *control del gobernante*, por medio de los gobernados a través de sus representantes fieles a los votantes. Cuando esto falla, lo que gobierna

¹⁵⁹ HERNÁNDEZ, J. *Martín Fierro*. Parte II, c. 15.

es un autoritarismo (la reducción a un solo poder) o la corrupción mafiosa e institucionalizada. Sin *control institucional* no hay desarrollo posible, porque no hay ni siquiera sociedad real: hay impunidad ante la corrupción.

Aunque la Constitución establecía que cada provincia asegurase su educación primaria, de hecho, los gobernadores de provincias no pagaban a los docentes, o lo hacían con subvenciones ocasionales. También en ello estaba presente la *corrupción*. Sarmiento narra (en el *Monitor de la educación común*) el caso de una directora de niñas de Santiago del Estero que se negó a firmar el recibo de 130 pesos fuertes cuando se entregaban sólo 65; por ello fue depuesta y separada de la enseñanza por una Junta¹⁶⁰.

La *corrupción* no es una cuestión económica sino, ante todo, una cuestión de moral individual y social. La corrupción no está solo en un sector: en los gobernantes, y en los gobernados; en el que vende y en el que compra¹⁶¹, pero más en quien posee algo para vender que en quien tiene -por necesidad imprescindible- que aceptar el sobreprecio. La corrupción constituye una violación de las normas sociales y morales en beneficio de un grupo de personas.

“La corrupción implica la violación de las reglas establecidas para obtener ganancias y beneficios personales. Evidentemente, no puede erradicarse induciendo a los individuos a ser *más* interesados. Tampoco tiene sentido tratar de inducirla pidiéndoles que sean *menos* interesados en general... En primer lugar, los sistemas de inspección y de sanción han ocupado un destacado lugar a lo largo de los siglos en las reglas propuestas para impedir la corrupción”¹⁶².

¿Se podrá creer que el “descontrol” o la “desprolijidad” -como se dice eufemísticamente- haya llegado, en Argentina, al punto de que no se controlara la presencia de los miembros de las cámaras legislativas y un diputado “trucho” votara -a final de siglo XX- leyes cuando el *quórum* no era el requerido y suficiente, para la aprobación de una ley? ¿Qué ejemplo y qué imagen recibe el ciudadano joven ante estos hechos que quedan impunes y casi en el ámbito de lo cómico, si no fuesen dramáticos por las consecuencias que esas leyes causaron en los desprotegidos ciudadanos?

¿En quien creará y confiará el argentino si sus representantes no lo representan, si la policía no lo protege, si los bancos no lo aseguran; y aún más, son cómplices de los saqueos pendulares establecidos desde el poder político? En tales situaciones, los límites entre la realidad social y la ficción pierden sus matices y la neurosis colectiva es una posibilidad que se hace realidad. Han enfermado a los ciudadanos menos protegidos. No hay vida normal, porque no hay respeto por las leyes ni castigo contra los violadores

¹⁶⁰ HILLERT, F. y otros. *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Bs. As., Cartago, 1985, p. 106.

¹⁶¹ Cfr. SIMONETTI, J. *El ocaso de la virtud. Ensayos sobre la corrupción...* Pp.17-37.

¹⁶² SEN, Amartya. *Desarrollo y libertad*. Bs. As., Planeta, 2000, p. 329.

de las normas.

30.- Las experiencias de gran parte del siglo XX, con intervenciones militares y gobiernos de compromiso, hacen generar en no pocos argentinos la sensación de que la democracia no es un sistema político capaz de autocorrección. Los políticos aparecen en este período como incorregibles. El poder político no está al servicio de la educación de los socios, sino que la utiliza para sus fines. Por momentos, se prefieren las alpargatas a los libros y los hombres de la cultura (de derecha, de centro o de izquierda: Olga Cossettini, Borges, Atahualpa Yupanqui, etc.) no la pasan muy bien si no son obsecuentes o acordes con las ideas de los gobernantes de turno.

Esta constante situación puede hacer del argentino un fatalista. La sociedad más que una construcción humana, se le aparece como un muro social infranqueable.

La *impunidad* es un cáncer que carcome a las mismas instituciones, hasta el punto que todo el tejido social se resiente y corrompe.

Europa ha padecido, en su historia, a los reyes absolutos y lo que ha querido fue controlar el poder, y para eso surgió el liberalismo en Inglaterra, la Revolución Francesa y la república en Francia. Pero Francia tardó tiempo hasta pacificarse y organizarse económicamente¹⁶³. Por ello, argentinos como Alberdi, si bien apreciaban las ideas de la revolución francesa, se inclinaron, en el momento de elaborar una Constitución, hacia el modelo norteamericano. Alberdi deseaba el progreso de la nación, pero no el desorden que produjo la Revolución Francesa ni el que existió en Argentina en la primera parte del siglo XIX; por ello, en su proyecto de constitución argentina, acentuó el poder del presidente (según la tradición virreinal), aunque deseaba constituir una república con la división de los poderes supremos de la Nación.

También J. A. Roca, décadas después, y habiendo ocupado las tierras indígenas, buscó el progreso mediante la lenta pero creciente promoción de la agricultura, la autoridad y la paz *impuesta por la fuerza*. Después de esto, era suficiente con atenerse a la Constitución. Por otra parte, la supremacía armada del ejército nacional quitaba toda duda a los intentos de sublevación de los caudillos. Ya no se necesitaban caudillos anarquizantes, sino gobernantes honrados¹⁶⁴. No obstante, esta supremacía militar se haría presente nuevamente durante el período 1930-1983, en forma directa o indirecta, con

¹⁶³ Cfr. FURET, F. *Pensar la Revolución Francesa*. Barcelona, Petrel, 1980. GARCÍA BELSUNCE, C. (Comp.) *Buenos Aires, Su gente, 1800-1830*. Buenos Aires, S/E., 1976. GONZÁLEZ BERNALDO, P. *Civilidad y política en los orígenes de la Nación Argentina*. Bs. As., FCE, 2001.

¹⁶⁴ Según Roca, establecida la paz en el país, solo restaba progresar siendo personas morales. "No hay felizmente un solo argentino, en estos momentos, que no comprenda que el secreto de nuestra prosperidad consiste en la conservación y el acatamiento a la Constitución, y no se necesitan seguramente las sobresalientes cualidades de los hombres superiores para hacer un gobierno recto, honesto y progresista" (Julio A. Roca. Discurso ante el Congreso al asumir la presidencia el 12 de octubre de 1880. Cfr. *La prensa*, 13 de octubre de 1880. Cfr. BOTANA, N. – GALLO, E. *De la República posible a la República verdadera (1880-1910)*. Bs. As., Ariel, 1997. HALPERÍN DONGHI, T. *Proyecto y construcción de una nación (1846-1880)*. Bs. As., Ariel, 1995. SCOBIE, J. *Revolución de las pampas. Historia social del trigo argentino, 1860-1910*. BS. As., Solar-Hachette, 1969, p. 35.

un ejército que en realidad obedecía a "logias" (la "San Martín" primero y "Grupo de Militares Unidos" -GOU- luego, "los azules" después) y no al presidente¹⁶⁵.

De hecho, el fraude electoral de los conservadores (1930-1943), la proscripción mutua de peronistas y radicales (1955-1973) y la dictadura militar (1976-1983) hizo que la Argentina no fuese realmente democrática. Para lograr restituir la democracia, se necesitó el golpe de gracia del desprestigio de los militares, tras la derrota en Malvinas. Pero tras apariencia democrática, la impericia económica que arrastraba una abultada *deuda pública* y la *corrupción* utilizando como propios los bienes del Estado -que penetraba y se estructuraba en todas las fuerzas del Estado- volvían a debilitarla, dada una incorregiblemente mala e gestión pública de sus gobernantes.

"Los subsidios a las ficticias radicaciones industriales entre 1970-2000 tuvieron un costo fiscal superior a los 30 mil millones de dólares, muchos de los cuales sirvieron para subsidiar a las automotrices extranjeras. La estatización de las deudas privadas en 1982, por obra del entonces director del Banco Central Domingo Cavallo, fue del orden de los 20.000 millones de dólares. La Guerra de Malvinas insumió unos 10 mil millones de dólares. Las evasiones impositivas y aduaneras en las últimas décadas superan los 30.000 millones de dólares. Los enriquecimientos ilícitos a través de las obras públicas con sobreprecios, licitaciones y transacciones fraudulentas (mafia del oro, tráfico de armas a Ecuador y Croacia, entre otras). Si a esto agregamos la baja productividad del Estado y el sobreempleo clientelístico tendríamos una cifra superior al PBI de todos los países de América Central y Caribe. Argentina dilapidó a través de una mala gestión pública una gran parte de su capacidad de crecimiento"¹⁶⁶.

31.- Los argentinos padecieron la anarquía, por el poder de las *facciones (los caudillos), de las logias y proscripciones, por la ausencia de proyecto propio y de valores humanos fundamentales*. En las crisis, buscaron a un salvador con un poder autoritario e iluminado que pusiese orden y orientación nacional. Gobernados y gobernantes son mutuamente causa y efecto de una mentalidad autoritaria. "Para todo gobierno argentino recurrir a los organismos de fuerza del Estado (ejército, policía, ejecutivo con facultades extraordinarias) fue una tentación irresistible"¹⁶⁷. Lamentablemente, el pueblo argentino no exigió, con firmeza, transparencia en la gestión de gobierno.

Tanto la anarquía como la inmigración y la intervención autoritaria de

¹⁶⁵ Cfr. POTASH, R. *El Ejército y la política argentina 1928-1945. De Yrigoyen a Perón*. Bs. As., Sudamericana, 1971. TORRADO, S. *Estructura social de la Argentina: 1945-1983*. Bs. As., De la Flor, 1994. CASTELLO, A. *Historia contemporánea de los argentinos. Tomo I: La reacción conservadora*. Bs. As., Abaco, 1983.

¹⁶⁶ PÉREZ LINDO, A. *Reconstruir la sociedad, reinventar el Estado*. Bs. As., Proyecto Editorial, 2003, p. 63.

¹⁶⁷ MAFUD, J. *Psicología de la viveza criolla*. Op. Cit., p. 275.

una persona o de un pueblo generan una situación de no dominio de las situaciones, de perpetuo desarraigo, que se manifiesta en las personas como "no metiéndose, aislándose, no conviviendo... El colapso persistente de las normas, de los hábitos o de las costumbres son los que rompen toda madurez psicológica"¹⁶⁸. En realidad, Argentina es pueblo, en parte, aún adolescente que ha esperado la solución en alguien superior a él, aunque éste sea depositario de un poder despótico o arbitrario: como el pueblo no asumió reiteradamente la prerrogativa del poder, lo hicieron los militares. Lo que faltó fue *confianza* en las propias fuerzas ciudadanas y en la democracia a pesar de ser una forma de gobierno imperfecta, pero lentamente perfeccionable¹⁶⁹.

Los acontecimientos de diciembre de 2001 hicieron surgir la sensación de frustración, incluso por los políticos elegidos, bajo el lema utópico de que "se vayan todos" los políticos, no es un hecho aislado.

32.- La Argentina ocupó, en 1928, el duodécimo lugar en el mundo en cuanto a su producto anual por habitante. En 1998, y pese a su recuperación económica iniciada en 1991, retrocedió hasta el vigésimo octavo lugar, teniendo un producto anual de 8.570 dólares por habitante. Si hubiese conservado su puesto 28º, en 1998, su producto anual por habitante hubiese sido el de 25.820 dólares por habitante (como le correspondió a Holanda). En el 2002, en la gestión del presidente Duhalde, elegido por el poder legislativo - tras consultas y acuerdos con los gobernadores de provincias-, el 60% de los habitantes argentinos ganaban menos de 200 dólares mensuales y, aproximadamente, el 25% de ellos -5 millones- eran indigentes (ganando 1 dólar por día).

No obstante, aun dentro de este panorama apocalíptico de la degradación y subdesarrollo argentino, algo se ha mejorado: se ha roto, en parte, el ciclo de intolerancia y mutua exclusión (unitarios y federales, radicales y conservadores, peronistas y antiperonistas). Es intolerante quien prefiere romper las reglas constitucionales antes de que su rival le gane, convirtiendo al adversario en enemigo.

Los ciudadanos, en reiteradas elecciones, deberán dejar en claro el poder de prerrogativa y la prerrogativa del poder que poseen, en un lento y progresivo proceso democrático que elimine los nichos enquistados de corrupción y la falta de visión económica.

Los argentinos debemos aprender, como mínimo grado de conocimiento político-social, que la Constitución está sobre los partidos y deben desistir de hacer trampas con ella, o intentar cambiarla según las conveniencias. La fuerte presencia de abogados en la función pública y en la gestión de gobierno les hace creer profesionalmente que la *justicia es jugar con las leyes*: la "justicia" se convierte, entonces, en lo que los abogados o jueces dicen que es, según las circunstancias.

¹⁶⁸ MAFUD, J. *Psicología de la viveza criolla*. Op. Cit., p. 310.

¹⁶⁹ Cfr. FUKUYAMA, F. *La gran ruptura. La naturaleza humana y la reconstrucción del orden social*. Bs. As., Atlántida, 1999. SEN, Amartya. *Desarrollo y libertad*. Bs. As., Planeta, 2000, p. 59.

d) Defensa de las apariencias: el argentino, un hombre de contradicciones

33.- Ortega y Gasset, cuando visitó nuestro país, advirtió rápidamente la importancia que tenía la apariencia, la "fachada" o presentación para el argentino. Éste no sería un aspecto criticable, si estuviese fundado el algo que respalda la apariencia. Mas la apariencia y fachada es todo lo que parece haber. Se trata como de accidentes a los que no subyace ninguna sustancia. Otros autores confirman esta impresión: el fachero o sobrador "sabe que, en nuestro país, todo aquel que asume una apariencia importante, no tarda en volverse importante. Cuando condesciende a saludar, -inexpresivo el rostro y apretados los labios-, se diría que concede una merced"¹⁷⁰.

El argentino que llamaremos "típico", absorbido por la cultura "argentea" -y, por cierto, no lo son todos los argentinos- percibe esa carencia de realidad y fundamento para lo que desea ser. Por ello, la vida del argentino típico -siempre se dan dignas excepciones- *está a la defensiva*, exhibiendo exageradamente siempre sus cualidades presuntas o reales: los extranjeros ven al argentino de las grandes ciudades como un agrandado (hace excepción a esto, el hombre de pequeños campos o del interior).

Por ello también, la vida del argentino es insegura, porque sabe en su intimidad que está en una posición social, en una profesión o prestigio, en donde no debería estar. Valga un ejemplo: el título de "doctor" es un título por un lado muy apetecido y, por otro, carente de valor, porque cualquier licenciado en medicina, abogacía, escribanía, contaduría o bioquímica se aplica el título académico de "doctor" sin haberlo adquirido. Más aún, la ley le permite usarlo dada la costumbre generalizada del abuso. Estas actitudes terminan corrompiendo el lenguaje, desanimando la adquisición de un título ya que puede ser utilizado legalmente sin esfuerzo alguno para adquirirlo.

34.- Esto hace de la vida promedio del ser argentino, una vida deshonesto, falsa.

En el hombre argentino hay una *contradicción radical* que se manifiesta luego de variadas maneras: promete pero no cumple; si es pobre intenta que no se vea; puede ser halagador u obsecuente cuanto estás ante él, pero que no temerá difamarte cuanto no estés.

Lógicamente la contradicción se oculta y para esto está el uso del eufemismo: no hay robo, hay *desprolijidades*; no hay viejos, hay *ancianos*; no hay pobres, hay *humildes*; no hay hambre, hay *necesidades básicas insatisfechas*; no hay saqueo institucionalizado, hay inflación, "depreciación de la moneda"; no hay extorsión mafiosa sino "retorno".

35.- Por un lado se presenta, en discursos, el "destino de grandeza" de nuestro país; por otro, se oculta el país que hacemos y que "no nos merece-

¹⁷⁰ MASTRONARDI, C. *Rasgos del carácter argentino* en AGOSTI, H. – MASTRONARDI, C. *El ensayo argentino*. Op. Cit., p. 96.

mos”.

Por un lado, se critica el desmedido gasto público; pero, por otro, se exige siempre la intervención del Estado como si no hubiese gasto público.

Por un lado, se afirma que “el pueblo nunca se equivoca”, y por otro, se sostiene que “este pueblo nunca aprende”.

O se está con España o con los criollos; o se es unitario o se es federal; o se está con la civilización o se está con la barbarie; o se es peronista o se es radical; o con Rusia o con Estados Unidos de Norteamérica; con los pobres o con los ricos; o con los fuertes o con los débiles.

Por un lado, se piden préstamos sin reflexionar en las posibilidades futuras de pago; pero, por otra, se atribuye la responsabilidad de nuestra magra economía a la banca extranjera.

Por un lado, parece manifestar chispazos de lúcida inteligencia, pero por otro, asume comportamientos infantiles guiados por una afectividad poco lúcida.

Por un lado, se expresa con total despreocupación por lo común (cuidado de las plazas y lugares públicos); y, por otro, hace, a veces, entregas generosas de ayuda a los necesitados en situación de catástrofe colectiva.

Por un lado, los grandilocuentes discursos sobre el respecto a la persona; y, por otro, el desprecio por toda señal de tránsito y de prioridad peatonal para el débil.

Ante la inseguridad social íntima, es comprensible que el argentino se pregunte, por un lado, cómo lo ven las demás personas (y las demás naciones) y desea que se lo vea bien (casi como un libertador de América al que todos eternamente deberán estar agradecidos); pero por otro, es el primero en quejarse y realizar una crítica feroz a su propio país, y a no darle importancia a los símbolos patrios (confundidos con las manifestaciones militares); porque de sus dos siglos de vida, más de uno ha sido un campo de batalla militar o decidido por intervenciones militares.

36.- La contradicción del ser argentino, por una parte, parece manifestar un acrisolado egoísmo, donde él es siempre el primero (y no cede el paso o el lugar sino con disgusto o bocinazos, aunque una anciana esté cruzando la calle en las francas blancas preferenciales para peatones); pero por otra, puede dar muestras de caballerosidad cuando se lo propone.

Por un lado, puede ahorrar, lamentarse de sus pocos recursos y regatear el sueldo a sus obreros o dependientes; pero, por otro, puede gastar sin medida para hacer manifiesta su capacidad económica en circunstancias puntuales (vacaciones, cambio de automóvil, la fiesta de la nena, etc.).

Por una parte, ve al Estado como un perseguidor fiscal; pero por otra, en situaciones críticas, espera todo de él.

Por un lado, al pueblo argentino le falta paciencia con la democracia - siempre imperfecta y que requiere largos tiempos y control para autocorregirse-; y por otro, por suerte, también ha tenido larga tolerancia con las dictaduras. Resignadamente festeja los inicios y desea los finales de los gobier-

nos, porque en estos procesos raramente ha intervenido el pueblo (aunque todos los gobiernos apelan a él), sino los grupos de poder.

En realidad, una mentalidad dicotómica es una mentalidad aún infantil o adolescente, simplificadora, impaciente, que reduce la lectura de las realidades a dos aspectos contrapuestos.

e) La resignación

37.- La vida, para el argentino, es, sociológicamente hablando -siempre hay honrosas excepciones-, algo que pasa, que se pasa, que sucede; no algo que se decide. Ante las calamidades sociales, el ciudadano "resigna", acepta la situación y vuelve a signarla, a darle otro significado, generalmente el significado de lo no cambiante, de lo inevitable, de lo inmodificable: el destino.

Su música típica, el Tango, tiene una letra lastimera y quejosa. Enrique Santos Discépolo, quizás el escritor de música de tangos más paradigmático, ve al siglo XX como un "cambalache": El que no llora no mama, el que "labura" es un gil, todo es igual. No hay valores, no hay respeto por las leyes. Todos traicionan; también las mujeres, menos la propia madre que es un santa.

En el argentino, la resignación se consuela con la imaginación, no con la realidad. Con la imaginación que vuelve al pasado idealizándolo y, entonces, todos nuestros héroes fueron grandes personas sin defecto alguno. Pero, en el ámbito de la resignación, el presente se percibe como desasosiego y manifiesta insatisfacción con los logros sociales actuales.

En la posmodernidad, los grandes valores de la verdad, la justicia, el ahorro, la honestidad, respeto por la ley se perciben con ironía y desilusión. Pero en la Argentina, esta desilusión tiene un respaldo histórico. El argentino se ha visto defraudado frecuentemente por las instituciones política, militares, policiales, bancarias, etc. en las que ha intentado confiar.

El argentino en su natural bipolaridad o contradicción puede sostener al mismo tiempo y resignadamente que "peor no podemos estar", y que "en Argentina siempre es posible estar peor". En un clima generalizado de confusión, las personas pueden llegar a buscar divertirse a corto plazo, sin preocuparse mucho por el largo plazo.

f) Creatividad poco sistematizada

38.- Los argentinos, en general, se estiman muy creativos, capaces de componer o arreglar casi cualquier cosa con precarios recursos, "atándola con alambre".

Lamentablemente, la riqueza que implica la creatividad se devalúa porque se trata de una creatividad ligada a una forma de vida con improvisación innecesaria, fruto de la falta de rigor y de la desidia, de la ausencia de exigencia de calidad, de poca responsabilidad.

La creatividad es útil y necesaria en todo proceso de investigación y

consiste en percibir relaciones nuevas u originales entre los fenómenos o cosas. Pero la creatividad es útil cuando a ella le sigue la perseverancia del esfuerzo, de la prueba o refutación que constata el valor de lo inventado o imaginativamente creado.

g) Los silenciosos argentinos de excepción

39.- Sin embargo, la Argentina no habría podido subsistir sin un gran número de hombres que hacen excepción a estas características mencionadas.

El argentino ha recibido de los nativos el amor a su tierra, variada y rica en recursos naturales; y si bien es un hombre abierto a las formas de ser de otros países -la mayoría de los argentinos de la clase alta y media ha salido de la Argentina y visitado otras naciones- está orgulloso de su tierra, aunque no de sus instituciones y raramente de sus gobernantes.

40.- Las excepciones a las pautas mencionadas no son pocas. Se trata de innumerables personas que trabajan sacrificadamente, que forman familias e intentan realizar sus proyectos personales y profesionales con eficiencia y lo mejor posible dentro de la adversidad de una organización social poco previsible e insegura.

Lamentablemente esas innumerables personas, inteligentes, afectivas, generalmente de pocos recursos económicos, perseverantes, silenciosos, no son un modelo social públicamente apreciado. De hecho y lamentablemente, ocupados en ser eficientes en su tarea o funciones, participan poco en los asuntos públicos y poco pueden lograr en la lucha por cambiar la situación social vigente.

El modo de ser de los argentinos como un problema cultural

41.- Sabemos que la *cultura* de un pueblo es el cultivo de las formas de vida de ese pueblo, hecho hábito enraizado. Por ello, la cultura es como una segunda naturaleza y las formas de vida, culturalmente aceptadas, son fácilmente perpetuadas y difícilmente cambiables. Se ha dicho que cuando las costumbres de un pueblo son suficientes, las leyes son innecesarias; y cuando las costumbres de un pueblo son insuficientes, las leyes son casi imposibles de imponer. Un hábito se crea casi naturalmente, con la mera y -casi siempre- agradable repetición de los actos; un hábito adquirido nos seduce, nos ubica como un aliado; por ello, romper un hábito exige una convicción y una fuerza de voluntad casi hercúlea.

En Argentina, tenemos el hábito de la evasión, del notificarnos pero no acatar (esto es, la desconfianza en los poderes políticos), desde los tiempos coloniales. A esto hay que añadirle algo que, más recientemente, se ha hecho ya cultural en Argentina: la inflación y la corrupción.

En la segunda mitad del siglo XX, el problema del desarrollo estuvo muy presente en la Argentina; pero también en esa segunda parte del siglo,

la Argentina comenzó a rendirse ante la inflación. Cuando los países europeos se recuperaron de esa locura por el poder que fue la segunda guerra, los productos agrícolas y ganaderos de Argentina ya no eran tan necesarios.

Sin embargo, Argentina crecía en población, pero no en forma adecuada en producción en forma adecuada. Entonces la solución más fácil era producir billetes sin respaldo, provocando inflación que siempre ha castigado a quienes no tienen nada que vender, a las personas de bajos recursos que tienen que comprar su sustento.

42.- El presidente Arturo Frondizi inició entonces, en 1958, un movimiento político bajo la bandera del desarrollo: el "desarrollismo". Se consideraba que el desarrollo económico era la condición necesaria para que luego le siguiera naturalmente y como por inercia el desarrollo en los otros órdenes de la vida (democracia, justicia social, educación, cultura, estabilidad política, etc.)¹⁷¹.

No obstante, en el siglo XXI, Argentina está lejos de haber alcanzado el desarrollo, *per cápita*, que tenía en 1928.

Ni los gobiernos elegidos democráticamente, ni las frecuentes intervenciones militares, lograron el desarrollo argentino.

El militar Onganía se propuso lograr, por la fuerza, una recuperación primero económica, luego social y finalmente democrática. Al tercer año de gobierno había fracasado.

Ni los gobiernos elegidos democráticamente, ni las frecuentes intervenciones militares, lograron el desarrollo argentino. De modo que, entrado el siglo XXI, Argentina está lejos de haber alcanzado el desarrollo, *per cápita*, que tenía en 1928.

43.- El ejemplo que venía de Europa y de Estados Unidos (después de su gran crisis o depresión económico-financiera), países ahora económicamente desarrollados, parecía ser otro. Primero se debía recuperar y hacer confiables las instituciones políticas y la seguridad judicial e invertir en la preparación de los ciudadanos para una mejor calidad de vida y mayor productividad económica del país.

Argentina, en realidad, había logrado esto entre 1853 y 1930. Sus gobernantes generaron una Constitución Nacional, crearon escuelas, un código legal, generaron un sistema de educación pública y gratuita, establecieron un ordenamiento dentro de una democracia que, sin embargo, aún dejaba mucho que desear.

Desde 1930 a 1983, exceptuando breves períodos, se perdió la democracia y se produjo la ruptura del orden constitucional; se dio la sensación de que las cosas podían arreglarse a base de la imposición y por la fuerza, estableciendo a dedo a los que el gobernante estimaba mejor entre sus amigos o conocidos. Los militares, creyéndose más capacitados para gobernar y orde-

¹⁷¹ Cfr. SARLO, B. *La batalla de las ideas (1943-1973)*. Bs. As., Ariel, 2001. POMBO, M. *Crisis e identidades colectivas en América Latina*. México, Plaza y Valdés, 1990. ROMERO, L. A. *Breve historia contemporánea de la Argentina*,. Bs. As., FCE, 2002.

nar la economía, dada su disciplina, lo intentaron y fracasaron una y otra vez¹⁷².

India, sin embargo, parecía ser un contraejemplo a la idea de que la economía se arregla solamente con democracia: era un país democrático, y no obstante no había logrado desarrollarse.

44.- Esto indicaba que la democracia era necesaria pero no suficiente. La democracia es un sistema de gobierno político que, tras un largo período de tiempo, enseña a la mayoría que se puede cambiar y corregir errores.

La democracia se presenta, pues, como un medio, pero el desarrollo humano *requiere mucho más*. Exige algo cultural, algo implicado con una concepción de valores y de vida: más que la tolerancia ante la diversidad de opiniones y la discusión racional, exige la admisión de la diversidad; exige hechos reales como extirpar la corrupción y posibilitar el desarrollo económico de modo que cada uno *produzca* bienes, con trabajo, ahorro, inversión, y logre vivir todo lo dignamente que quisiera o pudiera. El *desarrollo humano* exige un desarrollo también político y transeconómico (de modo que lo económico no sea el valor supremo de la vida humana); pero, por otra parte, *no puede ser un desarrollo opuesto a lo económico, antieconómico*, pues si los hombres dejasen de producir lo requerido para la existencia, la democracia por sí misma, o el solo desarrollo político, no asegurarían la vida humana. Lamentablemente, con frecuencia se percibe el proceder con mentalidad económica como un proceder antihumano; pero no se percibe, sin embargo, la tradición de la conquista española y católica como una tradición donde ha primado la cultura de la dominación: primero de los reyes, luego de los caudillos, después de los estancieros y hoy de los empresarios exportadores (y no la cultura de la libertad para la creatividad, de la libre empresa, de la producción e inclusión).

Alberdi, a mediados del siglo XIX, proponía abandonar la gloria militar ya lograda, por la más prosaica gloria de la industria, de la producción y del comercio¹⁷³.

“Los administradores empresarios tradicionales de la Argentina -tanto de empresas privadas como del gobierno- reiteran el patrón de autoridad/sumisión que el argentino encuentra en el hogar, en la escuela y en la Iglesia. Priva al argentino de un sentido del logro y, como resultado, de autoestima. Magnifica el sentido de inseguridad e inspira odio, que el argentino muchas veces descarga sobre sus hijos”¹⁷⁴.

En este clima, es más difícil que surja la idea de participación y benefi-

¹⁷² Cfr. HALPERÍN DONGHI, T. *La Argentina y la tormenta del mundo. Ideas e ideologías entre 1930-1945*. Bs. As., Siglo XXI, 2003.

¹⁷³ Cfr. ALBERDI, J. B. *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. Bs. As., Estrada, 1952, p. 75. HALPERIN DONGHI, T. *Tradición política española e ideología revolucionaria de mayo*. Bs. As., Centro Editor de A. Latina, 1985.

¹⁷⁴ HARRISON, L. *El subdesarrollo está en la mente*. Madrid, Playor, 1987, p. 361.

cios para ambas partes, como en una administración empresaria participativa moderna, donde el personal se identifica con la sociedad laboral; por el contrario, surge el odio, la envidia, el cansancio, el ausentismo ante la tarea, pero también el temor a la pérdida arbitraria del empleo. Por otra parte, el empresario, de hecho, tampoco ve al empleado como a un socio y no moviliza fondos para su educación, salud, vivienda, etc. La gran sociedad argentina se compone de pequeñas sociedades menores (familia, empresa, clubes, etc.) que no tienen una tradición y cultura democrática.

No es suficiente una constitución republicana y leyes que posibiliten la vida democrática para que ésta sea una realidad. Se requiere una voluntad política democrática que genere y sostenga la voluntad democrática de los habitantes. Solo las *costumbres* democráticas -hechas *tradicionales* y *culturales formas de vida*- conservan la democracia¹⁷⁵. La democracia -lo mismo que cualquier otro sistema, incluso los corruptos o mafiosos- requiere de un círculo que mutuamente se refuerce: no hay democracia ni corrupción si no la hay *a la vez* en los gobernados y en los gobernantes. Ahora bien, el pasaje de un sistema a otro -si es cultural- se hace lenta y progresivamente, aprovechando el esfuerzo y control constante para crecer en la democracia; o el cansancio y la tolerancia de la mayoría para aceptar crecientes grados de abuso y corrupción. Como la democracia se mejora con la democracia, esto implica un aprendizaje largo, paciente y doloroso.

“Tanto los Estados Unidos como la Argentina padecieron la crisis económica de 1930; pero fue en la Argentina donde, como consecuencia, sucumbió la democracia. Tanto Italia como la Argentina padecieron el desafío terrorista de los años setenta; pero fue en la Argentina donde se interrumpió el proceso democrático en nombre de la seguridad amenazada”¹⁷⁶.

45.- La cultura argentina heredada, -y en gran parte la latinoamericana-, ha sido justamente la contraria al sistema de vida democrático: se ha intentado vivir de la prepotencia de la conquista, del ocio y de la explotación del débil; o en último caso, de la limosna (del crédito y de la deuda externa o interna).

Después de la conquista, se abrían dos caminos a los residentes en la Argentina: o aceptarse como vencido, o imitar al vencedor por su poder pero envilecido por su mezquindad. La tercera vía, la más dura, consistía en *crear en su propio valer*, en crear o revivir sus propios valores, no los de los hombres “cultos” europeos. Y eso es lo que hizo la mayoría callada de los argentinos (el gaucho o criollo o, en general, el hombre del interior y no urbano) *viviendo en sus humildes chozas la alegría del sol diario*, sin dejarnos grandes

¹⁷⁵ Cfr. ARISTÓTELES. *La Política*. Libro V (VIII), cap. 1.

¹⁷⁶ GRONDONA, M. *Hacia una teoría del desarrollo. Las condiciones culturales del desarrollo económico*. Bs. As., Ariel-Planeta, 2000, p. 92. Cfr. DELICH, F. *La crisis en la crisis. Estado, Nación, Sociedad y Mercados en la Argentina contemporánea*. Bs. As., Eudeba, 2002. DESSEIN, D. (Comp.) *Reinventar la Argentina. Reflexiones sobre la crisis*. Bs. As., Sudamericana, 2003.

escritos o monumentos para recordación de su grandeza y cultura. Aquí ya-cía *la identidad oculta* del argentino y, en general del iberoamericano, que tanto fastidiaba al europeo o al norteamericano los que la tildaban de indolente e improductiva. Los próceres europeizados querían prontamente no solo traer al europeo o a las maestras norteamericanas, sino también a la estructura de esos países, sin creer posible ni esperar una lenta y paulatina adecuación, con matices propios, del indígena y del gaucho a la visión moderna de la vida.

En Argentina hay mucho Estado (imposición de autoridad) y poca sociedad (sentimiento de ser socio); y esto es fruto del *desarraigo social*, del hecho de que la mayoría (los indígenas y el pueblo criollo) no participó en la construcción del proyecto social, sino que tuvo una actitud de indiferencia. Este proyecto fue pensado por algunos próceres del siglo XIX, educados en Europa, por los libros europeos o por los europeos residentes en Buenos Aires.

“La indiferencia es el punto más agudo y hondo a que puede llegar el desarraigo social. En esa actitud extrema, el desarraigo puede llegar hasta paralizar los últimos repliegues positivos del individuo, provocando dos pautas opuestas: la pasividad o la agresividad... Cualquiera de las dos actitudes nace del desprecio al entorno societario. En la primera, escamoteando su acción y su dinamismo. En la segunda, negando su sociabilidad. Así, el individuo se convierte en enemigo de su ámbito social y éste del individuo”¹⁷⁷.

A la *cultura del trabajo y del ahorro* que producía capital excedente para el futuro, el criollo, en un clima de desprotección jurídica y de arbitrariedad del poder, oponía la pasividad, la *cultura del ocio*, de la producción moderada por la necesidad presente y del goce sereno de la vida en el presente, protegido paternalistamente por el caudillo o el estanciero. Prefería su seguridad, su tranquilidad presente sin esperanza de riquezas futuras, renunciando a una mayor libertad prometida o futura, a la toma de decisiones, al riesgo, a la riqueza y al mando.

El criollo no manifiesta frustración por no haberse desarrollado económicamente: nunca lo pretendió. Para él, el desarrollo humano implicó una opción sobre *el modo de ser más o menos humano* y no sólo sobre la riqueza (aun entendida como recurso futuro de mayor libertad)¹⁷⁸. La ausencia de grandes crisis o carencias económicas han hecho del indígena y del criollo, en tiempos de la colonia, hombres del corto plazo, que gozan de los bienes presentes, humanamente atractivos y seguros, pero que no favorecían el crecimiento económico moderno, el cual implicaba apreciar el valor de realizar una riqueza excedente e invertirla para obtener más riqueza futura creando un capital. Pero también cabe recordar que los beneficios de los que pudieron

¹⁷⁷ MAFUD, J. *Psicología de la viveza criolla*. Op. Cit., p. 311.

¹⁷⁸ SEN, Amartya. *Desarrollo y libertad*. Op. Cit., p. 52.

capitalizar no se revertían en la preparación del criollo o la inclusión del indígena en el proceso productivo, lo que ni siquiera fue propuesto luego por Sarmiento mediante la escolarización. El indígena fue prácticamente externado. La lógica del indígena y del criollo no calzaba ni con la lógica pensada por Sarmiento ni con la de Alberdi. La lógica del mercado propuesta por Alberdi se aplica a los bienes privados; pero puede haber buenas razones para proporcionar bienes públicos como proponía complementar Sarmiento que ayudarían al bienestar general futuro y moderno.

En la segunda mitad del siglo XIX, se puede decir que lucharon *tres modelos de visión social*, en el contexto teórico de la idea republicana de división de los poderes y de progreso mediante el comercio agro-exportador:

- a) el de Echeverría y Alberdi, orientados hacia las ideas culturales de Francia (aunque Alberdi, económicamente orientado a Inglaterra y Estados Unidos), para los que la necesidad de aprender sería exigida por el comercio;
- b) la de Sarmiento abiertamente orientado a la idea de progreso como la había visto en Estados Unidos y para el que el aprendizaje era una condición necesaria previa, no consecuyente;
- c) la de Julio Roca que prefería una visión prusiana, organizadora del poder militar y luego del resto de la jerarquía social ordenadamente, para quien el conocimiento debía exigirse.

Sin embargo, la *falta de previsión* desde el presente hacia el futuro, considerada desde el largo plazo, ha sido y es una actitud poco racional, irresponsable e injusta para con las generaciones futuras. Por otra parte, la tática "venganza" de no producir, utilizada como estrategia por el empleado, a largo plazo, no beneficia a nadie.

Las formas de pensar respecto del trabajo y de la empresa interactúan (e interactúan) con las circunstancias, de modo que lo *cultural*, lo *político* y lo *económico* estaban (y están) fuertemente relacionados en un círculo en el que se retroalimentan o debilitan¹⁷⁹.

46.- En Argentina, con el tiempo, desapareció la idea del vencido: se declaró la independencia, se elaboró la Constitución de los pueblos libres del sur, y hubo que optar por una de las dos alternativas o modelos: el de la inercia sostenido por los caudillos o estancieros -prolongación y pseudópodos de los conquistadores- siempre dispuestos a la rapiña o al regateo- o el del trabajo pero en un clima de inseguridad y corrupción, al arbitrio de quienes establecen o quitan las leyes según las conveniencias de quienes las dictan.

En Argentina, sólo con el establecimiento de la Constitución Nacional y el alejamiento de los malones, los estancieros del país comenzaron a percibir una mayor seguridad; y luego, lentamente, con la inmigración (en 1914,

¹⁷⁹ Cfr. HARRISON, L. *El subdesarrollo está en la mente*. Madrid, Playor, 1987, p. 201. SEN, Amartya. *Desarrollo y libertad*. Bs. As., Planeta, 2000, p. 160.

la población extranjera es del 30% de la población total), una posibilidad más justa y segura para todo el que trabajaba y ahorraba.

Pero las ideas culturales no se plasman en el aire sino que se concretan en *modelos y proyectos políticos*.

47.- En la segunda parte del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, los presidentes tienen *un proyecto de país agroexportador*, y trataron con diversos medios de establecer un ordenamiento legal, comercial y social, en función de “promover el bienestar general”, según expresión de la Constitución nacional. Se nacionalizan las aduanas¹⁸⁰; se promueve la inmigración europea para “todos los hombres del mundo que quieran habitar el suelo argentino”, fomentándose la colonización del territorio; se crea una legislación de navegación de los ríos; se crea un sistema ferroviario (2.500 Kms. en 1880 y 34.000 en 1916) y de correos¹⁸¹. En 1878, Argentina deja de ser importadora de trigo y pasa a ser exportadora. Se realiza una reforma monetaria, aunque las guerras y las inversiones públicas hacen frecuentemente recurrir a la emisión monetaria, generándose entre 1880-1885 los problemas de la conversión o no conversión del peso oro y la moneda papel, y la crisis general del sistema económico (1890).

Luego de las guerras civiles, del establecimiento de la constitución nacional, de la expansión y consolidación de las fronteras “invasadas por los indios” (cuando en realidad los invasores y conquistadores fueron los blancos), se puso la cuestión de *qué hacer con los indios* y el Estado al final terminó matando a los que no se le sometían.

“El Estado realizó el traspaso de la tierra pública a manos privadas, a bajo costo y en grandes extensiones. Promovió las inversiones extranjeras, garantizando su rendimiento, y se endeudó para realizar obras públicas, impulsó la inmigración y emitió moneda de manera poco ortodoxa, a menudo a beneficio de inversores locales que recibieron créditos generosos”¹⁸².

El modelo agroexportador se basó en los recursos naturales del país y en la acumulación latifundista, aprovechando la mano de obra de la inmigración. Este modelo llegó a su ocaso con la crisis del capitalismo de 1930.

48.- Argentina gestó un segundo modelo cultural y económico.

“Se llamó *Modelo de Sustitución de Importaciones* (1945-1976), o sea, el modelo de industrialización de la Argentina fuertemente impul-

¹⁸⁰ GARREL, F. *La aduana. Su origen. Su evolución*. Buenos Aires, IARA, 1967. HANSEN, E. *La moneda argentina. Estudio histórico*. Barcelona, Sopena, 1916. OLARRA JIMÉNEZ, R. *Evolución monetaria de la Argentina*. Bs. As, Eudeba, 1968.

¹⁸¹ Cfr. SABATO, H. *La política de las calles. Entre el voto y la movilización. Buenos Aires, 1862-1880*. Bs. As., Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

¹⁸² ROMERO, A. L. *La crisis argentina*. Op. Cit., p. 19.

sado por el Estado. Esta nueva orientación estuvo acompañada por una fuerte estructuración del movimiento obrero que pujaba por la extensión de los derechos sociales”¹⁸³.

El desarrollo era concebido como un crecimiento industrial con distribución de ingreso y pleno empleo, con fuerte incidencia de la acción estatal y acceso de las masas obreras al consumo.

Económicamente entre 1928 y 1944, la inflación promedio había sido del 0,45% anual. En 1945, trepó al 19,7% y luego continuó creciendo, hasta 1975, a un promedio del 27,31% anual.

Surgió entonces en América Latina, en la década de 1960-1970, una concepción socializadora con apoyo de sectores eclesiásticos (Conferencia General del Episcopado Latinoamericano; sacerdotes y obispos tercermundistas), que promovían una participación activa y popular para un cambio sociopolítico, buscando un cambio en las conductas y en las estructuras¹⁸⁴. Desde el punto de vista educativo, se acentuó la necesidad de *alfabetizar concientizando* a quien aprende acerca de su situación sociopolítica. La disminución de analfabetos reales -sin capacidad de crítica- aumentaba geométricamente los alfabetizados funcionales¹⁸⁵. Se hizo entonces patente la existencia de un curriculum manifiesto y utilitarista, pero nada crítico, y de un curriculum oculto e ideológico que lo sustentaba en la dinámica social del aula¹⁸⁶.

49.- El Estado -luego llamado Estado Benefactor- vio su fin, en Argentina, con el golpe militar de 1976. El ejército argentino siempre se estimó la fuerza moral superior de la corporación militar; pero la desaparición de personas y su muerte, sin juicio previo, la violencia y la tortura utilizada, indican han perdido su fuerza moral y la torpeza de la guerra de Las Malvinas gestada por un gobierno de facto, demostró también la incompetencia, inteligencia y beligerancia militar.

La junta militar del ejército, como corporación, ahogó entonces los intentos de crítica social. Se instaló abiertamente un *tercer modelo económico*: el *modelo de acumulación*, llamado, por otros, aperturista o neoliberal. Se proponía cortar de raíz el problema gremial en cuanto era poder de sustentación de las fuerzas políticas. Con la implantación de la democracia hubo avances institucionales, pero ninguna reorientación de la estrategia económica y se destruye el proceso de industrialización y producción nacional. Se valorizó el poder del mercado, la expansión de capitales y de la empresa privada, la cual debía tener ahora una visión global. La desregulación removía al Estado de las decisiones económicas. Las decisiones del Estado quedaron sin

¹⁸³ GARCÍA DELGADO, D. *Estado-Nación y la crisis del modelo. El estrecho sendero*. Bs. As., Norma, 2003, p. 118. RAPOPORT, M. Y Col. *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2000)*. Bs. As., Macchi, 2000.

¹⁸⁴ Cfr. *Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano*. Medellín. Septiembre de 1968. Bs. As., Paulinas, 1969, p. 29.

¹⁸⁵ MERANI, A. *La educación en Latinoamérica: mito y realidad*. México, Grijalbo, 1983, p. 131.

¹⁸⁶ Cfr. GIROUX, h. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, MEC, 1990, p. 63.

base y con el solo recurso del ajuste permanente para regular la recaudación y el gasto público, seduciendo a los partidos políticos con la tentación del endeudamiento o la emisión monetaria sin producción.

Entre 1975 y 1992 se llegó al desastroso promedio anual de inflación del 545,89%. En 1989, la hiperinflación alcanzó el 3.079,50%. En los países con economía estable, la inflación ronda el 4% anual. Sabemos que la *inflación es emisión de dinero sin respaldo productivo*; es un eufemismo, para indicar el quite que poder adquisitivo de los empleados o asalariados, encubriendo la irresponsabilidad de los gobernantes.

En enero de 2002, al abandonarse la convertibilidad peso-dólar, se generó una disminución del poder adquisitivo del salario correspondiente a un dólar cuatro pesos. Si hicieron presente, entonces, el desempleo, la desnutrición, la deserción escolar, la violencia en las calles¹⁸⁷. De hecho, Argentina a involucionado económicamente. Con un sostenido crecimiento, Argentina llegará quizás a estar, en los niveles de bienestar de 1928, después de un siglo y medio (en el 2078).

El beneficio generalizado que se esperaba con la apertura unilateral de la economía (desregulaciones, privatizaciones) no se dio. Se generó una vulnerabilidad externa en la economía argentina, concentración de capitales, mercados financieros especulativos, evasión de capitales, corrupción, desempleo, pobreza y ausencia de competencia y de producción real.

50.- Un proyecto de nación implica, en el fondo, una forma de concebir el mundo y lo típico del ser humano. En la Modernidad, esta concepción se redujo a *tres maneras fundamentales de pensar al hombre y a la sociedad*:

- a) éste es naturalmente un *lobo* para su semejante (Th. Hobbes) y lo que se requiere es un gobernante con todos los poderes;
- b) o bien el hombre es naturalmente *bueno* pero lo que instituye el poderoso lo corrompe (J. J. Rousseau);
- c) o finalmente, el hombre no es naturalmente ni bueno ni malo, sino *débil* (J. Locke): busca tanto el bien común como el bien individual; no es ni villano y ni héroe, por lo que puede ser cualquiera de las dos alternativas anteriores si no es protegido por la ley que exprese la justicia.

En la crisis del inicio de este siglo, en la Argentina, se presentaron *otras tres versiones sobre las causas del malestar social*, del rol del Estado y de estrategias de posible desarrollo del país¹⁸⁸.

¹⁸⁷ Cfr. CELS. *Derechos humanos en Argentina. Informe 2002-2003*. Bs. As., Siglo XXI, 2003. ROBBA-CO, Inés. *El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana*. Rosario, Homo Sapiens, 2003. BELGICH, Horacio. *Escuela, violencia y niñez. Nuevos modos de convivir*. Rosario, Homo Sapiens, 2003. ECHENIQUE, Mariano. *La propuesta educativa neoliberal. Argentina (1980-2000)*. Rosario, Homo Sapiens, 2003. GUADAGNI, Alieto et al. *En busca de la escuela perdida. Educación, crecimiento y exclusión social en la Argentina del siglo XXI*. Bs. As., Instituto Di Tella, 2002.

¹⁸⁸ GARCÍA DELGADO, D. *Estado-Nación y la crisis del modelo*. Op. Cit., p. 152.

Modelo	Neodesarrollista	Neoinstitucional	Neoliberal
Diagnóstico	La causa del malestar social es el modelo neoliberal	La causa se halla en el gasto público y en la falta de reformas	La causa ha sido salir del modelo (devaluación, pesificación asimétrica).
Rol del Estado	Activo: generar valor agregado, estimular la producción, exportaciones y el crecimiento.	Fiscalista: mejorar el control fiscal y las reglas.	Mínimo: volver a una nueva convertibilidad. Reforma del Estado, reducir el empleo y dar seguridad.
Estrategia de desarrollo	Reforma tributaria. Promover las importaciones y sustituir las importaciones. Reindustrialización.	Mantener el peso. Superavit primario alto. Mejorar la seguridad jurídica, las exportaciones y commodities.	Liberalización y apertura de la economía. Descentralización extrema a los municipios.

51.- El americano del norte estuvo se fue poniendo autolimites, discutiendo, elaborando y reconociendo leyes si esto le posibilitaba mayor seguridad y ampliar los intereses pragmáticos entre los individuos, haciendo primar el negocio (la acumulación de bienes y la inversión) sobre el ocio, en una nación que daba seguridades jurídicas para ello. Él, en su pragmatismo, no pretendió asemejarse a nadie, ni a los franceses ni a los ingleses; trató de ser lo que era: una persona concreta con intereses concretos, estableciendo normas de convivencia. Estimó que la salvación la debía lograr el individuo con sus propios esfuerzos; pero no creía que la salvación estaba en un solo individuo.

No dudo que los argentinos harían lo mismo si tuviesen esa cultura o modo de pensar y la misma seguridad jurídica que ellos lograron elaborar y controlar.

Concluyendo: El ser de los argentinos y el problema de su educación

52.- El *ser social* es algo que se construye y en el que intervienen numerosos factores¹⁸⁹. Por otra parte, el *proceso educativo* se halla inmerso en una problemática compleja donde intervienen valores subjetivos, políticos, eco-

¹⁸⁹ Cfr. SEARLE, J. *La construcción de la realidad social*. Barcelona, Paidós, 1997. NICOL, E. *Crítica de la razón simbólica*. México, FCE, 2002.

nómicos, morales, etc¹⁹⁰. Y no obstante, sin ideas e interpretaciones previas las acciones no serían racionales, por lo que ha sido necesario delinear el ser de los argentinos tomando hechos históricos que fundamentan una interpretación. Por otra parte, lo que han sido los argentinos en el pasado puede condicionarlos culturalmente; pero el pasado no determina a las personas necesariamente si éstas luchan por evadir la repetición de su pasado, aprendiendo de él.

Es innegable que Argentina ha sido un país conquistado lo que ha generado una situación de violencia establecida como forma de presencia y gobierno. Su forma de gobierno, durante la colonización, ha sido una forma impuesta, con notables actos de imposición, incluso de compra y venta de los cargos de cabildo en los que pudo haber alguna participación ciudadana.

También parece innegable que el clima cultural del indígena y del criollo tenía valores que no eran los apreciados por los conquistadores y colonos. Incluso una vez generada la revolución de Mayo de 1810, el mismo gobierno local se halló dividido e indeciso acerca de valores fundamentales y formas de gobierno, por casi medio siglo, antes de encontrar una constitución nacional consensuada.

El *ser de la sociedad argentina* no puede ser estudiado *solo* como un problema militar o económico, aunque los indicadores señalan la poca participación numérica de la sociedad del interior argentino y los problemas económicos nos grafican rotundamente la ineficiencia de la gestión de los gobiernos argentinos de la época. Estos hechos han marcado el ser cultural del pasado argentino. Por ello, no pocos pensadores ha dicho que

... El argentino es un individuo, no un ciudadano. Ésta es la razón por la que el Estado le resulta una abstracción, de lo cual pueden desprenderse tres consecuencias. 1) La falta de compromiso político y social con todo lo que sea público (siempre es mejor quedarse en casa viendo fútbol). 2) Falta de conciencia fiscal ¿para qué hay que pagar impuestos?). 3) Falta de controles: como el Estado no es de nadie, se lo puede llenar de amigos -uno más ¿qué le hace?-, ¿total a nadie le importa! El argentino solo concibe una relación personal. Por eso, para él, robar dineros públicos no es un crimen¹⁹¹.

53.- Mas, sería inútil o masoquista detenerse en el pasado solo para lamentar lo realizado y achacar culpas; pero resulta útil para constatar en dónde estamos y qué se podría imaginar y pretender ser. El ser de la sociedad argentina no interesa tan sólo por lo que ha sido, sino para comprender los condicionantes de sus dificultades presentes y para lo que puede llegar a ser.

¹⁹⁰ TORRES CARRILLO, A. *Educación popular, subjetividad y sujetos sociales en Pedagogías y Saberes*, 2000, n° 15, p. 5-13. CORNEL, R. *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata, 1999. GRANATAQ, M. – BARALE, C. *Problemas epistemológicos en el conocimiento social e histórico en Fundamentos en Humanidades*, 2001, n° 1, pp. 59-77. DAROS, W. R. *Moralidad, el yo y la solidaridad social deseada, según R. Rorty en Invenio*. 2001, n° 7, p. 41-62.

¹⁹¹ ABEL, F. *Hay que dejar de mirarse el ombligo* en DESSEIN, D. *Reinventar la Argentina*. Op. Cit., p. 35.

El pasado es condicionante, pero no determinante. Hoy somos lo que somos gracias al pasado, y condicionados por él sea para darnos lastre sea, en otros casos, para ofrecernos alas; pero no implica que debamos ser siempre e irremediamente lo que fuimos en el pasado. Mas bien, al contrario, la historia con sus dolores y alegrías, con los aciertos o desaciertos realizados, ayuda a cambiar. La vida es inevitablemente cambio y lo importante es tomar el timón del mismo.

54.- Mas aunque el pasado, realizado por personas y naciones determinadas (y no por un anónimo tribunal de la Historia), sea condicionante, no puede, sin embargo, declararse impune ante las injusticias.

Ante tal situación, los filósofos de la Modernidad, tomando el concepto de *fraternidad* (de la herencia cristiana, de los gremios medievales y de los ideales de la Revolución Francesa) elaboraron el concepto *solidaridad*. Todo ciudadano debía ser considerado, en los momentos de incapacidad individual no buscada e imprevisible (ciertos casos de desgracia, desempleo, enfermedad, etc.), como formando un cuerpo social sólido y solidario: como una parte irrevocable de la totalidad o sociedad. La solidaridad no es un lujo, ni siquiera una exigencia solo moral: es una exigencia de sobrevivencia como especie humana.

Notables personalidades de la economía y de las finanzas han reconocido que la ceguera política frente a proteger normas de solidaridad social llega a afectar no solo la calidad de la vida humana, sino, incluso, la misma seguridad económica de un país. Guillermo Perry, economista en jefe del Banco Mundial, "consideró que el aumento en la desigualdad en la Argentina contribuye a un mayor nivel de violencia y de delito"¹⁹². Según este economista, las reformas políticas estructurales de la década de 1990-2000 incrementaron la brecha de ingresos en el país, haciendo de la Argentina una nación con grande y creciente desigualdad. Existe una relación entre la justicia y la violencia; pero, aún a esto, le sigue que cuando se reactiva la economía, en un clima de injusticia, el delito no baja en relación con el aumento de la reactivación económica. La apertura comercial aceleró la exigencia de cambio tecnológico y forzó a una mayor demanda de mano de obra calificada, lo que produjo el efecto no deseado de desigualdad salarial, empobreciéndose la gran mayoría de argentinos mientras se enriquecía una minoría selecta. Aumentó la productividad pero también el desempleo.

El alto nivel de desigualdad tiene un costo también para el crecimiento económico, porque reduce el acceso a la educación y a los servicios, mientras aumenta la tensión social. Si esto se hubiera dicho hace tres décadas atrás, se hubiese calificado de marxista a quien lo proclamase (sin que esto signifique que la verdad se hallaba, sin más, en el marxismo). Hoy los técnicos liberales, tímidamente, no pueden evitar constatarlo y decirlo.

En general, el Banco (Mundial) destacó que la mayoría de los econo-

¹⁹² Cfr. "Entrevista con Guillermo Perry" en *La Nación*, Lunes 28 de Junio de 2004 (www.lanacion.com.ar).

mistas ahora consideran que la desigualdad actúa como un posible freno para el desarrollo, por las dificultades en el acceso al crédito, en la educación y en el manejo de los `shocks adversos`, como la delincuencia y la violencia¹⁹³.

Más allá de los sistemas políticos y económicos, lo que importa tener presente es que estos sistemas o están al servicio de los hombres o son inhumanos (impidiendo la expansión de las capacidades humanas, la asistencia sanitaria, la educación, la seguridad social, etc.)¹⁹⁴.

Es un hecho constatado por las cifras del *Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC)*, en el 2004, que el 10% de la población más rica argentina, concentraba el 44,5% de la renta, y registraba una brecha que separa 50 veces su riqueza con respecto a los sectores más pobres. En 1974, la diferencia era de 12 veces¹⁹⁵. El premio Nobel en Economía, Joseph E. Stiglitz, ha indicado lo mismo refiriéndose a otros países, señalando los efectos de la economía en la creciente inseguridad nacional: "La privatización sin la imprescindible infraestructura institucional llevó más a la liquidación de activos que a la creación de riqueza"¹⁹⁶.

En las situaciones de crisis, reaparece un sentimiento opuesto al de la competitividad, y es el *sentimiento de solidaridad*, de "hacerse cargo del otro" arrollado por factores que no pudo prever¹⁹⁷. En Argentina, la crisis del 2001 hizo surgir pequeños emprendimientos, propios de países del tercer mundo, pero no por ello despreciables, como las compras comunitarias, las ferias sociales, las huertas comunitarias, los microemprendimientos, las organizaciones de cartoneros. Argentina tuvo que dejar la ilusión de ser una gran nación y aceptar la idea de que es un país empobrecido, saqueado.

No obstante, debe quedar esclarecido que la solidaridad no consiste en una ayuda arbitraria o populista. Los filósofos liberales desconfiaron, no sin razón, de la ayuda y de la justicia social en manos de los gobernantes (siempre generosos con el dinero ajeno obtenido por recaudaciones tributarias, y siempre favorables al clientelismo partidario). Los individuos son libres y, en tanto son libres, son responsables de sus actos: si -pudiéndolo hacer- no prevén su futuro, no se capacitan, no producen y no ahorran, no merecen, en justicia, ninguna ayuda ni hay motivo para la solidaridad.

La competencia no debe estar reñida con la colaboración y responsabilidad humana, ni el trabajo con los derechos laborales. Las empresas deben ser eficientes y ejemplares: la producción no puede ignorar la existencia de mano de obra infantil y la discriminación injusta. Un buen inversor exige no solo eficiencia sino también transparencia en las cuentas. Las empresas más éticas garantizan mejor los ahorros. El problema de la producción argentina

¹⁹³ *Impacto negativo sobre el crecimiento* en www.lanacion.com.ar. Economía, p. 2 (28/06/04).

¹⁹⁴ Cfr. SEN, Amartya. (Premio Nobel en economía: 1998) *Desarrollo y libertad*. Bs. As., Planeta, 2000, p. 180.

¹⁹⁵ *Se amplía la brecha entre ricos y pobres en la Argentina* en www.lanacion.com.ar. Economía, p. 2 (28/06/04). Cabe recordar que el Indec, en cuanto institución de investigación técnica, dejó de ser creíble, por la presión política ejercida sobre él desde aproximadamente el 2007.

¹⁹⁶ STIGLITZ, J. *El malestar en la globalización*. Bs. As., Taurus, 2002, p. 306.

¹⁹⁷ Cfr. GARCÍA DELGADO, D. *Estado-Nación y la crisis del modelo*. Op. Cit., p. 181.

estuvo históricamente viciado por la ausencia de ética empresarial y humana.

55.- En este contexto, el Estado providencialista y benefactor ha respondido -en el mejor de los casos- a una mentalidad social, solidaria. Por el contrario, el Estado minimista (cuya función se reduce a una administración mínima del poder, descuidando la protección a los débiles) se corresponde con una concepción llamada de liberalismo salvaje.

No obstante, entre la intervención despótica del Estado en los asuntos privados de los socios (hasta el punto suprimir la libertad de pensamiento, de expresión y de conciencia), y la no intervención en absoluto, con abandono de sus socios más débiles, hay matices. La libertad no puede ser una excusa para la injusticia social, para el descuido de todos los socios inocentes, necesitados de ayuda, por causas ajenas a su voluntad (cataclismos, desempleo forzoso, etc.). Es mediante la libertad que los socios deben prever leyes de protección para los que carecen de igualdad de oportunidades iniciales como socios (igualdad ante la ley en posibilidades de educación, de vida saludable, de administración de justicia, de seguridad social).

Ante tal disyuntiva, hoy parecen caducas las alternativas, por un lado, de los que esperan todo del Estado, como, por otro, de los que no esperan nada de él. La misma noción de *Estado-nación*, en el contexto de la globalización, es puesta hoy en cuestión como una categoría que debe ser integrada en un *bloque de Estados o comunidad regional*.

56.- Hoy, según algunos pensadores, se está pensando, desde la perspectiva francesa e incluso norteamericana, en la *refundamentación de un nuevo Estado providencial*, no solo desde la idea de un fortalecimiento del vínculo nacional -sentimiento que los países poderosos no dejan de alentar al mismo tiempo que se organizan en bloques de naciones-; sino también desde el perfeccionamiento de la lógica individualista: algunos Estados y personas se consideran como víctimas por *no haber gozado de igualdad de oportunidades*.

Lo que se desea lograr es el equivalente de una justicia distributiva, radicalizando el principio de una justicia conmutativa. Como no es de esperar gran ayuda para quien, sin más, se declara sin más pobre, se recurre a la idea de *empobrecido injustamente*, en el pasado con consecuencias para el presente, y con derecho a indemnización civil.

“No es, en tanto miembros de la sociedad y teniendo por ese título derechos sociales, como las minorías procuran hoy en día beneficiarse con transferencias públicas en los Estados Unidos: es poniendo delante el estatuto de víctimas. Víctimas de un daño actual, pero también víctimas de una injusticia pasada. Es esto lo que explica la referencia constante a la esclavitud del siglo XIX por parte de la comunidad negra”¹⁹⁸.

¹⁹⁸ ROSANVALLON, P. *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*. Bs. As., Manantial, 2001, p. 65. Cfr. STEELE, S. *The Content of our Character. A New Vision of Race in America*. N.

57.- En este contexto, la sociedad no es aseguradora gratuitamente o por caridad, sino por derecho: por un derecho de reparación ante las desigualdades de oportunidades pasadas y presentes.

El modo de ser de los ciudadanos argentinos es, en este marco de referencia, *solidario por sentimiento* (hasta el punto de defender frecuentemente al ladrón pobre, aunque infrinja la ley) e *individualista por lógica* (hasta el punto de que no desea la intervención del Estado en sus asuntos, al cual ve más bien como un corrupto o ladrón, dado el mal uso que ha hecho de los recursos y los privilegios). La *contradicción* está también aquí presente en el modo de ser argentino. Ya los próceres argentinos habían bebido ideas de la constitución norteamericana pero también de los iluministas franceses; ideas de libertad y de igualdad que resuenan en su himno nacional: dos ideas que no se concilian fácilmente.

58.- El desarrollo humano implica el desplegarse de todas las posibilidades que pueden surgir, por muy diversos motivos, de ese ser humano. El desarrollo humano no implica la riqueza que un ser humano (individual o socialmente considerado) tiene; sino que pone su mira en lo que no tiene aún pero podría adquirir. Para el conquistador español, como para el caudillo hacendado argentino, la riqueza estaba en la tierra, como algo dado por la naturaleza, anterior al esfuerzo de crearla. Se puede nacer rico, pero no desarrollado; Argentina nació rica (en recursos) pero no se ha desarrollado y por ello peligró incluso la riqueza de sus recursos.

“Desarrollo” o “subdesarrollo” constituyen dos nociones relacionadas o relativas; surgen de comparar dos formas humanas de vivir y puede aplicarse a diversos aspectos. El desarrollo de una sociedad humana implica haber aclarado antes el concepto de lo que entiende por “humano”.

Si nos interesa llegar a un concepto sobre “el ser de la sociedad argentina”, lo hacemos por dos motivos: para saber cuán humana (o inhumana) es, y cuánto podemos esperar (o no) de la ayuda de un proceso llamado “educación”, entendido al menos como proceso de aprendizaje, de desarrollo de posibilidades y de autogobierno de nuestras vidas, en la dimensión individual y social de las mismas.

59.- El desarrollo económico es fácilmente detectable. Es suficiente calcular el ingreso por habitante y por año y su crecimiento. Cuando éste es constante y alto un país se halla en vías de desarrollo y de crecimiento económico, como fue el caso de Corea que entre 1980 y 1992 creció un promedio del 8,5% anual.

¿Pero cómo evaluar el crecimiento o desarrollo en la forma humana, cultural de vivir, incluyendo pero superando el índice económico? Un indicador del desarrollo humano, en el nivel social, está dado por la capacidad que

poseen los individuos -y la sociedad con sus instituciones y leyes- para *combatir la corrupción institucionalizada*. En esta batalla, Argentina ha perdido muchas décadas: ha tenido varias décadas moralmente infames donde la corrupción se ha intensificado, dada la ineficacia de la clase dirigente, más interesada en prebendas que en el bien común social y en la planificación y previsión de un futuro viable. ¿Qué perspectiva puede tener una nación cuando, en el siglo XXI, en 2003, según las estadísticas, de los 3.188.304 habitantes que van desde los 15 a los 19 años, entre el 30 y el 40% no estudia ni trabaja; con un tercio de la población urbana viviendo en villas de emergencias; con una inseguridad generalizada? Argentina, sobre todo por una corrupción endémica, ha dilapidado demasiadas oportunidades para crecer, para tener movilidad social y expectativas de mejoramiento. El combate contra la corrupción debe comenzar también en la escuela, generando aversión a cualesquiera de sus formas, e indicando posibles formas para oponerse a ella. La corrupción no es un destino inevitable¹⁹⁹.

60.- Quizás, filosóficamente, podamos medir el *desarrollo cultural*, indirectamente, esto es, midiendo el desarrollo de las potencialidades que tiene un país: y no sólo en relación a otros países) de *pasar de condiciones menos humanas a otras más humanas*²⁰⁰, como por ejemplo, un incremento en valores tales como crecientes condiciones cada vez más favorables para acceder a recursos vitales; disminuir el abuso de poder, la injusticia, la ausencia estructural de educación y de salud de la población; ofrecer igualdad de oportunidades para sus socios, posibilidad de cooperación mutua y paz.

El *desarrollo cultural* en esos valores, (con la concomitante forma de pensar y vivir presentes en los actores sociales) implica *armoniosa e interactivamente* el desarrollo político (del poder legislativo, judicial, ejecutivo y de la participación ciudadana) y el económico (la capacidad de ganancia mediante la producción y el intercambio). La obsesión, primacía y desarmonía del factor económico, tanto en los sistemas políticos de derecha como de izquierda, hace que interese más la *flotación del tipo de cambio* en el mercado o la rigidez del mismo, que la *flotación de cadáveres* en el Río de la Plata o la rigidez de los secuestrados²⁰¹.

Un país que cuida más la adquisición corrupta de capitales que a sus ciudadanos, se quedará presto sin capitales, pues hace pensar en la pronta

¹⁹⁹ MARTÍNEZ NOGUEIRA, R. *Calidad institucional y reforma de la gestión pública en Política y Gestión*, 2003, n° 5, p. 9-27. WENER, J. *Public Management Reform in Germany* en KICKERT, w. (Ed. *Public Management and Administrative Reform in Western Europe*. Cornwell, E. Elgar, 1997. KETTI, D. *The Global Public Management Revolution A Report on the Transformation of Governance*. Washington, Brookings, 2010.

²⁰⁰ Cfr. PAULO VI. *Populorum progressio* (1967), n° 21. QUINTANA CABANA, J. *La contribución de la educación al desarrollo social en Revista Española de Pedagogía*, 2000, n° 216, p. 213-234. MARTÍNEZ NAVARRO, E. *Ética para el desarrollo de los pueblos*. Madrid, Trotta, 2000. ACOSTA, A. *El desarrollo en la globalización, El reto de América Latina*. Caracas, Nueva Sociedad, 2000. HOPENHAYN, M. – OTTONE, E. *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*. Bs. As. FCE, 2001.

²⁰¹ Cfr. GRONDONA, M. *Hacia una teoría del desarrollo*. Op. Cit., p. 78.

fuga de esos capitales, ya que nadie sensato mantendría por mucho tiempo su dinero en un país corrupto. De hecho se dio, en la Argentina, un círculo vicioso establecido entre el ajuste permanente y los préstamos de organismos internacionales que solo apalancaban la fuga de capitales²⁰². Sin prioridad política justa no hay prioridad económica segura, y no hay prioridad política justa sin prioridad cultural (respeto y control por parte de la población de instituciones justas) que la sostenga²⁰³.

61.- El respeto y la corrección de la Constitución es la base ética constitutiva de la cultura de una sociedad moderna. Lo opuesto, si es arbitrario, es la jungla. Mas la Constitución no se sostiene si los ciudadanos no se preocupan por su vigencia. No se puede esperar heroicidad en todos los ciudadanos ni puede prosperar una sociedad donde la mayoría sea excesivamente corrupta o egoísta: la mayoría de una sociedad suele ser *razonablemente egoísta*; debe cuidar su propio bien cuidando el bien de todos que es la Constitución de la sociedad.

"En la *benevolencia social*, pues el hombre no se olvida de sí mismo, como en la *amistad*, sino que se considera y se ama como miembro de la sociedad. Es más, él se asocia con las otras personas únicamente por la ventaja que prevé le debe venir por esta asociación. El no se apega a la asociación, no ama la sociedad, ni ama el bien común de la sociedad sino *finalmente por su bien propio*, por amor de sí mismo; ama el bien de los otros no propia y necesariamente porque es un bien de los otros, sino porque lo encuentra como una condición necesaria para su bien particular. La benevolencia social tiene, pues, un origen subjetivo: *es el amor subjetivo que genera un amor objetivo*, el cual sin embargo no ocupa en el corazón humano sino un lugar secundario"²⁰⁴.

No pocos pensadores nos han recordado que una errónea interpretación o aplicación del programa de gobierno contenido en la Ley Fundamental, al margen de ciertos factores exógenos, es la causa fundamental de las crisis de la Argentina. A una república, le es fundamental la división efectiva y sostenida de los poderes supremos; pero reiteradamente se mantiene solo una formalidad de división de poderes y una muy efectiva, y sutil, unificación de los mismos en el poder ejecutivo, "omnipotente y contradictorio"²⁰⁵. El poder, sin justicia real, es abuso de poder, impunidad y corrupción.

62.- La concepción del hombre y de la sociedad está en constante repensa-

²⁰² Cfr. GARCÍA DELGADO, D. *Estado-Nación y la crisis del modelo*. Op. Cit., p. 176.

²⁰³ Cfr. NORTH, D. *Estructura y cambio en la historia económica*. Madrid, Alianza, 1994. HUNTINGTON, S. P. *El orden político en las sociedades en cambio*. Bs. As., Paidós, 1992.

²⁰⁴ ROSMINI, A. *Filosofía de la política*. Milano, Marzorati, 1972, p. 152-153. Cfr. ROSMINI, A. *La costituzione secondo la giustizia sociale*. Stresa, Edizione Rosminiane, 1997.

²⁰⁵ BALDEEN, G. *La crisis y el Estado de derecho* en DESSEIN, D. *Reinventar la Argentina*. Op. Cit., p. 157.

miento. Los ideales de la Revolución Francesa abrieron las puertas a la organización social de la *igualdad* (entendida diversamente: como igualdad o imparcialidad de trato ante la ley, según el liberalismo, y como igualdad materialmente controlada según los socialismos); de la *libertad* (entendida como el ejercicio de la elección y como no intervención de los demás en las propias decisiones y en los propios bienes, según el liberalismo; y como elección limitada por la intervención del Estado en todo lo que produce desigualdad, según los socialismos, pues la tierra y otros bienes son pensados como dones dados a todo hombre por igual); y finalmente, a la organización de la *fraternidad o solidaridad*, entendida como caridad o limosna en cierto liberalismo, pues nadie está obligado en justicia y por ley a sostener a los irresponsables, imprevisores u holgazanes; y como derecho a la protección de todos los socios discapacitados, por parte del Estado, según el socialismo, pues ningún hombre busca su propia desgracia.

63.- En el ámbito del liberalismo, lo que se debe cultivar son las virtudes descritas por Max Weber en su clásica obra *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*: la piedad, el comercio, la libertad; aprecio por el tiempo, por el ahorro, la responsabilidad y autonomía en los propios actos, individuales y sociales. Su punto de partida se halla en que el hombre trabaja porque es pobre y en tanto lo sea. El ideal del hombre debería ser lo más activo posible, trabajar y prever enriqueciéndose y transmitiendo riquezas crecientes a sus seres queridos. Tal parecen ser los valores fomentados por una concepción política y económica capitalista²⁰⁶.

En el ámbito del socialismo, el hombre es naturalmente bueno y la sociedad lo corrompe con leyes de apropiación injusta o desigual. Las virtudes fundamentales consisten en aprovechar gozosamente el mayor tiempo posible, en acumular solo lo necesario, confiando en la ayuda de los demás en caso de necesidad. El ideal del hombre se encuentra en llevar una vida con el menor sacrificio posible, con el mayor gozo de los bienes de la tierra compartidos solidariamente, sin afán de enriquecimiento y de acumulación más allá del necesario para la vida digna de cada persona.

Ambos sistemas, en sí contrarios, estimaban ser los más racionales y adecuados al ser del hombre e indicadores del ser de la sociedad ideal.

64.- Los sistemas sociopolíticos no son nunca puros. Tanto la libertad (sostenida por el liberalismo como valor fundamental), como la igualdad (también sostenida por el socialismo como valor fundamental) son igualmente necesarias y se requieren mutuamente para que una sociedad sea humana. Parecería que el ideal tiende hacia donde se dirigen ciertos países del norte europeo: libertad para tender a la igualdad de condiciones (no necesariamente de resultados) sociales; e igualdad para asegurar una creciente libertad social. Ambos sistemas no pueden llegar al punto de ser no solidarios con los socios inocen-

²⁰⁶ Cfr. HARRISON, L. *El sueño panamericano. Los valores culturales latinoamericanos, ¿desalientan una asociación auténtica con Estados Unidos y Canadá?* Bs. As., Ariel, 2009.

tes e indefensos, pues ninguna sociedad se sostiene si no prepara (mediante un proceso de educación y socialización de valores fundamentales) y cuida a sus socios presentes y futuros.

Ante una actitud irresponsable, no cabe esperar solidaridad. El argentino, en este contexto, ha tomado *tres actitudes* considerándose víctima del destino:

- Una *actitud estoica* que aguanta, sin quejas “porque así es la vida”, los sinsabores de la misma (que en realidad se deben a una vida poco previsor y responsable).
- Otra actitud se venga de su situación y sobrevive con la *viveza criolla*, resignándose a trampear donde no pudo triunfar de otra manera (según él por una causa imprevisible: la mala suerte, “la suerte esquiva”).
- La tercera actitud se ha centrado en el intento de *revolucionar* el sistema, abandonando la idea de cambio democrático.

65.- Ninguna de las tres -en sí mismas- parecen dignas del ser humano y, por ello, son humanamente inaceptables. Ortega y Gasset sostenía que las revoluciones tienen una doble faz: por un lado, son indicadoras de cambios estructurales profundos; y, por otro, son criminales por las muertes y desmanes que provocan. Se debería emplear el inagotable recurso de la participación ciudadana, del cambio en la democracia, para aprovechar lo positivo de ellas y evitar lo negativo²⁰⁷. Una democracia humana, eficiente en sus poderes, participada con los socios ciudadanos, favorece el desarrollo en todas las dimensiones (en lo económico, social, cultural: en la libertad, en la investigación, en la producción, en la educación, etc.) y hace innecesario otros recursos que terminan suprimiéndola por no haber sido real y eficiente, sino aparente y formal.

Como afirmaba Anthony Giddens respecto de Europa, podemos pensar que también Argentina necesita una «segunda oleada» de democratización. Las estructuras políticas actuales, incluidos los sistemas parlamentarios nacionales ortodoxos, hasta las más democráticas, no son suficientemente democráticas en una era de información globalizadora. La *falta de transparencia de las instituciones públicas*, la excesiva influencia del poder empresarial, la «política de los medios de comunicación», los acuerdos entre bastidores, la falta de representación de las mujeres y de las minorías étnicas, son falencias que se encuentran hasta en los países más democráticos.

66.- La sociedad y la concepción política de la misma se ha vuelto frecuentemente esquizofrénica y pendular entre las tendencias al socialismo (más frecuente en las situaciones de crisis económicas colectivas) o al liberalismo (más frecuente en las situaciones de prosperidad).

Ambas concepciones, la liberal o la socialista, llevadas a su extremo parecen excluirse y se vuelven inhumanas, pues no hay vida humana sin

²⁰⁷ ORTEGA Y GASSET, J. *Obras completas*. Madrid, Alianza, 1983, Vol. X, p. 117,125, 36.

márgenes de libertad e igualdad. La cuestión es más bien *un problema de grados y de tiempos hacia un ideal común que incluya ambas virtudes o cualidades*; y, en efecto, el liberalismo desea partir de la libertad y de la tolerancia para llegar a acercamientos igualitarios sin la supresión de la libertad y la diversidad; y el socialismo desea comenzar de la igualdad para que pueda ejercerse la libertad y evitarse la imposición por la necesidad, para lo cual se requiere igualdad de fuerza, poder y bienes incluso materiales.

Igualdad, libertad, solidaridad son ideales que no parecen se puedan conseguir todos al mismo tiempo para todos, pero debe ser sólo una cuestión inevitable de tiempo y, aun así, lo más equitativa posible. Lo que en principio parece claro es que el desarrollo económico no puede ir a la par de la injusticia social, ni la justicia social puede ir a la par con el estancamiento económico. El *subdesarrollo social es por sí mismo una injusticia* cuando constituye una falta de desarrollo que pudo ser evitada; cuando fue causada por hechos de injusticia, manifestados en: a) un desempleo estructural de larga data, una profundización de la pobreza y el surgimiento de nuevos pobres (clase media empobrecida) y, b) por un lado, una falta de acceso de los jóvenes a la producción social y, c) por otro, una expulsión de los mayores de cuarenta y cinco años (lo cual genera una desintegración familiar, una inseguridad en el ámbito de la salud y la imposibilidad de una jubilación futura)²⁰⁸.

67.- En la medida en que aumentan las crisis económicas la mayoría tenderá a soluciones solidarias; en la medida en que aumenta el bienestar general, las mayorías tenderán a soluciones menos ligadas a la intervención del Estado y a imposiciones de recaudación. Mas las minorías pueden ser numéricamente, en algunas circunstancias, la mayoría del poder económico y generar la mayoría de la opinión pública.

En esto consiste fundamentalmente el mecanismo ideológico: en hacer pasar teórica y prácticamente por bueno para todo lo que en realidad es lo conveniente para un grupo que se beneficia²⁰⁹.

68.- Ante tales problemas, la *función de los educadores* no resulta ser nada clara ni fácil²¹⁰. Por otra parte, no parece ser la tarea del docente el transmitir verdades, sino el posibilitar la crítica de las mismas a todo y cada uno de los ciudadanos, y esto puede hacerse sólo desde dentro de un sistema político democrático, por débil y corrupto que aún sea. La democracia se corrige con

²⁰⁸ Cfr. SEN, Amartya – KLIKSBURG, Bernardo. *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Barcelona, Deusto, 2007.

²⁰⁹ Cfr. RAMÓN GARCÍA, J. *Teoría crítica en Ciencias Sociales: Conocimientos, racionalidad e ideología* en *Revista de Ciencias Sociales*, 1998, nº 80, p. 61-76. ZIZEK, S. *El sublime objeto de la ideología*. México, Siglo XXI, 1992. CANGUILHEM G. *Ideologie et rationalité dans les sciences de la vie*. Paris, Vrin, 1991. VAN DIK, T. *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona, Gedisa, 2000. GORFINKEL, C. *Tendencias ideológico-pedagógicas en la historia reciente de la educación argentina en Ciencia, docencia y tecnología*, 2001, nº 23, p. 17-34.

²¹⁰ Cfr. DAROS, W. *La filosofía de la educación integral en el pensamiento de M. F. Sciacca*. Rosario, CONICET-CERIDER, 1998.

más democracia²¹¹ y aprendiendo dolorosa y pragmáticamente de las consecuencias de nuestros actos. Platón fue quizás el primero que no creyó en que los hombres pueden corregir los errores de la democracia con más democracia y se inclinó a favor de la idea de educar sólo a un grupo dirigente de iluminados custodios; pero ¿quién custodiará a los custodios?

El ser humano ha llegado a una situación en la que debe preservar el poder decidir qué seguirá siendo humano y qué será inhumano. La democracia es una actividad demasiado importante para que sea dejada únicamente en manos de los políticos²¹².

69.- El cambio social y cultural parece tener una finalidad clara y ciega al mismo tiempo: claramente vivir y sobrevivir lo mejor posible; pero una finalidad ciega en cuanto a la finalidad a largo plazo (para sus descendientes lejanos) y en cuanto a los medios que debe emplear. Estando así las cosas, surge un doble problema: el de los fines de la vida y de la sociedad humana y el de las estrategias para lograrlo²¹³.

Fácilmente se estará de acuerdo en que el altruismo es mejor que el egoísmo, entendido como ideal de vida humana y social; pero ¿por dónde comenzar? De hecho, ¿no se preocupa cada uno ante todo por vivir? ¿Se deberá considerar como buena la estrategia de hacer a todos altruistas por decreto o por la fuerza (si fuese posible); o, más bien, se deberá tener el idea de construir una sociedad más humana, ampliando la inclusión de todos los hombres en su condición de humanos como un ideal a más largo plazo, sin renunciar a desarrollar al mismo tiempo las ideas políticas (formas de gobierno), culturales (formas de vida) y económicas (estrategias de costo-beneficio) al mismo tiempo?

70.- Es lógicamente esperable que, con el aumento de bienes disponible, aumente el número de los seres humanos que tengan una calidad de vida mejor: mejores alimentos, más tiempo para una mejor educación, mejores retribuciones y menos tiempo dedicado al trabajo indeseado; pero estos aumentos de calidad deben ser tales que no frenen la fuente que los posibilita: una cultura del trabajo y del esfuerzo constante y creativo, una cultura política que controle los desvíos de la corrupción y de la acumulación y distribución inequitativa²¹⁴. Seguir acumulando para el futuro cuando se podría gas-

²¹¹ Cfr. Encuesta del 2011, presentada por la Organización Latinobarómetro (www.latinobarometro.org). Ficha técnica 2011. Se aplicaron 20.204 entrevistas cara a cara en 18 países entre el 15 de Julio y el 16 de Agosto, con muestras representativas del 100%, de la población nacional de cada país de 1.000 y 1.200 casos, con un margen de error de alrededor de 3%, por país (Ver ficha técnica por país). Responsable: Corporación Latinobarómetro, Santiago de Chile. Pág. 38. En Argentina la percepción de que la democracia se mejora con más democracia es del 70 %, contra el 14% que prefiere aún un gobierno autoritario, y un 15% que es indiferente (no contestando el 2%). Datos disponibles en: <http://www.emol.com/documentos/archivos/2011/10/28/20111028141231.pdf>

²¹² Cfr. BADIOU, Alain. "La crítica a la democracia es hoy una cuestión fundamental", en *Cuadernos Filosóficos*, 2004, n° 1, p. 21-36.

²¹³ Cfr. HUNTINGTON, S. P. *La tercera ola. La democracia a finales del siglo XX*. Bs. As., Paidós, 1994, p. 76-87.

²¹⁴ Cfr. OLSON, M. *Auge y decadencia de las naciones*. Barcelona, Ariel, 2006. BARRO, R. *El poder del*

tar en el presente exige un gran equilibrio entre el despilfarro y la avaricia; requiere un gran dominio de voluntad orientado por un libre ideal de crecimiento y no de estancamiento.

Son siempre las ideas y los valores -conscientes e inconscientes, conocimientos y creencias, no desconectados de cierto realismo o pragmatismo- los que guían la actividad humana. Se podría decir que un *valor* es lo que tiene un precio y vale a tal punto que mueve el psiquismo humano (a pensar, querer, apreciar, comprar, etc.). Un valor (sea real en su fundamento o solo pensado como tal o creído; sea objetivo o subjetivo, o negociado; sea referido a lo económico, a lo estético, a lo intelectual o moral) es el *motor* de la vida humana. La *total ausencia de valores significaría la parálisis de la vida psíquica* humana: solo quedarían las necesidades meramente biológicas e instintivas. Los *valores últimos* dan respuestas a preguntas fundamentales, más allá de las cuales no tiene sentido preguntarse. Los valores dan sentido humano a la vida.

El animal tiene necesidades biológicas; el hombre -si supera la vida animal- necesita valores. Los valores indican lo que queremos, aunque no sepamos, por ahora, cómo conseguirlo (y para esto último entrará en juego la razón y la prudencia buscando los medios). Dado que los valores indican lo que queremos (individual o grupalmente, consciente o inconscientemente) ellos *no son un destino inexorable*, sino que están sujetos a cambio.

71.- En la Constitución Nacional, los argentinos han plasmado o aceptado valores fundamentales que los constituyen en socios y hacen de ellos una sociedad. Lamentablemente, la Constitución suele ser descuidada en la vida argentina. El descuido de esta norma fundamental es el inicio de todas las dificultades siguientes, pues sin una Constitución vivida no hay nación viviente. Los mayores problemas no se hallan en la Constitución sino en su escaso cumplimiento por parte de los socios o ciudadanos argentinos, gobernados o gobernantes. Cuando no nos rige la ley suprema, nos dirigimos en una dirección en la que nos regirá el caos supremo. En este contexto, las instituciones educativas tienen una gran tarea que no consiste solo en instruir, sino en iniciar en una vida ordenada, regida por normas y convenciones sociales consensuadas.

La historia del ser de los argentinos da pie para insistir en esta necesidad de educarnos para saber establecer leyes -criticarlas cuando sea necesario- y cumplirlas.

Los valores indican el *aprecio por cierto proyecto de vida* individual (valores individuales) o compartidos (valores sociales), que intervienen en el momento en que nos relacionamos o realizamos transacciones (valores culturales, de mercado, etc.). Un sistema de valores y se adhesión a ellos -siendo capaz de renunciar a lo contrario- es lo que constituye el *núcleo de una personalidad o de la cultura* de una nación, lo que le otorga a ella fuerza, valor

razonamiento económico. Bs. As., Celeste, 1997. PORTER, M. *La ventaja competitiva de las naciones*. Bs. As., Bergara, 2011, p. 702.

(*vis = virtud*). La diversa escala de valores es lo que diferencia a las personalidades, a las culturas, y a las civilizaciones.

En este contexto de valores, la riqueza es siempre un valor instrumental, un medio para otros valores, excepto en el vicio de la avaricia, donde se convierte en un fin o en la dilapidación que carece de valor. El dinero manda cuando, en una cultura, no hay otro valor superior que mande, por ejemplo, la raza, la religión, la belleza, la política, las ideas, la justicia, la verdad, el amor, etc.)²¹⁵. Por ello, a través de las conductas humanas podemos ver por cuales son los valores por los se mueven los hombres y las sociedades. Si cambian los valores, cambian las conductas y los modos sociales de ser y apreciar. Hay sociedades que aprecian el cambio, el desarrollo, la justicia; en otras esos valores no son importantes ni vigentes o primordiales.

72.- Los seres humanos no son meramente lo que nacen, sino lo que se hacen. Si lo natural-biológico es aquello con lo cual nacemos, entonces los hombres somos más que eso por educación²¹⁶.

La convivencia social nos exige prepararnos para ser personas *eficientes* pero también *morales*. Es eficiente quien elige medios adecuados para conseguir los fines que se propone; pero es, también moral quien se propone además buenos fines últimos, esto es, acordes a la convivencia social, no reducibles a un medio.

Ya no se puede volver a la edad de piedra romantizada; somos hijos del tiempo y estamos penetrados por la mentalidad moderna que utiliza la razón como un formidable instrumento de análisis para resolver problemas y corregir lo incorrecto, sin reducir al hombre a la razón. Pero esta razón moderna ha sido criticada por las deficiencias que ha manifestado. La posmodernidad parece permear nuestra cultura reciente: de esto trataremos más adelante.

Debemos, por ello y si deseamos ser eficientes, habituarnos a *pensar en forma sistemática, compleja*: ni solo atenernos a los valores (lo que es propio de la sabiduría de vida) sin pensar en las consecuencias prácticas a las que llevan (lo que es propio de la imprudencia) o sin pensar en su viabilidad (lo que dejaría a los valores en un mundo perpetuamente utópico); ni solo atenernos a los medios y las consecuencias pragmáticas sin respetar los valores últimos (maquiavelismo).

El argentino ha sido una persona guiada por la *preocupación del dinero*, por la idea de la *imposibilidad de participación y cambio* en lo que se presentaba como el poder (de los conquistadores, de los caudillos, de los estancieros, de las colosales e irresponsables deudas contraídas por gobiernos que no lo representan); por la idea de *suerte* para evadir el poder-destino o por la *viveza criolla* como cínica venganza por esa situación.

²¹⁵ Cfr. ORTEGA Y GASSET, J. *Obras completas*. Op. Cit., Vol. X, p. 240, Vol. VI, p. 315. INGLEHART, R. *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*. Bs. As. Centro de Investigaciones Sociológicas, 2011.

²¹⁶ Cfr. PEYREFITTE, A. *La sociedad de confianza*. Santiago, Andrés Bello, 2006.

Los problemas sociales argentinos son complejos y se hallan enraizados en una cultura secular. Sería utópico esperar cambios inmediatos; pero también es irreal no creer en la posibilidad de cambio.

La *perspectiva histórica de lo que hemos sido los argentinos*, debe prepararnos para superar nuestras debilidades históricas y aprovechar las fortalezas de los argentinos de excepción (que aún siendo de excepción no son por ello una minoría, y aunque influyan menos en la generación de la opinión pública). Ello requiere concebir el proceso educativo como la adquisición de un modo de diverso de:

- *pensar racional y crítico, pero también ético* (que no suprime las subjetividades y la solidaridad pero las encausa);

- abierto a la creatividad, a nuevas perspectivas, al análisis de las creencias, a la eliminación de sofismas, a la solución de problemas, a la producción de mejores condiciones de vida;

- abierto a las dificultades que hacen crecer, a la autodisciplina y al largo plazo, a la cooperación, al mérito, a la asociación y al juego limpio, a asumir la responsabilidad de la propia vida, al diálogo;

- abierto al respeto de la Constitución y las leyes, al respeto solidario por los demás, al aprender y al enseñar y, en esto, las instituciones educativas tienen una importante misión, sin ser una solución mecánica para todos nuestros males.



CAPÍTULO III

SOCIEDAD GLOBALIZADA Y EDUCACIÓN PRO Y CONTRA

Retomando el concepto de educación

1.- La globalización no se cierra en un debate sobre las relaciones entre el Estado y el mercado, o en un análisis de coyuntura para el presente que vivimos. Para comprender la globalización, y en el contexto de la función de la educación, es necesario reconstruir un *marco interpretativo de la nueva realidad social*. Lo que está en juego es una filosofía interpretativa de la vida social y ésta incluye a las personas y a las interacciones de las personas, todo lo cual implica la vida cultural, política, valorativa o moral.

Si bien partiremos tratando de esbozar un concepto de educación, para entender de qué estamos hablando, ésta no se comprende sino en el contexto social en el que se produce.

La educación ha sido (y lo es todavía) definida de muy diversas maneras. Ahora bien, definir requiere de ciertos recaudos lógicos que no siempre se tienen presente.

Como hemos mencionado en el primer capítulo, una definición establece *un límite a un concepto, signado por una palabra*. Cuando alguien define, por ejemplo, "educación" estamos en condiciones de *saber qué entiende por educación quien la define*.

Sin embargo, una definición que se refiera a algo real, puede ser criticada con la realidad, medida por ella. Una *definición*, desde el punto de vista lógico, es una proposición o juicio que enuncia en el predicado lo es el contenido expresado en el sujeto de la proposición. Al afirmar: "Entiendo por república una forma de gobierno con división de poderes", sabemos qué nos quiere decir quien lo afirma. La definición dice lo que la cosa definida (en el predicado del juicio) es para quien la define, sea que la cosa exista realmente o no exista (y se la piense como posible); pero cuando con este concepto se quiere definir una realidad y alguien afirma: "Argentina es una república", podemos entonces verificar o refutar ese juicio definitorio constatando la adecuación entre lo definido en el concepto "república" y la realidad o irrealidad de esa forma de gobierno en la Argentina.

En este sentido, se puede definir qué entiende alguien por "educación"

aunque esa educación así definida no exista realmente, pero se desea que exista.

2.- Mas, desde el punto de vista de la lógica, definir algo "por lo que es" requiere indicar *las causas que lo hacen ser*, que justifican su existencia posible o real.

La delimitación del concepto de educación -como todo lo referido a lo social- es particularmente compleja: ella remite al ser humano, a su individualidad y a su ser social, tanto a los fines como a los medios, al presente como al pasado y al futuro. Toda definición de educación implica, entonces, elementos teóricos (conceptos referidos a entidades abstractas, como persona, sociedad, Estado, etc.); y éstos pueden ser referidos a situaciones empíricas que confirmarán o refutarán la existencia real de lo expresado en la definición.

Lo que se entiende por educación no se ciñe a una situación concreta, ni necesariamente presente. Lo que hoy sucede y se entiende por educación puede no ser el ideal de lo que deberíamos o podríamos llamar educación.

3.- Una definición contiene, entonces, diversos conceptos que remiten a realidades empíricas y no empíricas (esto es, deseables, metafísicas o futuras, etc.). Por ello afirmábamos que una definición de lo que es "educación" tiene no poco de opción, de elección, de creación mental deseada²¹⁷.

La concepción del hombre y de la sociedad (esto es, del modo de relacionarse de los hombres), son condiciones previas a la idea de educación. La misma idea del *poder* político, con el que se ordena y administra la "polis", incluye una previa idea de lo que es o puede ser el hombre, como ya lo advertía Maquiavelo.

"Generalizando, de los hombres puede decirse lo siguiente: son ingratos, volubles, simuladores, huidizos, temerosos del peligro, ávidos de ganancias; y mientras los beneficios te siguen, te ofrecen su sangre, bienes, vidas e hijos... pero eso sólo si la necesidad está lejana; empero cuando aquella se acerca ellos dan media vuelta"²¹⁸.

4.- Como las realidades implicadas en el concepto de educación (el hombre y sus posibilidades; la sociedad y sus formas de organización y poder) son objeto de diversas interpretaciones, y de ellas depende el concepto que nos hagamos de educación, urge que ésta sea definida.

Sabemos que en el concepto de educación (*e-ducere*) se implica un cambio y un desarrollo en su misma etimología, tanto en el nivel individual como en el social e histórico. En la antigüedad, la educación se refería a un proceso y un resultado de adquisición individual; mas, en la actualidad, dada la exigencia de globalización y socialización masiva, parece tomar la preemi-

²¹⁷ FULLAT, O. *Filosofías de la educación*. Barcelona, CEAC, 2009, p. 163-164.

²¹⁸ MAQUIAVELO, N. *El príncipe*. Bs. As., Plus Ultra, 2003, Cap. XVII, n° 2, p. 130.

nencia el concepto de educación como socialización.

5.- En el contexto de esta problemática, hemos asumido y definido un concepto de educación, tentativo y conjetural, que debemos recordar:

La educación, en nuestra estimación y en una concepción integral e integradora, como se ha indicado en el capítulo I, nº 23, parece consistir -dicho brevemente- en: a) Un proceso de aprendizaje, personal y social; b) proceso de aprendizaje realizado, generalmente con esfuerzo; c) con distintos medios didácticos (conscientes e inconscientes, manifiestos u ocultos; materiales, teóricos o técnicos), con personas interactuando entre ellas, en una práctica sociocognitiva con los demás; d) dentro de una sociedad, con sus posibilidades y limitaciones; e) con el fin principal (no cerrado ni único) de que los individuos desarrollen sus vidas como personas integradas en sus facultades y posibilidades, y con los demás en sociedad.

6.- El punto d) menciona la importancia de la *sociedad* para la educación. El contexto social signa una parte importante de lo que concebimos como educación. No obstante, no es la única causa que define a la educación en su totalidad.

La presencia de *la sociedad es ubicua*: siempre está presente en los individuos singulares, como en las leyes (las estructuras y sistemas de ideas, de valores) mediante las cuales las personas se rigen. La sociedad es *pluri-causal*: es causa eficiente (aunque no la única) de la educación; es causa material: constituyen el clima en el cual se realiza el proceso educativo; es causa instrumental con sus aportes y límites públicos que ofrece o suprime; y es, en parte, causa final con los ideales y valores que promueve para que las personas se integren en la sociedad.

De hecho hubo, en la historia de la educación, concepciones que, al pensar la educación, la pensaron: a) ya como un proceso individual, casi considerando que un individuo pudiese vivir aisladamente; b) ya como un proceso social pautado por leyes y costumbres, como si la persona individual no existiese con derechos anteriores a los sociales o no influyese en la constitución social; c) como una relación interactiva entre las personas individuales y la sociedad con sus leyes constitutivas, pero sin considerar igualmente otras causas (como los fines, los medios, las circunstancias históricas, económicas y políticas).

7.- Al hablar de educación, no es, pues, suficiente definirla en general como un proceso para convertirse en persona; o como un proceso que prepara a las personas para ingresar productivamente en una sociedad. Se requiere, además, ubicarla en un tiempo y en un espacio determinados. Todo ello hace que la educación sea un proceso, en parte, *conservador y reproductor de la situación social* (de sus hábitos y valores) y, en parte, *un proceso en constante cambio social*, sea por el empuje creador de las personas, sea porque la sociedad misma con sus necesidades y leyes cambia constante-

mente²¹⁹. La educación tiene no poco de transmisión de valores (materiales, intelectuales, morales, artísticos); pero no solamente como *conservación* de formas, sino también como el valor de la *creación* de lo nuevo, contra las formas antiguas; se transmite la cultura dominante con los gérmenes de la cultura de los conflictos. Ahora bien, el crecimiento vegetativo, cultural y exponencial de la población humana parece tender, por su mismo dinamismo a una *globalidad* en la comunicación y, tras ella, en parte, en los deseos, actitudes y costumbres que genera.

El proceso educativo, (y en concreto la interacción entre los educadores, los docentes, los padres o el Estado) nunca es neutral: elige, valora, intenta favorecer uno u otro tipo de hombre (con diversas capacidades y prioridades) y de sociedad (con diversas formas económicas, políticas, culturales, morales). Entre esas opciones, nos parece, que es preferible aquella en que se deje decidir a las personas acerca de lo que desean ser y hacer con sus vidas en un ámbito de verdad y justicia compartida. Esto implica promocionar la universalidad democrática efectiva, no solo en sus formas aparentes.

Sin buscar saber cómo son las cosas y acontecimientos (verdad), y sin reconocer lo pactado para convivir (justicia) -aunque fallemos frecuentemente en ello-, no hay sociedad posible. La violencia o la fuerza son admisibles sólo si es consecuencia de la verdad y a justicia, y empleadas moderadamente para mantenerlas, no para suplantarlas. Esto es lo que nos hace humanos y humaniza la sociedad.

“Vivir en una sociedad plural impone asumir que lo absolutamente respetable son las personas, no sus opiniones; y que el derecho a la propia opinión consiste en que ésta sea escuchada y discutida, no en que la vea pasar sin tocarla como si de una vaca sagrada se tratase. Lo que el maestro debe fomentar en sus alumnos no es la disposición a establecer irrevocablemente lo que han elegido pensar (la `voz de su espontaneidad´, su `autoexpresión´, etc.); sino la capacidad de participar fructíferamente en una controversia razonada, aunque ello `hiera´ alguno de sus dogmas personales o familiares”²²⁰.

Cada concepto implicado en la educación es complejo y requiere explicitación en la elaboración de una teoría educativa.

En el presente capítulo, nos interesa detenernos en la variable social (en la que están presentes aspectos culturales y económicos) y en los conflictos que ella genera en la actualidad con el proceso así llamado de “globalización”.

Definiendo el concepto sociedad

²¹⁹ Cfr. SAGASTIZABAL, M. (DIR.) *Diversidad cultural y fracaso escolar*. Rosario, IRICE, 2000. BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI, 2007.

²²⁰ SAVATER, F. *El valor de educar*. Bs. As., Ariel, 2007, p. 137, 153.

8.- El concepto de educación se da en un contexto social (familiar, civil, político, económico, nacional e internacional). La educación -que es en su núcleo- un proceso de aprendizaje, personal y social, requiere reconstruir un marco interpretativo de la realidad social.

Clásicamente se ha pensado a *la sociedad humana como un pacto entre personas*; pacto implícitamente aceptado por quien nace y permanece en una sociedad ya establecida y regida por leyes; pacto que es necesario crear, al inicio de una sociedad, con convenciones, usos, valores, costumbres o leyes explícitamente formuladas, enunciadas y aceptadas por los afectados por las mismas²²¹.

Ciertamente que las personas humanas tiene derechos anteriores a la constitución de la sociedad que ellos generan. Las personas, al ser libres, son sedes de derechos: tienen un poder hacer que no puede ser moralmente impedido en cuanto sea un obrar moralmente justo. Por ello, una sociedad (familiar, civil, etc.) es un hecho ante todo moral, luego social (de interacciones entre personas), jurídico (enmarcado en costumbres, normas y leyes que mutuamente se comprometen a respetar) y político (organización de la administración del poder de alguna manera).

Un pacto social implica una mutua transferencia de limitación, respeto y protección en algunos derechos²²²; y el pacto social tiene por finalidad la mutua defensa de la vida (seguridad, protección, justicia, preparación de los socios) y la mejora en la calidad de esa vida humana (intercambio de bienes, convivencia, mutuos márgenes de libertad, etc.). En este contexto, el valor de la vida es el valor fundamental.

9.- El *temor* a perder la vida por parte del más fuerte o, excepcionalmente, por parte del más débil para con el más poderoso dormido, hizo que se explicitara el pacto social para el bien común que era la vida humana para todos y cada uno.

“La transferencia mutua de un derecho es lo que los hombres llaman contrato”²²³. En el contrato social, los hombres esperan el cumplimiento de la mutua promesa para lograr un bien común para los contratantes, que consiste en el respeto de esa promesa, aunque no siempre reditúe en la misma proporción de bienes económicos. Donde todo hombre es -según Hobbes- potencialmente un lobo para todo otro hombre, la sociedad surgía como una necesidad para custodiar el bien de todos (esto es, *los derechos de todos a la vida y los derivados de ella*), y se imponía la necesidad de una forma de gobierno. Las formas de gobierno, son formas y no deben ser confundidas con el gobierno mismo que es la fuerza social organizada, con plenos poderes para mantener y hacer cumplir el derecho que surge del pacto social.

²²¹ MONTESQUIEU, *Del espíritu de las leyes*. México, Porrúa, 1990, Libro, XIX, Cap. XXVII.

²²² Cfr. ÚRIZ PEMÁN, M. J. *La necesidad de valores morales nucleares como fundamento de la sociedad desde una perspectiva comunitarista* en *Estudios Filosóficos*, 2012, Vol. 61, n° 178, pp. 545-566.

²²³ HOBBS, TH. *Leviatán*. Madrid, Editora Nacional, 1980, p. 231. Cfr. ARANDA, F. *El corte epistemológico del origen de la sociedad política a partir de Thomas Hobbes* en *Estudios Filosóficos*, 1999, n° 138, p. 257-302.

En la concepción liberal, el *bien común* se halla en las leyes para el libre uso de la libertad y todo lo que ella supone (propiedad, uso exclusivo, poder, etc.), en una sociedad con un gobierno que detenta el poder para proteger esa libertad, en nombre de la mayoría de los que tienen derechos que defender. Lo que importa no es, entonces, el bien común en abstracto, sino el bien individual del derecho de la libertad y la no agresión del otro sobre el propio derecho. Por ello, no es de extrañar que la comunidad social sea identificada frecuentemente con el gobierno, esto es, con quien tiene poder representativo (de legislar, juzgar, hacer cumplir las leyes) en una comunidad.

“Cuando un grupo de hombres ha consentido formar una comunidad o gobierno, quedan con ello incorporados en un cuerpo político en el que la mayoría tiene derecho de actuar y decidir en nombre de todos”²²⁴.

El Estado, en cuanto conjunto de leyes en manos de quien ejerce el poder, adquiere frecuentemente un carácter policial de vigilancia para el cumplimiento de las leyes por parte de los socios.

“El liberalismo confunde la sociedad organizada en Estado con un artificio montado por la razón, a efectos de velar por el cumplimiento del contrato político. Esta idea simplemente policial del Estado es la que Marx tomará como modelo y soñará con supimirla...”²²⁵

10.- Juan Jacobo Rousseau advirtió la ambigüedad que puede existir en el concepto de bien común. Sabemos que hay *bienes físicos o materiales, intelectuales y morales*; pero el concepto de “bien común”: a) o era un concepto abstracto. o b) exigía un consenso de las partes, mediando un pacto social, para el mantenimiento de los derechos de los contratantes.

El *bien común supone bienes particulares* que, cuando entran en conflicto, deben convenir en algo mutuamente aceptado o común. El ciudadano cede parte de sus derechos (no todos) a la comunidad representada por el gobernante; sin embargo, es el gobernante el que establece cuánto debe ceder cada ciudadano, según Rousseau. Esto último pone al Estado sobre los socios y lo hace temible.

“Frecuentemente surge una gran diferencia entre la *voluntad de todos* y la *voluntad general*: ésta sólo atiende al *interés común*, aquella al interés privado...”

Conviénese en que todo lo que cada individuo enajena, mediante el pacto social, de poder, de bienes y libertad, es solamente la parte cuyo uso es de trascendencia e importancia para la comunidad, mas es preciso convenir también en que el soberano es el único juez de esta necesidad...

²²⁴ LOCKE, J. *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. Bs. As., Alianza, 1990, p. 111.

²²⁵ CALDERÓN BOUCHET, R. *Sobre las causas del orden político*. Bs. As., Nuevo Orden, 2006, p. 75.

Lo que generaliza la voluntad no es tanto el número de votos cuanto el interés común que los une... El contrato social tiene por fin la conservación de los contratantes”²²⁶.

Cada contratante (singular, particular y diverso) vive bajo la protección de la ley, común para todos, dispuesto a morir por la defensa del Estado, cuando éste lo requiera, pues bajo esa condición vive en seguridad hasta entonces.

El Estado moderno promovió las virtudes propias del hombre moderno: la laboriosidad, no ocuparse de cosas inútiles (juegos, caza, mascaradas), la templanza, el ahorro, comercio con lealtad y honestidad²²⁷. El Estado, mediante el contrato social inspirador de la constitución de un Estado, es el administrador del poder de la sociedad. No es de extrañar, pues, que pueda lentamente *intervenir* en todo, en todos los ámbitos, siempre que ello lleve a la defensa de los socios y de su poder como Estado; pero éste no puede proceder en forma contraria al bien e interés general, pues procedería contra lo establecido en el pacto social, que es la fuente y norma de justicia.

11.- En resumen, *ser social*, ser sociedad, es concretamente ser socios: compartir consciente y libremente los *bienes e infortunios comunes*, o sea, aquellos que afectan a todos (mediante las leyes, los pactos o contratos), para que cada uno pueda ser diferente y gozar de sus *bienes privados*.

En la concepción de la sociedad (y del bien común que le da sentido) se cometen frecuentemente dos errores: a) considerar el bien común como algo inherente a la persona singular y para su solaz; o b) considerarlo como bien privado de la sociedad absolutizada, cuya grandeza nada tiene que ver con la persona particular.

La sociedad es una realidad compleja que implica y requiere tanto la *individualidad* de los socios como la *socialización* de los mismos, equilibradamente, sin que una tendencia suprima a la otra. La concepción correcta parece estar en la interacción de las dos tendencias, no en su oposición o contraposición. Bien común para las personas y personas para el bien común. No hay sociedad sin personas ni personas humanas sin una sociedad humana: se da, pues, una individualidad y solidaridad mutua y constitutiva entre ambas.

12.- El concepto de “bien común” es fundamental para la concepción de una sociedad; pero este concepto es análogo, en parte igual y en parte desigual. Hay comunidad cuando se reconoce *algo en común* en todos los componentes de un grupo y hay, además, sociedad cuando se admite la *diversidad* de sus componentes que consienten en una tarea en común con beneficios análogos.

Alguien forma una sociedad cuando se considera socio (*sequere*, so-

²²⁶ ROUSSEAU, J. J. *El contrato social*. Bs. As., Mirasol, 1961, p. 171, 173, 175.

²²⁷ Cfr. SOMBART, W. *El burgués*. Madrid, Alianza, 2007, p. 268.

cius: acompañar, participar), y para ello, debe hacerlo consciente y libremente, esperando tener algún beneficio (material, intelectual, moral, cultural, etc.) de la participación que aporta a un bien común. Si una persona desea solamente gozar de los beneficios de los demás, sin aportar nada de su parte; o, por el contrario, si una persona es explotada por otra, utilizada por otra, sin que ella obtenga beneficio alguno, no se da una relación social.

La sociedad *civil* (esto es, la sociedad de socios ciudadanos) vive de la cuota de aportes de cada uno de sus socios) no debe ser confundida con una sociedad simplemente *humana* (donde todos los humanos, por el hecho de serlo, poseen los mismos derechos y deberes), ni con otros tipos de sociedades: una sociedad de beneficencia, de socorros mutuos, etc.

El bien común excluye la exclusión social y la uniformidad en la manera de pensar y actuar (lo que es propio de los procesos ideológicos y totalitarios). La formación de una *sociedad implica socios* que se constituyen en sociedad, aceptando lo que modernamente llamamos "*constitución nacional*", la *Carta magna* que deja en claro *los derechos, obligaciones y garantías mutuas*: allí se concreta históricamente el bien común de una sociedad moderna. El bien común es la tutela del derecho de la persona de los socios; y, cada socio tutela el de los demás institucionalmente, generándose *una solidaridad básica para la convivencia*. Esto genera un orden social mediante las instituciones y un espacio para el ordenamiento personal, por lo que el bien común no se reduce al buen funcionamiento de la cosa pública.

El bien común, fundamento del pacto social implícito o explícito, es también el *fundamento de la justicia y de la ley*. Alguien podría ceder sus bienes privados en beneficio del bien común, "pero no se podrá comprender cómo se pueda renunciar a ser justo y continuar sirviendo al bien común"²²⁸.

13.- Históricamente el principal recurso de los hombres se hallaba en la tierra y en el hombre mismo con sus capacidades productivas, con las que se pueden satisfacer las necesidades humanas. La participación en la tierra y en los demás bienes producidos, mediante la institucionalización del trabajo, la propiedad y la justicia, fueron los bienes fundamentales de los socios de la sociedad civil. Antiguamente era ciudadano quien era propietario de algún bien material (por lo que tenía derecho a su defensa); modernamente es ciudadano toda persona, pues la propiedad fundamental es la persona (y no sus bienes materiales): "La persona del hombre es el derecho humano subsistente"²²⁹. La persona es el sujeto del derecho a su propia persona, porque su accionar (el hecho de vivir, por ejemplo) es justo y debe ser respetado por los demás. El Estado no es el origen de los derechos fundamentales (fundante del Estado mismo), sino el que debe moderarlos para una convivencia en el bien común social²³⁰. Los derechos se basan en la justicia; y ésta en las ac-

²²⁸ CALDERÓN BOUCHET, R. *Sobre las causas del orden político*. O. C., p. 90.

²²⁹ ROSMINI, A. *Filosofía del Derecho*. Padova, CEDAM, 1967, Vol. I, p. 191, nº 49.

²³⁰ Cfr. DE FAVERI, F. *Il contratto sociale e i diritti dell'uomo in Rosmini* en *Rivista Rosminiana*, 2003, Fasc. I, p. 49-60.

ciones justas; y nadie afirmará que la vida de un hombre inocente no sea justa en sí misma y no tenga derecho a vivir.

La sociedad está hecha de socios y, antiguamente, la inclusión del mayor número de ellos era un factor importante de protección mutua, estableciéndose ya el *jus sanguinis* ya el *jus soli* según las conveniencias. La Argentina, en el preámbulo de su Constitución aseguró derechos “para todos los hombres del mundo que quieran habitar en el suelo argentino”.

En la actualidad, las sociedades son poderosas por sus armas y riquezas. Las personas que no tienen posibilidad de adquirir conocimientos y conductas básicos para integrarse en la sociedad y aportar a ella, siguen siendo respetables pero, de hecho, en las sociedades actuales, son marginadas y excluidas de los beneficios materiales y humanos de la misma. El desarrollo social se da entonces por encima de sus alcances. Los que no logran ir al ritmo de los medios de participación pueden quedar fácilmente marginados o excluidos de los beneficios sociales.

Una sociedad, que no satisface las necesidades humanas de preparación de sus socios para mejorar sus capacidades y recursos humanos, los está abandonando y mermando las posibilidades de sobrevivir (por ejemplo, sin un salario suficiente para la familia, seguros sociales para la vejez y desempleo) y de participar activamente en el bien común, no ya de una sociedad, sino de la humanidad.

Sin embargo, los ideales de la Revolución Francesa -y en general de la sociedad moderna- de *libertad, igualdad, fraternidad*, no fueron pensados para todos los ciudadanos; sino para los propietarios, comerciantes (luego industriales y empresarios) habitantes en los “burgos” que se oponían al rey y como valores para ser ejercidos entre ellos. De hecho, la democracia moderna ha venido acompañada de una creciente limitación de esos valores, para con el resto de los ciudadanos²³¹.

La tendencia hacia una sociedad globalizada: internacionalización

14.- La sociedad existe cuando existen socios, esto es, cuando dos o más seres humanos, inteligentes y libres, sienten la necesidad de relacionarse, y deciden hacerlo, respetando esas características y buscando un bien común a ellos, para mejor conservar lo bienes personales. El primer bien común entre ellos es el contrato (constitución, ley) y de éste surgen otros bienes como el reconocimiento de los bienes individuales, diferentes para cada parte o socio.

Las familias constituyen las primeras unidades sociales. Cuando los fines se amplían se constituyen sociedades que pueden albergar en su seno a numerosas personas, constituyéndose clanes o tribus (donde aún primó la relación de parentesco), y luego ciudades, con sus propios fueros o derechos.

²³¹ DELICH, F. *La crisis en la crisis. Estado, Nación, Sociedad y Mercados en la Argentina contemporánea*. Bs. As., Eudeba, 2002, p. 225.

15.- La constitución de naciones y de imperios fue un primer intento de expandir el poder y la cultura ciudadana a más extensas regiones. Tanto en el Egipto antiguo, como en los países y culturas del Medio Oriente se originaron intentos por extender el propio poder y cultura a otros pueblos, subyugándolos con la fuerza de la guerra, del comercio o de la cultura.

Alejandro Magno tras el dominio militar expandió la lengua y la cultura griega cuanto pudo en su breve reinado. El impero romano hizo lo propio y de hecho el griego y el latín fueron lenguas globales para la cultura de elite de occidente por muchos siglos.

Con la caída del imperio romano, la Iglesia fue casi la única expresión de globalización de las creencias, manteniendo una estructura organizacional transfeudal, con un centro único de control de la mismas. Mas la unificación social no avanza en línea recta y progresiva, sino con adelantos y retrocesos o acomodaciones de las diferencias e intereses territoriales. El caso del monje Lutero -al no poder ser conducido a Roma, para su juzgamiento- es un índice del poder de la naciente Modernidad secular; pero también del fortalecimiento de las fronteras territoriales.

16.- Es sabido que hubo hombres que propusieron la efectivización de una sociedad transfeudal y transnacional, con una forma de gobierno o de control de justicia (derecho cosmopolita) que abarcara, por ejemplo a todo Europa, y luego a todo el mundo. Así lo pensó no solo Dante Alighieri, sino también Amos Comenio, Kant y otros, perseguidos y cansados de las luchas intestinas o religiosas. Sin renunciar a sus propias culturas locales, levantaron la vista hacia panoramas más amplios.

17.- No obstante, estos deseos aislados, la Modernidad se caracterizó por ser la creadora de las naciones, fortaleciéndose el sentimiento del lugar de nacimiento, cerradas en sus historias grupales, en sus lenguas y tradiciones.

El *Estado-nación moderno* acompañó el producto llamado la *revolución industrial*. Pero en la Modernidad misma, se hallaba un germen de globalización inevitable²³². El crecimiento demográfico, y el consecuente crecimiento comercial, mantuvieron, en efecto, el deseo de abarcar el mayor espacio posible en las transacciones. La internacionalización se fue haciendo entonces marítima, como intento de expansión colonial e imperial. El Reino Unido, antes de la primera guerra mundial, se constituyó como una sociedad política y comercial mundial, con enclaves coloniales estratégicos y con una flota de comunicación efectiva a escala mundial²³³.

Mas, en realidad, se trataba de un proceso de *internacionalización*. Ésta implica el reconocimiento de una nación por parte de otra, pero con un mutuo y fluido *intercambio*. En la internacionalización, *cada nación puede*

²³² OYANEDER JARA, P. *Antecedentes modernos de la globalización en Philosophica* (Chile), 2003, Vol. 26, p. 195-209.

²³³ Cfr. FERRER, A. *De Cristóbal Colón a Internet: América Latina y la Globalización*. Bs. As. FCE, 2000. BAYARDO, R. – LACARRIEU, M. (Comps.) *Globalización e identidad cultural*. Bs. As., Ciccus, 2003.

mantener aún su propia fisionomía, su propio poder, sus propias fronteras y éstas son aún un factor determinante de la identidad nacional.

18.- En el siglo XX, los intentos de expansión nazi, fascista y comunista terminaron en conflictos bélicos mundiales que dio motivo a una nueva división y afirmación de las naciones.

Le sucedió entonces la guerra fría con la división de dos grandes bloques de poder militar e ideológico: la Unión Soviética y los Estados Unidos de América. Se trataba de dos uniones de estados que pujaban por el dominio total o global, con dos formas de gobierno (la socialista y la liberal), pero con el mismo ideal final: una expansión a escala planetaria de sus ideas y -hasta donde fuese posible- de sus estilos de vida y de sus formas de gobierno, generando una hegemonía mundial explícita o implícita.

El mismo término *hegemonía* (ἡγεμονία: ser guía) con el que se signaba la supremacía, en la conducción, de una ciudad griega sobre las otras, nos recuerda que el intento de globalización no es nuevo ni ajeno a los deseos del poder humano.

Tras la globalización en los medios de comunicación, en la transacción de capitales, en modelos de formas de vida, aparece el fantasma -cada vez más real- de la intervención por la fuerza armada en los diversos países que no comparten esa forma de vivir y valorar. En nombre de un “nuevo orden internacional o global” o de una “justicia global”, se presenta la intervención armada como una forma de intervención humanitaria, como un deber de ingenuidad, como una defensa de los derechos humanos. Mas cuando esta intervención no respeta los procesos y decisiones de las Naciones Unidas para defender la paz mundial, es de temer que nos hallamos ante un gendarme de los intereses y valores de un grupo poderoso. Donde la fuerza desaloja al diálogo y a los medios pacíficos de intervención, esta fuerza se convierte en inhumana. Siempre los poderosos (que se presentan, en lo posible, como aliados, en coalición o multilaterales) utilizan *argumentaciones pro humanitarias para sus intervenciones* en países con gran potencial en recursos, aunque con conflictos internos que los presentan como a países “inviabiles”.

Si antiguamente Aristóteles justificaba la esclavitud personal porque alguien no podía tener dominio de su razón y de sí mismo; y se consideraba, entonces, a la esclavitud “tan útil como justa”²³⁴, hoy se aplica este criterio a las naciones que se han vuelto “inviabiles”, incapaces de generar y controlar un sistema democrático al estilo occidental.

La versión contemporánea: de la internacionalización a la globalización y sus problemas. La autonomía de la economía

19.- La percepción de la Tierra como una civilización global se acentúa en la segunda mitad del siglo XX. Autores como Marshall Mac Luhan, ven a la

²³⁴ ARISTÓTELES. *La política*. Libro I, Capítulo 2.

Tierra como una "aldea global". En 1972, el *Club de Roma*, fundado por Aurelio Peccei, dentro de una perspectiva empresarial, comenzó a alertar sobre los límites del crecimiento en un sentido planetario²³⁵. Por los años '80, Alvin Toffler presentó una lectura de la civilización como una superposición de olas, cada vez más superadoras y englobantes, con cambios "interconectados", teniendo presente las consecuencias globales de la integración tecnológica.

La técnica, afirmaba Ortega, es la transformación del mundo para ponerlo al servicio de nuestros deseos y proyectos; transforma lo natural en algo distinto e intenta ampliar nuestro poder y poner al mundo a sus pies. Ella parece poseer una lógica de transformación creciente, total y tal vez totalitaria²³⁶.

La presencia de problemas interconectados trasciende lo disciplinario y pone de manifiesto una cuestión filosófica: ¿Hacia donde vamos? La globalización puede ser un hecho; pero ante todo hecho que parece tener su lógica propia, cabe preguntarse: ¿para qué? ¿para quién? Los hechos creados por los hombres, se vuelven sobre los sujetos creadores imponiéndoles una cierta lógica. Usted puede fabricar una silla, pero luego ella, con el transcurrir del tiempo, le impondrá la necesidad de sentarse de tal o cual manera, hasta el punto de convertirse en algo natural.

También los acontecimientos sociales, políticos, económicos tienen su lógica, que parecen -o pueden- escapar a la previsión de sus creadores. La esencia de la técnica no es técnica, sino una idea sobre la técnica. La esencia de la política no es política sino filosófica: una idea acerca de cómo es el hombre y de cómo administrar el poder social y, más particularmente, una jerarquía de valores en la que se establece, por ejemplo, si lo económico prima sobre las decisiones políticas o viceversa.

La caída del muro de Berlín signó la caída de la bipolaridad de las potencias mundiales y liberó la economía de mercado libre de la regulación de los Estados.

Tras esta caída, los factores de poder se reordenaron de manera diversa. Por un lado, *el poder bélico militar se convirtió en hegemónico* en manos de los Estados Unidos, acompañado por su madre patria Inglaterra y su reino comercial. Europa debió recurrir a Estados Unidos (reconociendo su poder militar) para desarmar los conflictos de la ex Yugoslavia y, en particular de Kosovo. Tras el experimento realizado en Afganistán, Estados Unidos, en el caso de la invasión a Irak, se hizo plenamente consciente de ese poder y lo ejerció, justificando su ataque con la teoría de la "guerra preventiva" (es mejor atacar primero).

20.- Pero la globalización (o, como prefieren los franceses, la mundializa-

²³⁵ Cfr. MEADOWS, D. H.- MEADOWS, D. L. *Los límites del crecimiento. Informe del Club de Roma sobre el predicamento de la humanidad*. México, FCE, 2003.

²³⁶ Cfr. MARTÍNEZ BARRERA, J. *La filosofía política ante el reto de la globalización en Sedes Sapientiae*, (Santa Fe), 2002, nº 5, p. 118-128.

ción) avanza por un sendero más sutil y seductor que el bélico, al cual sostiene por una visión del *poder económico, concretado en capitales y sustentado por una explosión de los medios tecnológicos y de comunicación, generando un mercado mundial o global* con aplicaciones regionales. La globalización, que supera el mercado, se ha concretado por la vía del mercado.

“La globalización se determina simple y exclusivamente en cuando institucionalización del mercado mundial”²³⁷.

Ulrich Beck advierte que el concepto de globalización es polisémico y distingue tres aspectos respecto de la globalización:

- a) El *globalismo* y, en este sentido, entiende la globalización como la concepción según la cual el mercado mundial sustituye el quehacer político; donde el mercado dirige en forma hegemónica cualquier otra dirección de la actividad humana.
- b) *Globalidad* significa que la humanidad vive en la sociedad mundial y lo característico es la dependencia multilateral de las naciones; pero con tendencia a un posible Estado mundial.
- c) La *globalización* indicaría, para Beck, Estados nacionales soberanos, imbricados mediante actores transnacionales, y con instituciones que forman bloques de naciones sin que ellas pierdan su identidad. Se percibe una sociedad mundial, sin la necesidad de un Estado mundial. Este tipo de relación posibilita ver y mantener, a la vez, los aspectos de identidad y de diversidad de los pueblos y culturas.

Si bien la globalización no se reduce al mercado mundial, sus repercusiones son muy amplias, y se apoyan en los hombros del mercado.

“La globalización es un fenómeno multidimensional: la principal dimensión es económica y se refiere a la interpretación de los mercados en sus aspectos productivos, comerciales y, sobre todo, financieros, atravesando los Estados nacionales.

La segunda dimensión es cultural, principalmente referida a las comunicaciones, e implica el estrechamiento del tiempo y del espacio, caracterizándose por la extraterritorialidad de las redes de información y comunicación.

La tercera es la política, menos cristalizada, ya que no supone instituciones de gobierno mundial, pero que implica el debilitamiento del Estado-nación en manos de las dos dimensiones anteriores, en la medida en que tiende a prodigar una sola gran potencia mundial...”²³⁸

²³⁷ BECK, U. *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Paidós, 2009, p. 59.

²³⁸ GARCÍA DELGADO, D. *Estado-nación y la crisis del modelo. El estrecho sendero*. Bs. As., Norma,

Con el proceso de globalización, el *Estado-nación* no desaparece, pero queda debilitado por lo que tendrá que pasar a ser considerado dentro de una categoría mayor que lo fortifica: un *bloque de Estados*, como lo ha hecho, por ejemplo, la Unión Europea, en sentido comercial el ALCA y casi frustradamente lo ha intentado el MERCOSUR. Los pocos adelantos logrados hasta ahora en el MERCOSUR, son índice de la conflictividad que conlleva todavía la globalización o “cultura-mundo”, como la llama últimamente Lipovetsky: “la cultura-mundo no pone fin a los sentimientos nacionales ni a la territorialidad urbana”²³⁹.

La globalización, económicamente considerada, minimiza los costos y maximiza las ganancias de los actores económicos; y desde este punto de vista, no puede ser más que aceptable. Lo que puede discutirse si es aceptable reducir la vida *humana* a la ley de los costos y ganancias.

Tras los primeros logros de conexión global, en el ámbito comercial y financiero, surgió la *política de globalización* como una imposición de las circunstancias por razones de orden económico. Los gobiernos se apresuraron a adherir a ella bajo la seria amenaza de quedar excluidos de la “modernización”. En América Latina, se impuso el modelo ya en forma autoritaria, ya mediante las más sagradas reglas del juego democrático, desarticulando, corrompiendo o sometiendo a los dictados del partido a la dirigencia sindical y arrebatándoles las décadas de conquistas sociales de sus afiliados, justificándolo con la afirmación de que esto era lo que ya se hacía en los otros países del primer mundo²⁴⁰.

La globalización es un aspecto de la nueva “civilización” la cual está desplazando la civilización industrial que acompañó al Estado-nación. Lo preponderante en este Estado-nación fue la posesión y el manejo de la fuerza bruta; en la nueva civilización, la globalización da prioridad al poder de la inteligencia, de la tecnología y especialmente al de la biotecnología, reforzando el poder de los capitales financieros móviles. Este cambio, transforma todas las relaciones, y tornará obsoleto lo anterior: nuestras formas de pensar, de actuar, de relacionarnos, de ser sociales, de hacer política. La nueva ola civilizadora no es solo económica sino además sociocultural, religiosa y epistemológica, y constituye el inicio de una fase en la lucha por el *poder mundial*, para actuar localmente.

“La globalidad quiere decir que se rompe la unidad del Estado nacional

2003, p. 207. Cfr. IANNI, Octavio. *La era del globalismo*. México, Siglo XXI, 2009. GREBLO, E. *Globalización, democracia, derechos*. Bs. As., Nueva Visión, 2005. Bauman, Z. *La Globalización. Consecuencias Humanas*. Buenos Aires: FCE, 2010. BAUMAN, Z. *Mundo consumo. La ética del individuo en la aldea global*. Bs. As. Paidós, 2010.

²³⁹ Lipovetsky, G. – Serroy, Jean. *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*. Barcelona, Anagrama, 2010, 84.

²⁴⁰ Cfr. TORRES, R. D. *Mito y educación. El impacto de la globalización en la educación en Latinoamérica*. Bs. As., Espacio, 1999, p. 65. ESTÉVEZ, G. - TAIBO, C. (Eds.) *Voces contra la globalización*. Barcelona, Crítica, 2008.

y de la sociedad nacional, y se establecen unas relaciones nuevas de poder y competitividad...²⁴¹

El poder se mide por: a) el capital que genera el comercio, b) libre, c) sin límites de fronteras geográficas, culturales, religiosas, d) sin dependencia de las leyes nacionales. En este contexto, la Posmodernidad y la globalización ya estaban incoadas en algunos valores de la Modernidad, en cuanto el capital por su propia naturaleza tiende a crecer. Dentro de esta lógica, el capital financiero se hizo anónimo y global, para actuar localmente, con intervenciones permanentes o esporádicas según las leyes de la ganancia mediante la libre oferta y demanda. Surge, pues, un *único mercado* mundial regido por la ley económica del libre mercado y una política mundial *policéntrica* (Naciones Unidas, Europa, países asiáticos, bajo la hegemonía de los Estados Unidos de América). Una aparente pluralidad bajo una única base y bajo una única ética: la del mercado, incluido el financiero. La abundancia de los países del primer mundo y la escasez de los países no desarrollados parecían fomentar la globalización del mercado²⁴².

Los poderes políticos nacionales se desgastan en sus luchas partidarias, en el intercambio de influencias y corrupción, en el lento cambio de su maquinaria fiscalizadora, mientras los poderes económicos se potencian con la utilización de la tecnología, de la comunicación y aprovechando la debilitación de un orden global permisivo y la ruptura del orden internacional que nació con las Naciones Unidas. Surgió, de este modo y a la vez, un poder liberal desde lo político y dominante desde lo económico²⁴³. Se hacen patentes los nuevos amos del universo y, en este contexto, *quis custodiet custodes?*: ¿Quién controlará a los que custodian? Éste ha sido el gran problema moral y político en el origen del liberalismo, luchando contra el absolutismo de los reyes y nobles²⁴⁴.

La globalización expresa una forma de interpretar la convivencia mundial, por parte de los grupos y poderes dominantes (el *Grupo de los Ocho*: EE. UU., Japón, Alemania, Canadá, Italia, Francia, Reino Unido, Rusia), los cuales tienden, por un lado, hacia una convergencia y, por otro, a ampliar su área de poder de influencia más cercana, generando primeramente *regiones* o *bloques continentales*. Mas los Estados Unidos decidieron prever y ampliar su área de influencia, mediante gobiernos y empresas favorables, no sólo con los más cercanos (Canadá, México); sino en los puntos estratégicos del planeta (petróleo y control satelital) y mediante tratados de libre comercio (ALCA).

21.- La *globalización* es un proceso dirigido a *una forma de vida planetaria*

²⁴¹ BECK, U. *¿Qué es la globalización?* O. C., p. 43.

²⁴² FURTADO, C. *En busca de un nuevo modelo. Reflexiones sobre la crisis contemporánea*. Bs. As., FCE, 2003, pp. 19, 28, 16, 85-98.

²⁴³ BECK, U. *¿Qué es la globalización?* O. C., p. 64.

²⁴⁴ Cfr. QUEVEDO, L. *Las instituciones de la mirada y el control del fin del siglo* en BAYARDO, R. – LACARRIEU, M. (Comps.) *Globalización e identidad cultural*. Bs. As., Ciccus, 2001, p. 255.

que posee un aspecto de extensión mundial y un aspecto de profundización sobre una manera de vivir.

Los medios masivos de comunicación, como Internet, son causa y efecto de una necesidad de expansión sentida como ineludible. En su presentación, más se parece a una propuesta y una seducción que a una imposición. Por ello, cada nación y cada región, con avances y retrocesos, trata de adecuarse a ella.

La idea de que la *competencia* es esencial a la vida económica ha sido instalada, pero -desde Adam Smith- se ha independizado de la vida moral. La moral del propio interés es una moral intramundana, secularizada, donde el otro no cuenta sino en cuanto lo puedo excluir o su accionar puede redundar en el propio beneficio²⁴⁵.

Adam Smith expresó la idea *secularizada* de la competencia y de la necesidad del trabajo humano, basadas en el interés y en el egoísmo humano.

“No es la benevolencia del carnicero del cervecero o del panadero la que nos procura el alimento, sino la consideración de su propio interés. No invocamos sus sentimientos humanitarios, sino su egoísmo; ni les hablamos de nuestras necesidades sino de sus ventajas”²⁴⁶.

Lo que prima en la economía es la búsqueda individual de bienes. La *competencia* pareció ser la única que asegura la racionalidad del mercado y, en general, de la economía. Esto requiere que el Estado se minimice en sus funciones y no intervenga más que para asegurar las leyes que permiten el funcionamiento de la libre competencia en el mercado. El hombre excelente es el hombre de empresa; ello implica no ser conservador sino progresista, adaptado a los progresos legales, a los descubrimientos, a los cambios. La sociedad se convierte, entonces, en un juego de empresas reguladas en el interior de un Estado que asegura el marco jurídico e institucional para el funcionamiento económico que se constituye en la base del funcionamiento social.

La visión economicista de la sociedad es la *culminación de la idea de autonomía propia de la época moderna*, autonomía que la hace independiente de las normas tanto morales, como de otro tipo, salvada la misma ley de la competencia.

Con Hobbes, la política (la administración del poder) se había separado teóricamente de la teología, haciendo un corte epistemológico: la política dependerá en la época moderna de las decisiones de los hombres mediando pactos sociales y el poder ya no descenderá de Dios. La economía avanzó en esta línea: se desprendió epistemológicamente de la moral e incluso de la

²⁴⁵ Cfr. DAROS, W. *Protestantismo, Capitalismo y Sociedad Moderna en la Concepción de Max Weber*. Rosario, UCEL, 2005.

²⁴⁶ SMITH Adam. *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. México, FCE, 1997, p. 17.

dependencia política y comenzó a regirse autónomamente mediante la *ley de la libre competencia*. Mas la preeminencia otorgada a la economía se centra en el individuo regido por el interés puesto en la competencia; y no, más bien, en la colaboración con un grupo social y solidario.

La *necesidad de optimizar los factores de producción* traspasa las fronteras apareciendo como el bien común social por excelencia. La exigencia de *capitales crecientes*, fluctuantes, de libre y rápida disponibilidad y de difícil control (dado el poder los mismos), se expande en un clima de aparente democracia. Cada nación y cada región, ante el temor de quedar en la periferia de la economía mundial, trata de potenciar sus fortalezas e intercambiar sus productos. Tras las formas de producción, aparecen las formas de justificación de nuevas formas de vivir e interpretar la vida a escala planetaria, por lo que la globalización no es solamente un factor económico ni puede recibir sólo una lectura economicista, aunque tiene tras de sí el respaldo de una economía mundial, la cual no depende de los canales diplomáticos o gubernamentales de una sola nación.

El Fax y la Internet, por ejemplo, están cada vez más integrados a la vida cotidiana, generando un nuevo modo de pensar que se convierte en natural. Se trata de un modo de vida "electrodependiente", controlado mundialmente en forma satelital, capaz de registrar o anular cada llamada telefónica de los ciudadanos del mundo.

Ella genera una forma de vida y una filosofía de vida, donde rige la universalidad de la necesidad del comercio, en un clima de corrupción y superpoblación crecientes, aunque pervivan aún administraciones locales²⁴⁷.

"En otras palabras, las naciones se volvieron demasiado pequeñas como unidades de comercio y demasiado grandes como unidades de administración"²⁴⁸.

Después de la segunda guerra mundial, surgió lo que se denominó el *Estado Social (de bienestar)* con sus distintas etapas y regímenes. Pero al finalizar el siglo XX, el Estado se retira de lo social y de lo productivo, y apresura una reconversión tecnológica que flexibiliza las formas de trabajo y margina a las personas y poblaciones que no tienen la posibilidad de insertarse en las nuevas tecnologías. El empleo deja de ser "el gran integrador de la sociedad": "La mundialización de la economía y la concentración del capital, está rompiendo la cohesión social interna de la mayoría de los países"²⁴⁹.

Por ello, desde el punto de vista político, al menos en la perspectiva europea, no parece prudente pasar de Estados-naciones a la supresión de los

²⁴⁷ Cfr. SARTORI, G. – MAZZOLENI, G. *La tierra explota. Superpoblación y desarrollo*. Bs. As., Taurus, 2003, p. 213.

²⁴⁸ IANNI, O. *La sociedad global*. México, Siglo XXI, 1998, p. 26.

²⁴⁹ GARCÍA DELGADO, D. *Estado-nación y globalización. Fortalezas y debilidades en el umbral del tercer milenio*. Bs. As., Ariel, 2000, p. 24. ALCÁNTARA SÁENZ, M. *Gobernabilidad, crisis y cambio*. Madrid, Centro de Estudios Institucionales, 1996. HABERMAS, J. *Más allá del Estado Nacional*. Madrid, Trotta, 2007.

mismos, sometidos a un único poder mundial soberano. Más prudente parece ser el pasaje a *diversos bloques de naciones o bloques regionales o continentales*, mediante los cuales el poder mundial pueda nivelarse o controlarse mutuamente.

22.- El proceso de globalización, en su dimensión comercial, pone de manifiesto las limitaciones de la Modernidad y su división en naciones. El *mundo requiere ser pensado en una escala planetaria, donde los Estados pasan a un segundo lugar*, integrados en bloques supranacionales; pero en la dimensión humana, incluso la nación aparece como demasiado distante del poblador y de su necesidad de relaciones más tangibles. El explosivo crecimiento demográfico, frenado un tanto por el sida y la desnutrición de los niños en numerosos países sin desarrollo, hace menos importante a las personas concretas: en realidad, se requieren menos personas de las que existen y menos manos de obra de la que se ofrece. La marginación del tercer mundo podría llevar a su extinción sin que ello afecte a los factores importantes de la globalización.

La televisión nos puso, de algún modo, en relación con el mundo planetario de modo inmediato y visible; pero atenuó frecuentemente la visión del prójimo cercano. La solidaridad se encausó por la vía del sentimiento en breves momentos televisivos y, si bien se dan movimientos masivos mundiales de protestas, no llegan a torcer el rumbo.

El crecimiento sustentable, en el nivel mundial, aparece como el problema prioritario, mas tras él surge el problema de *una transformación productiva en democracia y con equidad*, si la sociedad desea ser *humana*. Lo más probable será que antes que cambiar la situación lastimera de poblaciones enteras, se cambie primero ideológicamente el modo de juzgarlas.

Un país con posibilidades de desarrollo piensa en el futuro e invierte mucho en educación y en nuevos valores. Un país así, no solo "apoya la ciencia", sino que se "apoya en la ciencia", dado que el desarrollo está implicado con la investigación cultural y tecnológica, y con la educación escolar que inicialmente la hace posible.

Por ello, antes de que se logre el bienestar del conjunto de la población, las naciones, al desaparecer o transformarse, padecerán las consecuencias en diferentes grados, subyaciendo siempre el hecho de la competencia y, por lo tanto, el hecho de la inestabilidad, de la posible corrupción de los poderes y de la marginación o exclusión, más o menos temporal, de diversos sectores amplios de la población mundial. La pobreza y la desesperación masivas socavan los fundamentos de la democracia (la cual exige participación); y, por otro lado, la preocupación puesta primeramente en la equidad parece socavar las exigencias de la competencia de mercado, frecuentemente oportunista, desleal, descarnada y equitativa solo en sus formas aparentes.

Sin embargo, las democracias, como hoy las conocemos, no pueden subsistir con mayorías excluidas, desesperadas por falta de empleo y bienestar mínimo. Posiblemente *la democracia será resignificada* y se pretenderá extenderla mundialmente (aun contra la milenaria costumbre de civilizaciones

tribales de algunos pueblos): quedaran en manos de pocos y poderosos las grandes decisiones y se dejará la sensación de libertad y elección en las cuestiones de menor importancia y frívolas. La globalización no es entonces un proceso lineal ni meramente económico o comunicacional, sino también moral, humano, social y político complejo.

Los conocimientos, unidos a la técnica y al capital creciente y disponible, generan un *proceso mental de globalización* con características ante nunca vistas:

- 1º) La energía atómica o nuclear se ha convertido en un arma muy poderosa -pero también peligrosa, por sus deshechos-, para satisfacer en forma positiva o negativa necesidades masivas.
- 2º) La revolución informática ha otorgado, a quien la posee, una capacidad excepcional de informar, inducir y seducir mediante la comunicación (y distorsión) en un nivel mundial.

“Es imposible comprender lo que abarca el término ‘globalización’ si no se considera el hecho de que no es más que una pieza, seguramente hoy la menos fundamental, de un rompecabezas más grande que se denomina ‘la tercera revolución industrial’

Dos siglos después de la primera revolución industrial que creó el ferrocarril, un siglo después de la segunda revolución industrial que produjo el automóvil y el avión, penetramos inexorablemente en una revolución que hace de cada uno de nosotros el motor inmóvil de una infinidad de desplazamientos virtuales: la revolución informática”²⁵⁰.

- 3º) El sistema financiero internacional se ha virtualizado y universalizado.
- 4º) Las relaciones económicas mundiales generan corporaciones anónimas mundiales ante las cuales resulta imposible o muy difícil competir también en los demás rubros, como el arte y la cultura.
- 5º) La concentración y centralización de capitales cobra presencia y poder en todas las partes del mundo, bloqueando o rompiendo toda otra forma de sistema económico.
- 6º) El inglés se vuelve una lengua universal.
- 7º) El peligro de destrucción masiva ha sido un arma de temor colectivo (primero nuclear contra civiles, como en las experiencias de Nagasaki e Hiroshima, y luego química y biológica) y una cortina de humo para lograr objetivos más fundamentales, y aplastar a todo potencial enemigo, con una guerra unilateral y preventiva.
- 8º) El ideal del liberalismo, como sistema de gobierno político, adquiere supremacía mundial. El aprecio por la libertad, por la propiedad individual o privada, por la diversidad de estilos vida, por los consensos o decisiones democráticas, adquieren particular importancia formal. Por debajo de

²⁵⁰ COHEN, D. *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones*. Bs. As., FCE, 2008, p. 68.

ellas, las presiones de los grandes capitales, al desterritorializarse, se liberan de las exigencias legales de los salarios y del corsé del Estado Benefactor y Controlador²⁵¹.

9º) Los individuos, en su mayoría, tras el velo de poder decidir acerca de su vida, pueden, en realidad, decidir muy poco. Su estabilidad -si existe- es precaria económica, psicológica y socialmente, abandonados por el Estado (corrupto frecuentemente) y sin seguridades legales.

10º) La aceptación de estos valores genera una visión de racionalidad en la vida, por oposición a otras formas de vivir que quedan relegadas como irracionales o inhumanas. Se generaliza una forma de comportamiento y de ideas que *desplaza de las mentes toda creencia metafísica, mística o romántica, sujetándola a una visión empírica y pragmática de la vida en la que se eligen no solo los medios sino los fines* de la vida de lo que, de ahora en adelante, se considerará "lo humano".

"Todo se seculariza, se instrumenta, se desencanta. Ésta es una exigencia de racionalización formal, pragmática, definida en términos de fines y medios objetivos, inmediatos"²⁵².

Consecuencias económicas, sociales y políticas de la globalización

23.- Se ha tratado de unir la idea de la globalización con las de liberación y democracia, como si la primera llevase necesariamente a la segunda y a la tercera. Casi paradójicamente se desea imponer el estilo de vida democrático por la fuerza. La fórmula no es automática. Muchas democracias débiles son centros de una cínica y generalizada corrupción pública²⁵³.

Los países altamente democráticos y liberales han intervenido en otros si les era favorable hacerlo, o han castigado con embargos u otros recursos técnicos a los que no son como ellos.

²⁵¹ BECK, U. *¿Qué es la globalización?* O. C., p. 16.

²⁵² IANNI, O. *La sociedad global*. O. C., p. 45.

²⁵³ La presencia globalizadora de Internet ha sido -y es- frecuentemente criticada como una nueva forma de dominación seductora del capitalismo norteamericano.

"Cuando todo se ve, nada se ve; y nada vale. La indiferencia ante las grandes diferencias e injusticias provocadas por la globalización crece con la reducción de lo válido a lo visible. En Internet todos los ideales particulares se terminan alineando uno tras otro en la porción de la humanidad dotada de la más fuerte visibilidad social. De ahí se sigue que la lengua del más rico se convierte en la de todo el mundo y que la ley del más fuerte es la regla suprema. Internet, como parte de la Iconosfera actual, aspira a ser omnipresente; para ello tendría el cinismo como virtud, el conformismo por fuerza y un nihilismo consumado por horizonte. Esta es la razón, en verdad, de que la "aldea global" implique, en los países marginados, un espacio menos igualitario que comunitario. La "comunidad" de los usuarios de Internet es, pues, el engendro de una unión entre una visión, exclusivamente técnica y profundamente paranoica de la posmodernidad humana, y una aspiración fusionista a la comunicación explosiva de los deseos"... "Chomsky es el que mejor percibe y describe el escenario de las comunicaciones masivas; sus críticas a la política actual de los medios apuntan a la tergiversación, la inversión, el cambio de sentido, la construcción y la manipulación de la realidad que define al mundo actual: se bombardean e incendian ciudades y a eso se le llama 'pacificación'. A las masacres y genocidios de pueblos enteros se los denomina eufemísticamente 'rectificación de fronteras' ". Freire, Héctor. Internet: ¿realidad virtual o trampa real? Disponible en: Hectorfreire@elpsicoanalitico.com.ar

Quizás la globalización sea una parte de nuestro proceso civilizatorio: así como el tractor sustituyó prácticamente en todo el mundo al arado de bueyes, las formas de economía y comercio entre naciones están siendo sustituidas por otras a escala mundial, más eficientes, más rápidas, más cuantiosas y anónimas²⁵⁴. Pero lo que está en interpretación y en discusión se halla en saber si este proceso es neutral o, como lo ha afirmado el Papa Juan Pablo II, en abril de 2001, “la globalización podría convertirse en una forma de neocolonialismo”; y afirmó además que cuando el Grupo de los 8 “fija reglas económicas que incluyen a otros Estados y éstos no participan en la toma de decisiones se habla de neocolonialismo”.

“También Roma hace veinte siglos, España hace cinco, e Inglaterra en el siglo XIX, proclamaron lo mismo: la desaparición de los Estados pre-existentes, que debían pasar a formar parte del Imperio; la sustitución de las lenguas nativas por la lengua imperial; la idealizada pertenencia a un conjunto único y protector (llamado Imperio, Corona o *Commonwealth*); y la conveniencia de obedecer los dictados políticos y económicos de la metrópolis, las virtudes del acatar y el no resistirse.

Antes eso se llamaba colonización: ahora le dicen globalización. No difieren sustancialmente”²⁵⁵.

24.- De hecho, el proceso de globalización da motivo para que surjan razones en “*pro y contras*” del mismo: defensores y denigradores. Unos acusan a los otros de no comprender lo que está sucediendo: la realidad de la globalización.

Las *naciones líderes (G8)* y las *empresas multinacionales líderes* sostienen que la globalización favorece el desarrollo, que el libre comercio es un requisito indispensable para el mismo, y que es un proceso inevitable. El aislamiento de los mercados mundiales no permitirá el desarrollo de quien se aísla. Se buscará endeudarlos y luego fagocitarlos en diversas formas legales. Las empresas líderes pueden residir donde les resulta más atractivo y pagar los impuestos donde les resulte menos gravoso, sin que medien cambios de leyes y deliberaciones parlamentarias, ni debate público²⁵⁶. *Globalización es mayor interconexión y, en sí misma, es un instrumento o medio*. Como todo medio, su valor depende del uso que el hombre le otorgue. En general, con un nuevo instrumento se benefician todos; pero el que tiene poder tendrá, con este medio, mucho más poder. Una mayor interconexión da más posibilidades -si hay voluntad política para hacerlo- para luchar contra la pobreza.

Sin embargo, para muchos, *la interconexión es un medio necesario pero no suficiente*, para superar las situaciones de pobreza. Las *naciones po-*

²⁵⁴ Cfr. BAUMAN, Z. *La globalización. Consecuencias humanas*. Bs. As., FCE, 2009, p. 81.

²⁵⁵ GIARDINELLI, M. *El país de las maravillas. Los argentinos en el fin del milenio*. Bs. As., Planeta, 1998, p. 25.

²⁵⁶ BECK, U. *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Paidós, 2009, p. 18. RANDLE, P. *Soberanía global. Adonde lleva el mundialismo*. Bs. As., Ciudad Argentina, 2011. ROMA, P. *Jaque a la globalización*. Barcelona, Mondadori, 2001.

bres y las empresas nacionales o pequeñas afirman que se está ensanchando la brecha entre ricos y pobres²⁵⁷. Se admite que el comercio es necesario para el crecimiento pero no que sea una condición suficiente.

La globalización ayudará a crecer aún más a los países más desarrollados; pero miles de millones de personas de los pueblos más pobres del mundo no tendrán oportunidad de beneficiarse, en sus vidas, con ese desarrollo.

En esos países deprimidos, con gobiernos corruptos, las enfermedades globales hacen mayores estragos aún. Pero los países y mercados ricos no suelen regalar nada: aprecian que todos se rijan por la ley del mercado mientras los favorece; pero están contra el intervencionismo de los Estados pobres que interfieren en el ingreso de sus productos; y no temen usar el intervencionismo para defender sus propios mercados.

Los poderosos no parecen tener principios éticos, sino intereses económicos. Toda empresa desea ganar: esa es su ley primera y fundamental; y esto es admisible; pero no se puede ganar injustamente, o sea, de cualquier modo, *desligando el proceso de comercio del ser humano* y supeditándolo a él. Por el contrario, la economía y el mercado son acciones de los hombres y en función de los hombres; pero de todos los hombres. No es lícito matar a un inocente aunque esto favorezca a toda la humanidad.

En los países ricos, se despide a 30.000 obreros con un solo anuncio o informe de gestión, con la frialdad de quien bombardea un objetivo lejano apretando un botón. En los países ricos se tiene aún una cierta protección contra el desempleo y una economía fuerte; pero no así en los países pobres, donde el desempleo es la muerte civil de una persona, de familias y pueblos enteros.

25.- Para algunos, "la globalización enriquece más a los ricos y empobrece más a los pobres"²⁵⁸. En las sociedades pobres que desean seguir siendo asistencialistas, el desempleo genera un *insidioso círculo vicioso*: no sólo paga el Estado a los desempleados un precario seguro de desempleo, sino que, con el desempleo, *va perdiendo el control sobre los impuestos* los que son su fuente normal de alimentación. Además, frecuentemente las empresas multinacionales líderes socavan la autoridad del Estado o la corrompen exigiéndoles prestaciones por un lado, y negándose a pagar los impuestos, por otro.

²⁵⁷ "En el más reciente *Informe sobre el desarrollo humano* de la ONU señala que la riqueza total de los primeros 358 `multimillonarios globales´ equivale a la suma de ingresos de los 2.300 millones de personas más pobres, o sea, el 45% de la población mundial... La redistribución de los recursos mundiales es `una nueva forma de piratería´. Apenas el 22% de las *riqueza* global pertenece a los llamados `países en vía de desarrollo´, que comprende el 80% de la población mundial" (BAUMAN, Z. *La globalización. Consecuencias humanas*. Bs. As., FCE, 1999, p. 95).

²⁵⁸ GARCÍA DELGADO, D. *Estado-nación y globalización*. Op. Cit., p. 30. Cfr. CHOMSKY, N. *Pocos prósperos, muchos descontentos*. México, Siglo XXI, 2007. SASSEN, S. *Los espectros de la globalización*. Bs. As., FCE, 2003. STIGLITZ, J. *Los felices 90. La semilla de la destrucción*. Bs. As., Taurus, 2003. STIGLITZ, J. *Cómo hacer que funcione la globalización*. Bs. As., Taurus, 2007. SALLBUCHI, A. *El cerebro del mundo. La cara oculta de la globalización*. Córdoba, Ediciones del Copista, 2003. KLIKSBERG, B. *Hacia una economía con rostro humano*. Bs. As., FCE, 2002.

Los nuevos ricos no parecen necesitar a los nuevos pobres.

“Los países de la Unión Europea (UE) se han hecho más ricos en los últimos veinte años en un porcentaje que oscila entre el 50 y el 70%. La economía ha crecido mucho más de prisa que la población. Y, sin embargo, la UE cuenta ahora con cincuenta millones de pobres y cinco millones de personas sin techo. ¿A dónde ha ido a parar este plus de riqueza? En los Estados Unidos, es de sobra sabido que el crecimiento económico sólo ha enriquecido al 10% más acomodado de la población. Este 10% se ha llevado el 96% del plus de riqueza... En Alemania, los beneficios de las empresas han aumentado desde 1979 en un 90%, mientras que los salarios sólo lo han hecho en un 6%. Pero los ingresos fiscales procedentes de los salarios se han duplicado en los últimos diez años”²⁵⁹.

Posiblemente se dicen verdades a medias de ambas partes. Si hay *inclusión* de los países pobres en los países ricos es, quizás, posible a largo plazo una mejora de los países menos desarrollados. Las empresas o compañías crean empleos en países con bajos salarios, invirtiendo en esos países o buscando proveedores locales, para luego exportarlos a los mercados mundiales. Esto ayuda a los países ricos porque se les abarata los costos de los productos, a los países pobres se les genera empleo y experiencia para el uso de tecnologías. Países como Corea, Taiwan, Israel, Irlanda, tras una rápida industrialización tipo estándar para multinacionales, generaron luego una economía y producción de alta tecnología con derecho propio²⁶⁰.

26.- Mas el problema mayor de la globalización se halla en que a numerosos países no se les da posibilidad de *inclusión*, sino de *exclusión*. Se está dando un *aumento creciente del capital* y de población mundial, con una *disminución creciente de obreros* no altamente especializados. Generalmente se *incluye* a los países cercanos a los bloques de los países dominantes. En los países *excluidos*, geopolíticamente lejanos de los centros de poder global, corren peligro los frágiles y corruptos sistemas democráticos.

Más allá de considerar a la globalización como una mundialización, como un proceso de interdependencia creciente y multidimensional, de carácter homogeneizante, marcado con intercambio de flujos financieros y comunicacionales, o como algo inevitable y natural “como la lluvia”, la globalización como irrupción del capitalismo globalizado ha implicado una *desestructuración de las naciones*. Por un lado, desestructuración de las economías nacionales ya débiles (enajenando la capacidad de disponer de la riqueza natural y nacional en orden al bienestar general); por otro, la fragmentación del orden

²⁵⁹ BECK, U. *¿Qué es la globalización?* Op. Cit., p. 21. Cfr. FRIEDMAN, J. *Identidad cultural y proceso global*. Bs. As., Amorrortu, 2001. GANDARILLA SALGADO, J. G. *Globalización, totalidad e historia. Ensayos de interpretación crítica*. Bs. As., Herramienta, 2003.

²⁶⁰ Cfr. CORTÉS CONDE, R. *Historia económica mundial*. Bs. As., Ariel, 2003, p. 134.

social, acrecentando la exclusión social, la desocupación (y con ella la criminalidad) y el endeudamiento²⁶¹.

La globalización no es un problema que afecta solamente el desempleo. “En la Bolsa de valores gratifican a las empresas que despiden personal y eliminan puestos de trabajo”²⁶². Con ello se genera un problema que no se reduce a la ecuación “pobreza = hambre”, sino además a las condiciones de vida y viviendas, a la enfermedad de las personas, al analfabetismo, a la agresión, a la disolución de las familias, a la falta de futuro para esas personas, males todos ellos que no se curan con la donación temporal de un biscocho proteico o leche en polvo.

La publicidad periodística raramente relaciona estos hechos con la destrucción de los puestos y lugares de trabajo, dejando más bien el mensaje de que los pobres son los responsables de su suerte.

La parte desarrollada del mundo se rodea de un cordón o de un muro de protección. Hasta la década de 1980, se lamentaba, en Occidente, el muro de Berlín. Después de su caída, casi nadie lamenta por el muro entre palestinos e israelíes, o por la barrera en la frontera entre EE. UU. y México. “Es difícil negarles a los pobres y hambrientos, sin sentirse culpables, el derecho a ir adonde abundan los alimentos”; pero los países globalizados prefieren mantener a los nativos en sus países mientras ellos viajan con la conciencia limpia. Los pueblos o barrios carenciados, desempleados aparece a los sectores desarrollados como un mundo ajeno, subhumano, más allá de la ética y la salvación. Las sogas que los desarrollados les arrojan para salvarlos se convierten luego en nudos corredizos que terminan ahogándolos con sus deudas.

El Estado, considerado antes benefactor social, ya no puede ofrecer garantías mínimas de seguridad a las clases medias y debe cumplir el oficio de ser un Estado represor que contrarresta la violencia de las condiciones precarias de una gran masa de la población. El Estado nacional se convierte entonces en un mero servicio de seguridad de las megaempresas para que éstas permanezcan. Destruída la base material, anulada la soberanía nacional, borrada la clase política (que ya vive sola para sí), los gobiernos nacionales se dedican a las funciones policiales. Sin grandes mercados, ningún gobierno puede sobrevivir por mucho tiempo. Estos gobiernos se dedican entonces a “flexibilizar las relaciones laborales”, de modo que los puestos de trabajo, las contrataciones y los despidos se intercambian, van y vienen lo que significa hacer a los trabajadores más sumisos y pacientes, haciendo del trabajo una variable económica en manos de los inversores anónimos. En consecuencia, frecuentemente crecen las formas delictivas de sobrevivencia y se dedica más presupuesto a construir cárceles que a la educación superior.

La brecha entre la inclusión y la exclusión no parece fácil de cerrarse. Los poderosos tienden a instalar una maniobra maniquea: o tomar el poder de los países pobres, o esperar que la misma corrupción termine matándolos por decrepitud, haciéndolos “inviabiles”. Los gobernantes de países pobres han

²⁶¹ Cfr. GARCÍA DELGADO, D. *Estado-nación y la crisis del modelo*. Op. Cit., p. 20.

²⁶² BAUMAN, Zygmund. *La globalización. Consecuencias humanas*. Bs. As., FCE, 2005, p. 145, 102.

prometido (o prometen aún) soluciones mágicas y rápidas procedentes de los países ricos (préstamos, ayuda, inversión) pretendiendo que permanezca la misma cúpula dirigente mafiosa, levemente maquillada que de hecho realiza reiterados “ajustes” que terminan empobreciendo más a los débiles²⁶³.

27.- La globalización posee muchos matices y facetas, algunas fácilmente aceptables en determinados aspectos (rápida información, expansión rápida de las formas de combatir las epidemias); y otras, al parecer, menos aceptables (información tergiversada, dependencia tecnológica, transmisión de determinados estilos de vida, etc.). Los aspectos inaceptables van acompañados de una visión de darwinismo social, de una falta de ética y sentido humano, si con ello entendemos la defensa de débil ante el más fuerte.

Algunos autores mencionan a las siguientes como *características económicas* del proceso de globalización, como un proceso que pone en riesgo el sistema democrático:

- a) Reducción de las funciones tradicionales de Estado que protegía socialmente a los débiles. El Estado-nación parece verse superado por los bloques de naciones que imponen sus ajustes.
- b) Privatización de las empresas estatales que posibilitaban un funcionamiento estatal autónomo.
- c) Predicar la desregulación de los mercados internos, mientras se mantiene una política proteccionista en los grandes centros de poder.
- d) Achicamiento del gasto social en las naciones e incremento del gasto militar, en vista a un imperio (la historia demuestra que quienes tuvieron las mejores armas tuvieron el poder), para la defensa -se dice- de la democracia, no ya contra la Unión Soviética, sino contra todo el mundo que atente contra su sistema así económicamente concebido.
- e) Eliminación de las barreras para el comercio mundial, posibilitando no sólo que el más competente y eficiente venda mejor sus productos, sino que el más débil (pequeñas y medianas empresas) económicamente no pueda competir. Paradojalmente en nombre de la competencia se suprime la justa competencia, en el contexto de una colaboración social.
- f) Invasión de los mercados nacionales con corporaciones transnacionales. Una mano invisible de los procesos de la sociedad mundial parece regular el mercado y, con él, las políticas de las naciones²⁶⁴.
- g) Reducción del trabajo a su dimensión de mercancía, desprotegiendo al trabajador de sus legislaciones anteriores, creciendo el poder del capital y no el del trabajador.

²⁶³ Cfr. GORCHUNOFF, P. – LLACH, L. *El ciclo de la ilusión y el desencanto*. Bs. As., Planeta, 2000. DÍAZ ALEJANDRO, C. F. *Ensayos sobre la historia económica argentina*. Bs. As. Amorrortu, 2001. SAUTU, R. (Comp.) *Catálogo de prácticas corruptas. Corrupción, confianza y democracia*. Bs. As., Lumiere, 2004. SCHNAPPER, D. *La democracia providencial. Ensayo sobre la igualdad contemporánea*. Rosario, Homo Sapiens, 2004.

²⁶⁴ Cfr. GUÉHENNO, Jean-Marie. *El fin de la democracia. La crisis política y las nuevas reglas del juego*. Barcelona, Paidós, 1995, pp. 71-73.

h) Los cuatros pilares de la democracia son minados: 1) manipulación de masas y opiniones en lugar de la libre discusión de ideas y formas de vida; 2) los partidos políticos no representan ideas contrarias y oposición de estilos de vida, sino de intereses entre facciones de la clase dominante; 3) atenuación de la división de los poderes mediante diversos recursos (corrupción, decretos leyes, obediencia partidaria, etc.), 4) falta de representación de los electores por parte de los elegidos, lo que genera, en la ciudadanía, abstencionismo, voto-protesta, etc. Los ciudadanos ya no deciden políticas, sino que éstas son diseñadas y prescriptas por organismos internacionales, acompañadas de sanciones para los países díscolos²⁶⁵.

28.- Para ser más concretos respecto de los trabajadores que se beneficiarán o perjudicarán con la globalización, se ha dividido a la sociedad en cuatro grandes sectores:

- A) El sector de los trabajadores “manipuladores de símbolos”, los generadores de ideas con *copyright* bien asegurados, los que sugieren innovaciones, capaces de adaptarse rápidamente a las nuevas oportunidades de intercambio y de producción: éstos se benefician y se beneficiarán con la globalización. Los *software* son pensados en el norte y las computadoras fabricadas en el sur; las grandes películas se hacen en el norte y los televisores se refabrican en el sur.
- B) El segundo sector está constituido por los trabajadores que aportan su trabajo al sector público (docentes, médicos de hospitales públicos, etc.). Éstos serán beneficiados si son absorbidos por la mentalidad del primer sector, en caso contrario, perderán las oportunidades de beneficiarse con la globalización.
- C) El tercer sector de trabajadores está constituido por los encargados de tareas de servicios no creativos (gastronomía, personal doméstico, peluqueros, empleados de comercios, etc.). Lo mismo que los del segundo sector -pero con menores probabilidades- se beneficiarán según cuanto sea su inclusión en la forma de ser del primer sector.
- D) Por último, el cuarto sector, está constituido por los trabajadores rutinarios, sin especialización. Éstos serán supernumerarios y perderán ante la especialización y creatividad laboral que exige la globalización. Desde 1980, las estadísticas así lo están indicando. La globalización profundizará, en el ámbito laboral, la desigualdad ya existente²⁶⁶.

La riqueza tratará de unirse a los que tienen nuevas ideas; pero la propensión a excluir a los que no tienen ideas será más fuerte que la exclusión de los que carecen de riqueza pero tienen ideas nuevas.

²⁶⁵ Cfr. GÓMEZ, R. *Neloliberalismo globalizado. Refutación y debacle*. Bs. As., Macchi, 2003, pp. 88-91. CHONSKY, N. – DIETRICH, H. *La sociedad global*. Bs. As., Editorial 21, 1999.

²⁶⁶ COHEN, D. *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones*. Op. Cit., p. 54, 58, 59.

En este contexto, el aporte de la educación (y concretamente del proceso de aprendizaje creativo) marcará la diferencia entre los que se benefician o no se benefician con el proceso de globalización.

29.- Ante esta situación de tensa espera, surge el fenómeno de la movilidad de personas especializadas y de capitales hacia áreas más favorables, agravando la crisis de países enteros e intensificando la miseria, hasta cierto punto, por la globalización. "Lo que sí es realmente nuevo del fenómeno que se conoce como globalización, es el fenómeno de la movilidad de capitales financieros"²⁶⁷ y, en concreto, la economía es capaz de hacer tambalear las restantes estructuras sociales incluida la política.

Se da "un conjunto de oportunidades de acción y de poder suplementarias *más allá del* sistema político, oportunidades reservadas a las empresas que se mueven en el ámbito de la sociedad mundial: el equilibrio y el pacto de poder de la primera Modernidad de la sociedad industrial quedan así revocados y *-obviando* al gobierno y al parlamento, a la opinión pública y a los jueces- se traspasan a la *autogestión* de la actividad económica"²⁶⁸.

Con facilidad se acepta que la lógica de la economía es la competitividad favorecida por el libre mercado; y que ella implica la conquista de los territorios económicos de los demás. Se entabla una ley de la rivalidad, cuya norma es producir más con menos costos y más ganancias²⁶⁹. ¿No es éste un darwinismo social? ¿Es la imagen de lo que es y puede ser la sociedad humana? ¿Nos hace esto humanos o nos mantiene en las generales de la ley de la evolución ciega respecto de las metas que se desean lograr, sometida a la ley del más apto? Lo que cada uno, en esta competitividad desea, es vivir, vivir más y mejor, ¿pero para qué finalidad? ¿Por esta vida misma y para extenderla lo más posible para sí y para su prole? El poder de compra y de venta marcará, entonces, el límite de la inclusión o de la exclusión social, el límite entre lo humano y lo inhumano.

30.- Quizás se deba distinguir la globalización:

- a) Como *proceso cultural* según el cual los pueblos poseen mejores medios para comunicarse y universalizar noticias en un nivel planetario;
- b) de la globalización como *proceso ideológico*.

Todo proceso ideológico consiste en el hecho de *imponer una visión* de las cosas, por parte de un grupo que se favorece con ella, haciendo creer que ese proceso favorece y beneficia a todos. La ideología se presenta como la verdad, como el camino único, como un discurso homogeneizante, presentándose no solo como la única posibilidad, sino como la mejor para todos,

²⁶⁷ GARCÍA DELGADO, D. *Estado-nación y globalización*. Op. Cit., p. 41.

²⁶⁸ BECK, U. *¿Qué es la globalización?* Op. Cit., p. 19.

²⁶⁹ GARCÍA DELGADO, D. *Estado-nación y globalización*. Op. Cit., p. 32.

generándose el temor de “quedar afuera” del mundo.

La *ideología de la globalización* no pretende suprimir al Estado, sino limitar sus funciones y dominar problemas que parecen escapar a la voluntad política debilitada, corrupta y poco creíble. El Estado parece quedar a merced de la *nueva mano invisible del mercado internacional* y de una racionalidad competitiva a la “que están obligados”, para no quedar fuera del mundo actual al que la globalización refleja como el único aceptable.

Para comprender lo que falla en la globalización, según Joseph Stiglitz, hay que “observar las tres instituciones principales que gobiernan la globalización”:

El Fondo Monetario Internacional,
el Banco Mundial
y la Organización Mundial del Comercio.

Estas instituciones surgieron, después de la segunda guerra mundial, para luchar contra los desequilibrios económicos y ayudar a recomponer las economías de los países afectados. El FMI es una institución pública establecida con el dinero de los contribuyentes de todo el mundo; pero el FMI no responde ante los ciudadanos que los pagan, sino ante los Ministros de Hacienda y los Bancos Centrales de los países ganadores de la II Guerra Mundial, y donde EE.UU. es el único que tiene derecho al veto en sus decisiones.

“El FMI ha cambiado profundamente a lo largo del tiempo. Fundado en la creencia de que los mercados funcionan muchas veces mal, ahora proclaman la supremacía del mercado con fervor religioso. Fundado en la creencia de que es necesaria una presión internacional sobre los países para que acometan políticas económicas expansivas -como subir el gasto, bajar los impuestos o reducir los tipos de interés para estimular la economía- hoy el FMI típicamente aporta dinero sólo si los países emprenden políticas para recortar los déficits y aumentar los impuestos o los tipos de interés, lo que contrae la economía”²⁷⁰.

31.- Otro premio Nobel de Economía (1998), Amartya Sen, parece inclinarse a interpretar que las crisis financieras y económicas han estado relacionadas con una forma de actuar corrupta que genera frecuentemente desconfianza, más allá de la discutible oportunidad o inoportunidad de los ajustes exigidos por el Fondo Monetario Internacional.

“La disciplina de la reforma financiera que trató de imponer el Fondo Monetario Internacional a las economías que no podían devolver la deuda estaba relacionada en gran medida con la falta de transparencia y de revelación de información y con la existencia de vínculos empresariales

²⁷⁰ STIGLITZ, J. *El malestar en la globalización*. Bs. As., Taurus, 2002, p. 40.

sin escrúpulos que son característicos de algunos sectores de estas economías²⁷¹.

32.- Ulrich Beck ha querido llamar *Globalismo* a la ideología de la globalización.

“Por *globalismo* entiendo la concepción según la cual el mercado mundial desaloja o sustituye al quehacer político; es decir, la ideología del dominio del mercado mundial...”²⁷².

El poder político del Estado, en la Modernidad, tenía por función: a) controlar con la división de poderes, b) generar leyes que diesen orden y previsibilidad a las conductas sociales, y c) intervenir en las injusticias sociales.

La política, en el Estado-nación, según K. Popper, tenía poder para dirigir la economía. La sociedad está compuesta por hombres que pueden decidir acerca de las formas de vidas que adoptan, mediante leyes. La fuerza política de los ciudadanos, a través de sus representantes, tiene que controlar todo poder que pretenda suprimir al hombre. Aunque los marxistas siempre teóricamente desconfiaron del poder político (como algo formal dependiente del poder económico), en la práctica, siempre también trataron de tener el poder político, incluso por las armas, para dominar el poder económico, porque como decía Ortega y Gasset, el dinero manda donde no haya otro valor superior a él que mande.

La globalización económica es una actividad altamente política que se presenta como apolítica; interviene para afirmar que no hay que intervenir y sostiene que la salvación del mundo viene del espíritu del mercado libre, el cual minimiza al Estado interventor. Los bancos centrales, incluso los más fuertes, pierden poder real y no pueden operar como operadores independientes ante la globalización y la rápida movilización de los bienes de capitales mundializados.

“La lógica del mercado parece trascender sus propios límites y convertir la sociedad a su propia lógica del costo/beneficio desplazando y subordinando cualquier otra lógica, cualquier valor”²⁷³.

33.- Ante tal situación parece inútil pretender volver a la edad de piedra, o incluso a la Modernidad. Los malos hospitales no se curan con la supresión

²⁷¹ SEN, A. *Desarrollo y libertad*. Barcelona, Planeta, 2000, p. 228. “La *confianza interpersonal* es un requisito previo para el desarrollo de una participación política efectiva, y también es necesario un sentimiento de *confianza* para el funcionamiento de las reglas del juego democrático. Una sociedad que no *confía* en sus pares, difícilmente podrá *confiar* en sus líderes y en las instituciones a las que estos representan”. Marta Lagos, *Corporación Latinobarómetro, opinión pública latinoamericana*, disponible en: Corporación Latinobarómetro: <http://www.latinobarometro.org/informe.htm>

²⁷² BECK, U. *¿Qué es la globalización?* Op. Cit., p. 27.

²⁷³ DELICH, F. *La crisis en la crisis. Estado, Nación, Sociedad y Mercados en la Argentina contemporánea*. Op. Cit., p. 88.

de los hospitales. La mala democracia se cura con más y mejor democracia, esto es, *democratizando la democracia*, superando la democracia solo en las formas, creando *medidas anticorrupción* en todos los ámbitos²⁷⁴. Toda tiranía (social, económica, política) roba humanidad, pues priva de responsabilidad humana. Lo que construyen los hombres depende de los hombres y está, en principio, en sus manos, aunque se trate de un poder anónimo.

"Debe descartarse el dogma de que el poder económico se halla en la raíz de todo mal, sustituyéndolo por la concepción de que han de tenerse en cuenta todos los peligros derivados de *cualquier* forma de poder incontrolado. El dinero, como tal, no es particularmente peligroso, salvo en el caso de que pueda servir para *adquirir poder*, ya sea directamente o esclavizando a los seres económicamente débiles que deben venderse para poder vivir"²⁷⁵.

El dinero es el gran instrumento para corromper todo tipo de instituciones, también las democráticas. Y para obtener dinero, para *globalizar la corrupción*, los corruptos saben que deben comenzar por corromper las fuentes del poder organizado, del dinero y de la administración del dinero. La democracia, sin embargo, puede combatir la corrupción si hay voluntad social y política para hacerlo.

34.- Los estudiosos de estos temas están acordes en admitir que *la corrupción puede combatirse* si:

- a) Existen leyes que admiten la existencia de la debilidad humana y la necesidad de un constante y férreo control ético y fiscal de las personas en sus cargos y de las instituciones;
- b) si existe un poder judicial realmente independiente, aunque controlado por los otros dos poderes supremos de la república (el ejecutivo y legislativo);
- c) si existe una opinión pública desconfiada y vigilante con libertad de expresión y capacidad de movilización organizada;
- d) si existe una oposición capaz y lo suficientemente patriótica como para observar el funcionamiento del sistema de control de las instituciones.

Ante la *corrupción globalizada* poco puede hacer un solo hombre o un solo país. Argentina -y Latinoamérica, en general- crecieron, desde tiempos de los saqueos de la colonización, inmersos -salvo algunas personas y algunos períodos históricos- en un sistema prebendario, poco atento a la eficiencia digna y al trabajo honesto. Por el contrario, fue un sistema que se notifi-

²⁷⁴ GIDDENS, A. *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, Taurus, 2001, p. 88.

²⁷⁵ POPPER, K. *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona, Paidós, 1982, p. 309. POPPER, K. *La responsabilidad del vivir. Escritos sobre política, historia y conocimiento*. Barcelona, Paidós, 1995, p. 235, 206. POPPER, K. *La lezione di questo secolo*. Venezia, Marsilio, 1992, p. 43-44.

caba de las leyes pero no las cumplía. Las leyes -siempre mejorables- están: faltan los hombres que controlen su cumplimiento imparcial²⁷⁶. “La historia de las democracias modernas se escribe en ese largo combate contra la arbitrariedad fiscal del príncipe”²⁷⁷.

Las instituciones educativas deberán preparar hombres ciudadanos capaces de revertir este proceso acumulado por siglos; capaces de percibir y de ejercer los valores de una democracia eficiente, atenta a la Constitución Nacional, sin los cuales la educación misma se corromperá.

35.- Es conocida la posición de Joseph Stiglitz, (que ha sido premio Nobel en Economía y vicepresidente del Banco Mundial), con relación a la función del Estado en la economía, en cuanto el uno o la otra desean absolutizarse y desprenderse del sentido del hombre. Según él, no hay que ser tan ingenuo como para atribuirle omnipotencia al Estado ni tan bobo como para creer que las leyes de la economía, por sí mismas, pueden solucionar los problemas sociales.

“Yo había estudiado los fallos tanto del mercado como del Estado, y no era tan ingenuo como para fantasear con que el Estado podía remediar todos los fallos del mercado, ni tan bobo como para creer que los mercados resolvían por sí mismos todos los problemas sociales. La desigualdad, el paro, la contaminación: en estos campos el Estado debía asumir un papel importante”²⁷⁸.

Cualquier forma de gobierno político que no tenga en cuenta al hombre y al bien común de los hombres (esto es, las leyes que posibiliten el funcionamiento de los socios), sino que se deje gobernar por cualquier otro valor (el dinero, la raza, el fanatismo, etc.) se vuelve inhumano. La educación tiene aquí una tarea profesional inmensa y constante, renovable en cada generación.

Hoy ese Estado-nación, que se encargaba de las cosas diminutas y locales, y las dominaba, ha quedado *anticuado* por la inversión desterritorializada, por obra de la mentalidad del individuo consumidor, por *las industrias globales* que no se fijan en los países, sino en los bajos costos y en las tecnologías de información y, de paso, en generar algún conflicto bélico que motive la venta de armas.

“Los Miembros Permanentes del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas tuvieron la responsabilidad conjunta del 81% de las expor-

²⁷⁶ GARCÍA HAMILTON, J. *Los orígenes de nuestra cultura autoritaria (e improductiva)*. Bs. As., Calbino, 2010, p. 132.

²⁷⁷ COHEN, D. *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones*. Bs. As., FCE, 1998, p. 26. Cfr. Sassen, Saskia. *Una sociología de la globalización*. Bs. As., Katz, 2007.

²⁷⁸ STIGLITZ, J. *El malestar en la globalización*. O. C., p. 15. BAYARDO, R. – LACARRIEU, M. (Comps.) *Globalización e identidad cultural*. Bs. As., Ciccus, 2003. MARTÍN, H. – SCHUMANN, H. *La trampa de la globalización*. Madrid, Taurus, 2009.

taciones de armamentos desde 1996 hasta el 2000. De hecho los líderes mundiales expresan su profunda frustración ante la `irresponsabilidad´ de quienes protestan contra la globalización que son los dirigentes de los países que ganan la mayor cantidad de dinero a través de este terrible comercio. Los países del G-8 vendieron el 87% del suministro total de armas en todo el mundo. Solamente la participación de los Estados Unidos acaba de subir hasta casi el 50% de las ventas totales en el mundo. Más aún, hasta el 68% de las exportaciones estadounidenses de armas fueron a países en desarrollo²⁷⁹.

Las fronteras del Estado-nación siguen vigentes y tecnificadas para impedir la entrada de los desempleados no altamente especializados en los Estados ricos, para fortificar el círculo de exclusión física, mientras se le envía televisivamente imágenes del primer mundo, de su estilo de vida, y de las posibilidades de compra que ofrece, lo que genera, además una frustración creciente en los países minusválidos.

36.- En Argentina, en el 2002, el 70% de la población de un país con grandes recursos naturales, cayó bajo los índices internacionales de pobreza y el 25% se hallaba en situación de indigencia. Las causas han sido muchas; entre otras una devaluación innecesaria para la mayoría pero beneficiosa para los que debían pagar los mismos (o menores) salarios mientras aumentan el precio del dólar todos los productos y comestibles del asalariado. Las revueltas que esas situaciones generaron fueron mundialmente difundidas y parecían justificar a las naciones del primer mundo la incapacidad mental y gubernamental crónica de los países pobres, y la intervención extranjera (próxima o futura) en los bienes que no se ha sabido gobernar.

La globalización no suprimirá al poder local el cual seguirá estando presente, aunque cada vez menos, dado que es estructuralmente superfluo. En realidad, en un mundo secularizado, *los ricos ya no necesitan de los pobres* ni para la salvación de sus almas.

Ricos globalizados y pobres localizados son las dos caras de una misma moneda, índices de una nueva estratificación social en el nivel mundial: lo que para unos será libre elección, para otros será destino implacable, sin perspectivas, con tiempos sobrantes por el desempleo, en los que nunca pasa nada. El excluido vegeta en la exclusión. La riqueza se ha despegado de la pobreza. En la Posmodernidad, entre los ganadores y los perdedores de la globalización no parece existir ni unidad ni dependencia, como sucedía en la Modernidad. Los incluidos en el sistema tecnificado trabajan menos y producen más; los excluidos -si llegan a atener algún trabajo- trabajan físicamente más, más precariamente y ganan siempre menos. Al parecer, los menos adaptados darwinianamente, van por la vía de la extinción²⁸⁰.

²⁷⁹ SEN, Amartya – KLIKSBURG, Bernardo. *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Barcelona, Deusto, 2007, pp. 24-25.

²⁸⁰ Cfr. BAUMAN, Z. *Ética posmoderna*. Bs. As., S. XXI, 2004.

37.- La *globalización* parece imponer las nuevas “tablas de la ley”. Si el Dios judeocristiano era misericordioso para con el hombre, el dios mercado no perdona en absoluto a quien desafía sus nuevas tablas de la ley:

- 1ª) Adaptación: debes adaptarse a los mercados, empresas y capitales actuales.
- 2ª) Innovación tecnológica: deberás innovarte sin cesar en las técnicas para reducir gastos.
- 3ª) Liberalización: te someterás a una apertura total de los mercados.
- 4ª) Globalización del mercado: el mundo no será más que un único mercado, con carácter imperial.
- 5ª) Desregulación: el mercado gobernará sin otra ley que la del mercado.
- 6ª) Nueva jerarquización del poder: la política abandona los idealismos e ideologismos y se somete a la economía internacional, (y, sino es legalmente controlada) se beneficia con la corrupción siempre posible. Los movimientos de independencia de los bancos centrales nacionales, ponen márgenes a los organismos del Estado y “atan la economía nacional con la economía global”. En los hechos, es frecuente que los presidentes de los bancos centrales sean designados por el FMI o el BM, proponiendo como condición para tratar con ellos, “la exención de responsabilidad jurídica de las acciones de los directores”²⁸¹.
- 7ª) El Estado solo administrará y garantizará la militarización de la seguridad contra el terrorismo que impide la paz y con ella la seguridad del mercado.
- 8ª) Privatización: eliminarás cualquier forma de propiedad y de servicios públicos y la empresa privada gobernará la sociedad.
- 9ª) Capacitación permanente: prepárate incesantemente para saber más y poder más de modo que no seas excluido del sistema.
- 10ª) Competitividad: deberás ser el más fuerte si deseas sobrevivir en una competencia mundial. El más fuerte establecerá las leyes. Los Estados no viables serán guiados por los más lúcidos (Neoiluminismo global)²⁸².

La *decadencia social* de las personas individuales parece comenzar en la exclusión laboral, a lo que le sigue la deficiencia para la preparación intelectual y la ausencia de derecho que proteja también a los débiles socialmente. De este diagnóstico, a la crítica a las instituciones educativas, y las instituciones políticas, hay un paso: se afirma, entonces, que cada Estado-nación tiene la educación y el gobierno que se merece.

El adoctrinamiento y sus formas actuales

38.- El proceso de *adoctrinamiento* tiene: a) un aspecto manifiesto y personal (cuando alguien, por ejemplo, un docente, los padres, etc.) tiene suficiente poder

²⁸¹ GARCÍA DELGADO, D. *Estado-nación y la crisis del modelo*. Op. Cit., p. 59.

²⁸² Cfr. PETRELLA, R. *El bien común. Elogio de la solidaridad*. Madrid, Debate, 2007, p. 75.

para *imponer* una forma de pensar y actuar; y b) tiene un aspecto latente, pero no menos eficiente, cuando, por ejemplo, el sistema de representaciones sociales instalado en estructuras se ha impuesto y se ha admitido como una forma "normal" o "válida" de conducta o de pensar; por ejemplo, cuando se admite que los varones deben peinarse de tal o cual manera; que sólo las mujeres juegan con mujeres; que los hombres no lloran; que los hombres son los jefes de las familias; que el crecimiento del capital favorece a todos por igual, etc.

Se trata de un proceso, generalmente lento y persistente, mediante el cual los contenidos culturales, la visión del mundo, propia del sector social dominante que logra implantarse como un poder anónimo y autónomo; y luego como una dominación que exige obediencia.

39.- La hegemonía no es sólo el producto de una voluntad o intencionalidad expresa de determinados actores colectivos, sino que también es el resultado de ciertos automatismos que resultan de la propia "interiorización de la exterioridad" (como se expresa Habermas) que prescinde de toda voluntad e intencionalidad subjetiva. El concepto de *dominación* es más estructuralizado, establecido y se asocia con el de "legitimidad". La dominación implica "cooperación" (es decir, aceptación, consenso, credibilidad, etc.) del dominado en la producción y reproducción de la dominación.

Los excluidos del sistema capitalista de la época de la revolución industrial no querían ser incluidos en el sistema e incluso destrozaban las máquinas que les quitaban puestos de trabajo. Los excluidos de hoy quieren ser incluidos en el sistema. A los precapitalistas había que "civilizarlos" incorporándolos a los valores y costumbres de la cultura urbana industrial. Para ello se montó esa gigantesca y relativamente exitosa empresa civilizadora que fue la escuela de Estado.

40.- Actualmente la socialización necesaria para el control de la población se realiza por otras vías, menos formales y explícitas y, por lo tanto, menos "políticas". Actualmente las formas sociales de producción se realiza e impone calladamente, incrustada como está en las formas de vidas. La violencia simbólica, (entendida como la capacidad de imponer significados y de hacerlo en forma legítima) se halla instalada en los Estados, los cuales tienen este *poder de oficializar*, de definir los límites de un territorio, de decir cuántos habitantes lo pueblan, de definir la hora oficial, de dar un sentido a determinadas relaciones sociales (de propiedad, de familia, etc.).

En las condiciones actuales -afirma Tenti Fanfani²⁸³-, los sistemas de producción y difusión de significados, al actuar en el marco del mercado y no perseguir abiertamente adoctrinar ni convencer, sino vender y hacer dinero, terminan convenciendo y adoctrinando a través de la formación de una "cultura popular" (un "gusto", un sistema de preferencias, etc.) que alimenta una

²⁸³ Cfr. Tenti Fanfani, Emilio, "Socialización", en Altamirano, Carlos (Ed.), *Términos críticos. Diccionario de sociología de la cultura*. Paidós, Buenos Aires, 2002.

demanda de productos que ellos están predispuestos a satisfacer, en un círculo que no se rompe sin crítica y decisión colectiva. En otras palabras, los medios masivos de comunicación imponen formas de vida sin proponérselo.

41.- El *proceso ideologizador* actualmente, puede prescindir de la escuela y además es más "económico". Ha llegado a proponer el liso y llano desmantelamiento de esa vieja institución y su reemplazo por el autoaprendizaje sostenido en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En este contexto, la escuela podrá cumplir su finalidad si conserva la cultura (creencias, costumbres, saberes); y también si es *crítica* (consciente de los criterios y valores que se asumen), respecto de esa cultura y creadora de nuevos aspectos culturales. La escuela puede seguir siendo aún la institución que enseña y posibilita pensar críticamente, en un mundo que ya es dominación.

En opinión de Tenti Fanfani²⁸⁴, toda *la socialización política* que hoy configura un consenso real alrededor de ciertos temas básicos de la economía, la sociedad y la política, no transcurrió en la escuela ni conforme a ningún programa pedagógico didáctico. Por el contrario, se podría decir que el currículo escolar argentino actual es contracultural. Mientras la sociedad actual privilegia los valores materialistas (la riqueza, la ganancia, el consumo ostentoso, la frivolidad, etc.) por sobre los del espíritu (las cualidades morales o éticas, el conocimiento, la sabiduría, las artes, la seriedad, etc.) el currículo oficial de la escuela (y la propia tradición cultural de la mayoría de los docentes) privilegia los segundos. Mientras en la sociedad prima una cierta tolerancia por las desigualdades sociales, en la escuela predomina la visión de una sociedad igualitaria con diferencias predominantemente funcionales, pero igual dignidad para todos.

La dominación del proceso ideologizador se produce ahora, en la posmodernidad, mediante un debilitamiento manso (no revolucionario y violento) de las viejas instituciones de socialización, tales como la familia y la escuela; y su sustitución por el consumo, por los medios masivos de comunicación y por el consumo de la música masiva. El proceso de ideologización transcurre ahora mediante el proceso de socialización, en el ámbito de lo no pensado y no planificado.

42.- “La educación tiende a expresar y reafirmar las desigualdades ya existentes en mucha mayor medida de lo que contribuye a cambiarlas” (según Giddens)²⁸⁵; al no poder romper los determinismos sociales al momento de distribuir el conocimiento. La escuela no reproduce una estructura estática de desigualdad, sino un sistema de distancias y diferencias sociales.

²⁸⁴ Cfr. Tenti Fanfani, Emilio, “Socialización”, en Altamirano, Carlos (Ed.), *Términos críticos. Diccionario de sociología de la cultura*. Paidós, Buenos Aires, 2002.

²⁸⁵ Cfr. GIDDENS, A. *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, Taurus, 2013.

No siempre la calidad progresa al mismo ritmo que la escolarización, ya que es más fácil incorporar más niños a la escuela que dar una educación de calidad²⁸⁶. La pobreza material de las familias y sus consecuencias en el plano de los comportamientos, valores y otros recursos culturales, disminuye drásticamente la capacidad de estas familias para escolarizar a sus hijos. El enriquecimiento de la oferta no alcanza a compensar el empobrecimiento de la demanda.

Se van conformando dos clases sociales: la de los individuos adaptados a la dinámica de la economía (empresas de producción y de servicios que distribuyen altos ingresos); y otra, la de los "inempleables" (quienes no poseen el capital cultural mínimo requerido). En el medio, se halla una amplia faja de empleados, temporales o de clasificación media, o quienes forman parte del llamado "trabajo informal". La mejor definición de exclusión es la que contempla a quienes no cumplen ninguna función "...*con respecto al todo social*"; son los supernumerarios que menciona Manuel Castel y que amenazan la integración social.

Por primera vez, nos encontramos ante una nueva cuestión social: una exclusión social con escolarización masiva.

Las escuelas de las clases altas reclutan alumnos autorregulados, que cuentan con la motivación, las reglas interiorizadas de juego y los intereses para tener éxito en la escuela. En el otro extremo, están los establecimientos que atienden la demanda de los excluidos. En estos casos se presentan situaciones donde "...*el aparato escolar ya no puede ser considerado una institución, es decir, un aparato capaz de ajustar los mecanismos de autorregulación de los alumnos. Para hacerlo se precisan instituciones fuertes, capaces de cumplir con la tarea de la socialización y, de esta manera, de la subjetivación*"²⁸⁷. Para esto, tienen cierta importancia de socialización -cada vez menor- las cárceles.

Hacia algunas conclusiones: Globalización y Educación

43.- El proceso educativo no se produce en forma aislada: es parte de la situación social, a la cual puede conservar y reproducir o bien, en parte, confrontar.

El proceso educativo se centra en el proceso de aprender, y este proceso implica algo que aprender (una cultura, un forma social de vivir). Ahora bien, por encima y más allá de la cultura de una ciudad, de una nación o región, se proyecta y se generaliza una cultura internacional popular, universalizando unas formas de apreciar, de pensar, de vivir.

Las *culturas no son neutras*; ellas implican una jerarquización de formas y valores de vida en el proceso de socialización que implica al proceso educativo (aunque éste no se reduzca solo a ello). En toda sociedad, hay uniones en bienes comunes y diferencias. Lo común y lo diferente permite

²⁸⁶ Cfr. Tenti Fanfani, Emilio. *La escuela y la cuestión social*. Siglo XXI, Bs. As., 2007, p. 66.

²⁸⁷ Ídem, p. 117.

establecer jerarquías. Así, por ejemplo, el dinero manda cuando no hay otro valor superior que mande como la raza, la religión, las ideas, etc.²⁸⁸

Sólo es posible la unión donde hay diferencias, donde se da lo común y lo diverso, donde hay igualdades y desigualdades. Las diferencias en cuanto pueden ser complementarias y armonizadas en valores universalizables, resultan ser una riqueza y no un peligro²⁸⁹. El centrarse sólo en un aspecto de la historia humana hace que se la termine tomando como natural (cuando sólo ha sido naturalizada). Creer, por ejemplo, que la idea de libertad o tolerancia es un legado de la Reforma Luterana o de la Revolución Francesa es tener una visión provinciana de la cuestión y de corta perspectiva.

“...Posiblemente valga la pena mencionar que, justo en el momento (hacia 1590) en que el emperador musulmán AKbar expresaba sus convicciones acerca de la tolerancia religiosa (como por ejemplo,, que a nadie se le debe incomodar por motivos ligados a la religión, y que toda persona debe tener la posibilidad de convertirse a la religión de su elección²⁹⁰), aún estaban en curso las persecuciones de la Inquisición y Giordano Bruno era condenado a morir en la hoguera, por hereje, en el Campo dei Fiori en Roma (en 1600)”²⁹¹.

La cultura -entendida como el conocimiento de diversas maneras de vivir y relacionarnos- cuenta: concientiza. Indudablemente, la escuela debe esforzarse por conocer la cultura juvenil-posmoderna con la que llegan los adolescentes a las aulas; pero tampoco puede quedarse en la comprensión y aceptación de los adolescentes ofreciéndoles solamente contención afectiva, sin desarrollar conocimientos y actitudes complejas, necesarias para su inserción en el mundo del adulto²⁹². No es suficiente estar al día: oír nuestra música, conocer nuestros problemas. Nuestra percepción de lo humano debe universalizarse o no será humana.

Lo que se teme en el ámbito de la educación y en el contexto de la globalización es la *homoginización de la forma de pensar y de vivir*. No sin razón, se teme que la supresión de las diferencias, cercene la creatividad y termine suprimiendo la forma evolutivamente creciente de vivir, la forma autónoma de decidir con soberanía.

“La ciudadanía entendida como soberanía implica la autoconciencia. Pero bajo las condiciones constituidas con la formación de la sociedad global, a esta altura, las posibilidades de autoconciencia son todavía

²⁸⁸ Cfr. DAROS, W. *Individuo, sociedad, educación*. Rosario, UCEL, 2000, p. 47.

²⁸⁹ Cfr. LEOCATA, F. *La educación y las instituciones*. Bs. As., SDB, 2000, p. 139.

²⁹⁰ SMITH, Vincent. *Akbar: the Great Mogul*. Oxford, Calarendon Press, 1917, p. 257.

²⁹¹ SEN, Amartya – KLIKSBURG, Bernardo. *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Barcelona, Deusto, 2007, pp. 37-38.

²⁹² TENTI FANFANI, E. *Una escuela para adolescentes: Reflexiones y valoraciones*. Bs. As., Losada, 2000, p. 12.

precarias”²⁹³.

44.- No obstante, *el proceso histórico de la humanidad* no es tan fácilmente conducido en forma lineal ni unidireccional²⁹⁴. Al mismo tiempo que surge un movimiento de *integración e interdependencia* en lo esencial para el proseguimiento de la vida cada vez más planetaria, surge también un deseo de un margen de *regionalización y diferenciación*. Las soluciones para ser globales deben tener en cuenta los problemas regionales. Junto al cinismo, corrupción y hegemonía del poder global, surgen millares de organizaciones no gubernamentales en el plano mundial; junto a la defensa de la globalización, se levantan los antiglobalizacionistas. Junto a la atención humanitaria mundial ante las desgracias, yace la universalización del sida y de las epidemias, el descuido de los presupuestos para la educación pública y gratuita para quienes no puedan disponer de una educación de gestión privada.

La misma democracia no es una especie que tenga asegurada sin más su existencia.

“Sólo los hombres que tienen una vivienda y un puesto de trabajo seguro, y con ello un futuro material, son o llegan a ser ciudadanos que se apropian de la democracia y la convierten en algo vivo. La verdad desnuda es ésta: sin seguridad material no puede existir libertad política, ni por lo tanto democracia alguna; y entonces todos nos vemos amenazados por nuevos y antiguos regímenes e ideologías totalitarios”²⁹⁵.

45.- Quizás podamos admitir que el hombre es un animal racional. Es animal en cuanto se rige por sus apetencias, instintos, deseos de posesión inmediata y de satisfacción hasta el apagamiento del apetito con el menor esfuerzo posible; pero también en cuanto tiene afectos y da o requiere protección. Y es racional en cuanto recuerda y ordena, prevé y planifica, desea y reprime sus deseos hasta lograr lo que desea con más eficacia y menor gasto de energía y de bienes.

Pues bien, en este contexto, la tendencia de los animales racionales o seres humanos puede asumir *dos grandes tipos de conductas* según los matices que predominan:

- a) El de gozar de la satisfacción de sus apetitos en primera instancia, sin exigirse a sí mismo mucho esfuerzo y exigiendo a los demás que lo satisfagan, si al obrar de esta manera no prevé la producción de consecuencias dolorosas; o bien

²⁹³ IANNI, O. *La sociedad global*. O. C., p. 75. Cfr. APEL, Otto. *La globalización y una ética de la responsabilidad. Reflexión filosófica sobre la globalización*. Bs. As., FCE, 2007.

²⁹⁴ SEN, Amartya – KLIKSBURG, Bernardo. *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Barcelona, Deusto, 2007, Cap. I.

²⁹⁵ BECK, U. *¿Qué es la globalización?* O. C., p. 98.

- b) la conducta contraria, de exigencia de sí mismo y altruismo para con los demás, esperando en una segunda instancia la retribución por esta conducta altruista.

La asunción de una u otra conducta lleva a una u otra forma de convivencia social, *según los fines deseados que se proponen*. Con la primera forma de conducta, el individuo trata de poner al mundo (a lo que lo circunda) a su disposición, primando la exigencia del derecho propio sin la del deber para con los demás; con la segunda trata de ponerse a disposición de los demás, esperando que los demás hagan luego lo mismo, primando el valor de la responsabilidad por el otro²⁹⁶.

46.- En el nivel mundial, esto significa la construcción de *un derecho internacional* al que se sometan todas las naciones en un clima de *discusión racional y democrática, donde la paz sea un valor prioritario*. Significa, además, la organización global de la cooperación generando *una soberanía incluyente* de todo ser humano. La cooperación no se opone a una *política de producción y de libre mercado*, sino que incluye además una perspectiva de *inclusión* y no de exclusión social. Estas ideas deben entrar en un *currículum de educación global*, donde cada raza, región o pueblo es visto como una parte en búsqueda de una integración, como bien común, sin perder valores regionales.

El poder global implica una Organización de las Naciones con fines globales, con participación e inclusión de todas las que lo desean. La aldea humana se ha hecho global y, tarde o temprano, habrá que admitirlo. Quizás Europa -con todos sus defectos pasados y presentes- tenga que liderar esa misión, por su experiencia en la unidad y diversidad cultural.

47.- Mas estos fines deseados pueden tener consecuencias indeseadas. Una consecuencia indeseada, en el uso de la racionalización de las relaciones con el mundo, se halla en que al intentar el hombre racionalizar el mundo en función del sujeto, genere tal tipo de relaciones que, finalmente, el mundo objetivo y técnicamente construido por el hombre termine dominándolo.

El sometimiento del hombre por sus productos es posible porque a algunos hombres les conviene que el hombre olvide que él es creador de ese mundo, *pierda su capacidad de criticar los medios* que emplea en relación con los fines que desea o lo absurdo que son los fines deseados.

Es parte de una buena educación *generar y mantener la conciencia* de todos (el bien común) y por el bien individual, controlando el accionar del Estado y de sus funciones fundamentales mínimas de ejercer el poder, mediante instituciones, para dar seguridad, posibilitar la educación o preparación

²⁹⁶ Cfr. MARTÍNEZ- OTERO, Valentín. *La buena educación. Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanística*. Barcelona, Anthropos, 2007. BELLO, María. *Educación y globalización*. Barcelona, Anthropos, 2007.

de sus socios, ofrecer posibilidades de salud y justicia²⁹⁷; pero sobre todo para ser críticos ante las diversas y posibles formas de vida ante una cultura agresiva y dominada por la comunicación masiva.

“La globalización no es más que la mundialización del capitalismo, y esta gobernada no por las culturas ilustradas de los capitales centrales, como antaño; sino por la cultura de masas y la publicidad, y presentan al *american way of life* como su más acabado modelo. Para combatirla, no basta desplegar en los círculos restringidos de la cultura ilustrada actos que muestren la diversidad del mundo y la reserva ética de la humanidad. Se precisa impulsar un proceso que proyecte, también a nivel universal, una cosmovisión diferente, presentada no como curiosidad de un grupo minoritario, sino como una propuesta de civilización para toda una región”²⁹⁸.

48.- El tanpreciado valor de la *identidad personal* se vuelve una tarea más difícil en el proceso de educación por el desmoronamiento de la *identidad social*. El clima posmoderno, unido al proceso económico -que arrastra el cultural- de globalización hace peligrar el justo equilibrio, en el ámbito social, entre lo universal y lo particular, ambos igualmente necesarios; el equilibrio, entre las necesidades básicas y las superfluas incentivadas por la sociedad de la información y del consumo²⁹⁹. Estos desequilibrios sociales inciden, en el ámbito individual, en el equilibrio entre el tu y el yo. El hombre actual, envuelto en una mentalidad mercantilista, tiene introyectado el compra-venta y se ha vuelto ciego a la alteridad y al agradecimiento. No encuentra su identidad sino en lo que posee y estima ser lo que posee. Si no puede poseer, por estar excluido de los sistemas de apropiación, entonces se preocupa por despreocuparse o asume la violencia como reivindicación de lo que es (fruto, en parte, de la violencia estructural) y de lo que desea ser (un poseedor).

49.- En este contexto social, la sola democracia corre el riesgo de convertirse en una coreografía formal del voto, sin una efectiva y eficaz participación social de las personas³⁰⁰.

En la sociedad, los socios necesitan participar en tareas que son aceptadas por la comunidad y otorgan el reconocimiento y la identidad social al individuo. La ocupación es una parte importante de la identidad que cada uno asume y con la cual se realiza socialmente. Por el contrario, la desocupación o desempleo produce una crisis de identidad.

“Concebimos la *identidad* como un conjunto de representaciones y la valoración que un sujeto posee de sí, que le generan un sentimiento de

²⁹⁷ DELICH, F. *La crisis en la crisis*. Op. Cit., p. 123.

²⁹⁸ COLOMBRES, A. *América como civilización emergente*. Bs. As., Sudamericana, 2004, p. 97-98.

²⁹⁹ MARDONES, J. *Posmodernidad y neoconservadurismo*. Estella, Verbo Divino, 2001, p. 189.

³⁰⁰ TOURAINE, A. *¿Cómo salir del liberalismo?* Barcelona, Paidós, 2009, p. 122.

mismidad y le permiten mantener en el tiempo la cohesión interna. Nuestro psiquismo está apuntalado permanentemente en los grupos, en las instituciones, y a través de éstos, en la sociedad en su conjunto”³⁰¹.

50.- En la Posmodernidad, la falta de inserción laboral puede generar desesperanza y sentimiento de incertidumbre sobre la identidad social, pérdida de la posibilidad de pertenencia, sentimiento de no tener lugar en este mundo excluyente. La *desocupación* produce una caída en la autoestima y puede degenerar en depresión. La desocupación genera no sólo una pérdida en el nivel de calidad de vida, sino además una culpabilización directa o indirecta en el desocupado. Se lo acusa de no tener ya conocimientos técnicos actualizados, de ser mayor de 40 años, no tener condiciones de competitividad, lo que sería la causal de su pérdida laboral.

Esta indefensión, ante la inculpación social, favorece la alienación, esto es, la asunción de ideales y modelos hegemónicos al requerir la necesidad de un apoyo externo. El yo se ha distanciado de los ideales sociales del yo; la estructura de los roles familiares se rompen, se desdibuja la tradicional función paterna de una cultura milenaria.

51.- Algunas tareas, consideradas modelo, como el estudiar, ser responsables para con la empresa en el trabajo (la cual suele despedir luego a sus empleados, sin miramientos ni consideraciones por el esfuerzo realizado, si necesita reducir costos) se vuelven carentes de sentido. Lo que antes pudo ser una situación normal y transitoria, se convierte en una patología crónica en sociedades que proceden por exclusión de sus socios. Ante esa pérdida en la jerarquía de valores, la *indiferencia ante los valores* toma su lugar. Entonces es posible la falta de límites, la irrupción de la violencia familiar e interpersonal. Después de un tiempo, *la parasitación invade la vida subjetiva*, los hábitos, la vida cotidiana. Sobre el fondo del desamparo económico, aparecen las frustradas incitaciones al consumo. Tras la falta de justicia, aparecen expresiones de violencia social, de barras bravas, patotas, de justicia por mano propia, fenómenos de masa que depositan el liderazgo en figuras violentas o carismáticas, que aparecen como imágenes de protección, ante el terror de la inexistencia.

Por contrapartida, aquellos que tienen ocupación laboral, en una crisis social, pueden generar la *adicción al trabajo*, con la que se pretende responder a la exigencia dinámica de adaptación laboral actual, a niveles altos de eficiencia y actualización, absorbiendo todo tiempo libre. El sujeto dedica todo su tiempo, interés y esfuerzo, porque cualquier falla es sentida como un fracaso. Las categorías de fuera y dentro del trabajo, de trabajo y tiempo libre, quedan eliminadas. La autoestima y la identidad personal dependen, entonces, en forma creciente, del *reconocimiento externo* que lo sustrae de la indefensión. A la satisfacción momentánea por un logro, le sigue rápida-

³⁰¹ EDELMAN, L. – KORDON, D. *Subjetividad en el fin del siglo* en MATEU, C. (Coord.) *Trabajo e identidad ante la invasión globalizadora*. Bs. As. Ediciones Cinco, 2000, p. 56.

mente el *temor a la pérdida* de lo logrado. El vínculo persona-grupo, sujeto-instituciones se vuelve tiránico y agresivo. Se genera un dinamismo donde *crece la competitividad disminuyendo la solidaridad y lealtad*. La adicción al trabajo genera una identidad enfermiza de relación exclusiva con el trabajo, induciendo a un sometimiento y, finalmente, a una *hostilidad latente* para con el trabajo mismo, que suele volcarse primeramente en el ámbito de los vínculos familiares descuidados. Los miembros familiares no se reconocen entre sí en sus funciones de mutua ayuda y protección recíproca. En resumen, la falta de identidad social termina disolviendo la identidad personal y familiar.

La *identidad social* requiere de un *principio de unión* que mantenga ligadas en la justicia tanto a la igualdad como a la diversidad³⁰².

52.- La razón -que primero fue instrumento creado por el hombre para el dominio del mundo circundante- termina siendo el instrumento (*una razón instrumental*) de algunos hombres para el dominio de los otros hombres. Y cuando no se admite un límite moral infranqueable ante la presencia del hombre inocente, entonces la *violencia* (y el terror consecuente) es la forma normal del trato.

Nadie razonablemente puede estar contra el uso de pensar racionalmente que consiste en saber utilizar medios para alcanzar fines en la forma más económica, adecuada y eficiente. Pero lo que está en juego es la *crítica*, que consiste en el uso de la razón para analizar la medida -criterio- o proporción entre los medios utilizados y los fines deseados. El proceso de educación -que es aprendizaje- si no logra integrar a la persona y a la sociedad, y ser integradora de ellas en bienes comunes, entonces es domesticación. Como en otras épocas se solían dar dos excesos en el ámbito religioso (o excluir toda idea de religión o no admitir nada más que lo religioso), hoy los excesos se refieren a otros ámbitos: globalizarlo todo o regionalizarlo todo; politizar toda materia de enseñanza-aprendizaje o no politizar nada; controlar todo y subsidiar o no controlar nada y no subsidiar económicamente; excluir la razón, o no admitir nada más que la razón³⁰³.

53.- Los bienes de capital, de la ciencia y de la tecnología, son medios o instrumentos para la vida de los hombres que los poseen. Cuando estos bienes predominan, se convierten frecuentemente en los fines: se desea tener medios para cualquier fin. Lo importante, en fin, es entonces tener medios y siempre más medios, excluyendo que otro llegue a dominarlo. La posesión de los medios lleva a la posesión del poder, y este se convierte en el fin: poder (que es poseer siempre más medios que dan más poder).

La televisión y otros medios electrónicos presentan hoy *una segunda Ilustración*: no ocultan nada, aunque lo hagan en forma sesgada o ideológica. Se trata de una "Ilustración" que no respeta grados pedagógicos, y descar-

³⁰² TOURAINE, A. *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. Bs. As. FCE, 2008, p. 8.

³⁰³ TORRES, R. D. *Mito y educación. El impacto de la globalización en la educación en Latinoamérica*. Op. Cit., p. 35.

nadamente revela las feroces realidades de la vida humana, frecuentemente con saña en sus peores aspectos (enfermedades, violencia, incompetencia, corrupción, injusticia, etc.). Por ello, ahora que inocencia no significa ignorancia en los niños, es más necesaria la *crítica*, el *criterio del valor del ser humano integral* y no solo el criterio de la vigencia social, para juzgar lo que se ve y se vive.

54.- Pocos hombres, en forma concreta y singular, pueden decidir qué hacer con sus vidas.

La globalización del poder no suprime las contradicciones del poder. La globalización no borra las desigualdades que constituyen una parte importante del tejido social; ni favorece, sin más la crítica de los fines y de la proporcionalidad de los medios para alcanzar esos fines.

55.- La educación tiene por finalidad posibilitar el aprender; pero aprender en un contexto humano y social.

El proceso educativo no puede negar la importancia de los *medios* creados por los hombres y la creciente globalización de los mismos; pero también es tarea de la educación -del proceso de aprender- *criticar los fines para los cuales aprendemos*.

Se trata de una tarea no solo científica (donde todo conocimiento validado es útil), sino también eminentemente filosófica y sapiencial. Ella remite a preguntas como: ¿Qué hemos sido? ¿Qué significa ser humano y social? ¿Cuál es el valor de la vida? ¿Qué podemos ser? ¿Qué queremos ser? ¿Quién puede lograr ser lo que desea ser?

56.- Resumiendo, *la globalización es aceptable, pero no globalmente*. “La globalización merece una defensa razonada, pero también requiere reforma”³⁰⁴. Es aceptable el aspecto universalizante de las relaciones comerciales y humanas, de los derechos humanos, de la comunicación, de la ecología; la preocupación por disminuir la pobreza mundial; pero, al mismo tiempo, son necesarias las diferencias grupales en la unidad, las participaciones equitativas que minimicen las tan considerables limitaciones que se les ponen a los países pobres. Éstos, por su parte, mediante sus mismos ciudadanos deben establecer una lucha enérgica contra la corrupción institucionalizada.

Si estimamos que *una sociedad es humana* -y no bestial- porque protege a los más débiles inocentes, entonces, la globalización no debería ser un proceso ideológico que protege a los más poderosos, empobreciendo a los más débiles. Aunque ésta ha sido la forma en que se han constituido los imperios de la llamada “civilización”, la prepotencia del más fuerte no parece ser la mejor forma humana de vida. La globalización -si esconde una pretensión imperial- pone la cuestión de redefinir qué forma de vida es humana.

El mercado financiero internacional, o más concretamente la ley del

³⁰⁴ SEN, Amartya – KLIKSBURG, Bernardo. *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Barcelona, Deusto, 2007, p. 26.

mercado, no es la única ley ni una ley absoluta para la vida humana, sobre todo cuando ella lleva a la supresión irracional de la vida, y a la falta de respeto por los derechos humanos, fundamento de todo principio democrático de vida humana.

“Igualmente preocupante es lo que la globalización puede hacer con la democracia. La globalización, tal como ha sido defendida, a menudo parece sustituir las antiguas dictaduras de las elites nacionales por las nuevas dictaduras de las finanzas internacionales”³⁰⁵.

El sentido ético y sapiencial del proceso educativo

57.- El proceso de globalización se está produciendo; mas no es necesario ni santificarlo ni demonizarlo; sino tenerlo presente y analizarlo para asumir las responsabilidades ante él.

“Ser humano es también un deber” afirmaba Graham Greene. Al aparecer el pensamiento consciente, surge en el hombre el concepto de lo que es, de lo que puede ser y de lo que debe (libre y conscientemente). El concepto de *educación* implica el concepto de *desarrollo*, de lo que se es y de lo que se puede llegar a ser, en su dimensión individual y social.

Ahora bien, es impensable una sociedad que desee llamarse humana sin una *ética*: sin un respeto mutuo, sin superar la ley de la jungla o del más fuerte. Cuando en un grupo, la fuerza bruta es sinónimo de ley, no se ha alcanzado el nivel de lo humano.

La ética está presente en la conciencia colectiva, sea porque las personas se atienen a las normas o ideas rectoras (verdad, justicia, valor de la vida, etc.), sea porque la infringen y causan malestar. Lo que separa al hombre del animal es la *responsabilidad* que siente ante sus actos. Cuando esta responsabilidad es grande y los actos aparecen como injustificables, lo que lamentablemente se suele hacer es reformular las normas o la interpretación de las mismas, para justificar lo injustificable antes que cambiar la conducta.

Una sociedad es *humana* no solo por lo que sabe o hace; sino, además, por la conciencia de saber y hacer (y del no hacer), de cuya confrontación surgen las ideas fundamentales de la cultura humana como lo son la idea de verdad, de deber, de justicia, de conmiseración ante lo inevitable.

58.- La “buena” educación tiende a socializar a las personas compartiendo algunos *bienes comunes* (que no excluyen, sin embargo, la apropiación privada de algunos bienes materiales). La *verdad* (o saber cómo son las cosas y acontecimientos), por ejemplo, y el reconocimiento de la misma (lo cual genera la *justicia* y la convivencia en *paz*), son bienes comunes. Por cierto que la gente cínica se mofa de estos valores; pero, sin ellos, no hay vida humana posible.

³⁰⁵ STIGLITZ, J. *El malestar en la globalización*. O. C., p. 342.

Educar, si desea ser un proceso humano, implica no sólo un proceso de adquisición o aprendizaje más o menos profesional; sino, además y principalmente, un *componente moral y social* ínsito en el conocer hacia dónde dirigir ese proceso que es aprender y darse una forma de vida. Educar supone conocer los fines en el contexto de lo humano y los medios más adecuados para lograrlos. Los fines -si queremos lograrlos- nos llevan a buscar los medios, aunque los buenos fines no justifican cualquier medio. En el contexto humano, la finalidad de la vida humana (esto es, vivir como humanos) se pone como criterio moral para evaluar los medios y promover todo aquello que nos lleve a: a) vivir b) humanamente (libres y conscientes del valor de vida misma). Por ello, es humana toda vida que, ante todo, respeta y promueve su mejoramiento; y es inhumano todo lo que lleva a suprimirla o disminuir su calidad.

59.- La elección de los fines requieren un saber *sapiencial*, y es propio de la educación humana proponerse fines humanos; los medios implican un saber *instrumental* o técnico y su elección pertenece a la instrucción. Ambos aspectos son necesarios y complementarios; pero en una época cambiante y flexible como la de la globalización, la capacidad de abstracción, la creatividad, la capacidad de pensar en forma sistemática, de comprender problemas complejos, de asociarse, de negociar, al mismo tiempo que dan la posibilidad de manejar en forma creativa los medios, ofrecen también la posibilidad de *reflexionar y cuestionar los fines* de las obras humanas y de los fines de las personas humanas y del poder; y formar a un ciudadano y una personalidad sensible, crítica y humana, a la vez única y social. Se requiere preparar a un ser humano y ciudadano capaz de luchar contra la corrupción de las instituciones la cual socava las bases de la Constitución de un país. Éstas son las capacidades que se deberían priorizar.

Otro aspecto que debe priorizarse es *la socialización primaria que da una familia* y sin la cual el niño no adquiere las *conductas básicas para la convivencia y el ordenamiento, para el reconocimiento de las normas y dominio de sí*, necesarios para seguir aprendiendo. La socialización primaria sigue siendo un elemento importante en proceso de la educación, también en el clima de la Posmodernidad, donde la familia tradicional flaquea, donde se carece de estabilidad y de tiempo. El aprendizaje familiar, dado en el *clima de la afectividad, genera autoestima y motiva a llevar adelante los proyectos personales y sociales de vida*³⁰⁶.

60.- Una infinidad de aspectos influyen en el logro de una autoestima adecuada (familiares, económicos, amistades, expectativas, motivación, capacidad, esfuerzo, etc.). Cuando la autoestima (la imagen y estima que cada persona se ha hecho de sí) no se corresponde con los logros reales de esa per-

³⁰⁶ Cfr. SEIBOLD, J. *Calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa* en *Revista Iberoamericana de Educación*, 2000, nº 23, p. 215-231.

sona, podemos encontrarnos con personas (alumnos) con *baja autoestima* (que desean y buscan la aprobación de todos, que para ello llaman la atención exageradamente), inseguros, faltos de confianza en las propias realizaciones. Esta baja estima puede llevar a una conducta quejumbrosa (se quejan acerca de cómo son evaluados, como se los corrige, etc.), por la falta de consideración de los demás. Estiman que, para ser "queribles", deben ser siempre los primeros. Manifiestan una necesidad imperiosa de ganar y se frustran ante el fracaso; o bien, son malos ganadores haciendo una exagerada manifestación de su valer. Son los autores de los logros ("Me saqué un 10"); pero no de los fracasos ("Me puso un 1").

La *baja autoestima* se puede manifestar también asumiendo una actitud sumisa, inhibida y poco sociable, respondiendo en forma poco activa, para no competir y frustrarse. Prefieren no responde una pregunta si no están totalmente seguros de la respuesta. Esto lleva a que sean alumnos sin mal rendimiento, pero que tampoco se destaquen. Todo ello puede llevar a actitudes ambivalentes, según los casos: perfeccionistas; o bien desafiantes y agresivos, encubriendo la frustración y la tristeza con sentimientos de rabia. A los docentes les resulta difícil conectarse con esta clase de alumnos (que no manifiestan la tristeza); y los docentes también suelen responder con actitudes de violencia, y se genera un círculo vicioso en el que todos están a la defensiva. Si la agresividad del alumno no llega a manifestarse, puede llegar a que esos alumnos se perciban como aut fracasados y se marginen.

61.- Por el contrario, cuando la *autoestima es alta pero adecuada*, entonces aparecen rasgos comunes en los alumnos como tener confianza en sí mismo, en lo que piensan y realizan; cuidan su aspecto personal, son receptivos a las críticas sin dejar de indicar sus puntos de vista; suelen ser responsable y buscan resolver los problemas; teniendo una conducta flexible son capaces de crecer emocionalmente con los demás; pueden lograr una comunicación clara y abierta, empática con los demás; siendo optimistas, pueden asumir compromisos, ser creativos y si se equivocan no se centran en echarse las culpas a sí mismos o a los demás.

Como el aprendizaje del lenguaje, el aprendizaje afectivo se da en un determinado tiempo de la vida humana que es necesario no perder, pues luego, ya no será posible lograrlo y la vida humana de los *huérfanos afectivos* difícilmente tendrá una recuperación social posterior. La familia es la primera institución que da el sentido de la *realidad social* al niño, de relaciones a la vez humanas y sociales, donde se combina el afecto con la necesidad de las normas y del esfuerzo. En ausencia de la familia, las instituciones públicas impondrán ese sentido, no con el afecto, sino con la fuerza y el miedo incontrolable.

La sociedad, sin embargo, no termina en la familia, sino que en ella comienza. La educación debe ser entonces un proceso que *prepare a los socios para una vida* no solamente familiar; sino, además, para la vida civil (para la ciudadanía), política (o sea, para la participación en las decisiones sobre

la administración del poder legislativo, judicial y ejecutivo) y profesional (con crecientes necesidades de actualización, habilidades y sensibilidades)³⁰⁷.

62.- Mas la globalización se está dando en el clima de la Posmodernidad, donde las grandes creencias han cedido su espacio a la *secularización del sentido de la vida*. Una causante de no poca importancia en este proceso de secularización está marcada por la teoría de la evolución elaborada por Charles Darwin. Según esta teoría, reforzada por los hallazgos de la genética, la vida ha evolucionado sin una finalidad previa. En la naturaleza sobreviven y se reproducen los organismos mejor dotados, los mejor adaptados a las condiciones del medio. La mayor parte de ellos son eliminados desde el principio porque la selección natural opera básicamente por "reproducción diferencial"; es decir que los individuos con mayor capacidad de adaptación al medio, los más eficientes, los de mayor capacidad reproductiva para dejar descendencia, son, en consecuencia, los que producen "eficiencia biológica", esto es, las mejores combinaciones de genes de la población. A esta *eficiencia biológica*, se le añadió la mayor eficiencia *cultural* para elaborar y transmitir medios para lograr fines en manera creativa.

Aceptada esta teoría, la vida del hombre queda en sus propias manos y en la de la organización que consigue lograr para mantener su preeminencia³⁰⁸. En esta teoría, la particularidad del hombre queda casi suprimida.

63.- El *proceso educativo, centrado en el aprendizaje*, está hoy encargado de transmitir y mejorar la eficiencia cultural fomentando la capacidad de crear, de inventar, de prever las tendencias hacia el futuro, de proponerse valores superiores a los vegetativos. El pensamiento es, en buena parte, un ensayo para la acción. La misma ciencia avanza advirtiendo problemas, elaborando hipótesis creativas e intentando constatar si funcionan.

Del mismo modo que si en nuestra civilización occidental nos quedaríamos sin corriente eléctrica, retrocederíamos en poco tiempo, al menos, dos siglos; así también si por algunas generaciones fuese posible dejar de aprender familiar, social, política y profesionalmente, el ser humano volvería a la edad de piedra; perdería su humanidad adquirida. Mas en una sociedad tan cambiante importa no solo lo que se aprende, sino además el desarrollo de la capacidad de aprender creativamente. El analfabeto de mañana no será quien no sepa leer y escribir (aunque lo haga con computadoras); sino quien *no ha aprendido la manera de aprender*.

64.- El proceso educativo es de capital importancia para el ser humano. Y

³⁰⁷ Cfr. BARTOLOMÉ PINA (Coord.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid, Narcea, 2002. AMAR, J. *El impacto de la globalización y la construcción de una educación para la ciudadanía en Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*. 2002, nº 29, p. 21-29. CORTINA, A. *Educación y globalización ¿Educar para la ciudadanía política o para la cosmopolita?* En *Erasmus*, 2000, nº 2, p. 3-18.

³⁰⁸ Cfr. TORT, P. *Para leer a Darwin*. Madrid, Alianza, 2001. RUIZ, R. A. – AYALA, F. *El método de la ciencia. Epistemología y darwinismo*. México, F. C. E., 1998.

hoy este ser humano se halla ante la disyuntiva de dedicarse a mejorar los *medios* o bien a esclarecerse los *finés* para los cuales perfeccionar los medios. Esta disyuntiva toma luego formas diversas: ¿La educación debe preparar para el mercado laboral o formar hombres completos? ¿Debe priorizar la autonomía individual o la solidaridad y cohesión social?

En realidad, se deben hacer las dos cosas. Junto a una visión pragmática y empírica de la vida, impulsada por las ciencias, queda lugar para la visión sapiencial de preguntarse filosóficamente por el *sentido y valor de la vida humana y de toda vida humana*³⁰⁹. Tomar conciencia de estos problemas es ya iniciar su resolución. La pedagogía no puede desligarse de la filosofía; los medios no pueden perder de vista los fines; el individuo no puede pensarse sin la sociedad³¹⁰.

65.- La educación formalizada debe llevar a la *reflexión sobre los fines que los socios de la sociedad humana desean*, para que los ciudadanos puedan tomar la decisión política (al menos mediante el voto y otras formas de participación política) de elegir a los capaces de realizar esas finalidades. Para ello, la primera exigencia y decisión política se halla en posibilitar formar y mantener una masa crítica de socios mediante la educación. La segunda exigencia se halla en mantener el valor fundamental de toda sociedad: el bien común de los socios, y proteger los justos intereses particulares. La tercera se halla en el control de parte de los socios, para que el Estado (poder legislativo, judicial y ejecutivo), en cuanto es el representante del poder social supremo, se oriente en todos los ámbitos hacia una sociedad más justa y equitativa, capaz de extirpar la corrupción.

“Los mercados no se desarrollaron libremente por sí mismos: el Estado desempeñó un papel crucial y modeló la evolución de la economía. El gobierno de los EE. UU. conquistó amplios grados de intervención económica cuando los tribunales interpretaron de modo lato la disposición constitucional que permite al Gobierno Federal regular el comercio interestatal. El Gobierno Federal empezó a regular el sistema financiero, fijó salarios mínimos y condiciones de trabajo y finalmente montó sistemas que se ocuparon del paro y el bienestar, y lidiaron con los problemas que plantea un sistema de mercado”³¹¹.

66.- Las instituciones educativas *no solo deben preparar profesionales, deben también y ante todo, preparar ciudadanos: personas con sentido crítico de la historia de la humanidad; personas con ideas conscientes sobre el*

³⁰⁹ ALMORÍN, T. *Racionalidad, límite y sentido en Intersticios*, 1998, nº 9, p. 57-67. BERGER, P. –LUCKMANN, TH. *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona, Paidós, 1997. SAN FABIAN MAROTO, J. *La escuela y la pérdida de sentido en Revista de la Educación* (Madrid), 2000, nº 323, p. 9-29.

³¹⁰ TEDESCO, J. C. *Los nuevos desafíos de la formación docente en Revista de Tecnología Educativa*, 2000, nº 3, p. 323-337.

³¹¹ STIGLITZ, J. *El malestar en la globalización*. O. C., p. 50.

sentido y valor de la vida humana; personas capaces de advertir incluso como la *hipocresía* se agazapa frecuentemente tras la compasión. Se requiere advertir la distinción entre lo que nos dicen y lo que hacen las personas y los Estados. Casi todo el mundo, por ejemplo, proclama la libertad de comercio, pero casi todo ese mundo subsidia a los damnificados (agricultores, empresas aéreas, etc.) de esos Estados, desplazando del mercado a sus competidores más pobres. La libertad (de comercio, de palabra, etc.) debe llevar a crecer (en el comercio, en la reflexión) y no, por el contrario, al desempleo, a la uniformidad acrítica en las formas de pensar.

¿Puede un país quedar endeudado por gobernantes que no representan el bienestar de los ciudadanos, sino que la deuda se utiliza para licuar deudas de beneficiados por el régimen o corruptos de turno? ¿Se puede entregar el futuro -incluso de los hijos de nuestros hijos- por decisiones en las que los afectados no han participado mínimamente?

“La justicia económica internacional exige que los países desarrollados tomen medidas para abrirse a las relaciones comerciales justas y equitativas con los países en desarrollo, sin recurrir a la mesa de negociación e intentar extraer concesiones a cambio...”

No se trata solo de cambiar estructuras institucionales. El propio esquema mental de la globalización debe modificarse. Los Ministros de Hacienda y de Comercio conciben la globalización como un fenómeno fundamentalmente económico, pero para muchos el desarrollo es bastante más que eso”³¹².

67.- Una democracia fuerte -que, por ahora, en gran parte del mundo- es más utopía que realidad- es un precioso medio para combatir la corrupción, incluso las más tentadoras, porque frecuentemente “la inversión extranjera directa solo llega al precio de socavar los procesos democráticos”³¹³.

¿Cuánta desigualdad social tolerará un sistema democrático que se basa teóricamente en el supuesto de la igualdad de derecho de los socios? Por ello, la educación sin un sentido moral sobre la vida humana, sin un sentido político y crítico sobre la vida social, es indeseable. El sentido del gobierno no es el maquiavélico de mantener el poder partidario a cualquier costo; sino el de servir a los socios que constituyen la sociedad civil. Esto implica el uso de la soberanía para la *realización de un bien económico no separado del bien común humano*.

“Las políticas del Consenso de Washington no atendieron a la desigualdad; pero los Gobiernos del Este asiático trabajaron activamente para reducir la pobreza y limitar el crecimiento de la desigualdad, porque creían que esas políticas eran importantes para preservar la cohesión social, y que dicha cohesión social era necesaria para generar un

³¹² STIGLITZ, J. *El malestar en la globalización*. O. C., p. 341.

³¹³ STIGLITZ, J. *El malestar en la globalización*. O. C., p. 111.

clima favorable a la inversión y el crecimiento”³¹⁴.

68.- Urge seguir investigando y optando por el *sentido de la vida*: humana y justa. Vivir la vida humana sin sentido no parece humano: de hecho lleva frecuentemente a la desesperación o suicidio.

El ser humano es algo más que el ser biológico: se pregunta por el sentido o finalidad de su propia vida y la de sus semejantes; y requiere de la justicia como forma mínima de trato humano. Sobre la justicia, es deseable que surja el amor.

Sólo enseñan humanamente los que aportan al bien común la experiencia, individual y social, de haber vivido humanamente, esto es, con conciencia de la verdad y la justicia, como valores máximos reconocidos para sí y para los demás, lo que genera el sentimiento de solidaridad, fraternidad y bien común social. Es fundamental la enseñanza y el aprendizaje en un clima de amor, pero el amor solo no es suficiente si solo se reduce a expresar afectos. Si se dejase de enseñar y de desear aprender a ser humano y ser socio, en pocas generaciones, lo humano y social del hombre habrían desaparecido.

69.- Se está dando una relación social asimétrica, desigual, entre la economía globalizada y las culturas fragmentadas, a las que se les priva el papel de ser creadoras de normas éticas universales³¹⁵. En este contexto, la globalización no puede ser apreciada sólo por ser un proceso de producción tecno-económico, de capitales financieros universalizado a escala planetaria, con el residuo de una administración pública del Estado-nación moderno y culturas locales fragmentadas³¹⁶, con cabezas de playa universalizadas (Coca-Cola, Mc Donald, Internet, CNN, etc.), que atemorizan con proponer una mentalidad y sensibilidad unidimensional mundial, en cuyo mercado cultural nada vale (nihilismo valorativo), salvo lo económico³¹⁷.

“Siempre hubo ricos y pobres, salones de baile y mazmorras, muertos de hambre y fastuosos banquetes. Pero en este siglo ha cundido el nihilismo y se hace imposible la transmisión de valores a las nuevas generaciones”³¹⁸.

¡Y qué admirable es, a pesar de todo, el ser humano! Porque el ser humano es un ser con los pies en la tierra pero con la cabeza en el aire y con ideas.

70.- Junto al hecho de la globalización de los intereses tecno-económicos y

³¹⁴ STIGLITZ, J. *El malestar en la globalización*. O. C., p. 138.

³¹⁵ TOURAINE, A. *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Bs. As., FCE, 1999, p. 37, 40.

³¹⁶ MARDONES, J. *Posmodernidad y neoconsecvadorismo. Reflexiones sobre la fe y la cultura*. Estella, Verbo Divino, 1991, p. 21.

³¹⁷ Cfr. PÉREZ LINDO, A. *Nuevos paradigmas y cambios en la conciencia histórica*. Bs. As., Eudeba, 1998, p. 110.

³¹⁸ SABATO, E. *La resistencia*. Bs. As., Planeta, 2000, p. 106.

financieros, (basada en el aumento de ganancia y en la concentración de la misma), el sentido de humanidad requiere globalizar el interés por los derechos básicos de la persona humana, para poner a la economía al servicio del hombre y no a la inversa. No cualquier globalización es inaceptable: no lo es, por ejemplo, la globalización de la corrupción, de las drogas que destruyen a los seres humanos, de los procesos que marginan y excluyen a los ciudadanos. *La globalización será humanamente valiosa cuando se globalice el sentido y aprecio por lo humano del hombre y de todos los hombres, que es el bien común de toda la humanidad: respetar a todos los socios con todos sus derechos. Globalización, pues, humana para toda la humanidad.*

“En una época de economía globalizada, la solidaridad debe traspasar las fronteras nacionales. Así como se globaliza la economía también debe globalizarse la solidaridad”³¹⁹.

71.- La globalización, si pretende ser humana, no puede reducirse a un aspecto, por ejemplo, a lo económico o a la comunicación mundial o a la lucha contra el terrorismo. En EE. UU., el 11 de septiembre de 2001 murieron 3000 personas inocentes; pero en África, *cada día*, mueren de malaria 8000 niños inocentes. EE. UU. gastó más dinero en Irak, en cada uno de los días del 2003, que su asignación anual para combatir la malaria en África. Si se hace poco por resolver los problemas que afectan a la mayoría de la humanidad en el planeta, esto puede ser un signo de que *el enfoque global está distorsionado*.

La globalización -como todo lo social- nos condiciona, pero no nos determina: los hombres deben preocuparse por construirla con las características de lo humano. La condición humana es una *condición situada, condicionada, en relación*, y manejarse en ella requiere enseñanza y aprendizaje; y lo mejor para todos es que sea una situación humana, un condicionamiento humano y una relación de convivencia humana: con sentimientos, con conocimientos y acciones intersubjetivamente libres y conscientes, en la búsqueda de lo verdadero y justo, de lo particular (o regional) y de lo público (o universal), de lo que se conserva y de lo que se cambia. La *principal asignatura* (no la única) que debemos enseñarnos y aprender, en esta época altamente tecnológica, tiene por contenido saber en qué consiste *ser humano*. Sin esto, lo demás es muy poco o está de sobra.

72.- Es fundamental enseñar y aprender, en las instituciones educativas y fuera de ellas, a *construir reglas para convivir*, sin excluir a ningún grupo social que no desee excluirse.

“Constituimos una comunidad global y como todas las comunidades debemos cumplir una serie reglas para convivir. Estas reglas deber ser -

³¹⁹ GARCÍA DELGADO, D. *Estado-nación y globalización*. Op. Cit., p. 66.

y deben parecer- equitativas y justas, deben atender a los pobres y a los poderosos, y reflejar un sentimiento básico de decencia y justicia social. En el mundo de hoy, dichas reglas deben ser el desenlace de procesos democráticos...³²⁰

Mas las instituciones educativas requieren de una protección institucional de las libertades individuales y colectivas; y esas instituciones deben promover esas libertades en un círculo virtuoso que se refuerza mutuamente. Las costumbres democráticas promueven las instituciones democráticas y viceversa³²¹.

Paradójicamente, la humanidad está, por primera vez, en condiciones de experimentar la *comunidad de una finalidad común*, una conciencia común cosmopolita al atenuarse la importancia de las fronteras geográficas. Si los peligros fundan las sociedades como recurso de defensa común, los *peligros globales* fundarán la sociedad global mundial:

- A) los peligros por los daños ecológicos condicionados por la riqueza (agujero en la capa de ozono, deforestación tropical, efecto invernadero, manipulación genética, desechos tóxicos);
- B) los daños condicionados por la pobreza (desnutrición, sentimientos humanos de miseria, inseguridad social, movimientos migratorios en masa, problemas étnicos, desesperado terrorismo);
- C) daños de la mutua interacción entre riqueza y pobres (acopio de recursos en armamentos, gastos de inversión en acción humanitaria, investigación en tecnología para proseguir manteniendo la hegemonía lograda, etc.);
- D) daños por carencia de ideales humanos (droga, corrupción, fanatismo racional o religioso, etc.). "En lugar de una aldea global, alguien podría decir, esto parece ser más el saqueo global"³²².

73.- La globalización es desafiada en todo el mundo. Hay malestar con la globalización "y con sobrados motivos". Sin embargo, puede ser una fuerza benigna si globaliza, por ejemplo, la idea de justicia, de dignidad humana, de libertad y responsabilidad para con la generación presente y las futuras; pero, según la opinión de Joseph Stiglitz, "los países se benefician con la globalización si se hicieron cargo de su propio destino y reconocieron el papel que puede cumplir el Estado en el desarrollo, sin confiar en la noción de un mercado autorregulado que resuelve sus propios problemas". Estos países han mantenido la función tutelar del Estado. De hecho, *para millones de personas la globalización económica, sin límite alguno, empeoró su situación*: impotentes frente a fuerzas más allá de su control, "vieron cómo sus empleos eran

³²⁰ STIGLITZ, J. *El malestar en la globalización*. O. C., p. 18.

³²¹ TOURAINE, A. *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Op. Cit., p. 269.

³²² GIDDENS, A. *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, Taurus, 2001, p. 28.

destruidos y sus vidas se volvían más inseguras”, cómo se debilitaban sus democracias y se erosionaban sus pautas culturales³²³.

Las instituciones educativas toman conciencia de estos problemas con notable retraso y advierten la impotencia de la conciencia social, la cual, sin embargo, sigue siendo el único instrumento de participación, movilización y cambio humanos. Es cierto que *no podemos absolutizar el valor de la educación*: ésta es necesaria pero no suficiente para llevar una vida con plenitud humana; no es un requisito indispensable para el buen andamiento económico de un país. Los especialistas reconocen, por ejemplo, serias deficiencias en el sistema educativo de los EE. UU., pero su expandido sistema productivo no parece sufrir las consecuencias.

74.- El proceso educativo está inevitablemente implicado en una filosofía de la vida humana y social, y los problemas inmediatos y de medios no pueden opacar los problemas de los fines en la jerarquía de valores que ordena la acción educativa, sino al precio de construir una sociedad absurda. La educación humana se dirige a todo el hombre, a todos los hombres y sus valores: se preocupa por el cerebro (donde la buena nutrición es importantísima), por la inteligencia (donde los medios de reflexión son relevantes), por la afectividad, por los modos humanos de relación social, profesional, cultural, económica, etc. La vida humana y social no puede regirse por una visión simplificada a dos valores: blanco o negro, bien o mal, amigo o enemigo, rico o pobre. Sobre estas cualidades deben estar presentes los grandes valores humanos de la justicia (expresada en leyes mejorables) y la verdad que tratan de excluir la corrupción. Ellas son la base de toda vida moral y social, aunque no se cumplan totalmente y requieran nuevas formas para realizarlos. No mentir, no robar, no matar sigue siendo un más que milenario código mínimo de convivencia también a nivel de ciudadanía global. Las instituciones educativas quedan aún como un débil reducto de propuesta de valores y de regularidad social, en una sociedad invadida por la corrupción tolerada y por el cinismo que hace que los actores sociales, extenuados, se replieguen sobre sí mismos.

En este contexto, los educadores, con sus propuestas y su trabajo, son, quizás, *héroes anónimos de nuestra sociedad*. La educación formal, en Argentina, ha nacido con la idea de país o nación, y para su consolidación. Hoy, en cuanto “la globalización opera en beneficio de los que lideran la vanguardia tecnológica y explotan los desniveles de desarrollo entre los países”³²⁴ amenaza a los países con gran potencial de recursos naturales pero que tiene acentuadas disparidades sociales, como lo son Brasil y Argentina. Para escapar a la alternativa de la desintegración social o la vuelta a regímenes autoritarios, queda la alternativa -siempre sostenida por los docentes- de: a) revisar nuestra concepción del ser humano y nuestros proyectos naciona-

³²³ STIGLITZ, J. *El malestar en la globalización*. O. C., p. 343. Cfr. ROSANVALLON, P. *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*. Bs, As, Manantial, 2001, p. 56.

³²⁴ FURTADO, C. *En busca de un nuevo modelo*. Op. Cit., p. 54.

les, b) recuperando con la *instrucción el capital humano*, c) creando una conciencia ética que no tolere impunemente los crímenes y la corrupción, d) preparando profesionales competentes ante todo para un mercado interno, centro dinámico de la economía productiva en expansión, e) preservando la herencia histórica de la unidad y conciencia nacional mejorable en su homogeneidad y diversidad en la unidad, f) construyendo una sociedad democrática más justa, abierta a las relaciones externas, pero no entregadas a ellas.

75.- La globalización, tal como actualmente se presenta, -con un fuerte sesgo economicista, donde se ocultan beneficios que no aportan a un bien común global, sin el respeto efectivo y actual de las partes o regiones-, se convierte en un proceso que no parece ser el ideal para el ser humano. La visión del hombre y de la sociedad reducida a su aspecto económico, *no es la única posible*. Mas la exclusión en la vida económica genera dependencia en la vida social y en el proceso de educación.

“Si bien existe consenso en reconocer la complejidad de estos procesos, también se admite que uno de los factores fundamentales asociado al aumento de la desigualdad es la transformación en la organización del trabajo. Esta dinámica, donde el empleo disminuye en los sectores que pueden pagar buenos salarios y aumenta en aquellos que pagan salarios modestos, explica las razones por las cuales la recomposición del empleo en función de la evolución tecnológica aumenta la desigualdad.

Las transformaciones en la organización del trabajo están provocando no sólo el aumento en los niveles de desigualdad, sino la aparición de un nuevo fenómeno social: la exclusión de la participación en el ciclo productivo”³²⁵.

A partir de la exclusión en el trabajo, se produciría una exclusión social más general o una desafiliación con respecto a las instancias sociales más significativas. El fenómeno de la exclusión social provoca, desde este punto de vista, una modificación fundamental en la estructura de la sociedad.

Según este enfoque, estaríamos viviendo un momento de transición entre:

- Una sociedad vertical: Basada en relaciones sociales de explotación entre los que ocupan posiciones superiores frente a los que ocupan las posiciones inferiores.
- Una sociedad horizontal: Donde lo importante no es tanto la jerarquía como la distancia con respecto al centro de la sociedad.

76.- La exclusión tiende, de esta manera, a reemplazar la relación de explotación.

³²⁵ Cfr. SERCHA; J. “Proceso de la globalización y su impacto en la educación latinoamericana”, disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos13/procglo/procglo.shtml>

La globalización de la economía ha provocado fenómenos de homogenización como también de mayor heterogeneidad entre países y regiones.

América Latina en su conjunto, y a pesar de las significativas diferencias internas, es la región en el mundo con mayores índices de disparidad entre los ingresos de los más ricos y de los más pobres.

Una vida sin trabajo justo y digno, y sin sus beneficios, no es humana, porque el hombre pone en riesgo el dominio de sí ante tales situaciones. Adaptarnos a las condiciones materiales (económicas o transables) es, en parte, una necesidad; pero el ser humano no se reduce a ellas. Urge humanizar este tipo de globalización y de visión, si no deseamos que ella nos deshumanice.

Una globalización mutilada extiende también las desigualdades³²⁶. Urge replantearse la cuestión de la *dignidad del ser humano* y la *globalización de los derechos humanos*, en todos los países y regiones, sin distinción de razas, riquezas o credos³²⁷.

La globalización en el plano jurídico está lejos de lograrse. Se han multiplicado las *declaraciones sobre los derechos humanos, sobre los niños, sobre el medioambiente*; pero estas manifestaciones no se concretan en derechos, firmados y acatados por los países del mundo. Se, da en este ámbito, un vacío de derecho público internacional. Esas declaraciones carecen de garantías y de instituciones que les brinden efectividad, con obligaciones para la esfera pública. La declaración de los crímenes de lesa humanidad de la Corte Penal Internacional no ha sido ratificada por países como Estados Unidos, China e Israel. Esto descalifica los derechos que son proclamados y señala a países que desean gobernar mediante la violencia si lo estiman necesario y no ante una ley internacional ligada a un Código Penal. La paz mundial no es posible sin garantías de los derechos vitales globalizados.

77.- En un mundo, como el actual, globalizada e interdependiente, la supervivencia es un derecho que no puede quedar en manos de la Naturaleza, sino que además debe ser legislado.

Hoy el derecho a la vida implica el derecho a una vida humana digna, *e incluye, en justicia, no solo la vida y la libertad, sino también el derecho a la alimentación, la salud, a la seguridad legalizada y a la educación*. La satisfacción de esos derechos implica un costo económico; pero mucho más costo implicará la no satisfacción de esos derechos.

Una vida no reflexionada y sin dignidad legalmente protegida con de-

³²⁶ REIGADAS, M. – CULLEN, C. (Comps.) *Globalización y nuevas ciudadanía*s. Mar del Plata, 2003. JARAUTA, F. *Escenarios de la globalización. Una mirada crítica desde las ciencias sociales*. Rosario, Homo Sapiens, 1998.

³²⁷ Cfr. CORTÉS RODAS, F. *Justicia global, derechos humanos y responsabilidad*. Barcelona, Anthropos, 2007. PARTIDA BUENO, A. *La apropiación del mundo en la racionalidad occidental* en *Logos*, (México), 2007, n° 104, pp. 75-92. BELLO, María. *Educación y globalización*. Barcelona, Anthropos, 2007. Apel, Karl Otto. *La globalización y una ética de la responsabilidad. Reflexión filosófica sobre la globalización*. Bs. As., FCE, 2007.

rechos cosmopolitas, no merece ser vivida³²⁸. La educación no lo es todo; ella no es la única causa de los bienes o males del mundo; pero es un instrumento fundamental que ayuda a todo ser humano a saber conocer (teorizar, filosofar, preguntarse por los fines de la vida y de la sociedad en la que vive), y a saber hacer (buscar medios para vivir) con una dignidad acorde al ser humano, ayudando a los demás y siendo ayudado por los demás.

Es hoy, pues, *un deber de justicia promover la conciencia de los derechos emergentes*, como el derecho no solo a la vida, sino a la calidad de la vida humana, no obstante sabiendo que el derecho frecuentemente fracasa, porque es una propuesta de un deber ser y no es ya un hecho. La no existencia de un proceso de educación garantizado para todos los socios del planeta Tierra aún es un derecho fracasado, pero sin la lucha por la vigencia de este derecho, la ignorancia sería consuetudinariamente legalizada y se aplicaría la ley del más físicamente fuerte. Pero aún los más fuertes y ricos perderán su credibilidad y no podrán sobrevivir sin un pacto de convivencia con los que no lo son.

78.- En la educación, el valor supremo es el hombre (la vida de todo ser humano). En este contexto, algunos aspectos de la globalización (como la extensión de la información y de algunos bienes culturales), aparecen como legítimos.

Mas ante la globalización, lo que los educadores temen es la admisión, en forma más o menos oculta y acrítica, que *la esfera económica sea pensada como autónoma, independiente del resto de la sociedad y con una dinámica interna propia*. En este contexto, se acepta que quien establece una fábrica o negocio lo hace con el único interés de ganar, de ganar lo más posible con los menores gastos posibles.

Sería ingenuo pensar que la educación es independiente de la economía; pero también lo es pensar que es su vagón de cola. Se hallan implicadas aquí decisiones filosóficas: ¿El hombre es un lobo para el hombre, como pensaba Hobbes; o es el ser humano es sagrado para otro ser humanos, como pensaba Cicerón? ¿O no es ninguna de las dos opciones y una mezcla de ambas, pero siempre una cuestión de opción de valores y de decisiones para una práctica?

79.- Como la autoridad de la *Organización de las Naciones Unidas* ha sido desconocida en el 2002, con la declaración de la guerra a Irak, también han sido puestas en duda sus diversas *Declaraciones* históricas sobre los *Derechos fundamentales del hombre* y su fe en la dignidad inherente a todos los miembros de la familia humana y sus derechos iguales e inalienables.

Es necesario educar para que se tome conciencia de que la globaliza-

³²⁸ GÓMEZ-MULLER, A. *¿Qué universalidad para los derechos humanos?* En revista *Logos*, (México), nº 86, 2001, p. 85-102. DE LA HIGUERA, J. *La deconstrucción de la globalización* en *Revista de Filosofía* (México), 2003, nº 108, pp. 155-166. CARRILLO SALCEDO, J. *Dignidad frente a barbarie. La declaración universal de los derechos humanos, cincuenta años después*. Madrid, Trotta, 1999.

ción será justa si se reconocen derechos universales, de modo que no siga primando la ley del más fuerte o del más económicamente beneficiado³²⁹. Los regímenes democráticos pueden perdurar en tanto no se incremente indefinidamente la pobreza y se disminuya el valor de la libertad de pensamiento, condiciones inherentes a lo que se viene llamando "ser humano".

Lo desafiante de esta cuestión está en que esas condiciones humanas no pueden lograrse separadamente ni excluyendo sectores. Además, las concepciones del ser humano y de la sociedad humana se requieren mutuamente y sin contradicción; y la realización de estas concepciones en la vida está, en parte, en manos del proceso educativo de las cuales no es independiente. El aprendizaje, y en general la educación, no se produce en situación de aislamiento: depende de decisiones políticas y humanas interdependientes, tomadas tras una redefinición de lo que es -o pueden ser- el ser humano y ser social integrados.

80.- Los educadores y la filosofía con sus metafísicas siempre tuvieron una zona de *utopía*, refractaria a los pragmatismos, a las cuestiones de hecho, a las soluciones consideradas inevitables, a la aceptación pasiva. Esa zona ha sido el mérito, el límite y la misión de tanto de la filosofía como de la educación. Dos tercios de las personas de países marginados viven tiempos de notoria tristeza, desasosiego e insatisfacción para consigo mismas. Solo con nuevas ideas, que no calzan con la realidad actual, se puede evitar la rutina, la repetición de lo mismo. Tenemos el derecho de seguir soñando e intentar convertir en realidad nuestros sueños.

La -a veces tan despreciada- filosofía sigue teniendo vigencia: *la globalización no es sólo un proceso económico. Ella pone en juego la necesidad de pensar y decidir lo humano que deseamos ser*. Las ideas de la Modernidad están en juegos, porque son ideas de todos los tiempos: ¿Cómo es el ser humano? ¿Naturalmente egoísta o el egoísmo es un producto cultural como otros e históricamente contingente? ¿Preguntarnos si el hombre produce al sistema o el sistema al hombre equivale a preguntarnos por la prioridad de origen del huevo o de la gallina? Ya Platón y Aristóteles justificaban la esclavitud como una forma de ser, producto del destino o de la naturaleza ciega: algunos seres humanos nacían naturalmente esclavos, mentalmente incapaces. Identificaron y generalizaron falsamente la incapacidad de base biológica con la incapacidad como herencia cultural. Ellos, sin embargo, reconocían que otros esclavos eran simplemente productos de la guerra.

En la actualidad la guerra no es necesaria, sino en el caso extremo de justa defensa: la competencia que implicaba la guerra se realiza de otras formas, pero queda aún por definir -y mejor aún- experimentar como es el hombre, en formas alternativas. ¿Un proceso educativo diferente lo podría lograr?

El hombre es lo que ha llegado a ser por un proceso de aprendizaje, marcado por los errores y sufrimientos, por los problemas y las nuevas hipó-

³²⁹ AGUILAR SAHÚN, L. *Sociedad abierta y bien común* en revista *Logos* (México), nº 86, 2001, p. 43-56. Cfr. ESTÉVEZ, G. - TAIBO, C. (Eds.) *Voces contra la globalización*. Barcelona, Crítica, 2008.

tesis con nuevas metas, por el esfuerzo y el control de los resultados: no parece que haya otro medio para dejar de ser lo que defectuosamente es. El hombre no ha sobrevivido como individuo aislado, sino como grupo, como socio con otros socios, en un largo proceso de aprendizaje y convivencia, donde querer ser socios y estar alerta es imprescindible.

81.- ¿Es posible que la quinta parte del planeta, hoy analfabeta, pueda aprender a leer y escribir y, de este modo, tener una herramienta para comunicarse con la cultura humana? ¿Será una utopía demasiado grande? Para lograrlo se necesitarían cinco mil millones de dólares. ¿Es mucho dinero? ¿Habrá una voluntad política mundial para querer lograrlo? Ya (o recién) en 1990 se habló en los foros internacionales de una educación para todos. Cinco mil millones de dólares es lo que "el mundo dedica a gastos militares cada dos días, o el total que gasta anualmente Estados Unidos en publicidad para cigarrillos"³³⁰. ¿Se llegará a tomar conciencia que una parte -si todos lo quisiéramos globalmente- podría dedicarse a educación, a globalizar la educación?

Concientizarnos sobre esto, y concientizar a otros, es el primer paso, el primer deber, para una globalización también de los derechos humanos y la democracia³³¹, aunque lamentablemente lo que ya se ha globalizado ha sido la inseguridad social³³² y la mayor distancia entre los poseedores y los marginados.

82.- Hoy recibimos, en las aulas, alumnos con una mentalidad que no se adecua plenamente ni a los valores de la Modernidad (que buscaba conocimientos fuertes: problemas, hipótesis, y refutaciones o verificaciones), ni a los de la Posmodernidad (que apostaba a un pensamiento fragmentario o débil, se excusaba irónicamente de la metafísica, y dedicaba su tiempo a la deconstrucción de toda lógica, sin creer en ningún gran relato). La mentalidad de los alumnos parece adecuarse, más bien, a una síntesis dinámica que intenta armonizar los valores de ambas: los de la Modernidad y los de la Posmodernidad, articulando lo sintético con lo fragmentario, sobre todo con medios virtuales en la Transmodernidad. La Transmodernidad nos lleva a pensar en educar para la *Glocalización*: para lo global (pensamiento universal y crítico) y para lo local (pensamiento circunstanciado y aplicable)³³³.



³³⁰ ANDER-EGG, E. *Los desafíos de la educación en el siglo XXI. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. Rosario, Homo Sapiens, 2001, 98. LLOPIS, C. (Coord.) *Recursos para una educación global*. Madrid, Narcea, 2003. PÉREZ SERRANO, G. *Pedagogía social - Educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid, Narcea, 2003.

³³¹ Cfr. STIGLITZ, J. *Cómo hacer que funcione la globalización*. Bs. As., Taurus, 2007.

³³² ALTVATER, E. – MAHNKOFF, B. *La globalización de la inseguridad*. Bs. As., Paidós, 2008.

³³³ Cfr. . RODRÍGUEZ MAGDA, R. *Transmodernidad*. Barcelona, Ánthropos, 2004, pp. 31, 39.

CAPÍTULO IV

LA TAREA DEL DOCENTE ARGENTINO

“...Debe saber muy poco
aquel que no aprendió nada”
(Martín Fierro, 32, 6921).

“La misión superior de la escuela y de la cultura
es aportar las herramientas que permitan a los individuos
superarse a sí mismos... (Se trata de) desarrollar una
formación inicial que impulse a los individuos a vivir
para algo más que para el consumo efímero y tentacular”
(G. Lipovetsky. *El Occidente globalizado*, p. 92).

Encuadre social de la tarea docente

1.- La *educación* es una forma, aprendida y humana, de ser: es lo que queda del proceso de aprender a ser humanos. La tarea docente (el proceder a enseñar en función del aprender) se enmarca dentro de ciertos límites:

- a) Por un lado, en los límites de quien aprende (ya que aprender implica realizar una experiencia que nadie puede hacer por él);
- b) por otro, se enmarca en los límites de lo que desea o necesita aprender, o sea, en su mundo físico y social (cultural, profesional, económico, etc.);
- c) y en una sociedad que ofrece el contexto de tiempo y lugar en que se realiza.

El docente no es el actor principal en este escenario, pero sí un actor interviniente e instrumental importante.

La tarea docente es fundamentalmente una tarea que ayuda al cambio e integración de los sujetos en un contexto social. La educación no es algo dado, innato o biológico, sino algo construido que cambia la situación humana de meramente biológica (a la que supone y a la que se superpone) a cultu-

ral y social, capacitadora de adquisición de habilidades (competencias³³⁴) que posibilitan el logro de ciertas finalidades individuales y grupales. Constituye, a la vez, un factor de personalización y de socialización; factor de reproducción de la cultura, pero también creador de cultura y de cambio cultural y social³³⁵. El proceso educativo prepara (facilitándole las herramientas) al hombre y al ciudadano para una vida con calidad y sensibilidad humana y social, sin que esto sea incompatible con la formación de las personas, al contrario, lo requiere.

Las tareas *supletorias* o de emergencia, en cualquier profesión pueden ser muy variadas: supletoriamente el docente puede curar una herida de un alumno, preparar una comida, limpiar las aulas, aconsejar como un psicólogo, como un padre o una madre, etc. Mas la tarea *específica* del docente se halla en *enseñar*, si alguien desea aprender para educarse; y ella no se da en el vacío, sino que implica tres *variables fundamentales*:

- A) El docente en una sociedad con sus valores, sus recursos, sus finalidades sociales³³⁶.
- B) Los que aprenden.
- C) Lo que se desea o necesita aprender (como hombre y como ciudadano): los saberes y quehaceres.

A lo mencionado cabe agregarle otras *variables intervinientes*, que son concausas y facilitan o entorpecen el proceso de aprender:

- El desarrollo biológico personal: estado de nutrición o problemas de desnutrición, de salud.
- El desarrollo psicológico del que aprende: sus intereses individuales y sociales, sus dificultades personales³³⁷.
- Los contenidos curriculares: la complejidad o dificultad de lo que se aprende, y la importancia de lo que se enseña para la vida humana, social y profesional.
- El modo en que se enseña: los diversos enfoques didácticos según las diversas finalidades asumidas, la forma adecuada de facilitar el proceso

³³⁴ Las competencias no tienen el significado primario de "competir o rivalizar"; sino de ejercer una habilidad, y ser virtuoso (ἀρετή: *areté*, decían los griegos) en algo. Se suele definir *competencia* como la capacidad de poner en operación los diferentes conocimientos, habilidades, pensamientos, carácter y valores de manera integral, en las diferentes interacciones que tienen los seres humanos para la vida en el ámbito personal, social y laboral.

³³⁵ Cfr. BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI, 1997, p. 108. DAROS, W. *El entorno social y la escuela*. Rosario, Artemisa, 1997, p. 21-24.

³³⁶ Cfr. TEDESCO, J. *Educación en la sociedad del conocimiento*. Bs. As, FCE, 2000. APPLE, M.W. *Política cultural y educación*. Madrid: Morata, 1996. PEREZ GOMEZ, A. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata, 1998. LUBMANN, N. *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona, Paidós, 1996.

³³⁷ Cfr. AA. VV. *La persona y su crecimiento: Fundamentos antropológicos y psicológicos de la formación*. Madrid, Reynés, 1997. THORNTON, S. *La resolución infantil de problemas*. Madrid, Morata, 1998. AL-TET, M. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris, PUF, 1997.

de aprender³³⁸.

- Los recursos institucionales locales para enseñar: preparación y capacitación de los docentes, salario docente, materiales e infraestructura adecuada al proceso de enseñar y aprender, etc. Los gobernantes argentinos afirman que les interesa la educación, pero en realidad es vista como un gasto inmediato y no les interesa como una inversión a largo plazo. Valga un ejemplo: la Universidad de California dispone de nueve mil millones de dólares para atender a 250 mil alumnos; en Argentina, la UBA dispone de 100 millones de dólares para atender a esa misma cantidad de alumnos. Brasil suele tener cuatro veces más presupuesto y cuatro veces menos estudiantes. El salario es una manera de reconocimiento: en Argentina, un alto porcentaje de docentes universitarios trabaja en forma honoraria. Un profesor calificado con plena dedicación y antigüedad ganaba en Argentina aproximadamente, en el año 2012, unos 2.000 dólares y en EE. UU. 12.000 dólares por mes.
- El estado social del grupo familiar: los alumnos no poseen un lugar adecuado para estudiar; no poseen dinero para tomar un transporte; no compran ni leen un libro entero, sino fotocopias parciales.

No obstante estas reales dificultades, educar -esto es, ayudar a aprender no deja de ser una tarea gratificante. Si bien son más bien pocas las personas que advierten la deuda que todos tenemos para con quienes nos ayudaron a ser lo que somos, sin embargo, la tarea educativa tiene relevancia porque *ayuda a las personas a ser algo más felices*, a tener más recursos para vivir y crecer como personas y como ciudadanos. Sin las instituciones educativas, nuestra civilización no sería lo que hoy es, con sus méritos y defectos.

2.- El *proyecto de sociedad que se desea lograr*, acorde con las Constitución Argentina (y las leyes que la explicitan) ofrece el marco de expectativa general para cada ciudadano argentino. Otro aspecto a tenerse en cuenta, para comprender al argentino y su forma de ser, lo ofrece la historia argentina, la lectura de su situación presente y las razonables expectativas de un futuro.

¿Tiene, en efecto, sentido aprender, a ser, por ejemplo, un profesional, o un ciudadano, en una sociedad que excluye a los socios y que parece haber entrado en una espiral perversa donde se grava crecientemente al trabajo; se reduce el volumen de los recursos para atender a los excluidos, generándose una cantidad creciente de inactivos atendidos por una cantidad decreciente de activos trabajadores? Esto es lo que se denominó la "paradoja de la autodestrucción de la solidaridad", germen de decepción social y política³³⁹.

³³⁸ Cfr. DAROS, W. *El sentido de la función didáctica según H. Aebli* en *Revista de ciencias de la educación*, Rosario, UCA, 1992, n° 1, p.104-136.

³³⁹ Cfr. LIPOVETSKY, Gilles. *La sociedad de la decepción*. Barcelona, Anagrama, 2008. LIPOVETSKY,

El Estado no puede funcionar sólo como una maquinaria providencial de indemnizar, de compensar pérdidas de ingreso (desocupación, enfermedad, jubilación anticipada) si no es también un Estado que posibilita que cada socio produzca y colabore con una cuota proporcional a un bien común establecido en la Constitución de la sociedad, mediante la cual el Estado debería ser el garante de estabilidad. O dicho de otra manera, -problema ya existente en el origen de la modernidad- ¿es el Estado el que debe encargarse de una tarea providencial; o más bien, cada socio debe procurar su bienestar presente y prever su bienestar futuro, haciéndose cargo el Estado sólo de asegurar el funcionamiento de la justicia, del cumplimiento de las leyes (elaboradas por los representantes de los socios) y de la seguridad en la sociedad?

El problema no es nuevo; ya existía cuando se pensaron los derechos del ciudadano en Francia.

“A quien tiene el derecho a decirle a la sociedad: *hazme vivir*, la sociedad tiene igualmente el derecho de responderle: *entrégame tu trabajo*”...

El gobierno no debe ser previsor para cada particular... pero tiene el deber de serlo para todos. Mediante su legislación general debe garantizar a todos a aquellos a quienes el trabajo es necesario para existir, los medios seguros de procurárselo”³⁴⁰.

En la última década del siglo XX, Bill Clinton proponía para el 65% de los desempleados norteamericanos (que utilizaban por más de ocho años los subsidios del Estado, sin integrarse a un trabajo), tareas de servicios a la comunidad³⁴¹; pero los demócratas consideraron a los subsidios como un derecho, a los que no podía imponérsele ninguna obligación.

Indudablemente estaba aquí en juego una idea de sociedad y una política del Estado. ¿El Estado es, para los socios que componen la sociedad, un padre protector, *un empleador, un recaudador previsor* para los tiempos calamitosos; un planificador, benefactor y productor de empresas y empleo, teniendo los socios derecho al trabajo ante la sociedad³⁴²; o simplemente es

Gilles. *Metamorfosis de la cultura liberal. Ética y medios de comunicación, empresa*. Barcelona, Anagrama, 2003. TERÁN Oscar. *Historia de las ideas en la Argentina*. Bs. As., Siglo XXI, 2008. FRADKIN, Raúl - GARAVAGLIA, Juan. *La Argentina colonial*. Bs. As., XXI, 2009. OSZLAK, Raúl. *La formación del Estado argentino*. Bs. As., Emecé, 2009. MÍGUEZ, Eduardo. *Historia económica de la Argentina*. Bs. As., Sudamericana, 2008. DUSSEL, Inés - CARUSO Marcelo. *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Bs. As., Santillana, 2006. SANTIAGO, Gustavo. *El desafío de los valores*. Bs. As., Novedades Educativas, 2007. PUIGGRÓS, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina*. Bs. As., Galerna, 2009.

³⁴⁰ “Premier Rapport du Comité de Mendicité” (12 de junio de 1790) en BLOCH, C. y TUETÉY, A. *Procès-verbaux et Rapports du Comité de Mendicité de la Constituante*. Paris, 1911, p. 327 y 431.

³⁴¹ Cfr. MEAD, L. *The New Politics of Poverty. The Nonworking Poor in America*. New York, Basic Book, 1992.

³⁴² Cfr. FUENZALIDA, E. *Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones en Revista Iberoamericana de Educación*. 1994, n° 5, p. 45-65. WHITTY, G. Y Otros. *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid, Morata, 1999. SIMONS, H. *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid, Morata, 1999. AA. VV. *Dilemas del Estado de Bienestar*. Madrid, Visor, 1996. FILMUS, D. *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafío*. Bs. As., Troquel,

un custodio del cumplimiento de pactos y leyes que los socios libremente hacen entre sí, los cuales pueden organizar, por sí mismos y en forma privada, sistemas de ayuda caritativa para los necesitados?

3.- Se está necesitando poner nuevamente en discusión y solución la idea de *qué es ser socio en una sociedad*. La exigencia de la *inclusión social* tiene un añadido ético e implica la idea de utilidad social. Los socios, en cuanto miembros de una sociedad, no solo tienen derecho a vivir, sino a vivir en esa sociedad, suponiéndose un *contrato social* con implicancias mutuas para el socio afectado (del que se espera responsabilidad) y los demás socios (que deben ofrecer medios de inclusión). Un contrato implica reciprocidad. Un contrato social es un contrato de inclusión o no es social.

4.- Nadie es socio de otro y con otro si no sabe lo que hace y no lo desea libremente. Si los socios fuesen obligados a serlo, no serían socios sino esclavos. Por otra parte, los socios al entrar en una sociedad hacen (implícita o explícitamente) un pacto social concediéndose mutuamente parte de sus derechos, sellados en la constitución de cada sociedad; pero no renuncian a todos los derechos individuales, sobre lo que son, deciden hacer y poseer.

“Las constituciones modernas reposan sobre la idea del derecho racional, según la cual los ciudadanos se asocian por su propia decisión para formar una comunidad de sujetos de derechos libres e iguales. La constitución otorga vigencia precisamente a los derechos que los ciudadanos deben concederse recíprocamente si quieren regular de modo legítimo su vida en común con los medios del derecho positivo. Con ello ya están presuponiendo los conceptos de derecho subjetivo y de persona jurídica individual como portadora de derechos...”

Una constitución puede entenderse como un proyecto histórico que los ciudadanos prosiguen de nuevo en cada generación”³⁴³.

5.- En la concepción *socialista* de la sociedad se piensa, a los socios ingresantes, como iguales en derechos y acentuándose el valor de los bienes comunes o sociales, interviniéndose y limitándose la adquisición de bienes privados.

La concepción *liberal*, los piensa como iguales sólo en los derechos (que por el pacto social mutuamente se conceden), quedando los socios, en todo lo demás, en libertad y en desigualdad de bienes personales: no revisándose la justicia que ha existido en la acumulación de los bienes antes del pacto social.

En el marco de estas dos grandes concepciones, algunos derechos y deberes varían según se asuma una u otra. Desde el siglo XVI, la mendicidad y la vagancia fueron un delito: se los acusó primero de separarse de lo social,

1996.

³⁴³ HABERMAS, J. *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona, Paidós, 1999, p. 189.

de no aportar al bien común. Luego se les reprochó que no jugaran el juego de la autonomía individual, rechazando entrar en la edad de la responsabilidad personal y social. Hoy la mendicidad es considerada -eufemísticamente- una elección y, por lo tanto, un derecho.

Hay personas que al oír la palabra “libertad” la encuadran dentro de una concepción sin más liberal en el peor sentido del sistema homónimo; o al oír la palabra “igualdad” la enmarcan en un sistema de comunismo staliniano. Mas la *libertad e igualdad de oportunidades* parecen ser dos valores fundamentales de una sociedad humana que no deben contraponerse sino complementarse. Tampoco debe confundirse igualdad con identidad; los seres humanos aspiran a la igualdad (de derechos y deberes ante la ley) pero no a la identidad, la cual -si fuese posible- suprimiría toda diferencia.

De hecho, la sociedad argentina, a través del Estado Argentino, se ha comprometido, mediante su Constitución Nacional, a “afianzar la justicia... proveer a la defensa común, promover el bienestar general y asegurar los beneficios de la libertad...”³⁴⁴ y, -a través de sus leyes- a generar condiciones de igualdad de oportunidades.

“El Estado nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes principios y criterios:

...f) La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo de todo tipo de discriminación...”³⁴⁵

El ideal de obtener “una efectiva igualdad de oportunidades” en el ámbito educativo es una tarea particularmente difícil. En una nación, con grandes desigualdades iniciales, la inercia llevará a la reproducción y ampliación de las mismas. Aunque todos los padres destinaran el mismo esfuerzo para apoyar la educación de sus hijos, habría que esperar que aquellos con mayor capital cultural y social lo transfiriesen mejor a éstos. El desarrollo de códigos lingüísticos complejos será mayor en aquellos niños que crezcan en medios donde se utilicen para entender y aprehender el mundo. Todas las familias destinan parte de sus recursos para apoyar la educación de sus hijos; con esto financian transporte a centros educativos, uniformes y calzados, libros y útiles escolares; en algunos casos, tutores particulares para reforzar la tarea de la escuela, o escuelas particulares. Aunque todos los hogares emplearan la misma proporción de sus ingresos a la educación de sus hijos, los de mayores ingresos destinarían una cantidad muy superior por niño que los más pobres, porque estos últimos tienen menos ingresos y más niños. En Colombia, Chile y Perú, por ejemplo, el gasto privado en educación representa el 46% del total del gasto educativo¹³. Este es realizado de manera desproporcionada por las familias con mayores ingresos. En Perú, por ejemplo, el 60%

³⁴⁴ CONSTITUCIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA. *Preámbulo*.

³⁴⁵ Cfr. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. *Ley Federal de Educación* n° 24.195, (1993), Artic. 5, 43.

del gasto privado en educación es efectuado por el 20% de la población con más ingresos¹⁴. Esto significa que aunque el gasto público fuese repartido equitativamente entre todos los estudiantes, el total sería mayor entre los estudiantes de mayores ingresos porque sus familias destinarían más recursos a su educación³⁴⁶.

Dichas diferencias, acumuladas durante todos los años de escolarización que recibe cada persona (más para los estudiantes de familias de mayores ingresos), subyacen a la reproducción de las desigualdades sociales a través de las desigualdades educativas. Este es un problema muy difícil de resolver. Si bien podría pensarse que una solución para lograr igualdad de 'insumos' educativos sería orientar el gasto público de forma más progresiva (más para quienes tienen menos), no está claro que tal tipo de política de acción afirmativa tuviera el apoyo de toda la población durante períodos sostenidos de tiempo.

"Las desiguales condiciones sociales de la vida de la sociedad capitalista deben ser compensadas por medio de una distribución más justas de los bienes colectivos"³⁴⁷.

Ninguna de las llamadas políticas compensatorias o de discriminación positiva implementadas en América Latina durante la última década son de este tipo; ninguna ha logrado destinar más recursos para la educación de los hijos de los pobres que los empleados para la educación de los grupos de mayores ingresos. Esto confirma nuevamente que el objetivo de tales políticas ha sido mejorar legalmente (o con disposiciones técnicas y pedagógicas) las oportunidades educativas de los pobres antes que abordar las condiciones materiales y concretas de la igualdad de oportunidades educativas. Tal vez hayan servido parcialmente a un propósito simbólico al dar importancia al tema de la pobreza, aun cuando de hecho su impacto haya sido modesto³⁴⁸.

"La nueva legitimidad para los Estados redefine los espacios que se organizan a través de la actividad política y aquellos que quedan en manos del mercado. En materia educativa, lo político aparece limitado al espacio de la especificación técnica de la reforma, la creación de redes de control del sistema y la contención social, mientras que se ha abandonado a la lógica del mercado la definición de las condiciones ins-

³⁴⁶ Cfr. OCDE-CERI: *Our children at risk*. París, 1995. PNUD. *Informe sobre el desarrollo humano*. Madrid, Mundi Prensa, 1999. RIVERO, J. *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Buenos Aires, Niño y Dávila (Eds.), 1999.

³⁴⁷ HABERMAS, J. *La inclusión del otro*. Op. Cit., p. 190. HONNETH, A. *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona, Crítica, 1997.

³⁴⁸ Cfr. REIMERS ARIAS, F. *Educación, Desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI* en *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 23: *¿Equidad en la Educación?* Mayo - Agosto 2000. OAKES, Jeannie, WELNER, Kevin, YONEZAYA, Susan y ALLEN, Ricky. *Norms and politics of equity-minded change: researching the 'zone of mediation'* en: HARGREAVES, Andrew et al. (eds.) *The International Handbook of Educational Change*. Gran Bretaña. Kluwer Academic Press, 1998, pp. 952-975.

titucionales y materiales³⁴⁹".

De hecho, con frecuencia, bajo una nueva terminología como "desregulación" "gestión" o "innovación", se ha pasado de la primacía del Estado a la primacía del mercado en materia educativa e institucional.

Por otra parte, la igualdad de oportunidades que puede ofrecer una sociedad supliendo algunas deficiencias individuales (en nutrición, educación, salud, seguridad social, etc.) en los primeros años de vida de todo socio, no iguala a los socios, en cuanto unos las aprovecharan más y otros menos; pero en este caso la desigualdad social queda en manos de la responsabilidad de cada socio, y de otros factores propios de complejidad social, y se trata de aminorar el destino del lugar de nacimiento o del status social.

La igualdad de resultados supone que se encuentran rendimientos similares entre los alumnos procedentes de distintas clases sociales, culturas o sexos. Esta última acepción tiene un claro componente utópico. Si las diferencias sociales influyen en mayor o menor medida en el progreso educativo de los alumnos, es previsible encontrar diferencias entre ellos debidas a su origen social. Sólo la nivelación de las diferencias sociales, tarea que no es responsabilidad directa del sistema educativo, o el desarrollo de estrategias de intervención que impidan la incidencia de las desigualdades sociales en el ámbito educativo, permitirán alcanzar un objetivo más profundamente igualitario³⁵⁰.

El nacimiento en desigualdad de oportunidades no es sólo una cuestión monetaria; sino, además de ser una concepción política (es sabido que en el liberalismo lo que se prioriza es la libertad), conlleva una desigualdad de pobreza en proyectos, en ideas, en amigos, en voluntad formada, el alegría de vivir, en madres analfabetas, en nutrición, etc.

El tema de la desigualdad implica un contexto socioestructural dinámico que escapa a los solos recursos que posee la institución educativa y docente. Sería una ingenuidad creer que todos los males y todos los bienes sociales dependen directa y monocausalmente de la educación o del grado de escolaridad. No obstante, el proceso educativo tiene su posibilidad de *aportar a la movilidad social*, como un factor necesario pero no suficiente de la cuestión.

Si se considera, en forma interdependiente, cinco niveles de análisis: los recursos iniciales, el contexto social, el cultural, el educativo y los resultados que se obtienen, entonces, la constatación inicial es que las desigualdades escolares no se originan en el sistema educativo, sino que se agravan en él. Las raíces de la desigualdad se encuentran en las diferencias sociales, culturales y familiares.

En principio, el *proceso de educación formal* tiene capital importancia

³⁴⁹ TIRAMONTI, Graciela: *El escenario político educativo en los 90*. Revista Paraguaya de Sociología. Año 33, N° 96. Asunción, 1996. p 27.

³⁵⁰ Cfr. MARCHESI, Á. *Un sistema de indicadores de desigualdad educativa en Revista Iberoamericana de Educación*, Número 23, Mayo - Agosto 2000.

en toda sociedad, al margen de la importancia que la sociedad le atribuya. Si se dejase de transmitir los conocimientos y de preparar a los ciudadanos para una vida creativa y productiva, la sociedad misma volvería a la edad de piedra en menos de un siglo. Después de la familia (que genera a los socios), ninguna otra institución es tan vital como las que promueven el proceso educativo³⁵¹.

6.- La conciencia social ha crecido. Antiguamente se creía que *las diferencias sociales entre los hombres* eran efecto directo de causas naturales inevitables; modernamente, la sociedad democrática se basa en la aceptación de un principio de integración debido a un contrato social que pone a los socios en igualdad de condiciones en su derecho de socio. Mas ¿el contrato social se da antes de una relación laboral (comercial, económica) que lo integra en una cooperación o después de ella?³⁵²

La discusión podría extenderse. *Para los argentinos*, la Constitución Nacional -a la que deben adecuarse las constituciones provinciales- asegura a sus habitantes la "educación primaria" (Art. 5º) y reconoce, entre otros derechos, el de trabajar, de enseñar y aprender (Art. 14). Mas el derecho significa que una acción es ética y justa, y no puede ser impedida; pero no concede aquello a lo cual un ciudadano tiene derecho y debe lograrlo. El Estado reconoce, por ejemplo, el derecho de propiedad; pero no regala generalmente propiedades. El Estado reconoce el derecho a la educación, ofrece además posibilidades para "el ejercicio efectivo" de la misma, en el nivel primario o general básico.

7.- En 1993, la *Ley Federal de Educación* (nº 24195) hizo efectivos los derechos, obligaciones y garantías en materia de educación, estableciendo los principios generales de la política educativa y del sistema educativo.

La educación, si bien no es definida, es caracterizada, entre otros aspectos, como *un proceso permanente* (Art. 5, i), validando la concepción del "trabajo como realización del hombre y como eje vertebrador del proceso social y educativo" (Art. 5, j). En una caracterización más precisa *concibe a la educación como* la posibilitación de una "formación integral y permanente del hombre y de la mujer", con una visión regional, nacional y universal. La realización de las personas (socios de la sociedad argentina) estará "guiada por los valores de vida, libertad, bien, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia", asumiendo y ampliando, de este modo, esta ley, los valores fundamentales de la modernidad, expresados por la Revolución Francesa como libertad, igualdad, fraternidad -hoy solidaridad- (Art. 6)³⁵³.

³⁵¹ Cfr. DAROS, W. R. *La autonomía y los fines de la educación*. Rosario, Ediciones CERIDER, 1997. DAROS, W. *El entorno social y la escuela*. Rosario, Artemisa, 1997.

³⁵² Cfr. DAROS, W. *Individuo, sociedad, educación. Enfoque sistémico de José Ortega y Gasset*. Rosario, UCEL, 2000, p. 45.

³⁵³ La libertad fue defendida, como valor supremo, por los liberales y la igualdad por los socialistas. La fraternidad no aparece, y otros derechos no fueron bien vistos por los proletarios, los anarquistas, o conservadores, etc. Se suele recordar a la *Revolución Francesa* por sus tres reivindicaciones: Libertad,

En la Ley Federal de Educación de 1993, las personas educadas son concebidas como

“... capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas, críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente” (Art. 6).

La Ley Federal de Educación ya no se basa, como la Ley 1420 de 1884, en el laicismo, estatismo, centralización y enciclopedismo; sino en presenta los objetivos de la formación integral de la persona, la libertad de enseñanza (y si bien el Estado fija y controla la política educativa, son los padres los agentes naturales y primarios de la educación de los hijos), dando lugar a organizaciones sociales y confesionales para que también sean agentes de educación³⁵⁴. En lugar de la centralización, se ha dado lugar, en forma concurrente y concertada, a una descentralización y federalización del sistema educativo. En lugar de una visión enciclopedista de los contenidos se ha inclinado a lograr la integración entre la formación general (preparatoria para los estudios superiores) y la formación específica y técnica (orientada al desarrollo, incorporando el trabajo como instrumento pedagógico y para un desempeño en el campo laboral.

En este contexto, el proceso educativo ya no es visto como un proceso neutro o puramente científico, si no también en relación con los problemas sociales y políticos. En el marco de la democracia, la educación implica una *preparación para formar al soberano*, como ya lo definía Sarmiento³⁵⁵; pero actualizando y resignificando este concepto.

Igualdad, Fraternidad; pero en realidad, en su documento sobre los derechos del hombre y del ciudadano, no se menciona la fraternidad, aunque sí se menciona, además, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión.

“Artículo 1.- Los hombres nacen y permanecen *libres e iguales en derechos*. Las distinciones sociales no pueden fundarse más que sobre la utilidad común. Artículo 2.- El objetivo de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre. Estos derechos son *la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión*”.

El tercer principio tal vez deba derivarse del cuarto punto de la declaración, porque no hay ninguna mención específica a la fraternidad: (*Artículo 4.- La libertad consiste en poder hacer todo aquello que no perjudique a otro. [...]*).

No obstante cabe decir que la idea de fraternidad estuvo presente en los escritores cristianos y en humanistas de la Revolución francesa como Condorcet, y fue luego utilizado por Robespierre con un sentido político. Cfr. Baggio Antonio María. *La idea de “fraternidad” entre dos Revoluciones: París 1789 - Haití 1791. Pistas de investigación para una comprensión de la fraternidad como categoría política*. Disponible en:

<http://www.ruef.net.br/uploads/biblioteca/5779587b1d8135ec7690534f1db190cd.pdf>

³⁵⁴ ROSSI, R. *Sciaccia: Metafisica dell' integralità* en *Filosofía Oggi*, XXXIII (2010), F. I, pp. 43-55.

³⁵⁵ Cfr. SERRANO, R. *Humanismo cívico: Acercar el poder a las personas* en *CONSUDEC*, 2000, N° 893, p. 54-56. BELTRÁN LLAVADOR, J. *Ciudadanía y educación. Lecturas de imaginación sociológica*. Alzira (Valencia), Germania, 2002. *Formar al hombre social y políticamente. (Confrontación Rosmini-Marcuse)*. Publicado en *Revista Paraguaya de Sociología*. 1994, n. 90, Mayo-Agosto, p. 21-56. DAIROS, W. *Del discurso humano a la acción humana de enseñar en Perspectiva Educativa*. Valparaíso (Chile), n° 28, 1996, p. 173-187.

“Democratizar significa no sólo distribuir poder, sino capacitar a los ciudadanos para que se apoderen de los espacios de poder. Es decir, la autonomía no es una concesión desde arriba, sino que es una creación desde abajo, desde las condiciones que la hacen posible³⁵⁶”.

El proceso educativo sirve de poco si no prepara a las personas para ejercer su derecho de ciudadanía: para su *participación, lo más directa posible*, con su decisión, en la forma de expresar y publicar libremente sus ideas, de elección, seguimiento y control del gobierno democráticamente elegido. Cuando más intervienen los mediadores y representantes más nos alejamos de la verdadera democracia. Es de esperar que los nuevos medios de participación masiva (por ejemplo, el voto electrónico, la información directa por medio de Internet, etc.) hagan posible una participación directa creciente de una mayoría creciente.

Preparar, en las instituciones educativas, para el ejercicio de una forma de gobierno democrática, no es preparar simplemente para la mayoría; implica, además, preparar a los futuros socios activos para la comprensión de una sociedad compleja, con amplios márgenes de incertidumbres. Apelar a la complejidad de la sociedad, para imponer los conocimientos y decisiones de los expertos y tecnócratas, implica una regresión en la vida democrática.

Por otra parte, estimar que la mayoría, siempre y en todo, tiene razón no tiene sustento histórico: en numerosos casos, y por siglos, la humanidad estuvo equivocada en sus creencias. El ejercicio de la forma democrática de participación en el gobierno tiene condiciones: entre otras, los ciudadanos deben participar en las discusiones y decisiones de las formas de vida que les afecten (pero no necesariamente en todo tema -por ejemplo, en un tema científico-, para lo cual ellas mismas deben buscar a los que puedan ayudarlas); deben participar en una base razonable de igualdad y sin ninguna coerción; deben poder expresar sus intereses y justificarlos con argumentos genuinos (no por ejemplo, con gritos o golpes o irracionales acciones violentas creando un clima de terror); no deben existir minorías aisladas de este ejercicio; el actuar racional exige un cierto dominio de las emociones violentas. Estas condiciones exigen educación, esto es, un largo proceso de dominio de sí mismo en la relación con lo demás³⁵⁷; y todo esto implica ya una filosofía del hombre y de la sociedad.

Urge considerar que nuestras vidas individuales están siempre insertas en una sociedad y una sociedad requiere siempre una estructura política donde se ejerce el poder que surge de la unión de los socios. No es suficiente la participación ciudadana con el voto y dejar todo lo demás a nuestros representantes. El Estado, incluso el republicano, con la división de sus poderes

³⁵⁶ GIMENO SACRISTÁN, J. *La descentralización del sistema educativo y sus implicancias pedagógicas y sociales* en *Movimiento pedagógico* N° 3. Revista de la Escuela de Capacitación Marina Vilte. CTERA. 1993 p.17, Buenos Aires.

³⁵⁷ NINO, S. *La constitución de la democracia deliberativa*. Barcelona, Gedisa, 1997, p. 180.

supremos, no funciona con piloto automático, sin la participación y control de los ciudadanos. Frecuentemente el poder tiende a expandirse y meterse en nuestros bolsillos: invade hasta los últimos rincones de los aspectos económicos y descuida los cuidados fundamentales de sus socios.

“Esa es la paradoja de la representación: el poder representativo tiende necesariamente a dominar, solo y sin rival, a la sociedad civil que él pretende tan sólo `representar´...”

Hay, pues, una ambivalencia esencial en cuanto al movimiento interno de nuestras sociedades, movimiento que impulsa a unos a describir esas sociedades como totalitarismos disfrazados y, a otros, como las sociedades más satisfactorias de la historia humana, en las cuales cada individuo, libre y soberanamente emplea sus talentos y satisface los gustos que la naturaleza le infundió. Lo que hay que decir, sin duda, para dar razón a los unos y a los otros y, al mismo tiempo, para refutarlos, es que estamos gobernados cada vez más exclusivamente por un Estado que nos gobierna cada vez menos”³⁵⁸.

8.- El sistema educativo está integrado por servicios educativos prestados por instituciones de gestión pública y privada, y está pensado para asegurar el ejercicio efectivo, a “todos los habitantes del país, el ejercicio efectivo de su derecho a aprender” (Art. 8).

De esta manera, se aclara a quién compete educar, esto es, preparar al ciudadano para que sea responsable y desee seguir siendo un ciudadano.

Lamentablemente, el movimiento que llevó a separar la finalidad de la economía de la finalidad social asumió la forma de una desocupación masiva y a largo plazo. Esto trajo graves consecuencias al socio que no puede trabajar, y no puede participar en la sociedad aportando a ella y beneficiándose con su participación.

9.- Detrás de los problemas económicos y sociales, se esconden problemas de concepción de la vida humana y del valor del ser humano, inherentes a diversas filosofías generadas en la modernidad.

“La desocupación es la forma exacerbada que han asumido en nuestras sociedades las contradicciones de la modernidad económica. Detrás de la discusión casi técnica sobre la posibilidad de transformar el costo de la indemnización de un desocupado, en salario de un trabajador, lo que se interroga son, de hecho, los fundamentos de esta modernidad”³⁵⁹.

La vida es movimiento y cambio, y el proceso de educación debe pre-

³⁵⁸ MANENT, Pierre. *Historia del pensamiento liberal*. Bs. As., Emecé, 1990, pp. 147-148. Cfr. SORMAN, GUY. *El Estado mínimo*. Bs. As., Atlántida, 1985.

³⁵⁹ ROSANVALLON, P. *La nueva cuestión social*. Bs. As., Manantial, 2001, p. 115, 106.

parar para el cambio social y para la permanente participación en la producción de las formas de vida de los socios. Mas esto puede ser iniciado - pero no realizado totalmente- solo desde las instituciones educativas: requiere, entre otros factores, un marco social, legal, político, económico, cultural que lo haga posible.

10.- La situación actual nos encuentra, por un lado, con un desempleo o exclusión social latente a largo plazo y, por otro, ante la necesidad de introducir una red de contención social mínima que evite la lucha social, o las revoluciones, ante necesidades extremas insatisfechas. Pero esta situación a la que se ha desembocado no parece ser la situación ideal de una sociedad humana, sino de una sociedad decadente.

Las causas son múltiples y complejas. El crecimiento demográfico explosivo del tercer mundo y su creciente pauperización, por un lado, y la aceleración tecnológica y la visión de pleno ejercicio de la libertad del primer mundo, por el otro, parecen generar paradójicamente una sociedad "de inválidos sociales". La discapacidad biológica o física de la cual se hacía cargo el médico, se desplazó al campo social, englobando diversas formas de marginalidad primero y de exclusión luego, siendo hoy la *discapacidad* la falta de adaptación de un socio a las mutaciones tecnológicas.

11.- La *solidaridad* no es una compensación caritativa como contrapartida de la exclusión social, como un seguro precario a largo plazo. Ella debe pensarse como la ayuda para *una pronta integración de un socio a su plena condición de socio mediante la inclusión en la producción social y económica*.

Por otra parte, la solidaridad no puede estar desconectada de la búsqueda de eficiencia. En este contexto, *la ampliación de oferta educativa, de capacitación constante*, es una forma concreta de solidaridad en función de la eficiencia entendida como servicio social y ejercicio de la ciudadanía, como utilidad recíproca que vincula a los socios.

Como se advierte, los problemas de la educación no son sencillos, ni meramente individuales, o solamente didácticos, ni solamente social ni exclusivamente escolares. Se han escrito historias de la educación teniendo en cuanto solo uno u otro aspecto, generándose un reduccionismo inaceptable.

No obstante, como ya nos hemos referido al aspecto social de la educación y de la cultura argentina, cabe ahora referirnos a la tarea didáctica, la cual tiene también su importancia que no debe ser ni absolutizada ni minimizada.

La tarea docente en general

12.- La educación es un proceso de formación y crecimiento que cada uno que aprende lo realiza en forma intransferible. Dentro de este proceso, cabe el de instruir en función del educar. El docente tiene una función profesional y social modesta e instrumental: enseñar. Como mencionamos en la intro-

ducción, “nadie es tan neciamente curioso que envíe a su hijo a la escuela para que aprenda lo que piensa el maestro”, afirmaba Agustín de Hipona³⁶⁰.

En este contexto, entonces, los protagonistas importantes del proceso educativo son tres: 1) ante todo cada persona que aprende, 2) el mundo social y cultural en el que vive (y requiere saberes y quehaceres); y, 3) los que ayudan (padres, docentes, etc.) a aprender. Las responsabilidades, pues, están repartidas.

La tarea docente está, por otra parte, multicausalmente motivada. Su tarea no la decide sólo él, individualmente; sino que se halla condicionada también por otros intervinientes.

Si bien la Ley Federal de Educación establece los principios generales de la política educativa, y de los niveles y objetivos de la educación en la Argentina, no se establece, en esta ley ni en otras indicaciones ministeriales, nada respecto del *modo didáctico* de su realización, quedando esta tarea en manos de la competencia profesional de los docentes debidamente graduados, “en el marco de las normas pedagógicas y curriculares establecidas por la autoridad educativa” (Art. 46 a).

Quedan, no obstante, aclarados por ley nacional, los *objetivos* de toda educación general y básica, tales como:

- A) Favorecer el desarrollo biológico individual, social y personal, a fin de posibilitar un desempeño responsable y comprometido de todo aprendiz-ciudadano para con la comunidad.
- B) Incentivar la búsqueda permanente de la verdad, desarrollar el juicio crítico, y los hábitos valorativos; favorecer el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales, afectivo-volitivas, estéticas y valores éticos y espirituales.
- C) Lograr la adquisición y el dominio instrumental de saberes socialmente significativos y útiles para la vida social.
- D) Incorporar el trabajo con metodología pedagógica en tanto implica una síntesis de teoría y práctica, de reflexión sobre la realidad y estimula el juicio crítico (Art. 15).
- E) Y la finalidad política de la educación, como el fortalecimiento de la identidad nacional, la soberanía y la “democracia en su forma representativa, republicana y federal” (Art. 5°).

La Nación Argentina, mediante Ley de Educación Nacional (n° 26.206), del 27 de diciembre de 2006, ha asumido que “la educación es una prioridad nacional” y que “se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa”, “para profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales”, como también, para fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación (Tit. I, Cap. 1, art. 3).

Queda también asentado, en esa ley, que la finalidad principal indele-

³⁶⁰ Cfr. *De Magistro*, C. 14, n° 45.

gible del Estado es “proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos” (Art. 4º). Se desea que, ya desde la educación inicial se promueva la capacidad para aprender, la capacidad creativa y el placer por el conocimiento; que la educación primaria acentúe el desarrollo integral, mediante aprendizajes significativos en los diversos campos del conocimiento, para ejercer una ciudadanía responsable. Importa iniciar a los que aprenden en el ejercicio crítico de la recepción de la información (Cap. 3, art. 27).

La educación secundaria se propondrá la finalidad de habilitar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía y para poder iniciarse en una educación a lo largo de toda la vida, lo que supone aprender a aprender (Art. 28).

La *educación superior* asume por finalidad particular preparar a los estudiantes para una profesión con calidad profesional y creadora de conocimientos, en el área de sus especialidades, generando las posibilidades de una educación permanente.

13.- Todo viviente o es capaz de buscar las formas para alimentarse y vivir o morirá. El hombre no hace excepción a esta regla. Todo hombre, en consecuencia, debe ser o estar preparado para producir lo necesario para vivir él, y aquellos de los cuales se hace responsable (la familia), y para convivir colaborando con los demás.

La tarea, pues, fundamental de la educación se halla en preparar a las personas para vivir y desarrollar sus posibilidades de vida y mejor calidad de vida, en la sociedad (civil, profesional, deportiva, religiosa, etc.) en la que vive o desea vivir.

Lo mismo sucede con las naciones: éstas deben *producir lo necesario para vivir y mejorar la calidad de vida de sus socios individuales, pero también en cuanto son socios* y constituyen una sociedad determinada. Nadie puede vivir, por mucho tiempo, del préstamo o la deuda. La primera regla de economía -tan poco recordada- consiste en advertir que *nadie puede por largo tiempo gastar más de lo que tiene y produce*.

“En los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, la deuda pública tuvo poco peso en las decisiones de los gobiernos. La razón era muy sencilla: el crecimiento era fuerte, las tasas de interés, bajas, e incluso negativas; ambos factores se conjugaron para que el déficit registrado en época de coyuntura baja no deje huellas en las cuentas del Estado. Hoy en la mayor parte de los países... la carga de los intereses de la deuda pública ocupa el primer lugar dentro de los gastos del Estado. En efecto, liberada a si misma, la deuda se infla al ritmo de las tasas de interés que son elevadas, mientras que las recaudaciones fiscales del Estado sólo progresan al ritmo, ahora lento, del crecimiento económico”³⁶¹.

³⁶¹ COHEN, D. *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones*. Bs. As., FCE, 1998, p. 113.

14.- La globalización ha posibilitado medios fáciles de endeudamiento, pero la causa del mismo no es de los medios globales, sino de las personas responsables o irresponsables, con posibilidad de decisión. *Formar personas responsables, racionales o sea capaces de prever las consecuencias de sus actos*, es una de las finalidades del proceso educativo (intelectual y moral) personal y social.

La presencia de la exclusión social y la ausencia del Estado Previsor se acompañan con estos déficit de educación³⁶².

15.- El proceso de educación implica *valores* (que forman el imaginario individual y social, y que guían las conductas), sea que se absorban inconsciente y socialmente, sea que se los promueva en forma explícita en las instituciones (sobre todo educativas) y contra la situación vigente³⁶³. Un valor hoy particularmente traído a colación es el de la convivencia solidaria.

Si un ciudadano parte del supuesto de que todos los seres humanos son iguales (o deben ser considerados como iguales), entonces la solidaridad posee un piso donde anclarse (y ésta es, en general, la herencia de la cultura europea cristiana). Si, por el contrario, se supone que los seres humanos son distintos: son el fruto de lo que han logrado con su esfuerzo, entonces, la solidaridad tiende a perder sentido y a abandonar a quien no asume su propio esfuerzo (y ésta es, en general, la visión de países hechos con su propio esfuerzo individual).

No obstante, mercado independiente o ayuda (solidaridad, subsidio) no parecen ser soluciones extremas, contrapuestas y excluyentes, sino complementarias en vistas a un bien común, entre socios que desean participar. Lo más sensato parece ser integrar ambas perspectivas y analizar cada situación con mayor detalle.

Educación, instrucción (aprendizaje significativo y enseñanza)

16.- La función de la educación -podría decirse esencial- es la del desarrollo del ser humano, en forma integral e integradora de las posibilidades del hombre. En buena parte, el hombre es lo que el proceso educativo e instructivo le posibilita ser, esto es, lo logrado a través de un proceso sistematizado de aprender.

³⁶² GUADAGNI, A.; CUERVO, M.; SICA, D. *En Busca de la escuela perdida. Educación, crecimiento y exclusión social en la Argentina del siglo XXI*. Bs. As., Siglo XXI, 2002. PUIGGRÓS, A. (Dir.). *Historia de la educación argentina*. Bs. As., Galerna, 1990-1997. Vol. I-VIII. SERRRANO CALDERA, A. *Ética, globalización y educación superior en Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica*, 2002, n° 2, p. 33-42. AMAR, J. *El impacto de la globalización y la construcción de una educación para la ciudadanía en Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*. 2002, n° 29, p. 21-29.

³⁶³ Cfr. O.E.I. *Educación, valores y democracia*. Madrid, O.E.I., 1998. WUEST SILVA, T. *Formación, representaciones, ética y valores*. México, UNAM, 1997. FOLLARI, R. *Curriculum y siglo XXI: Hacia una recuperación de los valores en Educação & Filosofia*, 1999, n° 25, p. 59-90.

“La diferencia entre los talentos naturales de diversos hombres es, en realidad, mucho menor de lo que creemos; y los muy diferentes talentos que parecen distinguir a los hombres de diferentes profesiones, cuando crecen y llegan a la madurez, son en muchas ocasiones el efecto y no la causa de la división del trabajo. Las diferencias entre caracteres distintos... parece que no se deben tanto a la naturaleza como al hábito, la costumbre y la educación”³⁶⁴.

17.- Para aprender es deseable que este proceso sea *construido* por el que aprende y *ayudado* por los que enseñan. De hecho, se aprende lo que es significativo para la vida de cada aprendiz. Que el aprendizaje sea *significativo* quiere decir que tenga sentido, que sea gratificante; o que, al menos, los que aprenden puedan percibirlo como un *instrumento útil para su vida* presente o futura.

Para aprender necesitamos adquirir nuevos conocimientos, conductas, valores, etc., que puedan conectarse con nuestros *conocimientos y valores previos*. Esta adquisición suele implicar una *reflexión crítica, una discusión* interna (y a veces externa y social). La *interacción social y el trabajo* en grupo ayudan no poco a integrar con sentido, las nuevas adquisiciones con las ya poseídas.

18.- De hecho, el hombre es siempre *un ser situado*: como decía Ortega y Gasset, cada uno es en medio de condiciones diversas que, según su proyecto de vida, se ve favorecido o entorpecido por las circunstancias en las que vive. El vivir humano es un proceso continuo de aprendizaje; pero lo importante no es tanto aprender muchas cosas, sino *aprender a aprender humanamente*, en un contexto social compartido.

De hecho, las circunstancias -con los *problemas* que plantean los hombres- son motivadoras externas del proceso de aprendizaje; y el deseo de lograr realizar el propio proyecto de vida suele ser la motivación interna de ese aprendizaje. Aprender es entonces, también el constante intento por solucionar problemas.

Aprendemos desde que nacemos hasta que morimos, si somos capaces de utilizar lo que adquirimos en el mundo real y en los mundos simbólicos y virtuales, que nos ponen desafíos, que exigen asimilación y acomodación en función de la organización de las personas, en sus dimensiones personales y sociales.

19.- El proceso humano de educación, tal como aquí se lo entiende, es un *proceso integral e integrador*: integral, porque tiende al desarrollo de toda la persona individual, pero también integrador de la persona en sí misma y con los demás. Somos a un tiempo personas individuales, capaz de autodeterminación; y personas sociales condicionadas. Entendemos que la educación

³⁶⁴ SMITH Adam. *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. Oxford, Clarendon Press, 1976, p. 2829.

debería promover ambos aspectos: personas integradas y sociedades integradas, sustentables ecológica, económica y socialmente.

Tarea de resiliencia: Preparar al soberano de sí mismo, generando fortalezas, para una sociedad humanamente solidaria

20.- El hombre en general, y en particular el argentino, deben prepararse para afrontar las adversidades que le acaecerán. *Resiliencia* es el término que se utiliza para indicar la capacidad que se debe tener para resistir y superar las adversidades³⁶⁵.

Era tiempo que la educación dejara de ser considerada solamente como una preparación intelectual. Si bien la inteligencia es el instrumento para preparar y utilizar cualquier otro instrumento, el hombre no es solo inteligencia; está constituido, entre otras características: por la afectividad y la voluntad (libre en parte), para afrontar adversidades en la persecución de algunos valores; por la capacidad para apreciar lo bello; por la capacidad para convivir, etc.

El desarrollo de estas capacidades las debe adquirir cada uno, pero pueden ser facilitadas por los demás, mediante la solidaridad social. El ser humano es interactivo: es él y sus circunstancias. Éstas a veces le son favorables y solidarias, otras, le son adversas. La educación debe preparar para estas circunstancias adversas, para sobrevivir incluso con padres enfermos y con una sociedad parcial y socialmente enferma por disvalores que no van en la dirección de la promoción y desarrollo de la vida humana.

La convivencia *solidaria* no debe ser entendida como una protección del irresponsable o del holgazán o como una repartición de los bienes comunes y sociales a quien no ha tenido previsión o ha malgastado sus bienes. Es propio del *homo sapiens* procurarse conocimientos, estrategias de vida, previsión, libre decisión y responsabilidad por sus acciones y por las consecuencias de sus acciones en los demás³⁶⁶. No es digno del ser humano entender la solidaridad como una especie de populismo político irresponsable.

La *solidaridad* implica, por el contrario, un sentido de previsión individual y social responsable en cada socio, de modo que cuando falla el cálculo de lo razonablemente esperado por cada socio en la sociedad, -entendida como un grupo con bienes comunes, legalmente protegidos-, la sociedad pueda proveer algún alivio a cada uno de los socios afectados en momentos calamitosos, para restituirlo a la sociedad a fin de que puede seguir aportando a bienes comunes solidarios para otros socios en casos semejantes.

La solidaridad no es una actitud puntual que se ejerce en los momentos de catástrofe; sino además la actitud constante de confianza en los demás; es la expresión básica de la ética: ama a los demás como a ti mismo.

³⁶⁵ Cfr. PUERTA DE KLINKERT, M. *Resiliencia. La estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Bs. As., Lumen, 2002.

³⁶⁶ Cfr. TAVELLA, Ana María. *Estrategias de vida en los jóvenes. Una investigación sociológica cualitativa* en *INVENIO*, Junio, 2003, n° 10, p. 45.

Con frecuencia estas acciones solidarias son mejor ejercidas por los ciudadanos particulares que por los gobernantes, pues quien parte y reparte suele quedarse con la mejor parte.

En este ámbito, *se requiere resiliencia también en el docente*. La tarea educativa es hercúlea, más aún en cuanto el mal ejemplo cunde en todos los niveles sociales. La posibilidad de la *frustración* está siempre presente en la vida del educador. La indiferencia de los alumnos ante el valor del conocimiento, la ingratitud por su tarea es una moneda que recibe con frecuencia. El alumno estima que, cuando aprende, esto se debe a su esfuerzo personal y, cuando fracasa, la causa se halla en el docente. El trato con niños y jóvenes durante cuarenta años, antes de recibir una magra jubilación, con un trato generacional crecientemente diverso, es altamente extenuante. Por otra parte, los resultados de su labor docente no se observan a corto plazo. Ante la pérdida del valor adquisitivo de su salario, y del sentido social e intelectual de su labor, se ha deteriorado la imagen profesional del docente³⁶⁷.

El *efecto desintegrador de la desconfianza en la sociedad y en sí mismo* es formidable. Esta suele tener una causa también afectiva que los psicólogos de la educación han estudiado. Ella se halla relacionada con *la ausencia de poder discutir y tomar decisiones razonadas y crecientemente razonables ya desde pequeño*; esto es, con la falta de autonomía y con la presencia de una heteronomía avasallante. De hecho, se ha podido establecer que la mayoría de los jefes nazis habían tenido una *obediencia ciega*, hasta el punto de terminar haciendo con gusto todo lo que se les ordenara para satisfacer a sus amos³⁶⁸. Pero esta "educación" o mejor, domesticación, reproducía una actitud machista, y la violencia ciega para con sus inferiores, como algo normal, anulaba toda posibilidad de empatía o comunicación afectiva con los otros.

Otra causa importante de la falta de integración y confianza, e incluso la generación de delitos, en sistemas sociales no autoritarios, sino más bien democráticos, se halla en la no inclusión cultural de los socios (todos considerados libres e iguales), sometidos a una exclusión estructural económica. Este tipo de percepción de la desigualdad es percibe, por quien la sufre, como injusta.

No es posible pensar en una sociedad donde los ciudadanos no se consideran socios de nada ni con nadie; donde la desconfianza, la falta de respeto a las leyes, el cinismo y la prepotencia es la forma normal del trato, entre los ciudadanos, y con los gobernantes y entre ellos.

La sociedad puede ser entendida fundamentalmente de *dos maneras*:
a) o como una asociación con un *bien análogamente común* para los que se asocian (de modo que éstos estarán algo mejor que viviendo aisladamente); o

³⁶⁷ Cfr. DÍAZ BARRIGA, A. *Los procesos de frustración en la tarea docente* en *Docencia*, (Chile), 2002, nº 17, p. 64-76. MARCELO, C. YVAILLANT, D. *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, Narcea, 2009. SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M. *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid, Narcea, 2009.

³⁶⁸ BELGICH, *Orden y desorden escolar. Cómo enseñar, aprender, imaginar y crear una institución escolar diferente*. Rosario, Homo Sapiens, 2006, pp. 21-23.

b) como una *asociación de luchas* de clases, donde una intenta quitarle a la otra lo que se apropiado. En un sentido cristiano y humano, la tierra fue dada a la humanidad, y si bien es conveniente la administración de lo apropiado con el trabajo, la apropiación de los bienes no es absoluta si otros semejantes inocentes carecen de lo necesario para la vida.

Así lo ha entendido una de las comunidades religiosas más numerosas:

“Al comienzo Dios confió la tierra y sus recursos a la administración común de la humanidad para que tuviera cuidado de ellos, los dominara mediante su trabajo y se beneficiara de sus frutos (Gen. I, 25-29). Los bienes de la creación están destinados a todo el género humano. Sin embargo, la tierra está repartida entre los hombres para dar seguridad a su vida, expuesta a la penuria y amenazada por la violencia. La apropiación de los bienes es legítima para garantizar la libertad y la dignidad de las personas, para ayudar a cada uno a atender sus necesidades fundamentales y necesidades de los que están a su cargo. Debe hacer posible que se viva una solidaridad natural entre los hombres.

El *destino universal de los bienes* continúa siendo primordial, aunque la promoción del bien común exija el respeto de la propiedad privada, de su derecho y de su ejercicio... Los poseedores de bienes de uso y consumo deben usarlos con templanza reservando la mejor parte al huésped, al enfermo, al pobre. La *autoridad política* tiene el derecho y el deber de regular en función del bien común el ejercicio legítimo del derecho de propiedad”³⁶⁹.

Es más, esta solidaridad no es vista como una caridad o dádiva individual, sino como el resultado de una organización con dimensiones políticas, económicas y financieras entre naciones³⁷⁰.

21.- En el ámbito educativo, la educación se piensa como un proceso de *resiliencia* caracterizado por un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, incluso viviendo en un medio insano. Para esto se requiere en quien se educa que desarrolle las capacidades de adaptabilidad, de baja susceptibilidad, de resistencia a la agresión de lo que lo rodea, de conducta vital positiva (vitalidad emergente, no deprimente) por aspirar a grandes valores.

La cultura mundial se está globalizando, con sus virtudes y sus debilidades, y este proceso exige nuevas estrategias de asimilación pero también de crítica³⁷¹.

³⁶⁹ CONFERENCIA EPISCOPAL ARGENTINA. *Catecismo de la Iglesia Católica*. Madrid, EDIDEA, 1993, n° 2002-2406, pp. 593-594.

³⁷⁰ Ídem, n° 2438, p. 602.

³⁷¹ Cfr. BARBEROUSSE, P. *Globalización y posmodernidad: Desafíos del aprendizaje humano en Educa-*

22.- Es sabido que el cerebro humano está compuesto de diversos palios. Sobre palios primitivos se añadieron otros típicos del *homo sapiens*; pero los palios primitivos siguen estando presentes en el hombre. Esos palios atendían a la sobrevivencia, respondían primero instintivamente y luego afectivamente; solo después nos convertimos en seres racionales

“En la línea Vertebrados-Mamíferos-Primates-Homínidos vemos cómo la Vida accede a unos palios cada vez más altos en el camino de la eficiencia-libertad”³⁷².

Muchas de nuestras conductas en un mundo masificado, superpoblado son aún respuestas instintivas a un mercado estratégicamente estudiado, pero deben convertirse en respuestas racionales y humanas.

23.- Cuando la conducta racional no puede funcionar (por falta de tiempo, o por otra causa) sigue actuando en el hombre la instintiva y la afectiva. Se trata de una especie de involución natural y ontogenética. En este caso, no es propiamente el individuo, la persona individual la que domina en un sujeto, sino las necesidades de la especie.

Esto nos recuerda que la conducta humana típica, racional y social (que no suprime la instintiva y afectiva, pero que la dirige, la encausa según propósitos reflexiva y libremente queridos) es una conquista.

En este contexto, educar es prepararnos para lograr tener una conducta, en lo posible, plenamente humana³⁷³.

Sólo grandes personas (con mentes abiertas a nuevas soluciones, conocedoras de los grandes problemas, con visión humana, con gran corazón y moral para todos) posibilitan a su vez la educación de grandes personas. Los docentes deberían ser las personas más competentes para la tarea más delicada de la sociedad. Personas que tengan en claro la importancia de la educación, gobernantes que no vean a la educación como un gasto, sino como una inversión social. Los problemas que se avecinan no permiten reducir la concepción de la escuela (ni por parte de los padres ni de los docentes) a un lugar de “contención” o como ámbito de prolongación infantilizante de los alumnos. Ella más bien debería ser el lugar para pensar y dialogar sobre los valores de la convivencia solidaria y vivirla.

ción. Revista de la Universidad de Costa Rica, 2002, Vol. 26, nº 2, p. 97-106.

³⁷² Cfr. CRUSAFONT, M. *Bioquímica, paleobioquímica y evolución* en CRUSAFONT, M., MELÉNDEZ, B. Y AGUIRRE, E. *La evolución*. Madrid, BAC, 1994, p. 336, 341.

³⁷³ Cfr. SÁNCHEZ, J. *Una reflexión filosófica sobre el concepto de ser humano*. México, Universidad Autónoma del Estado de México, 2001.

Algunas referencias históricas de la educación en la Argentina

a) Los inicios

24.- Educar, en la tradición occidental, ha significado definir y realizar la propia humanidad.

Las universidades, en su inicio medieval, cubrían las necesidades de esa época: filosofía, teología, decretos (o leyes), y medicina (teórica, no aplicada). Ellas generaron un cierto espíritu aristocrático cercano a la búsqueda del sentido humano y social de la vida, pero lejana de los problemas del comercio.

Si nos referimos a la Argentina, -y sin desear hacer aquí una historia de la educación argentina, sino encuadrar el tema indicando el clima de interés o abandono que ha suscitado el problema educativo- cabe mencionar que, en Córdoba, los jesuitas crearon el primer colegio, el *Máximo*, en 1613, convertido en universidad en 1634, en la que se impartía Artes (lenguas, lógica, física aristotélica, metafísica) y Teología, universidad renovada por las ideas del Deán Funes en 1813, dispuesto a aprovechar moderadamente "las luces de la edad moderna".

25.- Luego, en el virreinato de Vértiz, tuvo prestigio el Real Colegio de *San Carlos* en Buenos Aires (1783). En él, fue profesor Manuel Gregorio Álvarez (1796-1799) el cual incluía en sus cursos críticas a Descartes, y aprecio por Gassendi y Newton³⁷⁴; Manuel Suárez de Ledesma que apreciaba la filosofía de Francisco Suárez, lo mismo que el profesor Diego E. Zavaleta. Pero desde las invasiones inglesas, el colegio quedó destinado a ser cuartel de tropas. Fue restablecido como *Colegio de la Unión del Sud*, por Pueyrredón en 1818, introduciéndosele contenidos científicos y haciéndosele apoyar sobre la idea de "vida virtuosa".

Pero la educación, entendida en un sentido amplio, como la cultura adquirida y formalizada de un pueblo, y el interés por ella era prácticamente nulo en la población. Ésta, en su mayoría, "no sabía leer ni escribir", -según afirmaciones del recién llegado obispo de Córdoba Fray José Antonio, en 1780- y advertía que el clero, indisciplinado, no tenía vocación docente.

26.- La revolución de Mayo de 1810 encontró una ocasión propicias en los acontecimientos europeos. Ella fue una ocasión favorable a *comerciantes* y *militares*, -y promovida por ellos-, para favorecer principalmente la libertad comercial³⁷⁵, requerida por una concepción moderna -y algo romántica, con fantaseados cambios rousseauianos en hombres como Mariano Moreno- del

³⁷⁴ Cfr. LÉRTORA DE MENDOZA, C. *La enseñanza de la filosofía en tiempos de la colonia. Análisis de cursos manuscritos*. Bs. As., Fundación para la Educación, Ciencia y Cultura, 1979, p. 46.

³⁷⁵ Cfr. BORTNIK, R. *Historia elemental de los argentinos*. Bs. As., Corregidor, 1973, p. 43. En el cabildo abierto del 25 de mayo de 1810 estaban presentes 60 militares y 49 votaron la destitución del virrey Cisneros. 86 votantes más se plegaron, sin más, al dictamen de Saavedra. Cfr. FURLONG, G. *La revolución de Mayo*. Bs. As., Club de Lectores, 1960, p. 60.

mundo, donde la población masiva estuvo casi ausente³⁷⁶. Este origen parece haber marcado -como un trágico destino- los dos siglos y los dos protagonistas de fondo de la historia argentina: los comerciantes y militares.

Algunos próceres tras el ideario de libertad de 1810, como Mariano Moreno y Bernardino Rivadavia, criticaron la educación española y jesuítica por “no cuidar de instruirse en las ciencias naturales” y ser “teólogos intolerantes”³⁷⁷. Mariano Moreno, y los que tienen intereses comerciales, advierten que España es el atraso y hay que unirse a los países de la modernidad (en especial Inglaterra) para adquirir más capitales, mediante el libre comercio ganadero, y la burguesía mercantil del puerto de Buenos Aires.

Innegablemente estos próceres no consideraban a la educación como aislada de los problemas políticos y sociales de la Argentina. En general, se puede decir que ellos fueron *liberales*, sólo en el sentido de que se opusieron al dominio español, afirmando el derecho a una soberanía nacional (lo que se concreta en 1816); y fueron *republicanos* con relación a una forma de gobierno opuesta a la monarquía española (lo que se concretó con la Constitución Nacional de 1853).

27.- Manuel Belgrano, según se lee en sus *Memorias*, propuso un programa educativo por el cual creaba una escuela gratuita de comercio y otra de agricultura, intentando sacar al pueblo de la ociosidad. Propuso escuelas gratuitas para niñas, inspirándoles amor al trabajo, especialmente al hilado y tejido. Belgrano reconocía que había escuelas de primeras letras, pero pocas, mal organizadas y sin control. Propuso, pues, que se establecieran escuelas en cada parroquia y que los jueces obligaran a los padres a enviar a sus hijos a la escuela y que lo mismo inculcaran los párrocos. Esto indica que el aprecio por el conocimiento escolar formalizado era casi nulo en la población.

Otros próceres como Mariano Moreno, fray Francisco de Paula Castañeda, Juan Ignacio Gorriti, estimaban que la revolución política no significaba nada si no se la acompañaba con una revolución en la instrucción y educación. Ante un pueblo ignorante, cualquier astuto se hacía elegir diputado nacional y llevaba a las asambleas “su presunción, su pedantería, su ignorancia y su corrupción”. Mas estas preocupaciones quedaron en buenos deseos, en parte por la ausencia de maestros y en parte porque los problemas políticos no estaban aún resueltos. Aunque a partir de 1813 se fundaron algunas escuelas municipales, las que continuaron funcionando fueron las conventuales. Aunque la Asamblea del año XIII suprimió la pena de los azotes, se la siguió aplicando por largo tiempo, pues los preceptores protestaban dado que se les quitaba el único “recurso pedagógico” que tenían³⁷⁸.

³⁷⁶ Cfr. PIGNA, F. *Mariano Moreno*. Bs. As., Emecé, 2009. ALLIAUD, Andrea. *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires, Granica, 2007.

³⁷⁷ MORENO, M. *Vida y memorias del Dr. Mariano Moreno en Memorias y Autobiografías*. Bs. As., Museo Histórico, Nacional, 1910, Tomo II, p. 20, 18.

³⁷⁸ SOLARI, M. *Historia de la educación argentina*. Bs. As., Paidós, 1949, p. 64. SALVADORES, A. *La instrucción primaria entre 1810 y la sanción de la ley 1420*. Bs. As., Consejo Nacional de Educación, 1941.

28.- En un artículo del diario oficial, la *Gaceta de Buenos Aires*, aparecido el 31 de enero de 1821, se afirmaba que la generación siguiente maldeciría a la presente por el abandono en que se hallaba la enseñanza: "Nada hay más atrasado en el día que la educación y en nada se piensa menos".

Belgrano, Moreno, Rivadavia tenían en claro cuán necesario era promover la educación en forma generalizada. Pero solo en 1821 se funda la universidad de Buenos Aires, siendo ministro de gobierno Bernardino Rivadavia, deseando preparar hombres no sólo para la ciencia sino también para la vida social y política. En 1822, establece por decreto el método de enseñanza de Lancaster (o de enseñanza mutua, donde los alumnos de grados superiores enseñan a los de los grados inferiores) y con dificultad se aplica este método en el interior del país, subsanándose en parte la escasez de maestros. Mas caído el régimen presidencial de Rivadavia, las escuelas quedaron en manos de un Inspector General de Escuelas, el Dr. Saturnino Seguro, que anuló lentamente las innovaciones iniciadas por Rivadavia.

29.- Con el primer y segundo gobierno de Juan Manuel de Rosas, se da uniformidad a la educación que debía adherir "a la causa federal", separando de las cátedras a quienes no participaban de la forma de la gobierno establecida por Rosas. Rosas reclamaba un retorno a las costumbres patrias, a la tradición religiosa católica (considerada religión del Estado), y al respeto a las autoridades, y gobernó a la provincia de Buenos Aires como si fuese una gran estancia. El 27 de abril de 1838, suprimió el sueldo de los educadores, los cuales, en adelante debían exigir a los padres una cuota para mantener los gastos de las escuelas, útiles y sueldos. Los niños pobres quedaron, de hecho, proscritos. De hecho, en 1842, colocó a las escuelas de la ciudad bajo la dependencia del jefe de policía³⁷⁹.

Si la recaudación y mantenimiento de una escuela no era posible se clausuraba la escuela. Rosas, al defender la causa federal y reprimiendo toda expresión de ideas contrarias, tuvo como enemigos a quienes pensaban al país como una nación europea, comercial e industrial, con ideales sociales cercanos a los de la Revolución Francesa.

Rosas temía, en efecto, que "la enseñanza libre" introdujera "la anarquía en las ideas de los hombres". Sus opositores, -en especial, por un lado, Domingo F. Sarmiento, refugiado en Valparaíso y admirador de EE. UU.; y por otro, Juan Bautista Alberdi, socialista romántico que cría en la educación por las cosas; y Esteban Echeverría³⁸⁰, educado en las ideas socialistas vigentes en Francia entre 1825-1830, aunque crítico de los desórdenes de esa revolución, y refugiado en Montevideo-, veían en la libertad el modo de emancipar a las masas y abrir el camino para gestar un ciudadano y una na-

³⁷⁹ Cfr. HALPERIN DONGHI, Tulio. *De la revolución de la independencia a la confederación rosista*. Bs. As., Paidós, 2000. CHARAMONTE, J. C. *Nación y Estado en Iberoamérica*. Bs. As., Sudamericana, 2004.

³⁸⁰ Cfr. ECHEVERRÍA, E. *Dogma socialista en Obras Completas*. Bs. As., Casavalle, 1874. Tomo IV.

ción soberanos. En modos diversos, se ve a la educación como agente socializador de las nuevas generaciones y dirigida a inculcar los valores y marcos de referencia de la cultura dominante³⁸¹.

30.- Los colegios de enseñanza privada emitían certificados que eran aceptados por la Universidad de Buenos Aires.

En las demás provincias, las escuelas de primeras letras languidecían y tuvieron, en general, una existencia librada a la suerte. Las escuelas medias tuvieron, en este período, alguna presencia en las provincias de Entre Ríos, Salta, Corrientes y Santa Fe. Estas escuelas medias se organizaron con la fundación del Colegio Nacional de Buenos Aires en 1863, a cuyo programa debían acomodarse las demás escuelas de este tipo. En 1869 el Congreso Nacional sanciona la ley que autoriza la creación de escuelas normales, para formar maestros competentes.

Con el establecimiento de las constituciones provinciales, (entre 1853-1860) se inicia la organización de las escuelas de instrucción primaria. Mas la mayor dificultad se halla en que *la población* tenía una "profunda indiferencia" por la *educación formal completa* y un "espíritu exclusivamente mercantil". Por ello, después de uno o dos años de escolaridad (en los que aprendía a leer y escribir), el estudiante "pasaba al mostrador de una tienda o de un almacén", según afirmaba Amadeo Jacques. No hubo, en realidad, por mucho tiempo, una demanda masiva de educación superior. La clase alta de la sociedad argentina, constituida por los grandes propietarios, fue, por un siglo, rica y minoritaria, y requería con preferencia un perito en leyes.

Los campos mayores de 5.000 hectáreas (en 1914, en la zona de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, y Entre Ríos) que representaban cerca del 70% de las tierras cultivadas, pertenecen a 2.447 propietarios³⁸².

Hemos señalado que aunque la Constitución establecía que cada provincia asegurase la educación primaria de sus provincianos, de hecho el gobierno provincial no pagaba a los docentes, o lo hacía con subvenciones ocasionales. También en ello estaba presente la *corrupción*. Ya hemos mencionado que Sarmiento narra (en el *Monitor de la educación común*) el caso de una directora de niñas de Santiago del Estero que se negó a firmar el recibo de 130 pesos fuertes cuando recibía sólo 65; por ello fue depuesta y separada de la enseñanza por una Junta³⁸³.

31.- En el nivel nacional e institucional, en la segunda mitad del siglo XIX,

³⁸¹ Cfr. TEDESCO, J. *Educación y sociedad en la Argentina, 1880-1945*. Bs. As., Solar, 1986, p. 63. SARMIENTO, D. F. *Obras completas*. Bs. As., Luz del Día, 1950, Tomo V, p. X-XII.

³⁸² HERNÁNDEZ ARREGUI, J. *La formación de la conciencia nacional*. Bs. As., Hachea, 1970, p. 55.

³⁸³ HILLERT, F. y otros. *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Bs. As., Cartago, 1985, p. 106..

fueron luego grandes propulsores de la escolaridad el temperamental³⁸⁴ Sarmiento, (promotor de la escuela popular o primaria común y del magisterio, primero en Buenos Aires, después en San Juan, finalmente como presidente), y Nicolás Avellaneda en el siglo XIX, con la creación de los colegios secundarios nacionales (luego llamados bachilleratos), en 1864, en diversas provincias, para formar la elite que luego concurriría a las universidades de Córdoba o Buenos Aires.

Sarmiento estaba pensando en una Argentina que se apoyaba económicamente en la ganadería (la cual era pasiva: no daba ni necesitaba mucho trabajo ni mano de obra), y que debía pasar a ser una Nación agricultora e industrializada si deseaba ser una Nación moderna. Para lograrlo era importante poner énfasis en la educación primaria a la que veía como un motor de civilización: la escuela debía ser laica (mejor dicho, no confesional), pública, con el aporte del Estado y de los padres, común y popular, con un Estado que preside, dirige e inspecciona la enseñanza.

La institución escolar emergente a fines del siglo XIX respondería a un modelo social, que "...se replicaría en la organización del sistema escolar:

- *La determinación de los saberes válidos por imposición,*
- *el no reconocimiento de los saberes y capacidades de la sociedad para intervenir en su conducción y en el diseño del currículum,*
- *la formalización extrema de los comportamientos internos,*
- *su solemnización y ritualización,*
- *la inculcación patriótica,*
- *la disciplina heterónoma,*
- *la autoridad centralizada en la dirección,*
- *la uniformidad del perfil cultural en el que se inscribía la formación de los egresados ...*³⁸⁵.

La autora A. Puiggrós califica al sistema educativo de esta época como *Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal*, y le atribuye las siguientes características: Hegemonía del estado y subsidiariedad privada. Laicismo o catolicismo subordinados a la lógica del estado. Escolarizado. Verticalizado. Centralizado. Burocratizado. Oligárquico-liberal. No participativo. Ritualizado. Autoritario. Discrimina a los sectores populares (hecho que se expresa a través de la expulsión, la repetición, la no admisión, el desgranamiento y la marginalización de los sujetos sociales que pertenecen a los sectores subor-

³⁸⁴ Cfr. SARMIENTO D. F. *De la educación popular* (1849) en *Obras completas*. Buenos Aires, 1950. Sarmiento, combatiendo a López Jordán, a quien acusaba de haber asesinado a Urquiza, creó "el ejército de observación" para vigilar a Entre Ríos. Trajo entonces nuevo armamento a Rosario y -el fundador de escuelas- no dudó en hacerlos probar disparando contra las paredes del colegio nacional. El diario local protestó por el hecho. Cfr. BUNKELY, A. *Vida de Sarmiento*. Bs. As., Eudeba, 1966. ORTIZ DE MONTROYA, C. *Aspectos pedagógicos de la obra de Sarmiento*. Paraná, UNL, 1969. SARMIENTO, D. F. *Ideas pedagógicas*. Bs. As., Talleres del Consejo Nacional de Educación, 1938.

³⁸⁵ PUIGGROS, Adriana. *Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina*. En Alba, Alicia (compiladora): *Posmodernidad y Educación*. México, Editora Centro de Estudios sobre la Universidad, 1998. p. 18.

dinados u oprimidos de la sociedad). Productor de redes o circuitos jerarquizados de educación.

No obstante, estas limitaciones ideológicas observables, en la década de 1880, Argentina tenía una escolarización del 29,50% de los niños, lo que era un índice muy alto en esa época³⁸⁶.

La sanción de la primera ley universitaria (1885) posibilitó la creación de universidades provinciales antes de finalizar ese siglo y luego se nacionalizaron³⁸⁷.

32.- Las mujeres tuvieron un papel importante en la tarea educativa. Juana Manso, de religión metodista, colaboradora de Sarmiento, veía la necesidad de considerar la educación como un proceso integral de formación de la persona, y no descuidó los aspectos psicológicos y sociales de los alumnos y de los docentes.

“El hombre que despreciado por sus conciudadanos, oprimido por sinsabores, hostigado por la penuria de los medios, ve sufrir a los suyos sin poder aliviarlos aunque sólo sea para hacer más tolerable su posición, trabaja muchas veces diez o doce horas por día, pero ese desgraciado no ama ni puede amar una profesión tan ingrata; y si no la deja, es porque no se le presenta otro recurso; pero la considera su presidio y su cadena; él no puede, aunque quiera, ser amable ni paciente con sus discípulos y la disposición dolorida de su espíritu ha de reflejarse en sus actos en la escuela”³⁸⁸.

Sarmiento y Avellaneda veían a la escolarización como una necesidad para una sociedad republicana y productiva. Estratégicamente pensaron entonces en formar a los formadores y fundaron las escuelas normales para formar maestras, maestros y profesores.

Los principios constitutivos del sistema educativo de esta época giraron sobre:

- a) El *laicismo* (no intervención religiosa, aconfesional en la enseñanza, preferencia por una visión científica de la vida);
- b) sobre el *estatismo* (tendencia al monopolio del Estado nacional en materia de docencia pública rentada);
- c) sobre la *centralización* de la gestión de servicios educativos en lo administrativo, financiero y pedagógico;
- d) sobre una *concepción enciclopedista* como modelo pedagógico, por lo que saber suponía conocer acumulativamente los resultados de las ciencias (no tanto pensar críticamente como implica el método científico).

³⁸⁶ BONANTINI, C. *Educación y sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media argentina*. Rosario, UNR, 1994. Tomo I (1810-1945), p. 54.

³⁸⁷ Cfr. CANO, D. *La educación superior en la Argentina*. Bs. As., Centro Editor, 1985, p. 25.

³⁸⁸ SOLARI, M. *Historia de la educación argentina*. Op. Cit., p. 142.

Esto generó una concepción pseudo humanista, memorista, vuelta hacia el pasado, sin preocupación por la enseñanza técnica. Ésta comenzó a ser enseñada como una salida laboral rápida, sin necesidad de desarrollo de la capacidad crítica, social y política, en los alumnos.

b) La presencia de la visión positivista

33.- La educación argentina, formalizada y popular, ha dependido, en gran manera, de las escuelas normales creadas en la segunda mitad del siglo XIX. Éstas vivieron encapsuladas en un clima de positivismo según el cual se enseñaban las ciencias, como disciplina mental, fuera de todo contexto histórico, político, económico y social³⁸⁹. Sólo para recordar un aspecto, se puede mencionar que J. Alfredo Ferreyra (1863-1938), Inspector General de Enseñanza Secundaria, fundó en 1895, con Pedro Scalabrini (1849-1916), la revista "La Escuela Positiva". Pero este positivismo tenía, por un lado, gérmenes de liberación del pensamiento, por oposición a una aceptación acrítica de las creencias³⁹⁰; mas, por otro, fue utilizado tras la influencia del darwinismo social de Spencer, para categorizar a la educación como adaptación del sujeto al medio en el que vivía, sin cuestionar las orientaciones de ese medio. Los problemas de la educación debían ser considerados como originados en factores biológicos o psicológicos y curados o reprimidos adecuadamente; pero no originados por causas sociales o políticas³⁹¹. Víctor Mercante (1870-1934) desarrolló luego una pedagogía experimental con presupuestos racistas y elitistas³⁹².

Desde el punto de vista didáctico, y entre los docentes escritores de textos de lectura de fines del siglo XIX, cabe nombrar a Pablo Pizzurno (1865-1940) que propuso la idea de que *la educación debe ser integral*³⁹³. Distinguía la educación (tendiente a la formación moral y formación patriótica) de la instrucción (centrada en el conocimiento). En su propuesta incorporó el trabajo como procedimiento regular en huertas, las excursiones, las exhibiciones públicas, la exposición de trabajos, e insistió en que la forma-

³⁸⁹ Cfr. VILLAVICENCIO, S. *José Ingenieros y el imaginario positivista de la ciudadanía*, en QUIROGA, H. y otros. *Filosofías de la ciudadanía*. Rosario, Homo Sapiens, 1999, p. 114.

³⁹⁰ "Queríamos nosotros que los alumnos aprendieran a estudiar y a progresar por sí solos. Lo que generalmente se hace es que los alumnos sean recipientes despreciables, incapaces de pensar por sí, de modo que luego salen a fracasar en la vida o a ser esclavos de los déspotas" (VERGARA, C. *La revolución pacífica*. Bs. As., Juan Perrotti, 1911, p. 810). Cfr. VERGARA, C. *Filosofía de la educación*. Bs. As., Compañía Sud de Billetes de Banco, 1916,

³⁹¹ Cfr. SENET, R. *Apuntes de pedagogía, adaptados al programa de primer año normal*. Bs. As., Cabaut y Cía, 1914, p. 39. PUIGGRÓS, A. (Dir.) *Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires, Galerna, 1992. MARTÍNEZ PAZ, F. *La Educación Argentina*. Córdoba, Universidad Nacional, 1979, p. 69.

³⁹² Cfr. MERCANTE, V. *Paidología. Estudio del alumno*. Bs. As., M. Gleizer, 1927, p. 301-303. HALE CH. *Ideas políticas y sociales en América Latina, 1870-1930* en LESLIE BETHELL (Ed.) *Historia de América Latina*, vol. 8, Cambridge University Press, 1986. SEBRELLI, J. *Crítica de las ideas argentinas*. Bs. As., Sudamericana, 2004. CICERCHIA, R. *Historia de la vida privada en la Argentina, desde la Constitución de 1853 hasta la crisis de 1930*. Bs. As., Troquel, 2001.

³⁹³ PIZZURNO, P. *El libro del escolar*. Bs. As., Aquelino Fernández, 1901. ALLIAUD, Andrea. *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires, Granica, 2007.

ción debía ser tanto moral como física. En sus textos de lectura utilizó las láminas y fotografías como medios de observación y reflexión para los alumnos.

También José Manuel Eizaguirre³⁹⁴ (inspirado como Pizzurno en libros franceses) utilizó dibujos y mapas para ilustrar las ideas de Patria y de formación del ciudadano con sentimientos patrióticos (imponiéndose un cierto ritual militarizante, a iniciativa del Consejo Nacional de Educación, frente a los signos patrios: izar diariamente la bandera, cantar el himno nacional en celebraciones obligatorias de las fechas patrias), frente a la invasión de los inmigrantes. Ambos autores difundieron las ideas del liberalismo presente en la Constitución Argentina. Proclamaron la libertad y la igualdad de todos los hombres; enseñaron una moral no confesional, y racionalmente lustrada, basada en la idea de la formación de un ciudadano trabajador y honesto. Se creía que no había desgracia mayor que la ignorancia, y no hay defecto mayor que no cumplir con los propios deberes (para consigo mismo, para con los padres, los docentes y la patria). “El que no trabaja y miente no puede considerarse patriota” (P. Pizzurno). Consideran al trabajo como fuente de toda riqueza y felicidad. El ciudadano está protegido por la Ley Constitucional y el Estado protege la libertad de trabajo. Como los fisiócratas franceses, Pizzurno estimaba que la agricultura era la fuente más fecunda de riqueza e incentivaba la idea del valor del trabajo rural³⁹⁵.

34.- Los maestros normales, o “normalistas”, acentuaron las exigencias del orden, la disciplina y el método, aunque con nulo caudal de crítica social en su *saber enciclopédico*, gustoso de la acumulación de conocimientos reforzados con la memoria. Como Augusto Comte no era un científico, sino alguien que *hablaba de la ciencia como de algo ya hecho*, del mismo modo lo hacían los normalistas.

La ciencia, en lugar de ser un instrumento para liberar el pensamiento, se convirtió, para ellos, en una excusa para suprimir la duda, en la seguridad de poseer la verdad definitiva la cual los habilitaba para enseñar con autoridad dogmática. Habían hecho de la ciencia un sustituto del pensamiento religioso, *distorsionando totalmente el sentido de la investigación científica*. Al Positivismo le faltó el enfoque epistemológico que le posibilitara distinguir las diversas formas de conocimientos (lógico, social, político, religioso, literario), sin necesidad de que una despreciara a las otras.

El Positivismo subordinó las ciencias humanas a las naturales; dio importancia a la libertad individual sin contexto social crítico, al método experimental sin encuadre teórico suficiente, al conocimiento práctico sin la perspectiva de las consecuencias morales.

³⁹⁴ EIZAGUIRRE, J. M. *La Patria*. Bs. As., Pedro Igon y Cía, 1894.

³⁹⁵ Cfr. MUSCARÁ, F. *Las ideas pedagógicas de fines del siglo XIX en los libros de lectura en Educación Cuyo*, 1998, n° 7, pp. 165-188. TEDESCO, J. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Bs. As., Solar, 1986. ROMERO, L. *La Argentina en la escuela. Idea de nación en los textos escolares*. Bs. As., Siglo XXI, 2004.

Medio siglo después, vendrá la reacción contra este Positivismo y la Escuela Nueva caerá en el extremo opuesto del espontaneísmo casi romántico, acentuando la capacidad de sentir lo inefable que reside en el mundo creado³⁹⁶.

35.- Si bien los dirigentes de finales del siglo XIX percibían la importancia de la industrialización del país, con ojos más realistas advertían que la economía argentina se fundaba sobre su riqueza agroexportadora, la cual no necesitaba ni mucha mano de obra, ni mano de obra especialmente calificada.

No obstante, la situación de los obreros, clase en creciente aumento sobre todo con el cuantioso ingreso de inmigrantes, era una clase sometida al terrateniente. Aun en este contexto, no faltaron las voces socialistas de los que promovían -como medio de elevación humana- las sociedades de socorros mutuos y el trabajo cooperativo. En ellas veían un medio de organización social, humano, democrático y participativo, dando lugar a un verdadero y libre contrato social entre los trabajadores. Estas ideas, surgidas en el siglo XIX, mantuvieron su vigencia, con diverso vigor, durante el siglo XX.

“Frente a la cooperación forzada que le impone la dirección capitalista, la clase trabajadora ejercita y desarrolla sus aptitudes para organizar y dirigir por sí sola la producción practicando en escala creciente la cooperación voluntaria en la acción económica. La cooperación libre es la solidaridad para hacer, y exige de los asociados un grado mucho más alto de capacidad histórica que la acción gremial negativa de las huelgas; es el campo en que los proletarios adquieren derechos y contraen obligaciones entre sí, entre iguales; es para ellos, permanentemente sujetos a la relación extorsiva del salario, la primera ocasión de un verdadero contrato”³⁹⁷.

En el ámbito educativo, con Carlos Octavio Bunge (1875-1918) la pedagogía trató de encontrar los factores y leyes de la educación para convertirla en científica. Se debía, pues, tener en cuenta al *factor propio* (al individuo para percibir las tendencias que sobresalían en él y encausar su profesión) y el *factor extraño* (o sea, la condición social de la familia para que la enseñanza se adaptase a esa condición, teniendo un sentido práctico que la hacía ética).

Teniéndose en cuenta estos factores, Bunge trató de establecer tres leyes fundamentales de la pedagogía:

a) La *ley de la continuidad y gradualidad*, no forzando la naturaleza individual de cada alumno;

³⁹⁶ Cfr. COSSETTINI, O. *Sobre un ensayo de escuela serena en la Provincia de Santa Fe*. Santa Fe, Biblioteca Pedagógica, 1935. ARCHIVO PEDAGÓGICO *Olga Cossettini*. IRICE (Rosario) Material inédito (Carta de Horacio Ratier).

³⁹⁷ JUSTO, Juan, b. *Obras completas*. Bs. As., La Vanguardia, 1893, Tomo II, p. 73.

b) la *ley de la universalidad*, tratándose de desarrollar todas las facultades en la unidad psicológica del alumno:

c) la *ley de la especialidad* posibilitando una formación profesional adecuada a las tendencias y condiciones sociales de cada uno.

36.- El normalismo -sin desconocer que hubo excepciones- estaba marcado, sin embargo, con una herencia racista y antilatinoamericanista; acentuaba, además, la importancia del profesor, del especialista o experto (dedicado exclusivamente todo el tiempo y toda su mente a la enseñanza) y no se centraba especialmente en la actividad del alumno.

Como reacción al normalismo laicista, las *escuelas confesionales* de primeras letras acentuaron la docencia de valores morales, pero fuera de un contexto histórico, político, económico y social críticos, y encapsuladas en una visión descarnadamente metafísica y religiosa³⁹⁸. En general, sin acceso a las cátedras universitarias, estas escuelas tomaron una actitud apologética de rechazo contra todo lo que significase un pensamiento político no solo de tinte socialista, sino también de "desorden liberal"³⁹⁹.

Mas la religión católica, heredera del orden feudal, tuvo que adecuarse a las nuevas exigencias del mundo liberal. De hecho, sus clérigos defendieron teóricamente la libertad y la teoría que el origen del poder residía en el pueblo: en Europa, en el pasado, principalmente Guillermo de Ockham y Francisco Suárez; y, en la Argentina del siglo XIX, lo hicieron numerosos clérigos representantes de las provincias y firmantes del Acta de declaración de la Independencia Nacional (once sobre los veintinueve presentes).

Los gobernantes del siglo XIX, no obstante que percibieran que la religión tenía una función de contención moral que cumplir en la sociedad, advirtieron rápidamente que no serían los clérigos los que harían a grandeza de una nación industrial y comercial moderna que deseaban erigir.

c) La legislación sobre la educación en el siglo XIX

37.- En 1878, se aprobó la ley 934, que reglamentaba la libertad para la enseñanza privada y religiosa, reservándosele a ésta un módico espacio. Los *institutos privados* debían elaborar programas que comprendieran las mismas materias que los colegios nacionales y eran libres para someterse a examen ante los tribunales de estos institutos a fin de obtener oficialmente sus títulos⁴⁰⁰.

³⁹⁸ Cfr. NEWLAND C. *La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales*, en *Hispanic American Historical Review*, 71:2, Mayo 1991. BJERG, M. *Educación y etnicidad en una perspectiva comparada. Los inmigrantes daneses de la pradera y de la pampa, 1860-1930* en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*. N° 36, 1997.

³⁹⁹ MARTÍNEZ PAZ, F. *La Educación Argentina*. Op. Cit., p. 69. Cfr. TORRADO, S. *Historia de la familia en la Argentina (1870-2000)*. Bs. As., Ediciones de la Flor, 2003. LIPOVETSKY, G. *Metamorfosis de la cultura liberal*. Barcelona, Anagrama, 2003. TODD, E. *La ilusión económica. Sobre el estancamiento de las sociedades desarrolladas*. Bs. As., Taurus, 1999.

⁴⁰⁰ El obispo de Córdoba, monseñor Clara, negó, en una carta pastoral, facultades al gobierno para intervenir en materia de enseñanza. El presidente Roca lo destituyó y lo sometió a la justicia federal. Se in-

En 1883 tiene lugar el primer Censo Nacional Educativo, que arroja un 75% de analfabetismo.

En 1884, se promulgó la ley 1420 en la que se concebía a la educación con un enfoque nacional y obligatorio. La educación era impartida por el Estado como un "servicio público" y, por lo mismo, gratuito, desde una perspectiva laica y apreciadora del saber científico. Si bien se admitía en la Constitución Nacional que la mayoría de la población argentina era de confesión católica y se sostenía oficialmente este culto, el Estado en sí mismo, se consideraba aconfesional o laico. En el artículo 8º de la ley 1420, se admitió, sin embargo, la enseñanza religiosa como objeto de materia extracurricular y opcional. "Los liberales se mostraron respetuosos de las creencias religiosas y los católicos de la libertad de conciencia"⁴⁰¹.

En 1885, a través de la denominada "Ley Avellaneda" se concede la autonomía universitaria para las casas de altos estudios de Córdoba y Buenos Aires.

Entre el 1916 y 1921, los colegios privados pasaron del ser el 4% de los establecimientos educativos, a ser el 32,6%.

38.- En un sentido muy diverso, Carlos N. Vergara, a través del Krausismo, rescató el aspecto socialista y humanitario que yacía en el positivismo⁴⁰², proponiendo a la educación como promotora del espíritu republicano democrático, respetuosa de los pobres, los débiles y humildes.

"Casi todos los que están en las cárceles son analfabetos, irresponsables víctimas de los malos ejemplos de los de arriba. En tanto los altos funcionarios que corrompen al país permanecen inmunes. Sin esos grandes criminales, los hoy presos estarían inmunes"⁴⁰³.

Vergara reconocía que el alma española nos legó sus vicios (soberbia, prepotencia, picardía), pero también sus virtudes (amor a la tierra, valor, inteligencia, el deseo de autonomía). No temía a las inmigraciones, sino que veía en ellas la posibilidad del surgimiento de un sujeto de educación más complejo y enriquecido. Para él, las masas no eran necesariamente buenas (como pretendían los anarquistas) ni necesariamente malas (como para los positivistas latinoamericanos); sino que el ambiente social y la educación podían estimular tanto vicios como virtudes.

terrumpieron las relaciones con el Vaticano.

⁴⁰¹ HILLERT, F. y otros. *El sistema educativo argentino*. Op. Cit., p. 123. El artículo 8º fue derogado en 1920 y vuelto a establecer, por decreto, en 1943, haciéndose obligatoria la clase de religión o moral. En 1955, por la ley 14.401 se suprimió la enseñanza religiosa en Argentina.

⁴⁰² Recuérdese la idea de Augusto Comte de sustituir todas las religiones por la religión de la Humanidad. Cfr. COMTE, A. *Catecismo positivista* en *La Filosofía Positiva*. México, Porrúa, 1979, p. 115. Comte concebía al hombre con "un carácter profundamente egoísta que sólo la transformación gradual producida por la marcha colectiva puede hacer altruista" (p. 211).

⁴⁰³ VERGARA, C. *La revolución pacífica*. Op. Cit., p. 613. Cfr. PUIGGRÓS, A. *Sujetos, disciplina y curriculum*. Op. Cit., p. 193.

39.- Con la generación de los “normalistas” y el Congreso Pedagógico (1882) se impuso la educación oficial como no confesional o laica, y se percibió la influencia del pensamiento de Pestalozzi.

En 1891, el presidente Carlos Pellegrini crea la primera escuela nacional de comercio (ya deseada por Belgrano); y en 1910 se crean las escuelas de artes y oficios para promover la industria.

El intento de reforma educativa del Ministro de Instrucción Pública, Saavedra Lamas, en 1916, -que reducía la escuela primaria gratuita y obligatoria a cuatro años (de 8 a 12 años), siguiéndole luego un ciclo intermedio que preparaba para el comercio, la industria y la universidad a la cual todo debía tender-, fracasó, siendo rechazada por los diputados socialistas y radicales, por tender a crear dos clases sociales, según ellos: la popular para el trabajo y la elitista para formar dirigentes⁴⁰⁴.

Es importante recordar que hacia el 1914 la mayoría de la población argentina estaba marginada del sistema educativo. Un 11% estaba escolarizado. El segmento universitario era del 0.11% (unos 8.500 alumnos sobre una población de ocho millones).

“Socialistas y radicales se acercaban más al problema al centrar como eje prioritario de la acción educativa la erradicación del analfabetismo, ya que en ese momento éste era muy alto, alcanzando el 35%... Cabe recordar que hacia 1895 el analfabetismo era del 54,4%”⁴⁰⁵.

d) La presencia estudiantil universitaria

40.- Desde la Ley Avellaneda (1885) hasta 1918 existieron tres universidades nacionales: la de Córdoba, Buenos Aires y La Plata, con una matrícula relativamente escasa, con profesores con prestigio personal, magistrados y políticos, bien remunerados. Los docentes repetían los conocimientos en el mejor estilo enciclopedista, sin investigación propia ni participación de los alumnos; con consejos académicos vitalicios o hereditarios.

Mas ante una sociedad conservadora, los mismos estudiantes propulsaron una reforma universitaria con mayor autonomía: como “entidades dotadas de vida propia”. La revuelta estudiantil realizada en Córdoba (15 de junio de 1918), impulsada por el joven abogado Deodoro Roca, quien redactó un documento como una neta reacción antiimperialista, anticlerical, antimilitar y contra los gobiernos oligárquicos. Se proponía una reforma que implicaba la autonomía universitaria respecto de los gobiernos de turno; un gobierno universitario tripartito (profesores, graduados, y estudiantes); cátedras obtenidas con concursos públicos, periódicos y de oposición, con cátedras

⁴⁰⁴ Cfr. SAAVEDRA LAMAS. *Reformas orgánicas de la enseñanza pública: sus antecedentes y fundamentos*. Buenos Aires, Peuser, 1916. TEDESCO, JUAN CARLOS. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Solar, 1986. MAYOCHI, E. y otros. *Fundamentos constitucionales del sistema educativo*. Bs. As., Estrada, 1969.

⁴⁰⁵ BONANTINI, C. *Educación y sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media argentina*. Rosario, UNR, 1994. Tomo I, p. 105.

paralelas; con centros de estudiantes por facultades, elegidos democráticamente; con ingreso irrestricto; con investigación científica en la universidad y con extensión social del conocimiento producido.

Esta propuesta de reforma tuvo de hecho una repercusión en todo Latinoamérica y significó la reforma de una universidad cerrada en sí misma, sólo profesional y utilitaria. La "reforma" no llegó a concretarse en una nueva ley, pero sí en nuevos Estatutos Universitarios. Se propuso, entonces, la participación de los estudiantes, la libertad de cátedra, la necesidad de la investigación científica en la universidad, la periodicidad de los académicos, su designación con la intervención del cuerpo de profesores y la autonomía también en la gestión, aunque no se llegó a replantear el modelo económico vigente.

En 1917 se crearon las escuelas de Artes y Oficios, y en 1930 ya había alcanzado el número de 40 establecimientos de este tipo en la República.

En 1918, solo el 1% (cerca de 10.000) de los estudiantes argentinos era un universitario de las únicas tres universidades nacionales existentes, siendo la mayoría estudiantes de Derecho o Medicina.

En la primera parte del siglo XX, la historia de la educación en la Argentina, además de generar la autonomía universitaria en la educación superior, padeció luego en los niveles inferiores de escolaridad, los avatares de la así llamada *escuela nueva o activa*, con dos vertientes: o bien, con una acentuación por lo afectivo y creativo; o bien, con una visión pragmática o recreativa. En ambos casos, no se mejoró la necesidad de ofrecer un aprendizaje en un contexto social, histórico y políticamente crítico. Tanto las escuelas normales, aun en su vertiente humanista, como las escuelas técnicas o de artes y oficios, carecieron de una visión social: se juzgó que era posible educar al *individuo*; pero no en una sociedad y para una sociedad criticable en un contexto histórico. Se educó para vivir, no para convivir.

41.- En general, la educación era objeto de un discurso que raramente descendía hasta las sugerencias didácticas sistematizadas e institucionalizadas, aunque hubo unas pocas y notables excepciones. La *instrumentalización didáctica* no fue una preocupación primordial en la historia de la educación argentina. Sólo en 1927, se crea el *Instituto de Didáctica* en la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires y el profesorado de Pedagogía en 1936 (suprimido en 1948), generándose luego los profesorados de Filosofía y Pedagogía.

e) Vientos de dictadura militar

42.- El infausto derrocamiento militar (por parte del general Uriburu, apoyado por coroneles como Álvaro Alzogaray y por capitales como Juan Do-

mingo Perón⁴⁰⁶) del presidente Irigoyen, y los avatares políticos de Europa (la cual se debatía entre el Comunismo ruso, el racismo nazi y el fascismo italiano), relevó también de sus cargos a los docentes con opiniones diversas a la oficial. Se elevan los aranceles para el estudio universitario, “para que la cultura no esté en peligro de aplebeyamiento”. Siguiendo una larga tradición española según la cual los virreyes debían ser militares prestigiosos, algunos grupos elitistas (que aprovechaban los problemas de país, para sacar ventajas propias) influyeron reiteradamente en la historia argentina para inducir a los militares para que se creyeran ser la solución política⁴⁰⁷.

La Corte Suprema de Justicia dio lugar a la tesis de la validez de los poderes *de facto*⁴⁰⁸.

Los centros de estudiantes de la facultad de Medicina y Derecho que habían participado en los hechos políticos, solicitando un cambio de gobierno, pero sin intervención militar, (“¡Dictaduras militares no, democracia sí!”) fueron disueltos, durante la dictadura de Uriburu.

En 1939, los docentes de varias provincias, en especial en Corrientes, entran en huelga porque se les adeuda 38 meses de sueldo.

Increíblemente, el ministro de educación Padilla suprimió profesorado de formación docente “por exceso de maestros”, mientras la tasa de analfabetismo alcanzaba a más del 24% de la población.

En 1943, los maestros trataron de unificar las organizaciones que los asociaba. Mas el golpe militar de ese año acentuó la idea de que la universidad debía formar auténticas aristocracias de la inteligencia que “consagrasen la idoneidad y la responsabilidad de la función política” y el día de noviembre se intervino a las universidades.

⁴⁰⁶ CASTELLO, A. *Historia contemporánea de los argentinos*. Tomo I: *La reacción conservadora*. Bs. As., Ábaco, 1987, p. 40. Perón, no obstante, reconoció en el discurso del 8 de abril de 1953, que Irigoyen había sido “el único presidente que se sacrificó y defendió a su pueblo” (p.51).

⁴⁰⁷ Decreto 727/2006. DEFENSA NACIONAL. Reglamentación de la Ley N° 23.554. *Principios Básicos. Competencia del Consejo de Defensa Nacional. Atribuciones del Ministerio de Defensa. Estado Mayor Conjunto de las Fuerzas Armadas. Fuerzas Armadas. Disposiciones Complementarias*. DERGHOUGASIAN, Khatchik, *Las Fuentes de inestabilidad: una aproximación teórica a la seguridad regional*, en “Agenda para el 2010”, 2008. Edhesa. Aunque las leyes de Defensa de la Democracia implantadas en otros países latinoamericanos con anterioridad (Chile 1948), significa un avance, de hecho fue violada reiteradas veces.

⁴⁰⁸ *Acordada del 10 de septiembre de 1930* establece la *doctrina de los gobiernos de facto* sobre las siguientes bases:

- 1.- Que los gobiernos de facto se encuentran en posesión de las fuerzas militares y policiales y que las mismas son «necesarias para asegurar la paz y el orden de la nación».
- 2.- Que un gobierno de facto debe tener «la posibilidad de realizar válidamente los actos necesarios para el cumplimiento de los fines perseguidos por él»;
- 3.- Que un golpe militar debe ser considerado como «vicio o deficiencia» en el nombramiento del gobierno que no puede afectar la protección del público y los individuos.
- 3.- El fundamento de fondo para reconocer a los «gobiernos de facto», es el que establecen las «razones de policía y necesidad».
- 4.- Que los habitantes no pueden discutir el título de un gobierno impuesto por la fuerza, por razones de «orden y seguridad social».
- 5.- Que el Poder Judicial puede dejar sin efecto ciertos actos de un gobierno de facto, una vez finalizado éste, en caso de graves ilegalidades constitucionales.

Los miembros de la Corte Suprema que emitieron la Acordada del 10 de septiembre de 1930 fueron José Figueroa Alcorta, Roberto Repetto, Ricardo Guido Lavalle y Antonio Sagarna.

Como se advierte, el país y el modelo de país, fue transitando en la Argentina -y lo seguirá haciendo, hasta el siglo XXI-, por vías dicotómicas: educación con valores predominantemente unitarios o bien federales, educación popular o educación elitista; educación para las letras o para el trabajo, educación religiosa o bien laica, libre o estatal, educación patriota (ante la invasión de inmigrantes⁴⁰⁹) y militar (como si la historia fuese hecha solo por los militares); educación para la industria o educación para la universidad; educación para valores modernos o en un clima irreversiblemente posmoderno.

f) Un proyecto de país que tienda al desarrollo industrial

43.- Si en la década de 1880, se hizo patente un modelo de país que sostenía un ideal de escuela que posibilitara el ascenso del nivel social de los ciudadanos a través de la preparación para ocupar cargos en la creciente burocracia estatal o comercial, en la década de 1940 (aunque ya insinuada en la década anterior), se manifiesta otro modelo -o más bien proyecto- de país⁴¹⁰. Se percibe, en los niveles políticos, la necesidad de un proyecto de país que tienda al desarrollo industrial. En este contexto, la escolarización era un bien preciado. Se hicieron nuevos edificios escolares; se duplicó la matrícula de la escuela secundaria y se triplicó en la universitaria.

En 1948 se creó la Universidad Obrera Nacional, luego convertida en la Universidad Tecnológica Nacional, destinada a formar ingenieros de fábricas. En ese mismo año, se organizaron las escuelas industriales. Desde el Ministerio de Educación se propició la conciencia y la actividad política -o más bien partidaria- de los estudiantes (UES: Unión de Estudiantes Secundarios), y de los docentes agremiados (ADA: Asociación de Docentes Argentinos)⁴¹¹.

Tras el golpe militar, el decreto-ley 6.403 de 1955 dejaba abierta a la iniciativa privada la posibilidad de crear universidades a través del artículo n° 28 que no fue reglamentado. Restablecido el orden constitucional, desde 1958, bajo la idea de una política de investigación y desarrollo, se creó el CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica) el INTI (Instituto Nacional de Tecnología Industrial) y el CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Por otra parte, se incrementó el servicio nacional de enseñanza privada; y en 1958 se redactó y fue aprobado por las cámaras la reglamentación del artículo n° 28, *creándose las universidades de gestión privada (ley 14.457)*, a las que no se les reconoció ninguna forma posible de subsidio estatal. La Iglesia Católica, desde la década del '30, fue desarrollando acciones para tener una marcada presencia con las escuelas de gestión privada. Se buscaba una ley de enseñanza oficialmente válida, pero de

⁴⁰⁹ Cfr. DEVOTO, F. *Historia de la Inmigración en la Argentina*. Bs. As., Sudamericana, 2004.

⁴¹⁰ Cfr. BONANTINI, C. *Educación y sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media argentina*. Rosario, UNR, 1994. Tomo I-II.

⁴¹¹ Cfr. SEGUNDO PLAN QUINQUENAL DE LA NACIÓN. Ley n° 14.184. Bs. As., Hechos e Ideas, 1954.

gestión privada. En 1958, en el gobierno de Frondizi, la confrontación popular se presentó como dicotómica: universidad libre o universidad laica; educación ciudadana pluralista o monopolio del Estado en materia de educación pública (para que no se vuelva "eclesiástica"); libertad de enseñanza (como diversas formas de pensar) o monopolio del Estado (para que todos tuviesen educación aunque no la pudiesen pagar).

De hecho, en 1982, ya eran 22 las universidades de gestión privada.

La situación económica general y de los docentes fue delicada. Roberto Aleman, en su breve gestión de tres semanas como ministro de economía, produjo una devaluación del 60%, generándose un malestar general. Los sueldos se pagaban con creciente retraso y se llegó a adeudar 12 meses de sueldo a los docentes⁴¹².

g) Nuevamente la presencia militar

44.- Desde 1966 a 1973 quedó suprimido el Ministerio de Educación y fue reducido a una secretaría dependiente del Ministerio del Interior. Se implantó la represión de los estudiantes ("La noche de los bastones largos") y de la libertad de cátedra. Se modificó la ley y se hizo posible la prescindibilidad de los docentes sin sumario previo; se intervinieron las universidades nacionales y se tendió a favorecer la creación de carreras cortas que preparasen para el mundo tecnológico. En 1971 se suprimieron las escuelas normales que ofrecían el título de Maestro Normal Nacional como una terminalidad (en dos años) del ciclo de la escuela secundaria. La formación de docentes para la escuela primaria pasó a depender de los Institutos de nivel Terciarios de Formación docente.

En el breve período 1973-1975, se intentó crear una participación popular democrática. Se estableció la asignatura ERSA (Estudio de la realidad social argentina) y se creó la CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina). Socialmente se hizo patente la fractura (iniciada una década antes) entre dos visiones de la sociedad política y económica: la concepción tercermundista con una perspectiva socialista y latinoamericanista, por un lado; y, por otro, la nacionalista militar con una perspectiva que apreciaba el liberalismo y la dependencia de capitales extranjeros⁴¹³.

45.- Esta fractura llevó a una lucha interior y a la posterior dictadura militar, hasta 1983, que ensangrentó a la Argentina (con secuestros, guerrillas, con estudiantes, sindicalistas y militantes desaparecidos, intervención de las universidades y supresión de la libertad de cátedra), u que terminó con la

⁴¹² Cfr. SEBRELLI, J. *Crítica de las ideas argentinas*. Bs. As., Sudamericana, 2004. CAVAROZZI, M. *Autoritarismo y democracia (1955-1996)*. Bs. As., Ariel, 1997. NAVARRO, M. *El derrumbamiento político*. Bs. As., Norma, 2002.

⁴¹³ Cfr. GARCÍA MARTÍNEZ, C. *El genocidio económico argentino (1975-1989)*. Bs. As., Macchi, 2003. ROMERO, Luis A. *Sociedad democrática y política democrática en la Argentina del siglo XX*. Bs. As., Universidad de Quilmes, 2004.

marcado descrédito de las fuerzas militares, comprometido también por la derrota en Malvinas⁴¹⁴. Desde 1930, las fuerzas armadas se desubicaron y asumieron la tarea de ser el garante de la ciudadanía, al margen de los gobiernos democráticamente elegidos. En la década de 1960 creció la guerrilla inspirada en Cuba y en sus secuelas; y también la contrainsurgencia: los militares aprendieron en Panamá a empujar al Estado a la acción clandestina. Matar al enemigo era la forma de construir la nación⁴¹⁵.

No se trató de un fenómeno solamente argentino sino que varios países latinoamericanos padecieron análogos procesos de ruptura del régimen democrático y desconocimiento de las constituciones nacionales. En este período, la dictadura militar consideró que la educación había sido un lugar especialmente apto para la subversión armada e impuso el control y la represión de las ideas que no se acordaban con su forma de ver⁴¹⁶. La intervención militar instaló, además, la idea de que *el mercado libre debía disciplinar la sociedad*. La solución era la apertura de la economía y la reducción de la intervención del Estado en economía. De hecho, se constituyeron los grandes grupos económicos y exprimieron al Estado. Se profundizó la decadencia del Estado y la corrupción de las instituciones.

“De modo que a aquellas *prácticas de terrorismo de Estado* se agregó una segunda cadena de complicidades, que se hundió en lo profundo de la sociedad y llegó a convertirse en hábito aceptado; dejó una herencia de funcionarios, policías y jueces corruptos y *acostumbrados a vivir en la corrupción*, y una pobre idea del respeto por la ley, siempre subordinada a otras necesidades prácticas”⁴¹⁷.

La juventud abandonó los ideales y utopías de la modernidad y se aferró a la posmodernidad: se centró en el presente, descuidando una lectura del pasado y una perspectiva del futuro. La imaginación se alejó de los intentos de poder y surgió una generación de “pequeños amores”⁴¹⁸, vividos el minuto, rápidamente y pidiendo más, en un desconcierto moral, que dará inicio a una corrupción generalizada⁴¹⁹.

46.- Estudiosos de la historia de la educación en Argentina y en Latinoamérica perciben analogías, que marcaron un siglo, entre la forma de ser social y

⁴¹⁴ Cfr. BONAUDO, M. *Nueva historia argentina*. Bs. As., Sudamericana, 1999-2003, Vol. I-IX. NAVARRRO, M. – PALERMO, V. *La dictadura militar, 1976-1983*. Bs. As., Paidós, 2003. SEBRELLI, J. *Crítica de las ideas políticas argentinas*. Bs. As., Sudamericana, 2004. MARTINI, L. *El encantamiento político. De revolucionarios de los `70 a rebeldes sociales de hoy*. Bs. As., Ediciones Continente, 2004. GARCÍA CANCLINI, N. *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*. Bs. As., Paidós, 2002.

⁴¹⁵ ROMERO, A. L. *La crisis argentina. Una mirada al siglo XX*. Bs. As., Siglo XXI; 2003, p. 68.

⁴¹⁶ Cfr. BARBOZA, R. y otros. *Educación y cultura adolescente. Desafío del siglo XXI*. Bs. As., Academia Nacional de Educación, 2003, p. 14.

⁴¹⁷ ROMERO, A. L. *La crisis argentina. Una mirada al siglo XX*. Bs. As., Siglo XXI; 2003, p. 83.

⁴¹⁸ Cfr. FUINGERET, M. (Comp.). *Jóvenes en los `90: La imaginación lejos del poder*. Bs. As., Almagesto, 1993. MARGULIS, M. *La juventud no es más que una palabra: Ensayos sobre cultura y juventud*. Bs. As., Biblos, 1996.

⁴¹⁹ Cfr. BAUMAN, Z. *Ética posmoderna*. Bs. As., S. XXI, 2004.

la forma de organización escolar. Podremos estar o no de acuerdo con la concepción de la sociedad en ese período, pero los medios elegidos lograban los fines propuestos.

“En el lapso que abarca desde 1880 hasta aproximadamente 1980, el modelo educativo dominante que llamaremos *sistema de instrucción pública centralizado estatal* (SIPCE) tenía en esa región las siguientes características:

- . Hegemonía del Estado y subsidiariedad privada.
- . Laicismo o catolicismo subordinados a la lógica del Estado.
- . Escolarizado.
- . Verticalizado.
- . Centralizado.
- . Burocratizado.
- . Oligárquico-liberal.
- . No participativo.
- . Ritualizado.
- . Autoritario.
- . Discrimina a los sectores populares (hecho que se expresa a través de la expulsión, la repetición, la no admisión, el desgranamiento y la marginación de los sujetos sociales que pertenecen a los sectores subordinados u oprimidos de la sociedad)⁴²⁰.

47.- Las universidades argentinas comenzaron a expedir títulos que habilitaban para nuevas profesiones (como ingeniería) a fines del siglo XIX; títulos que ya no satisfacían sólo las necesidades de la sociedad civil sino tampoco a los de la producción y del mercado⁴²¹.

En el siglo XX, la universidad asumió tres funciones principales:

- a) Preparar profesionales capaces de perfeccionar la propia profesión (y no repetir solamente lo aprendido como lo harán los profesorado);
- b) generar investigación y
- c) extender lo logrado en la universidad a la sociedad⁴²².

⁴²⁰ PUIGGRÓS, A. *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Bs. As., Galerna, 1996, p. 17. Cfr. TEDESCO, J. *Educación y Sociedad en Argentina (1880-1945)*. Bs. As., Solar, 1970. ASCOLANI, A. (Comp.) *La Educación en la Argentina*. Rosario, Estudios de Historia, 1999. BERTONI, L. *Soldados, gimnastas y escolares. La escuela y la formación de la nacionalidad a fines del siglo XIX* en *Boletín del Instituto Ravignani*, n° 13, 1996. ROCK, D. *La Argentina autoritaria. Los nacionalistas, su historia y su influencia en la vida pública*. Bs. As., Ariel, 1993.

⁴²¹ Cfr. DURÁN RAMOS, T. *Globalización y formación profesional: ¿Nuevas reglas?* en *Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica*, 2002, Vol. 26, n° 2, p. 107-117.

⁴²² Cfr. TORRADO, S. *Estructura social de la Argentina: 1945-1983*. Bs. As., De la Flor, 1994. TENTI FANFANI, E. (Comp.) *El rendimiento escolar en la Argentina*. Bs. As., Losada, 2002. NAROZINI, A. y otros. *El rendimiento escolar en la Argentina*. Bs. As., Losada, 2002.

h) La ley federal de educación

48.- En 1984, en la gestión del radical Francisco Delich, se arancelaron los posgrados “porque constituían una inversión individual, privada que reportaría beneficios individuales, privados. En otros términos, reconocíamos la lógica del costo-beneficio en el cuarto nivel de la enseñanza superior”⁴²³.

El argumento no podía ser más cínico: ¿Acaso los otros niveles de enseñanza no reportan beneficios individuales y no están regidos por la misma lógica? En realidad, lo que sucedía era que se consideraba a la educación como un gasto, y no como una inversión social que beneficiaba a los individuos y a la sociedad. El Estado no quería invertir en calidad. Los gobernantes, creados ellos en la Universidad, cerraban el paso a los niveles de especialización, a las generaciones futuras de la clase media⁴²⁴.

En 1985, se realiza el Congreso Federal de Educación, donde los establecimientos confesionales asumieron el protagonismo, y quedó ya claro que la educación podía ser tanto de gestión estatal como de gestión privada (con supervisión estatal, de acuerdo a normas legales).

49.- En 1993 se aprueba la *ley federal de educación* n° 24.195, para regular el derecho constitucional de enseñar y aprender. Se considera a la educación como “bien social y responsabilidad común” (Art. 1°); siendo el Estado el principal responsable de fijar y controlar la política educativa para “formar una sociedad argentina justa y autónoma”, integrada al continente y al mundo (Art. 2°); garantizando el acceso a todos los niveles educativos (Art. 3°); garantizar la igualdad en la calidad educativa (Art. 15) y crear, si es necesario para esto, planes asistenciales específicos, “para familias con necesidades básicas insatisfechas” (Art. 40). Finalmente cabe destacar que se establece claramente la *finalidad y los valores buscados* en la educación del sistema educativo nacional argentino, posibilitando que los ciudadanos

“... se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del

⁴²³ DELICH, F. *La crisis en la crisis. Estado, Nación, Sociedad y Mercados en la Argentina contemporánea*. Bs. As., Eudeba, 2002, p.112. PINEAU, PABLO. *Sindicatos, Estado y Educación Técnica (1936-1968)*, Biblioteca Política Argentina, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991. PUIGGRÓS, ADRIANA, *Escuela, Democracia y Orden, Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires, Editorial Galerna, 1992. Tomo III. PUIGGRÓS ADRIANA, *¿Qué pasó en la Educación Argentina? Desde la Conquista hasta el Menemismo*. Buenos Aires, Kapelusz, 1996.

⁴²⁴ Cfr. HERRERA, R. *La tecnociencia y la educación: la problemática de su integración en Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 2009, Vol. XLVII, n° 120-121, pp. 9-17.

medio ambiente" (Art. 6°).

Se establecen entonces los siguientes niveles o grados de educación: inicial, general básica, polimodal, superior (no universitario y universitario) y cuaternario. Quedó integrada también la enseñanza de gestión privada. Se estableció expresamente que el Estado nacional se obligaba a garantizar el *principio de gratuidad en los servicios estatales* en todos los niveles y regímenes de educación (Art. 39). Se estableció también el Consejo Federal de Cultura y Educación y sus funciones. Las universidades permanecieron en el ámbito de la supervisión nacional y los demás niveles pasaron a depender de las administraciones provinciales.

La ley de educación superior (n° 24.521) reguló la educación superior universitaria y no universitaria, y abrió el camino para generar instituciones universitarias provinciales.

50.- Las universidades han preferido ofrecer carreras cortas, prometiendo una rápida salida laboral; pero lo inmediato no suele dejar ver lo importante: crear una formación general básica amplia. Se criticó que se le solicitara al adolescente que ya en el período polimodal decidiera lo que va a hacer profesionalmente en su vida. Era preferible una formación general más amplia (tan importante como aprender computación es aprender historia), y luego una formación profesional especializada.

Para solucionar esta dificultad, las universidades tendieron a generar un curso básico común para sus carreras y luego una terminalidad específica, dejándose la especialización para el cursado de posgrado (cursos de especialización, maestrías, doctorados), bajo la supervisión de la CONEAU (Consejo nacional de evaluación y acreditación universitaria).

Sin embargo, la situación económica desastrosa que ha padecido la Argentina, en gran parte, por la mala gestión de sus dirigentes, por casi un siglo, hizo que la situación educativa siguiese en terapia también en el siglo XXI. La situación económica repercutió duramente sobre la familia argentina. Sobre 36 millones de habitantes, en la segunda mitad de siglo XX, más de 960.000 personas nunca fueron a la escuela; otros 3.695.830 no terminaron la primaria, según surgió del último censo del Instituto de Estadística y Censos (Indec)⁴²⁵.

La creciente falta de exigencia y calidad en la educación formal, iniciaba, también, el "analfabetismo académico", es decir, el de aquellos ingresantes en la Universidad que no pueden comprender lo que leen, expresarse, argumentar o entender una consigna. La educación se agota en enseñar a leer, escribir y calcular; pero ella debería consistir en preparar a una persona para que regrese al sistema educativo, adquiera confianza en sus saberes, conciencia de sus derechos individuales y sociales, manejo de la tecnología y una serie de habilidades y sensibilidades para tomar decisiones de manera

⁴²⁵ Cfr. LA NACIÓN *on line*. Lunes 9 de agosto de 2004.

autónoma.

Al inicio del siglo XXI, los jóvenes, cuando terminan el secundario, tienen tales déficits en lectura comprensiva y escritura que no se puede decir que estén totalmente alfabetizados. En las escuelas primarias, los maestros se sienten impotentes para compensar, en algunas horas de clase, los efectos de la nutrición deficiente, de familias golpeadas por la desocupación y en riesgo social. El sistema educativo no actúa en el vacío, sino en medio de condicionamientos sociales y culturales, pero tampoco se prepara a los docentes para trabajar en contextos de extrema pobreza.

Todo parece indicar que una ley de educación debe ser pensada y revisada periódicamente, para que sea abarcativa de las necesidades nacionales, federal, capacitadora de los ciudadanos para su gestión como socios en una nación. La educación es tan importante que no debe quedar ni en las solas manos privadas, ni en las solas manos del gobierno de turno. Se trata de coordinar esfuerzos y pensar en el bien común de los ciudadanos, en sus derechos y deberes.

51.- Con frecuencia, ha entrado en pugna la concepción utilitarista de la educación y la concepción teórico-investigativa sin fines primariamente aplicados al mercado⁴²⁶. Un punto de equilibrio entre ambas concepciones lo constituyó el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, donde sus investigadores están plenamente dedicados a la investigación; pero pueden además ejercer limitada y selectivamente la docencia transfiriendo una forma investigativa de aprender.

Si un Newton o un Einstein se hubiesen dedicado solo a investigaciones para las aplicaciones prácticas, la ciencia no habría logrado las aplicaciones que luego otros lograron. Por otra parte, hasta el más teórico de los científicos está pensando en comprender o cambiar algo de la realidad que lo rodea, aunque su orientación en la investigación no sea estrictamente aplicada. El práctico, como el empirista, queda engeguado con lo inmediato; pero a largo plazo, no hay nada más práctico que una buena teoría. Quien combate la inutilidad de las teorías lo hace con una teoría pragmática⁴²⁷.

En educación, se debe tener una visión amplia y generosa: hay que sembrar en abundancia, para que algo crezca; porque los inventos no se descubren o surgen por decretos. Mucha simiente se perderá, pero algo de lo que crece revolucionará lo existente.

Breve radiografía de cifras preocupantes en Argentina

52.- No es el momento de hacer aquí una historia de la educación en la

⁴²⁶ RODRÍGUEZ NEIRA, T. *Estructura y límites gnoseológicos de la "Investigación Crítica"* en *Revista Española de Pedagogía*, 2002, n° 223, p. 415-438.

⁴²⁷ Cfr. RAMÓN GARCÍA, J. *Teoría crítica en Ciencias Sociales: Conocimientos, racionalidad e ideología* en *Revista de Ciencias Sociales*, 1998, n° 80, p. 61-76. BLOOR, D. *Conocimiento imaginario social*. Barcelona, Gedisa, 1998. POTTER, J. *La representación de la realidad*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

Argentina. Solo nos referiremos a algunos aspectos, que no deben separarse de lo dicho anteriormente sobre el ser de los argentinos.

En el inicio del siglo XXI, la situación de Argentina es particularmente compleja en el ámbito social y éste afecta a la realidad educativa.

“La Argentina ingresó al año 2000 con una deuda pública equivalente al 51% de su PBI con tendencia a incrementarla...

Un argentino muere cada hora en un accidente de tránsito. Un argentino se suicida cada 4 horas. Son proporciones altas, entre las más altas del mundo...

El 36,4% de los pacientes que ingresaron en agosto de 1998 al hospital de urgencias de Córdoba estaban bajo el efecto del alcohol o de drogas prohibidas. El promedio nacional es de 38% en una muestra de 350 casos de hospitales de todo el país. La mayor parte eran jóvenes entre 26 y 35 años...

Tres millones de personas padecen depresión...

El 12% de la población mayor de 15 años es alcohólica...

Hay 2.200.000 infectados de mal de chagas.

Más de tres millones de personas son adictas a algún tipo de drogas...

Dos niños desaparecen de casa cada día. Algunos, la mayor parte, se fugan. Otros son víctimas de secuestros o extravíos...

Doce (12) niños -uno cada dos horas- mueren por día de desnutrición...

Cada 24 horas se cometen 411 robos o hurtos de viviendas, se roba un vehículo cada siete minutos y cada cuatro horas es asesinada una persona...

La preocupación (por el desempleo) estaba al tope de las encuestas en el 22%, al comienzo de la década (del '90). En 1999 alcanzaría el 50%. La preocupación por la seguridad alcanza el 18% en 1990 -se duplicó en 1999- y, lo más interesante, la corrupción no era mencionada como un problema significativo para la sociedad. Con el fin de la década se convirtió en uno de los tres problemas mayores..

Se da una sensación de desprotección y un considerable escepticismo acerca de los liderazgos. No me pareció sorprendente que este consenso sea paralelo a otro: la convicción de vivir en una sociedad muy inequitativa⁴²⁸.

⁴²⁸ DELICH, F. *La crisis en la crisis. Estado, Nación, Sociedad y Mercados en la Argentina contemporánea*. Bs. As., Eudeba, 2002, p. 23-26. GORFINKEL, C. *Tendencias ideológico-pedagógicas en la historia reciente de la educación argentina en Ciencia, docencia y tecnología*, 2001, n° 23, p. 17-34. GIARDINELLI, M. *El país de las maravillas. Los argentinos en el fin del milenio*. Bs. As., Planeta, 1998. AGUINIS, M. *Un país de novela. Viaje hacia la mentalidad de los argentinos*. Bs. As., Sudamericana, 2001. ROJAS, Mara Leticia. *Trayectorias educativas en Argentina: un análisis a partir del cálculo de medidas de flujos y niveles de escolarización, 1974-2009*, en *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*. Número 2, Vol. (35), año 2011, pp.1-31. Cfr. INDEC. *Nueva encuesta permanente de hogares de Argentina 2003*. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44021172004>. VIRTZ, Silvina; LARRIPA, Silvina; OELSNER, Verónica. *Problemas Técnicos y Usos Políticos de las Evaluaciones Nacionales en el Sistema Educativo Argentino*. Education Policy Analysis Archi-

Argentina posee pocas personas con formación universitaria en su fuerza de trabajo (4%), mientras que los países desarrollados poseen más del 20%. En Argentina solo el 34% ha terminado la escuela secundaria; en los países desarrollados, más del 60%. En Argentina, sólo el 30% de los que inician una carrera la termina.

53.- Ya entre 1987 y 1998 (en Argentina estos hechos empeoraron luego muchísimo más) la proporción de la población que vive con menos de un dólar por día pasó del 63% al 78% en América Latina (*World Report*, 2000, 23).

Argentina se ha convertido en una sociedad gobernada -desde larga data⁴²⁹- por dirigentes con una inmoralidad escandalosa: siendo el quinto productor mundial de alimentos, poseyendo una población de solo 40 millones de habitantes, en el inicio del siglo XXI, el 20% de los niños se hallan en estado de desnutrición.

De hecho, una gran parte de la población argentina fue arrojada a la marginalidad y exclusión del sistema económico neoliberal vigente. En el 2001, 16 millones de personas, sobre más de 36 millones de habitantes, vivían bajo el umbral de la pobreza. En ese año, se dieron 400 saqueos a negocios y supermercados. En el 2002, más de la mitad de la población argentina estuvo por debajo de los indicadores internacionales de pobreza. En 2005, UNICEF informó que el 60% de los infantes en Argentina eran pobres, según los parámetros internacionales de pobreza; de ellos el 35% eran indigentes. En esa fecha había aumentado la riqueza en la Argentina, pero no la distribución de la misma para la infancia. Más de 30.000 hechos de violencia escolar anuales constituían algunos de los indicadores de la situación argentina, que estuvo al borde de la desintegración social, constituyendo una sociedad con precariedad de normas y triunfo de la impunidad institucionalizada⁴³⁰.

ves/Archivos Analíticos de Políticas Educativas [en línea] 2006, 14 (Enero-Sin mes) : [fecha de consulta: 25 de enero de 2013] Disponible en:

<<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=275020543018>> ISSN 1068-2341

⁴²⁹ Cfr. GALASSO, N. *De la banca Baring al FMI. Historia de la deuda externa argentina*. Bs. As., Colihue, 2001. AGUER, H. *La deuda externa y la convocatoria papal en Consudec*, 2000, n° 894, p. 54-55. MINISTERIO DE ECONOMÍA. *Informe económico 2002. Primer trimestre 2003*. Bs. As., Secretaría de Política Económica, Abril 2003, Vol. 44. *Deuda pública*, p. 166.

⁴³⁰ PÉREZ LINDO, A. *Reconstruir la sociedad, reinventar el Estado*. Bs. As., Proyecto editorial, 2003, p. 40. NINO, C. *Un país al margen de la ley. Estudio de la anomia como componente del subdesarrollo argentino*. Bs. As., Emecé, 1992. DAN, A. (Et. Al.) *Violencia escolar y climas sociales*. Bs. As., Biblós, 2008.

Cfr. ROJAS, Mara Leticia. Trayectorias educativas en Argentina: un análisis a partir del cálculo de medidas de flujos y niveles de escolarización, 1974-2009, en *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*. Número 2, Vol. (35), año 2011, pp.1-31. Cfr. INDEC. *Nueva encuesta permanente de hogares de Argentina 2003*. Disponible en:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44021172004>. VIRTZ, Silvina; LARRIPA, Silvina; OELSNER, Verónica. *Problemas Técnicos y Usos Políticos de las Evaluaciones Nacionales en el Sistema Educativo Argentino*. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 2006, n° 14 (Enero). Disponible en:

Dado que gran parte de la deuda argentina fue producto de gobiernos (en parte, haciendo públicas deudas de empresas privadas) que se aprovecharon de la situación para obtener el consenso popular inmediato (privatizar para pagar la deuda), e incrementaron y legaron la deuda como herencia a sus sucesores, por no hablar de los casos de corrupción, tráficos y enriquecimientos ilícitos personales o de clanes, lo que se requiere es, por un lado, un *ejercicio de la justicia con sentido humano y social* más eficiente y transparente; y, por otro, una *educación para la producción con sentido social*. Cada ciudadano debe poder prepararse para poder sustentarse y ayudar a sustentarse a los demás ciudadanos. La ayuda debe provenir ante todo del esfuerzo de cada uno y de una solidaria organización social, sin separarse del mundo; pero con conciencia de un país soberano que posee recursos naturales, y siendo conscientes que las cosas en el mundo no están románticamente repartidas.

“Los 225 más ricos del mundo reúnen un billón de dólares, equivalente al 47% más pobre de la población mundial... 15 personas reúnen un fondo superior al PBI de África subsahariana”⁴³¹.

No todo fue, sin embargo, negativo. En la Argentina en crisis, más de dos millones de personas trabajaban en asociaciones sin fines de lucro, de solidaridad y de afirmación de los derechos individuales y sociales. Los jóvenes tienen derecho a estar enojados, porque tienen derecho a tener un primer trabajo y no lo pueden lograr: el 45% de los jóvenes negros en EE.UU. no tiene trabajo; a veces están calificados y desocupados; o con contratos sin protección social. En educación, en América Latina, 14 millones de niños menores de 14 años tienen que trabajar. Muchos jóvenes no tienen familia: 128 millones en villas de emergencia en Latinoamérica; o tienen que volver a vivir con los padres. Los jóvenes necesitan un grupo de amigos en la escuela y en el trabajo, pero no los tienen; no es raro, entonces, que formen pandillas delictuales como último lugar de pertenencia. Son jóvenes tensos; pero si se les da oportunidad real para hacer algo lo hacen; no son frívolos; trabajan, por ejemplo, en organizaciones (“Un techo para mi país”) y son solidarios. Saben lo que quieren: piden que la educación no sea un mercado. Piden una economía con rostro humano. Quieren un mundo mejor.

Aunque la política, había adquirido en un primer momento rasgos de frivolidad, se impuso luego un estilo pragmático y oportunista para resolver las situaciones conflictivas.

Algunas deficiencias en el sistema educativo

54.- Las escuelas, creadas para igualar las posibilidades mediante la generación de competencias instrumentales básicas, se convierten con frecuencia,

<<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=275020543018>> ISSN 1068-2341
⁴³¹ Cfr. *Le Monde Diplomatique*, Enero de 1999.

por la ineficacia metódica, por parte de los alumnos, en una nueva constatación de frustración e inequidad para los alumnos. Mencionemos algunas deficiencias que producen inequidad.

- 1) Niños que no concurren a los jardines de infantes: Los niños que concurren tienen luego un 50% de rendimiento superior a los que no concurren. La socialización posibilita un aprendizaje no solo más rápido, sino también más intenso.

“Los jardines socializan al niño en la cooperación y la introducción en el universo de las reglas abstractas; lo familiarizan con el razonamiento y la tolerancia, valores esenciales para la introducción a la modernidad”⁴³².

- 2) La doble escolaridad favorece la calidad del aprendizaje, mediante procedimiento de seguimiento, evaluaciones parciales, bibliotecas, laboratorios y tutorías para la elaboración de tareas.
- 3) Intensidad y asiduidad de frecuencia a la escuela: cuantos días de clases se tiene por año.
- 4) Bilingüismo: el aprendizaje de una segunda lengua desde la escuela primaria, con evaluaciones finales que incluyan la lectura, escritura y conversación real.
- 5) La enseñanza de adultos en un doble sentido: a) de aquellos que no poseen el capital inicial de la lectoescritura o conocimientos generales básicos, y b) de los que desean o necesitan seguir perfeccionándose.
- 6) La calidad docente. Una institución escolar será distinta si posee docentes altamente preparados, respecto de otra que posee docentes con títulos supletorios, donde un abogado enseña historia y un ingeniero, matemáticas pero sin conocimientos didácticos específicos.
- 7) Si bien la educación es un proceso entre personas, donde los docentes son un punto neurálgico, la infraestructura de los establecimientos marcan diferencias: poseer agua, luz, etc. o no disponer de ellas.
- 8) Disponer o no de medios de comunicación hace a la calidad educativa en cuanto aportan información más actualizada y didácticamente más accesible.
- 9) La doble ocupación de los que estudian y deben también trabajar genera diferencias notables en el proceso educativo formal: carecen de tiempo para el estudio y la investigación, de recursos económicos, de descanso y posibilidad de concentración.
- 10) El desempleo se asocia con la pobreza e incide en las posibilidades de

⁴³² DELICH, F. *La crisis en la crisis. Estado, Nación, Sociedad y Mercados en la Argentina contemporánea*. Bs. As., Eudeba, 2002, p. 256. STIGLITZ, J. *Los felices 90. La semilla de la destrucción*. Bs. As., Taurus, 2003. PIGNA, Felipe. *Los mitos de la Argentina. La construcción de un pasado como justificación del presente*. Bs. As., Norma, 2004. JOZAMI, A. *Argentina. La destrucción de una nación*. Bs. As., Mondadori, 2003.

estudio y en las expectativas de calidad de vida. Las estadísticas indican que cuando mayor es la pobreza, más temprana es la unión en pareja y la generación de hogares pobres⁴³³.

- 11) En última instancia, las personas que no pueden recibir educación formal son *personas socialmente abandonadas*, potencialmente sin recursos y, aunque la ley establece la educación obligatoria, no penaliza su concreción, porque la pobreza e indigencia no querida ya son, de por sí, penalidades.
- 12) La Argentina ha invertido poco en educación. En estudios publicados por la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico), en Argentina, en 1995, por ejemplo, cuando las cosas parecían funcionar bien, se invirtió el 4,1% del PBI, mientras Chile y México invirtieron el 5,6%, y Brasil el 5,1%. La UNESCO recomienda destinar por lo menos el 6% del PBI. En los últimos años, la situación de Argentina ha mejorado en cuanto a la inversión en educación, pero su rendimiento (según la evaluación PISA), deja mucho por mejorar⁴³⁴.
- 13) La precariedad salarial, las condiciones insatisfactorias de trabajo, un formación docente con escasez de recursos para tener acceso a libros y revistas actualizados, la falta de claridad y de valores morales en todos los órdenes de la dirigencia, generan un calidad educativa también precaria y superficial⁴³⁵.
- 14) La aceleración de los tiempos hacen enfrentar a los docentes con problemas para los cuales no fueron preparados (contención en lugar de enseñanza; informatización en lugar de reflexión, desnutrición en lugar de niños aptos para aprender, etc.).

⁴³³ DELICH, F. *La crisis en la crisis*. Op. Cit., p. 261.

⁴³⁴ PISA-OCDE (*Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*, en sus siglas en inglés) es un estudio de evaluación internacional del rendimiento de los alumnos, según las competencias adquiridas.

Cada tres años (desde el 2000) la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) aplica un examen de dos horas estudiantes de 15 años, es decir, que han cursado la educación básica en sus países.

El organismo también destacó que la calificación más alta en lectura la obtuvo la provincia china de Shangai, evaluada por primera vez en el 2009. Algunos de los resultados globales de la evaluación:

- 1° lugar: Shangai, China
- 2° lugar: Corea
- 3° lugar: Hong Kong-China
- 5° lugar: Canadá
- 17° lugar: Estados Unidos
- 22° lugar: Francia
- 33° lugar: España
- 44° lugar: Chile
- 48° lugar: México
- 52° lugar: Colombia
- 53° lugar: Brasil
- 58° lugar: Argentina
- 65° lugar: Kirguistán.

Fuente: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/ciencias-en-pisa-para-web.pdf? documentId=0901e72b8072f577>

⁴³⁵ Cfr. BARBOZA, R. y otros. *Educación media y cultura adolescente. Desafíos del siglo XXI*. Bs. As., Academia Nacional de Educación, 2003, p. 31.

- 15) Casi el 60% de la población argentina no supera el nivel primario de educación formal. En la aparentemente estable década de los años 90, analizada la población argentina, comprendida entre los 25 y los 64 años:
 El 13% no completó el nivel secundario o polimodal.
 El 18% completó el secundario como máximo nivel.
 El 4% completó la educación terciaria no universitaria.
 El 5% completó la educación universitaria⁴³⁶.
- 16) Insuficientes logros alcanzados por las instituciones educativas. Los operativos de evaluación, de acuerdo a pautas internacionales, mostraron que si se establece la escala de 1 a 10, (siendo diez lo *mínimo* que cabe esperar de un alumno en un curso determinado), entonces, en 1997, sobre 130 mil alumnos de 5.420 escuelas primarias y 260 mil alumnos de 11.829 colegios secundarios, se obtuvo, por ejemplo en matemáticas, un promedio de 6,7⁴³⁷.
- 17) Decreciente interés por el conocimiento. Las evaluaciones realizadas en la década 1990-2000, puso de manifiesto que "año tras año, los jóvenes responden peor a las mismas preguntas". Ello parece responder a que el menor rendimiento de los jóvenes de hoy se debe a que "su valoración del conocimiento es menor que la de los jóvenes de hace dos décadas"⁴³⁸.
- 18) Las instituciones escolares deberían formar a toda la persona; pero al menos, específicamente, deberían posibilitar adquirir las *competencias colaborativas fundamentales del pensamiento* (capacidad de abstracción, funciones lógico-verbales y lógico-espaciales). El pensamiento, unido a la palabra, y la inteligencia no son todo el hombre, pero ellas constituyen las herramientas para saber utilizar luego toda otra herramienta que posibilite una vida más humana. La mayoría de los jóvenes hablan desenfadadamente, pero en el momento de *escribir* lo que piensan, enmudecen: esta práctica requiere todo el *dominio de sí* (lo que es signo de una persona educada), no solo de la imaginación, también de la concentración, de la abstracción y la lógica, de la observación y de memoria, del sentido de la estética y de la moral. Pero aún en este campo fundamental y reducido del escribir, los resultados no logran ser satisfactorio ni en un tercio de los alumnos⁴³⁹.
- 19) Las instituciones educativas poseen diversas finalidades, pero dos son fundamentales: promover el desarrollo de las personas, y el bienestar y convivencia social. El proceso educativo es, pues, conservador de la cultura en la que se inicia a los que aprenden; y es un proceso revolucionario en cuanto ofrece medios para criticarla y mejorar sus finalidades y sus medios. Ahora bien, por diversas causas (políticas, económicas, sociales, pedagógicas), las instituciones educativas parecen haberse aliado más

⁴³⁶ ETCHEVERRY, G. *La tragedia educativa*. Bs. As., FCE, 1999, p. 37.

⁴³⁷ Idem, pp. 20-21.

⁴³⁸ Idem, p. 28.

⁴³⁹ Idem, pp. 27-28. Cfr. NAROZINI, A. y otros. *El rendimiento escolar en la Argentina*. Bs. As., Losada, 2002.

con la conservación y reproducción de lo habido y sus desigualdades, que con el cambio, el porvenir y la mejora en igualdad de oportunidades escolares.

- 20) La educación otorgada es parcial, fragmentada, poco estructuradora de la personalidad, de los conocimientos y de las conductas sociales.
- 21) Se aprecia más el título que la educación recibida. No se ve a las instituciones educativas como un lugar para aprender y enseñar, sino para pasarla bien. Cada vez son menos los docentes exigentes y parece surgir una tácita complicidad entre docentes mal pagados y alumnos despreocupados.
- 22) Se crea una engañosa idea: dado que todo está en enciclopedias insertas en la computadora, no tengo que estudiar. Pero la información en sí misma no dice nada; antes estaba en los libros; se requiere capacidad para interpretarla y esfuerzo para hacerlo. En la escuela me dedico a jugar, a "chatear", ¿para qué estudiar? Un cambio en educación implica pensar de otra manera: pensar en formarme como persona capaz de desarrollarme, de producir, de aportar a mi crecimiento y a una sociedad más humana⁴⁴⁰.

Ante la fragmentación del conocimiento y del sentido de la vida que dejan los grandes medios de comunicación e información, las instituciones educativas deberían proponerse en el ámbito primario y en el secundario o de profundización de la cultura general, un cierto abanico de contenidos a los cuales deberían tener acceso y debate los alumnos.

A).- Según el filósofo Ortega y Gasset, la educación es el proceso con el cual los individuos se convierten en personas, asumiendo la cultura del pueblo en el que viven. El hombre educado ha adquirido la capacidad para interactuar con originalidad ante las variables circunstancias del mundo, en un tiempo y en un espacio preciso. La educación primitiva, como el hombre primitivo, se asegura en la colectividad, en las pautas exteriores⁴⁴¹. La adecuación a estas pautas le suprime su miedo ante la indefensión. Sólo lentamente interactuará el hombre creándose una interioridad, cargada de valoraciones y criterios personales para interpretar el mundo de manera autónoma.

El niño, como el primitivo, reaccionan primeramente fantaseando, creando mitos con los que se explican la realidad. Luego, gradualmente, ante

⁴⁴⁰ Cfr. MINTEGUIAGA, Analía. 2008. "Lo público en el campo de la educación: transformaciones recientes en la Argentina transicional y reformista". *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, num. septiembre, pp. 89-101. Borón, Atilio A. La economía política de la educación superior en América Latina: Reflexiones desde el caso argentino. *Perfiles Educativos* [en línea] 1995, (julio-sept): [fecha de consulta: 25 de enero de 2012] Disponible en:

<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13206903>> ISSN 0185-2698. ORELLANO, Miguel; ROSENDO, Ernestina. *Escuela, trabajo y transiciones juveniles: la década de los '90 como bisagra para pensar una relación conflictiva* en *Cuadernos de Antropología Social* 2004, N° 19, p. 139. DONOVAN, Patrick; Oñate, Ximena; Bravo, Gonzalo; Rivera, M. Teresa. *Niñez y juventud en situación de riesgo: la gestión social del riesgo. Una revisión bibliográfica. Última Década*. 2008, (julio), n° 28, pp.51-78.

⁴⁴¹ Cfr. ORTGEGA Y GASSET, J. *Obras completas*. Madrid, Alianza, 1981, Vol. III, 211; VI, 348; IV, 376-377,176-177.

las frustradas interpretaciones, surgirá la necesidad de la verdad, producto de la crítica, esto es, de la pluralidad de criterios o puntos de vista. La autoridad de las tradiciones o de los padres constituyen el criterio de verdad (acrítico) en la primera fase de la educación⁴⁴². Concepto e imagen no se separan aún, aunque ya han sufrido una primera abstracción respecto del objeto físico. Esta fase se inicia educando, esto es, dominando la percepción o intuición. La llamada *escuela primaria* debe ofrecer la posibilidad de pasar de las percepciones y emociones a la elaboración de las mismas generando conceptos e ideas de las mismas y logrando así herramientas para poder expresarlas. La lectura, la escritura, el dominio inicial de los lenguajes de signos y símbolos, el respeto mutuo, se constituyen, entonces, en la materia indispensable para una socialización.

Con el dominio de la atención, comienza la educación personal individual, la posibilidad de encauzar las propias fuerzas del psiquismo personal. El *dominio de la atención es índice de un doble progreso*: de un progreso lógico, circunscribiendo los objetos según un mayor o menor contenido; y de un progreso psicológico, dominando la visión psíquica, haciendo emerger el sujeto interior de los actos.

El hombre-masa, al carecer de un "dentro" o sí mismo personal, constituye, por el contrario, un ejemplo patente de lo que es el hombre no educado. El hombre aún no educado, es presa de sus apetitos, vive sin obligaciones, a disposición de las circunstancias, carente de voluntad para elaborar e intentar realizar una vida según un proyecto personal. El hombre-masa, como un niño mimado, abrumado por las facilidades que le presentan las circunstancias, no ha podido ni necesitado organizar su sí mismo personal y verificar su valer con las limitaciones del medio.

B).- La educación *general*, o escuela de nivel secundario, debería ofrecer: a) una imagen física del mundo (Física), b) temas fundamentales de la vida humana (Biología), c) un panorama del proceso histórico de la especie humana (Historia), d) la estructura y el funcionamiento de la vida social (Sociología) -vivido ya en las instituciones educativas, con mutuo respeto-, e) un plano del Universo (Filosofía)⁴⁴³, y f) el dominio de lenguajes (matemático, simbólicos, tecnológicos o virtuales). Luego vendrán las especializaciones y los saberes según las diversas ocupaciones sociales. Las *asignaturas* no son sino fracciones convencionales para aprender a vivir en una forma integral e integradora: con las ciencias, las filosofías, las letras, los deportes, intentamos vivir con un sentido la vida individual y social; con la moral procuramos comprender y solucionar las formas de vivir (afectiva, individual y socialmente); con el arte ensayamos expresar el último rincón de la misma, lo su-

⁴⁴² ORTGEGA Y GASSET, J. Op. Cit. Vol. VIII, 309. DARÓS, W. *El saber y el aprender posmoderno en Concordia*, Internationale Zeitschrift für Philosophie, Aachen, 1997, n. 31, p. 79-96.

⁴⁴³ ORTGEGA Y GASSET, J. Op. Cit. Vol. IV, 335. Cfr. SAVATER, F. *Urgencia y presencia de la filosofía en Vela Mayor*. Revista Anaya de Educación, 1995, n. 6, p. 20-27.

blime (*sub-limine*: experimentar lo que está más allá del límite)⁴⁴⁴. La *filosofía* es antes que un sistema de ideas críticas, *una disciplina de liberación íntima que enseña a sacar triunfante el pensar propio y vivo* de todas las ligaduras dogmáticas. Por ello, no habrá buenos pedagogos mientras no haya un poco de filosofía en quienes se preparan para ser docentes⁴⁴⁵.

C).- En las sociedades actuales, cada vez más se requiere una educación continua. En este contexto, en los *grados superiores* de enseñanza, se debería facilitar aprender: 1) a ser un hombre culto y un ciudadano críticamente responsable; 2) a ejercer una profesión, y 3) a investigar científicamente. Además de ejercitarse en el aprendizaje de sí mismos mediante el dominio de estas materias o asignaturas, los alumnos que así lo desean -o puedan hacerlo- deberían *prepararse para la vida dominando una profesión*: ser un buen médico, un buen juez, un buen profesor, etc. Es más debería *aprenderse también prácticamente*: en el trabajo y mediante el trabajo social de la profesión elegida para el trabajo. El trabajo profesional debería entenderse como una *cooperación en común*, engendradora de la comunidad. De este modo, cada aprendiz educa sus propias fuerzas con la ayuda de los demás, y para sí y para los demás. *Una teoría de la educación, pues, centrada en el aprendizaje, pero con sentido social*

Paradigma de un curriculum de base epistemológica para una educación holocéntrica, integral e integradora⁴⁴⁶

55.- El cambio en el ámbito educativo es pluricausado. Se debe recordar que no hay que confundir *educación* (la formación de la persona, consciente, libre y responsable), con la *instrucción* (el proceso de aprendizaje, generalmente escolarizado). Ésta está en función de aquélla.

La escuela, sin embargo, en el ámbito de la instrucción, no es ni la causa única ni la única cura de los males sociales, pero ella posee posibilidades de ayuda para mejorar o para empeorar las situaciones.

Ahora nos detendremos en la propuesta de un cambio en la perspectiva del curriculum en tanto que él es el medio y la estrategia que están en manos del docente, sin desconocer que en sí mismo el curriculum es un recurso necesario pero insuficiente para generar un cambio en todo el proceso educativo. No obstante, *esta propuesta está hecha teniendo en cuenta las principales deficiencias históricas del ser argentino y de la escuela argentina* en general. La historia argentina, si recapitulamos lo dicho anteriormente, nos muestra a los argentinos como *personas con notables contradicciones* entre:

- Lo racional y lo irracional,
- entre el pensamiento y el sentimiento,

⁴⁴⁴ ORTGEGA Y GASSET, J. Op. Cit. Vol. I, 479.

⁴⁴⁵ ORTGEGA Y GASSET, J. Op. Cit. Vol. VI, 266.

⁴⁴⁶ El tema ha sido más ampliamente tratado en: DAROS, W. *Filosofía de una teoría curricular*. Rosario, IUNIR, 2004.

- entre el orden y el desorden,
- entre la democracia y el autoritarismo,
- entre la hegemonía del Estado y la subsidiariedad privada,
- entre el laicismo y las confesiones religiosas subordinadas a la lógica del Estado,
- entre la preocupación por la escolarización y la despreocupación por el desgranamiento,
- la declaración de la prioridad de la educación y el constante empobrecimiento de los docentes,
- entre su historia oligárquico-liberal con marginación de los sujetos sociales y sus deseos de igualdad ciudadana,
- entre la declaración gubernamental de la búsqueda de la justicia distributiva y la impunidad sistematizada que abandona a indefensos inocentes.

56.- El currículum -que es el instrumento para la preparación de un cursado y para la preparación inmediata de la situación de aprendizaje- debe tener presente las debilidades históricas (que inciden en la actualidad); y la posibilidad de resiliencia que ofrece para con esas debilidades. Para esto, es necesario (aunque no sea suficiente) un método curricular integrador de la persona del que aprende; pero, al mismo tiempo, debe ser un instrumento didáctico viable:

- *Ni demasiado complejo* (que los docentes no lo puedan realizar o que quede solo en "planificaciones");
- *ni demasiado simple* que no llegue a desarrollar sus potencialidades de aprendizaje integrándolas a la persona del argentino, para que no sea una persona parcializada, dividida entre inteligencia y afectividad, entre esfuerzo y facilismo, entre lo privado (y el desmedido deseo de lucro sin norma moral) y lo público (plagado de corrupción y sin interés por el bien común), entre la libertad que desconoce o menosprecia las normas y leyes y el autoritarismo que impone y saquea; entre la promesa de seguridad estatal y el fragilidad en el cumplimiento de las leyes o ausencia de ejercicio de la justicia, etc.

Una estructura curricular debe contener, pues, aspectos creativos y participativos, y aspectos de lógica normativa; de trabajo individual y grupal; aspectos teóricos y aspectos prácticos.

Mucho son, por ejemplo, los se quejan de que las *escuelas no enseñan a pensar*, pero luego no proponen ninguna estrategia para cambiar esta situación en el contexto concreto de la enseñanza y del aprendizaje.

57.- Para pasar a una propuesta didáctica, quizás convenga, entonces, que nos entendamos con el lector, respecto del significado de le atribuimos a algunos *conceptos fundamentales*, aunque ya lo hayamos mencionado.

a) *Educación* es para nosotros el proceso integral e integrador del aprendi-

zaje -y el resultado o su logro- de una *forma* de vivir y convivir humana, personalizada y socializada (expresada en los actos de conocer, imaginar, comportarse, sentir, amar, ser, actuar, construir, criticar, etc.), por lo que se trata de una forma adquirida, habitual, perfectible, en parte condicionada y en parte autodeterminada⁴⁴⁷. Los fines para los cuales nos educamos pueden ser parcialmente variados (diversas profesiones y cultivo de diversas capacidades); pero, en general, sería absurdo denominar "educación" a lo que no nos preparara *para la vida humana y social*, para ejercer un trabajo, que aunque no es el único fin de la educación, sigue siendo el gran integrador del individuo con los demás.

- b) La *educación* es una realidad que no debe confundirse con las *teorías sobre la educación*. Éstas, en su conjunto, constituyen las llamadas ciencias de la educación (según los sajones) o la pedagogía (según los latinos). En realidad, cuando hablamos en plural de "Ciencias de la educación", nos estamos refiriendo a la materialidad de esas ciencias (esto es, a muchas ciencias que influyen, con sus aportes auxiliares, en una concepción de la educación); como en general cuando hablamos de las matemáticas para referirnos tanto a la aritmética como a la geometría (a ambas en cuanto tratan del espacio o de cantidades abstractas o formales). Con más propiedad formal se debería hablar, en singular, de la *ciencia de la educación*, como de un conjunto de creencias filosóficas y de conocimientos científicos que poseen una perspectiva formal determinada, expresada en una definición, aunque muchas pueden ser las teorías rivales dentro de la educación, como sucede en toda ciencia.
- c) El *aprendizaje* es pensado como una experiencia sistematizada y utilizable. La educación pasa por el medio del aprendizaje. Mejorar el proceso de aprender conlleva a mejorar la educación. Con aprendizaje describimos un fenómeno humano que se da desde que se nace hasta que se muere y que implica:

En cuanto al contenido, algunos aspectos de la educación humana que se aprenden por participación social, por vivir en la comunidad familiar. Así aprendemos a respetarnos en nuestras creencias (sociales o religiosas), a amarnos, a apreciar valores superiores.

Otros contenidos implican:

- Enfrentarse con problemas,
- intentar comprenderlos manifestando una creencia, una interpretación o hipótesis,
- intentos de comprobación de esa creencia (de esa interpretación o hipótesis),
- y de utilización aplicada de los resultados de esa experiencia.

⁴⁴⁷ Cfr. DAROS, W. *Aprendizaje y educación en el contexto del Humanismo* en *Revista Española de Pedagogía*. Dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). 1991, Madrid, nº 189, p. 261-286. DAROS, W. R. *Filosofía de una teoría curricular*. Rosario, UCEL, 2001. HINOJO LUCENA, F. – FERNÁNDEZ MARTÍN, F. *Teoría y práctica de la investigación en el aula: el rol del profesor en Itinere*, 2006, nº 3, pp. 245-266.

Como se advierte, aprender es *una experiencia* (algo que nos sucede y nos afecta) vital, social (compartida), que al ser sistematizada, el que aprende la puede recordar y utilizarla en situaciones análogas. Nuestra definición de aprendizaje (núcleo de la definición de educación) no se funda en la experiencia del aprendizaje de los animales (por ejemplo, en el estímulo y respuesta de los delfines o de las palomas o de los caballos), sino en *una experiencia humana de sentido común*: del análisis de lo que aprendemos y de la forma de aprender diaria, forma que el proceder científico luego perfecciona.

- d) El *objeto de aprendizaje* (la materia del aprendizaje, lo que aprendemos) no debe confundirse con la *forma en que aprendemos*. El objeto de aprendizaje es muy variado: aprendemos cosas teóricas, prácticas, abstractas o concretas, reales o ficticias, referidas al pasado o al presente. El modo de aprender implica fases, pasos, secuencias con un cierto orden y lógica: supone una metodología. En líneas muy generales, concebimos esta *metodología como una serie de pasos para resolver reflexivamente los problemas* de distinta índole (problemas teóricos: como entender algo; prácticos: cómo cambiar el curso de una acción individual o social; técnicos: cómo utilizar medios para producir un efecto material o social; éticos: como combatir la corrupción; estéticos para el goce). Entre tantos objetos posibles de ser aprehendidos, parece que existen algunos que son fundamentales en cuanto permiten la adquisición de *competencias colaborativas básicas*, como leer textos y comprenderlos, pensar independientemente ante un problema (sobre la realidad o sobre casos hipotéticos), resolver problemas adecuados a la edad y circunstancias, saber expresar las ideas con coherencia, tener capacidad de discernir, tener conciencia del contexto histórico en que se encuentra un problema, establecer hipótesis alternativas y realizar una evaluación de la misma, identificar diferentes causas (pensamiento policausal) y efectos, relacionar distintas disciplinas o puntos de vista. Es importante que el aprendiz argentino se abra a una manera de pensar alternativa, con pluralidad de fuentes y de hipótesis, dado que en la historia de la Argentina la forma de pensar sociopolítica tiende a ser hegemónica y autoritaria. Las instituciones educativas son, en este contexto, el refugio del ser humano, el lugar de adquisición de la autonomía sobre sus propios actos⁴⁴⁸.

El *clima posmoderno* parece moverse más bien en sentido contrario, acentuando la importancia de la imagen sobre el concepto, la importancia del sentimiento sobre la racionalidad, del individualismo sobre la solidaridad, del placer sobre el esfuerzo personal, del pensamiento débil sobre la lógica, del presente sobre el pasado y el futuro, de la fragmentación frente a visiones sistemáticas (y, en consecuencia, no entender lo que está pasando), de lo regional como opuesto y no integrable sobre lo universal, del conservadurismo frente a la apariencia de progreso confundiéndose

⁴⁴⁸ Cfr. BÁRCENA, F. *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona, Paidós, 2005. GARCÍA AMILBURU, María (Ed.) *Claves de la filosofía de la educación*. Madrid, Dykinson, 2010.

los medios técnicos con los fines humanos⁴⁴⁹. En particular, en la Argentina, se requiere una filosofía de la educación anamnética, esto es, memoriosa de los reiterados procesos de corrupción (y, por contraposición, el afán por tener fortuna y prestigio social⁴⁵⁰) y de intervención militar que ha padecido. No se trata de formar solo profesionales, sino principalmente seres humanos⁴⁵¹.

Los jóvenes no deberían ser un problema social, sino una riqueza de la sociedad. No obstante, en países en crisis como la Argentina, un gran porcentaje de jóvenes no tienen estudios, ni trabajo, ni futuro social y políticamente facilitados. En el 2010, en una Argentina de más de 40 millones de personas, los sondeos nacionales indican que casi un millón de jóvenes, entre 15 y 25 años, ni desean estudiar ni trabajar (jóvenes "nini")⁴⁵². Crecen en un clima de subcultura de marginalidad, donde la incitación a lo ilegal es grande: subcultura en la cual no se cree en nada ni en nadie y donde las tensiones sociales son resueltas con la violencia⁴⁵³.

- e) *Curriculum* es un término polisémico o ambiguo⁴⁵⁴. Generalmente su significado fluctúa entre un programa estructurado de contenidos disciplinados y el conjunto de toda la experiencia que se tiene en una escuela. El término *curriculum* está ligado a la reforma protestante y a la necesidad de controlar administrativamente los estudios: su primer uso se halla documentado en 1582 en Leiden; y en 1633, en Glasgow, ya significaba el curso de los estudios (*currere*: correr; *curriculum* carrera breve, recorrida)⁴⁵⁵. Para nosotros "curriculum", en sentido micro (en sentido macro menta la organización de una carrera), significará *un paradigma o modelo en el que, con su estructura análoga, se presenta una posible forma para organizar la preparación de una situación de aprendizaje y de enseñanza, aplicable a diversos contenidos*. En el *curriculum*, se establecen pautas acerca de lo que se enseña (materia de estudio o contenidos), de la forma en que el docente la presenta para que los aprendices aprendan, y de los

⁴⁴⁹ Cfr. COLOM, A. – MÈLICH, J-C. *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona, Paidós, 1999, p. 63. MARDONES, M. *Posmodernidad y neoconservadurismo*. Estella, Verbo Divino, 1998, p. 79. MALIANDI, R. *Dejar la Posmodernidad. La ética frente al irracionalismo actual*. Bs. As., Almagesto, 1993, p. 199. DAROS, W. *La filosofía posmoderna. ¿Buscar sentido hoy?* Rosario, CONICET-CERIDER, 1999,

⁴⁵⁰ Cfr. DAROS, W. R. *Individuo, Sociedad, Educación. Enfoque sistémico del pensamiento de José Ortega y Gasset*. Rosario, UCEL, 2000. Disponible en: www.williamdaros.wordpress.com

⁴⁵¹ VALLADOLID BUENO, T. *Por una justicia posttotalitaria*. Barcelona, Anthropos, 2010, p. 122.

⁴⁵² En febrero de 2010, en el 47º Curso de Rectores del Consejo Superior de Educación Católica (Consu- dec), el presidente de la Comisión de Pastoral Social Monseñor Casaretto, señalaba ante más de 1500 docentes que la Argentina debe "ocuparse de los 900.000 jóvenes de todo el país que no estudian ni trabajan", según estadísticas de la Cepal y la OEI.

⁴⁵³ Cfr. BELGICH, H. *Escuela, violencia y niñez. Nuevos modos de convivir*. Rosario, Homo Sapiens, 2003.

⁴⁵⁴ DAROS, W. *Qué es hacer epistemología en función del curriculum* en *Boletín del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 1980, n° 6, p. 25-32. DAROS, W. *Epistemología y Curriculum* en *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas (IIE)*, n° 66, 1989, p. 51-69. DAROS, W. *Curriculum: opiniones y búsqueda de rigor conceptual* en *Revista Española de Pedagogía*, mayo-agosto 2001, n° 219, p. 197-216.

⁴⁵⁵ ROMÁN PÉREZ, M. – DIEZ LÓPEZ, E. *Aprendizaje y curriculum*. Bs. As., Novedades Educativas, 2000, p. 149.

recursos con los cuales enseña y evalúa.

- f) Con una *planificación*, por el contrario, el docente presenta, además, las ideas de educación que promueve, sus objetivos remotos y/o próximos, el plan de contenidos *de toda una unidad de estudios o incluso de todo el año*. La planificación es generalmente más amplia y menos concreta que una presentación mediante un paradigma curricular. Con el *curriculum* ordenamos la estructura, más limitadamente, un tema o contenido y su forma lógico-epistemológica, para un grado o curso dentro de un tiempo relativamente limitado (una clase, una unidad) de desarrollo del proceso de aprender y de la forma de dar medios -por parte del docente- para posibilitar aprender y evaluar lo aprendido (e indirectamente lo enseñado). El *curriculum estructura*, con lógica y técnicas, estas preguntas: ¿Qué se va a aprender (temas, contenidos)? ¿Cómo funciona y cómo se lo va a aprender (procesos lógico-epistemológicos y psicológicos)? ¿Qué dificultades tiene un aprendiz para aprenderlos (procesos psicológicos)? ¿Cómo hace el docente para facilitar aprenderlos y evaluarlos (procesos didácticos).

58.- Al organizar una situación de aprendizaje, mediante el curriculum, los docentes son exigidos por diversas variables, no fáciles de conciliar, dedicarse a generar un paradigma ni demasiado simple ni demasiado complejo. Para resumir las *variables y fuentes*, que se hacen presentes en el momento de preparar una situación concreta de enseñanza y aprendizaje, las reduciremos a cuatro.

- a) Se requiere tener presente, ante todo, *exigencias de origen político, social y cultural*. Al preparar una situación de aprendizaje, el docente no se halla solo: debe responder a exigencias del Estado Nacional (que le presenta la Constitución Nacional, las leyes de educación, los contenidos mínimos curriculares, etc.); a exigencias provinciales y de las instituciones a las que pertenece el centro educativo: escuela, universidad, academia (privada, confesional, con sus propios idearios, etc.); a exigencias de la cultura vigente (el docente hoy no puede ignorar -aunque podrá también presentar sus opiniones críticas- teorías científicas prestigiosas, recursos tecnológicos masivamente aceptados y la influencia de la globalización); a las exigencias de la población a la cual se dirige la institución educativa (las opiniones, creencias, y deseos de los padres y de los mismos alumnos, la formación para profesiones requeridas). Con el curriculum, además, la cultura social, cultural y política, se prepara para entrar en la escuela en forma facilitada, acorde a la capacidad de comprensión de los alumnos⁴⁵⁶. Ante la crisis de representación que perciben los gobernados respecto de sus gobernantes, el proceso educativo no puede prescindir de

⁴⁵⁶ Cfr. LÓPEZ MARTÍN, R. *Fundamentos políticos de la educación social*. Madrid, Síntesis, 2000. REIMERS, F. *Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI*, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2000, n° 2, p. 11-42.

preparar a los ciudadanos para formas directas de participación social y de crítica contra todo sistema corrupto institucionalizado. Las instituciones educativas deberían convertirse, entonces, al mismo tiempo en un lugar de conciencia crítica y de una oferta de iguales oportunidades, aunque esto no suprimirá la diferenciación de resultados, dado que la igualdad no puede suprimir la libertad sin deshumanizarse⁴⁵⁷. La igualdad no es identidad: podemos aspirar a ser iguales ante las leyes, pero no idénticos. Mas ante situaciones corruptas, ser neutral es ser cómplice de la injusticia; *la crítica social incluye la crítica moral* (pues no hay sociedad posible sin justicia, sin deberes y derechos); y el aprendizaje moral y político comienza desde el hogar y desde la situación escolar exigente. “Rara vez, se presenta la realidad del aula como un proceso socialmente construido, determinado históricamente y mediado por relaciones institucionalizadas de clase, género, raza y poder”⁴⁵⁸. Las instituciones educativas pueden llegar a ser el lugar donde se aprende a construir la sociabilidad y la solidaridad, convirtiéndose cada alumno en un socio de todo otro que aprende y con el cual aprende: *las instituciones educativas son sociedades de aprendizaje*. Ellas son una inversión social: si no se invierte en adecuadas instituciones educativas, se gastará más, en el futuro, en construcción y manutención de cárceles. Ante el fenómeno de la globalización, la educación, desde la perspectiva política debe preparar al ciudadano, para su nación pero también para la apertura de las naciones, para el cosmopolitismo y para desenmascarar permanentemente las astucias del electoralismo, del oportunismo y de la corrupción⁴⁵⁹.

- b) Mas la *fuerza epistemológica* hace que no toda la cultura se presente en la situación de aprendizaje, ni de cualquier forma⁴⁶⁰. El docente antes de enseñar (o facilitar aprender) debe tener en cuenta las exigencias de la epistemología respecto de lo que va a enseñar (sea literatura, una ciencia,

⁴⁵⁷ Cfr. HOPENHAYN, M. – OTTONE, E. *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*. Bs. As., FCE, 2000, p. 113. O´DONNELL, G., IAZZETTA, O., VARGAS CULLEL, J. (Comps.). *Democracia, desarrollo humano y ciudadanía*. Rosario, Homo Sapiens, 2003.

⁴⁵⁸ McLAREN, P. *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario, Homo Sapiens, 1999, p. 19.

⁴⁵⁹ Condorcet había pensado un futuro moderno educativo donde el poder (legislativo, judicial, ejecutivo) no se constituyese en una instancia separada de la opinión de los ciudadanos: por ello, todos debían poder realizar juicios sobre la política y los representantes debían ser renovados y rendir cuenta a sus electores. El ejercicio de la ciudadanía se inscribía en el plano nacional, pero abierto a los intercambios internacionales, “al amor a la Humanidad y a la fraternidad universal; lo que permite a la vez criticar el nacionalismo estrecho y el cosmopolitismo abstracto” (COUTEL, CH. *Condorcet. Instruir al ciudadano*. Bs. As., Ediciones del Signo, 2005, p. 96). Cfr. CUESTA ÁLVAREZ, B. *Globalización, pobreza y responsabilidad solidaria* en *Estudios Filosóficos*, 1996, n° 130, p. 453-510. GREBLO, E. *Globalización, democracia, derechos*. Bs. As., Nueva Visión, 2005. SAUTU, R. (Comp.) *Catálogo de prácticas corruptas. Corrupción, confianza y democracia*. Bs. As., Lumiere, 2004. SIMONETTI, José. *El ocaso de la virtud. Ensayos sobre la corrupción y el discurso del control social*. Bs. As., Universidad Nacional de Quilmes, 1998. ALTAREJOS, F. – RODRÍGUEZ, A. – FONTRDONA, J. *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona, Eunsa, 2003.

⁴⁶⁰ Cfr. Simard. Jean-Claude. “Cultura científica, epistemología y pedagogía” en *Revista Digital de Investigación Lasaliana* (3) 2011: 10-19.

una técnica, una religión o una filosofía) y respecto de los tiempos disponibles⁴⁶¹. La epistemología estudia el conocimiento para *establecer su estructura y valor* como condiciones previas para poderlo enseñar y aprender⁴⁶². La epistemología nos hace ver que la ciencia es una construcción humana que exige validar los conocimientos: la ciencia no enseña verdades definitivas, sino que se enfrenta a problemas y nos ayuda a evaluar nuestras creencias y a enfrentar racionalmente las incertidumbres. El tratamiento científico de las cuestiones requiere una forma humana de vida, adecuada a la convivencia democrática, pues ambas requieren partir del supuesto que debemos aprender mediante un pensamiento crítico.

“El docente que no argumenta, que no acepta la crítica, que no tolera el disenso, que no reconoce sus errores, que descalifica porque sí los saberes que traen sus alumnos y que circulan por canales que él mismo no maneja, este docente, por más que se lo proponga, es difícil que pueda formar competencia científico-tecnológica”⁴⁶³.

Siguiendo y completando la propuesta de Tobón, en su libro *Formación Basada en Competencias*, se puede definir *la competencia* de esta manera: una competencia es un proceso complejo que las personas crean y realizan, para resolver problemas y realizar actividades de la vida diaria y del contexto laboral profesional, aportando a la construcción y transformación de la realidad para lo cual integran; a) el *saber ser* (auto motivación, iniciativa y trabajo colaborativo); b) con el *saber conocer* (observar, explicar, comprender y analizar); c) con el *saber hacer*, (desempeño basado en procedimientos y estrategias); y d) con el *saber estar* teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades éticas, sociales y personales (por lo que competencia no es sinónimo de competir o rivalizar, como lo piensa la mentalidad capitalista), con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y colaboración, asumiendo las consecuencias de sus actos y buscando el bienestar humano⁴⁶⁴.

⁴⁶¹ Cfr. PRIMERO RIVAS, E. *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*. México, Primero Editores, 2012. DAROS, W. *Encuadre epistemológico de la didáctica experimental*, en *Didáctica Experimental*. Rosario, 1981, n° 1, p. 31-64. DAROS, W. *Persona, sociedad, educación en la concepción epistemológica de C. Popper*, en *Revista de ciencias de la educación*. Dependiente del Consejo Superior de Investigaciones científicas (CSIC). Madrid, Año 34, 1988, n° 136, p.451-467. AROSTEGUI, J. – MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. *Globalización, posmodernidad y educación*. Madrid, Akal, 2008. FOU-REZ, G. *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque constructivista*. Madrid, Narcea, 2008.

⁴⁶² Cfr. ARMELLA, M. – WALDEGG, G. *La epistemología constructivista y didáctica de la ciencia en Enseñanza de las ciencias*, 1998, n° 33, p. 421-460. COLOMBO, L. *Ideas epistemológicas de Laudan y su posible influencia en la enseñanza de las ciencias en Enseñanza de las Ciencias*, 1999, n° 2, p. 327-332. Cfr. DAROS, W. *Encuadre epistemológico de la didáctica experimental en Didáctica Experimental*. Rosario, 1981, n° 1, p. 31-64. DAROS, W. R. *Epistemología y didáctica*. Rosario, Ediciones Matesis, 1983. DAROS, W. *Filosofía de una teoría curricular*. Rosario, IUNIR, 2004. Textos disponibles en: www.williamdaros.wordpress.com

⁴⁶³ CULLEN, C. *Crítica de las razones de educar*. Bs. As. Paidós, 2007, p. 101.

⁴⁶⁴ TOBÓN, Sergio. *Formación Basada en Competencias*. Bogotá, Ecoe Ediciones, 2007, p. 49. Cfr. GUZMÁN AGUILAR, Ana. *Las competencias: otra mirada a la formación universitaria de la enfermería en*

Desde la epistemología podemos apreciar los aportes del conocimiento científico, sin minusvalorar los de las filosofías y los de otras formas de conocimiento⁴⁶⁵; sino integrándolas, porque *ser competente es saber actuar, tomar decisiones acertadas; es más que un saber hacer profesional descontextualizado*.

Reiteremos que no entendemos aquí la expresión “competencia” como la actividad de competir, en la cual unos ganan porque otros pierden, uno tiene algo robándosele al otro, propia de una mentalidad capitalista⁴⁶⁶; sino más bien en el sentido de adquirir y dominar habilidades de colaboración (ser competente, saber hacer) teniendo sensibilidad humana y social, en un saber profesional.

La ciencia no se agota en la racionalidad empírico-analítica del tipo técnico instrumental; sino que hay también una racionalidad (esto es, una lógica de relación entre las causas y los efectos) histórico-hermenéutica; una racionalidad ético-crítica, y una racionalidad crítico-estética; las cuales pueden tener puntos de partida o principios distintos y llegar a conclusiones diversas. En los momentos de avance cultural, las ciencias y las filosofías interactúan, como la búsqueda de medios y de fines; y éstas analizan los fines para criticar los medios. Cuando éstos se separan de los fines, nos convertimos en mercaderes de la angustia, de lo inmediato, de lo pragmático que termina beneficiando sólo a un grupo social. La dinámica de la sociedad occidental y de los vencedores dependió siempre del *grado de conocimiento* que se poseía. Un imperio podía vencer a otro si disponía de mejores armas o de mejores estrategias y finalidades propuestas: ambas requerían del mejor conocimiento disponible. A largo plazo, los progresos no dependen de un etéreo “sentido de la historia”, o sólo de la lucha de clases, sin los progresos de la ciencia y, en general, del conocimiento

Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, (Universidad de Costa Rica) 2010. Vol. 10, Núm. 1, enero-abril, pp. 1-28.

“La construcción de competencias desde las instituciones educativas implica la combinación integrada de *conocimientos, habilidades y actitudes* que confluyan en un desempeño adecuado y espontánea, ante situaciones nuevas, en la resolución de diferentes problemas en contextos diversos; la capacidad de trabajo en equipo y liderazgo; el pensamiento creativo, y el desarrollo de otras competencias propias del dominio de la metacognición. Algunas competencias son generales y por tanto se las concibe como transversales en el tránsito curricular...otras se agrupan vinculadas a grandes familias de asignaturas.”. CTERA/CNTE/Colegio de Profesores/AFUTU/FENAPES/LPP. *Las reformas educativas en los países del cono sur. Un Balance Crítico*. Buenos Aires (Argentina). Editorial Clacso. 2005. Págs. 433 y 437.

⁴⁶⁵ El aprendiz es una persona con diversas potencias o posibilidades. La inteligencia no puede ser pensada en forma simplista como una mera capacidad para razonar más o menos correctamente. *Existen diversas formas de ser inteligente*. Lo que llamamos *inteligencia emocional* implica muy variados aspectos: el motivarnos a nosotros mismos, el ser perseverantes, regular los estados de ánimo (ansiedad, depresión, etc.), ser empáticos, ponerse en el lugar del otro, la autoconciencia, las habilidades sociales etc. Lograr establecer una buena relación y comunicación es *fundamental* para generar un buen clima de aprendizaje. GARDNER, H. *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, Paidós, 2010. DADAMA, O. *Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en CON-SUDEC*, 2000, N° 893, p. 32-37. ANTUNES, C. *Estimular las inteligencias múltiples. Qué son, cómo se manifiestan, como funcionan*. Madrid, Narcea, 2010.

⁴⁶⁶ Cfr. VARGAS GUILLÉN, Germán. “Didáctica en la condición postmoderna. De las competencias a la cooperación” en *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, 2011, Vol. 3, pp. 20-30.

validado. Los avances de las sociedades han dependido de los *mejores conocimientos y del control* de las decisiones políticas sobre la utilización que hacen los hombres de los avances tecnológicos.

La epistemología nos advierte sobre los peligros tanto del *dogmatismo* (para quien hay verdades sin más aceptables y evaden la crítica, las diversas perspectivas y límites), como del *iluminismo* (para quien la razón tiene un valor absoluto, fuera de todo contexto histórico y social) y del *escepticismo* (que renuncia al valor de buscar la verdad). Dados estos peligros, el docente debe advertir las formas de conocer no solo previas o mágicas que pueden traer los alumnos, sino también las creencias científicamente erróneas que poseen los alumnos o la cultura popular. El docente no puede ignorar:

- 1) La evolución científica o histórica de los conocimientos que imparte.
- 2) La lógica o estructura interna, y la externa (o entorno social) de las disciplinas cuyo aprendizaje pretende facilitar.
- 3) El valor de los conocimientos, de la ciencia y sus límites. Esto lleva generar una cultura contra la impunidad, la mentira y la falta de corrección de los errores.
- 4) Los *procesos y métodos de cada saber*, pues lo que el docente debe posibilitar es que los alumnos piensen en la forma adecuada a cada saber, sin absolutizarla ni despreciarla.

Los modos de presentar los contenidos curriculares debe tener en cuenta tanto la significatividad lógica como la psicológica, esto es, una "distancia" cognoscitiva adecuada; una cercanía entre lo conocido por los alumnos (conocimientos previos) y lo que presenta el docente.

Quizás todavía se esté a tiempo para luchar contra el latente -pero siempre presente- y poderoso *proceso de ideologización* (política, religiosa, militar, económica), según el cual las ideas no se proponen a la crítica sino que se *imponen* con diversos mecanismos de violencia simbólica. La fuente y base epistemológica de un curriculum no es sólo una ayuda formal para generar el pensar crítico y emancipador, para labrar alternativas; sino también para destruir críticamente la pretendida neutralidad del orden simbólico dominador, en el que suele anquilosarse toda cultura humana. La tarea docente es una tarea que posibilita el surgimiento de la capacidad crítica y en ese sentido, hace responsables a las personas por sus pensamientos y conductas; y, por ello, la tarea docente es una tarea moral, pero no moralizante como la de quien *impone* sus ideas y suprime las críticas. En este punto, las fuentes del curriculum se entrecruzan dialécticamente: lo político, lo epistemológico, lo pedagógico, lo psicológico interactúan; pero el eje y centro de nuestra concepción es la persona que se educa y ello estable una jerarquía de valores expresados en la definición de educación que hemos elaborado.

El docente no está libre de generar un proceso ideologizador cuando

presenta el conocimiento (incluso el científico) como algo dogmático. La pretensión de ideologizar no está ausente ni en las propuestas políticamente de derecha ni de izquierda, a la hora de pretender *suprimir la crítica al propio sistema de ideas presentado*⁴⁶⁷. En este contexto, la televisión hoy, con sus imágenes, no propone ideas a la discusión y al *referendum* ciudadano vidente, sino que trata de imponerlas con su propaganda invasiva.

“El hombre de la sociedad mediática ya no reflexiona, mira: contempla la *tele*. Y Giovanni Sartori afirma que `el ver está atrofiando el entender´. Así es como la opinión pública se conforma, se convierte en conformista, gracias a unas pocas imágenes de la realidad seleccionadas y combinadas para producir `audiencias´. Asistimos a la manipulación de la opinión pública, a la `videopolítica´...”⁴⁶⁸

No obstante, los *medios informáticos* benefician el proceso generalizado de informar y aprender. Antiguamente, quien quería conocer a Homero debía aprenderlo de memoria; luego con la imprenta se aligeró la utilización de la memoria y quedó más espacio para la creatividad de todos. Hoy los medios tecnológicos harán lo mismo: podrán a disposición la memoria de la humanidad, democratizarán el acceso al conocimiento y darán más posibilidades para la creatividad, para la solidaridad; pero también puede ocultar las bases y necesidades materiales que requiere el proceso educativo. La guerra es el contrato inventado de los padres para aniquilar mutuamente a sus hijos; la solidaridad es el contrato tácito de todos para ayudarnos en las necesidades naturales. La crítica requiere de condiciones políticas que permitan la expresión del pensamiento, que apueste a nuevas alternativas del imaginario social, que posibilite advertir y criticar la apropiación privada de la fuerza del conocimiento cuando es injusta.

- c) La fuente *filosófico-pedagógica* exige al docente, en su preparación concreta de la situación de enseñar y aprender, en su propia práctica educativa, tener presentes aspectos derivados tanto de la filosofía, como de la ciencia de la educación⁴⁶⁹. En este momento, se hace presente:

⁴⁶⁷ Cfr. VILLORO, L. *El concepto de ideología*. México, FCE, 2005. RÉSHETOV, P. *Teoría y práctica de la labor ideológica*. Moscú, Progreso, 2007. PLAMENATZ, J. *La ideología*. México, FCE, 1996. REBOUL, O. *El adoctrinamiento desintegrador de la personalidad*. Bs. As., Ateneo, 2011. RAMÓN GARCÍA, J. *Teoría crítica en Ciencias Sociales: Conocimientos, racionalidad e ideología* en *Revista de Ciencias Sociales*, 1998, nº 80, p. 61-76. VAN DIK, T. *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona, Gedisa, 2010.

⁴⁶⁸ SARTORI, G. – MAZZOLENI, G. *La tierra explota. Superpoblación y desarrollo*. Bs. As., Taurus, 2003, p. 235. SARTORI, G. *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus, 2008.

⁴⁶⁹ Cfr. DAROS, W. R. *La autonomía y los fines de la educación*. Rosario, Ediciones CERIDER, 1997. DAROS, W. *El entorno social y la escuela*. Rosario, Artemisa, 1997. DAROS, W. *La filosofía de la educación integral en el pensamiento de M. F. Sciacca*. Rosario, CONICET-CERIDER, 1998, Cfr. MORENO, E. *Concepciones de práctica pedagógica* en *Revista Pedagógica Nacional* (Bogotá), 2002, nº 16, p. 105-119. ORDOÑEZ PEÑALONZO, J. *Pedagogía crítica y educación superior* en *Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica*, 2002, nº 2, p. 185-196.

- 1) Su concepción del sujeto de la educación relacionado con la sociedad (con la concepción oficial de la institución a la cual pertenece: pública o privada, confesional o laica, etc., con la política que expresa la gestión del gobierno).
 - 2) La filosofía de vida y el ejemplo de vida que asumen el docente y la institución.
 - 3) Los valores fundamentales que asume: humanos, religiosos, pragmáticos, etc. Teniendo en cuenta que primero está la gente⁴⁷⁰.
 - 4) La finalidad de la educación y de la institución escolar.
 - 5) Las teorías de aprendizaje que emplea⁴⁷¹.
- d) La fuente *socio-psicológica*⁴⁷² exige del docente que tenga en cuenta:
- 1) El proceso personal de los alumnos en el aprendizaje.
 - 2) Las características psicológicas de los mismos (pues no todo se puede enseñar a todos de la misma forma).
 - 3) Las dificultades personales y evolutivas. Escuchar y atender a los que aprenden. Los seres humanos son afectivos y se aprende mejor, y más holísticamente, si se tiene presente las relaciones humanas. De poco sirve enseñar cuando los que aprenden no desean aprender.
 - 4) El trato respetuoso e interactivo con los alumnos (donde no se les haga notar constantemente su ignorancia) y con demás docentes; un trato que no deje abandonados a los alumnos (no-directividad absoluta y anárquica) ni los sobreproteja con un paternalismo que prolonga el infantilismo de los mismos⁴⁷³, y no posibilitar un progreso en la autonomía personal y social. La autoridad (*autoritas* – *augere*: *crecer*, *aumentar*) debería ser pensada como una *ayuda para posibilitar crecer*. No hay nadie totalmente ignorante ni totalmente sabio: todos podemos aprender un poco de los demás. El aula debería ser pensada como un taller o laboratorio del *conocimiento colaborativo o cooperativo*. Pensada de este modo, el aula puede ser notablemente activa e interactiva, aunque tenga la apariencia de ser algo desordenada y de perderse algo de tiempo.
 - 5) Los condicionamientos sociales y económicos de los alumnos, teniendo presente que la pobreza no conlleva frecuentemente solo una cuestión biológica de hambre; suele implicar, además, la pobreza de todo tipo de recursos.
 - 6) Estudiar las discapacidades socialmente adquiridas (por ejemplo, su

⁴⁷⁰ Cfr. SEN, Amartya – KLIKSBURG, Bernardo. *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Barcelona, Deusto, 2007.

⁴⁷¹ SEIBOLD, J. *Calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa* en *Revista Iberoamericana de Educación*, 2000, nº 23, p. 215-231. DELVAL, J. *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid, Morata, 2000.

⁴⁷² AA.VV. *La persona y su crecimiento: Fundamentos antropológicos y psicológicos de la formación*. Madrid, Reynés, 1997. MUNNÉ, F. *Constructivismo, construccionismo y complejidad: La debilidad de la crítica en psicología construccionista* en *Revista de Psicología Social*, 1999, nº 2-3, p. 131-144.

⁴⁷³ Cfr. KAUFMANN, C. – DOVAL, D. *Paternalismos pedagógicos*. Rosario, Laborde, 2010.

mayor o menor estima por la escolarización, o por la lectura, según la cultura familiar en la que nacen y viven).

Estas fuentes del currículum establecen *el marco de significado macro y de finalidades remotas* dentro de las cuales se enseña y se aprende; pero estas finalidades quedarán como un *currículum oculto* si el docente no las vive en la situación concreta en que se realiza el currículum, y si no le sirven de criterios para enjuiciar las situaciones de aprendizaje⁴⁷⁴.

59.- Estas fuentes no constituyen el currículum, sino que aparecen como *exigencias* condicionantes en el momento de la preparación curricular de cualquier tema que se pretenda enseñar y aprender.

Esta preparación del docente, ordenando los conocimientos (en función tanto del conocer de los alumnos, como del hacer o comportarse), no debería ser ni demasiado simple ni demasiado complicada. Algunos autores les piden a los docentes tener presente más de quince ítems al preparar una situación de enseñanza y aprendizaje: nos parece inviable. Aquí hemos optado por una grilla de seis puntos clave, siguiendo una base epistemológica. Tanto desde los tiempos de Tomás de Aquino (que afirmaba que la ciencia -el conocimiento organizado, debatido, validado de cada época- era aquello que tenía presente el docente al enseñar), como en la mentalidad actual⁴⁷⁵, el conocimiento (en función del cual luego se pueden orientar o cambiar los afectos y las conductas) enseñable implica:

- a) Claridad (definir el objeto a estudiar, distinguir las ideas),
- b) problematicidad (lo que genera interés en su resolución),
- c) organizar luego las ideas generando hipótesis o principios de organización,
- d) preparando cómo hacer que los aprendices procedan a pensar en forma tanto inventiva como sistemática para solucionar problemas.

Esto requiere pensar previamente los recursos didácticos necesarios para llevar adelante una situación de enseñanza y aprendizaje; y, finalmente, evaluar la tarea realizada.

Teniendo presente, entonces, esas exigencias, el docente debe ahora pasar a confeccionar la preparación de su clase en aula. En nuestra propuesta curricular de base epistemológica⁴⁷⁶ para una educación homocéntrica (inte-

⁴⁷⁴ ANGULO, J.-BLANDO, N. (Coord.) *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga), Algibe, 1994. GOODSON, I. *Historia del currículum*. Barcelona, Pomares-Corregidor, 1995. ROMÁN, M. – DIEZ, E. *Currículum y programación: Diseños curriculares de Aula*. Madrid, Eos, 1999. STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984.

⁴⁷⁵ CULLEN, C. *Crítica de las razones de educar*. Op. Cit., p. 69.

⁴⁷⁶ Estas ideas fueron primeramente enunciadas en un breve pero rico -y, desgraciadamente, poco conocido e incluso, a veces, no citado por quienes lo utilizan- artículo de SEMINO, N. *Un modelo epistemológico para una teoría del currículum* en *boletín Informativo IRICE*, 1979, Rosario, nº 1, pp. 45-58. Cfr. DAROS, W. *Qué es hacer epistemología en función del currículum* en *Boletín del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 1980, nº 6, p. 25-32. DAROS, W. R. *Epis-*

gral e integradora), hacemos, entonces, una opción con *seis variables o aspectos* que pueden ser de utilidad para ordenar la preparación de la situación de enseñanza de una diversa variedad de temas. Si bien *estas seis variables se relacionan mutua y constantemente entre sí, realimentando la comprensión*, no obstante, a fines didácticos, podemos estudiarlas deteniéndonos en cada una de ellas.

Teniéndose en cuenta la **fuerza epistemológica y político-socio-cultural** previa con la que la sociedad, la institución o el docente optan por unos fines educativos específicos y un medio didáctico-curricular con determinados constitutivos que se concretan en la:

A- Preparación lógico-epistemológica de la enseñanza en función del aprendizaje de una disciplina: qué se estudia y desde qué perspectiva.

Esta preparación que realiza el docente para organizar su proceso de enseñanza en vistas al aprendizaje de los aprendices, implica:

- 1.- *Temas-problemas o materia de estudio*: La realidad hecha disciplina: Contenidos (ideas, acciones, valores), temas secuenciados.
- 2.- *Ideas* (sobre conceptos, valores, actitudes) seleccionados y organizados. Ideas simples a relacionar y comprender con palabras precisas.
- 3.- *Principios organizadores* de las ideas (juicios, teorías, leyes, supuestos, hipótesis). Organizadas con lógica pero en un contexto histórico, social, humano.

Se tiene en cuenta la fuente epistemológica y psicológica, en el marco de una concepción constructivista del conocimiento por parte de los alumnos y previamente preparado por el docente:

B – Preparación de las competencias y la operatoria procedimental: cuál es el proceder científico en una determinada disciplina:

- 4.- *Selección de procesos* para la adquisición de competencias:
 - a)- *Lógicos-epistemológicos* adecuados a
 - b)- los *procesos psicológicos*, y para su desarrollo, en un contexto social y valorativo transversal,
 - c)- integrados con otros saberes (interdisciplinar y transdisciplina), y con la exposición oral y escrita;
 - d)- e integradores de las capacidades (intelectuales, volitivas, afectivas) de la persona: aprende toda la persona y con toda la persona, entre personas.

Se trata de tener una preocupación holocéntrica para una educación inte-

temología y didáctica. Rosario, Ediciones Mathesis, 1983, p. 577. Cfr. MARTÍNEZ SANTOS, S. *Estructura curricular y modelos para la innovación*. Madrid, Nieva, 1989, p. 19.

gral, de una iniciación metódica en las formas de aprender a adquirir competencias fundamentales y específicas: proceder a pensar, comportarse social y moralmente, actuar y evaluar, según cada disciplina o saber, en un contexto social humano.

Actualmente se está dando importancia a las siguientes competencias⁴⁷⁷ de forma holística e integrada:

- a.- *Competencia en comunicación lingüística* entendida como habilidad para expresarse e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral y escrita e interactuar lingüísticamente de forma apropiada en cualquier contexto social y cultural.
- b.- *Competencia en lenguas extranjeras* se entiende como una ampliación de la anterior y se desarrolla de acuerdo a las necesidades del contexto. También se incluye en esta competencia el desarrollo de habilidades orientadas a la mediación y a la comprensión intercultural.
- c.- *Competencias en la matemática, en la ciencia y en la tecnología* implican habilidades en el uso del cálculo matemático para la resolución de problemas cotidianos, en el uso del conocimiento y la metodología científica para explicar el mundo y la naturaleza y en la comprensión y aplicación de la tecnología para modificar los contextos naturales de acuerdo a las necesidades humanas.
- d.- *Competencia digital y para el tratamiento de la información* la cual implica el uso crítico de los medios electrónicos para el trabajo, la diversión y la comunicación. En su nivel más elemental supone usar la tecnología multimedia para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, para comunicarse y participar en las redes sociales y electrónicas.
- e.- *Competencia para aprender a aprender (metacognición)*. Con ella, se trata de tener la disposición y habilidad para organizar y regular el propio aprendizaje tanto de forma individual como colectiva. Incluye la habilidad para gestionar con eficiencia el uso del propio tiempo y para aplicar el conocimiento y las habilidades sobre una variedad substantiva de contextos.
- f.- *Competencias cívicas e interpersonales* que conllevan el dominio de conductas que se deben desarrollar a fin de ser capaz de participar de manera constructiva y eficiente en la vida social y en la resolución de conflictos tanto de carácter personal como social.
- g.- *Competencias asociadas a la autodeterminación y a la iniciativa personal* constituyen componentes de carácter pasivo y activo e implican desarrollar la capacidad de aceptar responsabilidades para la propia acción,

⁴⁷⁷ Recordamos lo ya mencionado: las competencias no tienen el significado primario de “competir, rivalizar, excluir a otro menos habilidoso”; sino de ejercer una habilidad, y ser virtuoso (ἀρετή: *areté*, decían los griegos) en algo. Se suele definir *competencia* como la *capacidad de ejercer, de poner en operación* los diferentes conocimientos, habilidades, pensamientos, carácter y valores de manera integral, en las diferentes interacciones que tienen los seres humanos para la vida en el ámbito personal, social y laboral.

desarrollar visión estratégica, ser capaz de marcarse objetivos y conseguirlos. Induce en general a la aceptación activa de la innovación y el cambio.

h.- *Competencia para la expresión cultural* implica desarrollar la capacidad para conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute, y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos, comprender la importancia de la expresión creativa tanto de ideas como de experiencias o emociones⁴⁷⁸.

C - Preparación didáctica: cómo facilitar el aprender y cómo evaluarlo

5.- *Preparación de recursos* (del docente y de la institución) para posibilitar aprender contenidos, procesos básicos, adecuados psicológicamente que generen conductas para el desarrollo armónico e integral (holocéntrico) de la persona en una sociedad.

6.- *Análisis de los resultados y de las formas de aprender*. Estos resultados deben ser adecuados y coherentes con los cinco puntos anteriores; y poder constatar así el creciente aprendizaje de un dominio, complejo y coherente en el saber, en el hacer y ser. Sin aprendizaje no hay educación posible; y constatar cómo se este proceso de aprendizaje nos aproxima a advertir cómo se va dando el proceso de la educación.

La evaluación es más que una calificación. *Evaluar* implica comprobar los avances y retrocesos en el proceso de aprender haciendo; constatar cómo se estaba al inicio del cursado (y en los momentos sucesivos) en el adquirir competencias. En este proceso importan no sólo los resultados exitosos; sino también los errores y los esfuerzos por superarlos. Si bien aprender un error no es propiamente aprender (pues aprender es adquirir el conocimiento o el procedimiento, o una conducta, adecuada a la realidad o a la verdad); no obstante, el error puede ser un medio para superarlo y así aprender. Los así llamados "errores constructivos" indican lo que los aprendices lograr producir hasta ese momento. Si se enseña acentuando los procesos propios de cada saber o técnica, se debe recordar que el aprendizaje es, él mismo, un proceso que implica *sucesivas transformaciones y resignificaciones* con relación a lo que se aprende. La constatación de los errores favorecen las intervenciones del docente, ayudando socráticamente a que los mismos alumnos se corrijan. Los errores se dan en un marco previo de conocimientos de los que desean aprender, y hacen manifiestos los conocimientos previos (sus creencias y la significatividad social que tienen, los hábitos, supuestos, las teorías infantiles o vulgares) de los alumnos. El conocimiento no se

⁴⁷⁸ Cfr. MATEO, J. - VLACHOPOULOS, D. *La nueva naturaleza del aprendizaje* en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2010, Vol. 3, nº 3, Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num3/art3_hm.html

construye desde un vacío; sino desde percepciones parciales, desde conocimientos previos o prelógicos, frecuentemente incompletos, meramente intuitivos o falsos. El docente no puede ignorar esos errores, no puede tampoco discriminar a las personas en sentido peyorativo (como si sólo aprendiésemos verdades como copias fotográficas de lo que dicen el docente). Frecuentemente no podemos construir la realidad (física), pero los conocimientos acerca de esa realidad se construyen en la mente de los que aprenden. *Calificar*, por su parte, es aplicar una nota o registro al proceso de aprender; y éste puede ser cuantitativo o cualitativo.

60.- Las primeras tres variables (temas, ideas, principios organizadores) deben ser construidas *a partir de problemas*. Los problemas -que deben ser adecuados a la condición de quien aprende- son el mejor motivador del proceso de aprender.

El *cultivo del conocimiento* (quizás podríamos hablar de la cultura del saber) ha variado notablemente. En la antigüedad, el saber se acumulaba en la memoria y se ejercitaba con el habla. Desde la modernidad, el conocimiento se ha plasmado en escritos. En el siglo XX, el volumen de los conocimientos ha crecido en forma exponencial: en Europa, en un solo año, los libros fueron tan numerosos "como los que se publicaron en todo el siglo XVII". Por otra parte, se han creado bancos de conocimientos (bibliotecas, archivos, Internet, etc.) cuyos datos están al alcance de la mayoría de las personas.

Además, el conocimiento se ha hecho más controlable (se buscan las fuentes, interesa la validación de los mismos, se trata de distinguir la historia de la historieta o de las narraciones fantasiosas). El conocimiento se ha hecho no solo abundante, sino complejo y ramificado. Para adquirir conocimientos ya no basta la conversación o la lectura: se requiere una cierta iniciación metodológica en los lenguajes. En este panorama, la escuela (y en general la educación) ocupa una posición central.

Las instituciones educativas deben tender a formar a toda la persona; pero en cuanto al conocimiento, ellas son el lugar no sólo de la necesaria reproducción social básica de los conocimientos; sino también el lugar de la distribución y desarrollo de los mismos; pero especialmente ellas son los lugares de aprendizaje de *metodologías para aprender a aprender*; para aprender y saber como seguir aprendiendo⁴⁷⁹. La televisión favorece una información de imágenes y no da tiempo para el manejo de las ideas: genera una *inteligencia simultánea, intuitiva*, global, receptiva o pasiva, dominada por la imagen. La lectura y la presentación dialogada de problema favorece una *inteligencia secuencial, lógica*, analítica y sintética, constructiva, dubitativa y crítica que masivamente se corre el riesgo de perder. No es necesario *oponer*

⁴⁷⁹ SIMONE, R. *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid, Taurus, 2001, pp. 78, 83. BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid, Siglo XXI, 1997, MACHADO, L. *El derecho a ser inteligente*. Barcelona, Seix Barral, 1979.

estas dos formas de entender porque ambas son necesarias; pero el *lenguaje lógico y escrito* favorece el desarrollo de la inteligencia secuencial que hoy parece ser desplazada por la imagen presencial y fugitiva.

Estas tres variables (A.- Temas-problemas, B.- Ideas, C.- Principios organizadores) se refieren a la presentación secuenciada de la materia a enseñar y aprender, e *inician* -a partir, por un lado, de las fuentes condicionantes del curriculum, y, por otro, de la situación psicológica de los que aprenden- *la preparación lógica* del aprendizaje. Analicémoslos brevemente:

A).- ***Elección de temas-problemas*** (a enseñar y aprender), por parte del docente que se dispone a construir curricularmente su tarea, en función del alumno que desea aprender. El docente prepara el material de la asignatura a su cargo, para iniciar el trabajo en clase; pero sería más motivador si el problema surge desde los alumnos y si ellos buscan los materiales.

Importa menos de dónde se toman las fuentes del conocimiento problemático: estos pueden provenir de la realidad en la que se vive, de los libros o de las *redes informáticas* (Internet, etc.)⁴⁸⁰. Importa más bien que los conocimientos no sean dados como paquetes ya contruidos, y que el alumno debe repetir; sino como *problemáticos*. Un problema implica una cierta contradicción, real o aparente, entre lo que sucede y lo pensado o conocido. Se está más motivado cuando hay motivos para investigar: se conoce algo (la causa o el efecto) y no se advierte el resto.

Lo característico de un problema se halla en que allí el conocimiento encierra una contradicción, real o aparente, que mueve a investigar aquella parte que no conocemos aún. Estos problemas deben ser presentados *interdisciplinariamente*⁴⁸¹, esto es, en su contexto histórico, social, económico, humano, etc.), aunque quizás luego puedan ser estudiados y trabajados sólo desde las disciplinas disponibles en la estructura de asignaturas que integran un plan de una carrera o de un curso, si se logra el consenso de otros docentes.

Los *temas* los toman los docentes, por lo general, de las exigencias de *contenidos* mínimos curriculares presentados por la instancia política (Ministerio de Educación de la Nación, de la Provincia, de la institución), o elegido por el docente por diversos motivos prácticos o teóricos.

Es tarea del docente *convertir los temas en problemas* y luego *secuenciarlos* de acuerdo con la complejidad lógica que ofrecen (lo más simple se aprende primero), o psicológicas (entre dos cosas igualmente simples los docentes eligen los contenidos más interesantes para los alumnos, los más actuales y los más necesarios para la vida).

⁴⁸⁰ Cfr. Cardona Ossa, G. *Tendencias educativas para el siglo XXI: Educación virtual, Online y@ Learning. Elementos para la discusión en Edutec: Revista electrónica de tecnología.* <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec15/cardona.pdf>

⁴⁸¹ DAROS, W. R. *Problemática de la interdisciplinariedad en la cultura escolar* en Revista Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 1993, n° 6, p. 5-45. CATANA, M. R. (Comp.) y otras. *El pensamiento lógico-reflexivo. Propuesta interdisciplinaria de enseñanza y aprendizaje.* Mendoza, EDIUNC, 2008.

Los temas, sin embargo, contienen una notable variedad de aspectos: estos deberán ser fraccionados de modo que puedan ser estudiados con mayor análisis, como partes dentro de un todo lógico (si son contenidos de conceptos, implican diversos conceptos que habrá que ordenarlos según un criterio lógico y psicológico), o de un todo técnico (referidos al hacer, a la conducta: si son contenidos de acciones, los docentes deberán fraccionarlas en partes o unidades menores que componen un accionar o una técnica compleja).

B).- **Selección de ideas fundamentales.** Los temas-problemas, que primeramente preparados por los docentes -y luego facilitados por ellos, a fin de que los aprendices los puedan elaborar personalmente-, son luego analizados y de ellos los docentes *seleccionarán las ideas fundamentales* para entender el tema presentado (sea que se desee aprender y enseñar algo sobre conceptos, valores, actitudes; o bien, sobre predisposiciones adquiribles, sobre hábitos, o sobre procedimientos).

En este punto, se pone en juego *una lógica conceptual* y se inicia lentamente a los alumnos para que distingan: 1) por un lado, las imágenes y, por otro, los conceptos sobre el tema, 2) los conceptos difusos de los conceptos delimitados con precisión lógica y lingüística, según la edad de los aprendices y según la precisión que exige la materia de estudio⁴⁸². Este punto, indudablemente, presenta dificultades psicológicas -en terminología piagetiana- propias del pasaje del preconcepto al concepto⁴⁸³.

Algunos críticos, sin embargo, podrán objetar que *en el proceso educativo no se aprende o enseña solo ideas, sino formas de vida* (comportamientos, valores -entre otros, los implicados en las fuerzas morales de la prudencia, justicia, fortaleza, templanza-, actitudes, procedimientos, lucha contra la impunidad); y que una *actitud*, por ejemplo, no es una simple idea, sino que contiene un componente afectivo y conductal, además del afectivo. A esto se puede responder que, no obstante, aceptando esos componentes, una actitud solo puede ser comprendida mediante una idea, aunque comprender una idea no es poseer una actitud.

La enseñanza posee ciertos límites: se puede enseñar a otro a ser bueno o justo, pero el docente no puede ser bueno o justo en lugar del que aprende⁴⁸⁴. Sea lo que fuere que se enseñe (por ejemplo, un comportamiento moral: ser justos), *no puede ser enseñado y aprendido sino mediante ideas*, sea el que fuere el medio con las que éstas se aprenden: viendo ejemplos o discutiendo formas de vida. En este contexto, el aprendizaje que facilita la

⁴⁸² Cfr. KNELLER, G. *La lógica y el lenguaje en la educación*. Bs. As., Ateneo, 1969. GUTIÉRREZ LÓPEZ, G. *Estructura del lenguaje y conocimiento. Sobre la epistemología de la semiótica*. Madrid, Fragua, 1995.

⁴⁸³ Cfr. DAROS, W. R. *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje*. Rosario, IRICE, 1992. VYGOTSKY, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica, 1979.

⁴⁸⁴ Cfr. DAROS, W. *¿Es posible enseñar la moral? Planteo crítico-socrático sobre la enseñanza de la moral* en *Revista del Departamento de Ciencias de la Educación*. Universidad Nacional de Tucumán, 1993, n. 4, p. 82-95.

comprensión de procesos mentales parece ser un buen medio para generar una forma de pensar democrática, donde *se someten a publicidad las ideas y se deben presentar avales para las mismas*; pero también para generar *conductas civiles de participación democrática*⁴⁸⁵. Como sostenía Aristóteles, *solo las costumbres democráticas conservan la democracia*⁴⁸⁶. Los argentinos no tienen actualmente una larga tradición republicana y democrática. Los partidos y gobernantes argentinos siguen viviendo en un clima de autoritarismo de larga herencia militar: estiman que se gobierna contra los otros, no con los otros partidos.

No se aprende a vivir democráticamente con discursos políticos y retóricos o con falacias de participación; sino generando una forma de vivir con racionalidad, con ideas creativas, discusión y pruebas, entre otras cosas (como tener respeto mutuo, sensibilidad y solidaridad ante el sufrimiento, valores sobre la prioridad de la vida humana, etc.)⁴⁸⁷. Las instituciones educativas pueden caer en paradojas cuando las ideas planificadas (como desear que los alumnos piensen crítica y reflexivamente pero no admitir divergencia alguna; tener docentes heterónomos y pretender educar a los alumnos para la autonomía) no se realizan en el aula⁴⁸⁸. En caso contrario, el aprendizaje debería ser un proceso ideológico de inculcación carente de ideas, un saber hacer sin saber que se hace ni por qué se lo hace. *Sin pretender reducir la realidad a ideas, la realidad es aprehendida irremediabilmente mediante ideas y libre discusión de ideas si se desea realizar un aprendizaje humano.*

El proceder científico ayuda a pensar con *creatividad y con lógica*; pero se debe tener presente que *la ciencia se da en un contexto social, en los que están presentes factores políticos*⁴⁸⁹. A pensar se aprende pensando, a cocinar cocinando: pero no es posible hacerlo sin ideas previas; cocinar no es mirar a quien cocina, sino además participar al menos comprendiendo lo que se está mirando de modo que será posible rehacerlo. Los procedimientos, por otra parte, serán presentados y ejercitados en la variable cuarta de esta estructura curricular; pero aún así ellos deben ser previamente conocidos, esto es, el que aprende debe tener una idea de ellos (aunque la idea no sea suficiente para ejercer los procesos correctamente).

“Considerar los procedimientos y las actitudes, valores y normas como contenidos, al mismo nivel que los hechos y conceptos, su-

⁴⁸⁵ Cfr. PEREIRA, G. “Virtudes cívicas procedimentales, democracia participativa y educación ciudadana” en *Areté. Revista de Filosofía* (Perú) 2004, n° 2, pp. 243-281. CASTORIADIS, Cornelius. *L’institution imaginaire de la société*. Paris, Seuil, 1975.

⁴⁸⁶ ARISTÓTELES, *La Política*. L. V, c. 1.

⁴⁸⁷ Cfr. SANTOS GUERRA, M. A. *Arte y parte. Desarrollar la democracia en la escuela*. Rosario, Homo Sapiens, 2003, p. 14-18.

⁴⁸⁸ Cfr. ALBERICIO, J. *Educación en la diversidad*. Barcelona, Bruño, 2001. CALVO BUEZAS, T. *Racistas son los otros*. Madrid, Popular, 1999. DEWEY, J. *Democracia y educación*. Bs. As., Losada, 1978. SORJ, B. *La democracia inesperada*. Bs. As., Prometeo, 2005. GLORIA, C.- GARCÍA BELSULCE, C. *La Argentina política. Una nación puesta a pruebas*. Bs. As., Ateneo, 2005.

⁴⁸⁹ Cfr. APPLE, M. Y BEANE, J. *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata, 1997. BOLÍVAR, A. *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla, Junta de Andalucía, 1999. SANJURJO, L. *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario, Homo Sapiens, 2002.

pone una llamada de atención sobre el hecho de que pueden y deben ser objeto de enseñanza y aprendizaje en la escuela; supone aceptar hasta sus últimas consecuencias el principio de que todo lo que puede ser aprendido por los alumnos puede y debe ser enseñado por los profesores”⁴⁹⁰

En esta concepción, el proceso de aprender no se inicia planteando *objetivos* desde el parecer del docente. Los objetivos no son externos al objeto de interés, sino *internos*: surgen de los problemas mismos.

Pasemos la tercera variable de la estructura curricular que estamos presentando.

C).- **Elaborar principios organizadores.** Las ideas, para que tengan sentido y puedan funcionar, deben ser incluidas en la lógica del juicio: ellas requieren una *inclusión en principios* en los que se comprende el sentido de las mismas. Según las diversas disciplinas, las ideas se organizan mediante juicios hipotéticos, *principios organizadores*, inclusores, leyes, axiomas, etc. Aprender implica, sobre todo en el nivel universitario, manejar sistemas de símbolos y pensamientos, como suele darse en las disciplinas de diversos tipos.

Las partes de una técnica requieren, de *principios de coordinación* de las esas partes para que la acción tenga su realización compleja. Si ahora nos referimos al ordenamiento de estos principios preparados por el docente, entonces con ellos el docente debería organizar una unidad disciplinar y didáctica; y el conjunto de unidades de principios organizadores debería organizar la disciplina estudiada en el año escolar.

Las *ideas*, pues, (fundamentales para entender un tema) *se organizan en principios* (juicios, hipótesis, interpretaciones, leyes), los cuales dan unidad de comprensión coherente a los conceptos, como la organización de las partes de una acción nos permiten dominar la acción entera.

El *significado* de una idea, expresada en un término o vocablo, surge *de la relación entre las ideas* y de la relación entre: a) el significante (plano de la expresión), b) el significado (plano del contenido mental) y c) la cosa (u objeto real o mental) a la cual se refiere el significado, y esas relaciones se manifiestan en los juicios⁴⁹¹.

Una oración o juicio es mínima y *lógicamente significativa* cuando no es contradictoria; pero un juicio es *existencialmente significativo* cuando lo significado no es contradictorio con lo vivido y entendido anteriormente. Así como una acción (la acción de correr, por ejemplo) se comprende en la coordinación de sus partes (afirmar un pie, dar impulso al cuerpo, levantar pro-

⁴⁹⁰ COLL, C. y otros. *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid, Santillana, 1992, p. 16. CERRÓN, J. *La conflictividad escolar como reflejo social en Tarbiya*, 2000, n° 25, p. 7-18. GARZA, M. *Pensar desde los márgenes de Occidente en Revista de Filosofía*, 2000, n° 99, p. 339-359.

⁴⁹¹ Cfr. PARKINSON, G. *La teoría del significado*. México, FCE, 1996. HACKING, I. *¿Por qué el lenguaje importa a la filosofía?* Bs. As., Sudamericana, 1999. BOYLE, D. *Lenguaje y pensamiento en el desarrollo humano*. Bs. As., Troquel, 1987. DURAND, G. *La imaginación simbólica*. Bs. As., Amorrortu, 1998.

porcionadamente el otro pie, apoyarlo mientras levanta el primer pie, dar nuevo envión al cuerpo apoyándose ahora sobre el segundo pie, etc.), del mismo modo un concepto suelto, sin referencia (lógica, temporal, espacial, etc.) a otros conceptos, con los cuales no tiene contradicción, no adquiere significación.

De aquí que la preparación lógico-epistemológica de un tema no puede darse por concluida en la fase de organización conceptual o terminológica: se requiere la *sintaxis*. Con las ideas comienza la tarea de análisis y síntesis coordinativa: ésta es ya una tarea casi terapéutica para la organización mental y la comprensión que trata de eliminar las confusiones y ambigüedades. A veces, sin embargo, en el ámbito de la creación poética, no se tratará de eliminar esas ambigüedades, sino de crear un metalenguaje en el que ellas, como las analogías y las metáforas, adquieren un gran valor después de su análisis.

D).- ***Preparar y organizar los procesos mentales, con creciente complejidad.***

La cuarta variable de nuestra estructura curricular nos centra en *los procesos del pensar propio de cada disciplina* y en *los procesos psicológicos relacionados con este pensar*. Hasta aquí solo teníamos construida la preparación lógica de términos y juicios sobre el tema.

Esta variable curricular desarrolla la ejercitación: a) *del razonamiento lógico*, b) de las exigencias epistemológicas de *prueba, validación o refutación* en la construcción de los conocimientos; c) y *las formas de comportamiento social* (crítica, capacidad de escucha, formas de convivencia, sabiduría de vida con la elección de fines y de medios).

Comprender un concepto o una acción en un contexto más amplio implica, además, *saber proceder* de acuerdo a cómo se piensa (formalizar el pensamiento: conceptualizar, definir, razonar, etc.) y opera con una disciplina particular o con un saber técnico determinado, dentro de un contexto social humano.

El docente no puede ayudar a aprender lo que no comprende y no lo comprende hasta que no advierte la *lógica procesual* de un objeto, de un acontecimiento, de una sociedad⁴⁹².

Muchos son los *procesos mentales* que se ejercen cuando aprendemos algo en Historia, en Matemática, en cualquier disciplina y adquirimos *competencias* (hábitos del hacer) en el dominio del conocimiento organizado o disciplinario. Un *proceso* (πρός ὁδός; el camino en dirección hacia adelante; en latín *procedere, processus* avanzar hacia adelante) mental es *un realizar fases o pasos* que conducen, en la práctica o acción, *hacia una dirección*, aunque sin dar normas paralelas que debamos seguir, como en el caso del método (μετά ὁδός; un camino en medio de normas). Pero también se aprenden, en el ámbito de la escuela (que es una sociedad) procesos morales, como el no mentirnos ni mentir a los demás, el sentido de luchar contra la impunidad (en cuanto ésta genera y expresa la falta del sentido de la responsabilidad y del

⁴⁹² Cfr. FREIRE, P. *Grito manso*. Bs. As., Siglo XXI, 2003, p. 25.

deber).

El método es ya una concreción pautada de un proceso reiteradamente repetido y normalizado por la utilidad que presta esta normatización. *Un proceso indica, pues, una serie de acciones* (mentales, si se trata de un proceso mental; o de actividades materializadas si se trata de un proceso extramental). En nuestra propuesta, los procesos mentales que más nos interesan se pueden diferenciar útilmente en *dos categorías*:

- a) *Procesos-epistemológicos* (propios del saber lógico y epistemológico implicados en cada forma de saber: saberes formales, empíricos, literarios, estéticos, técnicos, etc.) y
- b) *procesos psicológicos*, propios de la psicología de cada aprendiz: su forma personal de entender, sus dificultades mayores o menores según las etapas propias del desarrollo psicológico o social, la incidencia de sus creencias y sus prejuicios en la forma de pensar, actuar, evaluar.

Aquí tiene sentido una exigencia muy querida actualmente por los docentes: enseñar a pensar.

“Como profesor universitario (afirma Fernando Savater), me vienen chicos de dieciocho que parecieran estar peor preparados que en otras épocas, aunque más libres que nosotros, que nos formamos en la época de la dictadura.

Pero ahora hay una gran falta de capacidad de abstracción; es decir, hay mucha anécdota, mucha imagen, pero no se generaliza, no se abstrae, no se conceptualiza... Lo importante es enseñar a pensar, a reflexionar, a expresarse, a argumentar, a criticar, y si es desde niño mejor”⁴⁹³.

Las instituciones educativas (en los niveles primarios y secundarios) no tienen por finalidad formar científicos, sino preparar al hombre y al ciudadano, facilitando el aprendizaje acerca de cómo pensar y actuar correcta y socialmente. Mas ¿qué es pensar? La finalidad de querer enseñar a pensar puede quedar en deseos⁴⁹⁴.

La propuesta de enseñar a pensar, si no está mediada en el currículum, y regida por una epistemología, puede convertirse en una charla de café. *Pensar* implica (entre otras cosas) sopesar, establecer criterios y confrontar ideas, de modo que haya, en cada saber concreto (¿qué es pensar en mate-

⁴⁹³ EDWARD, E.- SÁNCHEZ, L. (Entrevistadores) *Conversando con Savater: Ética, educación y política en Aula Hoy*, Rosario, 1998, nº 4, p.37. CAMPANARIO, J. *El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias en Enseñanza de las ciencias*, Barcelona, 2000, nº 3, p. 369-380. SARDÁ, A. – SANMARTÍ, N. *Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias en Enseñanza de las ciencias*. Barcelona, 2000, nº 3, p. 405-423.

⁴⁹⁴ Cfr, SANZ DE ACEVEDO LIZARRAGA, M. *Competencias en educación superior*. Madrid, Narcea, 2010. BOZA, A. y otros. *Educación, investigación y desarrollo*. Madrid, Narcea, 2010. BECHER, T. *Tri-bus y territorios: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Gedisa, 2009.

mática, en historia, en física?), procesos definidos, lógicos y epistemológicamente precisos, que puedan ser ejercidos por los alumnos y evaluados por los docentes.

Aprender pensando implica *problemas no siempre lógicos, sino también reales* que desafían el pensar rutinario⁴⁹⁵. El deterioro de la calidad en educación, se traduce fundamentalmente en la falta de competencias y éticas adecuadas, en el contexto de la colaboración social⁴⁹⁶.

Baste aquí decir que *la ejercitación de estos procesos constituye el centro de la estructura curricular*: los temas, las ideas o acciones y principios (que organizan tanto ideas como acciones) tienen su eficaz aplicación y comprensión *cuando se opera con ellos*; cuando el que aprende puede *dominar y aplicar* correctamente, en el caso presente que lo ocupa y luego en casos semejantes, su dominio de las ideas, de los juicios y razonamientos. Una comprensión plena de una disciplina suele implicar la relación con otras (interdisciplina) y el cuestionamiento de los límites de la propia disciplina (transdisciplinariedad). Una distorsión frecuente se halla en absolutizar el propio saber y emplearlo para explicarse todos otros saberes, como sucede cuando un economista reduce al ser humano solo a términos económicos; o el biólogo lo reduce a la biología.

La transdisciplinariedad permite hacer presente *otros valores básicos que no son siempre científicos* pero que resultan ser importantísimos para la vida humana (amor, gratuidad, humanidad, responsabilidad, la lucha contra todo tipo de corrupción y discriminación, etc.). Para explicar y comprender, por ejemplo, lo que es un hijo son necesarias las ciencias (biología, psicología, etc.), pero ellas no son suficientes⁴⁹⁷.

Será también tarea del docente ejercitar a los alumnos en la *redacción escrita* y en la *exposición oral* de lo elaborado. Ambos procesos exigen la clarificación y ordenamiento de los conceptos y procesos mentales. Una además las exigencias lógicas con las literarias, psicológicas y sociales.

En este contexto, y en esta propuesta curricular, si bien las clases

⁴⁹⁵ Cfr. BRUER, J. *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona, Paidós, 1995. GARZA, M. *Pensar desde los márgenes de Occidente* en *Revista de Filosofía*, 2000, n° 99, p. 339-359. NICKERSON, R. et Al. *Enseñar a pensar*. Barcelona, Paidós-MEC, 1987.

⁴⁹⁶ UNESCO-IESALC (unescoiesalc@unesco.org.ve) en su *Lanzamiento del décimo Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo: "Los jóvenes y las competencias – Trabajar con la educación"* (2012) ha insistido en que:

*"En el primer ciclo de la enseñanza secundaria se debe dispensar una formación de calidad para que todos los escolares **adquieran competencias básicas pertinentes**.*

*En los planes de estudios del segundo ciclo de la enseñanza secundaria se debe establecer un equilibrio entre la adquisición de **competencias estrictamente profesionales y técnicas** (comprendidas las relativas a las tecnologías de la información) y la adquisición de **competencias polivalentes**, como la seguridad en sí mismo y la aptitud para comunicar, que son indispensables en todo puesto de trabajo.*

Las estrategias en materia de adquisición de competencias deben apuntar a las categorías sociales más desfavorecidas, especialmente las jóvenes y la población pobre de las zonas urbanas y rurales".

⁴⁹⁷ MOTTA, R. *Complejidad, educación y transdisciplinariedad* en *Signos Universitarios*, 2000, n° 37, p. 69-92. DAROS, W. R. *Problemática de la interdisciplinariedad en la educación escolar* en *Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Rosario, n. 6, 1993, p. 5-46.

magistrales tienen alguna importancia (sobre todo para resumir problemáticas o informar), no obstante, el aprendizaje y la enseñanza se deberían ejercer *a través de problemas (que a veces atraviesan varias disciplinas), de hipótesis (interpretaciones, conjeturas) e intento de verificación o falsación* de lo propuesto, en un contexto social, humano, histórico y mediante un trabajo compartido, generándose grupos de aprendizaje.

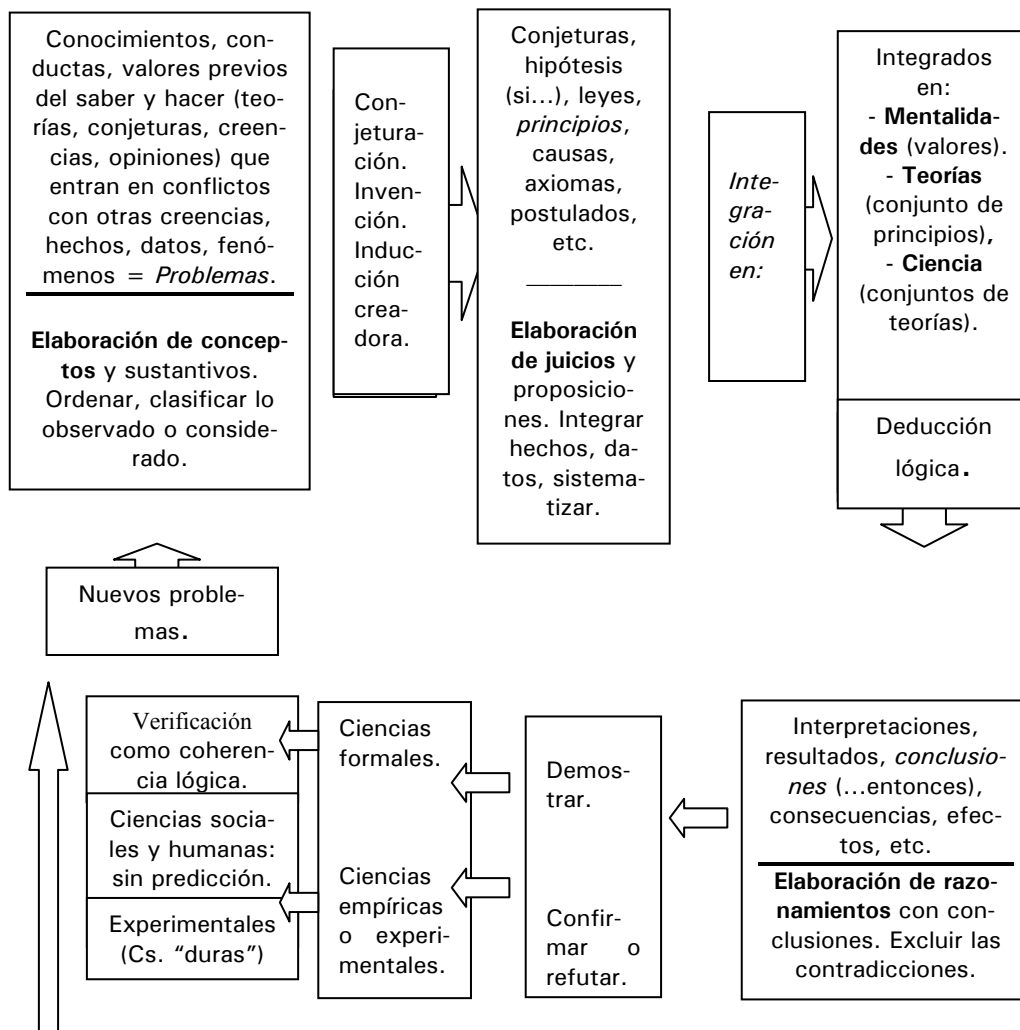
Todo, en realidad, puede ser presentado en forma problemática (lo que constituye el mejor recurso motivador, originador de interés por el aprendizaje), ya se trate de asuntos de historia, de geografía, de química, de literatura, etc. En gran parte del proceso de aprender, no se trata de presentar "temas" de estudio, sino problemas a interpretar o resolver.

Este enfoque no debe confundirse con los del positivismo. El positivismo no acepta la creatividad y la elaboración de hipótesis, sino que cree en los datos o hechos, como en algo dado allí. No cree además en las ideas metafísicas y las excluye. Por el contrario, aquí se estima que si bien las ideas metafísicas no entran en el ámbito científico, no por eso carecen de valor en la vida humana.

Cabe mencionar que hay todo un sector que no se guía por esta estructura científica y es *el sector creativo de la literatura y de las artes*. Aquí reina la creatividad y la expresión en vistas a producir el fenómeno estético. Aquí no se pretende confirmación lógica, sino satisfacción estética. No obstante este fenómeno no escapa al análisis y a la reflexión por analogías.

En esta instancia del ejercicio de los procesos, es cuando se ejercitan también los *valores individuales y sociales, científicos y morales y socialmente asumidos*. Los valores se manifiestan, implícita o explícitamente, como los que *dan motor y sentido* al actuar del ser humano. Nadie se mueve si no *vale* la pena moverse.

Podemos ahora pensar las *fases y procesos generales de un método para aprender* de la siguiente manera esquematizada, teniendo presente que la enseñanza y el aprendizaje se guían por la estructura general de un proceso de investigación -base epistemológica-, aplicado análogamente a las diversas materias problemáticas de aprendizaje (conocimientos, valores, acciones):



La insistencia en los valores morales *debe atravesar todo el proceso* de enseñanza y aprendizaje (más bien que ser una asignatura aislada); y se debe partir de los *valores morales* correspondientes a la asignatura que se aprende y a la vida social que es el grupo social llamado "clase" o "aula". La vida moral no consiste en enseñar valores (o que también cabe), sino en el reconocimiento mutuo de las personas en el vínculo social. Atenernos a la verdad, respetarnos mutuamente, reconocernos como humanamente iguales y capaces considerar apreciaciones opuestas, de ayudarnos justa y solidariamente (y no en forma mafiosa), amar mejorar el conocimiento personal y la vida social, valorar el esfuerzo y los resultados, *deben ser valores que se ejercen en cada proceso de aprender*. Sin justicia no hay libertad; sin libertad no hay

justicia; pero ambas no existen sin el reconocimiento y cuidado del otro⁴⁹⁸.

El docente imbuido de esta propuesta curricular de base epistemológica, en función de una educación holocéntrica o integral e integradora, pone en juego el libre ejercicio de todas facultades de los que aprenden⁴⁹⁹. La visión holocéntrica no suprime el pensamiento complejo⁵⁰⁰; sino que lo implica integrándolo tras un análisis previo. La epistemología nos permite distinguir entre tener información y conocer: conocer implica ejercer capacidad crítica sobre lo informado; supone medir, cribar, refutar, verificar, analizar. La educación institucionalizada se apoya en lo que Max Weber llamaba "ética de la responsabilidad", por oposición a la "ética de la convicción" o de los conocimientos tomados como creencias sin el tamiz de la crítica⁵⁰¹. Al tratar de pensar, enfrentándose con problemas, haciendo hipótesis, buscar pruebas, organizar técnicas, etc., los alumnos interactúan entre sí en un contexto social, *con actitud crítica y autocrítica*, y en el contexto de ciertos valores:

- *Sociales*, como el saber convivir incluso con quien no piensa como nosotros; el respeto a las personas y a las leyes, luchando contra una tradición que acepta la corrupción que nos viene desde los tiempos coloniales.
- *Morales*, como la justicia, la constancia, la fortaleza, la bondad, el amor, el respeto de los deberes y derechos de los seres humanos, la protección de los más débiles en la sociedad, la intolerancia de la impunidad.
- *Estéticos*, como apreciar lo bello, desalentar lo grotesco.
- *Económicos*: los bienes de insumo y consumo, la competitividad honesta producto de un mayor perfeccionamiento.
- *Intelectuales*, como el amor a la verdad, la alegría del descubrimiento de nuevas ideas o recursos.
- *Políticos*, como el sentido y valor del mando y la obediencia, de la discusión parlamentada, el respeto por las minorías y mayorías, el bien común y el interés individual.
- *Religiosos*, como el sentido de la vida humana, según los casos y temas tratados- insertos en el proceder interpersonal y socializado.

Es bien sabido que, si bien la crisis de la sociedad argentina es compleja, siempre fue una crisis de valores morales; de uno principalmente,

⁴⁹⁸ Cfr. DAROS, W. *Primacía de la autonomía o primacía del otro (Kant o Lévinas)* en *ESPÍRITU* 2004, Vol. LIII, n° 130, pp. 213-236. DAROS, W. *La primacía de tu rostro inaprensible. La propuesta ética de E. Lévinas*. Rosario, UCEL, 2003. CULLEN, C. *Perfiles ético-políticos de la educación*. Bs. As., Paidós, 2004, p. 122.

⁴⁹⁹ Cfr. BUSQUETS, D. *Educación integral y desarrollo curricular* en *Cuadernos de Pedagogía*. 1998, n° 271, p. 52-56. GERVILLA CASTILLO, E. *Un modelo axiológico de educación integral* en *Revista Española de Pedagogía*, 2000, n° 215, p. 39-58. SEIBOLD, J. *Calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa* en *Revista Iberoamericana de Educación*, 2000, n° 23, p. 215-231.

⁵⁰⁰ Cfr. MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa, 2010.

⁵⁰¹ Cfr. DAROS, W. *Protestantismo, Capitalismo y Sociedad Moderna en el pensamiento de Max Weber*. Rosario, UCEL, 2005.

fundamental para la vida social: "No robarás"⁵⁰².

Al proceder a aprender, no salimos de nuestra sociedad (familiar, escolar, municipal, etc.) y los valores que tienen vigencia no dejan de estar presentes en el hecho del aprender socializado. El docente solamente los aprovecha para hacerlos objeto de reflexión y aplicación sistematizada. Los valores y las actitudes no deben pues formar una categoría a parte de la estructura curricular, *como si fuesen objetivos, extraños al obrar cotidiano, escolar o científico*.

El docente y los aprendices deben ser conscientes que *los valores se ejercen siempre en la vida*, en cada forma de proceder, y son objetos de aprendizaje en el propio proceso de aprender historia, matemática, o cualquier otro saber y hacer. La *jerarquía de valores* hace al ser humano, porque una u otra jerarquía siempre está presente en él, en su *proyecto de vida*. El este momento curricular, el docente les presta especial atención para *hacerlos objetos de reflexión* como un tema transversal que atraviesa todo el obrar individual y social del hombre.

Habrán momentos en que el docente acentuará la necesidad de tomar, como tema de reflexión y de ejercicio, a ciertos valores, de manera especial, y su jerarquía (como la solidaridad por encima del egoísmo, la justicia sobre la utilidad conveniencia individual, la verdad más bien que el error o la mentira, la responsabilidad sobre el placer, etc.); pero, repitámoslo, *esos valores están siempre presentes en cada actividad de aprendizaje*, como exigencias del obrar humano. La tarea de enseñar y de aprender es una tarea solidaria donde se comparten contenidos (de conocimiento, de procedimientos, de actitudes), sin dejar de valorarlos, juzgarlos y criticarlos en la interacción social⁵⁰³.

Aprender y enseñar a vivir con dignidad, con calidad de vida humana, cuidando el planeta, controlando la natalidad⁵⁰⁴, combatiendo los sistemas institucionales corruptos que generan injusticia y pobreza, vale más que la vida misma vivida de cualquier manera. Realizar esto supone heroicidad cotidiana en el docente y aprecio por el deber (por la utopía); pero esta utopía, si no procede y se acompaña por el deseo de cambio y de bien común en los ciudadanos, será inviable. El ser humano es inevitablemente social y político (habitante de una *polis*), y traiciona su condición si no toma en cuenta también este aspecto cuando procede a pensar.

E).- **La actividad del docente**

La quinta variable de la estructura curricular que presentamos se cen-

⁵⁰² Cfr. ROMERO, J. *El drama de la democracia argentina*. Bs. As., Centro Editor de América Latina, 1983, p. 128.

⁵⁰³ Cfr. REYNAGA, S. *Competencias educativas integrales* en *Didac*, 2001, n° 37, p. 35-40. BUSQUETS, D. *Educación integral y desarrollo curricular* en *Cuadernos de Pedagogía*. 1998, n° 271, p. 52-56. GERVILLA CASTILLO, E. *Un modelo axiológico de educación integral* en *Revista Española de Pedagogía*, 2000, n° 215, p. 39-58.

⁵⁰⁴ Cfr. EHRLICH, P. *La explosión demográfica. El principal problema ecológico*. Barcelona, Salvat, 2003. CUESTA ÁLVAREZ, B. *Globalización, pobreza y responsabilidad solidaria* en *Estudios Filosóficos*, 1996, n° 130, p. 453-510.

tra en *la actividad del docente*.

La tarea docente posee muchos aspectos: algunos superan la situación del aula e implican *una vida ejemplar como persona y como ciudadano*. Sería ideal que quien no pudiese llevar una vida ejemplar, pudiese abandonar la tarea docente y vivir del ejercicio de otra profesión. Dado que el docente tiene una tarea pública, el ejemplo de vida es una forma indirecta pero convincente de docencia. Sobre todo para los niños, el docente es la prolongación de la autoridad social familiar y aprende viendo e imitando las conductas. Una parte de la tarea docente reside en tener y ejercer autoridad (lo que implica establecer normas, hacerlas cumplir y juzgar su cumplimiento) para conducir la tarea de enseñar para que los alumnos puedan aprender. En este contexto, el docente debe exigir esmero, esfuerzo y ordenamiento adecuado en la tarea de aprender.

En los niveles superiores de enseñanza, los alumnos están en condiciones de aceptar que todo docente es una persona humana con virtudes y defectos. Ya hemos reiterado que "nadie es tan neciamente curioso que envíe a su hijo a la escuela para que aprenda lo que piensa el maestro", como escribió Agustín de Hipona⁵⁰⁵, sino para ser crítico incluso acerca de lo que él afirma y vive. Ningún hombre podrá ser ejemplo de todo y para todos. Pero es necesario que el docente posea las *virtudes humanas fundamentales*: que viva *éticamente*, con fe en las posibilidades de vida, con esperanza, con la caridad que hoy recibe el nombre de solidaridad. También el científico que busca la objetividad tiene valores.

"¿Qué es lo que considero característico para una sociedad *abierta*? Quisiera referirme a dos puntos: primero, que sea posible *discutir libremente* en una sociedad y que la discusión ejerza una influencia en la política; segundo que existan instituciones para la *defensa de la libertad y de los débiles*... Hemos de crear precisamente *instituciones sociales que protejan a los económicamente débiles de los abusos de los fuertes*; pues la fuerza política puede controlar la fuerza económica"⁵⁰⁶.

La existencia humana es una existencia conflictiva, problemática y, con humildad -sin creernos los únicos salvadores del mundo, pero admitiendo que otros podrán seguir la tarea-, tenemos que participar en ella. El docente vive inevitablemente en un *mundo económico, social y político* y, sin tomar partido por un partido político, debe tomar partido valorativo por la defensa de las personas inocentes y débiles.

"Estoy cansado de oír frases como ésta: `Es terrible, en Brasil hay treinta millones de mujeres, hombre y niños muriendo de hambre, pero qué le vamos a hacer, la realidad es esta´. Estoy cansado de escuchar que el desempleo que se extiende por el mundo es una fatalidad de este

⁵⁰⁵ Cfr. *De Magistro*, C. 14, nº 45.

⁵⁰⁶ POPPER, K. *El desarrollo del conocimiento. Conjeturas y refutaciones*. Bs. As., Paidós, 1967, p. 423.

fin de siglo. Ni el hambre ni el desempleo son fatalidades, ni en Brasil, ni en Argentina, ni en ninguna parte”⁵⁰⁷.

Las crisis, juntamente con su dolor, traen lecciones. Ante la traición que implica la corrupción y el abandono de las funciones fundamentales del Estado, los ciudadanos tomarán conciencia de que la salvación no procede de iluminados. Ella se inicia con el esfuerzo personal y el control sobre las funciones del Estado: gobierne quien gobierne, los socios deben controlar el ejercicio de las funciones del Estado, conectándose con otras fuerzas, como el periodismo, para la exigencia de transparencia. La democracia se purifica con más democracia. Hemos recordado que la inestabilidad ha sido la característica histórica y casi permanente de la Argentina. Cuando esto acaece a una persona a un país, le resulta difícil construir una imagen de la propia identidad y un mínimo de aprecio por ella.

La tarea del docente es social e implica la coordinación de muchas personas (padres, comunidad, colegas, portero, maestranza, director, bibliotecaria, etc.) que hagan posible la constitución de un espacio didáctico donde se pueda aprender en el contexto de una vida social.

La escuela y el aula son espacios sociales donde deben existir normas de convivencia. Pero la tarea y actividad *específica* del docente, -tratando aún este tema en general-, se halla en *enseñar*, como lo hemos dicho. Enseñar etimológicamente significa *in-signo*: expresar con signos (verbales, pictóricos, etc.)⁵⁰⁸. La gran actividad del docente se halla en expresar ideas (significados) mediante palabras (significantes) que remiten a la realidad (física, social, moral, etc.) sobre la que desea concentrar la atención y concentración de quien aprende. La tarea docente es instrumental: no suplanta la necesaria actividad de cada aprendiz, simplemente *la facilita mediante la actividad simbólica*⁵⁰⁹.

El docente no es un poseedor infalible de la verdad, aunque conoce generalmente *más* (en latín *magis*) acerca de la materia que los alumnos van a aprender; y por ello le llamamos maestro (*magis-ter*). No obstante, su tarea, en nuestra concepción, no consiste tanto en transmitir verdades, cuanto en preparar los *medios* (y por ello, el docente *es un mediador* entre el alumno y la realidad que va a ser aprendida) y recursos que faciliten el aprendizaje (y por esto el docente es un *facilitador*, capaz de conocer y graduar la dificultades lógicas y reales con relación a las dificultades psicológicas de quien aprende)⁵¹⁰. Es tarea del docente hallar los materiales de estudios -siguiendo, cuando así se le es exigido, los contenidos mínimos curriculares- mas adecuados, más actuales, más prestigiosos; pero haciendo del no fácil conoci-

⁵⁰⁷ FREIRE, P. *Grito manso*. Bs. As. Siglo XXI, 2003, p. 28.

⁵⁰⁸ Cfr. McNABB, D. *¿Hasta dónde llegan los signos?* en *Analogía*, 2002, n° 2, p. 41-53.

⁵⁰⁹ Cfr. EDELSTEIN, G. E. *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente en IICE* (Bs. As.), 2000, n° 17, p. 3-8.

⁵¹⁰ Cfr. ROMÁN, M. – DIEZ, E. *Didáctica socio-cognitiva aplicada*. Madrid, Eos, 1999. *Presupuestos filosóficos del método dialéctico y del método científico. Sus consecuencias en el método didáctico*, publicado en revista *Pensamiento*, Madrid, 1986, p. 63-86.

miento científico una *disciplina*, esto es, algo aprendible. El alumno no es un investigador científico, y los hallazgos de la ciencia deben ser preparados en forma adecuada a los alumnos. Los doctores medievales fueron los primeros que construyeron los manuales para sus alumnos⁵¹¹.

Es tarea del docente preparar su actividad, utilizando la estructura curricular; por ello, debe *prever* lo necesario para que:

- a) Los alumnos elaboren las ideas fundamentales del tema propuesto como materia de aprendizaje;
- b) las puedan organizar en juicios que sean principios de organización lógica del tema, de acuerdo a la edad psicológica de los alumnos.
- c) Los alumnos puedan operar ejerciendo los procesos propios de las disciplinas (o, en materias tecnológicas, que ejerzan las técnicas en ellas implicadas): pensar como un historiador (guardando las proporciones) en la clase de historia, proceder como un matemático en la clase de matemática; actuar como un deportista en la clase de deportes, etc. Los recursos pueden ser infinitamente variados, pero se utilizarán los mejores disponibles para posibilitar la comprensión y el ejercicio de los procesos que docentes y alumnos se proponen lograr.
- d) Finalmente, prever lo necesario para que los alumnos puedan llegar a autoevaluarse en un proceso que no es solo de cognición sino también de metacognición (de reflexión sobre el propio proceso de aprender)⁵¹².

La tarea docente tiene, además, una función de tutoría que no puede ser suplida por la televisión ni por otros atractivos medios de información: la tarea de *aprender escribiendo críticamente*. Ya es un hecho que los niños de clase media pasan más tiempo ante el televisor y la computadora, que horas en la escuela. El televisor, los medios masivos de comunicación, Internet, informan, en gran parte, masivamente transmitiendo imágenes. Éstas atrapan al vidente, pero no le exigen pensar metódicamente; generalmente se convierte en un lugar de banalidad, carente de esfuerzo, con escenas de violencias, homicidios, agresiones, distorsionantes de una ideal vida humana. No obstante, los recursos audiovisuales y virtuales se vuelven educativos si se los utiliza para favorecer un aprendizaje sistemático, integral e integrador de la personalidad del que aprende.

Cada época ha tenido su forma de tener acceso a la instrucción y

⁵¹¹ En el prólogo a la Suma Teológica, Tomás de Aquino se había propuesto, como lo escribe en el prólogo, los siguientes objetivos didácticos: a) presentar el conocimiento teológico en modo congruente con el conocimiento de los que inician el aprendizaje (condicionamiento psicológico), b) evitar las cuestiones inútiles, y c) presentar las cuestiones según el orden lógico de la disciplina (*secundum ordinem disciplinae*). Para él, la ciencia "era el principio por el que alguien (el docente) se rige al enseñar, como el arte (el técnico y artista) es el principio por el cual alguien se rige al operar" (I Q. 117, 1, ad 2).

⁵¹² Cfr. CERIONI, M. *Propuestas de evaluación metacognitiva en Contextos de Educación*, 1999, nº 1, p. 148-165. DAROS, W. *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Rosario, UNR – CONICET, 1992, p. 197-232. GARCÍA FALLAS, J. *Una visión contextual y subjetiva sobre la valoración de los aprendizajes. Pensando en la metacognición en Revista de Filosofía* (Costa Rica), 1999, nº 93, p. 355-362.

educación. Primeramente los conocimientos fueron transmitidos oralmente de generación en generación. Luego cuando se comenzó a utilizar la imprenta, por primera vez, algunos hijos sabían más que sus padres analfabetos, en ese aspecto. Actualmente sucede algo semejante con los hijos que dominan *la informática y las redes sociales*. No son ellos, sin embargo, por esto sólo, pequeños genios. El aprendizaje implica la información, provenga esta de una forma oral, escrita o informática; pero éste comienza cuando quien aprende se posesiona ante esa información, la comprende y es capaz de transformarla y crear nuevas formas de comprensión y de acción.

La educación implica convertirse en persona, sea que esto se logre mediante un asesoramiento oral, escrito o informático. Existe una persona (y no solo un individuo) cuando el ser humano sabe donde está situado y sabe a dónde desea ir.

Quede claro que es mejor tener mucha información que no tener ninguna; pero el hecho de contar con mucha información, por sí solo, no educa, si no se sabe a dónde ir.

- "Por favor dice Alicia al gato de Chesire, ¿Podría decirme qué camino debo tomar a partir de aquí?
- Eso depende mucho del lugar a dónde se dirija, dice el gato.
- No me importa mucho a dónde sea, dice Alicia.
- Entonces tampoco importa mucho qué camino tome, dice el gato.
- ...con tal de que llegue a alguna parte, agrega Alicia a modo de explicación...
- Oh, seguramente llegará allí, dice el gato, si camina durante bastante tiempo"⁵¹³.

Si se parte de la premisa de que el conocer y el actuar del hombre son indisociablemente psíquicos e histórico-sociales, cabe entonces suponer que dicho avance tecnológico transformará a la sociedad como un todo y, por ende, a sus fabricaciones sociales, es decir, a los sujetos que la hacen ser.

La educación, en este sentido, como una de las principales instancias de socialización de los individuos, se verá sin más transformada o, simplemente, implicada en este profundo proceso de cambio histórico social. ¿Cuáles son los alcances y limitaciones de este avance tecnológico sobre la praxis educativa de la sociedad y, más específicamente, sobre la constitución subjetiva de las nuevas generaciones?

Si se desea lograr una educación integral e integradora, la lógica de lo simultáneo, procesos de traducción y elaboración de la información diferente, descolocan a los maestros quienes ven cuestionada la legitimación de su transmisión clásica y tradicional de información.

Los alumnos, por su parte, no se interesan por aquello que aprenden en forma poco creativa y participativa; se aburren, y se genera un notable

⁵¹³ Carroll, Lewis. *Alicia en el País de las Maravillas*, tomado de *¿Educar en chairo, luciana. la realidad virtual? navegando sin brújula*, disponible en: lucianachairo@elpsicoanalitico.com.ar

desconcierto en la situación de aula. En la vida cotidiana, los jóvenes comparten con sus pares experiencias virtuales donde efectivamente despliegan otras habilidades cognitivas que van desde lo perceptual hasta el pensamiento deductivo.

Hoy parece haberse logrado otros modos de metabolizar y compartir la información; los alumnos aprenden a colaborar en redes y a participar de otras formas de interacción, de otras modalidades del lazo o conexiones que los aprendidos tradicionalmente en el ámbito escolar.

Surge entonces la pregunta por el papel de la escuela y por los desafíos que tendrá que enfrentar para estar a la altura de su tiempo histórico, marcado actualmente por la globalización y el desarrollo de nuevas tecnologías que plantean rupturas para el escenario escolar y social tradicional.

Las instituciones educativas, por su parte, serán en forma creciente, una forma alternativa de educación, centradas en la palabra oral, escrita e informatizada. El aprendizaje supone que la racionalidad humana es un producto de la *vida social interpersonal*. La vida democrática requiere que haya espacios en donde los socios se escuchen y critiquen los distintos enfoques sociales. Esta vida social, con pluralidad de inteligencias (desiguales, entre otras cosas, por sus distintos puntos de vista, intereses e interpretaciones), es posible y humana si se busca la verdad y la justicia, cooperando intersubjetivamente, corrigiendo los errores en los medios y en los fines.

En este contexto, ayudaría no poco a aprender, el hecho de que se escriban y publiquen las críticas. Las mismas fases del proceso de aprender dan una pauta acerca de, por ejemplo, cómo se debería escribir un artículo. Lamentablemente los alumnos, incluso a veces los universitarios, son *ágrafos*: no saben cómo exponer oralmente (y menos aún por escrito) sus ideas y sus críticas.

De acuerdo con la metodología crítica, un buen artículo:

a)- Debería comenzar con un enunciado breve y claro de la situación problemática (la situación social, histórica y lógica en la que surge un problema), tal como se planteaba antes del inicio de la investigación.

b)- Luego se debería pasar a enunciar la nueva conjetura, hipótesis o interpretación posible del problema, teniendo en cuenta el contexto social del problema y realizada por el alumno.

c)- Después se podría esbozar las disposiciones realizadas para la falsación de la interpretación hipotética presentada o para la eliminación de los errores, enunciándose si ha habido contrastaciones con éxito, si la situación problemática ha cambiado la opinión del autor, y en caso afirmativo, en qué sentido.

d)- Finalmente cabría mencionar los nuevos problemas que aparecen después de la realización de la investigación.

Las materias fundamentales de una carrera debería acompañarse todas de al menos una monografía. Esto ayudaría a aprender con un nuevo es-

tilo crítico y haría que el aprendizaje no se reduzca a repetir textos de memoria⁵¹⁴.

La técnica informática ha desplazado su propio sentido: ha dejado de ser un mero instrumento para conformar una dimensión estructural y estructurante de la sociedad contemporánea y de la interacción de sus individuos.

La escuela, con frecuencia, ha sufrido, por el contrario, un proceso inverso de vaciamiento de sentido al instrumentalizarse. A pesar de las grandes revoluciones técnicas, provenientes de la comunicación y la virtualidad, la institución escolar continúa anclada al pasado: escolarizando, disciplinando, homogeneizando y desconociendo, así, en muchos casos, la dimensión subjetiva. En esta subjetividad se expresa la tan necesaria creatividad de las personas; pero ésta, a su vez, requiere que puedan probarse sus valores. El conocimiento humano -como lo indica la pauta epistemológica que el docente debe tener presente- implica invención (creatividad e incluso diversión); pero también lógica y contrastación social y experimental, que el docente no debe olvidar cuando prepara la situación didáctica en el aula, y para que ésta no pierda su significado formativo⁵¹⁵.

F).- **Análisis de resultados.** La tarea del docente no termina aquí: ella implica, además (sexta variable de nuestra estructura curricular), *el análisis:*

1º) *De los resultados* obtenidos por los alumnos: a) evaluación de los *resultados*, al final de la tarea; y b) evaluación de los *procesos ejercidos* por los alumnos, durante la tarea, lo que lleva a una evaluación continua: de diagnóstico, de seguimiento, de resultados, y en el contexto social del aula, que es una sociedad de aprendizaje.

2º) *de la eficacia de su propia tarea* (autoevaluación de la tarea docente).

Esta evaluación debe ser lo más objetiva posible, con pautas claras para el docente y para los alumnos. La falta de objetividad llega a las promociones directas para todos los alumnos o al aplazo generalizado. La objetividad implica evaluar todo el proceso de aprendizaje, la conducta y responsabilidad en la tarea de aprender, su relación con los demás y no solo los resultados. Si no hay evaluación hay *impunidad* para con el valor del conocimiento y de las conductas: todo se tolera, todo resulta ser más o menos igual; se confunde: comprender la debilidad de una persona en una conducta, con justificarla. Se puede comprender que los menores realicen algunas acciones incorrectas, en forma inconsciente de sus consecuencias; pero por ello mismo, esas acciones (si bien no son culposas) no pueden quedar sin penas. La pena es la *reparación objetiva* para con los demás, incluso cuando una acción no

⁵¹⁴ Cfr. SOTO, M. *El aprendizaje como problema* en *Aula Abierta*, 1997, n. 57, p. 16-20. GARCÍA SUÁREZ-VALDÉS, L. *Significado, verdad y comprensión* en *Teorema*, 1982, Vol. XII/1-2, p. 27-42. Cfr. ALLUEVA TORRES, Pedro. *Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento en estudiantes universitarios. Aprender a aprender y aprender a pensar* en *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*. 2011, Vol. 187 - Extra 3 - diciembre (2011), pp. 261-266.

⁵¹⁵ Cfr. Castoriadis, Cornelius, *El avance de la insignificancia*, Bs. As, Eudeba, 1996, pág. 113.

ha sido intencional y culposa. Un menor que, sin querer y por torpeza, rompe un vidrio, debe reparar su acción con una pena -con un servicio social; o, así fuese indirectamente, por medio del aporte de sus padres- para reparar y resarcir el daño causado (con lo que se trata de evitar el daño no solo económico; sino, además, el físico de la intemperie que ocasiona. Las penas hacen *tomar conciencia de la responsabilidad social* que tiene las personas en cuanto son también socios partícipes de una sociedad.

La escuela no es solo un lugar de aprendizaje individual y cerebral; sino también moral y de socialización de toda la persona y de todos.

Finalmente debemos recordar que la didáctica en cuanto ciencia del saber enseñar, esto es, de facilitar los aprendizajes, no puede pretender el mismo grado de exactitud que una ciencia formal. Es preciso resignarse a obtener los fines propuestos, solo en la medida en que se logre la participación del que aprende y el dominio eficiente de los métodos que se apliquen.

Aplicación del curriculum a la enseñanza de técnicas

61.- Estamos hablando de los constitutivos formales del curriculum, esto es, de una estructura con la que el docente puede procesar la preparación de una situación de enseñanza y aprendizaje que no sea demasiado compleja e inmanejable, ni demasiado simple. Con esta estructura que relaciona seis variables que hemos presentado, el docente puede organizar su preparación de aprendizaje referido, preparando los problemas, las ideas, las hipótesis o principios que los organizan, los procesos mentales, facilitados y evaluados por los docentes.

Mas los conocimientos no se separan de las acciones técnicas y de las normas de vida y para la vida individual y social. La enseñanza y aprendizaje formalizados implican hoy una perspectiva compleja simultáneamente relacionada con el conocimiento (cotidiano, científico, religioso, político, cultural), con las técnicas y las tecnologías, y con los valores de convivencia social (ética). Aquí también la evasión del esfuerzo es posible, y puede tenderse al uso de la tecnología para la diversión. De hecho, nuestros alumnos pasan más tiempo frente al televisor, o ante la pantalla de la computadora, que en clases presenciales. Este es un dato del que habrá que hacerse cargo, tanto de parte de los alumnos como de las instituciones educativas.

62.- Como esta estructura es tomada del hecho de *aprender de la vida real* (donde nos encontramos diariamente con problemas de muy variados tipos, donde hacemos conjeturas acerca del causante del problema, y donde intentamos averiguar esa causa y solucionar el problema), esta estructura puede aplicarse a diversas materias de estudios: no sólo a la realidad hecha *conocimientos* (referidos a muy diversos contenidos: psicológicos, éticos, estéticos, deportivos, matemáticos, etc.); sino, también, por un lado a *situaciones sociales cargadas de valores*, y por otro, a *acciones técnicas* (como, por ejemplo, para *aprender a hacer* funcionar una máquina, aprender a usar una com-

putadora, aprender a hablar otro idioma, aprender a comportarse, etc.).

En última instancia, lo importante del proceso educativo se halla en adquirir las habilidades para solucionar los problemas que nos presenta la vida individual y social, según las variantes épocas y lugares.

63.- El hombre se caracteriza por poder *actuar* con relativa autodeterminación, ante el mundo en general, o ante las circunstancias que lo condicionan en particular. *En la técnica se expresa el modo de ser típico del ser humano*: se expresan, en la técnica, sus características de inteligencia inventora, su voluntad, su dominio de sí y del medio de acuerdo con sus proyectos, sus planes e instrumentos. *El animal es, en parte, un ser atécnico* que debe arreglárselas con sus instintos, o fastidiarse y morir cuando carece de aquello que necesita y los instintos no le son una ayuda suficiente.

"Mientras viva el hombre, hemos de considerar su técnica como uno de sus *rasgos constitutivos esenciales*, y tenemos que proclamar la tesis siguiente: *el hombre es técnico*"⁵¹⁶.

La técnica se inscribe dentro de la cultura, pero como un sector de ella: es la capacidad y el cultivo de *hacer* pero sobre todo de *utilizar instrumentos* o recursos para poner a la naturaleza a su servicio. Al mundo originario, (a lo que nos rodea y está allí sin modificación humana: minerales, animales, plantas), le llamamos tradicionalmente "*naturaleza*", esto es, lo que está o *nace* por sí solo. La *técnica*, por el contrario, es la producción o cultivo y uso de *recursos*, que no nacen por sí solos, sino que el hombre los hace, utilizando *medios e instrumentos para cambiar* algo en la naturaleza de modo que sirva a sus proyectos.

El hombre es *técnico* desde el momento en que no está determinado por el medio en su modo de inventar, proyectar y actuar. Él es capaz de crear sus propios deseos artificiales, sus propias necesidades y su propio mundo de circunstancias, y de buscar los medios para lograrlo, superando el mundo físico y biológico en el que nace y en el que se apoya.

"El hombre crea, pues, una circunstancia nueva más favorable, agrega, por decirlo así, una sobrenaturaleza adaptando la naturaleza a sus necesidades. *La técnica es lo contrario de la adaptación del sujeto al medio*, puesto que es la *adaptación del medio al sujeto*. Ya esto bastaría para hacernos sospechar que se trata de un movimiento en dirección inversa a todos los biológicos"⁵¹⁷.

El animal debe ir al río para beber y satisfacer sus necesidades biológicas. El hombre, con la técnica, hace venir el agua del río hasta su hogar, ins-

⁵¹⁶ ORTEGA Y GASSET, J. *Obras Completas*. Madrid, Alianza, 1983, Vol. IX, 618. Cfr. DAROS, W. *Individuo, sociedad, educación*. Rosario, UCEL, 2000, p. 92.

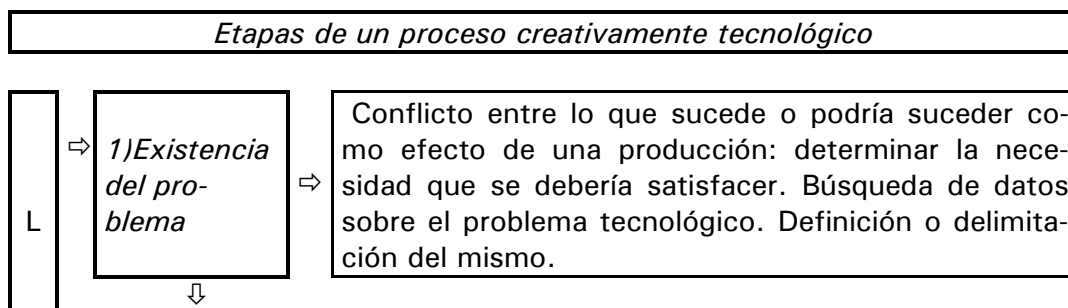
⁵¹⁷ ORTEGA Y GASSET, J. *Obras Completas*. Op. Cit., Vol. V, 326.

talando tanques y cañerías. Es más, *el ser humano inventa proyectos de vida* y aparecen entonces *nuevas necesidades: necesidades artificiales, superfluas respecto de las biológicas*. La necesidad de alimento y de calor, por ejemplo, poseen en el hombre una elasticidad increíble y, a veces, las sacrifica parcialmente en función de necesidades superfluas como hacer turismo en la nieve, pasar hambre para seguir divirtiéndose, etc.

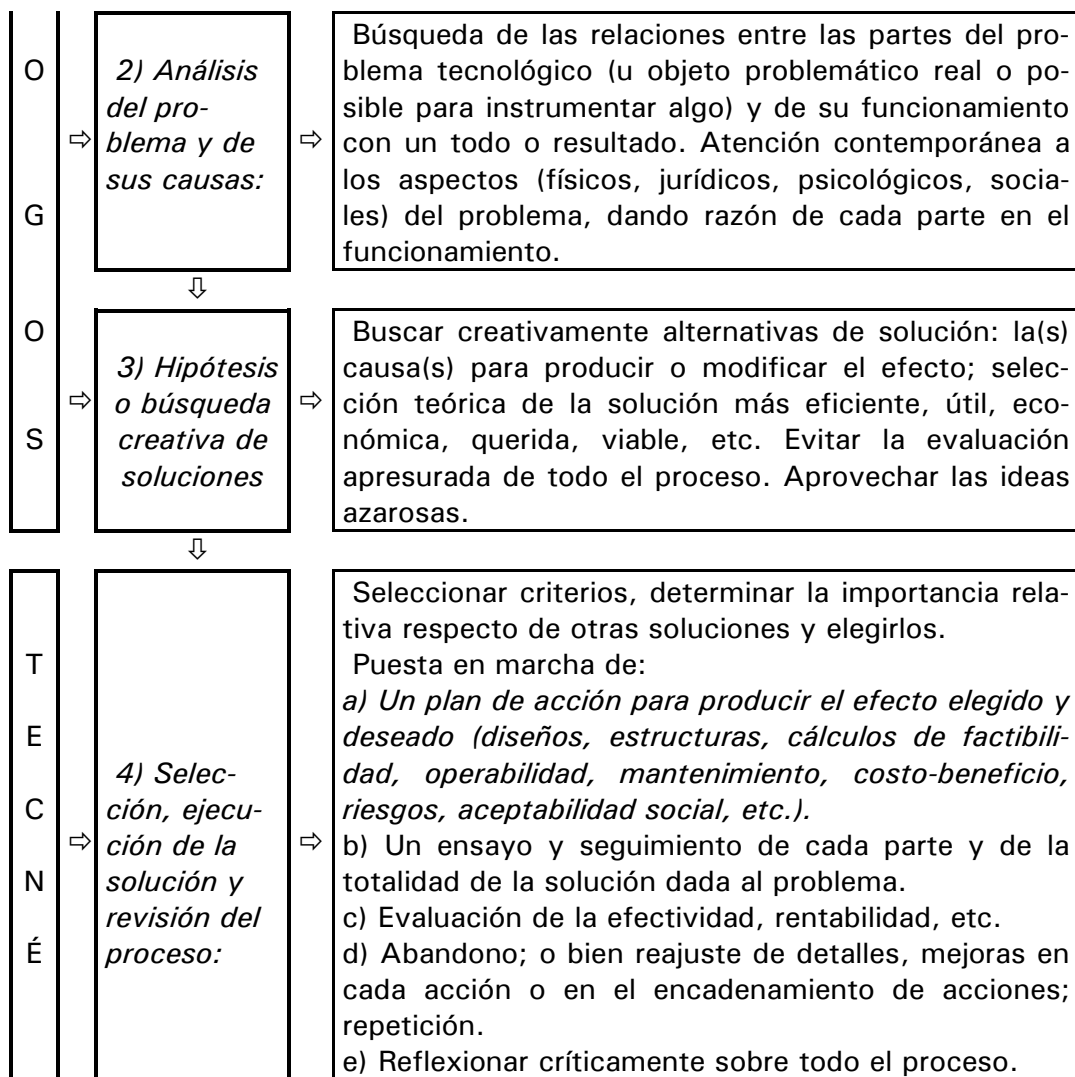
El hombre no se conforma con estar-en-el-mundo. Desea *bien-estar* en él: o sea, estar según sus proyectos de vida. Para el hombre, lo superfluo -lo suprabiológico- se ha vuelto necesario.

El bienestar implica la *adaptación del medio* a la libre voluntad del hombre. Realizar esto es hacer técnica, es ingeniárselas y, por ello, la técnica es una necesidad positivamente humana. El hombre primitivo no inventaba técnicas en siglos: las creía producto de los dioses transmitido a los hombres. El artesano comenzó a inventar algunas técnicas: las propias del perfeccionamiento de su arte; pero fue el ingeniero el que hizo, de la tarea de inventar, su profesión.

64.- De hecho, toda la realidad puede ser enseñada en forma de problemas que desafían al hombre, todo saber científico puede ser enseñado si se lo hace una disciplina (*disciplina*, esto es, aprendible; de *discere*: aprender). Una realidad compleja (por las circunstancias, o para la edad del niño que aprende) como ir en bicicleta, nadar o pintar, *constituyen sistemas de acciones* que pueden ser, didácticamente, consideradas en partes instrumentales, enseñadas en sus detalles y practicadas, para conseguir un resultado. En este sentido, se trata de enseñar y aprender técnicas (acciones instrumentales) que en cuanto se acompañan de una lógica (o logos) que las hacen racionales se convierten en *tecnologías*. Las técnicas (sistemas de acciones instrumentales) y las tecnologías (sistemas complejos de acciones instrumentales acompañados de un saber científico) son *acciones* y no deben ser confundidas con los *objetos* que resultan de estas acciones. Una computadora no es una tecnología, sino un producto tecnológico de acciones que pueden llamarse técnicas o tecnológicas⁵¹⁸.



⁵¹⁸ Cfr. TIMM, A. *Breve historia de la tecnología*. Madrid, Guadarrama, 1991. BERTALANFFY, L. *Robots, hombres y mentes*. Madrid, Guadarrama, 1994. COTTA, S. *El desafío tecnológico*. Bs. As, Eudeba, 1990. MUNFORD, L. *Técnica y civilización*. Madrid, Alianza, 1999. BAIDORRI, J. (Coord.) *Enseñar y aprender tecnología en la educación secundaria*. Barcelona, Horsori, 1997.



65.- Estas etapas del proceder técnico y tecnológico deben ser ahora formalizadas, mediante una estructura curricular, para preparar su posible enseñanza y aprendizaje. Como antes la epistemología nos ayudó a analizar los conocimientos para advertir sus partes, sus procesos mentales y valores, ahora la epistemología debe cumplir su misión analizando los procesos, no solo los mentales, sino además, los *procesos manuales, materiales o instrumentales*, de modo que con la ayuda de las acciones instrumentales se pueda producir objetos o cambios en la realidad (física, social, moral, deportiva, lingüística, etc.) de los mismos.

**Constitutivos curriculares de base epistemológica
para la docencia de técnicas**



Preparación de la lógico-epistemológica de la enseñanza de una técnica en función de su aprendizaje.		
<p>1- <i>Contenidos técnicos problemáticos a aprender:</i> Selección de necesidades que requieren de técnicas (medios para...) materiales, psicológicas, sociales, mentales. <i>Secuenciar y jerarquizar</i> problemas técnicos y tipos de técnicas.</p>	⇒	<p>2- <i>Acciones parciales:</i> Reconocimiento de la existencia del problema técnico. Conceptualización de las fases del mismo. Análisis de las partes de una acción compleja.</p>
	⇒	<p>3- <i>Principios hipotéticos acerca de cómo se organizan las fases de la acción.</i> Idea de la lógica operatoria que conlleva una realización técnica. Análisis de la acción en sus partes, en su totalidad y unidad.</p>



Preparación de la competencia, la decisión y operatoria procedimental: Qué técnica o tecnología se desea generar y cómo se valora.
<p>4- <i>Selección y ejecución de los procesos para una solución técnica:</i> El docente selecciona procesos de acciones técnicas para ejercitar a los alumnos (según la edad psicológica) en <i>la operatoria de resolución de problemas</i> técnicos para la comprensión y dominio de los mismos.</p> <p>a) Un plan de acción para producir instrumentos (técnicas) y obtener el efecto elegido y deseado: Diseño.</p> <p>b) Un ensayo y seguimiento de cada parte y de la totalidad de la solución dada al problema.</p> <p>c) Evaluación de la efectividad, costo-beneficio, rentabilidad, del contexto social, etc.</p> <p>d) Abandono; o bien reajuste de detalles, mejoras en cada acción o en el encadenamiento de acciones; repetición. Analogía con otras disciplinas, etc.</p>



Preparación didáctica: cómo facilitar el aprender y cómo evaluarlo	
<p>5- <i>Preparación de recursos</i> para posibilitar aprender técnicas, adecuados para comprender las acciones, conceptualizarlas, y ejercer la operatoria (científica) de una técnica (o una tecnología). Ej. Láminas, vídeos, gráficos, textos, visitas, observaciones de casos análogos, materiales para experimentaciones, preparación de problemas con diversas dificultades, ejercitaciones, etc.</p>	<p>6- <i>Análisis de los procesos y resultados:</i> Seleccionar y utilizar instrumentos para constatar, en forma objetiva, los avances o retrocesos en el proceso de aprendizaje de las técnicas, según los procesos seleccionados.</p> <p>Cada tarea y cada proceso debe ser especificado y graduado, con indicadores, en forma empíricamente constatable.</p>

El docente debe tener presente no sólo lo que enseña (una ciencia o una tecnología), sino también al alumno en su condición psicológica y social.

En este contexto, hacia el final del siglo XX, se ha dado el fenómeno de la aparición de generaciones con nuevas características, producto del cambio social, global, y tecnológico de los nativos digitales.

Desde que comenzó el presente siglo, la denominada "*Generación Y*" ha iniciado una entrada paulatina pero creciente, en las miles de empresas multinacionales y PYMES alrededor del mundo⁵¹⁹.

La contratación cada vez mayor de empleados pertenecientes a esta generación, ha significado un replanteamiento en la gestión empresarial, un cambio radical en la administración de los recursos humanos y la evidencia de un marcado "*gap*", o brecha, jamás experimentado en cambios generacionales anteriores.

Son la nueva generación de empleados. Ya se avizora una generación *thouch* o *z*, que poco a poco irá sustituyendo a su predecesoras (*Generación X* y *Baby boomers*); y que ya están mostrando con su forma de ser, con sus *principios* y sus preferencias, cómo será el mundo empresarial (así como el mundo en general) durante las próximas décadas.

Estos jóvenes también son *Nativos Digitales*, pues nacieron dentro de la llamada era tecnológica. Están acostumbrados a los dispositivos digitales, a la Internet y la TV por satélite. Son expertos en juegos de video y en chats online. Usan portátiles, MP3 y no hay ninguno sin móvil celular en el bolsillo.

Las características de los jóvenes que conforman esta "Generación Y" fueron publicadas en el reciente informe de la firma consultora KPMG "*Beyond the baby boomer: the rise of generation Y*". Luego de leer dicho informe, así como otros artículos relacionados al tema en Internet, se quedó profundamente preocupado por el futuro que le espera una vez esta generación tome el relevo de poder sobre el control mundial, tomando en cuenta que las próximas décadas serán, en ciertos aspectos, muy duras para las empresas, para las economías y para el planeta en general.

Mencionemos algunas de las características de la generación Y:

- Son jóvenes, pero se sienten más *adultos* y maduros de lo que pudieron haberse sentido sus progenitores cuando tenían la misma edad. Pero sólo es una sensación *infundada*, y la misma viene dada por haber estado más expuestos a la tecnología y la influencia de los medios durante su infancia.
- Hay un alto porcentaje de hijos únicos o que tienen un solo hermano(a), lo que les da cierto sentido de *independencia*, que ellos perciben como frustrada, porque en el fondo saben que aún dependen de sus padres, la gran mayoría vive aún con ellos.
- Su *rendimiento escolar* ha sido bajo en general. No creen en la formación *académica* y optan por trabajar antes que estudiar, así que su preparación es

⁵¹⁹ Seguir aquí la exposición realizada en Senior Manager: *Lo que las empresas no esperaban sobre la "Generación Y"*, en: <http://multinationalcorp.blogspot.com.ar/2008/06/lo-que-las-empresas-no-esperaban-sobre.html>

pobre o incompleta, incluso para aquellos que llegan a la universidad, pues su misión es simplemente aprobar los cursos sin importar si se está adquiriendo *conocimientos* o no.

- Piensan que saben "más" que sus predecesores al creerse conocedores de la *tecnología* actual, debido a que la han usado desde que tenían uso de razón. Pero en la práctica sólo saben usarla sin *comprender* su naturaleza ni su funcionamiento. Mostrando también un desinterés total por descubrirlos, ya que el hecho de estudiar para aprender requiere de ellos un *esfuerzo* que consideran innecesario y hasta inútil. Así que conocen de mucho, pero en realidad saben muy poco.

- No aceptan el mando y control: rechazan totalmente órdenes sin razones suficientes que las sustenten y no están de acuerdo con ser controlados permanentemente.

- Ponen sus esperanzas en la meritocracia: consideran que las organizaciones deben reconocer el talento y los aportes de las personas por lo que son y lo que hacen, y no por los años que llevan en la empresa o los títulos que los acreditan para hacerlo.

- Consumen mucho y ahorran poco, por lo que utilizarán el crédito como vía para mantener el *statu quo* obtenido durante los providenciales años de bienestar económico que experimentaron sus padres en décadas recientes. Sólo se preocupan por el *bienestar inmediato*, así que tendrán el último modelo de móvil en el bolsillo y vestirán a la moda mientras luchan por llegar a cubrir las cuotas mínimas de la tarjeta Visa al final de cada mes.

- Son ambientalistas, individualistas y emotivos. Esta peligrosa *conjunción* de factores los predispondrá a acometer muchos proyectos con muchas energías iniciales, pero esas ganas se irán disipando luego, debido a su propio *carácter irresponsable* y a su *falta de dedicación* a las tareas que requieren un mínimo de esfuerzo y tiempo.

- La *disciplina* no es su fuerte, por lo que les cuesta adaptarse a los entes organizados y jerarquizados como las empresas. El poco esfuerzo que hicieron sus progenitores durante su relajada formación tendrá sus consecuencias cuando deban enfrentarse a una vida adulta que se rige por normas, procedimientos y leyes sociales. Así que muchos fracasarán laboralmente o se adaptarán a regañadientes por conveniencia.

- Aunque creen tener una *identidad* propia, son fácilmente impresionables por los medios, la moda y las tendencias, más no por sus padres, profesores o supervisores. Debido a esto, tampoco tienen una ideología propia, sino que la misma es impuesta desde entes externos basados en la publicidad y el marketing que va dirigido a ellos. Por lo que también son fácilmente *manipulables* si se sabe llegar a su parte emotiva.

- Tienen una alta rotación laboral. En el estudio se concluye que alrededor del 25% de las empresas en la actualidad tienen una rotación anual que supera el 30% (para el que no maneje estos datos todo porcentaje superior al 10% es mucho). Todo ello a pesar de que muchas empresas, sobretodo multinacionales, han tratado de implementar incentivos para *retener* a sus trabajado-

res, esfuerzos que no han dado sus frutos. Así, pese a los datos recopilados tan sólo el 1% de las empresas encuestadas considera que su política de selección y retención de personal resulta deficiente.

- A diferencia de sus padres han entrado en un mercado laboral en el que las personas en edad de trabajar crecen *lentamente* y en el que las empresas encuentran verdaderas dificultades para contratar mano de obra cualificada. Un conjunto de variables demográficas, que unidas a un periodo de crecimiento económico sostenido, les permite *disfrutar* de un poder de negociación en el trabajo del que no disfrutaron ni sus padres, ni los miembros de la llamada Generación X, la inmediatamente anterior.

En lo que respecta a las empresas, en donde la población de empleados ya empieza a ser mixta. Tendrán que comenzar a idear planes de formación para poder cubrir las deficiencias técnicas e integrales de los empleados pertenecientes a esta generación, de forma de poder adaptarlos al funcionamiento normal de las mismas para que no entorpezcan su actual desempeño o las hagan retroceder en materia de productividad o innovación.

La clave está entonces en cómo acercarse y dialogar con esta generación, lo cual aún no está definido, debido a *la volatilidad sentimental* con que afrontan sus problemas y a la fijación de tendencias incomprensibles ligadas a los efectos de *seguimiento de masas*; es decir, "yo lo hago porque los demás lo están haciendo". Se ha hecho efectiva, en ellos, una notable domesticación y alienación cultural, aunque aparezcan como muy liberados.

La transparencia como estrategia para la construcción de la ciudadanía

66.- La preparación curricular, si bien es importante, no es la puesta en marcha práctica de la tarea docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La puesta en marcha de la tarea docente se realiza principalmente enseñando en el aula (en el taller, en el laboratorio, en el campo de deporte), en un clima cultural, ejerciéndose los procesos propios de cada saber y hacer, con valores propios en cada sociedad y en cada época.

En general, el proceso de aprender implica una disciplina, una capacidad de concentración, autodominio, responsabilidad y respeto para con los demás que solo se adquiere en la situación social vivida.

En este contexto, es tan importante como aprender una asignatura o un particular objeto de estudio, el aprender a convivir, intercambiar ideas y participar en tareas comunes.

67.- El trabajo escolar, no obstante, no debería ceñirse a un aspecto: solo trabajos grupales o solo trabajos individuales, sino a ambos.

En este contexto de relación socio-psicológica, resulta ser importante la transparencia en el trato: no mentir, ni mentirse en el manejo de los datos, de la información, de las conclusiones obtenidas.

El proceso de aprendizaje no es solo psicológico o solamente lógico, sino un aprendizaje humano que *requiere de virtudes o fuerzas morales fun-*

damentales para toda convivencia: el aprecio por la verdad, por la justicia, la comprensión mutua ante las dificultades, por una forma de discusión democrática en la que no se hace acepción de personas, sino que se busca, con actitud moral y crítica los fundamentos de las afirmaciones, para conocer con la mayor objetividad posible la realidad (física, intelectual, moral, social).

68.- Educar, mediante el aprendizaje, implica no solo posibilitar la formación de las personas singulares, sino contemporáneamente de los ciudadanos.

En este clima, es oportuno que los que aprenden aprendan a organizarse como grupo social, generando pautas de convivencia, con recompensas y sanciones, grupalmente elaboradas.

Las instituciones educativas son un puente entre la familia o sociedad mínima y la sociedad en general. Por ello, las instituciones educativas deben ser la puerta de acceso a la sociedad real, posibilitando aprender a apreciar los valores de una convivencia humana, preparando para el desarrollo, la creatividad, la sana competitividad, la solidaridad, la participación en las decisiones políticas y sociales. Mas esto es posible si se posibilita *la generación de pensamiento crítico, recuperando el derecho a la responsabilidad* y a la toma de decisiones políticas, las cuales no pueden quedar exclusivamente en manos de los técnicos.

"Tendremos que guardarnos muy bien de otorgar excesiva validez a la ciencia y a los métodos científicos cuando están en juego problemas humanos. Y no habría que suponer que los expertos son los únicos que tienen derecho a expresar sus criterios sobre problemas que afectan a la organización de la sociedad...

El capital privado tiende a concentrarse en unas pocas manos, en parte a causa de la competencia entre los capitalistas y en parte a causa del desarrollo tecnológico y de la creciente división de la clase obrera... La consecuencia es que los representantes del pueblo no protegen con la debida eficacia y en la medida suficiente los intereses de los sectores menos privilegiados de la población"⁵²⁰.

Si bien la ciencia y la técnica son formas ordenadas inventiva y lógicamente para lograr una finalidad con mayor eficiencia y ahorro de recursos, sin embargo no debe ser sacralizada. Ellas son el ámbito de los medios, no de las finalidades de la vida individual y social. Como todo medio, puede ser utilizado en beneficio de la humanidad o en su daño. También pueden convertirse en un coto cerrado, en un campo limitado a los expertos y una limitación para la participación ciudadana en problemas que les afecten.

"Los ciudadanos son rechazados de los asuntos políticos, cada vez

⁵²⁰ EINSTEIN, A. *Mis ideas y opiniones*. Barcelona, Bosch, 1981, p. 134 y 138. Cfr. BACHELARD, G. *Epistemología*. Barcelona, Anagrama, 1973, p. 15.

más acaparados por los "expertos". Y la dominación de una "nueva clase" impide, en realidad, la democratización del conocimiento"⁵²¹.

El derecho al acceso del conocimiento se va imponiendo en la forma de pensar actual. Pero este acceso no es el único problema. La abundancia de conocimiento pronto hará ver que la ignorancia no es el único problema en el que deben centrarse las instituciones educativas. Las cuestiones de sentido de la vida y los problemas de orientación, en el mundo planetario fuertemente interconectado y pluricultural, pondrá de manifiesto que *la ignorancia ya no es un problema sino la confusión*. Y en las situaciones confusas se advierte que cuanto más información accesible existe, si no hay criterio de discernimiento entre medios y fines, mayor es la inseguridad intelectual y emocional. Cada vez más la educación deberá ser integral e integradora de las personas y de las sociedades.

El docente argentino se encuentra también cada vez más frecuentemente con jóvenes posmodernos, que viven en la *cohabitación en el cóctel de los contrarios*, ampliamente ofrecidos en público, ante la indiferencia social, que caracteriza a la Posmodernidad.

"Si el consumo y el hedonismo han permitido resolver la radicalidad de los conflictos de clases, ha sido al precio de una generalización de la crisis subjetiva. La *contradicción* en nuestras sociedades no procede únicamente de la distancia entre cultura y economía; procede también del propio proceso de personalización, de un proceso sistemático de atomización e individualización narcisista: cuanto más la sociedad se humaniza, más se extiende el sentimiento de anonimato; a mayor indulgencia y tolerancia, mayor es también la falta de confianza personal; cuanto más años se viven, mayor es el miedo a envejecer; cuanto más se trabaja menos se quiere trabajar; cuanto mayor es la libertad de costumbres, mayor es el sentimiento de vacío; cuanto más se institucionalizan la comunicación y el diálogo, más solos se sienten los individuos; cuanto mayor es el bienestar, mayor es la depresión"⁵²².

69.- Por otra parte, el docente argentino, conocedor de la historia de su país, conocerá *las limitaciones morales que hereda la sociedad argentina*. La sociedad argentina, como la mayoría de la civilización, se ha construido con mucho sufrimiento, injusticia, violencia propia de la conquista española marcada por la preocupación por el "argenteum" (la plata)⁵²³. Parte importante de la tarea del docente argentino se halla, pues, en posibilitar el surgimiento de un hombre nuevo, donde la preocupación por el dinero y la apropiación sea

⁵²¹ Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2009, p.111.

⁵²² LIPOVETSKY, G. *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, Anagrama, 1994, p. 127-128.

⁵²³ Cfr. DAROS, W. R. *¿Cómo somos los argentinos?* para revista *Thèmes* (Burdeos, Francia). Revista on line: <http://www.philosophiedudroit.org/> Année 2002, VII. Disponible en: williamdaros.wordpress.com

armonizada con otros valores de *convivencia y participación humana y moral en bienes comunes*, suprimiendo el sufrimiento, la injusticia y la violencia innecesaria (o sea, la injusta).

Hay sociedades que aprecian el cambio, el desarrollo, la justicia; en otras, por el contrario, esos valores no son importantes ni vigentes.

Los seres humanos no son meramente lo que nacen, sino lo que se hacen. Si lo natural es aquello con lo cual nacemos (lo biológico), los hombres son más que naturales: somos humanos, "sobre-naturales" por educación⁵²⁴.

La convivencia social -si pretende ser humana- nos exige prepararnos para ser personas *eficientes* pero también *morales*. Es eficiente quien elige medios adecuados para conseguir los fines que se propone; pero es, también moral quien se propone además buenos fines últimos, esto es, acordes a la convivencia social, no reducibles a un medio.

Ya no se puede volver a la edad primitiva romantizada; somos hijos del tiempo y estamos penetrados por la mentalidad moderna y globalizada que utiliza la razón como un formidable instrumento de análisis para resolver problemas y corregir lo incorrecto; pero hay que tener la precaución de no reducir al hombre a la razón.

70.- Vuelve a surgir una idea central: *¿quién es el agente del cambio educativo*: la micro sociedad de la familia y de la escuela o la macro sociedad civil?

La polémica ya se entablaba entre las ideas de Sarmiento y de Alberdi. Éste apostaba al utilitarismo y estimaba que la educación cambiaría cuando los ciudadanos necesitaran nuevos aprendizajes exigidos por el comercio y la producción; el inglés "como idioma de la libertad, de la industria y del orden" debía ser obligatorio, a tal punto que quien no escribiese y hablase inglés no pudiese recibir un título universitario. Sarmiento creía que esa producción y ese crecimiento comercial esperado no se darían si no se aprendía previamente lo suficiente como para desear producirlo. Sarmiento creía que la educación escolar, con sentido social (pagadas por los contribuyentes y de lo que "aprovecharán sin recargo los menos favorecidos por la fortuna"⁵²⁵) era capaz de crear nuevos sujetos sociales y políticos; Alberdi consideraba que la educación era solo un factor concurrente -no previo-, junto con otros, para un cambio productivo; no confiaba en el modo de ser del criollo; según él, ni la mejor educación, "en cien años" haría del gaucho un obrero inglés⁵²⁶.

La generación del 37, en el siglo XIX, fue romántica e iluminista e intentó comprender el drama de por qué la Argentina no se convertía en una

⁵²⁴ Cfr. PEYREFITTE, A. *La sociedad de confianza*. Santiago, Andrés Bello, 1996.

⁵²⁵ SARMIENTO, D. F. *Segundo informe del Departamento de Escuelas*. Abril 10 de 1859.

⁵²⁶ ALBERDI, J. J. *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. Bs. As., Centro Editor de América Latina, 1972, p. 60, 50. ZUCCHERINO, R. *Juan Bautista Alberdi: Ideólogo del siglo XXI*. Bs. As., Depalma, 1987. BOTANA, N. *La tradición republicana: Alberdi, Sarmiento y las ideas políticas de su tiempo*. Bs. As., Sudamericana, 1986. AA.VV. *¿Existe una filosofía argentina?* En *La Biblioteca, Revista fundada por Paul Groussac*, 2005, n° 2-3, p. 168.

gran nación. Según ellos, en estas tierras, había dos naciones: la que respondía a los ideales iluministas de Buenos Aires, y la que respondía al interior. El gaucho debía integrarse a los ideales del progreso europeo o desaparecer. Este drama se refleja en el Martín Fierro, dramático poema nacional.

En realidad se trata de dos posiciones extremas (Buenos Aires y el interior) que, de hecho interactuaron, retroalimentándose. Y surgió un país federal, con fuertes tintes unitarios porteños.

Las instituciones educativas no son el único factor de cambio humano y social, pero tampoco se dan cambios sustentables sin ellas. Ellas tuvieron que reflejar las dos exigencias: las de la cultura moderna europeizante, y las de las culturas regionales y federales.

En este contexto, es necesario ver a la educación como un proceso de adquisición de formas de vivir, formas adquiridas, inteligentes y libres, de cada persona (individual y social) para gobernar el poder sobre sí mismo, sobre sus posibilidades y, socialmente, sobre sus gobernantes. La educación es una parte de la soberanía individual y social, cuyo derecho no puede delegarse. Ella es la garantía contra la tendencia natural de las pulsiones y de los representantes sociales del poder, a convertirse en dueños del poder ajeno.

Las instituciones educativas no son las causantes de todos los males ni las soluciones a todos ellos; pero tienen una tarea irremplazable que cumplir, aportando su parte a un intento de solución social y personal para los argentinos; mas toda la sociedad debe ayudar en la construcción de valores sociales.

71.- Si bien sería un simplismo querer implantar una visión extranjera de mundo en nuestro país, no obstante, es importante saber que es posible vivir de otra manera, construyendo otros valores.

Noruega es uno de los líderes mundiales en transparencia: allí la corrupción es casi inexistente⁵²⁷. Su legislación anticorrupción es, no obstante, reducida. La anticorrupción se halla en los valores sociales predominantes. Un corrupto es duramente excluido, por su familia, los vecinos, los círculos sociales. Finlandia tiene la tasa de presos más baja de Europa y, al mismo tiempo, el menor número de policías *per cápita* del continente. La prevención de la criminalidad se halla en la cultura de valores, en el acceso a oportunidades y en el sistema de "prisiones abiertas", que efectivamente rehabilita. Suecia casi ha erradicado la discriminación de género. Una opinión pública que considera la igualdad de género un punto de principio presiona continuamente por más avances en igualdad. Canadá tiene uno de los sistemas de salud de mejor calidad del planeta y totalmente inclusivo. La población no aceptaría nada distinto: considera el acceso a una salud de buena calidad un derecho intocable, que debe ser priorizado siempre. Holanda, como los países nórdicos, el Canadá y otros países líderes en lo económico-social, tienen altos niveles de equidad en la distribución del ingreso y acceso universal a

⁵²⁷ Cfr. KLIKSBERG, Bernardo. "Más ética, más desarrollo" en LA NACIÓN, 21/02/2003.

educación y salud. En las culturas de todos estos países, predomina una actitud de rechazo a las grandes desigualdades y de apoyo a la equidad y a la igualdad de oportunidades.

72.- Otra forma de vivir, más humana, es posible; pero debe ser construida⁵²⁸. Su construcción debe estar pautada por un contrato social minimalista que se postula en la Constitución Nacional, la cual prevé las formas de su evolución. La Constitución, expresión del Contrato social, manifiesta el acuerdo social común, el *bien social común mínimo*, no obstante las divergencias en otros temas (culturales, religiosos, partidarios, etc.). Esta idea de bien común, centrada en el contrato social constituyente, no carece de valor: supone la aceptación de la pluralidad de personas, de personas igualmente dotadas del derecho de libertad y de conocimiento, capaces de vivir según estos valores, capaces de imparcialidad en la aceptación de los deberes derivados del contrato social.

Educación implica, entonces, posibilitar el surgimiento de hombres capaces de decidir sobre sus vidas, sobre su estilo de vida en común, con *libertad y derechos básicos comunes*, fundados en un contrato social, que posibilitan una *convivencia razonable*, no obstante la diversidad de opiniones y creencias en otros ámbitos, que hacen también *razonable el pluralismo democrático*. La posibilidad para seguir buscando la verdad con libertad queda abierta. Una decisión política, como la que implica un contrato social, no pretende ser una verdad axiológica acerca del ser último de las cosas o de las conductas sociales; sino sólo una decisión práctica acerca de cómo hacer posible la convivencia social de los socios que se avienen a establecer un contrato social que les permite, a la vez, vivir política y momentáneamente en una armonía construida, sin suprimir un pluralismo de ideas y valores en las vidas individuales.

73. La Argentina ha aceptado, en su preámbulo de la Constitución Nacional, "por voluntad y elección de las provincias" y de acuerdo a pactos preexistentes, para su gobierno, la "forma representativa republicana federal". Los derechos políticos de sus socios se rigen "con arreglo al principio de la soberanía popular". El gobierno es elegido mediante el sufragio universal, igual, secreto y obligatorio, siendo sus "representantes elegidos directamente por el pueblo". La misma Constitución Nacional atribuye al Congreso, en relación con la educación, "la promoción de valores democráticos y la igualdad de oportunidades" (Cap. IV, art. 23).

El *valor de la forma democrática* de ejercer el poder soberano del pueblo es validada principalmente de dos maneras.

a) Para algunos, la democracia es una forma política de participación, útil a la mayoría, independiente de la ética que ella implique.

⁵²⁸ PÉREZ LINDO, A. *Reconstruir la sociedad, reinventar el Estado*. Bs. As., Proyecto editorial, 2003, p. 30.

“Introducir la moral en la política -según Giovanni Sartori- es jugar con fuego. El proceso democrático considera como un hecho los intereses y preferencias de la gente (incluso cuando son autointeresados y moralmente censurables) y supone que las personas actúan sobre la base de esas preferencias... (El proceso democrático) busca acomodar las preferencias de todos sin juzgar acerca de su contenido moral. Finalmente, y de acuerdo con este enfoque, el resultado de este proceso moralmente neutro es moralmente valioso⁵²⁹ .

Esta primera concepción y justificación de la democracia simpatiza con el reconocimiento de los principios liberales en las formas de gobierno. Ella teme que la elección de ciertos valores morales lleve a un autoritarismo moral, a imponer un estilo de vida, lo que no sería democrático; pero reconoce que la norma de la mayoría maximiza la utilidad social, ya que la mayoría satisface sus preferencias, lo que no puede ser asegurado con ningún otro sistema.

b) Para un segundo grupo de pensadores, la virtud de la democracia está en la incorporación de un estilo de vida que transforma las preferencias autointeresadas originarias de las personas en otras más altruistas e imparciales. En esta visión optimista, la democracia es capaz de moldear las conductas sociales hacia la preferencia de ciertos valores aceptados como comunes. Ella admite que se puede crear un bien común social. Esta concepción de la democracia estima que puede hacer sensible a las personas a valores como el bien común sobre el bien individual, la solidaridad, la igualdad social y tiende a una democracia social popular, que sea capaz de controlar las formas de gobierno.

Ante estas dos formas de interpretar el valor de la democracia, se puede discutir teóricamente y esto ayuda no poco a develar los procesos ideológicos ocultos tras una u otra concepción; pero es necesario reconocer la soberanía del pueblo expresada por su mayoría y no desconfiar de su capacidad de deliberación, dejando lugar para la libre expresión de ideas también de las minorías. La democracia cura sus defectos con más democracia transparente y puede aprender de sus errores, lo que hace de ella una forma de participación política particularmente humana.

La democracia requiere ciudadanos preparados para el aprendizaje del debate argumentado, de reglas necesarias para la discusión, de proceso de comprensión del pensamiento de los demás, de la escucha y del respeto de las voces minoritarias y marginadas.

En esta época debería ser una idea aceptada la que nos manifiesta que la Tierra es nuestro destino común y de que ningún humano debería ser considerado como enemigo.

Violencia en la escuela y convivencia social

⁵²⁹ NINO, S. *La constitución de la democracia deliberativa*. Barcelona, Gedisa, 1997, pp. 101-102. Cfr. BAUMAN, Z. *La globalización. Consecuencias humanas*. Bs. As., FCE, 2010.

74.- La democracia es una forma de convivencia que implica la aceptación de iguales derechos y la participación, la cual insume mucho tiempo.

Las formas de participación pueden ser diversas: a) una participación plena (en donde se comparte el poder de gobierno); b) una participación parcial (donde es posible influir sobre las decisiones tomadas por los que ejercen el poder o controlarlas); c) una pseudo participación (donde las cuestiones sobre las que se participa ya han sido decididas por otros que sólo comunican lo que van a hacer).

En las instituciones educativas generalmente se divide la cuestión de la participación en tres o más sectores: a) el sector político (de gestión económica y de gobierno) que no se participa con los alumnos; b) el sector académico (enseñanza y aprendizaje) en donde lo que se comparte es el interés común por la adquisición y elaboración o reelaboración de los conocimientos (y esto se realiza en diversos grados, según las diversas instituciones); pero se advierte que el conocimiento verdadero (como el que $2 + 2 = 4$) no depende del consenso de la mayoría.

Una de las dificultades para el ejercicio de una vida democrática en la escuela se halla en que ésta contiene en su seno finalidades -real o al menos parcialmente- *contradictorias*:

- a) La escuela se presenta como una institución que debe hacer crítico al individuo, pero a la vez lo debe socializar haciéndolo aceptar normas comunes a todos.
- b) Aparece como neutral pero contiene una profunda disparidad ideológica entre sus integrantes.
- c) Pretende educar explícitamente en valores, pero los currículos ocultan algunos de ellos.
- d) Es una institución con imposiciones y un orden explícito pero pretende educar en la participación.
- e) Se impone la obligatoriedad escolar, pero se pretende educar para la libertad.
- f) La escuela depende heterónomamente de autoridades y pretende educar para la autonomía.
- g) Busca la diversidad, pero forma para competencia comunes.
- h) Se busca competir (éxito individual) en el contexto de una sociedad (que requiere búsqueda de bienes comunes).
- i) Debate lo insustancial mientras impone lo esencial.
- j) Dice apreciar la bondad de la democracia, pero no dispone de tiempos ni de espacios para ella.
- k) La libertad de expresión es ejercida por el sector docente y gerencial, no por los alumnos
- l) Por un lado se favorece la diversidad de estilos y formas de vida, pero por otro se debe tender a un bien común (por ejemplo a la defensa de los mismos derechos) sin lo cual no es posible ser socio ni sostener so-

ciudad alguna⁵³⁰.

Ante el pesimismo público, el nihilismo cultural, la impotencia o corrupción política, la indiferencia ante el dolor del inocente, el consumismo y la superficialidad, *el ejercicio de la democracia exige* diálogo, pluralismo, libertad, justicia, respeto mutuo, no sólo tolerancia radical (de raza, cultura, religión, etc.); sino además transparentar y admitir la diversidad, valentía cívica, solidaridad (o bondad natural para con todos), racionalidad comunicativa y transparencia en la gestión, en el reconocimiento de los derechos y realidades, crecimiento individual, derecho a la inclusión y participación⁵³¹.

La *admisión de las diferencias* hoy es definida (según Charles Taylor y Nancy Fraser⁵³²) como el reconocimiento de "la exigencia de que se reconozca la identidad única e irrepetible de esta persona o grupo, el hecho de que es diferente a cualquier otro". Según Taylor, además de la noción de respeto igual que *se expresa en la prevalencia de derechos individuales y en la neutralidad del Estado* frente a los ideales de vida buena, el ideal de reconocimiento exige que se proporcione a las personas los medios para que puedan tener *una adecuada percepción del yo y auto estima*. Como puede advertirse, el *ideal del reconocimiento* va más allá de garantizar los mecanismos de participación cívica que garantizan una adecuada participación social para expresar un compromiso social con la autoestima y la felicidad individual, puesto que se entiende que expresan la irrepetibilidad de la persona. Hay quien defiende que todos los conflictos sociales pueden explicarse en última instancia como *afrentas al reconocimiento*. Para este teórico hegeliano, *la falta de reconocimiento puede dar cuenta de todos los conflictos sociales* de nuestros días y es el motor de todos los movimientos sociales así otras manifestaciones de insatisfacción social. Una experiencia moral que puede ser descrita como *falta de respeto, debe ser considerada como base motivacional de los conflictos sociales*. Los conflictos sociales los protagonizan sujetos o colectivos que se sienten objeto de la falta de respeto por razón de alguna de sus características y que están además convencidos de que las prácticas institucionales son lesivas en términos de reconocimiento⁵³³.

⁵³⁰ SANTOS GUERRA, M. *Arte y parte. Desarrollar la democracia en la escuela*. Rosario, Homo Sapiens, 2003, p.15. ALBERICIO, J. *Educación en la diversidad*. Barcelona, Bruño, 2001. CALVO BUEZAS, T. *El racismo que viene*. Madrid, Tecnos, 2000. SARRAMONA, J. *Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela*. Barcelona, CEAC, 2003.

⁵³¹ La literatura sobre la corrupción en Argentina es numerosa es abundante y con sesgada políticamente, lo que es parte del problema. Cfr. *La corrupción administrativa y política en la Argentina*, disponible en: http://www.avizora.com/atajo/informes/argentina_textos/0199_los_corruptos_de%20fiesta.htm

⁵³² En MOSCOSO Melania. "La discapacidad como diversidad funcional: los límites del paradigma etnocultural como modelo de justicia social" en *Dilemata*, 2011, n° 7, pp. 77-92. Cfr. TAYLOR, Charles. "Multiculturalism and "The politics of recognition". En TAYLOR, Charles; GUTTMAN, Amy. *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton N.J., Princeton University Press, 1994, p. 38. FRASER, Nancy; HONNETH, Axel,. *Redistribution Or Recognition?: A Political-Philosophical Exchange*. London, Verso, 2004, p. 157.

⁵³³ Cfr. DAROS, W. R. *El reconocimiento, acto fundamental de la moral, en la concepción de A. Rosmini en Anámnesis*. México, 2002, n° 1, p. 78- 102.

Concediendo que todos los conflictos sociales participan en alguna medida del reconocimiento, en la medida en que toda injusticia simbólica conlleva aparejada *una carga de violencia simbólica* y suele representarse de formas culturalmente ultrajantes, Nancy Fraser prefiere reservar el término de *injusticia de estatus* cuando los patrones de interpretación cultural excluyen o ponen en inferioridad de condiciones a determinados actores sociales.

75.- Los estudios de Michel Foucault⁵³⁴ ponen de manifiesto que el período moderno ha generado la instauración de una normatividad que se cifra en el par normal / anormal. La posmodernidad detecta una ruptura para con este modelo el cual presupone entender la perfección humana como una naturaleza dada por Dios y un modelo moderno ya médico-científico que permanece privilegiado en la cultura occidental, pero que comienza a ser criticado⁵³⁵.

Ser socio, crear una ciudadanía, implica una conducta ética, donde la participación no es solo un derecho sino un deber: se debe aportar tiempo, iniciativa y decisión.

La *falta de participación* suele tener varias causas:

- El silencio y el sometimiento para eludir la responsabilidad y evitarse problemas;
- la falta de información sobre lo que se trata;
- la falta de tiempo y de lugar para participar;
- el escepticismo donde se presupone que no va pasar nada;
- el individualismo ante los temas generales;
- la obsesión por la eficiencia que no da tiempo para decisiones compartidas.

La forma de vivir, de aprender y enseñar en un clima democrático, implica fuerzas y aprecio para una forma de vida humana que admite como valores fundamentales la igualdad ante las leyes (igualdad de derechos y transparencia de las gestiones); libertad de expresión sin censura previa; y libertad solo limitada para que ella misma pueda ser ejercida también por los demás.

76.- La pluralidad de opiniones y la diversidad en la forma de vida social, dentro de los límites de unos bienes comunes, ya se dan -o deberían darse gradualmente- en las situaciones de aula, formándose la sociedad del aprendizaje, *democrático y pluralista en su forma de aprender y criticar*, pero sin descuidar la búsqueda de *la verdad en su contenido y formas de validación*. Los caminos a los que se llega a una verdad pueden ser variados; pero, en cuanto a su *contenido*, un resultado verdadero no es necesariamente el de la mayoría.

Se mantienen, de este modo, valores fundamentales para el ser

⁵³⁴ Cfr. FOUCAULT, M. *Los anormales*. Madrid, Akal, 2001. FOUCAULT, M. *Defender la sociedad*. Bs. As., FCE, 2000.

⁵³⁵ Cfr. BALZA, "Isabel. Crítica feminista de la discapacidad: el monstruo como figura de la vulnerabilidad y exclusión" en *Dilemata*, 2011, nº 7, pp. 57-76.

humano, tanto en las formas de proceder como en el contenido de lo aprendido: tanto valores subjetivos como la libertad, la creatividad, la igualdad de derechos de investigación; como valores objetivos (valor de la verdad y los métodos de validación); y valores humanos como la solidaridad del contrato social, y la diversidad de los sentimientos, las opiniones y formas de vida dentro de las pautas del contrato social, dinámica y libremente construido, en medio de las circunstancias históricas que lo hacen posible y mejorable; valores morales sometidos a una gestión transparente y pública que puede dar cuenta de todos sus actos ante la justicia.

Cambiar las formas de la educación implica *un nuevo pacto social educativo entre todos los socios*, que dé esperanzas de un futuro abierto, sin exclusiones *a priori* y desde el nacimiento. En particular, las familias -hoy casi descuartizadas o maltrechas, por diversas causas- no pueden contentarse con ejercer una paternidad pasiva, infantilizante y permisiva, cómplices en la evasión de los deberes. Las escuelas no son “depósitos de contención social” de los aspectos que los padres han descuidado. La escuela no es una isla social, sino una parte de la actividad social que comienza en las familias. La crianza sigue siendo tarea de la familia; y es ella la que genera la primera idea de la dignidad de la persona y de sociedad, la que debe ejercer la autoridad y poner límites.

Urge recuperar la función social de la familia y de la escuela, pero esto no se logra con las descripciones y diagnósticos solamente: la escuela -y las demás instituciones educativas- deben ser sociedades de aprendizaje, sostenidas económicamente, con un alto prestigio social merecido, y que además salvaguarden los valores humanos fundamentales que hace posible que seamos socios (esto es, ciudadanos), transmitiéndolos y recreándolos.

77.- Dado que el aula es una sociedad para el aprendizaje, la autoridad docente se debe ejercer con racionalidad, con comprensión y manifestación mutua de buena voluntad para lograr la finalidad de la docencia posibilitándose el aprendizaje, y finalmente de la educación. Las palabras groseras, los tonos altos de voz (gritos) y gestos cargados de ironía o desprecio no pueden tener lugar en un sitio donde se desea lograr ciudadano preparados para una **convivencia**, con exigencias mínimas comunes, en la pluralidad de modos de ver, conocer, opinar, vivir.

Como lo ha señalado un documento del Ministerio de Educación Provincial de Santa Fe (Argentina), de circulación interna en las escuelas (*Marco jurisdiccional para la construcción de la convivencia escolar*), “la convivencia escolar es una *construcción sistemática y consensuada* en la búsqueda del cambio del estilo de relación, comunicación y trabajo en los distintos espacios educativos, en los que se reconozca que el error y el conflicto son inherentes a la vida y que exigen el esfuerzo de buscar las estrategias acordes a un estilo de gestión democrático. Es mucho más que un régimen disciplinario: *involucra valores, ideales, principios, acciones pedagógicas* correspondientes para que se tornen vitales”.

78.- El ejercicio de la docencia requiere, en el docente, no sólo un dominio de sí, sino también la suficiente capacidad de conocimiento psicológico y político como para posibilitar la convivencia del grupo social que son sus alumnos. Para ello, debe prepararse para manejar conflictos, y para ejercer la autoridad propia de la que ha sido investido por la institución, en función de hacer del aula una sociedad para el aprendizaje. Como en toda sociedad se requiere un contrato o acuerdo entre sus integrantes que dé el marco de referencia de los deberes y derechos de los mismos.

Los acuerdos de convivencia se deberían orientar a:

1. Fomentar la responsabilidad individual, social y promover la formación de **un sujeto autónomo y responsable**.
2. Considerar que la convivencia es una cuestión cultural que debe ser construida a partir de ciertos marcos teóricos (supuestos, creencias compartidas) acordados institucionalmente y que debe ser apropiada de manera sistemática.

79.- El Estado, como garante del bien común, determina el encuadre normativo fijando criterios sociales generales, delimitación de acciones reparadoras y sanciones para que exista un código común y a partir de él cada unidad educativa organiza la convivencia escolar, de acuerdo a sus propias características, respetando el marco de lo reglado.

Siguiendo el documento citado, cabe recordad que históricamente, *la regulación de la convivencia* se ha llevado a cabo desde una concepción de disciplina, en sentido de castigo para la corrección, donde la Escuela tendía a:

- a) desarrollar una cultura autocrática,
- b) centralizar el ejercicio del poder,
- c) ignorar la diversidad en cualquier orden institucional,
- d) organizar la disciplina en base a castigos,
- e) aplicar sanciones sólo con carácter punitivo,
- f) no buscar soluciones educativas,
- g) relegar el trabajo en equipo,
- h) negar los conflictos,
- i) otorgar mayor significación a la violencia física que a la simbólica,
- j) analizar la disciplina sin buscar las causas.

Sintetizando, el concepto de *disciplina*, además de significar "lo aprensible en el ámbito del conocimiento", refiere a aprender a un conjunto de reglas necesarias para que se mantenga el orden y la subordinación. Al ser alterada la norma social de conducta, surgía la necesidad del castigo.

La cultura escolar, desde el punto de su organización y gestión, es un modelo de presunciones subyacentes desarrolladas por el grupo de docentes y discentes o aprendices, al ir aprendiendo a resolver el problema de su adaptación externa y de su integración interna. Cuando se da un cierre organizacional, el grupo muestra una pérdida en sus capacidades de comprender y

actuar respecto de lo nuevo o inesperado en su medio interno o en el circundante, o en ambos a la vez. Surgen entonces, estilos sociales perversos como el actuar:

a) Compulsivo, con comportamientos rígidos y ritualistas, con miembros obsesionados con cumplir sus tareas mediante reglas detalladas.

b) Paranoico, trabajando el grupo bajo desconfianza y sospecha. La estrategia empleada, entonces, consiste en centralizar el poder y ejercer una vigilancia estrecha.

c) Dramático generando constantes cambios de programas, con decisiones contradictorias respecto de los fines.

d) Depresivo, trabajando sus miembros con pasividad y desesperanza, mediante alternativas reiteradas y conservadoras respecto del contexto.

80.- Se trata de estilos destructivos porque deforman la misión de la institución escolar, que se vuelve insoportable para sus propios miembros, no capacitando para escuchar, y mirar con sentido crítico, buscando más bien evidencias que confirmen los propios temores. Una organización escolar cerrada estima que lo que es bueno para la institución es bueno para sus miembros, reforzándose en la rutina de lo cotidiano, argumentándose que se defiende a la cultura (entendida como un sistema de valores, ideas y creencias cerradas y autosuficientes), la cual se convierte en una forma de control ideológico (esto es, impuesto como el único verdadero y válido). Pero una cultura democrática implica unidad (en algunos fines) y diversidad al mismo tiempo, en los medios, pudiéndose incluso repensar los fines.

Por el lado opuesto, lo perverso de las instituciones puede darse como una desviación del "todo vale", generándose una cultura de la disgregación.

Generar y mantener una cultura democrática implica una difícil equilibrio entre los fines compartidos y los excluidos momentáneamente, pero que podrían, mediante la participación y discusión de ideas, llegar a ser incluidos, aunque exijan la revisión de lo que es la postura oficial o tradicional.

Los seres humanos *pueden* ser racionales, pero no lo son necesariamente. La creencia en la racionalidad no es siempre racional, pues la racionalidad no es un absoluto que se fundamenta en sí misma. No obstante, un racionalismo consciente de sus límites (y, por lo tanto, no dogmático) es preferible a las teorías que abogan por la irracionalidad y la violencia. La actividad humana de algunos hombres puede, en efecto, a veces, no admitir la crítica, ser intolerante y violenta.

"El *racionalista*, tal como yo uso el término, es un hombre que trata de llegar a las decisiones por la argumentación o, en ciertos casos, por el compromiso, y no por la violencia. Es un hombre que prefiere fracasar en el intento de convencer a otra persona mediante la argumentación antes que lograr aplastarla por la fuerza, la intimidación y las

amenazas, o hasta por la propaganda persuasiva”⁵³⁶.

La actitud crítica y los aprendices críticos y frecuentemente molestos, son sin embargo, esenciales para mantener y promover una cultura democrática, siempre que con la desviación del “todo vale” no se niegue el mismo sistema democrático y sus reglas de procedimientos. La mera cultura escolar no resuelve ni prepara para el cambio social, si ella es parte cerrada del sistema.

“Lo perverso en un grupo social es afirmar que las realidades de los otros son ilegítimas porque difieren de la visión oficial que es privilegiada y de la cual se dice que es racional y objetiva. Es como una petición de obediencia y el que está en otra realidad está equivocado y es negado”⁵³⁷.

81.- Diferenciándose de este modelo, la concepción de la convivencia, concebida como una forma humana de convivir, debería tender a:

- Desarrollar una cultura colegiada, más democrática,
- descentralizar el ejercicio del poder,
- reconocer la diversidad en cualquier orden institucional,
- organizar la convivencia en base a la confianza,
- fortalecer el trabajo en equipo,
- reconocer el conflicto como inherente a las relaciones interpersonales,
- otorgar igual significación a la violencia física que a la simbólica,
- buscar en forma conjunta acciones reparadoras, con carácter educativo,
- reconocer el error y trabajar a partir de él.

Para que el aprendizaje sea posible es necesario privilegiar *la comunicación, el diálogo, la participación*; porque -como hemos reiterado-, el aula (o todo otro lugar afín) debería ser una sociedad de aprendizaje, con socios con características iguales (bien común) y diversas (bienes, características individuales).

Cuando el conflicto desdibuja los lugares de los sujetos, seguramente podamos hacer referencia a la **ausencia del diálogo**, lo cual suele generar conflictos. El docente, en ese contexto, no es sólo un puente facilitador del aprendizaje, sino, además, un mediador con poder para arbitrar.

82.- Siguiendo el mencionado documento, hay que considerar que los conflictos no son inevitables; ni son buenos ni malos, simplemente existen dada la diversidad de las personas y es preciso *abordarlos constructivamente*.

Suele asociarse el término conflicto a la idea de disputa. Pero ella es

⁵³⁶ POPPER, K. *El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones*. Bs. As., Paidós, 1967, p. 410.

⁵³⁷ ETKIN, J. *Doble moral de las organizaciones*. Madrid, MacGraw-Hill, 2003, p.181.

sólo una de las formas; no necesariamente se expresa como confrontación o pelea. Existen otras manifestaciones que también deben ser entendidas como conflictivas: por ejemplo la retención de información, el silencio ante una petición, el boicot hacia algún proyecto.

En síntesis, por conflicto puede entenderse como desacuerdo de ideas, intereses, valores o principios, entre personas o grupos de personas.

Una vía posible para la resolución de los conflictos consiste en buscar dar respuesta a las siguientes preguntas:

- Orígenes: ¿Quiénes son las partes en conflicto? ¿Cómo se las puede caracterizar?
- Fuentes: ¿Por qué se produce el conflicto? ¿Cómo se puede caracterizar?
- Tipos: ¿Cuál es su contenido? ¿Cómo se podría avanzar para su resolución?
- Creencias: ¿Qué creen las partes acerca de los objetivos y los resultados de la resolución del conflicto? ¿Qué piensan que va a suceder?
- Postura: ¿Qué buscan satisfacer las partes en conflicto? ¿Cómo se pueden caracterizar sus intereses?

El docente, como mencionamos, no tiene sólo la función de instruir facilitando conocimientos; para lograrlo debe ejercer también la función de autoridad frente al grupo, para posibilitar aprender.

“Los tiempos de hoy, con lugares de autoridad no reconocidos, ineficaces para promover la razón y descreídos del progreso, desconciertan y desalientan, siembran perplejidad y desasosiego. Así, escuchamos: ‘Yo no fui preparado como docente para este trabajo’, ‘No es mi función; yo sólo sé enseñar’, ‘los docentes ya no somos respetados, nuestro lugar se ha perdido’, ‘si los padres no enseñan respeto, nosotros no podemos hacerlo’, ‘Así nada es posible, no se puede enseñar sin autoridad’”⁵³⁸.

Si en la Modernidad se dio el fenómeno de la sospecha acerca de las grandes ideas propias de esa época, sospecha generada en gran parte por Marx, Nietzsche y Freud, en la Posmodernidad, “son puestos en tela de juicio todos aquellos (hombres de ciencia, estadistas, veteranos, jueces de la Corte Suprema, ministros, sacerdotes o rabinos, grandes dirigentes de empresa, médicos, psiquiatras, economistas, profesores...) a los que tradicionalmente se les concedió el atributo de ‘saber algo’”⁵³⁹.

83.- Mas cabe considerar que la autoridad no es fuerza física bruta, sino el poder de hacer crecer (*actor, augere*); es un servicio: servicio de la autoridad

⁵³⁸ GRECO, M. *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario, Homo Sapiens, 2011, p. 22. CHIMPÉN LÓPEZ, C. – SAGRADO GARCÍA, M. *Mediación: la búsqueda del camino alternativo*. Libertador San Martín, UAP, 2011, pp. 71-77.

⁵³⁹ GERGEN, K. *El yo saturado*. Buenos Aires, Paidós, 1992, p. 165.

y autoridad de servicio. La autoridad entraña la posibilidad de que alguien actúe sobre otro y éste lo acepte asumiendo una transformación de sí mismo. El que tiene autoridad necesita ser reconocido por ser poseedor de la misma; y reconocer significa otorgar legitimidad. Lo que el docente posee es ante todo conocimiento y conocimiento de sus límites; luego dominio didáctico (sabe enseñar); pero también idoneidad para saber enfrentar conflictos, para generar tanto convivencia como trabajo de aprendizaje en los alumnos, y resistencia a la frustración personal.

No debe “naturalizarse” el conflicto y considerarlo como un hecho que no tiene solución, sino que siempre debe explicitarse e intervenir para su posible solución.

MODALIDADES DEL ABORDAJE DE CONFLICTOS					
Vías o prácticas Basado en:	Concepción de conflicto	Responsables de su resolución	Vía de resolución	Modos de negociación	Estrategias
La fuerza	Algo negativo que hay que eliminar.	Las autoridades.	La Fuerza.	Todos pierden.	Exclusión. Enfrentamiento. Cierres de servicio.
El derecho	Algo que debe ser abordado desde los reglamentos.	En general el directivo o la autoridad correspondiente según la vía jerárquica.	Los reglamentos, estatutos y contratos.	Todos se benefician dentro de la ley.	Arbitraje. Litigio
Los intereses	Algo inherente a la vida de los equipos que implica aprendizaje y crecimiento.	Todos los miembros involucrados sin distinción de jerarquía	Los intereses opiniones percepciones y compromisos asumidos por los implicados.	Todos ganan.	Mediación. Negociación. De significados. Facilitación y resolución de

N. B. Cuadro tomado del documento de circulación interna: *Marco jurisdiccional para la construcción de la convivencia escolar*

84.- Como es sabido, las virtudes (vir = varón, fuerza varonil) morales no son más que fuerzas habituales adquiridas por las personas. Además del dominio de sí mismo (saber ubicarse y posponer algunos deseos en pos de los bienes que otorga la convivencia) se requiere aprender a tener:

a)- Fuerza para comprometerse, manifestada en la participación:

Es indispensable pensar en los distintos niveles de participación institucional para avanzar en la construcción de acuerdos consensuados de convivencia escolar. No significa solamente aceptar tareas asignadas por otros o colaboración en lo que se haya emprendido, sino involucrarse con otros en la

redefinición de los problemas, construcción del diagnóstico, objetivos, búsqueda de soluciones y evaluación de lo actuado. Participar implica aprendizaje.

Resulta pertinente reflexionar sobre distintos marcos orgánicos de participación, determinar posibilidades y límites en el contexto institucional.

b)- Fuerza para redefinir los valores del bien común para la convivencia:

Es imposible hablar de construir la convivencia sin remitirse a los valores. Redefinir los valores, a través de las palabras que los representan debe conducir a plantear los deberes y derechos de todos y de cada uno. Implica estar dispuestos a conciliar los bienes comunes y los bienes particulares.

c)- Fuerza para reconocer los límites, y generar acciones reparadoras y sanciones justas por haber sido aceptadas en el acuerdo de convivencia:

Los límites son necesarios, deben recuperar el lugar de la palabra, poner acento en lo educativo y no en lo punitivo.

El límite representa una frontera que tiene como función separar la zona de lo que está permitido con aquello que no lo está. Hablar de lo permitido y de lo que no lo es, debe estar determinado por la singularidad de cada escuela y seguramente no será igual para todas.

No debe darse por sentado este conocimiento ya que es fundamental para planificar acciones preventivas.

85.- Las **sanciones** deben estar pensadas como reparación y no como humillación. Más que la sanción interesa que el/los autores de la acción no vuelvan a reiterarla. Por esta razón, siempre que sea posible, deben llevarse a cabo acciones reparadoras que neutralicen los efectos de la actuación negativa con otra actuación de sentido contrario; ejemplo de ello: pedir disculpas si hay una agresión verbal, reparar, limpiar, arreglar si hay un daño material, recuperar el tiempo del trabajo perdido, etc.

Agotadas las instancias de los consejos, avisos, prevenciones, advertencias, y las acciones reparadoras, pueden aplicarse amonestaciones. Será necesario saber por qué, cuándo y cómo se aplican, dado que ello seguramente fortalecerá los vínculos y el reconocimiento. Amonestar significa "advertir a una persona la conveniencia para que se enmiende o se abstenga de hacer cosa ilícita".

Consideremos que no hay instituciones sin leyes que la sustenten ni hay reglamentaciones que puedan evitar transgresiones, pero sí hay situaciones que pueden prevenirse, como también hay normas que deben ser construidas, reconocidas y aplicadas.

Pensando en que la función de la escuela es educar, no debemos llegar a la expulsión, dado que si ello ocurre, se puede perder también la posibilidad de educar a esa persona.

86.- Mas tanto los docentes, como los educandos, tienen derecho a ser **asistidos por la Institución educativa** en caso de conflictos.

En la convivencia escolar pueden darse situaciones no fáciles, dado que pueden encontrarse personalidades excesivamente prepotentes que no respeten las normas de convivencia establecidas y admitidas inicialmente. Como en toda sociedad organizada, deben existir diversas instancias de diálogo y mediación de conflictos. El representante de la Institución no obraría éticamente si se desentiende de sus obligaciones de organización y gestión justas.

87.- El docente debe cultivar una mentalidad amplia ante sus alumnos, sin discriminación negativa ante ellos. La historia nos ha demostrado que alumnos, al parecer poco capaces y lúcidos en el período escolar, fueron luego personas brillantes y aportaron mucho a la sociedad.

El joven es, por definición, un proyecto de vida abierto a innumerables posibilidades.

Para evitar tratos injustos, es conveniente que las normas de conducta y de evaluación académica sean lo más claras posibles desde el inicio del proceso, para que nadie se sienta excluido. Pero el educando debe saber que si bien es libre en su proceso de aprender, nadie puede aprender por él: él debe hacer su esfuerzo y atenerse a las consecuencias de sus decisiones y actos libres. Esta es una buena forma de iniciarnos en la vida social pública.

88.- El respeto por los estudiantes implica el respeto por sus creencias religiosas. No es admisible la ironía para quienes no piensan de manera uniforme a la mayoría, ni el proselitismo. Desde el punto de vista social, se debe buscar y acentuar lo que une a los ciudadanos y no lo que los separa o distingue. Quien ama la verdad, no teme buscarla u oírla, sin importar de donde viene. Sobre las creencias particulares debería sensatamente primar el respeto a los derechos humanos universales.

El respeto a las creencias religiosas, no implica el respeto al error académico. La escuela o universidad es un ámbito en que se busca la objetividad en el conocimiento, la crítica racional y el empleo de métodos que posibiliten la búsqueda de la verdad con justicia. Los errores hechos manifiestos ayudan a aprender: aprender implica no cometer dos veces los mismos errores.

Mas el docente, en el aula, tiene además de la autoridad académica, la autoridad de ordenamiento del aula considerada sociedad para el aprendizaje. Todo lo que no posibilita aprender debe ser dialogado en clase para generar un consenso, con los alumnos, acerca del comportamiento a tener en el aula y en la institución educativa.

89.- Las formas de convivencias se aprenden afectivamente en las familias, pero se reflexiona y fundamentan racionalmente, con el diálogo y la crítica, en las instituciones educativas. No es viable una vida en común para aprender, sin admitir como razonable los medios para lograrla, lo que requiere la admisión de derechos y deberes mutuos. Se establece, de este modo, razonablemente, la idea básica de la necesidad de normas para la convivencia.

Sin suprimirse -sino al contrario apreciándolo- el aporte de las subjetividades, se admite un ámbito de intersubjetividades y de normas objetivamente creadas para la convivencia social. Aunque los seres humanos no son primeramente racionales y ordenados (sino afectivos), pueden proponerse serlo en la medida en que ello hace más integrada, eficiente y armónicamente humana y compleja la forma humana de vida.

No deja ser éste un buen intento por posibilitar, desde la sociedad para el aprendizaje que es el aula, el surgimiento del hombre y del ciudadano. Todos los medios didácticos que lleven a esto (deportes, fiestas, viajes, recursos audiovisuales, recreaciones, etc.), y no sólo la docencia magistral, adquieren un sentido educativo.

“Aquellos que llamamos convivencia en verdad podría ser una posibilidad de formación de futuros ciudadanos, que sepan reclamar y expresar a partir de la ley los incumplimientos y/o maltratos a los que son sometidos. También podría ser que ellos mismos pueden ser transmisores y creadores de reglas emanadas del colectivo -pero que terminen por ser interiorizadas en la subjetividad-, que posibiliten erradicar el racismo, la segregación, y la destrucción del otro por ser débil (como los niños, los portadores de estigmas de color de piel, etc.), o por existir con una mínima o máxima diferencia respecto del sujeto llamado “normal”. ”⁵⁴⁰



⁵⁴⁰ BELGICH, Horacio. *Orden y desorden escolar*. Rosario, Homo Sapiens, 2006, p. 45.

V. CONCLUSIÓN

PARA LA EDUCACIÓN DEL HOMBRE ARGENTINO

“El complejo cultural que proporciona asidero a la Constitución Argentina se afianza en las siguientes grandes bases: una Constitución tiene que organizar al Estado de manera tal que concilie la autoridad política con la libertad personal, que depare seguridad a los hombres, que respete la dignidad de la persona humana, que reconozca sus derechos, que limite al poder, que proporcione controles, que tienda a afianzar la justicia, el bienestar, el progreso, la paz, el orden, la defensa y, en general, el estilo de convivencia propio de nuestra comunidad. Todo esto dentro de una estructura federal, y con gobierno republicano” (Germán Bidart Campos *Los valores de la democracia argentina*, p. 23).

Valores individuales y elección social humana

1.- El *problema*, que nos hemos propuesto en esta investigación, se expresa con la siguiente pregunta: ¿Puede el ciudadano ejercer su ciudadanía, (esto es, ejercer la autodeterminación política), independientemente de la administración pública y del tráfico económico privado y lograr la finalidad de una vida humana?

La *hipótesis* de trabajo que nos propusimos (y, en nuestra concepción, la filosofía tiene presente la realidad de su tiempo, pero propone una superación de la misma, aún ideal) sostenía que, en una concepción republicana, las instituciones educativas deben posibilitar la preparación de los ciudadanos, facilitando los medios para que los estudiantes, y futuros ciudadanos con plenos derechos y deberes, puedan ejercer la autonomía política en la práctica ciudadana, al menos en el ámbito del ejercicio de un pensamiento crítico, y de una conducta social dialogada libremente, pactada, respetada y revisable, adecuada al ser humano.

La educación argentina debe tener presente *el modo de ser de los argentinos*. Ellos constituyen una sociedad heterogénea, producto de diferentes corrientes de emigrantes, en la cual finalmente ha terminado primando en el

argentino un aprecio por su inteligencia despierta (aunque a veces sea “viveza criolla”), por la afectividad y la solidaridad latina, por su capacidad de habla; pero también tentado por la “fachada” de la vapuleada clase media, por la corrupción (que implica la complicidad de todos los estamentos sociales), y la prepotencia de una oligarquía terrateniente.

2.- Estimamos que la idea de que todos los seres humanos somos iguales es una idea infundada. En realidad y en la realidad, todos los seres humanos somos diferentes en casi todo lo que nos constituye. Sólo tenemos en común ideas, por ejemplo, de las mismas células por los constitutivos de las mismas; pero las células de uno no son las células de otros.

Es necesario, pues, partir -con sentido de la realidad- del hecho de que los seres humanos somos, ante todo *realmente distintos, diferentes*. Admitido esto, podemos después admitir que es posible intentar llegar -mediante un consenso o pacto social- a diversos grados de igualdad en algunos aspectos, como en el legal (todos debemos ser tratados imparcialmente ante las leyes, sin acepción de personas), en las ofertas educativas (los socios deben tener las mismas oportunidades, aunque no se llegue luego a los mismos resultados), etc. La mayor o menor igualdad social es el resultado de una larga conquista mediante acuerdos, libres y conscientes, reiteradamente reelaborados, en el transcurso de la historia humana.

En este contexto, la sociedad será, para nosotros, en el mejor de los casos, el lugar de las justas diferencias y justas igualdades. La justicia, hecho fundamente social, será, pues, el eje sobre el cual meditar y trabajar.

3.- El proceso de educación tiene que ver con la formación, integral e integradora, de la persona humana, individual y social, asumiendo que los humanos somos seres vivientes, sensitivos (afectivos), con una voluntad servida de una inteligencia (en no fácil colaboración), en la interacción social con sus semejantes pero no iguales.

No hay persona realizada (personalidad) sin una escala de valores que le sirve de guía en su accionar, de modo que la voluntad elige dejar unas cosas y asumir, luchar, sufrir por otras. La educación es siempre una cuestión de valores (fines), más que de técnicas didácticas (medios). Lo mismo ocurre, analógicamente, con la sociedad: ella, en su constitución (escrita o tradicionalmente vivida), aprecia ciertos valores y desprecia o menosprecia otros, acorde a una cierta y frecuentemente inconsciente concepción de lo que es o debe ser la vida humana.

Como hemos indicado, el país y el modelo de país, fue transitando en la Argentina -y lo siguió haciendo, hasta el siglo XXI-, por vías valorativas dicotómicas:

- Educación con valores predominantemente unitarios o bien federales,
- educación popular o educación elitista,
- educación para las letras o para el trabajo,
- educación religiosa o bien laica,

- educación patriota (ante la invasión de inmigrantes) y militar (como si la historia fuese hecha *solo* por los jefes militares, y no por los sacrificados soldados, los pobres trabajadores, las sacrificadas madres, etc.);
- educación para la industria o educación para la universidad;
- educación para valores modernos o en un clima irreversiblemente posmoderno.

4.- La presencia de problemas interconectados trasciende lo disciplinario y pone de manifiesto una cuestión filosófica: ¿Hacia dónde vamos? ¿Sobre qué ideas o realidades es posible fundar consensos que hagan posible la convivencia social y aprender de ella?

Las decisiones acerca de la *finalidad de la vida* no pueden quedar en manos de los que poseen una parte del saber fragmentado (los sociólogos, políticos, economistas, etc.) e intereses que benefician sólo a algunos ciudadanos y excluyen a otros. Las decisiones sobre el sentido de la vida y bienestar común de los socios deberían ser comunitarias y las más sensatas posibles, en cuanto nos afectan a todos. La política, por ejemplo, se inscribe en un sector del saber práctico en función de organizar y ordenar la acción común y en vista a este bien, y los que la organizan no pueden olvidar que son funcionarios de los socios y de los bienes comunes de la sociedad. Tener en cuenta sólo un aspecto, implica un proceso ideológico que lleva a distorsionar la idea del ser humano y de la sociedad humana.

“...La nueva legitimidad para los Estados redefine los espacios que se organizan a través de la actividad política y aquellos que quedan en manos del mercado. En materia educativa, lo político aparece limitado al espacio de la especificación técnica de la reforma, la creación de redes de control del sistema y la contención social, mientras que se ha abandonado a la lógica del mercado la definición de las condiciones institucionales y materiales⁵⁴¹”.

5.- Si consideramos a la educación como un producto del mercado o para un cierto tipo de mercado, estamos reduciendo a los ciudadanos a mercaderes y mercancías. Si la educación es solo pensada como una utilidad para unos pocos, entonces los ciudadanos quedan reducidos a ser consumidores, y sometidos a ser instrumentos de una lógica de consumo.

Por el contrario, los seres humanos se distinguen por ser fines en sí mismos y poder proponerse sus propios fines, e idear sus estilos de vida. La idea de utilizar la razón y el sentido moral (el respeto por la verdad, por la justicia) para identificar y procurar sociedades más humanas e incluyentes, parece haber sido una fuerza propulsora de los pueblos que salieron de la barbarie. No obstante, en las épocas de crisis sociales, puede surgir cierto escepticismo sobre la utilidad de la razón en la conducta humana y social y

⁵⁴¹ Tiramonti, Graciela. *El escenario político educativo en los 90*. Revista Paraguaya de Sociología. Año 33, N° 96. Asunción, 1996. p 27.

en la inclusión social.

Ante todo, los seres humanos no parecen ser solo racionales, sino más bien sujetos que se guían por los sentimientos, por el sentimiento de lo más placentero para cada uno. La conducta racional, por el contrario, implica utilizar el mejor medio para lograr la mejor finalidad, independientemente de los sentimientos que interfieren.

Ya en la conducta racional hay algo de moral que supera el mero sentimiento subjetivo de placer: la búsqueda acerca de cómo son o suceden las cosas y acontecimientos es un indicador de que el hombre no es simplemente una bestia. También lo son los actos libres con los cuales, al elegir, puede ir a favor de lo más placentero; y, a veces, en contra de sus propios sentimientos subjetivos inmediatos, buscando algo menor a largo plazo.

6.- Toda sociedad debe preocuparse por crear y mantener a sus socios. La sociedad humana suele tener, por diversas causas, *grandes hombres* (hombres creativos, tenazmente esforzados, particularmente generosos con sus vidas); una mayoría de *hombres medios* (los que conservan la cultura o lo inventado, medianamente solidarios) y *hombres mediocres* (que vegetan consumiendo lo producido sin producir, particularmente egoístas o corruptos).

Las instituciones educativas, por sí solas, no determinan las finalidades de las vidas particulares de los actores sociales; por ello, esas instituciones deben tender sólo a preparar las condiciones de posibilidad para mejorar, perpetuar y mejorar la vida social de los individuos. Mas cabe recordar que las sociedades cambian con el transcurrir de los tiempos y de los inventos y riquezas.

Las sociedades actuales son sociedades pluralistas y, dentro de los valores mínimos de la democracia, existen amplias discrepancias axiológicas. De una moral teológica (que tuvo vigencia hasta la Edad Media), se ha pasado a una moral racional (vigente desde la Modernidad hasta mediados del siglo XX: ahorro, castidad, trabajo, etc.), y a una moral posmoderna. Las sociedades siempre tienen valores; pero no los mismos valores, sino aquellos acordes con el estilo de vida vigente. La moral posmoderna exalta los deseos, el ego, la felicidad, el bienestar individual en mayor medida que el ideal de la abnegación. El centro de la moral parece pasar, paradójicamente, por el valor de la autonomía, aunque esta no se logre sino muy fragmentariamente. Se trata de una moral realizada en opciones libres, con reivindicación de los derechos y olvido de los deberes. "Ya nada está mal desde el momento en que existe consentimiento entre adultos"⁵⁴².

7.- Para realizar el proceso de educación no es suficiente la *instrucción*. Lo que puede entenderse por *educación* incluye la instrucción y su superación: la educación implica la adquisición de hábitos de formas de vida humana (la cual se va, a su vez, redefiniendo en un proceso histórico en el que se

⁵⁴² LIPOVETSKY, Gilles. *Metamorfosis de la cultura liberal. Ética y medios de comunicación, empresa*. Barcelona, Anagrama, 2003, p. 39.

generan, regeneran o degeneran medios y fines que nos hacen humanos).

En la época en que vivimos, más allá del grado de instrucción que logremos adquirir, la *igualdad* en el trato ante las leyes, la *responsabilidad* por nuestros actos individuales y sociales, y el *respeto* a los demás son integrantes fundamentales de lo que entendemos por educación⁵⁴³.

Las instituciones educativas en sus niveles iniciales deberían acentuar *la posibilidad de adquirir y dominar conductas humanas, conocimientos y competencias básicos* para la futura vida social humana, con participación activa en las decisiones políticas que le afectan. Sin que las instituciones educativas (y en concreto los docentes y alumnos) realicen una opción partidaria, necesitan realizar una opción acerca de la sociedad política en que desean vivir.

8.- La revolución francesa propuso el ideal de la *igualdad, la libertad y la fraternidad*. Fue una opción para los burgueses, esto es, para los propietarios: hoy, si se admiten derechos universales *para todo hombre y para todos los hombres*, se requiere ampliar esta propuesta, para que existan igualdad de oportunidades. Esta igualdad no se opone a que, en el ejercicio de la libertad, haya margen para desigualdades no injustas; por ello más que de una igualdad abstracta, se debería hablar de justicia, en contexto de un contrato libre entre socios.

Para esto se requiere *añadir algunos valores fundamentales, en versiones más concretas*, a los valores abstractos de igualdad, libertad y fraternidad, como el valor de la verdad (y más en concreto, no mentir ni mentirnos), la transparencia (o control de los actos públicos por medio de instituciones pluralistas, para que se evite la corrupción, los monopolios y privilegios), de la libertad pública de expresión, la justicia (imparcial, pronta y en defensa de los derechos libremente asumidos en los pactos, especialmente en las Constituciones de las sociedades civiles y políticas) y, por lo tanto, la igualdad compleja⁵⁴⁴; sin los cuales la forma de vida democrática no dejará de ser sólo una formalidad. La democracia solamente formal (en la sociedad y en las escuelas las cuales inician a los hombres a la sociedad de los adultos) es hoy el opio de numerosos pueblos e instituciones.

9.- La democracia, si bien valiosa, no es la finalidad de toda vida humana. Ser humano es reconocer que se es *humus*, tierra vegetal (tierra que ha vivido, mortal). Es propio de la sabiduría, pues, no temerle a muerte, sino vivir serenamente la vida; y a esto ayuda la educación y la democracia, entendida como una forma de vida menos violenta, y más solidaria. El temor a la muer-

⁵⁴³ Cfr. SCHNAPPER, D. *La democracia providencial. Ensayo sobre la igualdad contemporánea*. Rosario, Homo Sapiens, 2004.

⁵⁴⁴ Cfr. WALZER, Michael. *Spheres of Justice. A defense of Pluralism and Equality*. New York, Basic Books, 1983. SOLDEVILLA, J. *Una reflexión en torno al concepto de libertad como no-dominación en Walzer y Pettit* en *Enfoques*, XVI, 2, 2004, pp. 141-150. CORTINA, Adelina. *Alianza y contrato*. Madrid, Trotta, 2001. PETTIT, Phillip. *Republicanism*. Barcelona, Paidós, 1997. BERLIN, Isaiah. *Two concept of Liberty*. Oxford, University Press, 1958.

te es frecuentemente el origen de todos los vicios, lo que desquicia al ser humano que desea ser más que humano.

La racionalidad de los medios debe acompañarse de la *sabiduría de la finalidad* valorada que se persigue. Ahora bien, la utilización de cualquier medio que no persiga la conservación y calidad de la vida de los socios de una sociedad supone una elección suicida. La *conservación y calidad de la vida humana de los socios* de una sociedad humana es el valor supremo para toda elección de valores posteriores respecto de los medios que se desean emplear.

10.- No parecen existir soluciones sociales y políticas mágicas, ni hombre especialmente iluminados o generosos: los alumnos y ciudadanos futuros con plenos derechos deben dialogar en sus sociedades acerca de los significados y bienes individuales y sociales compartibles, acerca de los bienes que son o deben ser de uso común y lo que son o deben ser de uso privado, cuando se constituyen como socios.

La constitución socio-política debe ser objeto de constante consideración, pues ella es la que los constituye, (modernamente pero en el espíritu del Derecho Romano, según Cicerón), como pueblo, como socios y como humanos en un consenso social y utilitario para todos los participantes.

“Cosa pública (*Res publica*) es cosa del pueblo; pero un pueblo no es cualquier reunión de algún modo congregada; sino la reunión de la multitud asociada por el consentimiento del derecho y de la utilidad común”⁵⁴⁵.

11.- La ley, entendida como la recta razón para obrar, es la que nos hace humanos, capaces de conocer, decidir y de sentirnos responsables, en su contexto. Por ello, la ley es el vínculo social y lo justo es lo igual de la ley. Porque la ley (escrita o no) no está sobre la justicia (entendida como virtud o fuerza capaz de buscar y lograr lo correcto y debido), sino supeditada a ella⁵⁴⁶.

La finalidad del proceso educativo la deben definir los actores involucrados democráticamente -y no un solo sector o el gobernante-; pero en concordancia con la Constitución de la Nación Argentina que es la generadora del Estado de Derecho. La educación debe perseguir los fines de educar para la democracia, para el crecimiento y para la utilidad en la equidad social⁵⁴⁷.

“Democratizar significa no sólo distribuir poder, sino capacitar a los ciudadanos para que se apoderen de los espacios de poder. Es decir, la

⁵⁴⁵ CICERO. *De Republica*, I, 15, 39.

⁵⁴⁶ Ídem, I, 32, 49: “Si no se quieren igualar las fortunas, si los ingenios de todos no pueden ser idénticos, ciertamente deben ser idénticos entre sí los derechos de los que son ciudadanos en una misma república. Pues ¿qué es una república sino una sociedad de derecho?”...

⁵⁴⁷ FILMUS, D. *Estado, Sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*. Bs. As., Troquel, 1999. p. 133.

autonomía no es una concesión desde arriba, sino que es una creación desde abajo, desde las condiciones que la hacen posible”⁵⁴⁸.

12.- Resulta ya fatigante el *ritornello* de que nos hallamos en una crisis de valores. El vivir siempre requiere de algunos valores por los cuales valga la pena o la felicidad de vivir: siempre hay algunos valores en proceso de decadencia y otros emergiendo. No hay que temer al cambio de los valores. Se requiere más bien conocer a quiénes son los que los cambian y en beneficio de quienes los cambian. Ya F. Nietzsche afirmaba que

“...no es que actualmente exista una crisis de valores, sino que existen grupos que pujan por sustituir los actuales e instalar los propios como reemplazo”⁵⁴⁹

Es, quizás, tarea fundamental del docente *aprender y enseñar a vivir con dignidad*, con calidad de vida humana, combatiendo los sistemas institucionales corruptos que generan injusticia y empobrecimiento. Vivir con dignidad y responsabilidad vale más que la vida misma vivida de cualquier manera. Realizar esto supone heroicidad cotidiana en el docente y aprecio por el deber (por la utopía); pero esta utopía, si no procede y no se acompaña por el deseo de cambio y de bien común en los ciudadanos, será difícilmente viable. No obstante tantas dificultades reales, aprender hace feliz a las personas, les da nuevos medios para llenar sus deficiencias: la escuela no es sólo un lugar de contención (ante la posibilidad de desviación social), sino un lugar de *contentamiento* (un lugar que da medios para ser un poco más eficiente y feliz) y un lugar de aprendizaje del *compromiso* social con los demás, en un mundo en el cual el poder, la riqueza y la información tratan de hegemónizar las decisiones.

13.- Lograda la *conservación de la vida*, aparece la necesidad y el valor de *la calidad de vida* que se desee llevar. Posiblemente todos estaremos de acuerdo en el valor primario de la conservación de la vida humana, pero luego aparece la necesidad de definir lo humano y qué se entiende por calidad de vida humana en un contexto social y político.

En abstracto, se podrá discutir cómo es y cómo debería ser la vida humana; pero, más concretamente, todo hombre se halla ya al nacer en una comunidad o grupo con el cual debe contar inicialmente. De hecho, en las sociedades modernas nacemos en naciones o bloques de naciones con sus respectivas constituciones sociales, políticas, económicas, culturales. En este contexto, la razón parece ser un instrumento necesario, pero también demasiado limitado para organizar la vida.

⁵⁴⁸ GIMENO SACRISTÁN, J. *La descentralización del sistema educativo y sus implicancias pedagógicas y sociales*. En *Movimiento pedagógico* N° 3. Revista de la Escuela de Capacitación Marina Vilte. CTERA, Buenos Aires, 1993, p.17.

⁵⁴⁹ NIETZSCHE, Friedrich: *Genealogía de la moral*. Rosario, Ed. Del Sol, 1994, p. 84.

Importa amar la vida, contra la propuesta de la Posmodernidad que, en parte, puede interpretarse como un mensaje de indiferencia. La misma idea de la vida toma sentido desde la perspectiva de la muerte; no para temerle, sino para apreciar y mejorar la calidad de vida. Así ha sido desde Sócrates hasta el fundador de Apple, Steve Jobs. Así lo expresó este último en su emotivo discurso durante la ceremonia de graduación en la Universidad de Stanford en 2005.

"Cuando tenía 17 años, leí una cita que decía algo como: 'Si vives cada día como si fuera el último, algún día tendrás razón'. Me marcó, y desde entonces, durante los últimos 33 años, cada mañana me he mirado en el espejo y me he preguntado: 'Si hoy fuese el último día de mi vida, ¿querría hacer lo que voy a hacer hoy?' Y si la respuesta era no durante demasiados días seguidos, sabía que necesitaba cambiar algo".

"Recordar que voy a morir pronto es la herramienta más importante que haya encontrado para ayudarme a tomar las grandes decisiones de mi vida. Porque prácticamente todo, las expectativas de los demás, el orgullo, el miedo al ridículo o al fracaso se desvanece frente a la muerte, dejando sólo lo que es verdaderamente importante".

Y concluyó: "No pierdan la fe. Tienen que encontrar qué es lo que aman... Así que sigan buscando hasta que lo hallen. No se conformen"⁵⁵⁰.

14.- Raras veces se anima a los estudiantes a analizar sus propios valores y los de sus maestros y sus semejantes. Son millones los que pasan por el sistema de educación sin haber sido obligados una sola vez a *buscar las contradicciones en sus propios sistemas de valores*, a examinar profundamente sus propios objetivos vitales, o siquiera a discutir sinceramente estas cuestiones con los adultos o con sus compañeros. Los estudiantes pasan precipitadamente de una clase a otra. Los maestros y profesores, impelidos por la prisa, se hacen cada vez más remotos. Incluso las discusiones informales, fuera del curso oficial, sobre sexo, política o religión, que ayudan a sus partícipes a descubrir y *poner en claro sus valores*, son cada vez menos frecuentes y menos íntimas, a medida que aumenta la transitoriedad.

Una creciente cantidad de estudiantes transita entonces por los sofás de los psicólogos, durante numerosos años, buscando un oído que los escuchen, una voz que les dé opción para filosofar sobre los valores de la vida y de sus vidas.

La adolescencia, creada en la Modernidad, se prolonga en la Posmodernidad hasta los 30 o más años, y los jóvenes dialogan indefinidamente entre la frustración y las drogas, entre la alegría y el pasatiempo, hasta encontrar un trabajo y una ubicación en la sociedad.

⁵⁵⁰ Disponible en lanacion.com – jue, 6 oct 2011.

15.- La utilización de la razón crea también cierto escepticismo si se tiene en cuenta que, aunque se proceda racionalmente, siempre surgen consecuencias no deseadas, por lo que parece ser bastante vano proseguir finalidades racionalmente planificadas. Por otra parte, como los deseos siempre son personales e individuales, parecería que lo mejor consiste en dejar que el proceder individual y libre decida por sí mismo -como en el libre mercado-, sin otro tipo de elección social realizada en nombre de todos los socios.

Es cierto que frecuentemente las acciones racionalmente conducidas generan consecuencias inintencionadas, efectos secundarios imprevisibles. Mas este hecho, no parece ser un motivo suficiente como para evitar proceder racionalmente en la organización de una sociedad. El intento de proceder socialmente con justicia, puede generar casos de injusticia. El intento de curación de una enfermedad puede traer, como consecuencia no querida, otra enfermedad o la misma muerte; pero esto no suprime la idea que se debe intentar curar las enfermedades.

16.- Junto a casos de éxitos se dan casos de fracasos, pero podemos aprender de los errores. Una consecuencia intencionada no tiene por qué ser impredecible. Aun en el marco de conductas personales y libres, en una sociedad, cabe el poder predecir ciertas consecuencias inintencionadas. El carnicero y el panadero no pretenden el bienestar del consumidor sino que quiere ganar dinero. Tampoco el consumidor desea el bienestar del carnicero y el panadero, sino su propio bienestar, sin embargo, sin quererlo, inintencionadamente todos se benefician. En opinión del premio Nobel en Economía, Amartya Sen, estas conductas, aparentemente sin racionalidad social, *suponen algo racional*: la predicción de que lo que beneficia a ambas partes de los intervinientes en una relación ha de continuar. Si el analista social presta atención a las causas puede razonablemente predecir el tipo de efectos sociales que aparecerán: la sociedad que surgirá.

“Dado que Mao no previó la posibilidad de que surgiera en China una floreciente economía de mercado, no es sorprendente que no considerara esta implicación concreta de los cambios sociales que se llevaron a cabo bajo su liderazgo...

La interdependencia de las capacidades humanas, en general (mejoradas con la alfabetización, asistencia sanitaria básica, y reforma agraria), y el capital humano, en particular, podría considerarse razonablemente predecible... Por lo tanto, la previsión de las consecuencias inintencionadas forma parte de -no se opone a- un enfoque racionalista de la reforma organizativa y del cambio social. Las ideas de Smith, Menger y Hayek nos indican cuán importante es estudiar los efectos inintencionados (como hicieron ellos mismos), y sería un craso error pensar que la importancia de los efectos inintencionados mina la necesidad de evaluar racionalmente todos los efectos, los intencionados y los inin-

tencionados”⁵⁵¹.

17.- Dentro, pues, de la libertad individual de mercado, es posible a los políticos organizar las vías de un *ordenamiento social justo* para toda la ciudadanía, basado en principios morales y códigos de conducta que fortifiquen la confianza mutua y que excluyan las conductas mafiosas y la corrupción, sin lo cual no es posible ninguna libertad incluida la del mercado. No busquemos solemnes definiciones de libertad -afirmó George Bernard Shaw-. Ella es solo esto: responsabilidad⁵⁵². Tan libres somos como responsables de nuestros actos. Lo que hacemos, sin ser responsables, está en un nivel inferior al humano.

La misma aceptación del libre mercado nos lleva a pensar en una sociedad que es más que mercado. La motivación del carnicero, del cervecero, y del panadero, para realizar intercambio no necesita de nada más que del propio interés o egoísmo, sin invocar sentimientos humanitarios; pero aún el que realiza intercambios necesita del otro con quien intercambia y de reglas sociales y morales que respeten la confianza mutua y los contratos.

Esto nos manifiesta que es erróneo oponer las exigencias de justicia, sin la cual no hay sociedad, a las exigencias del mercado: ambas se requieren sin confundirse. Todo sistema económico requiere de una sociedad y de un sistema ético que va más allá del mundo económico.

Las religiones dan indicaciones en este mismo sentido. Presentemos solo uno caso:

“En materia económica, el respeto a la dignidad humana exige la práctica de la virtud de la *templanza*, para poder moderar el apego a los bienes de este mundo; de la *justicia*, para preservar los derechos del prójimo y darle lo que le es debido; y de la *solidaridad*”⁵⁵³.

“Es oportuno recordar que la situación social no mejora tan sólo aplicando medidas técnicas, sino también, y sobre todo, promoviendo reformas con una base humana y moral, que tengan presente una consideración ética de la persona, de la familia y de la sociedad. Por ello, sólo una nueva propuesta de los valores morales fundamentales, como son la honestidad, la austeridad, la responsabilidad por el bien común, la solidaridad, el espíritu de sacrificio y la cultura del trabajo... puede asegurar un desarrollo integral para todos los miembros de la comunidad nacional”⁵⁵⁴.

18.- Las decisiones sociales no se deberían tomar solo teniendo en cuenta

⁵⁵¹ SEN, Amartya. *Desarrollo y libertad*. Bs. As., Planeta, 2000, p. 309.

⁵⁵² Cfr. D´OTTAVIO A. *Discernimientos. Hacia una revalorización ético-cultural desde el lenguaje*. Rosario, Corpus, 2005, p.-95.

⁵⁵³ CONFERENCIA EPISCOPAL ARGENTINA. *Catecismo de la Iglesia Católica*. Madrid, Edidea, 1993, n° 2407, p. 594.

⁵⁵⁴ PAPA JUAN PAULO II. *La crisis argentina exige un serio examen de conciencia*. Discurso a los Obispos argentinos en la visita “ad Limina Apostolorum”, 12/2/02.

el número de personas y sus preferencias individuales, sino además, prestando atención a la formación y desarrollo de valores debatidos y compartidos que *impliquen la inclusión creciente de socios y no su exclusión*, si se admite que el valor supremo humano es la promoción de la vida humana y la calidad de la vida humana en un consenso que busca el bien común⁵⁵⁵.

La vida humana y la calidad de la vida humana son valores-finalidad, valores últimos, mientras que los modos de lograrlo son valores-medios que, en sí mismos, no tienen valor. Cualquier desarrollo parcial (meramente racional, económico, artístico, etc.), que no tienda a un desarrollo plenamente humano para todos los seres humanos, no se justifica en sí mismo y resulta ser una actitud incoherente y suicida, donde los medios matan al sujeto para cual tratan de lograr una finalidad. Sería absurdo lograr excelentes piezas de arte al costo de suprimir a todos los artistas que las están creando; sería también incoherente tener una buena acumulación económica que termine no sirviendo a los seres humanos; sería absurdo convertir todo el caudal de agua existente en dinero, pero como no se puede beber el dinero, habría entonces que contaminar todos los ríos para acumular capitales, haciendo imbebible las aguas dulces y suprimiendo la capacidad de cultivo. Y esto es lo que está sucediendo.

El educador y el proceso educativo se centran en una concepción integral e integradora del hombre. Por ello, sin dejar de considerar los valores vigentes en algún sector de la actividad humana, tiene presente los valores que hacen posible la vida social y humana.

Las realidades y finalidades del proceso educativo argentino

19.- El hombre no es -ni puede ser- necesaria y solamente egoísta o solamente altruista. Ambas formas de vida son posibles y variables: ambas son construidas socialmente.

Más allá de que tenga o no una creencia en la existencia y ayuda de un Ser superior, el hombre vive hoy con posibilidades de asumir su vida y decidir las formas en que desea vivir. Para las personas religiosas, el Creador ha hecho al hombre a su imagen, creador como el Creador y puede pensarse que le ha dejado en sus manos el tomar por el camino de su mejoramiento o de su perdición.

“Como seres competentes, no podemos eludir la tarea de juzgar cómo son las cosas y qué es necesario hacer. Como creaturas reflexivas, tenemos la capacidad para contemplar la vida de otros. Nuestro sentido de la responsabilidad no tiene por qué referirse sólo a las aflicciones que puede causar nuestra propia conducta (aunque eso también puede ser muy importante), sino también, en términos más generales, a las miserias que observamos a nuestro alrededor y que está a nuestro al-

⁵⁵⁵ GUADAGNI, A.; CUERVO, M.; SICA, D. *En Busca de la escuela perdida. Educación, crecimiento y exclusión social en la Argentina del siglo XXI*. Bs. As., Siglo XXI, 2002.

cance remediar”⁵⁵⁶.

20.- Más concretamente dicho, las mejoras educativas se realizan cuando llegan a las aulas, a los lugares donde se formaliza el proceso de aprender como preparación para el futuro de cada ciudadano. Ahora bien, la preparación del ciudadano, en un mundo culturalmente desteologizado, se centra en posibilitar la utilización de las capacidades básicas de toda persona humana: saber participar como socio, en una sociedad, con derechos y deberes que deben ser argumentativamente defendidos.

En este ámbito, Argentina tiene mucho que mejorar.

El informe⁵⁵⁷ internacional de la UNESCO y de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE), resultado de pruebas internacionales tomadas en el año 2000, presentando la evaluación sobre el nivel de aprendizaje de los chicos de 15 años, en relación con el desempeño en el mercado de trabajo de 41 países, ubicó a la Argentina, en el puesto 37° en el área de ciencia, en el 33° en lectura, en el 34° en matemáticas, aunque Argentina encabeza el desempeño de los países de América Latina. Es sabido que la situación económica se deterioró muchísimo más en la Argentina después del año 2000 e incidió en estos resultados, agravando más aún estas cifras. Otras evaluaciones confirman este estado de situación educativa.

En ese mismo día 2 de julio de 2003 en el que se hacía público el Informe mencionado, el presidente argentino Néstor Kirchner firmaba un convenio con las provincias para garantizarles una base económica, a fin de que fuese factible el dictado de clases, en las escuelas, durante 180 días al año. Se trataba de una condición necesaria, pero para nada suficiente para asegurar calidad en el proceso de aprendizaje. ¡Cuán precariamente vive y estudia la mayoría de los niños argentinos en un país con tantos recursos naturales! Baste este ejemplo: en el 2010, Brasil Uruguay y Argentina estarán en condiciones de producir toda la soja necesaria para el consumo mundial, pero en Argentina hay niños desnutridos.

21.- Mejorar el proceso educativo implica una cuestión de enfoque filosófico, político, sociológico, humano y didáctico: *promover la educación supone promover enseñar y aprender a vivir, a hacer, a ser y a estar en una sociedad*. No se puede ser reduccionista en esta concepción. La educación para una forma de vida se aprende de los *ejemplos* desde las familias a las aulas, desde gobernados a gobernantes.

La educación -para adquirir las formas de hacer- requiere *didácticas y técnicas adecuadas* dominadas por los docentes para la adquisición de constructivas competencias profesionales y sociales (aprender a enfrentarse con

⁵⁵⁶ SEN, Amartya. *Desarrollo y libertad*. Bs. As., Planeta, 2000, p. 338.

⁵⁵⁷ Cfr. *La Nación* 2 de julio de 2003. Cfr. REYES, A. *Ensayo sobre la inteligencia americana*. Madrid, Tecnos, 2002. TORRADO, S. *Historia de la familia en la Argentina (1870-2000)*. Bs. As., Ediciones de la Flor, 2003. LIPOVETSKY, G. *Metamorfosis de la cultura liberal*. Barcelona, Anagrama, 2003. TODD, E. *La ilusión económica. Sobre el estancamiento de las sociedades desarrolladas*. Bs. As., Taurus, 1999.

problemas, generar interpretaciones de los mismos, planificar formas de solución, competir y realizarlas). La forma de aprender y estar es una *responsabilidad compartida* y moral de los que aprenden y de los que enseñan, pues nadie aprende por otro, ni nadie se comporta con justicia por otro.

22.- El proceso educativo debería ser *integral e integrador*, y posibilitar preparar al hombre (su inteligencia, su voluntad, su afectividad, su concepción moral de la vida), al profesional y al ciudadano *contemporáneamente*. Los seres humanos son los que pudieron hacer con sus voluntades (como personas que ordenan sus acciones en pos de una jerarquía de valores), con su afectividad vivida e inteligentemente encausada. El crecimiento demográfico, la ausencia mezquina de recursos económicos para la educación -derivados a otros fines corruptos-, la falta de visión filosófica y moral amplia donde primara el bien común, el desvío de energía hacia navegantes virtuales que desarrollan habilidades digitales, pero no igualmente habilidades mentales, hacen -entre otras causas- del proceso educativo un proceso comercial beneficioso para algunos y de la escuela sólo un lugar de "contención social". Mas, de este modo, no se prepara para la vida ciudadana con sensibilidad humana⁵⁵⁸.

La pérdida del hábito de la lectura, y las posibilidades y los momentos de reflexión que ella exige, no han sido cubiertos aún. Las sirenas audiovisuales tienen su mérito y lugar sólo si son limitadas en un contexto integral e integrador del desarrollo de la personalidad. La pantalla sin un yo estructurado logra lo que produce un viaje: hace más tonto al tonto, más malvado al malvado, y más sabio al sabio.

Un proceso educativo requiere acompañamiento: ni abandono familiar ni sobreprotección familiar. Cuando, por diversos motivos, la sociedad inicial y familiar está destruida, solo quedan sobrevivientes aferrados a alguna tabla de salvación y a la espera de un golpe de fortuna. Si bien los niños están cargados de notables potencialidades y no fácilmente se puede prever lo que llegarán a ser, sin embargo, pocas facilidades tendrán los que carecen de una familia organizada que los acompaña sobre todo en los primeros años de sus vidas, en los cuales se robustecen las esperanzas de lo que se puede llegar a ser. ¿Qué podrá aprender un niño que, -como sucede en barrios de Rosario-, lo primero que hace, después de saludar a la maestra, es levantar la mano y preguntarle si falta mucho tiempo para la hora de la merienda en la cual comerá algo?

Es conveniente insistir, recordando lo que ya hemos dicho: la familia es el seno en que los niños -y futuros ciudadanos en ejercicio- perciben lo que es una sociedad. Si bien el aula es ya una sociedad para el aprendizaje, sin la base de una familia, los alumnos no tendrán la experiencia de lo que es una sociedad, en la que se aprende a ser ayudado, a obedecer y mandar, a

⁵⁵⁸ Cfr. IZUZQUIZA, I. *Filosofía del presente. Una teoría de nuestro tiempo*. Madrid, Alianza, 2003. GÓMEZ CERDA, R. *Violencia juvenil, violencia social* en *Docencia*, 1999, nº 7, p. 22-28. ESTÉVEZ, F. *Violencia: La enfermedad de la Contradicción* en *Docencia*, 1999, nº 7, p. 37-42.

ser persona y al respecto por las personas; vivirán sin la experiencia de la búsqueda de bienes comunes, de autoestima, de esfuerzo, de responsabilidad. Sin una familia que respalde de experiencia de las instituciones escolares, las escuelas y universidades -si es que algunos hijos, de hecho psicológica o realmente abandonados se acercan a ellas- tienen **un grave problema** para hacer posible el proceso educativo. La mitad de los alumnos, que ingresan en el ciclo secundario, lo abandonan; y uno -de cada cinco alumnos que lo termina- puede leer y comprender un texto.

Nuestras sociedades modernas poseen notables rasgos de irracionalidad, de desarticulación vital, de carencias nutricionales básicas, de ausencia de sentido que no pueden menos de incidir en el proceso educativo y escolar. Las instituciones escolares no son islas y su esfuerzo se ve frenado, desvirtuado, y hasta ridiculizado.

23.- Como hemos dicho, las instituciones educativas no son islas dentro de la sociedad. Es necesario que las escuelas preparen y capaciten para, por ejemplo, el trabajo; pero es necesario que las demás instituciones posibiliten la existencia de puestos de trabajos con los cuales poder vivir dignamente. Más aún en la pobreza, la educación (la adquisición del dominio de sí y del empleo inteligente de todas las potencialidades de la persona) sigue siendo el gran medio para tener esperanzas en un mundo mejor.

Educar para que todos sufran menos es un buen ideal. No todos los individuos, ni necesariamente, son egoístas y totalmente independientes, como pensaba Thomas Hobbes: este "estado de naturaleza es empíricamente falso"⁵⁵⁹. Los seres humanos estamos relacionados desde nuestro nacimiento y nos necesitamos los unos a los otros, lo que implica una concepción social utilitaria, pero también altruista de la vida.

Desde la modernidad, las instituciones educativas son un eslabón necesario para preparar y dar sentido social a las vidas. Así como la familia es principalmente la matriz para que se originen en ella los valores fundamentales de las personas, las instituciones educativas son la matriz inicial de una sociedad más amplia que la familiar. Ella posibilita el reconocimiento de los demás y el dar sentido a la vida social con sus expectativas propias.

Una teoría educativa implica entonces una filosofía de la vida social y política. La utilidad no es el único criterio para valorar una buena vida humana. Aceptar la utilidad como único o principal criterio para medir la calidad de la vida humana y de la educación es reducir todos los saberes al criterio de la economía.

Ni un Estado, con una política y una economía liberal (gestado a partir de 1884 en Argentina); ni un Estado burocratizado y autoritariamente verticalizado, pensado como un modelo empresarial (que generó la Ley Federal de Educación de 1994), son suficientes, en su gestión, porque carecen de una filosofía del ser humano pensado no solo como un ser con necesidades, sino

⁵⁵⁹ Cfr. GÓMEZ R. *Neoliberalismo globalizado*. Bs. As., Macchi, 2003, p. 152.

también como un ser que supera el valor económico como único calibrador de la calidad de vida humana.

24.- Hora bien, ¿quién decide políticamente el asumir una u otra filosofía de la educación? Esto depende de la adopción de una u otra filosofía y de uno u otro sistema de gobierno social. En democracia, la mayoría decide, pero su *filosofía debería ser humanista*, esto es, abierta a la participación de todos los que desean ser socios. Según esto, la utilidad económica, si bien es un factor importante para vivir humanamente, no es el único criterio para tomar las decisiones; ni los economistas y expertos son los únicos evaluadores de la calidad educativa.

Los hombres y mujeres son, ante todo, seres *biológicos* (con necesidades básicas) y humanos (con necesidades sociales, afectivas, inteligentes, libres, con capacidad para valorar, para decidir). La *libertad* es una posibilidad en los seres humanos; para que se realice se requiere que las personas en tanto seres individuales y sociales al mismo tiempo: a) logren ser *dueñas de sus actos, por lo tanto independientes* interior y exteriormente, aun en medio de los condicionamientos que lo circundan; b) por la libertad, al ser independientes en medio de las condiciones, los seres humanos son, en parte, absolutos (*ab-solutum*) y, en consecuencia, *responsables de los actos y efectos* que causan libremente; c) la realización de la libertad requiere no sólo ser en parte libres, *de* los condicionamientos biológicos, sociales e históricos (libertad negativa); sino, además, libres *para* la construcción de un plan de vida en el cual priorizan ciertos valores y posponen otros, configurando un plan de vida (libertad positiva), de vivencia personal y convivencia social. Es a estos dos aspectos a los que una sociedad debe tender para facilitar el proceso educativo, direccionando hacia allí sus recursos y políticas.

25.- Tanto la laboriosidad como el desánimo se aprenden y se estimulan. Ni la pobreza hace necesariamente delincuente al pobre; ni la riqueza hace, sin más, justo y cumplidor de las leyes al rico. Al educar importa sembrar valores superiores que mejoren la calidad de la vida humana. Importa educar para no desanimarse ante los problemas, dar lugar a la utopía que en el futuro harán viables situaciones inéditas.

“Yo soy un campesino, doctor, no tengo un mañana diferente del día de hoy, que tampoco es diferente del de ayer’, me dijo en una ocasión un hombre todavía joven en la zona de Mata de Pernambuco. (...) La conversación de aquél campesino de la zona de Mata, sobre el peso del ‘cansancio existencial’, hacía explícita una comprensión fatalista de su presencia en el mundo. Tan fatalista como la del intelectual mecanicista antidialéctico, para quien el futuro es inexorable. O tan fatalista como la del intelectual de la posmodernidad que, describiendo los obstáculos que el nuevo tiempo pone a la liberación, los declara insuperables. Para esos intelectuales fatalistas ya no existen situaciones *inéditas via-*

Indudablemente que los seres humanos son desiguales en muchos aspectos, pero no lo son necesariamente en todos ellos y en forma creciente o decreciente: esto depende de lo que quieren ser y como quieren ser humanos. El liberal sostendrá que el socialista es un utópico que no reconoce lo que él ha logrado construir y la tradición -el mecanismo biológico y de la historia- que lo respalda. El socialista sostendrá que el liberal, en nombre de la tradición, no le permite construir un nuevo futuro. Ambos están admitiendo que *los seres humanos se hacen en la historia, en el transcurso del tiempo, imponiendo (violenta o pacíficamente) sus proyectos*, con filosofías e ideas que ellos elaboran con inteligencia y que se encargan de sostener, acerca de la naturaleza humana, de la naturaleza de la sociedad y del mercado. Ciertamente, la sociedad nos condiciona; hace más o menos viable algunas realizaciones; pero no nos determina.

26.- Se requieren, a la vez, esperanza y capacidad crítica, para transformar las cosas, y eso se puede aprender y enseñar. El proceso humanizador depende de la humanidad misma, en cuanto ésta es, en parte, libre, desea cambiar y construye proyectos de cambio. La realidad humana es humana porque incluye la esperanza; y espera porque desea algo que aún no es.

Será imposible cambiar la *filosofía de la educación* si pensamos al ser humano solo como el resultado de fuerzas físicas y regidas por la ley del menor esfuerzo. Una filosofía de la educación implica, con anterioridad, *una filosofía de lo humano del hombre*. El ser humano se distingue de las bestias porque, además de necesidades físicas y biológicas, tiene necesidades morales: reconocer cómo son las cosas (valor de la verdad), reconocer al otro y un mutuo reconocimiento (idea de justicia y derecho), no obstante la tendencia al placer y a evitar el dolor que se halla en todo viviente.

Actualmente, las filosofías de la educación parten de una idea economicista del hombre, considerando al hombre como una bestia regida por utilidades. Esto es solo una parte del ser humano que hay que considerar, pero que no hay que absolutizar, para no reducir lo humano a lo bestial.

27.- El proceso educativo, además, debe luchar contra el tiempo: contra el creciente número de niños (por el mero hecho del crecimiento demográfico, a veces explosivo); contra el creciente número de recursos para adecuarse a los nuevos conocimientos; con la creciente necesidad de actualización y capacitación docente. En educación, no avanzar es retroceder.

Mas cada institución y cada profesión suele tener su *finalidad propia*: el hospital y los médicos tratan de curar; los tribunales, jueces y abogados de hacer justicia; los clubes y profesores de gimnasia se proponen favorecer el desarrollo y fortalecimiento corporal saludable. Ahora bien, ¿para que están

⁵⁶⁰ FREIRE, Paulo. *A la sombra de este árbol*, Barcelona, El Roure, 1997, pp. 33-34. Cfr. FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*, Río de Janeiro, Paz y Tierra, 1992.

las instituciones educativas? Ellas son, ante todo, el sitio para *educar aprendiendo*. La humilde y maltrecha profesión de docente es, sin embargo, importantísima para la vida social hasta el punto que si no se enseñase y aprendiese nada, la humanidad (lo que nos hace humanos), que ha costado miles de años y millones de vidas, desaparecería en una centuria. El proceso educativo no solo posibilita la creación de *competencias* en las personas, sino también transmite habilidades (experiencia, hábitos, metodologías, etc.) ya probadas y utilísimas para la sobrevivencia humana, para crear o definir fines y medios, para advertir los puntos de vistas o perspectivas (esto es, el carácter histórico-social de los conocimientos y políticas vigentes) desde las que se juzgan las cosas. La adquisición de competencias o habilidades no significa generar un clima de competencia descarnada (competencia salvaje); sino, por el contrario, más bien aprender en colaboración responsable con los demás.

“Curricularmente, entonces, las competencias se definen como las complejas capacidades, integradas en diversos grados, que la escuela debe formar en los individuos, para que pueden desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas”⁵⁶¹.

Los docentes y las instituciones educativas (escuelas, centro académicos) son los agentes profesionales encargados de posibilitar la realización del proceso educativo, mediando la adquisición de competencias tanto individuales como sociales.

Argentina -por dar un ejemplo- ha pasado de una inversión del 3% del PBI a un 6,2%; pero no logra, en 2012, superar las pruebas de evaluación que realizaban los alumnos en 1984.

Aprender implica varias competencias:

a).- *Tener a acceso a la información* (y en esto se ha avanzado muchísimo: todo alumno tiene en su celular acceso a fuentes como Google con ingente cantidad de datos e informaciones).

b).- *Prestar atención, concentración* de la memoria en un punto o problema fijo y prolongado; y esto los alumnos no lo pueden lograr, pues tiene atención dispersa y fugaz.

c).- *Manejar la información*, poderla incluir en sistemas de símbolos e ideas: esto no significa marcar, copiar y pegar información o simplemente recordar la información; sino utilizarla en función de la resolución de los problemas. Los alumnos pueden ser, a veces, notablemente creativos, pero no son tienen visión sistemática de los problemas, ni esfuerzo constante que implica meses o años.

⁵⁶¹ CULLEN, C. *Críticas de las razones de educar*. Bs. As., Paidós, 2007, p. 93.

d).- *Aplicación creativa de la información a nuevas situaciones*: dada la facilidad de acceso a la información, los alumnos estiman ya saber lo suficiente para sus vidas y desean pasar a algo más divertido. Se confunde un lugar de aprendizaje con un lugar de diversión. Las instituciones educativas no son ni necesariamente un lugar de tortura o esfuerzo exagerado, ni un lugar de recreación, sino un lugar de aprendizaje, el cual exige a menudo los cuatro pasos y competencias mencionadas: acceso a la información, atención concentrada, manejo de la información y aplicación de la misma.

28.- Para los que defendemos la importancia vital de la libertad, no se discute la posibilidad de una educación formal *de gestión pública y de gestión privada*, ambas *controladas en su gestión de calidad* por el Estado que invierte los recursos de los impuestos de sus ciudadanos y/o avala sus títulos. Esa gestión de calidad es de notable importancia, pero ella requiere, para ser efectiva, de una forma humana, social integral e integradora de entender lo que es educación. *Educación no es instrucción* (adquisición y dominio de conocimientos científicos o culturales), aunque la supone como recurso, pero la supera en su intención de logro (pues pretende lograr una forma de vida social, humana y moral)⁵⁶².

29.- ¿A qué prepara entoces -o debería preparar- la escuela o la educación? Ante todo para *competencias básicas* (medios para desarrollar otras habilidades): estudio serio, lectura comprensiva, capacidad de transmisión del conocimiento en forma clara (caligráfica y conceptualmente); *dominio de comprensión de lo observado y de sistema abstractos* (matemáticos, literarios y simbólicos); *adquisición de conocimientos* de la cultura en que se vive (aprecio por la memoria individual y histórico-colectiva de la humanidad); la *elaboración de un sentido* (concepción y convicción moral) para la vida personal y social, y deseos de realización⁵⁶³; la *construcción de virtudes sociales* (responsabilidad, respeto, justicia, solidaridad, sensibilidad) que se adquieren principalmente en un sistema democrático de vida.

“Esencial a la democracia es corregirse perpetuamente a sí misma, tener siempre abierta la posibilidad de cuestionar de uno u otro modo sus más recónditos entresijos”⁵⁶⁴.

Es importante trabajar con los alumnos las cuestiones que estén referidas a la convivencia (asambleas, foros de convivencia), al modo de estar con el otro, a los derechos y deberes de los niños y adolescentes, al cuidado

⁵⁶² Cfr. GRANJA CASTRO, J. *Un horizonte para pensar la educación en contextos de complejidad social* en *Revista de Educación*. Número extraordinario: *Educación y futuro* (Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes), 2002, p. 169-178.

⁵⁶³ Cfr. GUERRERO ALVES, J. “El individuo y sus vínculos: más allá del individualismo liberal y del comunitarismo” en *Miscelánea Comillas*, 2002, Vol. 60, nº 116, p. 7-44.

⁵⁶⁴ SAVATER, Fernando. *La tarea del héroe*. Barcelona, Destino, 1992, p. 282.

de sí, y acerca de la escuela que quieren para sí⁵⁶⁵. Las instituciones educativas (los docentes, no docentes, padres, etc.) deben crear condiciones para una formación democrática: los aprendices deben sentirse escuchados. De esta manera es posible que algunos actos de agresión no lleguen a consumarse. Mas para ello, es necesario que los docentes no estén solos e indefensos; deben poder contar con espacios y tiempos necesarios para trabajar interdisciplinariamente. La cantidad de alumnos o aprendices no debería superar los veinte por curso; de otro modo no es posible trabajar personalmente.

Como se advierte el proceso educativo no se agota en quien enseña ni en quien aprende: requiere, además, capacidad crítica, recursos económicos, sociales, morales. Una sociedad que no se preocupa por preparar a sus futuros socios (los niños y jóvenes) para un estilo de vida acorde con el ser humano, sino que los abandona (mientras los adultos satisfacen sólo sus egoísmos o sus necesidades básicas) es una *sociedad suicida*⁵⁶⁶.

30.- Desde diversos puntos de vista, y también desde el punto de vista económico, una sociedad necesita preparar a sus socios en las competencias necesarias no sólo para su propia sobrevivencia sino también para su crecimiento y la colaboración social. Por ejemplo, siempre hubo diferencias entre ricos y pobres en nuestra civilización humana. No obstante, esta diferencia está condicionada: requiere una cultura con condiciones o valores adecuados que se aprenden y se transmiten de generación en generación. Algunas ciudades miserables económicamente otrora, son hoy más ricas que su colonizador: Singapur (la cual, a pesar de sus crisis económicas, ha logrado superarlas con un alto nivel en transparencia institucional -hallándose en el 5º puesto en el nivel mundial-), y Hong Kong tienen hoy un ingreso por habitante superior al de Gran Bretaña.

“Hacia mediados de los años ochenta los economistas descubrieron en los datos estadísticos una tendencia a lo que ellos llamaron la convergencia ‘condicional’: bajo ‘ ciertas condiciones ’ puede observarse que las naciones pobres logran alcanzar a las naciones ricas. ¿Cuáles son estas condiciones? Primero, una fuerte tasa de inversiones, luego, una elevada escolarización de la población, y por fin, un alto porcentaje de apertura comercial”⁵⁶⁷.

Es necesario invertir en educación, porque el capital humano está en el conocimiento y en una buena vida humana. Finlandia ha tenido una des-

⁵⁶⁵ Cfr. BELGICH, H. *Escuela, violencia y niñez. Nuevos modos de convivir*. Rosario, Homo Sapiens, 2003, p. 37.

⁵⁶⁶ Cfr. GUICHOT REINA, V. *Los fines de la educación en el siglo XXI* en *Revista Colombiana de Educación*, (Bogotá) 2003, n° 43, p. 11-42. HARRISON, L. *El sueño panamericano. Los valores culturales latinoamericanos, ¿desalientan una asociación auténtica con Estados Unidos y Canadá?* Bs. As., Ariel, 1999.

⁵⁶⁷ COHEN, D. *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones*. Bs. As., FCE, 1998, p. 29-30.

ocupación del 20%, un sistema financiero y una industria quebrados; pero tomó la decisión estratégica de invertir el 3,5% de su presupuesto nacional en ciencia y tecnología, y hoy ha superado sus crisis. Argentina ha invertido en educación, por muchos años, menos del 0,4% de su presupuesto. China manifiesta un crecimiento sin igual: hace un cuarto de siglo sólo el 4% de sus dirigentes poseía título universitario; hoy lo posee el 90%. Invertir en educación es invertir en crecimiento humano y social.

Todo esto no sería posible, sin embargo, sin una condición moral fundamental: cumplimiento de las reglas, ausencia de corrupción, la cual genera expectativas de progreso. Las instituciones educativas tienen la impostergable tarea de la *escolarización* (aprendizaje de competencias personales y sociales, y de valores vitales y morales). Esta tarea desembocará, tarde o temprano, aunque no automáticamente, en un proceso de *democratización* de la vida y de crecimiento económico, humano y social.

31.- El futuro de la Argentina es preocupante. La adolescencia de la primera década del tercer milenio ha sido empobrecida: sus familias en un 80% fueron empobrecidas, las instituciones educativas también lo han sido, como lo fueron sus esperanzas y proyectos de vida. Hubieron muchos discursos políticos, mucha corrupción, droga (como opio para adormecer la conciencia política y la conciencia social de las generaciones jóvenes); pero, por décadas, no hubo decisión política de invertir en educación: en infraestructura, en bibliotecas y revistas actualizadas, en informatización para alumnos, en capacitación docente, en salarios docentes.

“El drama de América Latina al empezar el nuevo siglo no puede pasar desapercibido por las condiciones moralmente inaceptables en que vive más de la mitad de su población, sumida en la pobreza, la violencia, la exclusión y la carencia de satisfactores básicos para una sobrevivencia digna. Aunque la historia de su atraso, la exclusión y la inequidad es muy antigua, no puede ocultarse que a pesar del avance científico-tecnológico que deslumbra con sus sorprendentes logros, en nuestra región sólo unos pocos se benefician, y que la nueva civilización globalizadora hasta ahora para América Latina sólo ha significado crecimiento de la pobreza”⁵⁶⁸.

La globalización, en forma creciente, exige de las naciones, de las empresas y de las personas, ser competitivo y ganador. En este ámbito, no se puede ganar con jugadores con estrategias simples; por el contrario, requiere lograr un desarrollo humano compatible con las nuevas exigencias requeridas por la sociedad globalizada. Mientras tanto Argentina sigue incrementando la profesión de cartonero (juntar y vender papeles y cartones arrojados en las calles) con carros tirados por un flaco caballo y niños limpiando vidrios de

⁵⁶⁸ AMAR, J. *El impacto de la globalización y la construcción de una educación para la ciudadanía en Tariya*. *Revista de Investigación e Innovación*. 2001, nº 29, p. 22.

autos, en pocos minutos, en riesgosos cruces de calles. Ciertamente los perros falderos del 10% de las familias ricas viven mejor que estas personas.

32.- En estos años, en Argentina (según datos de Sedronar, el INDEC y OMS), el 25% de sus habitantes son jóvenes entre los 15 y 25 años. El 42% (unos 2.680.000) de los jóvenes no asiste a un establecimiento educativo. El 21,1% de los adolescentes, entre 15 y 19 años, abandonó sus estudios; y el 60% de los jóvenes comprendidos entre 20 y 24 años abandonó sus estudios. El 47,6% de la población activa entre 20 y 24 años, se halla desocupada o subempleada. El 85% de los jóvenes que no estudian tampoco tiene un trabajo remunerado continuo.

El 30% de los jóvenes no estudia, no trabaja, ni hace tareas en el hogar, con la frustración y el riesgo que esta situación significa. Se sabe que para ser una persona psíquicamente sana se requiere ser productivo y ser aceptado en esa tarea: de ser verdad esto, gran parte de la población se halla en un estado de riesgo de desequilibrio psicológico serio.

La inserción laboral informal alcanza el 73,2% de los adolescentes que tienen algún trabajo. Esto significa que, a la precariedad económica y a un clima de fragmentación posmoderna, se le añade la percepción de un ámbito social inmoral e injusto, no pudiendo gozar de una situación de seguridad y previsión social laboral⁵⁶⁹.

33.- La Secretaría de Prevención de la Drogadicción y Lucha contra el Narcotráfico (Sedronar), en octubre del 2002, indicó que 7 de cada 10 estudiantes entre 17 y 18 años consumió drogas ilegales. El 99% de los que consumen drogas comienzan con la cerveza, hecho que a los padres inicialmente no les preocupa. No se entiende que el alcohol, en personas con un yo aún no totalmente organizado y controlado por valores insertos en un decidido plan de vida, puede llevar a sustancias más peligrosas.

Ante estos casos, no hay mayor seguridad que la dada por el ejemplo de una familia, o de mayores queridos, que le ofrecen al niño y al joven un modelo de vida positivo, luchador en medio de dificultades, optimista, capaz de ponerse autolimites y no aceptar lo que lo aleja de sus proyectos de vida.

34.- Nuestra especie de *homo sapiens* ha superado ingentes problemas en su proceso de crecimiento; pero no tiene sin más asegurada la supervivencia. Como todo futuro deseado se planifica desde el presente, teniendo en cuenta el pasado, es necesario recuperar la jerarquía perdida, esto es, los "principios sagrados" del ser humano que consisten en que él asuma su *propia responsabilidad ante lo humano que queremos ser*. Se trata de deberes

⁵⁶⁹ SALVIA, Agustín – TUÑÓN Ianina. *Los jóvenes trabajadores frente al desempleo...* Noviembre del 2002. Disponible en: library.fes.de/pdf-files/bueros/argentiniien/01925.pdf. ISUANI, E. *Fragmentación social y otras cuestiones. Ensayo sobre problemas argentinos*. Bs. As., Flacso, 2002. LEVENE, G. *Breve historia de la independencia argentina*. Bs. As., Eudeba, 1966. RODRÍGUEZ MAGDA, R. *Transmodernidad*. Madrid, Anthropos, 2004.

tradicionales, generados con la civilización humana: no matar; no robar lo legítimamente logrado; dar espacios de vida digna para los demás, apreciar el esfuerzo, el trabajo, la responsabilidad, la honestidad, la justicia, la investigación, la vida de los sentimientos y afectos solidarios⁵⁷⁰.

En parte, aún seguimos signados por las ideas de algunos de nuestros próceres -grandes y dignos de respeto, en otros aspectos- como Alberdi y Sarmiento que estimaron, -sobre todo al inicio de sus carreras políticas en las que expresaron ideas que luego rectificaron- según las cuales el argentino debía hacerse con lo extranjero. El argentino, en el límite austral de nuestro planeta Tierra, fue indeciso acerca de si debía ser o no ser parte de Latinoamérica y del mundo. Frecuentemente ha sido y manifiesta ser un país de contradicciones. En cierto sentido, se manifiesta como incapaz de lograr ser lo que desea ser -jaqueado reiteradamente por la corrupción económica y cultural-; incapaz de ver que lo que nos falta ser depende de nuestras decisiones⁵⁷¹. Quizás se logren decisiones que no sean dicotómicas o maniqueas, sino integrales e integradoras⁵⁷².

El hombre no es naturalmente un lobo para con otro hombre, ni un ser naturalmente bueno y los demás lo corrompen; sino que es un ser falible y débil que necesita aclarar sus ideas y asumir un proyecto de vida individual y socialmente productivo, y ser responsable ante él mismo y ante los demás. Pero la constante situación de crisis social genera, por el contrario, un clima de frustración, de decepción, indignación y violencia que en nada favorece un clima de aprendizaje y formación humana⁵⁷³.

La integridad, racionalidad y el consenso social

35.- Las sociedades modernas están asediadas por dos extremos: el dogmatismo y el relativismo social. Los seres humanos pueden superarlos llegando a consensos progresivos y mutuamente respetuosos.

“El ideal de las sociedades resistentes al desarrollo es la ortodoxia, la reducción de las creencias a una dominante, ya sea religiosa o política; el ideal de las sociedades favorables es la herejía o, con otras palabras, el pluralismo. Lo que las sociedades `ortodoxas` les piden a sus miembros es que, sea cual fuere su debilidad frente a las tentaciones que llevan al pecado, reconozcan no solo la existencia de una opinión `recta` que desplaza a las demás sino también la legitimidad de una autoridad encargada de definirla y defenderla.

⁵⁷⁰ Cfr. MARTÍNEZ NAVARRO, E. *Ética para el desarrollo de los pueblos*. Madrid, Trotta, 2000. MARTÍNEZ NAVARRO, E. *Solidaridad liberal. La propuesta de John Rawls*. Granada, Comares, 1999. MEJÍA, M. -ROLL, D. *Humanizar la globalización*. Santa Fe de Bogotá, Cerec, 1999.

⁵⁷¹ Cfr. CIRIGLIANO, G. *El proyecto educativo*. Bs. As., Pleamar, 1973.

⁵⁷² Cfr. DAROS, W. R. *Filosofía de una teoría curricular*. Rosario, IUNIR, 2004.

⁵⁷³ Cfr. LIPOVETSKY, Gilles. *La sociedad de la decepción*. Barcelona, Anagrama, 2008. LIPOVETSKY, Gilles. *Metamorfosis de la cultura liberal. Ética y medios de comunicación, empresa*. Barcelona, Anagrama, 2003.

Lo que las sociedades `heréticas´ esperan de sus miembros es, por lo contrario, que debatan libremente sus opiniones sin pretender imponerlas autoritariamente a los demás, pero que una vez que han llegado a adherir firmemente a una opinión, una vez que la han convertido en el principio de su conducta, vivan de acuerdo con ella. A esa virtud se la llama *integridad*⁵⁷⁴.

Aun los liberales pueden ser dogmáticos cuando pretenden imponer su concepción de la libertad como un dogma; remplazan el dogma del autoritarismo con otro dogma. "El auténtico liberal queda abierto a la discusión de lo que él mismo tiene por verdadero"⁵⁷⁵.

El aprendiz argentino, dada la historia de la Argentina, con formas de vida y de gobierno que tienden a ser autoritarias y hegemónicas, puede encontrarse desorientado. Mas lo que se necesita para una convivencia humana es aprender discutiendo y llegando a consensos que consolidan las formas democráticas de gobierno y de avance científico. *Lo opuesto a un aprendizaje mediante un curriculum de base humana y epistemológica* es el aprendizaje por imposición, por autoridad, sin exigencias de pluralidad de interpretaciones y de control social, científico y humano.

36.- Una educación que se opone al desarrollo tiende a la repetición ciega de los dogmas, al acatamiento ciego.

Lo opuesto es prepararse para lo desconocido. Se puede educar para la libertad de pensamiento y acción (aun sabiendo que muchos se equivocarán) y cuestionando lo establecido; o para ser conformistas. Los innovadores no siguen una escuela: la fundan.

El mundo moderno vive bajo la guía de la razón práctica, de la utilidad y de la búsqueda de consenso, y desconfía de la razón teórica que crea sistemas grandiosos pero inverificables.

La Modernidad aparece -a los ojos medievales- como un espíritu mezquino, despreciable, egoísta, utilitarista.

A las grandes virtudes tradicionales como el amor, la justicia, el coraje, la magnanimidad, la verdad, la Modernidad y los países desarrollados opusieron virtudes pequeñas, llamadas burguesas⁵⁷⁶, pero útiles: el orden, la discusión de las formas de vida logradas por consensos, la limpieza, la puntualidad, cortesía, placer por el trabajo, el control del espacio, del tiempo, de la naturaleza.

En los países *subdesarrollados*, las virtudes pequeñas no cuentan. Por esto se da: la suciedad (no hay control del espacio), impuntualidad (no hay control de tiempo), las cosas se hacen más o menos (no hay control de cali-

⁵⁷⁴ GRONDONA, M. *Hacia una teoría del desarrollo. Las condiciones culturales del desarrollo económico*. Bs. As., Ariel-Planeta, 2000, p. 291.

⁵⁷⁵ GRONDONA, M. *Hacia una teoría del desarrollo*. Op. Cit., p. 295.

⁵⁷⁶ De BENOIST, Alain. *El Burgués: paradigma del hombre moderno* (2012). Disponible en: http://www.alaindebenoist.com/pdf/el_burgues.pdf

dad), descuido de lo público (baños, calles), sin respeto (conducción vial: no hay control de sí y respeto por el otro), desorden en medio de computadoras. Las computadoras no han sido, en sus inicios, un instrumento imprescindible, sino "un símbolo de status"⁵⁷⁷.

37.- La aceptación de la democracia implica la aceptación del consenso social, de la *racionalidad y responsabilidad*, para obtener formas de gobierno y autoconducción a largo plazo.

Mas el *sistema de gobierno democrático* requiere -como ya lo decía Aristóteles- personas con costumbres democráticas; personas que siendo, en su mayoría, pobres son, sin embargo, libres y soberanas y defienden formas igualitarias de participación en la vida social y política.

"El principio del gobierno democrático es la libertad... Se segundo carácter es la facultad que tiene cada uno de vivir como le agrada... Resulta de esto que en la democracia el ciudadano no está obligado a obedecer a cualquiera; o si obedece es a condición de mandar él a su vez; y he aquí como en este sistema se concilia la libertad con la igualdad... Todos los ciudadanos deben ser electores y elegibles... La igualdad pide que los pobres no tengan más poder que los ricos, que no sean ellos los únicos soberanos, sino que lo sean todos en la proporción misma de su número; no encontrándose otro medio más eficaz de garantizar al Estado la igualdad y la libertad"⁵⁷⁸.

Aristóteles veía que "la riqueza pertenece a pocos, pero la libertad a todos", y que ello era la causa de las disensiones políticas entre ricos y pobres. Ello tenía tal importancia que el mismo concepto de justicia hacía pensar a los demócratas que la justicia estaba en la decisión de la mayoría y a la oligarquía que la justicia estaba en la decisión de los ricos.

Los problemas sociales son problemas complejos y pluricausados. No obstante, parece quedar claro, en nuestro siglo, que los derechos humanos deben globalizarse y que la igualdad básica se halla en la igualdad de oportunidades para capitalizar el conocimiento y poder tomar decisiones.

En este contexto, *educar es preparar a este hombre*; es posibilitar que el hombre desarrolle su ser afectivo, intelectual y libre: se autoconduzca individual y socialmente, con leyes que aseguren la igualdad de oportunidades, en la adquisición de conocimiento, en defensa de la igualdad ante las leyes y en la participación -más o menos indirecta, según la forma de concretarse la vida democrática- en la elaboración de esas leyes. Esto requiere un proyecto de vida, una perspectiva de valores presentes que orienten el largo plazo.

En términos muy generales, la *racionalidad* podría ser descripta como la capacidad adquirida y la habilidad, renovadamente variable y criticable, que ejercen los hombres para *proponerse fines y hallar medios adecuados para*

⁵⁷⁷ GRONDONA, M. *Hacia una teoría del desarrollo*. Op. Cit., p. 308.

⁵⁷⁸ ARISTÓTELES. *La política*. Bs. As., Espasa, 2001, L. VII, Cap. 1, pp. 219-221.

*autodeterminarse y lograrlos*⁵⁷⁹. La mayoría de los filósofos ha pensado que *racionalidad* significa *justificación* racional (de las propias creencias); pero para un epistemólogo como Karl Popper ella significa *crítica* de las propias teorías, honestidad intelectual y moral.

38.- En resumen, la *racionalidad humana* tiene sentido dentro de ciertos presupuestos humanos. Estos presupuestos de la racionalidad (que también definirán lo que es la persona humana), implican:

- a) La admisión de un sujeto con un *lenguaje*,
- b) con capacidad de *creación* de objetos abstractos,
- c) de *libertad* para inventar teorías o conjeturas a fin de resolver los problemas que le afectan;
- d) con creencia en la *verdad* como pauta reguladora de la actividad social y discursiva; pero al mismo tiempo,
- e) *falible*, con la posibilidad del error;
- f) con la exigencia, en consecuencia, de *ser tolerante* con los demás y con los diferentes fines y las diversas opiniones o conjeturas;
- g) supone la admisión de *conjeturas con consecuencias (testables a veces)* pero siempre provisionarias y reformulables;
- h) de modo que la racionalidad no se rige por las creencias y autoridades, aunque las supone para *criticarlas*;
- i) todo lo cual implica, en fin, un notable *comportamiento ético*⁵⁸⁰.

“Si comenzamos por la supresión de la *razón* (facultad de la crítica) y la *verdad*, debemos concluir con la más brutal y violenta destrucción de todo lo que es humano”⁵⁸¹.

“Es imposible tener una discusión racional con un hombre que prefiera dispararme un balazo antes de ser convencido por mí. En otras palabras, hay límites para la actitud de racionalidad. Lo mismo ocurre con la tolerancia. No debemos aceptar sin reservas el principio de tolerar a todos los intolerantes, pues si lo hacemos, no sólo nos destruimos a nosotros mismos sino también a la actitud de tolerancia”⁵⁸².

“No puede haber libertad, si no se halla asegurada por el Estado, e inversamente, sólo un Estado controlado por ciudadanos libres puede ofrecerles una seguridad razonable”⁵⁸³.

⁵⁷⁹ POPPER, K. *Miseria del Historicismismo*. Madrid, Taurus, 1961, p. 171. POPPER, K. *A la búsqueda de sentido*. Salamanca, Sígueme, 1976, p. 200. Cfr. DARÓS, W. *Racionalidad, ciencia y relativismo*. Rosario, Apis, 1980, p. 11-130. KEPLER, A. K. *Développement des capacités personnelles: guide d'autoformation*. Bruxelles, Vie Ouvrière, 1992.

⁵⁸⁰ Cfr. POPPER, K. *Sociedad abierta, universo abierto*. Madrid, Tecnos, 1984, p. 139-158.

⁵⁸¹ POPPER, K. *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona, Paidós, 1982, p. 194. Cfr. REBOUL, O. *El adoctrinamiento desintegrador de la personalidad*. Bs. As., Ateneo, 1981, p. 7-28. VILLORO, L. *El concepto de ideología*. México, F. E. C., 1995. RÉSHETOV, P. *Teoría y práctica de la labor ideológica*. Moscú, Progreso, 1985. MARÍ, E. *Neopositivismo e ideología*. Bs. As., Eudeba, 1974. CORDÓN, F. *La función de la ciencia en la sociedad*. Barcelona, Anthropos, 1982.

⁵⁸² POPPER, K. *El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones*. Bs. As., Paidós, 1967, p. 411.

⁵⁸³ POPPER, K. *Sociedad abierta...* Op. Cit., p. 116. Cfr. POPPER, K. *Falsabilidad y libertad* en AYER, A. y

39.- No puede haber transformaciones sociales profundas sin un movimiento de ciudadanos comprometidos con una idea de vida humana que presione sobre quienes tienen que tomar decisiones para que definan sus objetivos, sus metodologías de cambio y actúen con transparencia institucional, sin archivos ocultos y con declaraciones juradas públicas.

Es sabido que *las sociedades con actitudes mafiosas* solo se purifican con transparencias institucionales. No se puede pasar la vida en el lamento contra las ideologías, y sin tomar decisiones para actuar y movilizar los obstáculos. Para ganar hay que desear ganar: no es suficiente con acusar al mundo entero de malvado y no tomar decisiones para forjar cambios.

La aceptación de la racionalidad implica considerar a todos los hombres como fundamentalmente iguales en la posibilidad de equivocarse y buscar la verdad con libertad de pensamiento. Por lo mismo, ella excluye radicalmente la omnisciencia, la acusación generalizada a todo y contra todo, el utopismo prepotente que pretende disponer de la verdad e imponerla en la vida de los demás, suprimiendo la libertad de investigación.

El *falso racionalismo* no conoce límites; estima poseer la verdad, esto es, los conocimientos verdaderos, más bien que dudar de las propias creencias y buscarla; Y con la posesión de la verdad, cree poseer el poder justificado de imponerla, suprimiendo la libertad ajena.

Otras veces, en el clima posmoderno reinante, la racionalidad o la falta de ella ha dejado de ser un tema importante y este hecho ha incidido en la apreciación de la enseñanza. Esto indica lo complejo y lo delicada que es la situación que se vive. Lyotard, ya hace bastante tiempo, pudo vislumbrar esta situación cultural:

“La inexorable degradación de las instituciones de enseñanza en todos los países modernos, muestra bastante a las claras que el saber y su transformación han dejado de ejercer la autoridad que hacía escuchar a los intelectuales cuando estos pasaban de la cátedra a la tribuna. En el universo donde el éxito consiste en ganar tiempo, pensar no tiene más que un sólo defecto, pero incorregible: hacer perder tiempo”⁵⁸⁴.

40.- La *racionalidad* consiste en “utilizar medios efectivos para alcanzar fines con expectativas unificadas y una interpretación objetiva de la probabilidad”⁵⁸⁵. La racionalidad supone proponerse: a) fines realizables; voluntad con autodeterminación y b) utilizar medios adecuados para lograrlos, aunque a veces no se los logre por otras razones (azar, lo imprevisible, circunstancias adversas inesperadas).

Los conceptos de medio y de fin son relativos. Fin es lo que no se re-

otros. *La filosofía y los problemas actuales*. Madrid, Edit. Fundamentos, 1981, p. 128-129.

⁵⁸⁴ LYOTARD, Jean-Francois. *La posmodernidad explicada a los niños*. Barcelona, Gedisa, 1995, p. 47.

⁵⁸⁵ RAWLS, J. *Teoría de la justicia*. México, FCE, 1997, p. 144.

duce a medio o instrumento para lograr el fin. El fin, por el contrario, nunca es instrumento para un medio (pues en ese caso se convertiría en fin y perdería su significado). Pero no todo fin logrado (como el de asesinar a un inocente) es, sin más, bueno para la persona que lo logra. No se puede confundir eficiencia con bondad.

Los valores valoran los fines en relación a la persona. La persona (en lo que su vida y su desarrollo implica) es el valor subsistente, supremo para las personas y el criterio para todo derecho⁵⁸⁶.

En realidad, *los fines, si son últimos (como la verdad, la justicia, la bondad, la responsabilidad individual y social), son valores esperables* -y en este sentido, ideales no reales- aunque inalcanzables plenamente dentro de los límites humanos (de tiempo, fuerzas, recursos, etc.), por lo que la felicidad plena es inalcanzable. Sin embargo, aun así, ella es útil como motor psicológico pues da un horizonte de sentido -hace razonable- a todo el accionar humano⁵⁸⁷. Nadie formaría una sociedad si no esperase algún beneficio (bien común, fin de la sociedad, horizonte de sentido); pero el bien que cada uno obtendrá dependerá también de su esfuerzo particular. No todo valor esperable es bueno en sí mismo: la bondad individual implica a toda la persona y la bondad social implica a todas las personas de una sociedad (lo cual tiene no poco de utopía, por lo que bien se dice que los valores absolutos son esperables, aunque no realizables plenamente). Estos valores esperables, al desarrollar a la persona, son buenos y hacen buenas las acciones particulares.

La racionalidad entonces no puede ser pensada como un valor absoluto, sino como un valor integrador.

“Una persona es eminentemente racional cuando no solo es eficiente sino también virtuosa, cuando su acción es coherente y además *íntegra* porque se ajusta tanto al objetivo que se ha fijado como a los valores que la hacen moralmente encomiable”⁵⁸⁸.

En la búsqueda de valores sociales cruciales

41.- La vida es movimiento. Ciertos valores caducan y otros surgen estimulados por una pluralidad de causas. Los sucesos sociales son multicausales. Mas se requiere un mínimo de valores para promover el desarrollo de una sociedad.

Una sociedad estática es casi impensable. La población aumenta y deben aumentar los alimentos, como alertó Roberto Malthus a los economistas. Si una sociedad se detuviera en su producción de bienes materiales y culturales (intelectuales, tecnológicos, morales), para mantener las vidas, no solo no progresaría sino que involucionaría. Una sociedad que en setenta años no contara con docentes capaces de transmitir lo culturalmente producido, re-

⁵⁸⁶ Cfr. ROSMINI, A. *Filosofía del diritto*. Padova, CEDAM, 1969, Vol. 1, n° 49, p. 191.

⁵⁸⁷ Cfr. WEBER, M. *Economía y sociedad*. México, FCE, 1977, Vol. I, p. 21.

⁵⁸⁸ GRONDONA, M. *Hacia una teoría del desarrollo*. Op. Cit., p. 318.

trocedería a la edad de piedra. Las instituciones educativas son y serán siempre una necesidad primordial para las sociedades, aunque sus dirigentes no estén convencidos de ello.

El primer valor que debe buscar la sociedad actual es el de la producción necesaria para vivir (valor vida) y para vivir bien (calidad de vida) de todos sus socios (igualdad de derechos -protección, ayuda- en igualdad de condiciones, o sea, solidaridad para poder ejercerlos; conocimiento, participación, inclusión social), con visión de futuro (ahorro, previsión social). Es más, la Convención sobre los Derechos del Niño ha hecho que *se cambie el paradigma del tutelaje y control de los niños, a una perspectiva centrada en la protección de los Derechos del Niño*; derechos que tienen ahora rango constitucional en virtud del art. 75 inciso 22 de la Constitución Argentina.

No preocuparnos sólo por los derechos humanos, sino también y ante todo por la Tierra, para que ella siga siendo habitable. Los humanos deben ser conscientes de las amenazas (calentamiento global, el aumento del mar y la inundación de ciudades costeras). La Tierra sola no nos va a salvar: se requiere ahora la ayuda de la técnica y la ciencia; y ante todo se requiere ser conscientes de los daños globales.

42.- De hecho, los valores sociales fundamentales se hallan en la constitución de una nación, en sus garantías, deberes y derechos, concretados luego en leyes.

La Ley de Nacional de Educación (nº 26.206), en Argentina, dice expresamente estar guiada por los valores de la construcción de una sociedad justa, asumiendo y ampliando, de este modo, esta ley, los valores fundamentales de la modernidad, expresados por la Revolución Francesa como libertad, igualdad, fraternidad -hoy solidaridad- (Cap. 2, art. 20, 27). No obstante, cabe recordar que la igualdad no es identidad: los seres humanos son iguales ante la comparación que posibilita ejercer o estar protegido por la misma ley; pero los socios son en sí mismos diferentes por su estado biológico, por sus esfuerzos, etc. Mas cabe recordar también que la participación democrática, al posibilitar vivir según diversos proyectos de vida, no debe alejarlo de la vida solidaria⁵⁸⁹; sino, más bien, abrirlo a diversas formas de vida, sin discriminación (Art. 81), en el contexto de la responsabilidad ética y social.

Pero los ciudadanos deben recordar que, según afirmaba Aristóteles (*Política* 1281 b - 1282 a), lo que crea una ley no son solo las ideas de los inteligentes "sino la labor del pueblo: ... un derecho necesario y auténtico de exigirse e implorarse hasta que se convierta en ley". En una democracia (que implica libertad de información, de expresión y de participación), es la ciudadanía, debidamente preparada para participar en defensa de sus derechos (que significa poder realizar algo justo, sin ser impedido por los demás, precisamente porque es justo lo que se realiza), la que puede convertir en fuerza de ley a los derechos⁵⁹⁰. Esto es hacer de los derechos morales, derechos

⁵⁸⁹ ALEXIS DE TORQUEVILLE. *La democracia en América*. México, FCE, 1978, p. 467.

⁵⁹⁰ Cfr. FIEDRICH, C. *El hombre y el gobierno*. Madrid, Tecnos, 1998, p. 293.

jurídicos, esto es, sostenidos por la ley⁵⁹¹.

43.- La *libertad* y el ejercicio de la libertad requieren cierta *igualdad* para que el derecho a la libertad pueda ser ejercido y pueda mantenerse una sociedad libre⁵⁹². Esta igualdad, incluso económica debe ser lograda solidariamente, y a disposición de todos los socios para aquellos que, por algún motivo, carecen de ella, si se desea mantener el derecho a la libertad política para todos.

“La libertad y la igualdad que con precondiciones del proceso democrático no son solo puestas en riesgo por acciones como las amenazas o la violencia misma; sino que también son frustradas por el fracaso de dar a la gente iguales medios para participar efectivamente en el proceso de deliberación en la toma de decisión mayoritaria... Si el debate público requiere que uno se pare sobre un cajón de manzanas a modo de tribuna, uno debe tener acceso a éste”⁵⁹³.

En otros numerosos casos, los socios poseen iguales derechos, pero no todos ellos pueden ejercerlos igualmente, pues éstos dependen de ciertas condiciones. Todos tienen el derecho a casarse, pero no todos deben casarse. Todos tienen derecho a una buena calidad de vida, pero todos logran tenerla; por ello, este y otros logros pueden formar parte de *una constitución ideal de derechos*, que los socios se propongan gradualmente alcanzar con la ayuda mutua y recíproca. El sistema de ejercicio del poder democrático debe velar para que éste pueda realimentarse a sí mismo, manteniendo condiciones mínimas de libertad, igualdad y solidaridad de los socios en cuanto son socios y no esclavos los unos de los otros.

44.- Una producción excelente para un consumo desmedido de las clases privilegiadas, no constituye un valor social sustentable⁵⁹⁴. Por otra parte, el explosivo crecimiento demográfico no puede ser pasado por alto: en el 2020 serán necesarios más del doble de cereales y hasta ocho veces más las actuales cantidades de carne. Sin negar que el ser humano es en su núcleo más íntimo un ser sensible, se requiere acentuar una educación que lleve a una conducta más racional: que sea consciente de los medios y de los fines que los ciudadanos se proponen.

Tampoco constituye un valor social sustentable un ahorro exigente de una parte trabajadora de los socios y un despilfarro en otra cultivadora de la civilización del ocio y la diversión. Lo producido por la sociedad debe revertir sobre ella y no bloquear el flujo constante y sostenido de innovaciones que

⁵⁹¹ DWORKIN, R. *Los derechos en serio*. Barcelona, Planeta-Agostini, 1993, p. 284.

⁵⁹² Cfr. ALEXIS DE TORQUEVILLE. *La democracia en América*. Op. Cit., pp. 463-465.

⁵⁹³ NINO, S. *La constitución de la democracia deliberativa*. Barcelona, Gedisa, 1997, pp. 192-193.

⁵⁹⁴ Cfr. SARTORI, G. – MAZZOLENI, G. *La tierra explota. Superpoblación y desarrollo*. Bs. As., Taurus, 2003, p. 200.

mejorarán el futuro de la sociedad.

45.- Una persona y una sociedad son tales por los valores que sostienen. Una persona puede dedicarse a estudiar (y alejar la inclinación a emplear todo su tiempo divirtiéndose) solo si aprecia (valora) más el estudio hasta el punto de poder sacrificar la diversión para emplear su tiempo en el estudio. *Los valores jerarquizan nuestras acciones* individuales y sociales. Los pueblos, con cultura de jóvenes irreflexivos, gastan cuanto producen (o más) y al tiempo que lo producen. Hay que tener gran voluntad y valores para preferir seguir trabajando aun cuando podría gastar lo acumulado. *Se requiere cierto idealismo para derrotar los deseos de corto plazo* y seguir afrontando el riesgo y la competencia y colaboración para seguir produciendo, no con un sentido de avaricia sino de mejoramiento de la calidad de vida para sí y para otros.

La escuela tiene, en este contexto, la posibilidad de presentar un cierto sentido sapiencial ante la vida, preparar las mentes y con razones para formas de vivir abiertas a nuevas formas de vida individuales y sociales. Hay ser suficientemente valientes para morir a algunas cosas y formas de vida y abrirnos a otras, sabiendo que la mente humana no está hecha para la verdad sino para sobrevivir: es una inteligencia vital.

Se puede decir que la humanidad tiene una constante tendencia a abusar de la fuerza, de la grandeza y de los bienes materiales si no practica la *búsqueda de un bien humano*, capaz de reconocer que es *humus, tierra vegetal* (tierra que ha vivido o va camino a la muerte). Sólo podemos trascender nuestras vidas con la plena y serena conciencia de lo que somos. Esta primera inconciencia sobre la relatividad de nuestras vidas, dolores y placeres, es una de las causantes de los excesos de la corrupción y de la búsqueda de la fuerza, la riqueza o los placeres como finalidades en sí mismas.

La segunda carencia -como lo ha advertido el filósofo A. Rosmini- es la *carencia del uso* de la inteligencia: "Si la inteligencia permanece activa en las masas la sociedad es posible"⁵⁹⁵. Si bien los hombres son inteligentes, no todos los hombres hacen *uso* de la inteligencia. Su uso no es innato, sino resultado del propio dominio armónico de las posibilidades de relacionar los medios con los fines, para su propia educación, reconociendo con modestia que la vida humana tiene un fin temporal, por lo que no es necesario acumular en exceso.

46.- Estos ideales exigen ser sustentados con valores y virtudes socialmente aceptados como prioritarios: capacitación, esfuerzo, disciplina, responsabilidad, control, seguridad, respeto por las normas o leyes, aprecio por los demás con igualdad de derechos y deberes; aprecio por el trabajo, por el ahorro, por el bienestar presente y futuro. Estos valores, especialmente el de la crítica, requieren de condiciones políticas y económicas que permitan la expresión del pensamiento, que apueste a nuevas alternativas del imaginario

⁵⁹⁵ Cfr. ROSMINI, A. *Filosofía de la política*. Milano, Marzorati, 1972, p. 258.

social, que posibilite advertir y criticar la apropiación privada de la fuerza del conocimiento cuando es injusta.

Los hombres son socios si son *libres* y ser libre requiere capacidad de *crítica*, la cual, a su vez, requiere *condiciones materiales* que la hagan posible y sostenible. Es utópico hablar de educación social y pública sin mencionar las necesidades materiales, las políticas educativas injustas que *precarizan* y *pauperizan* la situación laboral de los docentes y las posibilidades reales de gran parte de los socios integrantes de las sociedades.

Los socios, para ser tales, *requieren libertad y cierta igualdad*, en sus derechos y ejecuciones, para ser así los artífices de sus proyectos de vida individuales y, en cuanto se organizan, de sus proyectos de vida socialmente compartidos; y, en última instancia, para ser felices. El proceso social de educación nos lleva a plantearnos inevitablemente la pregunta: ¿Es este proceso parte de las exigencias de la justicia social, de la justicia correspondiente a los socios por igual? ¿Es un derecho privado o también y necesariamente un derecho social?

47.- Pero hasta el mismo concepto de felicidad en este mundo -puesto por los griegos como un fin último- varía. Para el anglosajón, la felicidad (*happiness*) significa simplemente algo que logra cada uno y le sucede (*to happen*): el logro de su propio plan de vida. En una familia anglosajona cada uno busca su felicidad, su logro individual. En este contexto, la tecnología de la comunicación puede resultar ser un instrumento de doble filo: la generación actual, en particular, parece ser que se comunica mucho con los lejanos y atiende poco a los cercanos (el prójimo).

Para el latino, la felicidad (de la raíz indoeuropea *dhe = fe* mamar, se emparenta con femineidad, fecundidad, fertilidad) e implica la unión del hombre con la mujer; supone comunidad, reconocimiento mutuo. El valor de la sociedad familiar -de relación social- está impregnando la idea de la felicidad humana del latino.

Para el anglosajón, la felicidad -y una vida en justicia no puede estar separada de ella- la logra cada uno: la vida, la libertad y la búsqueda de felicidad (esto es, de logros individuales) son valores anteriores a toda sociedad; para los latinos, la felicidad es comunitaria y social o no es felicidad.

48.- Mas, la familia (y, en general, la sociedad) puede tomar tres estilos de vida:

- 1) el autoritario y casi mafioso, donde uno manda y los demás obedecen, cerrada en sí misma;
- 2) el nuclear, donde cada uno es su dueño, aunque constituyan una sociedad, ampliamente abierta a cambios y divorcios;
- 3) la unión moral de mutua de respeto como personas, de defensa y reconocimiento, sin ser demasiado abierta ni cerrada.

Como siempre, *la sociedad, en su valor profundo, es un hecho más moral* que económico y legal, aunque inseparable de estos aspectos e inter-

actuando con ellos. Por ello, la falta de fe o confianza entre los socios, la *corrupción* y la *injusticia* constituyen el peor enemigo social. El alma de una sociedad son sus valores morales, que pueden resumirse en el *quererse* o *benevolencia social*; aunque su cuerpo visible son sus leyes⁵⁹⁶.

“El vínculo de sociedad tiene por base la benevolencia mutua de las personas que se unen...

Varias personas hacen una sociedad con la intención de lograr algún bien, el cual es el fin de la sociedad. Este bien debe ser procurado por todas las personas que componen la sociedad, pues de otro modo las personas no podrían decirse socias.

Las personas asociadas no forman todas juntas sino una personal moral: el bien de la sociedad que se procura, y que es el fin de la misma sociedad, es el bien de esta persona moral, de la que las personas individuales no son sino partes.

Este deseo que cada miembro tiene del bien de todo el cuerpo social es lo que se llama *benevolencia social*⁵⁹⁷.

49.- Hoy a esa benevolencia social le llamamos *solidaridad*. Ella es un elemento que debería estar presente en estos proyectos de vida sociales, porque está incluido en el hecho de ser socio -parte de la sociedad- el protegerlo con leyes y cuidar de cada socio también en su aspecto de necesidades materiales, sin las cuales una vida no es digna humanamente. Mas la solidaridad no debe ser entendida simplemente como una caridad o un acto emotivo ante quien padece una desgracia. La solidaridad, en una sociedad responsable de sus socios, consiste en asegurar el surgimiento y el cumplimiento de las leyes que *protejan por igual a los socios en iguales circunstancias desfavorables*, no previstas ni causadas por ellos mismos en el presente o en el pasado.

La primera solidaridad se halla en que exista justicia. La *teoría de la justicia* no es simple ni es única, no obstante, siempre implica un elemento común: una cierta idea de igualdad de trato y/o de bienes. No obstante, la idea de igualdad, abstractamente considerada, lleva a confusiones. Si la existencia de la igualdad fuese total -cosa, por otra parte imposible, en muchos aspectos: biológicamente, estéticamente, etc.-, nos haría idénticos, suprimiría la libertad individual y la justicia sería inhumana.

50.- La justicia es una virtud o forma habitual de obrar que, al hacerse habitual, se constituye en norma o ley (oral y luego escrita). Esta forma habitual de obrar supone implícita o explícita y libremente, por parte de los socios, un *pacto social*, cuyo respeto constituye la fuente de justicia. La ley fundamental es la constitutiva (o *Constitución*) de la sociedad y ella es el *bien común fundamental de la sociedad*. Las leyes constituyen pues un orde-

⁵⁹⁶ ROSMINI, A. *Filosofía della politica*. Milano, Marzorati, 1972, p. 242-253.

⁵⁹⁷ ROSMINI, A. *Filosofía della politica*. Op. Cit., p. 134-135.

namiento social, cuyo respeto establece *la justicia social*. El derecho consiste en poder obrar (y no ser impedido) de acuerdo a las leyes. La justicia posibilita ejercer el derecho de defender lo que a cada uno le corresponde al intercambiar bienes, según el pacto social y sus leyes.

Según esto, la misma idea de igualdad -por sí sola- es imperfecta y requiere la idea de libertad; pero ésta también resulta ser imperfecta si suprime la idea de cierta igualdad-desigualdad (o diferencia) para todos los seres humanos. La justicia social ha sido definida por John Rawls de la siguiente manera:

“Todos los valores sociales -libertad y oportunidad, ingreso y riqueza, así como las bases del respeto a sí mismo- habrán de ser distribuidos igualitariamente a menos que una distribución desigual de alguno o de todos estos valores redunde en una ventaja para todos”⁵⁹⁸.

La ventaja para todos, si es humana, debería ser no solo justa sino además equitativa: los más involuntariamente débiles (enfermos, niños, etc.) deberían ser más voluntariamente ayudados.

51.- La teoría fundamental de la justicia como igualdad e imparcialidad refleja, según Rawls, la idea hipotética de contrato social, base de la sociedad y que -podríamos afirmar- se concreta en la Constitución de una sociedad. La idea de posibles desigualdades o diferencias da lugar al ejercicio de la libertad, de la competencia, la colaboración y la eficiencia, pero en función de un bien que resulta ser también común beneficio para todos los socios. Esas desigualdades sociales y económicas deben ser tales que “se espere razonablemente sean ventajosas para todos” y se vinculen con beneficios “asequibles para todos”.

Por su forma, la *conducta justa* es la conducta imparcial, esto es, la que no beneficia a una parte por sobre la otra; y si lo hace, lo realiza solamente por equidad, por una filosofía de la vida humana que protege al más débil indefenso. Esta conducta implica una idea moral: no tratar a los socios en forma desigual. No se trata, sin embargo, de que todos vivamos igual en todo sentido; sino de considerar cuáles desigualdades se pueden aceptar (algunas de las cuales son prácticamente inevitables, como que alguien sea alto o bajo); y cuáles no se deberían admitir entre quienes son socios y desean seguir siendo socios, constituyendo una sociedad civil.

El ejercicio de la justicia es indudablemente un medio para una forma de actuar humana, que incluye el actuar económico pero no se reduce a él. El *bien común humano de las personas* es un bien social que implica y supera el

⁵⁹⁸ RAWLS, J. *Teoría de la justicia*. México, FCE, 1997, p. 69. Cfr. ARANDA FRAGA, F. *John Rawls: El giro contemporáneo de la ética a partir de la teoría de la justicia como imparcialidad* en *Philosophica* (Lisboa), 2000, n° 16, p. 61-79. SEN, Amartya – KLIKSBURG, Bernardo. *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Barcelona, Deusto, 2007.

bienestar económico, y esto ha sido reconocido por los economistas de distintos enfoques políticos. La economía requiere previamente una filosofía humana de la economía, no regida por el único criterio de la utilidad.

“Las consideraciones económicas son aquellas por medio de las cuales conciliamos y ajustamos nuestros diferentes propósitos, ninguno de los cuales es, en última instancia, económico (salvo los del avaro o el hombre para el que ganar dinero se ha convertido en un fin en sí mismo)”⁵⁹⁹.

Una sociedad requiere ser solidaria con sus socios honestos y, si es humana, debería extenderse a todos los humanos.

52.- En este contexto, es solidaria la sociedad con sus socios y sus representantes (los gobernantes) cuando, por ejemplo, están pensando hoy qué pasará dentro de veinte años con los que hoy aportan a las cajas de seguridad social. La Argentina ha sido una sociedad irresponsable, en este punto, en cuanto ha usado los bienes de los futuros jubilados para otros fines de prestigio político o los ha malgastado en el ámbito de la corrupción.

Es impensable una sociedad sin *solidaridad*, esto es, sin el cuidado de todos sus socios. Este cuidado debe ser una estrategia racional, equitativa y permanente, y no esporádica, afectiva y librada a la suerte, ante el socio inocente que padece una desgracia imprevisible.

Precisamente porque la *solidaridad debe ser racionalmente previsión*, un Estado, con sentido social, con amor a sus socios, sabe acumular los excedentes de la producción para que:

- a) ésta no cese, sino que se incremente,
- b) para los casos de emergencia puntuales (cataclismos, epidemias, etc.),
- c) y para los casos de asistencia estructural, esto es, para ofrecer igualdad de oportunidades básicas (educación, justicia, salud, seguridad) a todo socio que nace en su sociedad, a fin de que estos socios sean productivos en el futuro para sí mismos y para el bien de los demás;
- d) debe, por otra parte, tender a extenderse en su ayuda a los demás.

53.- La solidaridad no es un regalo: debe ser una conquista lograda por los propios socios al organizarse, previendo las situaciones de desgracia o discapacidad no buscada por el afectado.

El deseo de solidaridad es un signo que humaniza las relaciones sociales; mas no se debe confundirla con la igualdad. La idea de igualdad ha sido muy acentuada por los románticos de la Ilustración, en especial, por J. J. Rousseau en su obra *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. La idea de igualdad se puede tomar referida a una igualdad cuanti-

⁵⁹⁹ HAYEK, F. *The Constitution of Liberty*. London, Routledge and Kegan Paul, 1960, p. 35. Cfr. NINO, S. *La constitución de la democracia deliberativa*. Op. Cit., p. 164.

tativa (o material, buscada políticamente por el socialismo) o cualitativa (o sea, social, referida a la igualdad de trato o legal, y es defendida por el liberalismo).

54.- Igualdad no es identidad. Respecto de la igualdad, existen extremos irrealizables: materialmente somos desiguales y eso nos posibilita la diversidad de ser (nuestros átomos y nuestras células, nuestra salud o enfermedad, no son las de nuestro vecino); socialmente cada ciudadano debe ser considerado según su condición (un niño debe ser tratado como niño y un adulto como adulto, un ladrón como ladrón y una persona honesta como honesta). Pero entre los extremos, existen zonas discutibles de igualación material y social y éstas son las que generan conflictos.

La tan discutida modernidad, por parte de la posmodernidad y por la transmodernidad⁶⁰⁰, poseía en su mensaje valores que aún ni siquiera hemos logrado mantener. Condorcet, por ejemplo, esperaba de la Revolución Francesa, que uniera el amor a la libertad y a la razón, con el amor a la *humanidad*; el amor que hace evitar los dolores de los seres humanos provocados por ellos mismos o por los actos de un mal gobierno.

“El sentimiento de humanidad, es decir aquel de una compasión tierna, activa por todos los males que afligen a la especie humana, de un horror por todo aquello que, en las instituciones públicas, en los actos del gobierno, en las acciones privadas agrega dolores a los dolores inevitables de la naturaleza”⁶⁰¹.

Pero para tener ciudadanos libres y defensores de la república, era necesario tener una instrucción pública independiente del poder político. Condorcet amaba la razón pero no el racionalismo, lo que implica poder conocer, amar y criticar la misma Constitución de la sociedad. Razonando los alumnos y ciudadanos pueden medir sus propios prejuicios y no se ve obligado a repetir los dogmas sociales. Condorcet, en el *Proyecto de declaración de los derechos naturales, civiles y políticos de los hombres* (leídos en la Asamblea Nacional el 15 y 16 de febrero de 1793, en nombre del Comité de Constitución que él presidía), sostenía que la conservación de la libertad dependía de la sumisión a la ley, que es expresión de voluntad general. En consecuencia, todo lo que no estaba prohibido por la ley no podía ser impedido, ni nadie debía ser coaccionado a hacer lo que ella no ordenaba. La igualdad, por otra parte, consistía en “que cada uno pueda gozar de los mismos derechos”⁶⁰².

⁶⁰⁰ Cfr. RODRÍGUEZ MAGDA, R. *Transmodernidad*. Madrid, Anthropos, 2004. CUESTA ÁLVAREZ, B. *Globalización, pobreza y responsabilidad solidaria en Estudios Filosóficos*, 1996, nº 130, p. 453-510.

⁶⁰¹ CONDORCET. *Esquise d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. Paris, Garnier-Flammarion, 1988, p. 230.

⁶⁰² COUTEL, Ch. *Condorcet. Instruir al ciudadano*. Bs. As., Ediciones del Signo, 2005, pp. 115-116.

55.- Mas admitido que una sociedad implica individuos con derecho a igualdades y desigualdades, la dosis de las mismas es una cuestión contingente e histórica que los socios deben discutir, evitando los extremos de la "envidia por la igualdad" (deseando que todo sea idéntico) y el de la *exclusión* (donde algunos sectores de seres humanos no participan de los beneficios de ser socios ni son queridos como tales).

Una sociedad se ha quebrado cuando, -generada la línea divisoria entre incluidos y excluidos (*insiders and outsiders*)-, la lucha se traslada a la arena de los empleados: a los que tienen el mínimo beneficio de un trabajo y a quienes desean quitárselo. La sociedad, entonces, con sus leyes, ya no solo no promueve la solidaridad sino que explota su ausencia.

56.- Para realizar el desarrollo humano, se requiere que algunos valores primen sobre otros. No es necesaria solo la riqueza en recursos naturales. Japón, sin recursos naturales, se desarrolló; Argentina, con recursos naturaleza abundantes para su escasa población, se "des-desarrolló": perdió el desarrollo que había alcanzado entre 1853 y 1930, logrando ubicarse entre los primeros países en cuanto al ingreso por habitante en las primeras décadas del siglo veinte. En ese tiempo, Argentina era una de las 33 naciones democráticas: la crisis económica de 1930, redujo a 22 de ellas -y entre ellas a la Argentina- a situaciones políticas autoritarias.

El mundo globalizado, la pobreza y la democracia

57.- Una felicidad adecuada al ser humano, realizable, implica realismo, reflexión, objetividad, constancia, coherencia. Esta felicidad no se opone a la complejidad de la vida, propia de las épocas modernas. Así como la escolarización generó temor en los agricultores (temor a que se abandone esa tarea por otras menos pesadas, por ejemplo), la misma globalización, puede ser un boomerang que regrese haciendo crecer a otras regiones y haciendo temer a quienes la iniciaron.

Como la democracia se mejora con más ejercicio de la democracia, también el saber se mejora con el ejercicio y no con el rechazo del mismo⁶⁰³. Pero hay que estar preparados para *trabajar en medio de una complejidad de información*, por el elevado número de los agentes que intervienen en los acontecimientos humanos, por la interdependencia de los mismos, por la circularidad y turbulencia que los mismos causan. En otros tiempos, los alumnos, al consultar un tema en una biblioteca, se encontraban con uno o dos libros clásicos; hoy se encuentran con centenares no solo de libros sino de revistas especializadas y de información virtual de la más variada. Este cúmulo de conocimientos puede causar confusión por acumulación y finalmente desgano y abandono de la temática perseguida.

⁶⁰³ Cfr. SORJ, B. *La democracia inesperada*. Bs. As., Prometeo, 2005. GLORIA, C.- GARCÍA BELSULCE, C. *La Argentina política. Una nación puesta a pruebas*. Bs. As., Ateneo, 2005.

58.- Las utopías de ayer son las realidades de hoy; nuestras utopías pueden ser las realizaciones del mañana. Pero el hombre es una cuestión de tiempo y el tiempo frena con realismo la esperanza en las soluciones mágicas e inmediatas.

Hay que aspirar a la creciente dignidad de todos los hombres, pero esto requiere tiempo para que se dé el desarrollo. Y el cambio debe venir tanto del interior del hombre como de las condicionantes estructuras exteriores (especialmente costumbres, leyes, condiciones materiales, etc.): que el hombre cambie, progrese en su cultura y que la cultura cambia al hombre interactivamente.

59.- La sociedad argentina pasó por distintas circunstancias:

- A) el hecho de ser colonia, sometida a una autoridad sin participación;
- B) liberada políticamente, pasó de hecho, por sus deudas, a ser dependiente económicamente de potencias extranjeras;
- C) hoy debe enfrentar el hecho de ser interdependiente, en un mundo globalizado.

Abrirse a los mercados mundiales, no implica que los socios dejen de ser naciones. Japón, y los países del sudeste asiático, no dejaron de ser nacionalistas al mismo tiempo que salieron a competir en el mercado mundial y, limitando el crecimiento demográfico, obtener fantásticas tasas de crecimiento económico.

Argentina posee recursos naturales y humanos capaces de crear una nación competitiva en algunas áreas, abierta al mundo confirmando la conciencia de su valer. Seguir pidiendo préstamos que no se invierten en producción es agrandar una deuda que aumenta también y tradicionalmente la corrupción institucionalizada, implica ser inmorales hasta el punto de no preocuparse por dejar una deuda impagable y un sacrificio interminable a los ciudadanos que vendrán a ésta que fue "una grande y gloriosa nación". Una actitud humana digna es aquella de un crecimiento que no sea a costas del sufrimiento ajeno.

"Más ayuda y condonación de deudas a los países pobres; este eslogan es una hoja de parra para tapar las vergüenzas de los países ricos... En Roma, en la Conferencia de la FAO (agencia de la ONU para alimentación y la agricultura) de junio de 2002, pese a las recientes promesas de liberar los intercambios comerciales, ha resultado que Europa y Estados Unidos... gastan mil millones de dólares al día en subsidios y subvenciones para proteger sus producciones contra las de los pobres... Comparadas con tamaño gasto, las ayudas y la condonación de deudas son insignificantes"⁶⁰⁴

El crecimiento demográfico es tal y de tales consecuencias frente al

⁶⁰⁴ SARTORI, G.- MAZZOLENI, G. *La tierra explota. Superpoblación y desarrollo*. Bs. As., Taurus, 2003, p. 239.

desarrollo tecnológico que, si antes, el hombre temía la explotación en el trabajo, hoy teme que ni siquiera se lo explote, paralizado como está ante la exclusión marcada por el desempleo.

60.- El problema educativo es un problema inscripto en una sociedad. La pérdida de sentido, la fractura en la unidad familiar (en la organización y jerarquización social mínima), la falta de expectativas, la distancia entre las pautas socio-económicas, siempre más exigentes, y las decrecientes posibilidades de capacitación para ellas, las crecientes o cíclicas carencias de empleo, no ya la explotación laboral sino la exclusión, generan en los jóvenes una fundada vulnerabilidad personal, cinismo y desprecio por todo lo que hoy se les propone.

El modo de vida en algunos países subdesarrollados es, en parte, *ab-surdo* y *casi cínico*, ya que hace incompatibles las imágenes que el primer mundo le vende con lo que la mayoría vive en los países subdesarrollados, aunque, en parte, también se debe reconocer que la propuesta de modo de vida del primer mundo también tiene algunos valores que estimulan a superar formas casi inhumanas de vida. La calidad de vida brilla por su ausencia, debiendo los países subdesarrollados optar siempre por males menores que en nada mejoran su situación: entre recibir alimentos cancerígenos o morir de hambre; entre la prostitución o la inanición; entre ver las cosas en la soporífera televisión o deambular por las calles del delito.

61.- La vida humana siempre ha implicado una lucha por la sobrevivencia, y generalmente construida con sufrimientos y penurias, padeciendo más el que menos tiene: menos medios en inteligencia, bienes o habilidades. Pero el hombre moderno ha llegado a un desarrollo mental que es capaz de jerarquizar los valores con una escala que no es solo material o económica, sino encabezada por el valor de la existencia, la sensibilidad y la calidad de la vida humana.

Más sería despreciar la naturaleza humana considerar al hombre *solo* como un capital humano, como un *medio* al que hay que preparar para ser empleado en empresas. Ya Adam Smith criticaba a David Hume cuando éste consideraba que la aprobación de la virtud moral era un "sentimiento del mismo tipo que el que utilizamos para aprobar un edificio cómodo o bien planificado y que no tengamos otra razón para alabar a un hombre que la que tenemos para elogiar un arcón"⁶⁰⁵.

62.- La inseguridad (tanto objetiva, como su percepción subjetiva, por varias causas⁶⁰⁶) genera en el argentino una actitud paradójica: por el lado del

⁶⁰⁵ Cfr. SMITH, A. *The Theory of Moral Sentiments*. Oxford, Clarendon Press, 1976, L. IV, Cap. 24, p. 188.

⁶⁰⁶ Cfr. Bolzán, Andrés – Mercer Raúl. *Seguridad alimentaria y retardo crónico del crecimiento en niños pobres del norte argentino*. En: *Archivos argentinos de pediatría*. Versión On-line ISSN 1668-3501. *Arch. argent. pediatr.* v.107 n.3 Buenos Aires jun. 2009.

"El sociólogo Robert Merton recalca que es la pobreza relativa a las expectativas socialmente generadas

sentimiento, desea protección y, proyectando esa indefensión, es solidario para con los demás; por el lado de la inteligencia, ante la prepotencia a la que está sometido, aguza su ingenio como venganza hecha viveza criolla, e infringe toda ley, apropiándose de todo lo que le sea posible.

Resulta difícil aprender a ser objetivo, racional (previando o constataando la proporción entre efectos y causas) en una sociedad que no se atiene previsiblemente a las leyes.

Se podría sostener que el hombre es naturalmente instintivo, inclinado a obtener lo más posible con el menor esfuerzo. En este contexto, el proceso educativo tiende a lograr un hombre que lucha contra esa forma natural de ser, hacer y comportarse. Por ello, se afirma que la educación no es algo natural sino cultural, esto es, adquirido con esfuerzo⁶⁰⁷.

El hombre, sin embargo, en su actuar raramente es simplemente racional: es sabio y delirante, económico y consumista, empírico e imaginativo, demócrata y resistente al poder⁶⁰⁸.

63.- La libertad requiere cierta igualdad, para subsistir, y la igualdad exige cierta libertad. La ausencia de democracia es en sí misma una *desigualdad* en los derechos y poderes políticos. La democracia parece ser el mejor régimen - comparado con otros- de gobierno contemporáneo, aunque se encuentra muy por debajo de sus posibilidades. De hecho, "la democracia ha venido, en los últimos tiempos, con la compañía irritante e indeseable de creciente desigualdad"⁶⁰⁹. La pobreza no debe ser considerada solamente como una relación de mayor o menor cantidad de bienes materiales o de felicidad entre las personas o grupos. Hay personas felices e infelices en toda la gama de condicio-

por distintos medios la que produce un virtual crecimiento del delito en los sectores carenciados ante la oferta de tantos bienes inaccesibles para ellos.

Freud señalaba en 1927 "Una cultura que no ha podido evitar que la satisfacción de cierto número de sus miembros tenga por premisa la opresión de los otros, es comprensible que los oprimidos desarrollen una intensa hostilidad hacia esa cultura... de cuyos bienes participan en medida sumamente escasa". Porvenir de una Ilusión (1927). El problema no es la pobreza sino la inequidad: el hecho que unos tengan tanto y la mayoría esté condenada a ser espectadora de los lujos de unos pocos". Aguiar, E. *El otro amenazante. Reflexiones acerca del sentimiento de inseguridad*. Disponible en: *El psicoanalítico*. Boletín nº 12, Enero 2013. <http://www.elpsicoanalitico.com.ar/num12/subjetividad-aguiar-el-otro-amenazante-inseguridad.php>

Cfr. OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA. Departamento de Investigación Institucional. Pontificia Universidad Católica Argentina. Boletín 2009, nº1. http://www.uca.edu.ar/uca/comun/grupo68/files/Situacion_Social_Press_final.pdf

SALVIA, Agustín; TUÑÓN, Ianina; MUSANTÉ Bianca. Principales factores asociados a la inseguridad alimentaria de los hogares con niños, niñas y adolescentes de la Argentina urbana. En: V Congreso Mundial por los derechos de la infancia y adolescencia, "Infancia, adolescencia y cambio social". 15 al 19 de Octubre de 2012 - San Juan República Argentina. Disponible en: <http://cdi.mecon.gov.ar/docelec/vb11110.pdf>

⁶⁰⁷ Cfr. MORGAN, H. *The Imagination of Early Childhood Education*. Westport, Bergin and Garvey, 1999. SIMON, L. *Psychology, Education, Gods, and Humanity*. New York, Praeger Publishers, 1998. MOURAD, R. *Postmodern Philosophical Critique and the Pursuit of Knowledge in Higher Education*. Westport, Greenwood Publishing Group, 1997.

⁶⁰⁸ HOFFMAN, D. *Individualism and Individuality* en *American Journal of Education*, 2000, Vol. 108, nº 4, p. 300-318.

⁶⁰⁹ DELICH, F. *La crisis en la crisis. Estado, Nación, Sociedad y Mercados en la Argentina contemporánea*. Bs. As., Eudeba, 2002, p. 225.

nes económicas. Lo que preocupa de la *pobreza material* se halla en que ella es generalmente índice de *pobreza humana*: una menor calidad de vida en salud, en relaciones humanas, en cultura, en conocimientos, en desarrollo humano. Por ello, y por el contrario, una idea de desarrollo no es sinónimo de desarrollo material únicamente, sino de desarrollo en función de una mejor calidad de vida humana.

La democracia debe garantizar la libertad pero también la vida humana. Según el premio Nobel en Economía, Amartya Sen, la democracia es necesaria pero no es suficiente, pues "pueden ocurrir hambrunas sin que disminuyan mucho -e incluso sin que disminuyan nada- las existencias totales de alimentos", porque algunos grupos sufren una pérdida brusca de poder de mercado (por diversas causas como paro, desempleo, inflación, etc.) "y esta nueva desigualdad provoca inanición"⁶¹⁰.

64.- Cuando el crecimiento del producto nacional bruto de 6%, en casi una década, disminuye a menos 1%, esa disminución desastrosa, como acaeció en Argentina -¡y acaece cíclicamente!-, no se reparte de igual manera entre la población. De hecho, en un país como Argentina con gran cantidad de recursos naturales en alimentos, se pueden generar *situaciones de desnutrición generalizada entre la clase más pobre*, para con la cual la solidaridad se vuelve un derecho social y humano.

Esa disminución de crecimiento "...recae sobre todo en el segmento más pobre, a ese grupo que puede quedarle muy poca renta (independientemente de cuál fuera la tasa total de crecimiento en el pasado). Ese tipo de crisis económicas generales, como las hambrunas, prosperan gracias al `sálvese quien pueda´. Esa es, en parte, la razón por la que un sistema de `seguridad protectora´ en forma de redes de protección social es una libertad instrumental tan importante y por lo que las libertades políticas en forma de oportunidades de participación y de derechos humanos y libertades son cruciales, en última instancia, incluso para los derechos económicos y para la supervivencia"⁶¹¹.

No es el Capital ni el Capitalismo un mal sistema económico en sí mismo, sino que su defecto se halla en que *no se universalizan los bienes y derechos a todos los seres humanos*. Nadie puede amar la pobreza o carencia en sí misma: ni los liberales ni los socialistas quieren la pobreza en sí misma. Se busca el bienestar; pero no siempre se lo busca para todos los seres humanos. Como esto no ocurre, ciertos socialismos lo han querido establecer a la fuerza; y, queriendo suprimir el Liberalismo, suprimieron también las libertades fundamentalmente humanas. El Liberalismo, al verse limitado, tendió, como solución, a peticionar y lograr una libertad sin control alguno, esperando que una mano invisible logre la igualdad de los derechos humanos.

⁶¹⁰ SEN, Amartya. *Desarrollo y libertad*. Bs. As., Planeta, 2000, p. 230.

⁶¹¹ SEN, Amartya. *Desarrollo y libertad*. Op. Cit., p. 231.

Cabe recordar que *el derecho* no consiste en lo que alguien te tiene dar; sino en lo que nadie te debe quitar. Toda persona es sede del derecho natural y las personas deben frecuentemente luchar para que nadie se lo quite

Con relación a los derechos ideales promovidos por la Revolución Francesa (libertad, igualdad, fraternidad, seguridad y protección), aunque se ha logrado que nadie sea despojado de todos ellos, no obstante, no se han universalizados. Hoy los nacionalismos se abren a organizaciones políticas y económicas mayores: a organizaciones por bloques o zonas que trascienden los límites nacionales. Mas los derechos deben globalizarse también y ser humanos, esto es, deben ser protegidos para todo ser humano por ser humano, de modo que a nadie le sean sustraídos.

65.- Amartya Sen percibe que se dan dos caminos hacia el desarrollo humano con relación al desarrollo económico.

La primera propuesta insiste en el crecimiento económico “con sangre dolor y lágrimas”, donde la prudencia exige dureza y la desatención a “bobadas (aun cuando los críticos suelen ser demasiado educados para calificarlos así)” como lo serían las redes de protección social para las personas muy pobres, a los derechos políticos, al excesivo lujo de algunos en la democracia, a los gastos sociales para luchar contra la pobreza, etc.

La segunda propuesta, a la que adhiere Amartya Sen, concibe “el desarrollo como un proceso de expansión de las libertades reales que disfrutaran los individuos”. Existen *libertades fundamentales que constituyen un medio y el fin del desarrollo económico*, tales como:

“Poder evitar privaciones como la inanición, la desnutrición, la morbilidad evitable y la mortalidad prematura, o gozar con las libertades relacionadas con la capacidad de leer, escribir y calcular, la participación política y la libertad de expresión, etc.”⁶¹²

66.- Las *garantías de transparencias y de control* de las instituciones y transacciones personales son fundamentales para generar *confianza* en la sociedad y en sus instituciones. “Estas garantías desempeñan un claro papel instrumental en la prevención de la corrupción, de la irresponsabilidad financiera y de los tratos poco limpios”⁶¹³.

En el contexto de una visión de crecimiento, el mantenimiento de un eficiente grado de educación pública para todos los socios debe ser considerado una inversión económica. Japón comenzó a expandir en gran escala la educación y la asistencia sanitaria “antes de romper con las ataduras de la pobreza general”.

“Por lo tanto, la contribución del crecimiento económico ha de juzgarse no solo en función del aumento de la renta privada, sino también

⁶¹² SEN, Amartya. *Desarrollo y libertad*. Op. Cit., p. 55.

⁶¹³ SEN, Amartya. *Desarrollo y libertad*. Op. Cit., p. 59.

en función de la expansión de los servicios sociales (incluidos, en muchos casos, las redes de protección social) que el crecimiento económico puede hacer posible. Así mismo, la creación de oportunidades sociales, por medio de servicios como la educación y la sanidad públicas...⁶¹⁴.

67.- Mas los efectos de la educación formal no pueden ser ni sobrevalorados ni infravalorados. Las instituciones educativas son una condición necesaria pero no suficiente para el bienestar social. Los problemas sociales son multicausados y no pueden ser reducidos solo a causas subjetivas (como, por ejemplo, la necesidad de una capacitación profesional permanente); ni solo a causas objetivas de la economía internacional y anónima.

Hay valores fundamentales que será necesario recuperar. En períodos de corrupción *no se respetan las leyes, sino que se juega con ellas*; y esto sucede desde los tiempos coloniales. Los argentinos deberán aprender a respetar las leyes y controlar su cumplimiento en gobernantes y gobernados, mediante instituciones intermedias sólidas. La democracia es, antes que una forma de gobierno, *una forma de vida* que se aprende en la vida cotidiana, escolar y extraescolar; y requiere excluir la violencia y atenerse a reglas procesales para la toma de decisiones colectivas, propiciada por la más amplia participación posible de los interesados⁶¹⁵. Por desgracia, es frecuente la prepotencia del argentino en la forma de vida cotidiana (que son frecuentemente manifestaciones de mal carácter o de maltrato), en las formas de conducción vial y, en general, en la forma de obtener lo que desea, sea mediante la astucia ante el más fuerte, sea con la actitud de intimidación ante el más débil. En la vida del argentino parece verse una forma de círculo vicioso entre el no respeto de las leyes de parte de los gobernantes (que las cambian para los beneficios personales o corporativos) y de los gobernados (que tratan de defenderse o vengarse no ateniéndose a las leyes)⁶¹⁶.

68.- La educación ocupa un lugar social, pero no abarca todo lo social. Como hoy el Estado-nación debe ser integrado en un bloque de Estados para ser significativo, así también el proceso de educación escolar y formal debe ser considerado en una visión social más amplia que la propia institución educativa.

Invertir en la preparación de los ciudadanos para una mejor calidad de vida llevará a un mayor crecimiento en la producción económica. En realidad, no se debe esperar que unos pocos creen grandes capitales para que luego decidan gastarlos en inversiones de política social. Se suele afirmar que *primero hay que acumular para luego poder distribuir*, por lo que casi siempre se

⁶¹⁴ SEN, Amartya. *Desarrollo y libertad*. Op. Cit., p. 60, 61.

⁶¹⁵ Cfr. BOBBIO, N. *El futuro de la democracia*. Bogotá, FCE, 2000, p. 167.

⁶¹⁶ CHIARAMONTE, J. C. *Nación y Estado en Iberoamérica*. Bs. As., Sudamericana, 2004. LLACH, L. – GURCHUNOFF, P. *Entre la equidad y el crecimiento. Ascenso y caída de la economía argentina, 1880-2002*. Bs. As., Siglo XXI, 2004. OSZLAK, O. *La formación del Estado argentino*. Bs. As., Planeta, 1999.

posponen las inversiones sociales. Mas, algunos economistas estiman que, *al mismo tiempo* que se crece, se debería invertir en la mejor capacitación y preparación social de los futuros socios de una sociedad.

“Podría muy bien sorprender que los países pobres puedan financiar los procesos impulsados por la política social, dado que para expandir los servicios públicos, incluida la asistencia sanitaria y la educación, se necesitan, desde luego, recursos... ¿Dónde (cómo dice la famosa pregunta retórica) van a encontrar los países pobres los medios necesarios para `financiar` estos servicios? Es en realidad una buena pregunta pero también tiene una buena respuesta, que se halla fundamentalmente en el análisis de los costos relativos... Una economía pobre puede *tener* menos dinero para gastar en sanidad y en educación, pero también *necesita* menos dinero para prestar esos mismos servicios, que costarían mucho más en los países ricos”⁶¹⁷.

Hacia una globalización de los derechos y deberes humanos como apertura para el derecho y deber de la educación

69.- ¿Existen derechos humanos y son éstos universales? De hecho, la cultura de cada grupo étnico ha reconocido ciertas formas de vivir y actuar como aceptables por la comunidad y ha repudiado como inaceptables otras formas.

En nombre de la *identidad cultural* de un pueblo y su derecho a ser diferente de los otros, se han creado tradiciones que han tenido una larga aceptación, aunque desde otra cultura estas tradiciones podrían ser calificadas como estupideces o crímenes contra los seres humanos.

Hay grupos que no admiten las transfusiones de sangre entre seres humanos ni en casos graves que podrían salvar una vida. Mohandas Ghandi - que tanto contribuyó con el sentido de la no violencia a tener una visión más humana de la vida- impidió, sin embargo, que se le administrara penicilina a su mujer. La mística tántrica, en Katsgarama, Ceilán, lleva a realizar mutilaciones como ofrenda a la divinidad o mortificarse mediante pinchos, alfileres, atravesándose las mejillas con agujas. En ciertos pueblos de África, su cultura los lleva a no desear nada mejor que lo que tuvo el padre. En algunas religiones se aconseja la automutilación de partes corporales para salvarse. En el Corán (Azora V, 37) se sostiene el corte “de manos y pies opuestos”, o ser matados o crucificados a quienes combaten a Dios, a su Enviado (Mahoma) y a los que difunden la corrupción. El *sati* fue una ceremonia en la que se incineraba a la viuda junto al cadáver de su marido. La lapidación de la mujer adúltera se practicó en varias regiones hasta el siglo XX (y se sigue practicándola en el XXI). En numerosos países africanos es tradición la mutilación del clítoris para evitar el placer sexual de la mujer. Algunas culturas

⁶¹⁷ SEN, Amartya. *Desarrollo y libertad*. Bs. As., Planeta, 2000, p. 68.

han practicado el asesinato ritual de los viejos y en otras la antropofagia. Ni los aztecas ni los incas tenían derechos humanos. Es cierto que tampoco Europa cumplió sus propios derechos humanos.

70.- ¿Cómo salir del etnocentrismo, del provincialismo cultural? ¿Hasta dónde debe tener lugar el respeto o derecho a esas tradiciones? ¿En nombre del relativismo o regionalismo cultural se puede tolerar aberraciones humanas?

¿Hasta dónde la tolerancia puede ser tolerante? Cabe notar que, si por un lado, el relativismo cultural absolutiza el relativismo, por otro, una cultura no puede imponerse por la fuerza como si ella fuese la única válida. Sin embargo, parece haber una salida y ella consiste en relativizar el relativismo (no imponer por la fuerza, ni absolutizar ninguna cultura); y buscar, *desde cada cultura*, un libre acercamiento a valores que todas las culturas acepten y sirvan para todos los pueblos.

Una solución sensata parece sugerir que debemos buscar una cultura democrática, pluralista en muchos aspectos, pero abierta al diálogo para elaborar una ética con valores y derechos humanos universales, globalizados, construidos con consenso universal, sometibles al juicio de una corte universal o internacional⁶¹⁸. Mas el fundamentalismo (creencia en valores absoluto sin posibilidad de crítica y corrección) impide realizar esta propuesta. También el racismo y el poder del más fuerte dividen y someten; sólo, al parecer, el universalismo, y la globalización de los derechos y deberes, libremente aceptados, unen y nivelan las conductas humanas suprimiendo privilegios.

“Bajo la atractiva experiencia justiciera, el relativismo cultural oculta una serie de antinomias: el supuesto pluralismo no es más que una pluralidad de etnocentrismos; la tolerancia que propone significa tolerar a los intolerantes; el igualitarismo, aceptar a quienes sostienen la desigualdad; la libertad, dejar libres a los liberticidas; el pacifismo, fortalecer a los belicistas; el respeto incondicionado por los otros, respetar a quienes no respetan al otro. El relativismo cultural significa imparcial tolerancia para el asesinado y el asesino, para el torturado y el torturador, para el oprimido y el opresor, para la víctima y el verdugo”⁶¹⁹.

71.- La universalidad -y el intento de globalización- de los derechos humanos ha recibido diferentes críticas.

En primer lugar, se estima que los seres humanos no nacen, por naturaleza con derechos humanos, como no nacen con vestidos. Se estima que para que un modo de actuar se constituya en derecho debe existir una ley o

⁶¹⁸ Cfr. SEBRELI, J. *El asedio a la modernidad*. Bs. As., Sudamericana, 1991, p. 48-59.

⁶¹⁹ SEBRELI, J. *El asedio a la modernidad*. Op. Cit., p. 61. Cfr. AMAR, J. *El impacto de la globalización y la construcción de una educación para la ciudadanía en Tariya*. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*. 2002, nº 29, p. 21-29. BARTOLOMÉ PINA, M. (Coord.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid, Narcea, 2002.

norma previa. Si no existe esta ley, los derechos humanos son sólo deseos basados en un trasfondo ético.

A esto se puede responder que un derecho no tiene que estar escrito para ser derecho, ni siquiera debe ser aceptado de hecho por todos. Un derecho significa que una persona puede realizar una acción y no puede moralmente ser impedida por otra persona, si la acción que realiza es moralmente buena en sí misma, independientemente de quien la realice. El hecho de vivir de una persona inocente (o sea, que no daña a otra) es, a su vez, un derecho, porque no hay nada injusto en ese hecho. La vida de las personas inocentes es, a la vez, la norma subsistente de moralidad y el fundamento del derecho⁶²⁰.

En segundo lugar, se estima que para que un derecho exista debe ser adjudicado a un sujeto del derecho, y los derechos universales mencionan los derechos, pero no son tales hasta tanto las legislaciones no lo atribuyan a personas determinadas.

En realidad, esta objeción no suprime el derecho, sino solamente indica la necesidad de que los derechos positivos se realicen y se apliquen a las personas.

En tercer lugar, los que no admiten la posibilidad de una *ética universal*, no admiten la existencia de derechos universales.

A esto se puede responder que quienes no admiten hasta ahora una ética universalmente aplicada, no suprimen la posibilidad de que en el presente sea creada con un consenso universalizado -o en parte ya exista tanto en las culturas de Oriente como en las Occidente⁶²¹- y de que, en el futuro, pueda existir. La ética implica el conocimiento y reconocimiento del ser humano; y esto puede lograrse, mediante derechos legales bien legislados en todas y cada una de las naciones, aunque hasta la fecha no se lo haya logrado globalmente. *Si no hay ningún tipo de ética no existe tampoco vida humana*: existe la vida animal y la ley de la jungla. Por ello, admitida la ética (el deber moral de reconocer lo que se conoce) se puede conocer los derechos que tiene una persona y los derechos que no tiene. No debemos perder la capacidad de comprendernos mutuamente y aprender los unos de los otros. No pocas conductas se han logrado universalmente o están en vías de lograrse: la aceptación de una forma universal de datar los años (antes y después de Cristo), la unificación de las medidas de peso, la división del día en 24 horas, etc⁶²².

72.- La función de la *educación formal*, con perspectiva universalista o globalizada, es fundamental en este ámbito. Podremos abrir nuestra mirada para abarcar a todo el mundo si se desarrollan las capacidades básicas (lec-

⁶²⁰ Cfr. ROSMINI, A. *Filosofía del derecho*. Padova, CEDAM, 1969, Vol. 1, n° 49, p. 191.

⁶²¹ SEN, Amartya. *Desarrollo y libertad*. Op. Cit., p. 281-293. Cfr. GIROUX, H. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid, Siglo XXI, 1993.

⁶²² BARTOLOMÉ PINA, M. (Coord.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid, Narcea, 2002.

tura, escritura, comprensión, comunicación, participación).

“No existe ninguna obligación de conservar todos los modos de vida que desaparecen incurriendo incluso en un elevado coste, pero sí que es en realidad necesario -en aras de la justicia social- que los individuos puedan participar en estas decisiones, si lo desean. Ésa es otra ocasión más para conceder importancia a capacidades tan elementales como la de lectura y escritura (que se adquiere mediante la educación básica), la de estar bien informado e instruido (que se consigue gracias a la libertad de los medios de comunicación) y la de tener oportunidades realistas de participar libremente (por medio de elecciones, referéndum y el uso general de los derechos humanos)”⁶²³.

73.- De hecho, las *Constituciones Provinciales* que contienen los valores fundamentales de los Estados provinciales y de una nación, deberían ser vividas y cumplidas por los gobernados y gobernantes. Ellas -como lo ha hecho la Constitución Nacional- deben abrirse a aceptar como parte de sus mismas constituciones las declaraciones universales de los derechos y deberes del hombre, las normas establecidas en pactos y convenciones internacionales, pues una constitución provincial no puede hallarse en pugna con la nacional.

Si cada nación asumiera como suya la declaración de los derechos humanos, entonces, sin violencia injusta, la humanidad, en el nivel planetario, podría construir pautas y valores universales para todo ser humano⁶²⁴.

Corregir las normas en forma consensuada, con una apertura crecientemente universal, y atenerse a ellas, es una tarea claramente educativa. No es suficiente formar al profesional: es necesario posibilitar la formación del hombre y del ciudadano. Quien no conoce y no vive la carta magna de su país no ha llegado a ser efectivamente ciudadano⁶²⁵. Ser ciudadano es vivir como socio; es *no educarse por el miedo* a quedar excluido, sino *por el saber participar* de los beneficios que da la sociedad en cuanto a conocimiento, toma de decisiones y visiones del mundo.

No absolutizar ni despreciar la escuela

74.- Ni las instituciones educativas, ni la globalización, son la única causa

⁶²³ SEN, Amartya. *Desarrollo y libertad*. Op. Cit., p. 293.

⁶²⁴ Cfr. LÓPEZ DE LA OSA, R. *Ciudadanía, identidad colectiva y pluralismo* en *Estudios Filosóficos*, 1999, nº 139, p. 461-487. PÉREZ LEDESMA, M. (Comp.) *Ciudadanía y democracia*. Madrid, Pablo Iglesias, 2000. QUIROGA, H. y otros. (Comp.) *Filosofías de la ciudadanía. Sujeto político y democracia*. Rosario, Homo Sapiens, 2009. CORTINA, A. *Educación y globalización ¿Educar para la ciudadanía política o para la cosmopolita?* En *Erasmus*, 2000, nº 2, p. 3-18.

⁶²⁵ Cfr. TEDESCO, J. *Educación, mercado y ciudadanía* en *Revista Colombiana de Educación*, 1997, nº 35, p. 71-86. THIEBAUT, C. *Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*. Bs. As. Paidós 1998. AGUILAR, T. *Alfabetización científica y educación para la ciudadanía Una perspectiva de formación de profesores*. Madrid, Narcea, 2009. DÉSAUTELS, J. Y LAROCHELLE, M. *Educación científica: El regreso del ciudadano y de la ciudadana* en *Enseñanza de las Ciencias*. 2003, Vol. 21, nº 1, p. 3-20.

de los problemas actuales (desempleo, desigualdad social, falta de sentido en vida, etc.). Los problemas sociales son multicausados y no es suficiente mejorar una variable para mejorar automáticamente toda la situación social. El proceso de educación debería ser un proceso integral e integrador de la persona⁶²⁶.

Por mucho tiempo se confió en la escuela como en la gran niveladora de las injusticias sociales, como la gran posibilidad de superación social, como la que recuperadora de la cultura del trabajo, etc.

“En nuestro imaginario, la escuela ocupa un sitio central en la distribución de las oportunidades. Si la crisis del trabajo se debiese a la globalización, la escolarización de masas sería entonces el remedio ideal. Recordemos la lógica vigente: el comercio con los países pobres destruye los empleos de baja especialización y crea empleos de alta especialización. En una población sin cambios, hay entonces una cantidad brutal de trabajadores no especializados e insuficientes trabajadores especializados. El remedio a este desequilibrio, mucho más eficaz que el proteccionismo, sería entonces simplemente aumentar el nivel de la escolarización de la población... Pero lamentablemente hay que moderar el ardor de aquellos que podrían ver en la escolarización el remedio universal para la lucha contra la desigualdades”⁶²⁷.

En parte con razón se afirma que se ha dado una “destitución simbólica de la escuela”⁶²⁸. Se estima que ella ya no es capaz de formar la subjetividad, esto es, a sujetos responsables y capaces de asumir normas y valores sociales, convirtiéndose en personas. El hombre moderno era consciente de no poder realizar todos sus deseos y sabía renunciar a algunos de ellos para vivir en la sociedad, acordes a ciertas normas y valores. El hombre posmoderno manifiesta tener miedo a establecer relaciones duraderas. El mercado le propone no renunciar a sus deseos, convirtiendo al hombre y al ciudadano en un mero consumidor. Los que no están en condiciones de ser consumidores quedan excluidos. El mismo sistema democrático en la medida en que propone el valor de la libertad, pone en crisis el valor de la igualdad. Por ello siempre hay crisis en la educación en las sociedades democráticas. Sólo no hay crisis en las sociedades totalitarias, donde no es posible el pensamiento divergente y creativo⁶²⁹. Pero cabe recordar que las personas están sobre las instituciones, en el sentido que las instituciones -si bien influyen sobre las personas- han sido creadas por decisiones humanas y puede ser reformuladas por ellas. Los valores sociales están en función de los valores humanos, las

⁶²⁶ GUZMÁN, M. *La escuela del siglo XXI*. Huelva Huerquú, 2002. ABARCA CASTILLO, M. (Coord.) *La educación emocional en la práctica educativa de Primaria en Bordón*. *Revista de Pedagogía*, 2002, Vol. 54, nº 4, p. 505, 519.

⁶²⁷ COHEN, D. *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones*. Bs. As., FCE, 2008, p. 80.

⁶²⁸ Cfr. DUSCHATZKY S. – CORREA, C. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Bs. As., Paidós, 2002.

⁶²⁹ BIXIO, C. *Maestros del siglo XXI*. Rosario, Homo Sapiens, 2011, p. 39.

instituciones están en función de las personas; y tanto las instituciones (políticas, económicas, sociales, etc.) como las personas se hallan en función de bienes comunes.

Es una estrategia *ideológica* hacer aparecer a las instituciones como buscadoras del bien común, cuando en realidad sólo buscan sus propios intereses particulares. Ya no es necesario, como en la Edad Media, imponer con las armas los beneficios de una clase o grupo dominante. Hoy se logra lo mismo con la seducción del mercado y el temor a quedar excluido y desactualizado. Hoy las instituciones educativas tienen su propia lucha, para generar personas no sometidas a los recursos tecnológicos que cabe utilizar, pero sin que se impongan y supriman la capacidad de crítica para con los mismos. En la Modernidad, la escuela coincidía con la sociedad para preparar ciudadanos trabajadores y se requería ser críticos ante la forma de trabajo que terminando imponiendo. En la Posmodernidad, se requiere ser críticos frente a “la sociedad de la ignorancia” que propone con ocasión de su “infotoxicación” que ofrece⁶³⁰. En la Posmodernidad, la estrategia ideológicamente dominante se da por una aparente abundancia en información. El gran éxito de las TIC e Internet, el crecimiento “hiperbólico” generado por la humanidad, va quedando muy por encima de las posibilidades de procesamiento de los individuos. Sus capacidades cognitivas son insuficientes, incapaces de orientarse entre tanto exceso de producción especializada. El ciudadano corriente puede encontrarse intoxicado ante tanta información. De este modo, el gobierno de sí mismo en cada ciudadano y el apoderamiento de sus decisiones que requiere una la sociedad democrática actual peligran. Cuestiones complejas como el cambio climático global o el uso de la energía atómica exigen un tiempo, un saber y una capacidad de reflexión cada vez más escasos en los ciudadanos posmodernos. Buena parte de la ciudadanía queda recluida en sus particularismos, con una vida reducida a su privacidad y a la mera alternancia entre el ocio y el chismoseo virtualizado para el consumo y el trabajo rutinario al servicio del empleador.

75.- Educación (entendida como proceso formal e institucionalizado en las escuelas, colegios, academias, universidades) y sociedad se requieren mutuamente. La educación ofrece una posibilidad de cambio en la condición social de las personas, pero, a la vez, ¿cuánta equidad social es necesaria para que haya una educación exitosa, donde las personas no queden sometidas a nuevas formas de dominación?⁶³¹

La especialización irá luego jerarquizando a los especializados, segmentándolos nuevamente y generando otra vez desigualdades. La sociedad humana, como el corazón con sus sístoles y diástoles, parece requerir legítimas tendencias hacia la igualdad y hacia diferencias renovadas. Por ello, la educación, entendida como formación, requiere la *disciplina de la razón* (mediante el método que refuta o valida los logros de la invención) y el *ejercicio*

⁶³⁰ Cfr. Mayos, Gonçal – Brey, Antoni (Eds.). *La sociedad de la ignorancia*. Barcelona, Península, 2011.

⁶³¹ Cfr. TEDESCO, J. *Educar en la sociedad del conocimiento*. Bs. As., FCE, 200, p. 92.

autodisciplinado de la libertad mediante los pactos sociales y el ejercicio democrático del poder, de la información y de la riqueza.

Lo que es *educación requiere que se lo construya*, se lo deconstruya por desubicado y perimido, y se lo vuelva a construir nuevamente. Las instituciones educativas, por ejemplo, surgieron en la Modernidad como una forma de preparar al hombre para hacer de él un ciudadano participativo; pero en la actualidad, el hombre que prepara es el hombre especializado que es funcional a las necesidades del mercado, siendo también factor de segmentación social y cultural; por lo que es necesario *volver a reconstruir el concepto de educación en su devenir histórico* actual, si se lo desea ubicar a favor de todos los seres humanos en igualdad de oportunidades.

La evolución social no se ha dado en línea recta y uniforme; sino, a veces, con avances y retrocesos, con períodos de rápidos cambios y de prolongados estancamientos. Sin embargo, la aceleración social y cultural parece ser actualmente exponencial.

En este contexto, la movilidad se vuelve obligatoria, pero no deja de generar cierta angustia. En el ámbito social, el hombre moderno desea compartir los beneficios de la globalización, pero también teme que su precio sea deshumanizante. La evolución social no parece tener una meta prefijada: los hombres deben decidir lo que desean ser.

Las relaciones complejas de la vida social parecen ser *paradójicas*: la libertad genera desigualdad; ésta tiende a nivelarse en igualdad que vuelve a exigir libertad. Mientras más rápido se puede ir es más difícil saber hacia dónde ir; mientras el mundo económico se hace más vasto, el mundo de los afectos necesita relaciones más cercanas; mientras más se maneja el conocimiento del mundo global, más parece complicarse y alejarse del local.

“Cuanto más la sociedad se humaniza, más se extiende el sentimiento de anonimato; a mayor indulgencia y tolerancia, mayor es también la falta de confianza personal; cuanto más años se viven, mayor es el miedo a envejecer; cuanto más se trabaja menos se quiere trabajar; cuanto mayor es la libertad de costumbres, mayor es el sentimiento de vacío; cuanto más se institucionalizan la comunicación y el diálogo, más solos se sienten los individuos; cuanto mayor es el bienestar, mayor es la depresión”⁶³².

76.- En el ámbito educativo, la tendencia a la socialización llega a una cierta igualación (en ofrecer competencias básicas) necesaria para la convivencia, pero luego exige una diferenciación personalizadora y crítica. Ésta, desde un nivel teórico, intenta justificar la igualación real; y aquélla exige la diferenciación personal.

“Me parece que la educación pertenece a dos empresas bien defini-

⁶³² LIPOVETSKY, G. *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, Anagrama, 1998, p. 127-128.

das. La educación inferior es fundamentalmente una cuestión de *sociación*, el tratar de inculcar un sentido de ciudadanía, y la educación superior consiste en su mayor parte en una cuestión de *individuación*, el tratar de despertar la imaginación del individuo con la esperanza de que ésta será capaz de recrearse a sí misma”⁶³³.

La tarea de las instituciones educativas se centra en *preparar a la persona y al futuro ciudadano para el ejercicio de su ciudadanía*, principalmente a través de la capacidad crítica, ejercitada en el proceso de aprendizaje; pero como estas instituciones no son islas, deben contar con un sustento social y político que les permitan cumplir su función. Se trata de una tarea que requiere que se cumpla en interacción.

“De acuerdo con la concepción republicana, el *status* de los ciudadanos no se determina por el modelo de las libertades negativas que pueden reclamar *como* personas privadas. Más bien, los derechos cívicos, principalmente los derechos de participación y comunicación, son libertades positivas. No garantizan la libertad de coacción externa, sino la participación en una práctica común sólo a través de cuyo ejercicio los ciudadanos pueden llegar a ser aquello que ellos mismos desean ser: sujetos políticamente responsables de una comunidad de personas libres e iguales”⁶³⁴.

El ejercicio de la *autodeterminación ciudadana* presupone una base social autónoma, esto es, independiente de la administración política de turno, y de las estructuras del mercado. En estas condiciones la comunicación política no queda absorbida por el aparato estatal o por las estructuras de mercado. En una concepción políticamente republicana, esta exigencia de libre comunicación tiene una necesidad de medio para el ejercicio libre en el ámbito de la ciudadanía. El ejercicio de la libertad no está solo en función de los intereses privados; sino del ejercicio de la opinión pública y de la voluntad común de los ciudadanos libres e iguales, para que se entiendan acerca del *interés común para todos*.

Las escuelas han desplegado, frecuentemente y dada la presencia del pensamiento de Jean Piaget, la idea de que la finalidad de la educación es la *autonomía*. Mas esta idea puede ser tomada en forma equívoca y ser confundida con la valiosa idea de *autodeterminación*. Una acción humana y racional parece ser aquella que está guiada por fines.

La finalidad fue concebida por el pensamiento griego como algo ínsito en la naturaleza humana y de las cosas mismas. En la modernidad, por un lado, la idea de libertad entra en conflicto con la idea de verdad, pareciendo que ésta suprime a aquélla; por otro, la concepción darwiniana presenta a la

⁶³³ RORTY, R. *The dangers of overphilosophication. Reply to Anchilla And Nicholson* en *Education Theory*, 1990, Vol. 40, n1 1, p. 41.

⁶³⁴ HABERMAS, J. *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona, Paidós, 1999, p. 233.

vida como carente de finalidad en sí misma.

La autonomía ha tomado, entonces, *un giro idealista*, considerándose un acto autónomo como sinónimo de libre, pero sin ninguna referencia objetiva. Se generó una dicotomía entre el acto autónomo (libre y valioso en sí mismo) y el acto verdaderamente autónomo, esto es *autodeterminado* en relación con la verdad. La concepción idealista de la autonomía ha pasado al ámbito de la educación sin ser analizada, y corre el riesgo de sobrevalorar la libertad en sí misma, sin ninguna referencia a otros valores objetivos y sociales que justifican y valoran el uso de la libertad.

Yace, pues, en el concepto de autonomía una *equivocidad* porque ella es tomada, idealistamente, como libertad sin referencia a ningún objeto elegido que la valora; y, otras veces, como autodeterminación, es esto, como un acto libre del sujeto que debe tomar una decisión ante objetos (físicos, sociales, humanos) y ser responsable del reconocimiento objetivo que realiza o del desconocimiento arbitrario que ejerce. El filósofo Emmanuel Lévinas ha aportado reflexiones, para revisar este concepto, a partir de la supremacía y preeminencia del Otro⁶³⁵.

Generar actitudes favorables a un cambio educativo y cultural

77.- Para una nación subdesarrollada y empobrecida es de capital importancia generar una actitud que haga ver como posible el cambio mediante un proceso de aprendizaje.

Se trata de una actitud cultural ante el desarrollo. Ante él, las actitudes pueden ser diversas. Las más polarizadas podrían paradigmáticamente encuadrarse en una actitud *optimista*, o bien, en otra, *resignada*.

Se trata de polarizaciones o extremos; la realidad suele transitar *un término medio* o presentarse en *formas combinadas*⁶³⁶.

Actitud optimista		Actitud resignada
Actitud básica: El hombre es creador de sí mismo.		Actitud básica: El hombre está fuertemente condicionado.
Los socios de una sociedad pueden cambiar sus leyes y actitudes. Es posible, por ejemplo, luchar contra la corrupción.		Los socios están sometidos a las costumbres de la mayoría y no cambian. Es inútil luchar contra la corrupción.
La sabiduría está, personalmente, en saber crear y ponerse límites mora-		La sabiduría está, personalmente, en adaptarse y sobrevivir.

⁶³⁵ Cfr. DAROS, W. *Primacía de la autonomía o primacía del otro (Kant o Lévinas)* en *Espíritu*, España, 2004, Vol. LIII, nº 130, pp. 213-236.

⁶³⁶ Tenemos en cuenta, en parte, a GRONDONA, M. *Hacia una teoría del desarrollo*. Op. Cit., p. 353. SARTORI, G.- MAZZOLENI, G. *La tierra explota. Superpoblación y desarrollo*. Bs. As., Taurus, 2003.

les.		
El crecimiento, para ser humano, debe ser sapiencial, controlado y armónico.		Es inevitable reproducirse. La naturaleza, en sí misma, es sabia.
El hombre debe tener confianza en sí mismo y liberar energías creadoras.		El hombre debe desconfiar de sus propias fuerzas. Esto inhibe su energía creadora.
Aspira a una moral media, basada en el respeto.		Vive una moral sin responsabilidad, sin previsión.
La riqueza principal es la que aún no existe y hay que crearla.		La riqueza es la que ya existe. La tierra y los bienes son para todos: hay que distribuirlos.
La competencia es una forma de cooperación no separada de la colaboración y lleva a la excelencia.		La competencia es una forma de agresión y es necesario protegerse de ella.
La justicia consiste en defender lo propio y transmitirlo a los que aún no nacieron.		La justicia consiste en distribuir a todos los que están viviendo.
Todos deben producir: es una obligación moral.		Debe trabajar quien necesita ganarse la vida.
El innovador es un benefactor de la sociedad.		Hay que atenerse al orden vigente, que difícilmente se puede cambiar.
La educación implica motivar hacia la propia originalidad, pero con una dimensión social: saber escribir de modo que los otros te entiendan; saber comprender de modo que lo puedas explicar a los otros, etc.		La educación transmite los condicionamientos imperantes. Se vive en el juego, escuchando música que hipnotiza, no siendo capaz de autogobierno para encauzar la vida.
Es buena la actitud pragmática, utilitaria, algo escéptica.		No es bueno ni el pragmatismo ni el utilitarismo ni el escepticismo.
Es muy importante el orden, la puntualidad, al amor al trabajo,		No es tan importante mantener el orden, ser puntual y amar lo que

		se hace.
Temporalmente orientado al futuro previsible.		Temporalmente orientado a recordar el pasado y el más allá del mundo.
La felicidad se logra con racionalidad y buenos sentimientos.		La felicidad está en el sentimiento.
La autoridad depende de la ley que expresa racionalidad y justicia.		La ley depende de la persona con autoridad en turno.
El mundo es lo que me rodea, limitado y controlable.		El mundo es lo ilimitado.
La vida es lo que haré		La vida es lo que me pasa.
La búsqueda de la convivencia crítica y en paz favorece el progreso.		Es inútil criticar pues la crítica no cambia nada.
Hay que salvarse en el mundo, transformándolo.		Hay que salvarse de este mundo y esperar otro mundo mejor en el más allá.
La utopía es lo irrealizable, inalcanzable.		Hay que convertir la utopía en realidad inmediatamente.
El optimismo es un camino de ida.		No hay con qué hacer camino.
La democracia es división de poderes para un control recíproco.		La democracia es la transmisión de poderes absolutos de los reyes al poder absoluto del pueblo.
La libertad, aun con desigualdades, es fundamental.		La igualdad es fundamental, aun con libertad.
Lo que importa es el crecimiento, luego vendrá la equidad.		Lo que importa es la equidad, luego vendrá el crecimiento.

78.- El proceso educativo es *cultural y personal*. La educación requiere, necesariamente, que cada aprendiz tenga motivo; que tenga un motor capaz de esforzarse ante un valor que ayuda a que se mueva.

El proceso educativo no es necesariamente ni una tortura, ni una diversión: es una actividad de crecimiento, de creciente dominio de las capaci-

dades de cada uno. Y las instituciones educativas -principalmente la escuelas la encargada de ayudar a este logro personal. Las escuelas, que no exigen que los que se educan se autoexijan, terminan siendo *un fraude para los alumnos y para los padres* que depositaron su confianza en ellas. Frecuentemente se advierten alumnos que, en el ámbito universitario, *no saben escribir en forma legible*; y si creen saberlo apenas si escriben para ellos mismos, pues los demás no los pueden descifrar lo que escribieron. Y si comprenden (o creen comprender) no lo saben explicar a otros.

Estas escuelas, que en nombre de la falsa autonomía y originalidad, no les han enseñado a los aprendices y alumnos a dominarse a sí mismos, a ubicarse y a comunicarse socialmente, resultan ser *un fraude a largo plazo*. En el ámbito universitario, no podrán progresar, pues no están socializados en sus conductas y saberes. Y si no lo hace la universidad, la sociedad marginará a los incompetentes. Es cierto que todo joven es pura posibilidad, que no debemos minimizar sus potencialidades, que algunos alumnos aprenden a pesar de los docentes y escuelas, pero una golondrina no hace verano.

La educación es un proceso personal y social. Políticamente, los gobiernos no prevén suficientes escuelas, ediliciamente adecuadas, según el crecimiento demográfico. Saldrá más caro construir cárceles y mantener allí a sus ciudadanos. Aunque los procesos educativos no son omnipotentes, lo mejor, a largo plazo, sigue siendo la inversión en educación. La política corrupta sólo piensa en acumular ella, para ella misma, y que después venga el diluvio. ¿El arca económica será suficiente para salvarlos? Donde las personas no logran tener un dominio de sí, ninguna sociedad es posible.

79.- Socialmente, un cambio en la educación de una persona o de un pueblo conlleva un cambio en la forma actitudinal y cultural de vida. Cuando el imaginario colectivo está ganado por la impronta del consumo y la futilidad, impregnado con el mandato anónimo pero siempre presente de enriquecerse a toda costa, el fácil que los valores de la objetividad, de la abnegación, eficiencia, solidaridad pierdan su fuerza y capacidad para ser motores sociales.

Las actitudes no son fáciles de cambiar. Ellas implican un componente *cognitivo* (lo que se sabe sobre las cosas), un componente *emocional* (los afectos que esas cosas producen en las personas) y un componente de *conducta social* (las acciones que se aprendieron tradicionalmente y que realizamos como consecuencia de los componentes anteriores)⁶³⁷.

Sabemos que los argentinos nacemos y estamos en una cultura que, por siglos y desde su conquista, no supo ni quiso atenerse a las leyes (por otra parte no siempre justas). El individualismo español no da prioridad a los débiles, aunque, por momentos, pueda aparecer cargado de sentimiento latino y compasivo, y frecuentemente defraudado. El argentino -aunque no solo

⁶³⁷ Cfr. TRILLO, F. (Coord.) *La educación en actitudes y valores*. Rosario, Homo Sapiens, 2003, Cap. I. ALCÁNTARA, J. *Cómo educar las actitudes*. Barcelona, CEAC, 1998. González, I. *La educación de valores y el diseño curricular*. Madrid, Alhambra-Longman, 2001.

el argentino- vive en una paradoja de insinceridad ya habitual: vive buscando tener ventajas (no esperando su turno, no cediendo el paso, evadiendo las leyes, etc.), pero predica constantemente el altruismo. Evidentemente no todo y cada uno de los argentinos somos de este modo, pero esa es una forma cultural generalizada en el actuar.

Para cambiar una actitud se requiere pues cambiar el conocimiento que se tiene ante una cosa (y esto lo pueden realizar fácilmente las instituciones educativas); pero no pueden fácilmente luchar contra las emociones y el hábito tradicionalmente adquirido. En este sentido, las instituciones educativas deberían ser ayudadas por las instituciones sociales, por ejemplo premiando a los honestos y combatiendo a los corruptos. Pero este combate es más difícil cuanto la actitud (por ejemplo, de tolerancia ante la corrupción, de "viveza criolla", de insinceridad en el intentar aparecer más que ser) se halla institucionalizada, enquistada en el juego de las leyes o en una tradición centenaria de desprecio por las leyes⁶³⁸.

80.- Como ya mencionamos, Argentina no mejora su situación en la lucha contra la corrupción. Su calificación, internacionalmente juzgada, ha ido empeorando. Ella ha sido calificada, en el 2004, como "el segundo país más corrupto", según un informe presentado por *Transparency International (TI)*. Ecuador encabeza la lista seguido por Perú, India, Bolivia, Brasil, Costa Rica y México. Tras los partidos políticos, las "instituciones más corruptas del mundo son los parlamentos, la policía y el poder judicial" según la opinión de cincuenta mil personas encuestada por Gallup International. Sólo 12 países han firmado el convenio de la ONU contra la corrupción, por la cual se facilitará la devolución de los activos robados por los políticos e impedir su asilo en países extranjeros⁶³⁹.

En gran parte, la lucha contra la corrupción se da en el poder de la Suprema Corte de Justicia, respaldada por la Constitución, lo que supone la *división efectiva de los poderes supremos, la evitación de una aglomeración mafiosa del poder*. El poder está siempre tentado de *aumentar su poder y de*

⁶³⁸ Cfr. KEMMIS, S. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata, 1998.

⁶³⁹ Cfr, Diario *La Capital*, 10/12/04, p. 26.

"La organización global *Transparencia Internacional* presentó hoy los resultados del *Índice de Percepción de la Corrupción 2012*, en el cual se rankea la ubicación de 175 países de acuerdo a cómo es percibida la corrupción en el sector público.

En una escala que va de 0 a 100, siendo los países que están más cerca del 0 los percibidos como con mayor corrupción, y aquellos que están más cerca del 100 como los países con menos corrupción, Argentina alcanzó los 35 puntos ubicándose en el puesto número 102 en el ranking.

"Los gobiernos deben incorporar acciones contra la corrupción en todas las decisiones públicas. Entre las prioridades están normas más efectivas sobre lobby y financiamiento político, una mayor transparencia de la contratación y el gasto público, y mayor rendición de cuentas de organismos públicos a la población", señaló Huguette Labelle, Presidenta de *Transparency International*.

Pablo Secchi, Director Ejecutivo de Poder Ciudadano, Capítulo Argentino de *Transparencia Internacional* consideró que "lamentablemente Argentina no muestra un compromiso real en la lucha contra la corrupción. La ausencia de normativas clave como una ley de acceso a la información pública, y la debilidad en la que se encuentran la mayoría de los organismos de control, entre otras cosas, justifican la percepción que se tiene sobre la corrupción en Argentina". Disponible en:

<http://poderciudadano.org/2012/12/un-nuevo-aplazamiento-para-argentina-en-materia-de-corrupcion/>

*abusar del mismo*⁶⁴⁰. Por ello, la democracia republicana implica la división y colaboración de los poderes supremos. El pedido de poderes extraordinarios es un recurso extremadamente peligroso para la democracia. Cuando un poder asume la función de otro -como cuando el poder ejecutivo tiene además poder para generar decretos-leyes, aunque sean de *necesidad y urgencia*, sin reglamentarse con precisión estos dos términos- el riesgo de la pérdida efectiva de la democracia es grande. Y ese riesgo es tanto más grande cuando la población *termina por no interesarse más por la democracia*, la cual se le aparece como un juego mafioso que prescinde -en los hechos, no en las palabras- de la voluntad popular. Cuando los poderes no son autónomos y responsables de sus funciones, las constituciones pueden ser mejoradas y deberían serlo.

La grandeza de la democracia está en la posibilidad efectiva de *participación de los socios*, y en el ejercicio de los poderes del *parlamento en cuanto los representa*, con prescindencia de las ansias de los otros poderes.

81.- La democracia supone ciudadanos educados para la vida democrática que amen la democracia y sus mecanismos, y se sacrifiquen por ello. La constitución y la democracia se requieren mutuamente: ellas constituyen lo que se ha llamado la "constitución histórica", esto es, la práctica social o convención que incluye las reglas de reconocimiento de otras normas del sistema jurídico⁶⁴¹.

La democracia se torna sólo formal cuando las normas no son claras y se juega con ellas. Los engaños debilitan el valor social de la libertad. Existe pobreza y falta de compromiso en el debate público preelectoral. Las imágenes pictóricas de los candidatos y sus frases lapidarias, vagas, emotivas, suplen los programas de acción, los discursos fundados y validados con datos serios y promisorios. Como en el viejo estilo de los caudillos, en el actual sistema presidencialista de gobierno, lo que parece importar preelectoralmente es la imagen del candidato, su familia, su relación con la farándula, en lo que los dueños de los medios masivos juegan un importante papel. Éstos poco favorecen un debate serio: más bien tienden a marcar lo ridículo, lo melodramático, debilitando la racionalidad de los diseños políticos y a estar tentados por el corruptor (caso Watergate). Los votantes no pueden votar por políticas planificadas y comparadas entre diversos partidos políticos, que en la siguiente elección serán evaluadas. En consecuencia, ningún candidato, una vez electo, se atiene a lo poco que se haya animado a prometer⁶⁴².

La dificultad de un cambio en las actitudes y formas culturales de vida se halla en que ellas *constituyen un círculo* (que puede ser virtuoso o vicioso) donde las conductas individuales y las sociales *se refuerzan o atenúan mutuamente*, y donde las personas que no poseen valores positivos y convicciones fuertes ceden ante la costumbre, ante la violencia física o simbó-

⁶⁴⁰ Cfr. BOVERO, M. *Una gramática de la democracia*. Madrid, Trotta, 2002, p. 171.

⁶⁴¹ NINO, S. *La constitución de la democracia deliberativa*. Op. Cit., p. 296.

⁶⁴² NINO, S. *La constitución de la democracia deliberativa*. Op. Cit., p. 222.

lica⁶⁴³. Por esto, no se puede ser fácilmente optimista respecto de un cambio cultural rápido y fácil. Incluso en momentos de grandes calamidades (guerras, saqueos, hiperinflación, etc.) los argentinos tratan de “salvarse” por provincias, por clases sociales, por grupos.

82.- Una *cultura* está hecha con un mínimo común de *valores compartidos* por toda una sociedad, que a veces puede incluso reducirse a un valor central: en el griego lo fue su creencia en la razón; en el Judeocristianismo lo fue la creencia en Dios; en el mundo romano el valor central fue su aferrarse a la ley como factor de ordenamiento social. En las naciones socialistas el valor fundamental se centra en la búsqueda de igualdad; en las naciones liberales el valor supremo es la libertad. Cada sociedad comparte al menos un mínimo de valores jerarquizados que constituyen el bien común de una sociedad: el que le otorga un alma vital y un sentido de orientación.

Japón ha sabido distinguir: a) la cultura occidental, b) del progreso científico-técnico que ella promovía: aceptó a éste sin aceptar a aquélla.

También Europa, que ha generado la cultura occidental, no ha ido al extremo del pragmatismo norteamericano y está buscando su propio camino. Lo que cada nación requiere es su desarrollo y no simplemente el desarrollo económico.

Por otra parte, las actitudes y la cultura son constitutivos de formas de vivir de un pueblo y estas formas pueden cambiar; no son un fenómeno genético. No obstante, su cambio no es fácil, porque se aprende desde el nacimiento y se convierten en una forma natural de ser. Por ello, un cambio cultural cambia la forma de educar a las personas.

“Son muchas las fuerzas que dan forma a los valores y a las actitudes culturales: la religión, el arte, los medios de comunicación, las guerras, las penurias económicas, la opulencia, el sistema educativo y las políticas entre otras. Algunos de los cambios más profundos de las culturas nacionales han sido el resultado de una dirigencia fuerte y visionaria, en particular tras una amenaza o derrota importante”⁶⁴⁴.

83.- La cultura no es un conjunto folclórico de tradiciones; ni la identidad es un conjunto de valores firmes y razonados. La cultura es lo que da identidad a un pueblo en su constante cambio; y ella incluye su capacidad de cambiar. En la cultura de un pueblo, como en la vida de una persona, se recuerdan (y eso hace la historia) muchas conductas pasadas; pero no se pierde por ello la identidad.

Sólo las *tradiciones democráticas conservan la democracia*. Un pueblo democrático, tiene diálogo intersubjetivo y presenta razones de su conducta.

⁶⁴³ Cfr. BELGICH, H. *Escuela, violencia y niñez. Nuevos modos de convivir*. Rosario, Homo Sapiens, 2003.

⁶⁴⁴ Cfr. HARRISON, L. *El sueño panamericano*. Bs. As., Ariel, 1999, p. 353-534. INGLEHART, R. *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*. Bs. As., CIS, 1991. DE BARY, William. *Civilizaciones del Este Asiático*. Pamplona, EUNSA, 1988.

El ejercicio de la democracia implica la participación de la gente, pero no supone un populismo anárquico. Ni siquiera es pensable un pueblo democrático como partes contratantes, en un contrato social, como egoístas aislados e ilustrados (como los pensaron tanto Hobbes como Locke), no formados en tradiciones democráticas y participativas, sin ningún posible entendimiento desde los puntos de vista de una vida ética de reconocimiento recíproco, implicados en la misma práctica democrática, con intereses generalizables. La democracia requiere personas formadas en un equilibrio de virtudes humanas, donde están presentes la voluntad constructiva, la inteligencia argumentativa y lógica, la imaginación creativa, la voluntad perseverante, la participación solidaria.

84.- Es necesario repensar a Rousseau con Kant para actualizar una autodeterminación democrática con personas participativas que combinan el Estado de derecho (nacional, regional y cosmopolita) con una forma de gobierno democrática, inclusiva pero no homogeneizada, con identidad nacional y posible diversidad cultural.

“La autodeterminación democrática no tiene el sentido colectivista y, al mismo tiempo excluyente de la afirmación de la independencia nacional y la realización de la identidad nacional. Mas bien tiene el *sentido inclusivo* de una autolegislación que incorpora por igual a todos los ciudadanos. Inclusión significa que dicho orden político se mantiene abierto a la igualación de los discriminados y a la incorporación de los marginados sin integrarlos en la uniformidad de una comunidad homogeneizada”⁶⁴⁵.

Después de la segunda guerra mundial, y tras el horrendo acontecimiento del Holocausto, y luego de la descolonización, la democracia no puede pensarse como un *ghetto* nacional, sino como integrada a derechos humanos universales. El primer artículo del pacto sobre derechos humanos (del 16 de diciembre de 1966) sostiene que “todos los pueblos tienen el derecho a la autodeterminación. En virtud de este derecho, los pueblos determinan su estatuto político y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural”.

¿Por qué valores optarán las instituciones educativas?

85.- Las instituciones educativas, en Argentina, no están al margen de la sociedad de la Argentina, y ésta es tal por su constitución y a partir de ella,

⁶⁴⁵ HABERMAS, J. *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona, Paidós, 1999, p. 118. DAHL, R. *La democracia y sus críticos*. Barcelona, Paidós, 1992, p. 193. BARBOSA, Eduardo F. y MOURA, Dácio G. *proyectos educativos y sociales. Planificación, gestión, seguimiento y evaluación*. Madrid, Narcea, 2013.

con los límites y méritos que tenga. La Constitución Nacional establece y delimita los poderes máximos que los ciudadanos otorgan a sus representantes. Entre los deberes fundamentales de un Estado se hallan el proveer a los futuros socios de la igualdad de oportunidades mediante el proceso educativo, dado gratuitamente mediante la enseñanza de gestión pública. Mientras haya desigualdades socialmente injustas entre los socios que se preparan para ejercer sus derechos, la escuela de gestión pública será necesaria, al menos, para los que sin ella no tendrían otra escuela, porque las escuelas no son objeto de mercado, sino un bien común humano.

Todos los padres y los docentes no necesitan, pues, inventar los valores sociales fundamentales (que ya están en la Constitución); es conveniente, sin embargo, que sean críticos; pero a partir de los valores de la Constitución Argentina. El respeto a esta ley fundamental, por parte de todos (jueces, políticos, ciudadanos, trabajadores) es también el fundamento de los valores de la cultura argentina. Sin ese respeto -dinámico y práctico- lo que queda es caos, violencia, irracionalidad, imprevisión. Argentina ya vivió, en la primera parte del siglo XIX, el entrecruzamiento sangriento de diversos intereses (unitarios y federales, europeos e indígenas, civilización y barbarie, cultura militar y cultura democrática, minorías y mayorías, etc.). Atrás podrían quedar los sangrientos rituales que exigen la limpieza del adversario. Argentina ha logrado su soberanía y una forma de gobierno democrática que permite aprender de los errores.

86.- Es a partir del núcleo de la Constitución Argentina, reconocida como ley fundamental, que surge la cultura argentina contemporánea. Hemos tenido una cultura colonial; pudimos haber sido otra nación; pero hoy reconocemos a la Constitución como punto de partida cultural o no somos una sociedad constituida.

Somos responsables, el gobernante como gobernante y el ciudadano como ciudadano, de nuestros fracasos y de nuestros méritos. Hoy somos responsables de nuestro presente y del futuro de los que nos seguirán. Un valor, pues, imprescindible de las instituciones educativas se halla en comprender que la sociedad necesita la participación constante de sus socios para la defensa de la Constitución y de su sistema democrático.

“La preservación de las libertades democráticas requiere de la participación activa de ciudadanos que posean las virtudes políticas necesarias para mantener vigente un régimen constitucional”⁶⁴⁶.

⁶⁴⁶ RAWLS, J. *Liberalismo Político*. México, FCE, 2003, p. 198. Aristóteles pensaba que «Hay dos causas de que las democracias sean varias; en primer lugar... que los pueblos son distintos (uno es un pueblo de agricultores, otro es un pueblo de artesanos, o de jornaleros, y si el primero se añade al segundo, o el tercero a los otros dos, la democracia no sólo resulta diferente, porque se hace mejor o peor, sino porque deja de ser la misma». *Política* 1317a). “No tendrá, por tanto, por qué «decirse de la misma manera» la democracia referida a una sociedad de pequeño tamaño, que permita un tipo de democracia asamblearia o directa, y la referida a un tipo de sociedad de gran tamaño, que obligue a una democracia representativa, con partidos políticos (al menos hasta que no esté dotada de tecnologías que

87.- La vida escolar está también dentro de la sociedad y ésta es inevitablemente política cuando organiza su poder. En consecuencia, el proceso educativo se da en un contexto político, aunque no necesariamente partidario⁶⁴⁷.

La educación es, ante todo, *un bien público común* que ha de decidirse en un debate democrático, abierto entre personas y grupos, que son algo más que compradores y vendedores de servicios, no para llegar a una conjunción de intereses respetables, sino para hacer aflorar algo que sea para bien de todos. Esta forma de vida es una idea moral, que nunca se alcanza plenamente del todo. Esta vida moral implica *ciertos valores* como la libertad e igualdad para todos y en la que todos puedan realizarse y participar⁶⁴⁸.

Para que *la democracia pueda reproducirse*, el objetivo de la educación institucionalizada requerirá fundarse en virtudes o fuerzas como la tolerancia, la integralidad, el decir la verdad, la imparcialidad, la fraternidad, el uso crítico de la razón, la responsabilidad y el compromiso. Para poder comprometerse, una persona tiene que tener conocimientos y perspectivas a largo plazo. Esto a su vez, requiere una *didáctica adecuada*, no solo para desarrollar la inteligencia sino a la persona toda; capaz de generar una revolución cultural. La responsabilidad social nos dice: No satisfaga todos tus deseos ahora: espera, almacena conocimientos y competencias para el futuro. No vivas como prestamista; no te encadenes con deudas e inseguridades crecientes: cambia esa cultura.

88.- Las instituciones políticas y educativas, en el contexto de la Constitución, tienen, además, un papel importante en su sector: posibilitar el ejercicio del derecho a aprender. Ello exige creatividad, participación, cooperación, responsabilidad, respeto por las pautas tanto científicas como culturales y morales; requiere una didáctica crítica (o de base epistemológica) en función de la resolución de problemas, en una concepción de vida frugal.

Lamentablemente, los valores que se infiltran, desde el exterior y desde parte de nuestra tradición, son más bien los opuestos.

Guillermo J. Etcheverry ha hecho una descripción trágica de los valores vigentes en la cultura escolar argentina. Con frecuencia, los niños llegan al jardín de infantes programados para fracasar: van a la escuela para jugar, no para aprender, y pasan diez o quince años lamentándose de que la escuela es aburrida, ¡no los divierte!

hagan posible la intervención directa de los ciudadanos y la computación rápida de votos). Ni será igual una «democracia burguesa» (como la de Estados Unidos de Norteamérica) que una «democracia popular» (como la de la Cuba actual), o una «democracia cristiana» que una «democracia islámica». A veces, podemos inferir profundas diferencias, entre las democracias realmente existentes". <http://www.filosofia.org/filomat/df639.htm>

⁶⁴⁷ Cfr. GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales, Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós, 1990. FREIRE, P. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós, 1990.

⁶⁴⁸ GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata, 2010, p. 321.

89.- Las instituciones educativas no pueden ser cómplices de una vida fácil en el presente, pero inútil para el futuro del estudiante y de la sociedad. Resulta fácil generar una complicidad para crear un clima llevadero, en una tarea docente mal paga, de mutua tolerancia en la ineficacia, ocupando las horas en jugar a aprender sin aprender.

“Sin embargo, cuando se pregunta a los altos ejecutivos de las quinientas compañías más importantes de los EE.UU. acerca de la educación ideal para un niño del siglo XXI, responden poniendo especial énfasis en la necesidad de adquirir las competencias básicas necesarias para escribir, leer y establecer relaciones interpersonales. Señalan también la importancia de desarrollar `habilidades analíticas y lógicas, pensamientos de nivel superior y capacidad de conceptualización que permita resolver problemas´ ”⁶⁴⁹.

Ser culto hoy no significa tener ingente información sin digerir; sino tener un sentido para nuestras vidas y saber enfrentar, con capacidad de análisis racional, con solidaridad y eficiencia, nuestros problemas individuales y sociales.

El objetivo de la escuela, y la tarea de la didáctica, no se halla en informar, sino en posibilitar comprender y ser capaz de criticar (de tener otra idea como criterio) la abundante información existente, la que -por otra parte- dejará rápidamente de tener vigencia.

La didáctica es la forma solidaria -ciencia y técnica- de facilitar aprender, construyendo conocimientos verdaderos, útiles y aplicables a veces. Es la que permite facilitar la adquisición o elaboración de conductas, valores e ideas, las cuales deben ser adecuadas tanto a la inteligencia como a la verdad y utilidad que cada alumno busca.

90.- Mas el buscar la verdad y la eficiencia no se suele logra solo, sino mediante el diálogo, la información recíproca y la validación. La interacción sociocognitiva es importante, aunque ésta requiera, además, individuos bien informados y creadores. El Siglo XXI es el siglo de la comunicación social y de la sociología. Para esto, vienen bien preparados los jóvenes estudiantes.

La Modernidad se formó sobre la división y control mutuo de los tres clásicos poderes (legislativo, judicial y ejecutivo), al cual se le añadió el cuarto poder de la información. En el siglo XXI, el *quinto poder* estará constituido por *el uso de las redes sociales*. Los individuos podrán comunicarse directa y mutuamente entre ellos, evitando el poder político vigente. Las *instituciones escolares no podrán no preparar para el uso inteligente y democrático de este poderoso medio*, más adecuado a la democracia en la posmodernidad.

Cuando, en siglos anteriores había pocas personas y pocos libros en

⁶⁴⁹ ETCHEVERRY, G. *La tragedia educativa*. Bs. As., FCE, 1999, p. 126.

nuestro planeta, se requería de personas con plena dedicación, para asimilar el conocimiento moderno. En la actualidad, por el crecimiento democrático exponencial y la facilidad de la comunicación virtual, ya no se requiere de personas gigantes que tengan un ingente arsenal de conocimientos, para aportar a una mejor vida social. La comunicación, aunque mínima, de millones de personas hace que el conocimiento social crezca rapidísimamente y tenga peso social mayoritario para la toma de decisiones.

Se está creando un nuevo clima cultural al que las escuelas deberán adecuarse. Anteriormente, las escuelas y universidades -y en particular los docentes y las bibliotecas- eran los depósitos obligados de los conocimientos. En la actualidad, el *conocimiento virtualizado* se halla, en cada momento, a la mano de los que desean aprender, con libros y revistas de acceso abierto. Ya no importa tener conocimiento, sino fines y medios claros para usarlos, con nuevos recursos didácticos.

Del discurso histórico, filosófico y educativo, a la didáctica

91.- En el ámbito educativo, la educación se piensa también como *un proceso de resiliencia*, caracterizado por un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana viviendo en un medio insano. Para esto, se requiere, en quien se educa, que desarrolle las capacidades de adaptabilidad, de baja susceptibilidad, de resistencia a la destrucción de lo que lo rodea, de conducta vital positiva (vitalidad emergente, no deprimente) por aspirar a grandes valores. Un horizonte más amplio (como el que ofrecen las grandes aspiraciones y valores) amplía el ánimo y hace superar las situaciones de estrés, de estrechez o de angustia anímica.

Las crisis (del verbo griego κρίνω: *juzgar, medir*) son obstáculos con los cuales medimos nuestras fuerzas. Como todo obstáculo puede impedir el paso o exigir superarlo y posibilitar el desarrollo de las personas. Pero, claro está, los obstáculos deben ser graduales: y el graduarlos o hacerlos graduales es tarea del educador formal e informal.

92.- En nuestra exposición, hemos partido esclareciendo qué entenderíamos por educación y por sociedad. Nos detuvimos luego en el análisis de la globalización como el contexto en el cual viven hoy las sociedades. Fue necesario también dar un recorrido histórico para explicarnos la cultura del hombre argentino, sus hábitos, sus virtudes y sus deficiencias históricas.

Nutridos de este bagaje, hemos sugerido la constitución de un "currículum de base epistemológica para una educación holocéntrica". El hombre argentino ha sido un hombre que, acosado por el poder impuesto desde la colonización, ha debido o someterse al poder de los conquistadores (prolongado luego en el poder de los terratenientes y caudillos) o evadir el poder mediante la picardía y la viveza criolla.

Es cierto que luego ha surgido una constitución nacional, pero las costumbres no se cambian por decreto. El proceso educativo que cambie una

cultura (de abuso del poder y corrupción o de picardía) requiere un paciente y prolongado cambio en el modo de aprender nuevos valores de una nueva cultura.

93.- Ante todo es necesario dar racionalidad a las conductas, sin suprimir la afectividad y la responsabilidad. Esto nos ha llevado a proponer un currículum, ni muy complejo ni demasiado simple, que posibilite didácticamente preparar al que aprende para una nueva forma de aprender.

“Para establecer un orden orgánico y arquitectónico en la enseñanza, la primera condición es una sana filosofía del conocimiento y de los grados del saber”⁶⁵⁰.

“La ciencia es el principio por el que alguien se rige al enseñar”⁶⁵¹.

El *método científico* (tomado en un sentido amplio, como forma validada de conocer, no opuesta a la crítica, a la literatura y a las filosofías) es de por sí pedagógico en cuanto es un enfrentarse con problemas, realización de hipótesis interpretativas de los mismos, e intentos de verificación o falsación⁶⁵², implicando a todo el ser humano: su inteligencia, su fantasía, sus sentimientos, su ética, su relación con los demás, etc.. Sin embargo, este método es un medio de investigación pero no nos indica los fines de la misma ni de la vida humana y social⁶⁵³.

En particular importa aprender las competencias básicas (para todo progreso posterior) de la lectura de la realidad, de la capacidad de conceptualizar, analizar, enjuiciar, de convivir, del manejo de sistemas de símbolos, aplicables a situaciones sociales y laborales.

94.- Vivir en un estado de duda relativa es una actitud altamente civilizada en lo que se refiere a las infinitas posibilidades y a las futuras conquistas de la ciencia al descifrar los fenómenos científicos y sociales. Mas vivir, sin un proyecto de vida con una jerarquía de valores relativamente estables, no hace posible la vida humana individual y social.

“Vivir en una sociedad plural impone asumir que lo absolutamente respetable son las personas, no sus opiniones, y que el derecho a la propia opinión consiste en que ésta sea escuchada y discutida, no en

⁶⁵⁰ MARITAIN, J. *La educación en este momento crucial*. Bs. As., Desclée, 1987, p. 85.

⁶⁵¹ AQUINAS, T. *Summa Theologica*. I, q. 117, a. 1, ad 2. DAROS, W. *Filosofía de una teoría curricular*. Rosario, UCEL, 2001, p. 52.

⁶⁵² VARGAS GUILLÉN, G. *De la lógica a la retórica. La argumentación epistemológica de las ciencias sociales en Folios*. Universidad Pedagógica Nacional, 2002, Vol. 16, p. 13-22.

⁶⁵³ DIFABIO de ANGLAT, H. *Promoción de la comprensión lectora y pensamiento crítico*. Bs. As., CIAFIT, 1999. TENTI FANFANI, E. (Comp.) *El rendimiento escolar en la Argentina*. Bs. As., Losada, 2002. BREZINKA, W. *Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía en Revista Española de Pedagogía*, 2002, n° 223, p. 399-414. GROMI, Alberto. *Juzgar. De la opinión no fundamentada al juicio elaborado*. Madrid, Narcea, 2013.

que se la vea pasar sin tocarla como si de una vaca sagrada se tratase. Lo que el maestro debe fomentar en sus alumnos no es la disposición a establecer irrevocablemente lo que han elegido pensar (la `voz de la espontaneidad`, su `autoexpresión`, etc.), sino la capacidad de participar fructíferamente en la controversia razonada, aunque ello `hiera` algunos dogmas personales o familiares”⁶⁵⁴.

95.- Esto no significa negar, sin más, la existencia de la verdad o de creencias fundamentales. Si no se admite la creencia en la verdad y la justicia, y si no se las toma como dos valores fundamentales, todo intento de investigación resulta carente de sentido. Ser humano significa respetar el poder de la luz de la razón, sin por otra parte, absolutizarla, lo que suprimiría espacio para la crítica. Ella es la que nos posibilita tener un pensamiento abstracto: ser capaz de considerar separadamente las ideas respecto de la situación presente y concreta; y ser capaz de generalizar ideas creando hipótesis que necesitarán ser confirmadas o refutadas.

La autodeterminación implica la capacidad para criticar, decidir y hacerse cargo de las decisiones tomadas; capaz de obedecer pero después de tomar una actitud crítica. Las personas pueden, sin embargo, permanecer en una relación de permanente dependencia psicológica, en un infantilismo y prolongar idiotamente acciones injustas.

“La *orden del superior* es primordial para las subjetividades así formadas. Un ejemplo es lo que declaró Adolf Eichmann (encargado de la eliminación de los judíos en el II Reich) a fines de la II gran guerra, cuando se dio cuenta de que `de ninguna parte llegarían órdenes o directrices`, se derrumbó. Declaró: `perdí las ganas de vivir`.

Esta pedagogía se extiende a otras regiones del mundo y por supuesto, ligada a la disciplina naciente de la modernidad, termina por conformar un tipo de sujeto al que *se le impone obedecer*”⁶⁵⁵.

Tendiendo a lograr una educación integral e integradora

96.- Las personas que trabajan en el ámbito educativo poseen por vocación, un cierto grado de optimismo e idealismo: creen que las personas y sociedades pueden cambiar. Importa, pues, la clarificación de ideas básicas como la *persona* y *sociedad*; de lo que ellas han sido (perspectiva histórica), de lo que son (sensibilidad social actual), y de lo que pueden ser (visión creativa del futuro). Aun en la mezquindad y rutina del trabajo docente cotidiano, se requiere poseer ideas amplias, generosas y optimistas para superar esa rutina y mezquindad. Se requiere formar docentes con una visión compleja del proceso educativo, que tienda a la integración de todas las facultades de los seres humanos y a la inclusión e integración entre ellos.

⁶⁵⁴ SAVATER, F. *El valor de educar*. Bs. As., Ariel, 1997, p. 137.

⁶⁵⁵ BELGICH, *Orden y desorden escolar*. Op. Cit., p. 137.

El proceso educativo implica no solo un desarrollo personal de dominio de sí y de encauzamiento de sus energías; sino además un mayor capital social⁶⁵⁶. Así como el capital es el dinero que aumenta por su propia dinámica, análogamente el verdadero aprendizaje es el que enseña a seguir aprendiendo. Capitalizar la educación es aprender a aprender; es invertir lo que se aprende para aprender más, con los demás, y mejor⁶⁵⁷.

97.- Hay teóricos de la política, de la economía y de la educación que esperan que el que gobierna defina *lo que somos o queremos ser*; buscan la esencia del ser argentino. Ya es sabido que en diversas épocas se inventó una imagen de lo que somos los argentinos. En un tiempo, *el ser argentino* consistió en ser un buen vecino o poblador (lo que daba derecho al voto), en otro, ser nativo y federal, o pertenecer a la raza hispana (y no indio), o ser católico (con lo que se podía ser presidente), ser un crisol de razas (después de la invasión de inmigrantes).

Es utópico pensar el *ser argentino* como una entelequia o esencia metafísica: una nación está siempre en proceso de construcción, destrucción y reconstrucción, dado que los seres humanos somos *humus* en constante creación. La esencia de algo es lo que es y lo que puede llegar a ser. Nuestro ser argentino está abierto: no es una condición ni trágica (establecida por los dioses), ni cómica (despreocupada, manejada con control remoto), sino dramática: depende de nosotros. La nación será lo que haremos de ella, a partir de lo que los otros hicieron de nosotros. Importa, pues, enseñar y aprender como si todo dependiese de nosotros, con esfuerzo (la ley de la causa-efecto, no perdona: sin exigencia no suele haber excelencia), con memoria, con inteligencia creadora y abierta a los demás (al pasado y al futuro), con una vida sobria y gozosa.

98.- Una de las limitaciones del modo de *ser argentino* se halla en que éste se conforma con poca o ninguna capitalización cultural de lo aprendido. Vive en un estado de asedio. Tradicionalmente aprende lo necesario para sobrevivir, como lo había hecho su padre y espera que sus hijos así lo hagan. Se trata de un disfrute de lo aprendido, más bien que de un perfeccionamiento constante. Culturalmente, los argentinos no necesitaron de cursos de perfeccionamiento o de posgrado o doctorado hasta la última década del siglo XX. El doctorado era un lujo profesionalmente innecesario, un título devaluado por abogados y médicos que se lo atribuían a mansalva sin haberlo logrado.

La *experiencia* es el aprendizaje capitalizado, de modo que no se repiten los errores; no es enriquecimiento de conocimientos no invertidos. La educación, por su parte implica el proceso de aprender, pero de aprender a vivir y convivir como humanos, creativos, esforzados, afectivos, solidarios, optimistas: dicho de otra manera, la educación tiene que ser integral, para no

⁶⁵⁶ Cfr. PRIORA, Juan C. *La educación responsabilidad de todos*. Rosario, Amalevi, 2009.

⁶⁵⁷ BARCENA, F. *Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo en Revista Española de Pedagogía*, 2002, nº 223, p. 501-522.

distorsionar a las personas. La tecnología actual posibilita enriquecer diversos aspectos de las personas, que superan el aprendizaje sedentario e individual, o sólo un aspecto de las personas. Los alumnos del futuro deberán saber trabajar, en equipo, con alumnos desconocidos, productivamente. Se requiere estar preparados con nuevas competencias, para la diversidad de las formas de vidas. Los jóvenes buscarán lo que es relevante para ellos. Todos buscamos la eficiencia y, con ella, unos resultan seleccionados por haber logrado tener más beneficios, culturales, personales, espirituales, materiales, etc.

En la época posmoderna que vivimos, el proceso educativo debe armonizar las facultades humanas: inteligencia, fantasía, voluntad libre, afectividad, en un ámbito de convivencia respetuosa de las identidades y diversidades.

99.- En particular importa que cada persona que se educa logre *integrar su inteligencia con sus sentimientos y su voluntad libre, capaz de autocontrol y dominio de sí.*

La educación de la inteligencia y de la capacidad de razonar, si bien son importantes, requieren ser integradas con las demás posibilidades o potencias del ser humano.

En el inicio de la vida humana, como lo afirma el filósofo Antonio Rosmini, la facultad de la elección (de la formación de las opiniones sobre el precio de las cosas) tiene diversas fases en su concreción⁶⁵⁸.

Se da, en los humanos, desde el comienzo, la volición apreciativa que luego va tomando nuevas formas en la medida en que la abstracción crece. Porque las primeras ideas abstractas del mal y del bien son las específicas del bien y del mal físico; Pero antes de esas ideas, el niño (y en ser humano en general) tiene sensaciones placenteras o dolorosas, de las que surge un aprecio o desprecio. Nada entonces de lo que vemos o sentimos es indiferente.

100.- La primera finalidad que se propone el niño, y la prima regla que sigue en sus operaciones, es la de obtener el bien y la de evitar el mal físico del que se formará un concepto. En este grado de desarrollo, las *voliciones apreciativas* del niño proceden en acuerdo pleno con sus *voliciones afectivas*, como también sus voliciones afectivas van de acuerdo con sus *instintos animales*, a los que confirman y ayudan. Hasta esta edad se da plena paz y armonía entre todas las potencias del niño.

Sin embargo, ya se manifiesta en este estadio, aunque toscamente todavía, una nueva forma de la volición apreciativa, es decir, la *elección*. Entre diversos bienes físicos, él elige aquellos que juzga mejor para apagar sus instintos, no pudiendo apropiarse de todos, como querría.

Ahora bien, estos actos de elección repetidos comienzan ya a producir en él las *opiniones* o juicios habituales acerca del precio de las cosas. Por ejemplo, aquella especie de frutos que le dio más deleite, permanecerá signada en su mente

⁶⁵⁸ ROSMINI, Antonio. *Antropologia in Servizio della Scienza Morale*. Roma, Fratelli Bocca, 1954, nn.

como una cosa preciosa; y esta opinión formada al inicio lo inducirá luego a elegir aquel fruto entre muchos otros, sin hacer nuevas experiencias. Con esto se amplifica inmensamente la esfera de sus elecciones. Luego deberá elegir entre distintos tipos de bienes (físicos, psicológicos) en conflicto y aparecerá, entonces, una nueva potencia: la *libertad* o elección con conocimiento y voluntad propia, responsable de su acto.

Después se deberá elegir entre bienes objetivos (esto es, con prescindencia del beneficio personal) y bienes subjetivos. En este tipo de elecciones, una *fuerza práctica* que puede poner en la balanza lo que son las cosas (bienes objetivos) y lo que le conviene (bienes subjetivos). Con esta fuerza práctica y libre (aunque condicionada por las experiencias anteriores, el ser humano, puede poner el precio en lo objetivo y justo contradiciendo a sus preferencias anteriores; o bien, engañándose a sí misma, poner el acento en el precio en lo subjetivo que le conviene a su gusto personal, dejándose seducir por lo placentero pero injusto. Sólo con un gran dominio de sí, el ser humano se va convirtiendo en una persona justa por sus acciones justas, si admitimos que justo es el acto con el cual la persona conoce y reconoce lo que a cada uno le corresponde.

Educarse en el justicia implica tener un fuerte dominio de sí mismo, capaz de ser un sujeto personal capaz conocer y reconocer las cosas, personas y acciones por lo que son, sin que prime ante todo el beneficio propio injustificado y, en consecuencia, injusto.

101.- El docente argentino tiene una tarea educadora, mediando la tarea de "enseñar el oficio de aprender". El docente es un acompañante, para el aprendiz, en el arte de aprender (a vivir, conocer, evaluar, hacer...). La tarea docente implica conocer explícitamente (por eso sabe *más -magis-* y es *maestro -magister-*), de modo que puede hacer explícitos los procesos para conocer la lógica y los procesos propios de todo objeto de conocimiento (saberes) o de acción o construcción (artes, tecnologías). Esto requiere de una teoría y de una práctica curricular que hemos tratado de explicitar⁶⁵⁹.

En nuestra propuesta, la educación es un proceso de aprender que implica a toda la persona en una sociedad y a sus valores: enseña a desarrollar e integrar a la persona consigo misma y con las demás. La calidad educativa no se reduce a evaluar las competencias adquiridas por los alumnos en el área del conocimiento (reducidas luego al lenguaje y a las matemáticas); sino que implica aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás, aprender a ser, aprender a aprender, empleando un método con el cual el que aprende reflexiona sobre su propio proceso de aprender (meta-

⁶⁵⁹ Cfr. FERNÁNDEZ, F. *El futuro de la educación social* en *Revista de Educación*. Número extraordinario: *Educación y futuro* (Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes), 2002, p.125-147. DAROS, W. *Curriculum: opiniones y búsqueda de rigor conceptual* en *Revista Española de Pedagogía*, mayo-agosto 2001, n° 219, p. 197-216. DAROS, W. R. *Filosofía de la una teoría curricular*. Rosario, UCEL, 2001. DATOS, W. *Epistemología y Currículum* en *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas (IIE)*, n° 66, 1989, p. 51-69. GRÜN, M. *Sobre o sentido axiológico da Educação en Conjectura*. *Revista do Centro de Filosofia e Educação*, 2003, n° 1, 27-46.

cognición)⁶⁶⁰, en un contexto social, facilitando la adquisición de la confianza en sí mismo y el dominio sobre sí mismo. Saber aprender es indispensable para saber enseñar.

Repensar la educación implica repensar la filosofía del hombre y de la sociedad que se asume. A toda crítica a la tarea educativa que carezca de la perspectiva histórica de nuestra nación y del sentido de la persona humana le falta el impulso de los “fines” que, más allá de los “objetivos” inmediatos, anima con sus valores trascendentes el «ideario» del proyecto educativo de una institución. Tal carencia de “fines»” hace que muchas veces la perspectiva de la educación holocéntrica esté también reñida con los más elementales principios de la equidad. Aquí es donde el concepto de “equidad” debe introducirse e integrarse en el concepto de “calidad”.

102.- Mas cabe recordar que la tarea didáctica, típicamente instrumental y específica del docente, se encuadra en un concepto previo de educación y éste en un concepto de ser humano y social. Podemos, entonces, pensar que un cambio social requiere de las instituciones educativas, pero más aún de la participación de toda la sociedad.

Al inicio de esta conclusión, recordábamos que “una constitución tiene que organizar al Estado de manera tal que concilie la autoridad política con la libertad personal, que depare seguridad a los hombres, que respete la dignidad de la persona humana, que reconozca sus derechos, que limite al poder, que proporcione controles, que tienda a afianzar la justicia, el bienestar, el progreso, la paz, el orden, la defensa y, en general, el estilo de convivencia propio de nuestra comunidad. Todo esto dentro de una estructura federal, y con gobierno republicano”⁶⁶¹.

Pero este logro tiene, en la actualidad, tres opositores:

- a) Una débil estabilidad constitucional (con una democracia formal y una partidocracia real, donde los tres poderes del Estado obedecen indirectamente a las directivas del poder ejecutivo; por una ineficiencia en su capacidad para planificar a mediano y largo plazo; por una ruptura de las leyes, por la confiscación de los ahorros, bienes y propiedades, por parte del mismo gobierno);
- b) una corrupción generalizada y tolerada por la falta de transparencia, por la impunidad y debilidad moral del poder;
- c) una desigual distribución de las rentas que desalienta la participación de todos los socios en un bien común, dado que los socios no se sienten partes de una sociedad que traiciona el mensaje de su constitución y no se comprometen con ella.

103.- El estado de crisis social por la que pasó la Argentina en 2001-2002,

⁶⁶⁰ Cfr. DELORS, J. y otros: *La Educación encierra un tesoro*, Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, Santillana-Ediciones UNESCO, Madrid, 1997.

⁶⁶¹ BIDART, CAMPOS, G. *Los valores de la democracia argentina*. Bs. As., Eudeba, 1983, p. 23.

no produjo un cambio profundo de su situación, contra todo lo esperable en un cuerpo social enfermo (que se preocupe por su salud), por lo que el diagnóstico social y cultural sigue siendo reservado.

La *impunidad* no puede ser tolerada por la población: ella es una de las raíces de los grandes males sociales. Como decíamos, los niveles de corrupción no están asociados exclusivamente a la pobreza; sino a la falta de libertad de comunicación y a la impunidad, lo cual remite a la organización política de los países. Ya desde la familia y desde la edad escolar, la impunidad no puede ser tolerada. Con demasiada facilidad se declara inimputables a los menores. Todo daño (incluso cuando es inconsciente o no querido y es no culposo) debe tener, gradualmente, una pena y un resarcimiento acorde. De este modo, se genera en los futuros ciudadanos la idea de justicia y la conciencia de la responsabilidad social.

104.- En fin, un docente argentino tiene que saber que vivir no es suficiente. El hombre vive para ser humano. Después de Auschwitz la vida humana no es una mera poesía; aunque la poesía no debe morir incluso después de Auschwitz en donde se ha hecho manifiesta la ruptura del contrato social, la bestialidad cruda y patente de la que son capaces los hombres.

Con matices menos truculentos, pero no menos arbitrarios, la vida de una gran mayoría de argentinos no es llevadera después de las constantes sustracciones (de ahorros, de trabajo, de alegrías, de esperanzas, de futuro, de una vejez digna, de una vida normal en la seguridad social) a la que está sometida, después del constante juego con las leyes más bien que de ejercicio de una vida justa entendida como imparcialidad mediante un contrato social justo.

Es necesario *reconstruir el contrato social* sobre la base de la justicia como imparcialidad, admitiendo el principio de la libertad y la equidad moral, sin la cual la sociedad -el contrato social- no sería humana⁶⁶². Los hombres se hacen socios construyendo un contrato social que se plasma en la Constitución Nacional; pero nadie se hace sensatamente socio para renunciar a la *libertad* y a la justicia (no solo como imparcialidad ante las leyes, sino además como *equidad*) como socio con los demás socios.

105.- Los argentinos nunca estuvieron unidos, sino más bien confrontados, se dijo al inicio de esta conclusión. La unión no podrá venir por decretos o imposiciones de conquista, sino por un convencimiento interior desde cada argentino y eso se puede lograr con un largo proceso de educación que posibilite la reflexión, con grandeza de alma, sobre lo que hemos sido, sobre lo que somos y sobre lo que queremos ser.

La vida es humana si tiene ciertas cualidades que la hacen humana: sentimiento, inteligencia, libertad, tolerancia mutua, solidaridad para con el débil, no matar, no robar, mantener la propia vida con el esfuerzo propio y

⁶⁶² Cfr. REIGADAS, M. – CULLEN, C. *Globalización y nuevas ciudadanías*. Mar del Plata, Suárez, 2003. CULLEN, C. *Perfiles ético-políticos de la educación*. Bs. As., Paidós, 2004, p. 33.

constante, contratos y tratos sociales conjuntamente elaborados y revisados. La condición humana actual necesita instituciones que la apoyen: educación libre, pública y gratuita, seguridad por el cumplimiento de las leyes, aplicación de la justicia para quien las evade, salud para todos sus socios, búsqueda de bienes (físicos o materiales, intelectuales y morales) individuales y comunes. La vida humana implica al menos estos valores y vivir en forma acorde con ellos en un contrato social, basado éste en el reconocimiento de derechos humanos persistentes, por lo que el Estado está en función de las personas y no viceversa. He aquí, las grandes líneas de un proyecto educativo sobre las cuales educar, más allá de todo lo demás que se quiera y se necesite aprender.

106.- No es una excusa la afirmación de que los problemas sociales se han globalizados, que este proceso es irreversible, etc. Si esta es la forma de vida a la que la mayoría de la humanidad estará sometida, se requerirá el martirio, esto es, el testimonio valiente para optar por una vida con calidad de vida humana o la renuncia a la vida. Los ejemplos de vida -sobre todo si son masivos- son importantes: posibilitan concretamente la identificación e imitación. En la modernidad, en el origen de las naciones modernas, las personas podían identificarse con grandes personalidades, los que luego fueron héroes. En la posmodernidad, ha crecido el desencanto, dado el clima generalizado de corrupción de ausencia de cumplimiento de las funciones básicas y tradicionales del Estado.

El proceso de educación requiere valores, sobre cuya escala, la voluntad de las personas puede elegir y sacrificar algo de la vida individual y social en pos de esos valores, y menospreciar otros estilos de vida. Los valores se aprenden y, por ello, la educación es un proceso, a la vez, individual y social. Las instituciones educativas deben ser *lugares que den esperanza de un futuro abierto a las posibilidades de los jóvenes aprendices* integrados a la sociedad, para proponer una sociedad integradora⁶⁶³.

La vida y los estilos de vida son construidos por los hombres, y lo pueden ser cambiados por los hombres: la vida social no excluye la diversidad, precisamente porque respeta la libertad, pero acepta la solidaridad establecida en un contrato social que se expresa en la Constitución Nacional, existente y mejorable. Mas la Constitución sola no es suficiente si ella no es vivida y respetada por los socios. Esto hay que aprenderlo y enseñarlo.

107.- Las acciones humanas requieren de fines humanos y de medios adecuados para lograrlos. Las sociedades modernas, complejas e inestables, generan un clima de incertidumbre generalizada que no se puede ignorar. Como los fines no están establecidos de una vez para siempre, la búsqueda de los fines y de los medios requiere un constante clima de reflexividad sobre

⁶⁶³ DAROS, W. *La filosofía de la educación integral en el pensamiento de M. F. Sciacca*. Rosario, CONICET-CERIDER, 1998,

ellos⁶⁶⁴.

Las familias y las instituciones educativas no son omnipotentes. Estas instituciones no son las únicas causas de todos los males sociales ni de sus bienes. Ellas simplemente son una parte dentro de la sociedad: pero, frente a sus límites, poseen excelentes posibilidades de ayuda y una función indelegable que cumplir: ayudar a hacernos humanos; a conservarnos como humanos y a que cambiemos humanamente, integrando *el desarrollo individual y social de la inteligencia*, con el *motor de la afectividad*, y el dominio de la *fuerza de la voluntad y libertad responsable*.

Si nos ubicamos en una dimensión histórica, vivimos en crisis: crisis entre los entes y el ser (Heidegger), crisis entre la muerte de Dios y la muerte del hombre (Nietzsche, Foucault), crisis para poder identificarnos (Castoriadis), crisis por destrucción de la experiencia monolítica (Agamben), crisis para la articulación de un yo y de un nosotros, entre narcisismo en auge y altruismo en vías de extinción (Stiegler), crisis entre el Este y el Oeste, entre el Norte y el Sur; crisis de las ideologías (¿el fin de las mismas -de las drogas, de la violencia directa, del consumo impulsivo- o la pobreza por un lado y, por el otro, el dominio indoloro, unidimensional e imperial mediante el mundo simbólico-tecnológico: Daniel Bell, Francis Fukuyama, S. Huntington?); crisis en la protección y seguridad social (Castel), crisis de solidez o permanencia y de fluidez o cambio constante (Bauman), para volver -con matices muy diversos- al perenne problema entre cambio y permanencia planteado por Heráclito y Parménides. Pero el ser humano ha demostrado poder superar la mera dimensión histórica: está abierto a nuevas posibilidades.

“Acerca de estos temas hay que lograr una de estas cosas: o aprender (de otro) cómo son, o descubrirlas; o, si eso resulta imposible, tomando la explicación mejor y más difícil de refutar entre las humanas, embarcarse en ella como sobre una balsa para surcar navegando la existencia, si es que uno no puede hacer la travesía de manera más estable y menos arriesgada sobre un vehículo más seguro...”⁶⁶⁵.

La escuela tiene sentido; da sentido social y personal a las vidas; ella es el inicio formalizado de esas formas de vida.

El ser humano, en forma social e individual, ha sido y es siempre una creación sin terminar: debe crear, en el mar turbulento de la vida, su propia balsa aunque sea provisoria, tratando de crear una cultura, socialmente anticorrupción, e individualmente honesta, lo que es el vehículo más seguro. El proceso educativo trata de darnos herramientas para esa aventura.



⁶⁶⁴ GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes inestables en educación*. Op. Cit., p. 57.

⁶⁶⁵ PLATÓN. *Fedón* 85cd.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. *Aportaciones de la América española a la idea y realidad del Estado Moderno*. Madrid, Foro Panamericano Francisco de Victoria, 2003.
- AA. VV. *Dilemas del Estado de Bienestar*. Madrid, Visor, 1996.
- AA. VV. *Globalización y persona*. Madrid, AEDOS Unión Editorial, 2003.
- AA. VV. *La educación para el siglo XXI*. Bs. As., Centro de Estudios Públicos, 1998.
- AA. VV. *Trabajo e identidad ante la invasión globalizadora*. Bs. As., Cinco, 2000.
- ACOSTA, A. *El desarrollo en la globalización, El reto de América Latina*. Caracas, Nueva Sociedad, 2000.
- ADAMOVSKY, Ezequiel. *Historia de las clases populares en la Argentina: desde 1880 hasta 2003*. Buenos Aires, Sudamericana, 2012.
- AGOSTI, H. – MASTRONARDI, C. *El ensayo argentino*. Bs. As., Centro Editor de América Latina, 1992.
- AGUILAR SAHÚN, L. *Sociedad abierta y bien común* en revista *Logos* (México), nº 86, 2001.
- AGUILERA De FREYRE, C. "Vinculación entre justicia, ley y derecho en el pensamiento de Cicerón" en *Sedes Sapientiae*, 2009, nº 12, pp. 17-33.
- AGUINIS, M. *El atroz encanto de ser argentinos*. Bs. As., Planeta, 2001.
- AGUINIS, M. *Un país de novela. Viaje hacia la mentalidad de los argentinos*. Bs. As., Sudamericana, 2001.
- ALBERDI, J. B. *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. Bs. As., Centro Editor de América Latina, 1972.
- ALCÁNTARA SÁENZ, M. *Gobernabilidad, crisis y cambio*. Madrid, Centro de Estudios Institucionales, 1996.
- ALEMAN, R. *Breve historia de la política económica argentina (1500-1989)*. Bs. As., Claridad, 1997.
- ALLIAUD, Andrea. *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires, Granica, 2007.
- ALLUEVA TORRES, Pedro. "Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento en estudiantes universitarios. Aprender a aprender y aprender a pensar" en *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*. 2011, Vol. 187 - Extra 3 - diciembre (2011), pp. 261-266.
- ALTVATER, E. – MAHNKOFF, B. *La globalización de la inseguridad*. Bs. As., Paidós, 2008.

- ÁLVAREZ, A. "Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿Un cambio de época?" en *Revista Iberoamericana de Educación*, 2001, n° 26, pp. 35-58.
- ÁLVAREZ, F. "Modelos humanos e incertidumbres. La importancia del análisis conceptual" en *Globalización y Educación en Revista de Educación*. Número extraordinario. 2001, p. 31-40.
- AMAR, J. "El impacto de la globalización y la construcción de una educación para la ciudadanía" en *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*. 2002, n° 29, p. 21-29.
- ANDER-EGG, E. *Los desafíos de la educación en el siglo XXI. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. Rosario, Homo Sapiens, 2001.
- ANNINO, A. (Coord.) *Historia de las elecciones y el espacio político nacional en Iberoamérica en el siglo XIX*. Bs. As., FCE, 1995.
- APEL, Karl Otto. *La globalización y una ética de la responsabilidad. Reflexión filosófica sobre la globalización*. Bs. As., FCE, 2007.
- APONTE, E. *Hacia una nueva cultura de la evaluación en la educación superior* en *Perspectivas*, 1998, n° 3, p. 435-442.
- APPLE, M. y BEANE, J. *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata, 1997.
- ARANDA, F. *El corte epistemológico del origen de la sociedad política a partir de Thomas Hobbes* en *Estudios Filosóficos*, 1999, n° 138, p. 257-302.
- ARANDA, F. *El corte epistemológico en la comprensión del origen de la sociedad política a partir de Thomas Hobbes* en *Estudios Filosóficos*, 1999, n° 138, p. 257-302.
- ARCHART, Oliver. *El pensamiento político posfundacional*. Bs. As., FCE, 2009.
- ARENDDT, H. *La promesa de la política*. Barcelona, Paidós, 2008.
- ARREGUI, J. *El valor del multiculturalismo en educación* en *Revista Española de Pedagogía*, 1997, n. 206, p. 53-77.
- ARRONDO, M. Y OTRAS. *Del mundo de la bipolaridad al mundo de la globalización*. Rosario, Homo Sapiens, 1997.
- ASCOLANI Adrián (Comp.) *El sistema educativo en Argentina: Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Rosario, Laborde, 2009.
- ATIENZA MERINO, J. "Teorizar la práctica" en *Revista de Educación* (Madrid, MEC). 2003, n° 331, pp. 123-142.
- AWARD, P. *Convivencia y globalización*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2002.
- BADIOU, Alain. *Elogio del amor*. Bs. As., Paidós, 2012.
- BAGÚ, S. *El plan económico del grupo rivadaviano (1811-1827)*. Rosario, Universidad Nacional del Litoral, 1966.
- BAMBOZZI, E. *Pedagogía y Educación: Precisiones epistemológicas* en *Revista de la Universidad Blas Pascal*, 1996, n. 8, p. 287-295.
- BANCO MUNDIAL. *Junto podemos. Niveles y determinantes del capital social de Argentina*. Bs. As., Departamento de Reducción de la Pobreza y Gestión Económica. 2001.

- BARAZZUTTI, L. *Ética Pública y sociedad pluralista*. Bs. As., Biblós, 1999.
- BARBEROUSSE, P. "Globalización y posmodernidad. Desafíos al aprendizaje" en *Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica*, 2002, n° 2, p.97-106.
- BARBOSA, Eduardo F. y MOURA, Dácio G. *proyectos educativos y sociales. Planificación, gestión, seguimiento y evaluación*. Madrid, Narcea, 2013.
- BARBOZA, R. *Educación media y cultura adolescente. Desafío del siglo XXI*. Bs. As., Academia Nacional de Educación, 2003.
- BARRIOS, M. *Reflexiones epistemológicas y metodológicas en la enseñanza de las ciencias para todos en Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 1997, n° 44, p. 24-30.
- BARRO, R. *El poder del razonamiento económico*. Bs. As., Celeste, 1997.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (Coord.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid, Narcea, 2002.
- BAUMAN, Z. *En búsqueda de la política*. Bs. As., FCE, 2007.
- BAUMAN, Z. *La globalización. Consecuencias humanas*. Bs. As., FCE, 1999.
- BAUMAN, Z. *La sociedad situada*. Bs. S., FCE, 2011.
- BAUMAN, Z. *Sobre la educación en el mundo líquido*. Bs. As., Paidós, 2013.
- BAYARDO, R. – LACARRIEU, M. (Comps.) *Globalización e identidad cultural*. Bs. As., Ciccus, 2003.
- BEATO, G. – CHIARAMONTE, J. *Historia Argentina*. Bs. As., Paidós, 1972.
- BEAUDOIN, Nelson. *Una escuela para cada estudiante. La relación interpersonal, clave del proceso educativo*. Madrid, Narcea, 2013.
- BECK- BERNARD, L. *El Río Paraná. Cinco años en la Confederación Argentina*. Bs. As., Emecé, 2001.
- BECK, U. *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Paidós, 1999.
- BELGICH, H. *Escuela, violencia y niñez. Nuevos modos de convivir*. Rosario, Homo Sapiens, 2003.
- BELLO, María. *Educación y globalización*. Barcelona, Anthropos, 2007.
- BÉNÉTON, Ph. "Versión sana y corrompida de la participación democrática" en *Anuario Filosófico* (Navarra), 2003, Vol. 36, n° 1-2, pp. 29-38.
- BIDART CAMPOS, G. *Los valores de la democracia argentina*. Bs. As., Eudeba, 2003.
- BIXIO, C. *Maestros del siglo XXI*. Rosario, Homo Sapiens, 2011.
- BLASE, Joseph y KIRBY, Peggy C. *estrategias para una dirección escolar eficaz. Cómo motivar, inspirar y liderar*. Madrid, Narcea, 2013.
- BOLÍVAR, A. *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla, Junta de Andalucía, 1999.
- BONANTINI, C. *Educación y sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media argentina*. Rosario, UNR, 1994. Tomo I-II.
- BONAUDO, M. *Nueva historia argentina*. Bs. As., Sudamericana, 1999-2003, Vol. I-IX.
- BORDES SOLANAS, M. *El terrorismo. Una lectura analítica*. Barcelona, Ed. Bellaterra, 2000.

- BOTANA, N. – GALLO, E. *De la República posible a la República verdadera (1880-1910)*. Bs. As., Ariel, 1997.
- BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. *Las estrategias de la reproducción social*. Bs. As., S. XXI, 2013.
- BRAGADA DA CRUZ, M. "Participación y ciudadanía en tiempos de globalización" en *Anuario Filosófico* (Navarra), 2003, Vol. 36, n° 1-2, pp. 39-53.
- BRASLAVSKY, C. *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores* en *Revista Iberoamericana de Educación*, 1999, n° 19, pp. 13-50.
- CAFIERO, M. y LLORENS, J. *En la Argentina robada*. Bs. As., Macchi, 2002.
- CAGGERO, A. y otros. *Historia de América en los siglos XIX y XX*. Bs. As., Aique, 2003.
- CALDERÓN, Fernando. *Ciudadanía y desarrollo humano. Cuadernos de gobernabilidad. Democracia 1*. Bs. As., Siglo XXI, 2007.
- CAMPANINI, G. *Tra globalizzazione e cosmopolitismo. Rosmini e la "Società universale del genere umano"* en *Rivista Rosminiana*. Fasc. II-III, 2004, pp. 129-138.
- CAMPILLO, A. *La invención del sujeto*. Barcelona, Biblioteca Nueva, 2001.
- CANGUILHEM G. *Ideologie et rationalité dans les sciences de la vie*. Paris, Vrin, 1991.
- CARENA, S. "La dimensión formativa de la evaluación: un enfoque pedagógico" en *Estudios Pedagógicos*. 2003, n° 1, pp. 22-32.
- CARR, W.- KEMMIS, St. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca, 1998.
- CARR, W. *Una teoría para la educación*. Morata, Madrid, 1996.
- CARRILLO SALCEDO, J. *Dignidad frente a la barbarie*. Madrid, Trotta, 1999.
- CARRIZO, J. *Identidad e historia en los tiempos de la "Globalización"* en MATEU, C. *Trabajo e identidad ante la invasión globalizadora*. Bs. As., Ediciones Cinco, 2000, p. 197-207.
- CASSESE, A. *Los derechos humanos en el mundo contemporáneo*. Madrid, Ariel, 1993.
- CASTEL, L. *El ascenso de las incertidumbres*. Bs. As. FCE, 2010.
- CASTEL, R. – HAROCHE, C. *Propiedad privada, propiedad social, propiedad de sí mismo. Conversaciones sobre la construcción del individuo moderno*. Rosario, Homo Sapiens, 2003.
- CASTEL, R. *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Bs. As., Manantial, 2006.
- CASTELL, Robert. (francés) *El ascenso de las incertidumbres*. Bs. As., FCE, 2012.
- CASTELLO, A. *Historia contemporánea de los argentinos. Tomo I: La reacción conservadora*. Bs. As., Ábaco, 1983.
- CASTORIADIS, Cornelius, *El avance de la insignificancia*. Bs. As, Eudeba, 1996.

- CASTRO SANTAMARÍA, R. *Ideología, ciencia y praxis de la educación en ESCOLANO, A. Y otros. Epistemología y educación.* Salamanca, Sígueme, 1978.
- CAVAROZZI, M. *Autoritarismo y democracia (1955-1996).* Bs. As., Ariel, 1997.
- CERRILLO, MARTÍN, M. "Enseñar a pensar: Desarrollo del razonamiento lógico" en *Aula Abierta. ICE Universidad de Oviedo.* 2002, n° 80, pp.63-87.
- CHIARAMONTE, J. C. *Formas de identidad en el Río de la Plata luego de 1810.* Bs. As., BIHAA, 1989.
- CHIARAMONTE, J. C. *Nación y Estado en Iberoamérica.* Bs. As., Sudamericana, 2004.
- CHIARAMONTE, J. *Ciudades, Provincias, Estados. Orígenes de la Nación Argentina.* Bs. As., Ariel, 1997.
- CHIMPÉN LÓPEZ, C. – SAGRADO GARCÍA, M. *Mediación: la búsqueda del camino alternativo.* Libertador San Martín, UAP, 2011.
- CHOMSKY, N. *Cómo mantener a raya a la plebe.* México, Siglo XXI, 2001.
- CHOMSKY, N. *La sociedad global.* Bs. As., Siglo XXI, 1999.
- CHOMSKY, N. *Pocos prósperos, muchos descontentos.* México, Siglo XXI, 1997.
- CICCERCHIA, R. *Historia de la vida privada en la Argentina, desde la Constitución de 1853 hasta la crisis de 1930.* Bs. As., Troquel, 2001.
- CICCERCHIA, R. *Historia de la vida privada en la Argentina.* Bs. As., Troquel, 1998.
- CIRIGLIANO, G. *El proyecto educativo.* Bs. As., Pleamar, 1973.
- COBO SUERO, J. *Mundo pobre y mundo prosperante. La educación del futuro en Revista de Educación.* Número extraordinario: *Educación y futuro* (Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes), 2002, p. 103-124.
- COHEN, D. *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones.* Bs. As., FCE, 1998.
- COLOM, A. – MÈLICH, J. *Después de la Modernidad. Nuevas filosofías de la educación.* Bs. As., Paidós, 1994.
- COLOMBRES, A. *América como civilización emergente.* Bs. As., Sudamericana, 2004.
- COMISIÓN INVESTIGADORA de la Cámara de Diputados sobre la Fuga de Divisas en Argentina durante 2001. *Fuga de divisas en la Argentina.* Bs. As., Siglo XXI, 2005.
- CORTÉS CONDE, R. *Historia económica mundial.* Bs. As., Ariel, 2003.
- CORTÉS RODAS, F. *Justicia global, derechos humanos y responsabilidad.* Barcelona, Anthropos, 2007.
- CORTINA, A. *Educación y globalización ¿Educar para la ciudadanía política o para la cosmopolita?* En *Erasmus*, 2000, n° 2, p. 3-18.
- CRUP. *Historia de las Universidades Argentinas de Gestión Privada.* Bs. As., Dunken, 2003.
- CRUZ ORTIZ, M. M. *Aristóteles y el placer de las emociones en Estudios Filosóficos*, 2012, Vol. 61, n° 178, pp. 493-512.
- CUCCORESE, H. – PANATIERI, J. *Argentina. Manual de Historia Económica*

- y *Social*. Bs. As., Macchi, 1971.
- CUESTA ÁLVAREZ, B. "Globalización, pobreza y responsabilidad solidaria" en *Estudios Filosóficos*, 1996, n° 130, p. 453-510.
- CULLEN, C. *Perfiles ético-políticos de la educación*. Bs. As., Paidós, 2004, p. 33.
- CUMBRE IBEROAMERICANA. Programa: *Evaluación de la calidad de la educación. Memoria. Madrid, España 24-27 de Noviembre de 1997*. Bs. As., Organización de Estados Iberoamericanos, 1998.
- DAROS, W. *El entorno social y la escuela*. Rosario, Artemisa, 1997.
- DAROS, W. *Ideología, práctica docente, y diferencias culturales. Del discurso humano a la acción humana de enseñar democráticamente*. Rosario, Artemisa, 1997.
- DAROS, W. *La filosofía de la educación integral en el pensamiento de M. F. Sciacca*. Rosario, CONICET-CERIDER, 1998
- DAROS, W. *La filosofía posmoderna. ¿Buscar sentido hoy?* Rosario, CONICET-CERIDER, 1999.
- DAROS, W. *La naturaleza humana y su dinámica* en *Rivista Rosminana*, 1996, F. III, p. 265-300.
- DAROS, W. *La promoción de los valores humanos* en *Vera Humanitas*, (México), 2009, n° 47, pp. 93-120.
- DAROS, W. *Libertad e ideología: Sciacca y Popper*, en *Studi Sciacchiani*, 1990, VI, n° 1-2, p. 111-118.
- DAROS, W. R. *Argentina: Argenti philosophia (Argentina y la preocupación por la plata)* en *Enfoques*, 2004 Vol. XVI, n° 1, pp. 31-46
- DAROS, W. R. *Educación y cultura crítica*. Rosario, Ciencia, 1986.
- DAROS, W. R. *Enfoque filosófico sobre el contrato social, los derechos privados y la educación en la Modernidad*. Rosario, UCEL, 2008. Disponible gratuitamente en mi blog: www.williamdaros.wordpress.com
- DAROS, W. R. *Filosofía de una teoría curricular*. Rosario, IUNIR, 2004. Cfr. www.williamdaros.wordpress.com
- DAROS, W. R. *Fundamentos Antropológico-Sociales de la Educación*. Libertador General San Martín, UAP, 1994.
- DAROS, W. R. *Individuo, Sociedad, Educación. Enfoque sistémico del pensamiento de José Ortega y Gasset*. Rosario, UCEL, 2000. Disponible gratuitamente en mi blog: www.williamdaros.wordpress.com
- DE HARO-HUNRUBIA, Alejandro. "Antropología del conflicto. Reflexiones sobre el nuevo orden global" en *Convergencia*, 2012, n° 60, pp. 177-204.
- DE LA HIGUERA, J. *La deconstrucción de la globalización* en *Revista de Filosofía* (México), 2003, n° 108, pp. 155-166.
- DE QUIROGA, A. *Enfoques y perspectivas en psicología social*. Bs. As., Cinco, 2001.
- DE SOUZA SANTOS, B. – RODRÍGUEZ GARAVITO, C. (Eds.) *El derecho y la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita*. Barcelona, Anthropos, 2007.
- DELICH, F. *La crisis en la crisis. Estado, Nación, Sociedad y Mercados en la*

- Argentina contemporánea*. Bs. As., Eudeba, 2002.
- DESSEIN, D. (Comp.) *Reinventar la Argentina. Reflexiones sobre la crisis*. Bs. As., Sudamericana, 2003.
- DEVOTO, F. – MADERO, M. (Dirs.) *Historia de la vida privada en la Argentina*. Bs. As., Taurus, 1999.
- DEVOTO, F. *Historia de la inmigración en la Argentina*. Bs. As., Sudamericana, 2003.
- DÍAZ ALEJANDRO, C. *Ensayos sobre la historia económica argentina*. Bs. As., Amorrortu, 2001.
- DÍAZ BARRIGA, A. *Los procesos de frustración en la tarea docente en Docencia*, (Chile), 2002, n° 17, pp. 64-75.
- DÍAZ DE GUZMAN, R. *La Argentina*. Bs. As., Emecé, 1998.
- DIDOU AUPETIT, S. "Globalización y educación: Una interacción multifacética" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2000, n° 1, p. 67-88.
- DIETRICH, H. *La crisis de los intelectuales. Identidad nacional y globalización*. Bs. As., Editorial 21, 2000.
- DIETZ, Gunher. *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Bs. As., FCE, 2013.
- DIFRIERI, J. *Moneda y bancos en la República Argentina*. Bs. As., Abeledo-Perrot, 1967.
- DOMÍNGUEZ, C. *Terrorismo en el Estado de derecho*. Bs. As., Ábaco, 1983.
- DONAIRE, R. *Los docentes del siglo XXI*. Bs. As., S. XXI, 2012.
- DONGHI, T. *Historia Argentina*. Bs. As., Paidós, 1980.
- DRI, R. *Racionalidad, sujeto y poder*. Bs. As., Biblós, 2002.
- DRIESEN, P. *Eco-imperialismo. Poder verde – Peste negra*. Rosario, Instituto de Desarrollo Ambiental IDA, 2003.
- DURÁN RAMOS, T. "Globalización y formación profesional ¿Nuevas reglas?" en *Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica*, 2002, n° 2, p. 107-116.
- DURKHEIM, É. *Educación como socialización*. Salamanca, Sígueme, 1976.
- DUSSEL, Inés – CARUSO Marcelo. *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Bs. As., Santillana, 2006.
- ECHEVERRY, G. *La tragedia educativa*. Bs. As., F. C. E., 1999.
- EDELMAN, L. – KORDON, D. *Subjetividad en el fin del siglo* en MATEU, C. (Coord.) *Trabajo e identidad ante la invasión globalizadora*. Bs. As. Ediciones Cinco, 2000.
- EMMERICH, G. – ALARCÓN OLGUÍN, V. *Tratado de ciencia política*. Barcelona, Anthropos, 2007.
- Encuesta Latinobarómetro, en www.latinobarometro.org. Disponible en: <http://www.emol.com/documentos/archivos/2011/10/28/20111028141231.pdf>
- ESCOLANO, A. Y otros. *Epistemología y educación*. Salamanca, Sígueme, 1978.
- ESCODÉ, C. *El Estado parasitario*. Bs. As., Lumiere, 2005.

- ESSEIN, D. (Comp.) *Reinventar la Argentina. Reflexiones sobre la crisis*. Bs. As., Sudamericana, 2003.
- ESTEFANÍA, J. *Hija, ¿qué es la globalización? La primera revolución del siglo XXI*. Bs. As., Aguilar, 2003.
- ETKIN, J. *Doble moral de las organizaciones*. Madrid, Mac Graw Hill, 2003.
- ETXEBARRÍA, F. –JORDÁN, J.- SARRAMONA, J. "Identidad cultural y educación en una sociedad global" en NOGUERA, E. (Ed.) *Cuestiones de antropología de la educación*. Barcelona, CEAC, 1995.
- FEINBERG, W. *Liberalism and the aims of multicultural education* en *Journal of Philosophy of Education*, 1995, n. 29, 2, p. 203-216.
- FEINMANN, J. P. *Filosofía y Nación. Estudios sobre el pensamiento argentino*. Bs. As., Seix Barral, 2004.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *Educación en tiempos inciertos*. Madrid, Morata, 2001.
- FERNÁNDEZ, A. (Comp.) *La ciencia política en la Argentina: Dos siglos de historia*. Bs. As., Biebel, 2002.
- FERNÁNDEZ, F. *El futuro de la educación social* en *Revista de Educación*. Número extraordinario: *Educación y futuro* (Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes), 2002, p.125-147. Trata sobre la sociedad compleja:
- FERRARIS, M. *Historia de la hermenéutica*. Madrid, Akal, 2000.
- FERRER, A. *De Cristóbal Colón a Internet: América Latina y la Globalización*. Bs. As. FCE, 2000.
- FERRER, A. *La economía argentina. Las etapas de su desarrollo y problemas actuales*. Bs. As., FCE, 2000.
- FILLOL, T. *Social Factors in Economic Development: the Argentine Case*. Cambridge (Massachussets), The MIT Press, 1961.
- FILMUS, D. *Estado, Sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*. Bs. As., Troquel, 1999. .
- FLECHA, R. *Modern and Posmodern Racism in Europe* en *Harvard Educational Review*, 1999, Vol. 69, nº 2, p. 150-172.
- FLORES OLLEA, V. – MARIÑA FLORES, A. *Crítica de la globalidad: Dominación y liberación en nuestro tiempo*. México, UNAM, 1999.
- FLORIA, C. – GARCÍA BELSUNCE *Historia de los Argentinos*. Bs. As., Larousse, 2004.
- FOLLARI, R. (Coord.) *La proliferación de los signos. Teoría social en tiempos de globalización*. Rosario, Homo Sapiens, 2004.
- FOUCAULT, M. *Defender la sociedad*. Bs. As., FCE, 2000.
- FOUCAULT, M. *La hermenéutica del sujeto*. Bs. As., FCE, 2002.
- FRADKIN, R. GARAVAGLIA, J. C. *La Argentina Colonial*. Bs. As., Siglo XXI; 2009.
- FRADKIN, Raúl - GARAVAGLIA, Juan. *La Argentina colonial*. Bs. As., XXI, 2009.
- FREIRE, P. *Educación y cambio*. Bs. As., Galerna, 2002.
- FREIRE, P. *El grito manso*. Bs. As. Siglo XXI, 2003.

- FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía*. México, FCE, 1998.
- FRIEDMAN, J. *Identidad cultural y proceso global*. Bs. As., Amorrortu, 2001.
- FUENZALIDA, E. *Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones en Revista Iberoamericana de Educación*. 1994, n° 5, p. 45-65.
- FUKUYAMA, F. *La gran ruptura. La naturaleza humana y la reconstrucción del orden social*. Bs. As., Atlántida, 1999.
- FULLAT, O. *Filosofías de la educación*. Barcelona, CEAC, 1996.
- FURTADO, C. *En busca de un nuevo modelo. Reflexiones sobre la crisis contemporánea*. Bs. As., FCE, 2003.
- GADOTTI, M. "Los aportes de Paulo Freire a la pedagogía crítica" en *Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica*, 2002, n° 2, p. 51-60.
- GALASSO, N. *De la banca Baring al FMI. Historia de la deuda externa argentina*. Bs. As., Colihue, 2001.
- GALLO, E. *Historia Argentina*. Bs. As., Paidós, 1972.
- GALLUP ARGENTINA, <http://www.gallup.com.ar>
- GANDARILLA SALGADO, J. G. *Globalización, totalidad e historia. Ensayos de interpretación crítica*. Bs. As., Herramienta, 2003.
- GARAT, O. *Evolución del concepto y fin de la educación en la cultura occidental hasta el siglo XIX en Signos Universitarios*, 1994, n. 25, p. 11-22.
- GARCÍA BELSUNCE, C. (Comp.) *Buenos Aires, Su gente, 1800-1830*. Buenos Aires, S/E., 1976.
- GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas en Globalización*. Venezuela, Nueva Sociedad, 1998.
- GARCÍA CANCLINI, N. *La globalización imaginada*. Bs. As., Paidós, 2001.
- GARCÍA DELGADO, D. *Estado-nación y globalización. Fortalezas y debilidades en el umbral del tercer milenio*. Bs. As., Ariel, 2000.
- GARCÍA DELGADO, D. *Estado-Nación y la crisis del modelo. El estrecho sendero*. Bs. As., Norma, 2003.
- GARCÍA GUAL, C. *Los cínicos: El movimiento cínico en la antigüedad y su legado*. Barcelona, Seix Barral, 2000.
- GARCÍA HAMILTON, J. *Los orígenes de nuestra cultura autoritaria (e improductiva)*. Bs. As., Calbino, 2010.
- GARCÍA MARTÍNEZ, C. *El genocidio económico argentino (1975-1989)*. Bs. As., Macchi, 2003.
- GARCÍA, W. *Conhecimento científico e sua aplicação para a área de educação en Educação em Questão*, 1998-1999, Vol. 8/9, p. 202-215.
- GARDNER, H. *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, Paidós, 2009.
- GARREL, F. *La aduana. Su origen. Su evolución*. Buenos Aires, IARA, 1967.
- GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Editorial Gedisa, 2005.
- GEERTZ, Clifford. *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, S. A., 2002.
- GHIRETTI, H. "El término olvidado de la triología revolucionaria" en *Anuario*

- Filosófico* (Navarra), 2003, Vol. 36, nº 1-2, pp. 281-310.
- GIARDINELLI, M. *El país de las maravillas. Los argentinos en el fin del milenio*. Bs. As., Planeta, 1998.
- GIBERTI, H. *Historia económica de la ganadería argentina*. Bs. As., Raigal, 1954, p. 126.
- GIDDENS, A. *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, Taurus, 2001.
- GIMENO SACRISTÁN, J. "El significado y función de la educación en la sociedad mundial en Globalización y Educación" en *Revista de Educación*. Número extraordinario. 2001, p. 111-120.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata, 2001.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *El futuro de la educación desde su controvertido presente* en *Revista de Educación*. Número extraordinario: *Educación y futuro* (Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes), 2002, p. 271-290.
- GIPPS, C. *La evaluación del alumno y el aprendizaje en una sociedad en evolución* en *Perspectivas*, 1998, nº 3, p. 33-50.
- GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, Paidós-MEC, 1997.
- GLORIA, C.- GARCÍA BELSUNCE, C. *La Argentina política. Una nación puesta a pruebas*. Bs. As., Ateneo, 2005.
- GODIO, J. *Argentina: en la crisis está la solución*. Bs. As., Biblos, 2002.
- GÓMEZ, R. *Liberalismo y seudociencia*. Bs. As., Lugar Editorial, 1995.
- GÓMEZ-MULLER, A. *¿Qué universalidad para los derechos humanos?* En revista *Logos* (México), nº 86, 2001, p. 85-102.
- GONZÁLEZ A. – PÉREZ, J. *Historia Argentina*. Bs. As., Paidós, 1976.
- GONZÁLEZ BERNALDO, P. *Civilidad y política en los orígenes de la Nación Argentina*. Bs. As., FCE, 2001.
- GONZÁLEZ HERAZO, E. – QUINTERO LYONS, J. "Globalización, integración regional y cultura: retos de la educación latinoamericana a comienzos del milenio" en AA. VV. *Integración y cooperación Atlántico-Pacífico*. Rosario, UNR, 2002, p. 35-47.
- GORCHUNOFF, P. – LLACH, L. *El ciclo de la ilusión y el desencanto*. Bs. As., Planeta, 2000.
- GORFINKEL, C. *Tendencias ideológico-pedagógicas en la historia reciente de la educación argentina* en *Ciencia, docencia y tecnología*, 2001, nº 23, p. 17-34.
- GORI, G. *Vagos y mal entretenidos*. Santa Fe, Colmegna, 1951.
- GORRESTEGUI DE TORRES, H. *Historia Argentina*. Bs. As., Paidós, 1972.
- GRANJA CASTRO, J. *Un horizonte para pensar la educación en contextos de complejidad social* en *Revista de Educación*. Número extraordinario: *Educación y futuro* (Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes), 2002, p. 169-178.
- GREBLO, E. *Globalización, democracia, derechos*. Bs. As., Nueva Visión,

2005.

- GRECO, María Beatriz. *La autoridad (pedagógica). Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario, Homo Sapiens, 2007.
- GRIGNON, C. *Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular en Educación y sociedad*, 1993, n. 12, p. 127-136.
- GROMI, Alberto. *Juzgar. De la opinión no fundamentada al juicio elaborado*. Madrid, Narcea, 2013.
- GRONDONA, M. *Hacia una teoría del desarrollo. Las condiciones culturales del desarrollo económico*. Bs. As., Ariel-Planeta, 2000.
- GRONDONA, M. *La argentina como vocación*. Bs. As., Planeta, 1995.
- GUADAGNI, A.; CUERVO, M.; SICA, D. *En Busca de la escuela perdida. Educación, crecimiento y exclusión social en la Argentina del siglo XXI*. Bs. As., Siglo XXI, 2002.
- GUERRERO ALVES, J. "El individuo y sus vínculos: más allá del individualismo liberal y del comunitarismo" en *Miscelánea Comillas*, 2002, Vol. 60, n° 116, p. 7-44.
- GUICHOT REINA, V. *Los fines de la educación en el siglo XXI* en *Revista Colombiana de Educación*, (Bogotá) 2003, n° 43, p. 11-42.
- GURCHUNOFF, P. – LLACH, L. *El ciclo de la ilusión y el desencanto*. Bs. As., Planeta, 2000.
- HABERMAS, J. *Más allá del Estado Nacional*. Madrid, Trotta, 1997.
- HALPERIN DONGHI, T. *La Argentina y la tormenta del mundo. Ideas e ideologías entre 1930-1945*. Bs. As., Siglo XXI, 2003.
- HALPERIN DONGHI, T. *Proyecto y construcción de una nación (1846-1880)*. Bs. As., Ariel, 1995.
- HALPERIN DONGHI, T. *Tradición política española e ideología revolucionaria de mayo*. Bs. As., Centro Editor de A. Latina, 1985.
- HALPERIN DONGHI, Tulio. *De la revolución de la independencia a la confederación rosista*. Bs. As., Paidós, 2000.
- HALPERIN DONGHI, T. *Revolución y guerra. Formación de una elite dirigente en la Argentina criolla*. Bs. As., Siglo XXI, 2002.
- HANSEN, E. *La moneda argentina. Estudio histórico*. Barcelona, Sopena, 1916.
- HARRÉ, R. – SAGÜILLO, J. *El movimiento anti-metafísico del siglo veinte*. Madrid, Akal, 2000.
- HARRISON, L. *El subdesarrollo está en la mente*. Madrid, Playor, 1987.
- HARRISON, L. *El sueño panamericano. Los valores culturales latinoamericanos, ¿desalientan una asociación auténtica con Estados Unidos y Canadá?* Bs. As., Ariel, 1999.
- HAYEK, F. *The Constitution of Liberty*. London, Routledge-Kegan P., 1960.
- HERNÁNDEZ ARREGUI, J. *La formación de la conciencia nacional*. Bs. As., Hachea, 1970.
- HERRERA, R. *La tecnociencia y la educación: la problemática de su integración* en *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 2009, Vol. XLVII, n° 120-121, pp. 9-17.

- HINOJO LUCENA, F. – FERNÁNDEZ MARTÍN, F. *Teoría y práctica de la investigación en el aula: el rol del profesor en Itinere*, 2006, n° 3, pp. 245-266.
- HOBBS, TH. *Leviatán*. Madrid, Editora Nacional, 1980.
- HOFFMAN, D. *Individualism and Individuality* en *American Journal of Education*, 2000, Vol. 108, n° 4, p. 300-318.
- HOPENHAYN, M. – OTTONE, E. *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*. Bs. As. FCE, 2001.
- HUNT, Royden. *La globalizzazione, il rischio e il futuro dell'umanità* en *Rivista Rosminiana*. 2004, F. II-III, pp. 221-226.
- HUNTINGTON, S. P. *El orden político en las sociedades en cambio*. Bs. As., Paidós, 19972.
- IANNI, O. *La sociedad global*. México, Siglo XXI, 1989.
- IANNI, Octavio. *La era del globalismo*. México, Siglo XXI, 1999.
- INGENIEROS, J. *Proposiciones relativas al provenir de la filosofía*. Bs. As., Losada, 1947.
- ISUANI, E. *Fragmentación social y otras cuestiones. Ensayo sobre problemas argentinos*. Bs. As., Flacso, 2002.
- IZUZQUIZA, I. *Filosofía del presente. Una teoría de nuestro tiempo*. Madrid, Alianza, 2003.
- JARAUTA, F. *Escenarios de la globalización. Una mirada crítica desde las ciencias sociales*. Rosario, Homo Sapiens, 1998.
- JAUME, A. *Teoría de las pasiones en Tomás de Aquino y Descartes*, en *Estudios Filosóficos*, 2012, Vol. 61, n° 178, pp. 513-526.
- JOZAMI, A. *Argentina. La destrucción de una nación*. Bs. As., Mondadori, 2003.
- KLIKSBERG, B. *Hacia una economía con rostro humano*. Bs. As., FCE, 2002.
- KREIMER, P. "Conocimientos científicos y utilidad social" en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 2003, n° 26, pp. 11-58.
- KRIENKE, M. *La "libertà del filosofare"* en *Rivista Rosminiana*, 2009, F. I, pp. 16-44.
- LAFFORGUE, J. (Comp.) *Historias de caudillos argentinos*. Bs. As., Alfaguara, 1999.
- LAFITA, M. "Algunas reflexiones acerca de las teorías y su incorporación al campo de las prácticas pedagógicas" en *Estudios Pedagógicos*. 2003, n° 2, pp. 7-14.
- LASCH, C. *La cultura del narcisismo*. Barcelona, Andrés Bello, 1999.
- LE GOFF, J. *La civilización de Occidente Medieval*. Barcelona, Paidós, 1999.
- LEFORT, Claude. *La incertidumbre democrática. Ensayos sobre lo político*. Barcelona, Ánthropos, 2005.
- LERÍS, Dolores y SEIN-ECHALUCE, María Luisa. "La personalización del aprendizaje: un objetivo del paradigma educativo centrado en el aprendizaje" en *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*. 2011, Vol. 187 - Extra 3 - diciembre, pp. 123-134.
- LEVENE, G. *Breve historia de la independencia argentina*. Bs. As., Eudeba,

1966.

- LEVENE, R. *Historia de la Nación Argentina*. Bs. As., El Ateneo, 1950.
- LEWKOWICS, Ignacio. *Pensar sin Estado. La subjetividad de la era de la fluidez*. Bs. As., Paidós, 2008.
- LEWKOWICZ, I. *Sucesos argentinos. Cacerolazo y subjetividad postestatal*. Bs. As., Paidós, 2002.
- LIPOVETSKY, Gilles. *El Occidente globalizado. Un debate sobre la cultura planetaria*. Barcelona, Anagrama, 2011.
- LIPOVETSKY, Gilles. *La sociedad de la decepción*. Barcelona, Anagrama, 2008.
- LIPOVETSKY, Gilles. *Metamorfosis de la cultura liberal. Ética y medios de comunicación, empresa*. Barcelona, Anagrama, 2003.
- LLACH, L. – GURCHUNOFF, P. *Entre la equidad y el crecimiento. Ascenso y caída de la economía argentina, 1880-2002*. Bs. As., Siglo XXI, 2004.
- LLOPIS, C. (Coord.) *Recursos para una educación global*. Madrid, Narcea, 2003.
- LOCKE, J. *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. Bs. As., Alianza, 1990.
- LORENZ, C. *Ideología global y crítica global en ADEF Revista de Filosofía*, 2001, n° 1, pp. 134-138.
- LUNA, F. *Soy Roca*. Bs. As., Planeta, 1989.
- LUNA, Félix. *Breve historia de la sociedad argentina*. Bs. As., Ateneo, 2009.
- LUNA, Félix. *Breve historia de la sociedad argentina*. Bs. As., Ateneo, 2009.
- MAFUD, J. *Psicología de la viveza criolla. Contribuciones para una interpretación de la realidad social argentina y americana*. Bs. As., Distal, 2008.
- MALLEA, E. *Historia de una pasión argentina*. Bs. As. Sudamericana, 1995.
- MANJÓN RUIZ, J. – SUÁREZ SALGUEIRO, F. *Ética, valores, virtudes y educación*. Sevilla, Digital, 2003.
- MANTOVANI, J. *Épocas y hombres de la Educación Argentina*. Bs. As., Losada, 1950.
- MARDONES, J. *Postmodernidad y neoconservadurismo*. Stella, Verbo Divino, 1991.
- MARTÍN HERNÁNDEZ, J. *El legado de Sócrates*. Granada, Comares, 2001.
- MARTÍN, H. – SCHUMANN, H. *La trampa de la globalización*. Madrid, Taurus, 1999.
- MARTÍNEZ BARRERA, J. *La filosofía política ante el reto de la globalización en Sedes Sapientiae*, (Santa Fe), 2002, n° 5, p. 118-128.
- MARTINEZ BOOM Alberto; NARODOWSKI, Mariano; OSPINA, Héctor (Comps.). *La razón técnica desafía a la razón escolar. Construcción de identidades y subjetividades políticas en la formación*. Novedades Educativas, Bs. As, 2006.
- MARTÍNEZ BOOM, A. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Barcelona, Anthropos, 2005.
- MARTÍNEZ NAVARRO, E. *Ética para el desarrollo de los pueblos*. Madrid, Trotta, 2000.

- MARTÍNEZ NAVARRO, E. *Solidaridad liberal. La propuesta de John Rawls*. Granada, Comares, 1999.
- MARTÍNEZ- OTERO, Valentín. *La buena educación. Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanística*. Barcelona, Anthropos, 2007.
- MARTÍNEZ ROSSI, Sandra. *La piel como superficie simbólica. Procesos de transculturación en el arte contemporáneo*. Bs. As., FCE, 2013.
- MARTÍNEZ, J. – MIRALLES, R. *La razón de la diferencia* en *Cuadernos de Pedagogía*, 1998, n° 266, pp. 8-16.
- MATO, Daniel (Coord.) *Políticas de Ciudadanía y Sociedad Civil en tiempos de globalización*. Caracas, FaCES Universidad Central de Venezuela, 2004.
- MAYO, C. *Estancia y sociedad en la Pampa. 1740-1820*. Bs. As., Biblos, 1995.
- MAYOCHI, E. y otros. *Fundamentos constitucionales del sistema educativo*. Bs. As., Estrada, 1969.
- MEADOWS, D. H.- MEADOWS, D. L. *Los límites del crecimiento. Informe del Club de Roma sobre el predicamento de la humanidad*. México, FCE, 1973.
- MEJÍA, M. - ROLL, D. *Humanizar la globalización*. Santa Fe de Bogotá, Cerec, 1999.
- MEYER, R. "Estructura dialéctica de la integración interdisciplinaria" en *Epimeleia* (Bs. As.). 2000, n° 17-18, pp. 123-144.
- MÍGUEZ, Eduardo. *Historia económica de la Argentina*. Bs. As., Sudamericana, 2008.
- MINISTERIO DE ECONOMÍA. *Informe económico 2002. Primer trimestre 2003*. Bs. As., Secretaría de Política Económica, Abril 2003.
- MOLINA, J. *¿Estamos preparados para evaluar los procesos en la Universidad?* En *Pedagogía y Saberes*, 1996, n° 8, p. 31-36.
- MOLLIS, Marcela. *La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*. Bs. As., FCE, 2013.
- MONTESQUIEU. *Del espíritu de las leyes*. México, Porrúa, 1990.
- MORA, D. F.- GONZÁLEZ SUÁREZ, M. *Identidad y conciencia latinoamericana*. México, Plaza y Valdés, 1990.
- MORDUCHOWICZ, Roxana. *Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Bs. As., FCE, 2013.
- MORELLI, S. "Educación, participación y teoría del desarrollo a escala humana" en AA. VV. *Integración y cooperación Atlántico-Pacífico*. Rosario, UNR, 2002, p. 233-244.
- MORIN, E. *¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI*. Madrid, Paidós, 2010.
- MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos. *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*. Bs. As., FCE, 2013.
- NARANJO DE ADARMES, S. *Elementos para una relectura de América Latina en Universitas 2000*, n° 1-2, 2003, p. 35-48.
- NAVAL, C. "Democracia y participación en la escuela" en *Anuario Filosófico*

- (Navarra), 2003, Vol. 36, nº 1-2, pp. 183-204.
- NAVARRO, M. – PALERMO, V. *La dictadura militar, 1976-1983*. Bs. As., Paidós, 2003.
- NAVARRO, M. *El derrumbe político*. Bs. As., Norma, 2002.
- NEWMAN, John Henry. *Acerca de la idea de universidad*. Bs. As., FCE, 2013.
- NICOLÁS, J. – FRÁPOLLI, M. (Ed.) *Evaluando la modernidad*. Granada, Comares, 2001.
- NINO Carlos. *Una teoría de la justicia. Hacer justicia, pensar la igualdad y defender libertades*. Bs. As., S. XXI, 2013.
- NINO, S. *La constitución de la democracia deliberativa*. Barcelona, Gedisa, 1997.
- NIÑO, L. Y otros. *La evaluación: ¿Instrumento de poder o acción cultural?* En *Pedagogía y Saberes*, 1996, nº 8, p. 13-24.
- NORTH, D. *Estructura y cambio en la historia económica*. Madrid, Alianza, 1994.
- NOVARO, M. (Comp.) *El derrumbe político en el ocaso de la convertibilidad*. Bs. As., Norma, 2002.
- O.E.I. *Educación, valores y democracia*. Madrid, O.E.I., 1998.
- OHMAE, K. *El fin del Estado-nación*. Santiago de Chile, Andrés Bello, 1997.
- OLARRA JIMÉNEZ, R. *Evolución monetaria de la Argentina*. Bs. As, Eudeba, 1968.
- OLNECK, M. *Terms of Inclusion: Has Multiculturalism Redefined Equality in American Education?* en *American Journal of Education*, (Chicago), 1993, n. 3, p. 234-261.
- OLSON, M. *Auge y decadencia de las naciones*. Barcelona, Ariel, 1986.
- ORDOÑEZ PENALONZO, J. "Pedagogía crítica y educación superior" en *Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica*, 2002, nº 2, p. 185-196.
- ORTEGA JOAQUIN, E. *Filosofía y educación. Sobre las urgencias actuales de un reencuentro* en *Estudios Filosóficos*, 2006, Vol. LV, nº 160, pp. 437-438.
- ORTEGA, E. "Quiera el pueblo votar". *Historia electoral argentina, desde la Revolución de Mayo a la Ley Sáenz Peña. 1810-1912*. Bahía Blanca, Giner, 1963.
- OSZLAK, Oscar. *La formación del Estado argentino: Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires, Ariel, 2012.
- OSZLAK, Raúl. *La formación del Estado argentino*. Bs. As., Emecé, 2009.
- OTTONELLO, P. *L'Uomo "equivoco"*. Venezia, Masilio, 2001.
- OTTONELLO, P. P. *L'oscuramento dell'interiorità*. Venezia, Marsilio, 2005.
- PALACIO, E. *Historia de la Argentina*. Bs. As., Peña Lillo, 1960.
- PARTIDA BUENO, A. *La apropiación del mundo en la racionalidad occidental* en *Logos*, (México), 2007, nº 104, pp. 75-92.
- PASCUINO, Gianfranco. *La democracia exigente*. Buenos Aires, F.C.E., 1999.
- PENA, M. *El problema*. Rosario, Homo Sapiens, 2003.

- PERAFÁN ECHEVERRI, G. *Criterios para una evaluación epistemológica de la pedagogía* en UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. *Procesos evaluativos y cultura escolar*. Bogotá, Centro de Investigaciones CIUP, 1994, p. 20-37.
- PERALTA RAMOS, M. *La economía política argentina: Poder y clases sociales (1930-2006)*. Bs. As., Fondo de Cultura Económica, 2007.
- PERALTA RAMOS, M. *La economía política argentina: poder y clases sociales (1930-2006)*. Bs. As., FCE, 2007.
- PÉREZ GÓMEZ, A. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata, 1998.
- PÉREZ LINDO, A. *Nuevos paradigmas y cambios en la conciencia histórica*. Bs. As., Eudeba, 1998.
- PÉREZ LINDO, A. *Reconstruir la sociedad, reinventar el Estado*. Bs. As., Proyecto, 2003.
- PÉREZ SERRANO, G. *Pedagogía social - Educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid, Narcea, 2003.
- PERPIÑÁN, Sonsoles. *La salud emocional en la infancia. Componentes y estrategias de actuación en la escuela*. Madrid, Narcea, 2013.
- PEYREFITTE, A. *La sociedad de confianza*. Santiago, Andrés Bello, 1996.
- PIGNA, Felipe. *Los mitos de la Argentina. La construcción de un pasado como justificación del presente*. Bs. As., Norma, 2004.
- PIZZIO, G. "Ciencia y sociedad" en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 2003, n° 26, pp. 157-170.
- PLAMENATZ, J. *La ideología*. México, F. C. E., 1987.
- POLANYI, Karl. *La gran transformación. Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*. Bs. As., FCE, 2007.
- POMBO, M. *Crisis e identidades colectivas en América Latina*. México, Plaza y Valdés, 1990.
- POPHAM, W. James. *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid, Narcea, 2013.
- POPPER, K. *La lezione di questo secolo*. Venezia, Marsilio, 1992.
- POPPER, K. *La responsabilidad del vivir. Escritos sobre política, historia y conocimiento*. Barcelona, Paidós, 1995.
- POPPER, K. *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona, Paidós, 1982, p. 309.
- PORTER, M. *La ventaja competitiva de las naciones*. Bs. As., Bergara, 1991
- POTASH, R. *El Ejército y la política argentina 1928-1945. De Yrigoyen a Perón*. Bs. As., Sudamericana, 1971.
- PRIORA, Juan C. *La educación responsabilidad de todos*. Rosario, Amalevi, 2009.
- PUERTA DE KLINKERT, M. *Resiliencia. La estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Bs. As., Lumen, 2002.
- PUIGGRÓS, A y otros, *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Buenos Aires, Ed. Contrapunto, 1987.
- PUIGGRÓS, A. (Dir.). *Historia de la educación argentina*. Bs. As., Galerna,

1990-1997. Vol. I-VIII.

- PUIGGRÓS, R. *La España que conquistó el Nuevo Mundo*. Bs. As., Corregidor, 1974.
- QUINTANA CABANA, J. *La contribución de la educación al desarrollo social en Revista Española de Pedagogía*, 2000, n° 216, p. 213-234.
- QUIROGA, A. *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Bs. As., Cinco, 1999.
- RACEDO, J. *Una nación joven con una historia milenaria* en MATEU, C. *Trabajo e identidad ante la invasión globalizadora*. Bs. As., Ediciones Cinco, 2000, p. 183-195.
- RAMÓN GARCÍA, J. *Teoría crítica en Ciencias Sociales: Conocimientos, racionalidad e ideología* en *Revista de Ciencias Sociales*, 1998, n° 80, p. 61-76.
- RANDLE, P. *Soberanía global. Adonde lleva el mundialismo*. Bs. As., Ciudad Argentina, 1999.
- RAPOPORT, M. *Tiempo de crisis, vientos de cambio. Argentina y el poder global*. Bs. As., Norma, 2002.
- RASCHINI, M. A. *Principi orientativi nelle derive dell'educazione* en *Rivista Rosminiana*, 2009, F. I, pp. 1-16.
- REBOUL, O. *El adoctrinamiento*. Bs. As., Ateneo, 1981.
- REIGADAS, M. – CULLEN, C. *Globalización y nuevas ciudadanía*s. Mar del Plata, Suárez, 2003.
- REIMERS, F. *Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI*, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2000, n° 2, p. 11-42.
- RÉSHETOV, P. *Teoría y práctica de la labor ideológica*. Moscú, Progreso, 1985.
- REVILLA, C. *EL exilio de la razón* en *Convivium. Revista de Filosofía*. 2002, n° 15, p. 116-142.
- REYES, A. *Ensayo sobre la inteligencia americana*. Madrid, Tecnos, 2002.
- RIBEIRO, D. *Las Américas y la civilización*. Bs. As., CEAL, 1985.
- ROBERTSON, J. P. y W. P. *Cartas de Sudamérica*. Bs. As., Emecé, 2000.
- RODRÍGUEZ MAGDA, R. *Transmodernidad*. Madrid, Anthropos, 2004.
- ROMA, P. *Jaque a la globalización*. Barcelona, Mondadori, 2001.
- ROMERO, J. L. A. *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Bs. As., FCE, 2002.
- ROMERO, J. L. *La cultura occidental*. Bs. As., Siglo XXI, 2004.
- ROMERO, J. *Las ideas políticas en Argentina*. Bs. As., FCE, 1975.
- ROMERO, L. A. *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Bs. As., FCE, 2009.
- ROMERO, L. A. *La Argentina en la escuela. Idea de nación en los textos escolares*. Bs. As., Siglo XXI, 2004.
- ROMERO, L. A. *La crisis argentina. Una mirada al siglo XX*. Bs. As., Siglo XXI, 2003.
- ROMERO, Luis A. *Sociedad democrática y política democrática en la Argen-*

- tina del siglo XX*. Bs. As., Universidad de Quilmes, 2004.
- RORTY, R. "Can American Egalitarianism Survive a Globalized Economy" en *Business Ethic Quaterlly*, 1999, Special Issue, p. 1-6.
- ROSANVALLON, P. *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*. Bs. As., Manantial, 2001.
- ROSENBLAT, A. *La población indígena y el mestizaje en América*. Bs. As., Claridad, 1952.
- ROSMINI, A. *Antropologia in servizio della scienza morale*. Milano, Fratelli Bocca, 1954,
- ROSMINI, A. *Filosofia del Diritto*. Padova, CEDAM, 1967.
- ROSMINI, A. *Filosofia della politica*. Milano, Marzorati, 1972.
- ROSMINI, Antonio. *Antropologia in Servizio della Scienza Morale*. Roma, Fratelli Bocca, 1954
- ROTH, W. *Aprender ciencias en y para la comunidad en Enseñanzas de las Ciencias*, 2002, Vol. 20, nº 2, p. 195-208.
- ROUSSEAU, J. *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Bs. As., Fabril Editora, 1963.
- ROUSSEAU, J. *El contrato social*. Bs. As, Fabril Editora, 1963.
- RUSSELL, Bertrand. *Por qué no soy cristiano*. Barcelona, Edhasa, 2009.
- SABATO, H. *La política de las calles. Entre el voto y la movilización. Buenos Aires, 1862-1880*. Bs. As., Universidad Nacional de Quilmes, 2004.
- SABATO, Hilda. (Pról.) *El pensamiento de Bartolomé Mitre y los liberales*. Bs. As., Ateneo, 2009.
- SABDAY, F. *Cuadillos de la Argentina*. Bs. As., Ateneo, 2002.
- SAGASTIZABAL, M. (DIR.) *Diversidad cultural y fracaso escolar*. Rosario, IRICE, 2000.
- SAGASTIZABAL, M.- *Relaciones entre rendimiento escolar y los factores ambientales en Didáctica Experimental n. 1*, IRICE-CONICET, 1982.
- SALDÍAS, A. *Historia de la Confederación Argentina. Rosas y su época*. Bs. As., Lajouane, 1892.
- SALLBUCHI, a. *EL cerebro del mundo. La cara oculta de la globalización*. Córdoba, Ediciones del Copista, 2003.
- SALVADORES, A. *La instrucción primaria entre 1810 y la sanción de la ley 1420*. Bs. As., Consejo Nacional de Educación, 1941.
- SÁNCHEZ, J. *Una reflexión filosófica sobre el concepto de ser humano*. México, Universidad Autónoma del Estado de México, 2001.
- SANGUINETTI, Horacio. *La educación argentina en un laberinto*. Bs. As., FCE, 2013.
- SANJURJO, L. *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario, Homo Sapiens, 2002.
- SANTOS GÓMEZ, Marcos. *Elementos del pensamiento de W. Benjamin, Th. W. Adorno y M. Horkheimer para la teoría de la educación en Estudios Filosóficos*, 2012, Vol. 61, nº 178, pp. 425-348.
- SAPIR, J. *Economistas contra la democracia. Los intereses inconfesables de los falsos expertos de la economía*. Bs. As., Ediciones BCA, 2004.

- SARLO, B. *La batalla de las ideas (1943-1973)*. Bs. As., Ariel, 2001.
- SARTORI, G. – MAZZOLENI, G. *La tierra explota. Superpoblación y desarrollo*. Bs. As., Taurus, 2003.
- SASSEN, S. *Los espectros de la globalización*. Bs. As., FCE, 2003.
- SASSEN, Saskia. *Una sociología de la globalización*. Bs. As., Katz, 2007.
- SAUTU, R. (Coop.) *Catálogo de prácticas corruptas. Corrupción, confianza y democracia*. Bs. As., Lumiere, 2004.
- SAVATER, F. *El valor de educar*. Bs. As., Ariel, 1997.
- SCAVO, Michelle. *Aulas muy creativas. Ideas para motivar, mejorar las clases y evitar la rutina*. Madrid, Narcea, 2010.
- SCHNAPPER, D. *La democracia providencial. Ensayo sobre la igualdad contemporánea*. Rosario, Homo Sapiens, 2004.
- SCHOLTE, J. *Globalization: A Critical Introduction*. London, Macmillan Press, 2000.
- SCHUTZ, A. – LUCKMANN, Th. *Las estructuras del mundo de la vida*. Bs. As., Amorrortu, 2003.
- SCHUTZ, A. *Estudios sobre teoría social*. Bs. As., Amorrortu, 2003.
- SCOBIE, J. *Revolución de las pampas. Historia social del trigo argentino, 1860-1910*. BS. As., Solar-Hachette, 1969.
- SCRIBANO, A. *Estudios sobre la teoría social contemporánea*. Bs. As., Ciccus, 2009.
- SEBRELLI, J. *Crítica de las ideas argentinas*. Bs. As., Sudamericana, 2004.
- SEGUIR, J. *Entre el conflicto y la organización institucional en Ágora. Cuadernos de Estudios Políticos*, 1998, n° 8, 123-144.
- SEN, A. *Desarrollo y libertad*. Barcelona, Planeta, 2000.
- SEN, Amartya – KLIKSBURG, Bernardo. *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Barcelona, Deusto, 2007.
- RIFKIN, J. *La civilización Empática. La Carrera hacia una Conciencia Global en un Mundo en Crisis*. Paidós, Barcelona. 2009.
- SENGE, P, et al. *La Quinta Disciplina en la Práctica. Estrategias y Herramientas para Construir la Organización Abierta al Aprendizaje*. Ediciones Granica. Buenos Aires, 2009.
- SEQUERIRA RODRÍGUEZ, A. "Globalización y su incidencia en la educación superior" en *Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica*, 2002, n° 2, p. 125-136.
- SERRANO CALDERA, A. "Ética, globalización y educación superior" en *Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica*, 2002, n° 2, p. 33-42.
- SHUMWAY, m. *La invención de la Argentina*. Bs. As., Emecé, 2005.
- SICARO, R. *La crisis del Estado y los actores políticos y socioeconómicos en la Argentina (1989-2001)*. Bs. As., Eudeba, 2003.
- SIMONE, R. *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid, Taurus, 2001.
- SIMONETTI, J. *El ocaso de la virtud. Ensayos sobre la corrupción y el discurso del control social*. Bs. As., Universidad Nacional de Quilmes, 1998.

- SOLARI, M. *Historia de la educación argentina*. Barcelona, Paidós, 1988.
- SORIA Sofía. "Reforma educativa, democracia y diversidad cultural en la Argentina de los noventa" en *Diálogos Pedagógicos*, 2012, Vol. 10, No 20, pp. 12-30.
- SORJ, B. *La democracia inesperada*. Bs. As., Prometeo, 2005.
- STEELE, S. *The Content of our Character. A New Vision of Race in America*. N. York, St. Martin, Press, 1990.
- STEVERLYNCK, J. *Democracia corrupta y la crisis argentina*. Bs. As., Argentina, 2002.
- STIGLITZ, J. *Cómo hacer que funcione la globalización*. Bs. As., Taurus, 2007.
- STIGLITZ, J. *El malestar en la globalización*. Bs. As., Taurus, 2002.
- STIGLITZ, J. *Los felices 90. La semilla de la destrucción*. Bs. As., Taurus, 2003.
- SUASNÁBAR, Claudio. *Universidad e intelectuales. Educación y Política en la Argentina (1955-1976)*. Bs. As., Manantial-Flacso, 2004.
- TABASH, N. "Globalización y currículo" en *Educación*, 1999, n° 2, p. 89-103.
- TEDESCO, J. C. "Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: Algunas notas e hipótesis de trabajo en Globalización y Educación" en *Revista de Educación*. Número extraordinario. 2001, p. 91-100.
- TEDESCO, J. *Educación y Sociedad en Argentina (1880-1945)*. Bs. As., Solar, 1970.
- TEJEDOR, J. "La evaluación institucional en el ámbito universitario" en *Revista Española de Pedagogía*, 1997, n° 208, p. 413-428.
- TEMKIN, L. "Egalitarianism Defended" en *Ethics . An International Journal of Social, Political and Legal Philosophy* (University of Chicago), 2003, n° 4, pp. 764-783.
- TERÁN Oscar. *Historia de las ideas en la Argentina*. Bs. As., Siglo XXI, 2008.
- TERÁN, O. *Alberdi póstumo*. Bs. As., Puntosur, 1988.
- TERÁN, Oscar. *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Bs. As., Siglo XXI, 2008.
- TEREN DE FERRO, M. *Historia de la instrucción pública en la Argentina (1916- 1930)*. Bs. As., Universidad del Salvador, 1996.
- TERNAVASIO, M. *Historia de la Argentina*. Bs. As., Siglo XXI, 2009.
- TERNAVASIO, M. *La revolución del voto. Política y elecciones en Buenos Aires, 1810-1852*. Bs. As., Siglo XXI, 2002.
- TERRAGNO, R. *La simulación. Argentina y el FMI: Dos décadas de mentiras y autoengaños*. Bs. As., Planeta, 2005.
- THIEBAUT, C. *Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*. Bs. As. Paidós 1998.
- THOMAS, Hugh. *El imperio español*. Bs. As., Planeta, 2004.
- TITTO, R. (Comp.) *El pensamiento de Juan Bautista Alberdi*. Bs. As., El Ateneo, 2009.

- TODOROV, T. *La conquista de América. El problema del otro*. Bs. As., Siglo XXI, 2003.
- TODOROV, T. *El hombre desplazado*. Bs. As., Taurus, 2008.
- TODOROV, T. *La conquista de América. El problema del otro*. Bs. As., S. XXI, 2012.
- TODOROV, T. *Los enemigos íntimos de la democracia*. Bs. As. Galaxia Gutenberg, 2012.
- TODOROV, T. *Nosotros y los otros*. México, S. XXI, 2011.
- TORRADO, S. *Estructura social de la Argentina: 1945-1983*. Bs. As., De la Flor, 1994.
- TORRES CARRILLO, A. "Vínculos comunitarios y reconstrucción social" en *Revista Colombiana de Educación*, (Bogotá) 2003, n° 43, p. 43-68.
- TORRES, C. A. "La educación del futuro y los dilemas de nuestro tiempo" en *Revista de Educación*. Número extraordinario: *Educación y futuro* (Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes), 2002, p. 249-256.
- TORRES, R. D. *Mito y educación. El impacto de la globalización en la educación en Latinoamérica*. Bs. As., Espacio, 1999.
- TOULMIN, St. *Cosmópolis. El transcurso de la modernidad*. Barcelona, Península, 1990.
- TOURAINÉ, A. *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Bs. As., FCE, 1999.
- TOURAINÉ, A. *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. Bs. As. FCE, 1998.
- TUFFANELLI, Luigi. *Comprender ¿Qué es? ¿Cómo funciona?* Madrid, Narcea, 2010.
- ÚRIZ PEMÁN, M. J. *La necesidad de valores morales nucleares como fundamento de la sociedad desde una perspectiva comunitarista* en *Estudios Filosóficos*, 2012, Vol. 61, n° 178, pp. 545-566.
- UVALLE-B ERRONES, Ricardo. *La administración pública en los imperativos de la gobernanza democrática* en *Convergencia*, 2012, n° 60, pp. 111-144.
- VALDIVIESO, J. *Realidad y ficción en Latinoamérica*. México, Joaquín Mortiz, 1975.
- VALERO GARCÍA, J. *La escuela que yo quiero*. Bs. As., Gram Editora, 1991.
- VALLADOLID BUENO, T. *Por una justicia posttotalitaria*. Barcelona, Anthropos, 2005,
- VAN DIK, T. *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona, Gedisa, 2000.
- VARGAS, CELSO *Globalización e identidad: una propuesta metodológica* en *Revista de Filosofía de Costa Rica*. 2007, XLV (112), pp. 85-91.
- VÁZQUEZ Stella – DAURA, Florencia. "Regulación, autodeterminación y libertad" en *Logos*, 2013, n° 41, pp. 65-92.
- VILAS, Carlos. "Seis ideas falsas sobre la globalización. Argumentos desde América Latina para refutar una ideología" en SAXE-FERNÁNDEZ John (coord.) *Globalización: crítica a un paradigma*. México: UNAM-IIEC-

- DGAPA-Plaza y Janés, 1999, pp. 69-101.
- VILLORO, L. *El concepto de ideología*. México, F. C. E., 1985.
- VOGEL, P. "Propuestas para un modelo de formas de saber pedagógicas" en *Educación*, 1999, nº 60, p. 19-31.
- VON MISES, L. *La acción humana*. Madrid, Unión, 1980.
- WALLACH SCOTT, Joan. *La igualdad de género y la crisis del universalismo francés*. Bs. As., FCE, 2013.
- WATERS, M. *Globalization*. London, Routledge, 1995.
- WELLMER, Albrecht. *Líneas de fuga de la Modernidad*. Bs. As., FCE, 2013.
- WHATLING, Tony. *Mediación: habilidades y estrategias. Guía práctica*. Madrid, Narcea, 2013.
- WIÑAZKI, M. *La locura de los argentinos. Historia de un país furibundo y desmesurado*. Bs. As. Planeta, 2010.
- WULF, Christoph. *Antropología histórico-cultural de la educación en Estudios Filosóficos*, 2006, Vol. L V, nº 160, pp. 449-465.
- YANNUZI, M. *Democracia y sociedad de masas. La transformación del pensamiento político moderno*. Rosario, Homo Sapiens, 2007.
- ZEMELMAN MERINO, H. "Crítica, epistemología y educación" en *Revista de Tecnología Educativa*, 1998, nº 2, p. 119-133.
- ZIZEK, S. *El sublime objeto de la ideología*. México, Siglo XXI, 1992.





W. R. Daros es profesor en Letras (Córdoba), licenciado y doctorado en Filosofía (Rosario). Ha cursado además, durante varios años, y se ha graduado también en Italia (Roma), donde ha realizado y presentado trabajos de investigación filosófica (Stresa).

Ha sido investigador principal del CONICET. Actualmente es docente de filosofía en la UTN, UAP, UCEL. Forma parte, además, del Comité de Pares de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CO-NEAU) y de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), Ministerio de Cultura y Educación. Ha publicado numerosos artículos sobre filosofía y educación en revistas especializadas de América y Europa, consultables en www.williamdaros.wordpress.com. En mérito a sus escritos ha recibido Medalla de Oro de la Universidad Estatal de Génova (DI.S.S.P.E). Ha dictado cursos y conferencias en varios países de América y Europa.

Libros del mismo autor:

El principio gnoseológico en la filosofía de A. Rosmini, 1979. Racionalidad, ciencia y relativismo, 1980. Epistemología y didáctica, 1983. Razón e inteligencia, 1984. Educación y cultura crítica, 1986. Individuo, sociedad y educación, 1988¹, 2.000². Teoría del aprendizaje reflexivo, 1992. Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje, 1992. Fundamentos antropológico-sociales de la educación, 1994. Verdad, error y aprendizaje, 1994. Introducción a la epistemología popperiana, 1996¹, 1998². La autonomía y los fines de la educación, 1996. El entorno social y la escuela, 1997. Filosofía de la educación integral, 1998. La filosofía posmoderna ¿Buscar sentido hoy? 1999. La construcción de los conocimientos. 2001. Filosofía de una teoría curricular. 2001¹, 2004². Problemática sobre la objetividad, la verdad y el relativismo. 2002. La primacía de tu rostro inaprensible. La perspectiva ética de E. Lévinas. 2003. La epistemología de la filosofía de la teológica. 2004. Protestantismo, Capitalismo y Sociedad Moderna, 2005. En búsqueda de la identidad personal, 2006. Enfoque filosófico sobre el contrato social, los derechos privados y la educación en la modernidad, 2008. La libertad y la igualdad como desafíos a la democracia, 2011.

