

WILLIAM R. DAROS

EL ENTORNO SOCIAL

Y LA ESCUELA



EDITORIAL ARTEMISA
ROSARIO

Editorial Artemisa
Primera edición: 1997.

Instituto de Ciencias Humanas
Maipú 112
Rosario

Segunda Edición:
www.ucel.edu.ar (Asuntos Institucionales - Investigación y Desarrollo -
Libros)
2009.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| - Prólogo..... | 4 |
| - Teoría de la acción social y en concepto de sociedad..... | 5 |
| - Tres interpretaciones de la base del proceder social: Origen histórico de la cuestión..... | 12 |
| - La educación como hecho social..... | 16 |
| - Funciones sociales de la educación..... | 23 |
| - La educación en cuanto promovida por la sociedad..... | 26 |
| - ¿La educación promueve el cambio social?..... | 29 |
| - Igualdad de oportunidades en educación..... | 36 |
| - Función selectiva de la escuela..... | 41 |
| - Algunas críticas a la escuela en cuanto institución social..... | 46 |
| - Modernidad, posmodernidad y su relación social con las instituciones escolares | 51 |
| - Breve referencia a nuestro punto de vista..... | 65 |
| - Bibliografía..... | 72 |
| - El autor..... | 75 |

EL ENTORNO SOCIAL Y LA ESCUELA

PRÓLOGO

Educar supone siempre, más o menos implícitamente, una idea de lo que es o puede ser el hombre y de lo que es o puede ser la sociedad; porque en efecto, la educación es considerada como un proceso, un pasaje, un desarrollo de lo que es y pueden ser los seres humanos y la sociedad.

El docente entonces, sin ser un sociólogo y sin ser un filósofo, debe asumir algunas ideas sobre estas cuestiones, pues sin ellas su tarea carece de sentido y motivación. Al mismo tiempo y desde el inicio, advertimos que los docentes (además de ser profesionales del arte de facilitar aprender) son personas con ciertos ideales, con *cierto idealismo y esperanza de desarrollo en el ser humano y en las cuestiones sociales*.

Por otra parte, su tarea es altamente moral y delicada, porque a la vez que posee ideales y esperanzas en los seres humanos y se anima a *proponer* su visión de las cosas y los valores que estima adecuados al ser humano, sin embargo, *no los puede imponer*, precisamente porque cree que la libertad y la búsqueda de cómo son las cosas (la verdad) no pueden imponerse sin traicionar al mismo ser humano suprimiéndole la libertad en nombre de la verdad por él poseída.

No es de extrañar que los adelantos en el proceso educativo sean lentos, sometidos a una competencia desleal por parte de intereses particulares, porque un significativo adelanto en educación implica un adelanto *de todo el hombre y de todos los hombres*. Una sociedad, dividida en grupos con intereses particulares materializados, no se interesa por este tipo de humanismo que le quita rédito; ni tampoco los dedicados a los intereses partidarios e inmediatos pueden promover este estilo de educación integral. Dadas estas ausencias se vuelve más necesario y valioso dedicar unas páginas a la reflexión sobre los supuestos sociales y humanos de la educación.

TEORÍA DE LA ACCIÓN SOCIAL

Y EN CONCEPTO DE SOCIEDAD

1.- Toda *definición* es el resultado de un análisis previo de conceptos y realidades integrados en una interpretación teórica, con la cual se explicita en el predicado lo contenido en el sujeto de la definición. Las definiciones, pues, pueden ser muchas y diversas. Una definición de sociedad, aunque provisoria, sirve de instrumento para la reflexión sobre la realidad social.

Las definiciones analíticas consideran normalmente que una *sociedad* consiste en una población relativamente independiente o autosuficiente, que se caracteriza por tener:

- Organización interna.
- Un lugar o territorialidad.
- Cultura distintiva,
- y reclutamiento y formación de sus miembros¹.

Una sociedad es un grupo de seres humanos que componen un *sistema autosuficiente de acción* capaz de existir durante un período, para algún tipo de *finalidad o bien* que sólo puede ser logrado en *común* y no individualmente. Este bien o finalidad común puede ser material, intelectual, cultural, moral, utilitaria, sin fines de lucro, etc.

2.- Lo que lleva a buscar un bien común, análogamente beneficioso para los que participan del grupo, o sea, la causa del bien común ha sido teorizado de diversas maneras:

La teoría utilitarista estima que los hombres son llevados a formar una sociedad o a no separarse de ella por *los cálculos de utilidad* de los actores implicados. En este caso, el bien común es la utilidad.

La teoría del *conflicto* estima que la sociedad surge como un mal menor entre las personas, naturalmente belicosas, que necesitan entonces establecer jueces, o bien un equilibrio de poder y de fuerzas². El bien común es, en este caso, la justicia y la paz.

¹ MAYHEW, L. *Sociedad*. En SILLS, D. (Dir.) *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid, Aguilar. 1984. Vol. 10. p. 31.

² RIVIÈRE, C. "Pour une sociologie des conflits", en *Cahier Internationaux de Sociologie*. Vol. LXII. 1977. p. 5.

La teoría *normativa*, estima que el hombre es incompleto en sí mismo y necesita de los demás desde su nacimiento, necesidad que se encuadra en un sistema relacional con expectativas que se constituyen en normas esperadas. El bien común está constituido por las normas o leyes iguales, las mismas para todos, aunque los hombres no sean iguales. Las instituciones son conjuntos sistémicos vitales, estructuras de funcionamiento, donde lo «normal» es puramente relativo a un grupo y a un tiempo. Para no pocos autores «las ciencias normativas no existen: sólo hay ciencias positivas»³. Pero, por otra parte, un hecho positivo no se justifica en sí mismo por hecho de suceder o estar allí. El hecho requiere un derecho, una teoría que lo justifique. Se requiere por lo tanto el recurso a valores, a la cultura o a una filosofía.

La teoría *racionalista* considera que las sociedades son producto de un proceso cultural de racionalización que se estructura⁴. La racionalidad es considerada como la capacidad para emplear los mejores o menores medios para conseguir una finalidad. El bien común es entonces un proceder racionalizado para todos, previsible mediante conductas esperadas que se constituyen en normas, con menor gasto de energías para todos.

Ninguna de ellas sin embargo parece dar cuenta y justificar todas las acciones sociales. Los *intereses*, las *necesidades* por las que los hombres se mueven a la acción y por lo cual la acción vale (*valores*) la pena de realizarla, son innumerables y constituyen expectativas con significado, las cuales se constituyen en la base para las normas sociales o pautas del grupo⁵. Por debajo de toda teoría sociológica yace una concepción, tácita o expresa, de *filosofía antropológica* con la cual se hace la lectura de lo que es o debe ser el comportamiento relacional del hombre que genera el social.

3.- La acción social es, pues, la que establece una *relación recíproca*, cargada de significado (interaccionismo simbólico en el ámbito de una cultura), con derechos y obligaciones integrados en prácticas institucionalizadas y basada en la conciencia práctica de los agentes de un grupo⁶. La acción social es una acción interactiva, esto es, entre dos o más personas, que funciona con una *estructura relativamente independiente* al sentir psicológico de cada persona.

La *acción psicológica* (en la que caben diversas teorías acerca de lo

³ DUVERGER, M. *Método de las Ciencias Sociales*. Barcelona. Ariel. 1976. p. 51.

⁴ M ÜNCH, R. "Teoría parsoniana actual: en busca de una nueva síntesis" en GIDDENS, A. y otros. *La teoría social hoy*. Madrid, Alianza. 1990. p. 177.

⁵ Cfr. GONZÁLEZ GAVIÓLA, H. *Sociología básica. ¿Cómo funciona una sociedad?* Bs. As. , Paulinas, 1988.

⁶ COHÉN, I. "Teoría de la estructuración y praxis social", en GIDDENS, A. y otros. *La teoría social hoy*. O. c. p.390 y p. 112.

que es el psiquismo) permanece en el individuo e interesa en cuanto la realiza o la padece el individuo. La acción social, por el contrario, interesa en cuanto tiene una *consistencia propia generada en la interacción* de los individuos o personas.

Una acción psicológica es una acción subjetiva: afecta al sujeto. La acción social, por el contrario, interesa en cuanto tiene una consistencia propia generada en la interacción de los individuos o personas. Afecta a otros sujetos; posee una objetividad que es tenida en cuenta en el actuar de los otros. Cuando pienso en un problema estoy realizando una acción con mi psiquismo; cuando me visto correctamente porque los demás me miran y me juzgan estoy realizando una acción (además de psicológica) social, esto es, interactiva, controlada por los demás. Fantasear es una acción psicológica (del psiquismo que permanece en el psiquismo); saludar es una acción social (respondan o no respondan a mi saludo), intencionalmente y funcionalmente dirigida a otro, que da sentido a la acción.

Las personas que se encuentran unidas en una trama de interdependencias, interactúan como seres morales y psicológicos, creando un cuerpo de re-presentaciones (ideas, creencias, valoraciones) colectivas de la realidad y de normas reguladoras. *Esta normatividad esperada* por parte del grupo, del modo de actuar de las personas, hace que una acción social no sea una mera acción psicológica, cultural o moral. La acción social adquiere una estructura propia, donde cada parte implica una relación, dinámica y que posibilita intercambio con los otros.

«Hay relación social cuando, en presencia de la actuación de varios actores, el sentido de la acción de cada uno se relaciona con la actitud del otro, de modo que los actos se orientan recíprocamente uno hacia el otro. El profesor y sus alumnos viven una relación social. La actitud de los alumnos se orienta hacia la del profesor y la de éste hacia la de aquéllos»⁷.

No toda acción que realiza un hombre es sin más objeto de la sociología. Hoy existe una tendencia a reducir todas las ciencias, o las más posibles, a las «Ciencias Sociales». También en un tiempo la psicología, la biología, la lingüística, la política eran «Ciencias de la Educación». Se calificaba a una ciencia por la *materia* de la cual trataba y no por la *perspectiva propia* desde la cual trataba algo. ¿Qué se quiere significar con «Ciencias Sociales» (en plural), y por qué se incluye en ellas, por ejemplo, a la historia, a la geografía, a la filosofía? No se entiende a la sociología (en singular) que trata de la so-

⁷ ARON, R. *Las etapas del pensamiento sociológico*. Bs. As., Siglo XX, 1976, Vol. II, p. 286.

ciudad en cuanto constituida por acciones específicamente sociales (relación recíproca). «Ciencias Sociales» parece ser una *designación genérica* que remite a saberes específicos en cuanto se estiman que no pueden entenderse plenamente sin el auxilio del estudio de la sociedad y del hombre⁸.

4.- La acción social se construye. La construyen los hombres en un tiempo y lugar determinado. La acción de los hombres puede llegar a ser *habitual*, se convierte en un uso o manera de obrar; que en relación a los demás se convierte en una *costumbre*. La costumbre se convierte en regla esperada y es la base de la *norma o ley* para los hombres de un grupo, primero tácita, luego verbalizada, finalmente escrita. El modo de actuar se convierte con la ley en legítimo y recibe una sanción de aprobación por parte del grupo y el ilegítimo de desaprobación. Mas una ley no siempre es producto de una conducta social; a veces es una anticipación política (propia de quien administra el poder) y moral (dependiente de una idea de justicia) con la que se trata de anticipar conflictos o incluso oponerse a una costumbre estimada incorrecta.

Cuando existe el *sentimiento de pertenencia al grupo*, de integración con él, éste constituye una comunidad, la cual es como el alma de la sociedad. Entonces se vive el bien común. Cuando la integración se encuentra institucionalizada (y se manifiesta en una estructura estable y visible) surge la *solidaridad*. Cuando la adhesión es fuerte, de ella surge la lealtad⁹.

Cuando el bien común no es sentido por sus participantes, la sociedad se convierte en un sistema de relaciones de coacción o control mutuo, con sanciones de diverso tipo que van desde la reprobación o el ridículo a la marginalidad económica, intelectual, moral y a la reclusión figurada, o real, momentánea o permanente.

5.- El conjunto de acciones sociales relacionadas con un principio regulador constituye un sistema social, o sociedad. No es fácil advertir ese principio regulador; no fácil además cuál sea el principio fundamental de ese sistema. En general podríamos decir que se trata de intereses o valores que justifican las acciones de los componentes del grupo en cuanto éstos entran en relación recíproca. Una sociedad puede estar basada en valores religiosos, económicos, culturales, intelectuales, etc., interrelacionados, táci-

7 Cfr. ALBERONI, C. *Cuestiones de sociología*. Barcelona, Herder, 1988. GARCÍA FERRANDO, M. y otros (Comp) *Análisis de la realidad social* Madrid, Alianza, 1990. BOUDON, A. y otros. *Corrientes de la investigación en las Ciencias Sociales*. Madrid, Tecnos, 1981. SMELSER, N. *La sociología y las otras ciencias sociales*. En LAZARSFELD, P. y otros (Comp.) *Sociología de las instituciones*. Bs. As., Paidós, 1981.

⁹ PARSON, T. *El sistema social*. Madrid. Revista de Occidente. 1976. p. 80.

tamente o expresamente aceptados por el grupo y constituido por ellos. La norma básica, externa y pública, de los sociedades modernas suele estar expresa en la *constitución*, allí se expresan las garantías, los deberes y derechos fundamentales de una sociedad, la que al organizar la administración del poder se está organizando también políticamente.

6.- La sociedad no es un producto natural, aunque según algunos autores los hombres puedan tener una tendencia natural a buscar ayuda o esperarla. Las sociedades se crean a partir de un cultivo movidas por intereses e ideas; son causadas por una cultura y efecto de la misma. Como tales implican símbolos y manifestaciones externas apoyadas en formas de vida, roles, status, acciones esperadas y recíprocas. Las sociedades son sistemas complejos que implican subsistemas: lenguas, formas de comercio o intercambio, transmisión y renovación de valores compartidos, personas cultivadas en este contexto y objetos culturales.

Ahora bien, lo que los hombre producen, su cultura, no siempre es compartido por todos (ni material ni espiritualmente). El ámbito de una cultura no siempre es coincidente con el ámbito de una sociedad. A veces diversas sociedades, políticamente constituidas participan de una misma cultura; otras veces, una sociedad incluye a grupos con subculturas diferentes (en cuanto a la lengua, a las costumbres o creencias religiosas, económicas, etc.) y sólo se advienen a unas pocas pautas fundamentales por las que constituyen una sociedad mayor. Se trata entonces de sociedades pluriculturales. Los modos de entender las formas de vida no resulta fácil entre los grupos; cada uno puede esperar del otro cosas diversas. Suele aparecer entonces la lucha cultural por la hegemonía. En este sentido la cultura europea (sus valores, sus modos de entender y organizar la vida) ha tratado de aparecer con la más valiosa frente a otras culturas llamadas primitivas, locales o indígenas.

Por otra parte, una sociedad menor puede coexistir perfectamente con otras sociedades mayores, como el matrimonio se inserta en una sociedad civil municipal y ésta en una regional.

Vivimos una época particularmente transitoria. Los hombres individuales se ven sobrepasados por los sistemas sociales y políticos, y se sienten llevados a cerrarse en pequeños grupos en los que viven una mística de afecto y ayuda afectiva. Por otra parte, crecen centros de gestión económica, política y (ocultamente) militar a nivel mundial. Toda correspondencia entre el sistema social y el factor humano parece haber desaparecido¹⁰. Los

¹⁰ TOIFRAINE, A. *Crítica de la modernidad*. Bs. As., F.C.E., 1994, p. 364.

seres humanos ya no se sienten creadores de una sociedad, ni pertenecientes a una clase social o a una nación en la medida en que sus vidas está determinada por el mercado mundial o los bancos internacionales; pero por otra parte nadie deja de sentirse con una vida personal, deseoso de relaciones interpersonales y con tradiciones culturales.

«Mientras el mercado reemplaza las normas sociales y los valores culturales por la competencia, los modos de conducta personales reemplazan la participación social por la obsesión de la identidad, de suerte que nuestras sociedades se convierten en conjuntos de colectividades cada vez menos coordinados, en subculturas y en individuos»¹¹.

Lo social tiene sentido cuando las personas se reúnen y como resultado de ello surge un bien común mayor que el logrado como individuos, un bien humano más pleno.

«El *bien verdadero*, al cual debe tender la sociedad de los hombres, debe ser el *bien humano*, lo que es definitivamente bien para la *naturaleza humana*¹². El bien común es el *bien de todos los individuos* que componen el cuerpo social, y que son sujetos de derecho»¹³.

La temática del *bien común*, sin embargo, siendo una categoría filosófica *f* moral, resulta para muchos poco practicable, y optan por poner como finalidad de la sociedad y del hombre objetivos más materiales como el bienestar producto de la competencia. De este modo, se pierde el sentido de la *cultura*, entendida como todo lo que producen los hombres (y no sólo lo material). El hombre es el resultado de su interacción cultural con el medio que lo circunda, empleando todas sus facultades. Ninguna palabra expresa cabalmente esta interacción, aunque el término *trabajo* manifiesta algo de ella, si se le quita el aditivo de explotación que conlleva en los tiempos modernos.

En este contexto, la cultura (lo que ella produce en lo material, intelectual, moral, etc.) constituye el medio creador para adquirir y expresar la prona identidad de las personas y de una comunidad. El *bien común* entendido como el producto de las personas y de su interacción, en vistas al mejor desarrollo relativo de las mismas, es lo que da *razón de ser de la comunidad y de la sociedad*. El orden social y su progresivo desarrollo están subordinados a la persona humana, la cual no es plenamente humana si no lo pueden ser las

¹¹ Ídem, p. 365.

¹² ROSMINI, A. *Filosofía de la política*. Milano, Marzorati, 1972, p. 188.

¹³ ROSMINI, A. *Filosofía del Derecho*. Padova, Cedam, 1969, Vol. V, nº 1644, 1647.

demás.

Un primer aspecto del *bien común* consiste en definirlo. Éste consiste en promover la conciencia de lo humano, en una defensa de los derechos y deberes de la persona humana, en una creciente revisión de los mismos cuando son parcializados o postergados.

El bien común es una cuestión moral; mas ella no es moral si no tiene en cuenta la igualdad de oportunidades de desarrollo material, intelectual, afectivo, humano y social del hombre y de todo hombre; si no tiene en cuenta la igualdad de oportunidades en la participación, acumulación y distribución de los bienes que produce la interacción social¹⁴.

¹⁴ Cfr. *Iglesia y comunidad nacional*. Documento de la Conferencia Episcopal Argentina. Bs. AS., 1990, p. 32-56.

TRES INTERPRETACIONES DE LA BASE

DEL PROCEDER SOCIAL

Origen histórico de la cuestión

7.- La modernidad abandonó algunos ideales de la época medieval y retomó otros bajo la autoridad de la sola razón natural. La modernidad, sin embargo, fue una época de continuas y violentas guerras, entre las cuales se iba configurando el mapa de Europa y de sus nacientes naciones. Esas guerras no se hicieron sólo con ideas, sino con ejércitos, cuya fuerza, impulsada por el deseo de poder hegemónico, era racionalizada con ideas. El lema de la revolución francesa resume lo esencial de esas ideas convertidas en los ideales que en su aspecto racionalizado parecían mover a los hombres modernos: *libertad, igualdad, fraternidad*. Eran ideales porque, quizás como nunca, estuvieron ausentes en la realidad.

La fuente de estas ideas bien puede hallarse en el mensaje judeo-cristiano: el hecho de haber sido creados por Dios, padre de todos los hombres, los hace hermanos, los hace iguales desde el nacimiento y libres respecto de cualquier otra autoridad que desee subyugarlos. Mas con el *individualismo creciente* desde el Renacimiento y las aumentadas *ansias de posesiones, de poder y de conquista*, el individuo comenzó a sentirse como contrapuesto a la estructura social y, de hecho, estas ideas resultaron poco fecundas aún en la época moderna, siendo revaloradas luego *a partir de una exigencia racional y natural*, propia de una *sociedad secularizada*. Fueron los burgueses, los hombres importantes de la época moderna, los que pidieron *libertad para comerciar*, para intercambiar bienes entre quienes los poseían y para establecer precios sin la intervención del rey y los nobles. Fueron ellos quienes pidieron *igual trato ante la igual ley* para todos los ciudadanos, de modo que se suprimiesen los privilegios y los fueros particulares para los nobles, para los militares, para los religiosos. Por supuesto que esta igualdad ante la ley será vista como un idealismo ingenuo por parte de los socialistas, los cuales querrán una igualdad real, basada en una propie-

dad común, no privada.

Y también eran los hombres de la modernidad los que necesitaban que los seres humanos se tratasen *confraternidad*, como hermanos, haciendo cesar las guerras de religión, o de conquista, a fin de que fuese posible negociar en paz y prosperar.

«La fraternidad de que habla la Revolución Francesa sueña con una sociedad en la que cada individuo se ponga al servicio de la gran familia. Este funcionalismo supone que la sociedad esté organizada, ya no alrededor de la tradición y los privilegios, que por definición, son particularistas, sino alrededor de la razón cuyo universalismo garantiza que todos los miembros de la sociedad pueden ser socializados.

La escuela concebida por este pensamiento social procuró despojar al niño de su herencia particular para ponerlo en relación con la razón, ya fuera mediante la cultura científica o mediante un comercio lo más directo posible con las grandes obras del espíritu humano, de la filosofía y el arte (...) A mediados de este siglo, Talcott Parson proporcionó su forma más elevada a esta sociología clásica que se apoya, pues, en la doble idea del triunfo de la razón en la sociedad moderna y la funcionalidad como criterio de bien»¹⁵.

8.- La exigencia de *libertad* acentuó el valor del individuo, y éste vio en la libertad el derecho fundamental y radical de la persona humana, anterior a toda exigencia de la estructura social. Desde una perspectiva política, el *liberalismo* se encargó de elevarlo al rango de principio fundamental e irrenunciable.

Por otra parte, la exigencia social de convivencia en paz acentuó el valor de la *igualdad*, como recurso fundamental para lograr la paz en la justicia. Desde una perspectiva política, el *socialismo* (primero utópico y luego dialéctico) se propuso igualar las propiedades haciéndolas en lo posible comunes, al menos en su uso.

Mas, paradójicamente, la realización de la *libertad* en la medida en que era posible, parecían hacer imposible la idea de *igualdad*, y, a la inversa, la igualdad o igualación de las fuentes y medios de producción de bienes parecía hacer imposible la idea de la libertad, de la creatividad, de la originalidad, pues éstas en la medida en que se materializaban creaban desigualdades, competencias, éxitos y rivalidades e impedían un trato fraterno en las relaciones sociales.

El dilema parecía insalvable: o actores libres sin sistema social justo, o sistema social justo sin actores libres.

¹⁵ TOURAINE, A. *Crítica de la modernidad*. O. c. , p. 345

Una sociedad fundada en la injusticia parecía inaceptable racionalmente. La justicia se concretó entonces en la *igualdad de trato y aplicación de las leyes*, para todos los ciudadanos, aunque éstos fuesen y siguieran siendo desiguales en su físico, en sus bienes materiales, en sus posibilidades de desarrollo.

Era indudablemente un adelanto respecto del trato dado a las personas en la Edad Media, con un código para cada categoría social: uno páralos nobles, otro para los militares, otro para los eclesiásticos, etc.

Educación era entonces socializar, entendida ésta como un integrar a cada individuo en su categoría social, casi inamovible.

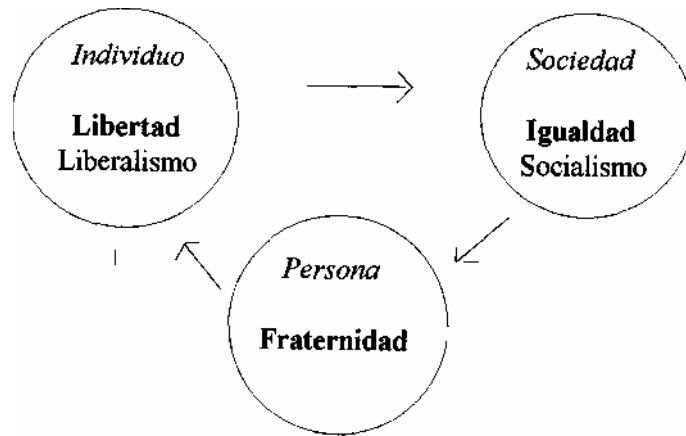
Al vivir y aceptar las pautas de ese grupo, las aprende y las aprende como «lo normal», «como las principales pautas de orientación y valor» y existen numerosas pruebas de que esas pautas y expectativas de lo que un individuo puede esperar o desear como normal se trazan en la niñez y en la mayoría de los casos no se ven alteradas drásticamente en la vida adulta.

La socialización, pues, espontánea, constituye como una marca o impronta de lo bueno y lo malo, de lo correcto e incorrecto, y en general del ideal del hombre.

Ese proceso de socialización se da mediante la participación del niño que ingresa en el grupo social mediante procesos muy estudiados por *los psicólogos*, como son el refuerzo o extinción de una conducta (mediante el premio o castigo), la inhibición de la conducta inercial anterior y la sustitución por otra mediante imitación o identificación. Mas estas conductas y aprendizajes son sociales en cuanto son comprendidos como esperados por los demás y se le adscribe un rol.

9.- Lo cierto es que de los tres ideales de la Revolución Francesa, *libertad, igualdad y fraternidad*, este último ha sido el menos logrado (ni siquiera como intento) desde un punto de vista social y político.

En la época contemporánea, este ideal será tomado por los nuevos movimientos socialistas primero y luego, tras la caída del muro de Berlín, por los movimientos religiosos (evangélicos o hinduistas) que explícitamente creen ver agotadas las posibilidades de realización de la fraternidad solamente con medios políticos o sociales.



Sobre el fundamento:

- Racional y funcional.
- Afectada por la justicia social y solidaridad.

La época contemporánea ha heredado esta problemática. Nosotros haremos mención a ella pero solamente en referencia a la problemática educativa, en particular a la escuela en cuanto es una institución legal y social que, según distintas perspectivas, parece favorecer el desarrollo de los hombres, según algunos, y reproducir la injusticia social, según otros.

LA EDUCACIÓN COMO HECHO SOCIAL

10.- Un mismo hecho puede ser considerado y estudiado sistemáticamente desde distintas perspectivas, lo que genera distintas ciencias. Así, por ejemplo, el hecho o proceso de educar puede ser estudiado como un hecho político, como un hecho económico, como un hecho filosófico, como un hecho psicológico, como un hecho social.

Para no pocos educadores, en efecto, la educación es un hecho *psicológico, personal*, íntimo, por el cual cada persona individual se forma para lograr su felicidad, su salvación. Ahora consideraremos a la educación como un hecho *social*, esto es, en cuanto y en tanto se da en la *interacción* de las personas e implica problemas de convivencia. De hecho, los hombres *nacen como seres sociales*: nacen de y en una familia o sociedad familiar, la cual se encuadra normalmente en una sociedad municipal, provincial o regional, nacional e internacional.

Cada *sociedad* es un sistema de interacciones institucionalizadas (esperadas, valoradas, promovidas por el grupo) en el que se realizan los individuos. Estos sistemas que constituyen una sociedad se transmiten, implicando elementos que pueden sufrir algunas *variaciones*, aunque otros permanecen en forma *relativamente estable*, como por ejemplo, lo son la constitución, el código de Costumbres o leyes que rige al grupo, el lenguaje, los trabajos y la división del trabajo, las funciones o roles, los sistemas de administración, de defensa, los sistemas de creencias, los sistemas de comprensión de lo real, de lo religioso y, en general, el sistema cultural¹⁶.

11.- Según las características que presentan estos elementos, los sociólogos han caracterizado a la sociedad de diversas maneras. Frecuentemente, desde un punto de vista cultural, se ha calificado a la sociedad: a) como *tradicional* (y a veces, en forma más o menos peyorativa, como *arcaica, primitiva*); y b) como tecnológica (y, en forma más o menos presuntuosa como

¹⁶ VIKTON, P. *Los dinamismos sociales*. Barcelona. Herder. 1983. SCHÜTZ, A. *Fenomenología del mundo social*. Bs. As, Paidós, 1982. WILLER, D. *La sociología científica*. Bs. As., Amorrortu, 1979. LAVIE, Q. *Introducción a la teoría social de Max Weber*. Bs. As. Pannedille. 1978. HOEFNAGELS, H. *Introducción al pensar sociológico*. Bs. AS., I,ohlé, 1977. ZORRILLA, R. *Origen y formación de la sociedad moderna*. Bs. As., Ateneo, 1988.

moderna, contemporánea)¹⁷.

Veamos algunos de los rasgos más relevantes de una sociedad que podría calificarse como *tradicional*:

a) La *estructura económica* de la sociedad tradicional es simple. Utiliza directamente los bienes naturales (cultivo del suelo, cría de ganado). Las personas que constituyen este tipo de sociedad practican varias actividades a la vez (caza, pesca) con una mínima división del trabajos. Por la actividad predominante puede calificarse a esta sociedad (desde la perspectiva económica) como agrícola, cazadora, pastoril, recolectora de productos naturales. Las viviendas son construidas con materiales del medio natural (madera, hojas, arcilla). El vestido de los habitantes de estas sociedades es rudimentario (pieles, lanas, cortezas, cáñamo). Sus técnicas son arcaicas: utilizan sólo fuerzas naturales (animal, viento, agua), herramientas y armas simples (martillo, hacha, flecha, dardo). Poseen una economía de subsistencia con escasa productividad, con una acumulación sólo prevista para días o meses (no para años de carestía y hambruna). La sociedad tradicional casi no posee comercio, ni moneda (utiliza el trueque), ni exporta.

b) En cuanto a la *estructura social*, la sociedad tradicional se organiza con dos ejes: la parentela y el grupo de igual edad. El crecimiento demográfico es lento (sin condiciones higiénicas, con grandes índices de mortalidad infantil). La pertenencia a la parentela genera relaciones sociales basadas en los sentimientos de respeto y ayuda. Las relaciones de parentesco suelen ser muy complejas; dan a la persona su identidad (nombre), su status; constituyen la base de los clanes y de la organización de las actividades religiosas y recreativas; suelen dar incluso un lugar geográfico (barrio).

La *edad* -y no el factor económico- establece las *clases sociales*.

1 -Primera edad (hasta el final de la lactancia): es un mensajero de otro mundo, de donde viene. Debe ser protegido.

2 - Niños.

3 -Jóvenes: los que se preparan para el matrimonio. Constituyen la fuerza militar disponible.

4 -Recién casados, época en que los ciudadanos reciben donativos especiales.

5 -Padres y madres de familia: desde el nacimiento del primer hijo. Sur-

¹⁷ Cfr. ROCHER, G. *Introducción a la sociología general*. Barcelona, Herder, 1986, pp. 257-295.

ge la autoridad familiar, las cargas del grupo y la necesidad de crear y conservar capital vivo.

6 -Viudas y viudos. No siempre se ve bien un segundo matrimonio, pues quita posibilidades a los jóvenes.

7 -Ancianos: después del último hijo. Esta categoría de personas goza a veces de prestigio y otras de debilidad social.

c) *La mentalidad de la sociedad tradicional* se basa en conocimientos empíricos, como por ejemplo en el vuelo de los pájaros, época de pesca, etc. Las personas realizan una paciente y atenta observación de las cosas. Se rigen por el temor al cambio, lo que genera una mentalidad conservadora, con gran prestigio por la tradición. El mito suple a la ciencia teórica, da unidad a los conocimientos y justifica los acontecimientos religiosos, naturales, históricos y sociales, fundiendo lo sagrado con lo profano, remitiendo a un modelo sagrado O primordial. El pensamiento social de las sociedades tradicionales es fuertemente egocéntrico: cada pueblo estima inconscientemente que es el centro del Cosmos. La magia es la técnica espiritual de estas sociedades. Manipula con ella las fuerzas invisibles, en forma mecánicamente eficaz. La magia no suplanta el Conocimiento empírico, pero trata de integrarlo con lo invisible y peligroso. Una mentalidad primitiva *no es cosa sólo del pasado*, se halla en subsuelo de todo hombre y reaparece en las situaciones espontáneas o límites. La idea de fatalismo o de raras relaciones ocultas en los sucesos, la idea de suerte, de curanderismo o de resignación ante el sistema que resulta incomprensible en su complejidad moderna, remiten a una mentalidad mágica.

12.- Por el contrario, las sociedades llamadas *tecnológicas*:

a) Poseen una *economía de producción* que posibilita acumular e intercambiar, con máquinas alimentadas con electricidad. Son sociedades naturalmente dinámicas: tienden a crecer siempre en poder y en espacio (relaciones internacionales); necesitan del cambio, de la creatividad, de la moneda y de mercados en expansión. En estas economías se tiende a capitalizar no es la carestía sino la superproducción. La economía basada en la tecnología pretende llevar a una vida de confort, a una reducción del trabajo, a una civilización del ocio. Este tipo de economía acentúa tres factores que generan productividad elevada: 1) Inversión de capitales para crear máquinas, medios rápidos y eficientes de transportes y de comunicación; 2) mayor división del trabajo (especialización, profesionalismo); 3) industrialización para

transformar lo natural en artificial y para transformar la mano de obra en máquinas y en cerebro (automatización, cibernética). Este tipo de economía, propio de las sociedades tecnológicas, implica y tiende a crear grandes necesidades de consumo en el ámbito de las necesidades básicas (alimentación, vestido, vivienda) y a crear necesidades artificiales: materiales (televisión, automóvil, etc.), intelectuales (teorías, filosofías, ideologías), de comunicación (noticias, diversiones, nuevos tipos de relaciones).

b) La *organización social* de las sociedades tecnológicas es compleja. Además de la parentela y la edad, las profesiones, las clases sociales, los partidos políticos, las iglesias, los sindicatos, etcétera, hacen más compleja la cantidad y calidad de las interacciones. Estas, sin embargo, se polarizan en torno a la producción (material, intelectual, artística, política) y al trabajo organizado.

El estatuto social se adquiere: ya no se hereda por sangre (como en la nobleza medieval), ni se compra con títulos (como en la época moderna), sino que deriva de la propia actividad profesional unida a la herencia económica. El prestigio frecuentemente se basa en la profesionalidad (diversificada, compleja, específica).

La complejidad de la organización social genera un elemento nuevo: la burocracia, exigida por la organización racional del trabajo. Esta genera una caleña de dependencias (ante el superior inmediato y así sucesivamente), de control de competencias activas en la tarea. La burocracia genera la profesión del burócrata (unida a la antigüedad, experiencia, competencia, escalafón). Genera el funcionario público (que no es propietario, pero maneja gran cantidad de bienes y dinero).

La organización social de las sociedades tecnológicas se arma sobre el eje le lo económico: financistas, banqueros, empresarios, jefes sindicales que rodean al poder y lo presionan (lobbys).

c) Las *clases sociales* se establecen y dividen, en base al *criterio económico*, en alta o rica (capitalistas, burgueses, propietarios, empresarios), en media (trabajadores, artesanos), y en pobre o baja (proletariados, marginados).

d) LA *mentalidad de la sociedad tecnológica* se caracteriza por la desmitificación de los conocimientos, las actitudes y en el orden moral.

13.- La *desmitificación de los conocimientos* se realiza en nombre de

la *racionalidad*, la cual exige objetividad, cientificidad, experimentación. Según Max Weber, la racionalidad implica creencia de que las cosas se explican en sí mismas (y no fuera de ellas, ni en el mito, ni en la tradición) por demostración lógica o experimental. Las verdades no se dan por adquiridas definitivamente, lino lújelas siempre a revisión y corrección.

La mentalidad tecnológica implica fe en la *ciencia* y en el *progreso*; carece de límites y pretende extenderse a todos los dominios. El cambio es buscado y deseado, porque se valora el progreso. Da importancia a la institución escolar y la diferencia de la familiar. Se impone la escolaridad como obligatoria y aparece como un derecho del niño sobre el parecer de la familia. Obsesionada por la producción no desea una instrucción teórica-utópica, sino práctica para someter la naturaleza y desconfía del intelectual y del político.

En resumen, la mentalidad tecnológica admite la problematización social permanente. Exige libertad de pensamiento; capacidad para tolerar conflictos valores, y capacidad para defenderse de la inseguridad psíquica.

La desmitificación de los conocimientos se acompaña de una *desmitificación de las conductas sociales y morales*, lo que recibe frecuentemente el nombre de *secularización*. En las sociedades tecnológicas las personas tienden a creer en la luz de la razón (y no tanto en una luz revelada)¹⁸. La moral pierde, en estas sociedades, sus fundamentos metafísicos o teológicos, y se basa exclusivamente en la sociedad y en el cambio. La moral acentúa cada vez menos las sanciones sobrenaturales. Distingue netamente lo sagrado de lo profano. En todo lo que no afecte la producción es tolerante: admite la vida religiosa, el pluralismo de credos y valores; pero no aplica criterios religiosos a todos los sectores de la vida; en particular separa lo religioso de lo político y de lo socioeconómico.

La sociedad tecnológica se cree superior a la tradicional, pero en forma ambivalente envidia al hombre de campo y la vida en la naturaleza.

14.- La educación es a un tiempo un hecho de las personas en su dimensión individual, psicológica, pero también y, al mismo tiempo, un hecho político-cultural, social. La educación se da en un medio social (interactivo), con contenidos sociales (culturales), con formas de pensar socializadas (ciencias, lenguajes), con fines supraindividuales (bien común), en medio de condicionamientos sociales (expectativas de parte de los demás, políticas y decisiones de orden colectivo, ideologías, etc.)¹⁹.

¹⁸ Cf. HANSI, H. - GUY, F. *En busca de la mente secular*. Villa Libertador General San Martín, UAP, 1991.

¹⁹ SALAMON, M. *Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social*. En *Perfiles Educativos*, n° 8 (1980), pp. 3-25.

Ahora bien, el proceso educativo visto desde la perspectiva social aparece como *un proceso heteroestructurante*, como *heteroeducación*. La autoeducación es frecuentemente negada por los sociólogos, o considerada como una forma secundaria de un proceso inicial heteroeducativo. Los raros casos de «niños-lobos» (criados excepcional y casualmente entre animales) muestran que a autoeducación inicial y radical es imposible.

La educación, para los sociólogos, es un proceso fundamentalmente social: al darse en un grupo es más eficaz y afecta a todo individuo.

15.- De hecho, el sociólogo Emilio Durkheim ha definido a la educación como a acción permanente de la generación adulta sobre la generación joven para adaptarla a las pautas de conductas establecidas.

«La *educación* es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica»²⁰.

Para el sociólogo, el hombre está constituido por su generación por una mentalidad común, por estilos, modas, valores en parte comunes, por vicisitudes, creencias, deseos compartidos por los grupos, los cuales tienen su propia forma común de hablar, de sentir, de juzgar, de disentir, de resolver los problemas, contraponiéndose en parte a otros grupos. Eso común, que no excluye lo Individual, constituye el ser social. La finalidad de la educación, para el sociólogo, consiste en construir ese ser común en cada individuo. «Si al hombre se le retirase todo lo que recibe de la sociedad volvería a caer en el nivel en que M mueven los animales»²¹.

16.- La educación aparece como un fenómeno de parcial *conflicto generacional*, Los antropólogos admiten *tres actitudes* generacionales:

1) La *post-figurativa*: consiste en la actitud por la cual la generación joven aprende todo de la vieja. Se considera que la sabiduría -el saber- está en los os del grupo. Se da en sociedades estacionarias, conservadoras, primitivas o con experiencias reducidas y poco críticas.

²⁰ DURKHEIM, E. *Educación como socialización*. Salamanca, Sígueme, 1976, p. 98.

²¹ Ídem, p. 103.

2) La *figurativa*. Según esta actitud se aprende de los iguales. No hay una generación más sabia que otra. Los ancianos no son intérpretes de la verdad.

3) *Prefigurativa*: consiste en una actitud por la cual las generaciones adultas aprenden también de las jóvenes. Las generaciones adultas no marcan el rumbo a la sociedad, pero al menos dan lugar a que la generación joven no se aíse de la adulta y se atenúen los conflictos generacionales (pues los adultos se sienten es y los jóvenes se sienten precozmente maduros).

FUNCIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN

17.- La educación es un proceso de formación (de hacerse persona, recibir o posibilitar adquirir una forma de ser, de sentir, de conocer, de actuar, etc.) que implica aspectos individuales y sociales. *Individualmente* la educación promueve el desarrollo integral de la personalidad, tiende a posibilitar que el sujeto llegue a la plenitud humana; a capacitarlo profesionalmente, enriquecerlo con conocimientos y hábitos, elevarlo de lo natural a lo cultural.

Socialmente la educación tiende a posibilitar:

a) La *integración del individuo con los demás*. El individuo incorpora el ritmo y las pautas sociales (socialización). La sociedad, por su parte, lo incorpora y con ello el individuo se vitaliza (expande su vida). La familia es, en este sentido el primer y principal agente de educación y socialización.

b) La *continuidad social*. La sociedad como todo sistema orgánico necesita, por una parte, permanencia en lo que es, y por otra, evolución constante. La educación transmite la herencia cultural y, en ese sentido, es conservadora.

c) El *cambio social*. La educación es innovadora al fomentar una capacidad de crítica frente a la realidad social; al estimar la creatividad, lo nuevo, d) La capacitación profesional. Una sociedad desarrollada exige especializarse en los diversos sectores del trabajo. Ahora bien, el proceso educativo cumple con esa tarea en forma institucionalizada en las escuelas, academias, profesorado, institutos técnicos, universidades. La escuela elemental ofrece los instrumentos básicos (especialmente la lectoescritura), la escuela de nivel secundario los elementos de nuestra cultura general y los niveles terciarios de educación preparan para una profesión (profesorados) o para la profesión y la investigación en un sector del saber (universidades).

e) La *función económica*. En nuestro siglo se ha advertido que si bien mante-

ner estructuras educativas implica erogaciones cuantiosas a los Estados, sin embargo, a mediano y largo plazo, preparan a las personas para una producción más rica en cantidad y calidad. De este modo la educación proporciona *capital humano* a las sociedades, quizás el capital más valioso para el futuro de una sociedad.

f) *La función política de la educación.* El proceso educativo, haciendo desarrollar las capacidades de las personas, prepara para una participación más efectiva y directa en el acontecer del país, cultiva el sentido cívico y puede preparar para el bien común. Todo Estado (de derecha, centro o izquierda) prepara -si es posible y con todos sus medios- para perpetuarse en el poder: el sistema democrático se propone posibilitar que los ciudadanos puedan cambiar de gobernantes o de formas de gobiernos sin que, para lograr esto, sea necesario suprimir a los ciudadanos (porque ante un poder totalizado, absolutizado el cambio de gobierno o sistema sólo puede hacerse mediante la fuerza de las armas y el derramamiento de sangre). Las escuelas son instituciones que poseen su función específica: posibilitar aprender. Y entre otras cosas, debieran posibilitar aprender a participar en el gobierno de la *polis*, o sea, en la política. Bastardea, en cambio, su función cuando el docente o el directivo de una institución educativa *impone* (con medios ocultos o manifiestos) una opción partidaria a sus alumnos. Las escuelas entonces ideologizan: generan mecanismos de lavado (manifiesto o implícito) de cerebro. Al *suprimir la libertad de* opción de los que aprenden e *imponer* (no proponer) sus propias ideas, una institución educativa deja de ser educativa pues suprime un valor humano fundamental.

g) *La función de control social.* Todo sistema social tiende a hacer estable su estructura fundamental introyectando y reproduciendo en los ciudadanos -con mayor o menor intensidad según las diversas opciones políticas- las pautas sociales, controlándolos interior y exteriormente. Un estado, por ejemplo, no sólo hace leyes respecto de la protección de la propiedad comunitaria o individual de los bienes, sino que además genera una cultura y un respeto por esas leyes y por lo racional de las mismas.

h) *La función de selección social.* El desarrollo de las personas genera que unas se destaquen como más capaces que otras para diversas actividades y responsabilidades. El problema social surge cuando ese desarrollo no es posible en igualdad de oportunidades.

i) Promover el *progreso humano* de la sociedad. Una sociedad existe porque procura buscar un bien común entre los seres humanos que la constituyen. Desgraciadamente cuando se pierde de vista la finalidad fundamental que hace de un grupo una sociedad, el progreso típicamente humano (búsqueda y ejercicio de la verdad y de la libertad en la justicia) se atenúa.

j) Forjar *roles sociales*. La interacción social genera determinados *status y roles*.

El *status* (situación, estatuto) es la posición que la persona ocupa dentro de un grupo social. Si una persona pertenece a varios grupos puede poseer diverso status en cada uno de ellos. El status genera una serie de *derechos* que se puede esperar de los demás.

El *rol* (función, papel) expresa el conjunto de *obligaciones* que tiene una persona y que los demás esperan de él. El rol (de hijo, de padre, de amigo, de médico) es una consecuencia del status).

En este contexto, la educación puede convertirse en *aprender a desempeñar roles* y tiene como efecto la *adaptación social*. Según J. Agulla la educación consiste en la comunicación de los modelos correspondientes a cada rol, por parte del educador, al educando, en función de una idea de perfección que es la idea de funcionalidad social²². Como se advierte, cada profesional corre el riesgo de reducir una realidad (en este caso, la realidad educativa, o la realidad humana) a su perspectiva profesional: la educación es también un hecho social; pero reducirla a esa sola función es una distorsión injustificada.

²² AGULLA, J. *Sociología de la educación*. Bs. As. Paidós, 1967, p. 108.

LA EDUCACIÓN EN CUANTO PROMOVIDA

POR LA SOCIEDAD

18.- La organización social se ocupa del funcionamiento presente de una sociedad y generalmente tiene poco idealismo en educación, aunque en una sociedad nunca faltan quienes tienen en cuenta perspectivas más amplias basadas en el futuro del hombre y de la sociedad. La organización social es positiva. Le interesa:

a) El desarrollo del país según las *necesidades presentes* más sentidas en el ámbito laboral. Las instituciones educativas cambian entonces sus planes o asignaturas según las necesidades más urgentes de tipo laboral y no de acuerdo a una cierta idea de hombre o de sociedad humana.

b) Las *disponibilidades económicas*. La sociedad mide generalmente a la educación por la cantidad de bienes materiales de que dispone el sistema (escuelas, carreras, becas, equipamiento, edificios, etc.).

c) El *nivel cultural*. Ese nivel cultural del grupo social impone sus exigencias culturales al sistema. En una sociedad, por ejemplo, donde la computadora es un instrumento usual de trabajo, ella exigirá que la escuela también lo posea.

d) *Demanda social de la educación*. Cuando el sistema educativo (o un método de estudio, por ejemplo) tiene prestigio surgen modas (contagio, imitación) para demandar ese tipo de educación. Clásicamente la escuela ha sido vista en la Argentina como un medio de promoción social. Las encuestas actuales muestran un cierto desencanto por lo que se puede esperar del sistema educativo: los niveles económicamente bajos creen más en las posibilidades que le ofrece la escuela. En niveles medios se muestran indiferentes, juzgando que la escolarización puede ayudar o no a un mejoramiento de la situación socio-económica. En los niveles económicamente

altos, se tiende a creer que el progreso económico pasa por la información actualizada (informática, alta tecnología, por ejemplo), pero no por la preparación que ofrecen los diversos niveles de enseñanza.

e) El poder *político*. La sociedad argentina mira con mucha atención y preocupación el poder político. Entiende que el poder político ve en el sistema educativo un medio de mentalización partidaria. Los proyectos de reformas educativas son consideradas como potenciales recursos para atraer votos de ciudadanos. Los ciudadanos tienen generalmente la sensación de que el poder político trata de someter a los ciudadanos a sus proyectos, cuando en realidad el poder político debería estar en función del bien común de los ciudadanos.

19.- Indudablemente el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje, en todos sus niveles es *condicionante* de las personas. Ha habido pueblos preferentemente guerreros o agricultores o nómades o industrializados y la educación ha sido conducida por esas preferencias.

Parece indudable que la sociedad es educadora y la educación es socializadora, pero ¿la educación es sólo socialización? ¿La pedagogía es una ciencia social? ¿La sociología es pedagogía? En otras palabras, la sociedad *condiciona* el proceso de ser persona, pero además ¿lo *determina* hasta el punto de que no sea pensable producir cambios (evolutivos o revolucionarios) en la estructura social?

20.- Según los sociólogos, la sociedad en su conjunto y las instituciones educativas se influyen mutuamente, pero la sociedad influye poderosamente en las personas, mientras que las instituciones educativas lo hacen sólo débilmente: de un modo idealista o como control social internalizado.

Para los sociólogos, la escuela no es una partogénesis de la sociedad, sino que la educación supone -y se da dentro de- una sociedad. Por ello, la educación sigue los cambios sociales y raramente se adelanta a ellos. Las *teorías* educativas pueden adelantarse a la realidad social; pero hasta que las conveniencias económico-sociales no obligan a ello, no se aceptarán en la práctica.

Para la mayoría de los sociólogos la educación es naturalmente conservadora, frena el cambio social, lo entorpece o lo dificulta; no se adapta con rapidez a los valores o necesidades económicas y productivas de la sociedad. Como ejemplo de esto mencionan la permanencia larga

que tuvo la enseñanza del latín o del bachillerato literario.

21.- En este contexto debe ubicarse el *cuestionamiento* que, desde la perspectiva sociológica o desde la filosofía crítica de lo social, se ha hecho a la *educación humanista*.

Quienes parten del principio de que la escuela es una institución social, cuya función es adecuar a los individuos a la sociedad en la que se vive, estiman que la tradición humanista no expresa la esencia humana universal y auténtica, sino una versión sociológica pasada del hombre, que se desea conservar aunque ya no responda a la mentalidad actual. Estiman que la *cultura clásica* no es la más apta para dar *una formación (Bildung)* al hombre.

En opinión de sus críticos, la tradición humanista ofrece fallas:

- Estetismo lingüístico, actitud acientífica, individualismo.
- Despreocupación por lo técnico, por lo material, por lo temporal.
- Intenta desentenderse del destino político de la sociedad.
- Ha falseado el concepto de trabajo o lo ha adaptado sólo a un trabajo artesanal.
- Ha establecido fines abstractos a la educación, desconectándose de los factores de cambio social, entre los que se pueden mencionar:
 - . Los movimientos poblacionales, los nacionalismos y regionalismos.
 - . Los adelantos científicos y tecnológicos, los nuevos tipos de trabajo y de ocio.
 - . Los medios de comunicación, de transporte y el ritmo de vida familiar.
 - . El cúmulo de conocimientos, informaciones masivas. . Los cambios del sistema social (estructura de clases).
 - . Las transformaciones de los roles sociales existentes.
 - . Los cambios en la producción, en la relación laboral y profesional.
 - . La estructura de consumo de la sociedad.

¿LA EDUCACIÓN PROMUEVE

EL CAMBIO SOCIAL?

22.- Los hombres de la Ilustración esperaban una convivencia universal, pacífica, virtuosa y feliz. Este optimismo es ingenuo para los sociólogos. Las escuelas -en cuanto son instituciones formalmente dedicadas al proceso de educar- pueden hacer algo (no todo) para mejorar:

- La sistematización de los conocimientos y conductas.

- La formulación clara de los objetivos y de los hábitos para realizar acciones útiles.

- Cultivar el espíritu científico en los ciudadanos, el espíritu crítico, la calidad profesional y el sentido social de convivencia.

Pero se debe tener presente que el pensar a la sociedad no corresponde sólo a la lógica: en ella interviene lo irracional, lo emocional, los temores, los intereses. Aceptar la convivencia social supone aceptar cierta racionalidad en las acciones comunes, pero esto no suprime la irracionalidad que también habita en los seres humanos.

23.- Algunos autores ven al sistema educativo como al *principal agente del cambio social*. Los hombres nacen iguales y son lo que son por la experiencia y la educación.

Los hombres son vistos como el *producto* de la educación que desde el exterior los informa, los forma y los transforma. La educación es considerada el motor que mueve a la sociedad hasta el punto de que si la educación (y en concreto, las escuelas) no se transforman, la sociedad tiende a momificarse. Se ve, pues, a la educación como la que consolida las conductas sociales²³, ejerciendo las siguientes funciones:

- a) Función de *transmisión de paulas* culturales de comportamiento (cosmovisión, escala de valores, modos de entender la vida y de

²³ Cfr. QUINTANA CABANAS, J. *Sociología de la educación*. Barcelona, Hispano Europea, 1987, p. 128. DANDURAND, P. – QUELLET, R. *Les grandes orientations de la recherche en sociologie de l'éducation*, Québec. Université Laval- Laboratoire, 1990. PAROLE, J. et al. *Le projet d'école*. Paris, Hachette, 1991.

- realizarla).
- b) Función de *conservación de la organización social*.
 - c) Función de *adoctrinamiento*: vehiculiza e impone una opinión pública o las creencias dominantes (en los padres o autoridades civiles o morales de la sociedad).
 - d) Función de *socialización*: hace sentir a los individuos que deben adaptarse al sistema social o quedarán marginados, prometiendo un cúmulo de bienes a los que se adaptan.
 - e) Función de *homogeneización social*, inculca a todos cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas.

24.- Otros autores no ven a la escuela como el principal agente de cambio social; sino, por el contrario, la perciben como un factor de *control social de carácter conservador*.

Se entiende por *control social* un proceso por el cual una sociedad regula la conducta de sus miembros llevándolos a la aceptación de sus normas. Este proceso implica, por un lado, presiones (persuasión psicológica, limitaciones en los recursos, coacción si es posible o necesario) y, por otro, intenta la uniformidad de actitudes y acciones.

Para E. Durkheim, esta función de la educación es esencial: genera solidaridad y perpetúa al grupo, produciendo una conciencia colectiva.

El control social es una función *esencial* si sirve a los intereses comunes del grupo, pero es una función *peligrosa* si desea adueñarse de ese grupo.

Las *modalidades del control social* son muy variadas. Se trata siempre de un proceso de regulación pero se sirve de muy diversos elementos, los cuales no tienen en sí mismos un valor ni positivo ni negativo; pero se vuelven negativos cuando con ellos quien gobierna desea suprimir la libertad. Algunos de los recursos de los que puede servirse quien desea poseer control social son: las creencias colectivas religiosas o sociales, la sugestión, los ideales sociales, las ceremonias o actos públicos, el arte, las leyes, el aparato administrativo, la propaganda, la educación formal e informal, la fuerza (tribunales, prisiones, policía, ejército). En particular, cabe mencionar como instrumentos de control social a:

- Los valores que (que definen lo que vale o interesa a la sociedad: el éxito, la técnica, el bienestar material, los valores morales, etc.).
- Las normas y costumbres (que impelen a comportarse según esos valores).

- El conformismo (que tiende a mantener acríticamente los valores vigentes).
- El derecho (que constituye el instrumento formal más universal de una sociedad).
- Instrumentos informales (las modas, los rumores, la opinión pública y los medios masivos que la presentan o fomentan, los sistemas de recompensas o castigos).

El proceso educativo genera un control social internalizando el ordenamiento social, presentándolo como racional, de modo que la gente *desea* hacer lo que es socialmente necesario (aspecto aparentemente negativo); pero ello (puede hacer crecer a las personas (aspecto positivo) mucho más allá de lo que viven como individuos aislados.

25.- Otros autores, finalmente, no perciben a la escuela como un agente de cambio, tampoco como un control social neutro; sino -lo que es peor- como un medio de *reproducción de la injusticia social* inherente al sistema.

Los franceses P. Bourdieu y J.C. Passeron escribieron, en 1970, un libro con el que denunciaban las intenciones ocultas de la escuela capitalista. La idea fue tratada también por L. Althusser, S. Moore y M. Carnoy²⁴. Todos estos críticos parten del supuesto marxista de que la sociedad se rige por una infraestructura económica (depositaria de las fuentes y medios de producción material), la cual controla la *supra-estructura de ideas y creencias* que justifica las conductas sociales. En resumen, esta tesis sostenía que todas las ideas, creencias y leyes están *determinadas por la base material de la sociedad*.

“Tanto las relaciones jurídicas como las formas de Estado no pueden comprenderse por sí mismas ni por la llamada evolución general del espíritu humano, sino que radican, por el contrario, en las condiciones materiales de vida... La anatomía de la sociedad civil hay que buscarla en la economía política (....)

En la producción social de su existencia, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e interdependientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forma la *estructura económica* de la sociedad, la *base real* sobre la que se eleva el edificio (*Überbau*) jurídico y político y ala

²⁴ Cfr. BOURDIEU, P. - PASSEON, J-C. *La reproducción*. Barcelona, Laia, 1977. ALTHUSSER, L. *La filosofía como arma de la revolución*. Córdoba, Ediciones Pasado y Presente, 1974. MOORE, S. *Crítica de la democracia capitalista*. México, S. XXI, 1971. CARNOY, M. *Enfoques marxistas de la educación*. México. Centro de Estudios Educativos, 1984. TORRES, C. *Sociología política de la educación: corrientes contemporáneas*. Rosario, CONICET-UNR, 1990. KOI, L. *Marx, Engels et l'éducation*. Paris, PUF, 1991.

que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material determina (*bedingen*) el proceso de la vida social, política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre lo que determina su ser, sino, por el contrario, *el ser social es lo que determina su conciencia* (...) Al cambiar la base económica, se revoluciona, más o menos rápidamente, todo el inmenso edificio erigido sobre ella”²⁵.

La sociedad burguesa (los propietarios, poseedores) vive explotando a la clase proletaria (desposeídos); no trata de protegerla y liberarla de la opresión económica y social. Toda acción social (política, leyes, organización económica y laboral) dimana de la clase dominante que trata de mantenerse en el poder, mediante el Estado. «El Estado es la forma bajo la que los individuos de una clase dominante hacen valer sus intereses comunes y en la que se condensa toda la sociedad civil de una época»²⁶.

26.- En este contexto de ideas, la escuela en una sociedad capitalista es considerada por estos autores como una institución que no ejerce una acción benéfica y libertadora, sino violenta contra los hijos del proletariado y del obrero. Se trata de una *violencia simbólica* que hace que los desposeídos (que son mayoría) acepten las reglas de vida que los perpetúa en la inferioridad. La violencia simbólica es el poder que logra *imponer significaciones e imponerlas como legítimas* disimulando las razones de fuerza en que se funda su propia fuerza²⁷. Se trata de una actividad ideológica en sí misma inhumana e inmoral, en cuanto suprime la libertad y subyuga con el engaño.

Las clases dominantes, al poseer el poder económico, imponen su poder u Ion dominados, poder que no es naturalmente suyo, sino producto de una posesión indebida de los bienes, fuentes y medios de producción, obtenidos mediante un valor que los propietarios agregan (plusvalía) al costo de lo producido por el proletario. Toda la estructura social se basa, pues, en un delito económico camuflado como legítimo.

La condición de producción es la reproducción de las condiciones de producción. Cualquier formación social que quiera mantenerse como tal tiene que reproducir, si quiere seguir produciendo, las condiciones de la producción: los medios, las fuerzas productivas (el proletariado) y las relaciones de producción (que son relaciones de dominación).

²⁵ MARX, K. *Introducción general a la crítica de la economía política*. Bs. As., S. XXI, 1974, p. 35-36.

²⁶ MARX, K. *La ideología alemana*. Montevideo, Ediciones Pueblos Unidos, 1959, p. 69.

²⁷ BOURDIEU, P. - PASSEON, J-C. *La reproducción* Op. Cit., p. 44. BOURDIEU, P. *La reproducción cultural y reproducción social*, en JUNOY, G. (Dir.) *Política, igualdad social y educación*. Madrid, MEC., 1988, p. 257.

«Además y paralelamente a las técnicas y conocimientos, en las escuelas se aprenden las 'reglas', los usos habituales y correctos, es decir, los convenientes, los que se deben observar según el cargo que está 'destinado' a ocupar todo agente de la división del trabajo: normas morales, normas de conciencia cívica y profesional, todo lo cual quiere decir, en una palabra, reglas del respeto a la división técnico-social del trabajo: reglas, en definitiva, *del orden establecido por la dominación de clase*»²⁸.

27.- El sistema -en este caso el sistema capitalista- establece sus propias normas para conservarse en el poder. La *autonomía* que creen tener los docentes dentro de ese sistema no es más que aparente: se trata de una *libertad relativa*, solo dentro del sistema, no para criticar al sistema.

“Esta autonomía le es imprescindible al sistema para disimular, ocultándola, la función que cumple. Las clases dominantes delegan en la institución escolar el poder de inculcación y de selección, renunciado así a favor de una instancia totalmente neutral en apariencia, a su poder de transmisión y selección cultural y social. Es así como se produce la ilusión de una autonomía absoluta del sistema de enseñanza con respecto a las relaciones sociales, autonomía que no tiene más realidad objetiva que los estrechos límites impuestos por la ideología dominante a los aparatos y sistemas que la encarnan”²⁹.

En este contexto, la educación *no produce* la distribución de habilidades según el origen de clase -reproduce la desigualdad- y reproduce las relaciones de producción al socializar a los jóvenes en un sistema de producción estructurado clasistamente, desigual e inequitativo, y les inculca una ideología que desplaza el conflicto de clases hacia otros canales -elecciones y consumismo-; define el conocimiento de forma abstracta, convence a los jóvenes de que el éxito y el fracaso son responsabilidad exclusiva de cada individuo, y generalmente separa a cada individuo de todos los demás. «La ideología promulgada en las escuelas, en opinión de Carnoy, sí incluye una reverencia a la democracia burguesa, a los derechos individuales y a los derechos humanos que, en un sentido, sirve a la clase dominante»³⁰.

En resumen, para estos autores -como lo expresa Althusser-, las escuelas no son más que aparatos ideológicos del Estado que reproduce las condiciones de producción del sistema. Como es sistema capitalista es un

28 ALTHUSER, I. *La Filosofía como arma de la revolución*. Op. cit., p. 101.t

29 PALACIOS, J. *La cuestión escolar: crítica y alternativas*. Barcelona, Laia, 1994, p 443 y 449.

30 CARNOY, M. *Enfoques marxistas de la educación*. México, Centro de Estudios Educativos, 1984. p. 50.
JUNOY, F. (Dir.) *Político, igualdad social y educación*. Madrid. MEC. 1988.

sistema injusto, basado en el robo mediante el valor agregado, realizado por los que poseen las fuentes y los medios de producción, contra los que solo tienen la fuerza de trabajo y deben comprar los bienes de consumo. Mientras el salario perpetúa la vida vegetativa del obrero y su familia, la *educación* perpetúa la *aceptación del sistema*. Esta aceptación se produce mediante el aparato represivo del estado (policía, tribunales, cárceles, ejército) y mediante el aparato ideológico del Estado (educación, prensa, sindicato, religión)³¹.

28.- Para algunos autores, pues, las instituciones educativas no son factores de cambio social. Las escuelas parecen carecer de movimiento propio, no son una fuerza creadora, sino instituciones conservadoras.

Sin embargo, la vida social (como toda vida) implica *cierto* cambio ya sea en lo cultural (en las ideas y creencias, en las técnicas, ciencias y conductas), ya sea en lo estructural (en las instituciones familiares, en la organización económica en el ejercicio del poder).

Los cambios rápidos rompen la continuidad, generan inseguridad y desorientación. Por otra parte, los cambios que obedecen a necesidades profundas de la sociedad se imponen rápidamente. Si se apoyan en algo tangencial o minoritario los cambios generalmente no se imponen. En este contexto, los cambios a través de la escuela tienen sus ventajas y sus limitaciones. La escuela puede originar, a largo plazo, si su acción es sistematizada, en la medida en que posibilita la crítica, la captación y elaboración de problemas.

Cuando las instituciones educativas responden a necesidades materiales, sus propuestas de cambio se producen más fácil, rápida pero también superficialmente. Cuando, por el contrario, las escuelas responden a exigencias del ser humano, sus propuestas de cambio se dan a largo plazo, con mayor dificultad, pero penetran más profundamente en las sociedades³².

29.- Los docentes, frente al cambio, al ser «intelectuales» desfavorecidos en reparto de bienes, de poder y de prestigio, al poseer cierto idealismo (inherente a los ideales), al estar separados de la vida económica productiva, se vuelven sensibles para adherir rápidamente a los cambios, aunque las escuelas oficiales y públicas, en cuanto son instituciones que se rigen por leyes, dentro de una pesada burocracia estatal, son muy lentas en asu-

³¹ ALTHUSER, I. Op. Cit., p 109.

³² BERBAUM, J. *Développer la capacité d'apprendre*. Paris, ESF, 1991.

mir los cambios o aceptar las propuestas de reforma.

En las sociedades *desarrolladas* existen exigencias paradójicas frente al cambio: por una parte se necesita creciente especialización; pero, por otra parte, se debe estar dispuestos a frecuentes cambios tecnológicos y a una mayor movilidad laboral. Esto exige agilidad mental, dominio afectivo de sí ante el abandono de lo viejo y la asunción de lo nuevo; exige, por una parte, integrarse mundialmente a los adelantos técnicos y, por otra, apreciar lo regional o patriótico.

En este contexto, la escuela puede ser causa o efecto del cambio, según las decisiones políticas o educativas que se asuma.

La educación parece tener una doble finalidad: posibilitar (generar condiciones de posibilidad), por una parte, la *adaptación de los hombres a la sociedad* y, por otra, *formar hombres libren aptos para cambiar*, tanto a sí mismos como al medio. Ambas finalidades son necesarias tanto para el hombre como para la sociedad democrática y ambas requieren permanencia y progreso.

IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

EN EDUCACIÓN

30.- La igualdad, juntamente con la fraternidad y libertad, fue el ideal propuesto por los hombres de la Ilustración en la Revolución Francesa. Las políticas socialistas entendieron esta *igualdad hasta en lo material*, llegando a un comunismo de bienes materiales. Las políticas liberales entendieron la *igualdad como una forma de trato igualitario ante la ley*, de modo que lo que era igual era la ley y el trato, y no los hombres o sus bienes.

Un intento de encuentro entre esas posiciones se ha formulado bajo la expresión y la idea de *igualdad de oportunidades*, lo que concilia ciertas exigencias materiales ofrecidas a todos por igual (idea de igualdad socialista) y la posibilidad de que éstas sean usadas en forma desigual por los individuos (defensa de la libertad individual), generándose desigualdades de todo tipo.

Por debajo de estos matices subyace una determinada concepción del hombre:

- a)- Para algunos el hombre es un lobo para el hombre (Th. Hobbes) y requiere una autoridad (familiar, política, social) que lo controle desde afuera, incluso con el temor o la coacción.
- b)- Para otros, el hombre es naturalmente bueno y la sociedad lo corrompe (Rousseau), de modo que lo que daña al hombre se halla fuera de él, materializado en las estructuras sociales y en la transmisión de la injusticia que conllevan. El mal se halla en la apropiación.
- c)- Para otros el hombre no es ni bueno ni malo, sino libre, pero limitado y débil, y cae en el deseo de apropiarse de lo ajeno (J. Locke), por lo que necesita de leyes (que expresen lo correcto uso de los bienes materiales, a lo cual cada individuo libremente debería ordenarse.

Francis Fukuyama (nacido en Chicago, 1952) ha rechazado que lo

material define al hombre. Lo material es una necesidad de todo viviente, pero es insuficiente para definir al hombre específicamente. Para Fukuyama, la *democracia liberal* indica el sistema más acorde con el ser humano. Fukuyama, siguiendo a Hegel, considera que el hombre no es solamente un animal económico, ni solamente trabajador, ni inventor de herramientas, ni solamente jugador, ni principalmente racional o creyente; sino que se define como un ser que busca *reconocimiento*. Los griegos habían dado tres funciones vitales o almas al hombre: la función *racional* (donde el filósofo y el intelectual son el mejor tipo de hombre), la función de *coraje* (combinación de deseo y razón, en la que el luchador es el mejor tipo de hombre); y la *concupiscente* (donde predominan los deseos de placer sensual y de reproducción). Pues bien, el hombre se define por su coraje que es lo que pone en juego para se le *reconozca su prestigio*. La vida humana es una lucha por el reconocimiento.

«Según Hegel, *los seres humanos en tanto que animales* tienen necesidades y deseos naturales referentes a objetos exteriores a ellos, como alimentos, bebidas, hábitat y por encima de todo, la conservación del cuerpo. El *hombre difiere fundamentalmente de los animales*, sin embargo, en que desea, además, el deseo de los otros hombres, es decir, quiere que se le 'reconozca'. En especial, quiere que se le reconozca como ser *humano*, o sea, como un ser con cierto valor y dignidad. Este valor se relaciona, en primera instancia, con su voluntad de arriesgar la vida en una lucha por el mero *prestigio*. Pues sólo el hombre es capaz de dominar sus instintos fundamentales (el principal de los cuales es el de conservación), en aras a principios y metas más altos y abstractos. Según Hegel, el deseo de reconocimiento arrastra inicialmente a dos combatientes a tratar de que otros 'reconozcan' su humanidad exponiendo la vida en combate mortal. Cuando el miedo natural a la muerte lleva a un combatiente a someterse, *nace la relación de amo y esclavo*. Lo que juega en ese sangriento combate de los comienzos de la historia no es alimento, hábitat o seguridad, sino *pura y simplemente prestigio*. Y precisamente porque el objetivo del combate no está determinado la biología, Hegel ve en él el primer destello de la libertad humana»³³.

31.- La posición de Fukuyama es altamente idealista y el no lo oculta, pero cree describir lo que es lo que es el hombre. El hombre es un ser que tiene ideas y, a través de ellas, se hace una imagen de su prestigio.

Otros, por el contrario, estiman que todo hombre tiene necesidades más urgentes (como la de la sobrevivencia) y el problema de lo que es el hombre no se soluciona si se descuida su base material. Si consideramos que el hombre no se define por *lo que posee*, pero lo que posee es el *medio imprescindible para ser*, entonces la igualdad de oportunidades para po-

³³ FUKUYAMA, F. *El fin de la historia y el último hombre*. Bs. As., Planeta, 1992, p. 17.

seer (inteligencia, voluntad, y bienes materiales) adquiere importancia. En este contexto, ¿el sistema educativo de nuestras sociedades promueve a las clases interiores hacia un ascenso social; o bien, mediante una instrucción desigual, fija las diferencias sociales, genera discriminación o injusticia social?

Prima facie la injusticia social es un problema que supera a la escuela, depende de la sociedad en su conjunto y no puede pensarse a la escuela como la causante de todos los males sociales. Por otra parte, el *derecho a la educación* es uno de los *derechos humanos*”³⁴.

Ahora bien, si se considera que la sociedad tiene que *satisfacer las necesidades primarias* de los individuos, entonces debería dar igualdad de oportunidades a todos. ¿La sociedad debe *salvaguardar* los derechos de los individuos (que cada uno realiza o puede realizar) o bien debe *realizar* esos derechos? ¿Si en la sociedad algunos poseen más que otros y pueden asegurarse una educación mejor que otros, entonces ella debe favorecer a los que no tienen?

La igualdad de oportunidades no significa proporcionar igual cantidad de educación a todos. La igualdad a la que las constituciones de las repúblicas modernas tienden, es una igualdad en la educación *básica*. Ofrecida esta oportunidad para todos, cada uno de los ciudadanos la aprovecha según sus capacidades personales y eliminados los condicionamientos sociales desfavorables.

Por un *principio de economía* no se puede enseñar todo a todos y se impone un *criterio de selección*. Se selecciona a los más aptos para realizar tareas específicas.

Lo ideal sería, según algunos teóricos de la política y de la educación, lograr una *igual distribución funcional* y económica de la educación a todos los miembros de una sociedad, sin impedir desarrollar al máximo -y por lo tanto, en forma *desigual-* *las posibilidades personales, la vocación personal*.

Otros pensadores ven el principio de igualdad de oportunidades en el sentido de que cualquier inferioridad (económica, social, escolar, cultural, natural) sea *impensada* por el sistema educacional.

En los países socialistas, la igualación de oportunidades implicó la

³⁴ DÍAZ GONZÁLEZ, T. *El derecho a la educación*. Pamplona, Universidad de Navarra, 1983. FRANÇOIS, L. *El derecho a la educación. De la proclamación del principio a las realizaciones 1848-1968*. París, Unesco, 1969. FERNANDEZ ENCUITA, M. *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona, Paidós, 1992. BOURDIEU, P. - PASSERON, J. C. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. París, Minuit, 1974. BERNSTEIN, B. *Classe et pédagogies: visibles et invisibles*. París, OCDE, 1975.

estatificación de la educación, dirigida bajo un plan único, popular, masivo, obligatorio y gratuito.

En los países capitalistas, ha intervenido la iniciativa privada y se ha generado espontáneamente una selección social sobre la base de una selección económica que reproduce o mantiene desigualdades. Se ha buscado, entonces, atenuar esas desigualdades mediante becas o salarios-becas. Mas para los sociólogos, las desigualdades se hallan ya interiorizadas en la personalidad básica de cada persona por el hecho de vivir en un determinado ámbito social. Parece manifiesto, en efecto, y los trabajos de sociología así parecen confirmarlo, que las familias de las clases sociales inferiores tienen menos visión de futuro o expectativas que otras, menos voluntad y menos medios para terminar los estudios, menos atmósfera cultural y de estudio que favorezca realizar lo que jóvenes de otras clases sociales pueden realizar.

32.- Parece bastante obvio que la *desigualdad educativa tiene causas sociales* que influyen en las condiciones psicológicas y culturales de la persona. Estadísticamente no todas las clases sociales poseen las mismas motivaciones para los estudios, las mismas aspiraciones y capacidad de sacrificio socialmente transmitidas³⁵.

Un buen nivel intelectual es, en gran parte, efecto de una buena situación social. La pobreza, la falta de educación formal, la ausencia de contactos personales fructíferos, la debilidad de los proyectos, la incapacidad de examinar seriamente las profesiones posibles caracterizan a una familia de clase obrera y se trasmite de generación en generación.

El ambiente cultural que reina en un hogar marca a los niños de un modo específico. Allí se echan las bases de la desigualdad social. La satisfacción personal o la sensación de éxito predisponen al niño a competir. En este sentido, en Israel y en otros países, en la década del 60, se hicieron experiencias proporcionando por años la misma educación en la misma escuela a chicos con padres de cultura muy baja, y a chicos con padres de cultura alta, pero no se logró igualar los niveles de cociente intelectual.

33.- Varios recursos se han sugerido para paliar la desigualdad de oportunidades en educación de los que mencionamos algunos:

³⁵ CABANAS QUINTANA, J. *Problemas de la educación del niño de la clase acomodada*. Barcelona, Universidad, 1977. RIESSMAN, F. *Trabajo psicológico con los niños de clases populares*. Bs. As., Tiempo Contemporáneo, 1984. ARAGO, J. *Psicología del niño en la sociedad de consumo*, en *Razón y fe*, n° 92, 1974, pp. 49-62.

-Realizar una *discriminación positiva*, esto es, dando más medios económicos a los más desfavorecidos; pero se ha advertido que el avance escolar no depende de una sola causa (por ejemplo, la económica). Una causa importante radica en la familia, en su condición general (cultural, económica, afectiva, etc.).

- Posibilitar la *educación permanente*, de modo que se recupere la desigualdad pasada. Pero también en este caso las deficiencias de la voluntad adquirida no se recuperan fácilmente con nuevas propuestas.

- Promover caminos de *evaluación continua positiva* de modo que el alumno no se corte camino en forma definitiva.

- Cuidar que los dos sexos tengan las mismas posibilidades estructurales de educación.

- Planificar la educación para *ayudar a todos*, cualquiera sea su situación.

- Establecer *procedimientos de cogestión* para asegurar igual trato a todos los estudiantes.

34.- Por otra parte, algunos sociólogos estiman que el tema de la igualdad ha sido sobrevalorado hasta convertirse en un mito, de hecho raramente realizable.

En Rusia, (y en otros países socialistas donde el intento de igualdad fue buscado agresivamente), por ejemplo, se sostuvo que los hombres por nacimiento son iguales y se ha atacado toda causa de desigualdad.

Lenín promulgó un decreto por el que cualquier ciudadano a los 16 años tenía derecho a ingresar en cualquier institución de enseñanza superior (aun sin haber realizado estudios previos), pero el decreto fue pronto revocado por utópico.

En Rusia fue posible anular los privilegios sociales y familiares, pero no fue tan fácil anular los privilegios de los funcionarios del Estado, al facilitarse, por ejemplo, el ingreso de sus hijos a las universidades.

Por otra parte, los dirigentes suelen constituir hogares cultos que ofrecen un ambiente adecuado (motivado, con posibilidad de concentración, de estímulo social).

De hecho, en 1936, los censos indicaban que, en Rusia, los hijos de los funcionarios tenían 23 veces más oportunidades que los hijos de los campesinos para realizar estudios superiores. En 1958, en los establecimientos de

enseñanza superior de Moscú había un 35 por ciento de hijos de obreros o campesinos, siendo que éstos eran el 79 por ciento de la población.

La igualdad efectiva de oportunidades, en materia escolar, utópicamente pensada, exigiría que aproximadamente el 79 por ciento de sus hijos estuviesen ubicados en la enseñanza superior³⁶.

³⁶ HASAGLIA, F. *La mayoría marginada. Ideología del control social*. Barcelona, Laia, 1983. BERELOWITCH, W. *La soviétización de l' école russe*. París, L' age d' Homme, 1990. GIL MUÑOZ, C. *Causas del fracaso escolar*. Madrid, CUS, 1986. HUSEN, T. *Origen social y educación*. Madrid, OCDE, 1992. INEDES. *Hacia una superación de la marginalidad*. Barcelona, Herder, 1972. UNESCO. *Accés á l'enseignement supérieur en Europe*. París, Unesco, 1988. SILVER, H. *Equal Opportunity in Education*. London, Methuen, 1983. MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. *Igualdad de oportunidades para el estudio*. Madrid. Dirección general de promoción estudiantil, 1970.

FUNCIÓN SELECTIVA DE LA ESCUELA

35.- En los sistemas educativos existen diversas barreras selectivas donde los menos preparados o competentes se ven inducidos a abandonar sus estudios. En la medida en que los alumnos son víctimas de una selección de la que ellos no tienen la responsabilidad, se convierte en injusticia social.

Parece haber injusticia cuando se selecciona no por la menor capacidad (intelectual, manual, tecnológica, etc.) sino por la clase social a la que se pertenece. Por ejemplo, si de 30 hijos de profesionales sacan el título de bachiller el 7,6; y de 30 hijos de trabajadores independientes sacan ese título el 3,7; y de 30 hijos de obreros obtienen ese título solo el 0,8, parece indicar que la pertenencia a una clase social u a otra genera condiciones diferentes que se manifiestan en la selección que se realiza³⁷. La selectividad de la escuela no sería un medio de selección natural basado en las capacidades naturales de los alumnos, sino un índice de segregación social de un problema que escapa a la escuela y pertenece a la estructura de la sociedad.

Otro criterio injusto de selección puede hallarse en el hecho de que la norma (el alumno normal) se toma con frecuencia de la media de los niños más favorecidos, es decir de los que asisten y prosiguen en la escuela; y no es equitativo juzgar con ella a los niños de hogares menos favorecidos.

36.- Respecto de la selectividad que ejerce la escuela tenemos motivos en pro y en contra.

La idea de igualdad que se fantasea en Occidente y la tolerancia en las expresiones públicas lleva demagógicamente a protestar por la selectividad, contra las autoridades académicas, contra los sistemas, los planes, las asignaturas, los títulos, etc.

Dado el natural movimiento social, se producen frecuentemente crisis que afectan a las escuelas. Se exige entonces la funcionalización de la educación, la diversificación de las carreras, la valoración de otro modo de los

37 Cfr. ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA. *Carta a una maestra*. Barcelona, Nova Terra, 1970.
38 G.R.E.N.A. *L'éducation aut EtatUnis: mythes et réalités*. Provence, Université, 1992.

títulos, la democratización de la enseñanza. Por otra parte, sin embargo, se advierte la necesidad de que la educación posibilite el surgimiento de personas más especializadas, más competentes. Algunos agentes de la educación optan entonces por la *selección*, porque la masificación hace descender la calidad de los aprendizajes que requiere la sociedad tecnificada³⁸.

Las diferencias parecen pertenecer a la esencia del hombre y de la sociedad: la ausencia de toda diferenciación suprime la creatividad. Por otra parte, suprimidas las diferencias en un área (en lo social, por ejemplo) aparecen en otro (en lo estético).

De hecho, los países socialistas, defensores de la democratización proletaria de la escuela, no suprimieron los mecanismos selectivos (aunque la selección no se hacía por factores socioeconómicos) en función de la sociedad que proyectaron: el criterio ideológico de selección aparecía. Según la ley rusa de 1958 sobre educación, se excluía a los alumnos con malas notas en la asignatura «Materialismo Dialéctico» o a los que no se distinguían por su productividad durante los dos años que eran enviados a granjas o fábricas antes de terminarla carrera.

Los pensadores de ideología liberal, por otra parte, se oponen a toda selección ante el derecho, pero admiten la selección de hecho, por la diferente base material o por el diverso empleo de la libertad en el esfuerzo personal³⁹.

Según algunos sociólogos, la selectividad parece beneficiar a la sociedad pero perjudica al individuo. Ella establece racionalidad en la división del trabajo, garantiza la eficiencia profesional, normaliza una economía de gastos que la sociedad realiza, pero a costa del individuo que ve coartada su espontaneidad. El conjunto social funciona mejor con personas competentes, mas el individuo debe adaptar sus preferencias a las necesidades sociales, si no desea quedar marginado.

Desde el punto de vista biológico, Darwin estableció que la *selección* es un *mecanismo natural*. La lucha por la vida es una ley de la vida. En lo social seleccionamos nuestras amistades, nuestros gustos, nuestras preferencias, empleos y diversiones.

Para los sociólogos, la selectividad no gusta, pero es *funcional*, es poco humana, pero es natural.

Hoy para superar los aspectos negativos de la selección se tiende a recorrer dos caminos:

- Dar orientación vocacional de modo que cada uno escoja por sí mismo lo más adecuado para que el fracaso o la sociedad no lo margine. La orientación vocacional debería llevar a elegir lo que a un tiempo beneficia al

individuo y a la sociedad.

- Igualar el rendimiento económico de las diversas profesiones, de modo que a igual trabajo se otorgue igual salario, A menudo el factor económico influye decididamente aún a costa de la vocación"³⁸.

37.- La función selectiva de la escuela se produce en parte por las exigencias económicas que posee una sociedad. En este contexto, la educación es vista en la época contemporánea como una *inversión* del individuo y de la sociedad. Los economistas admiten dos hechos como evidentes:

1.- Las necesidades humanas (fomentadas por la imaginación) son *ilimitadas*.

2.- Los bienes o recursos materiales para satisfacerlas son *limitados*.

Ante esta desproporción la economía se propone regular la producción, la distribución y el consumo de bienes.

En la población activa, hay tres sectores dedicados a la *producción*:

a) El *sector primario* basado en la agricultura (ganadería, pesca, minería).

b) El *sector secundario* basado en la industria (comercio, artesanía, construcción).

c) El *sector terciario* basado en los servicios (administración, enseñanza, ejército, deportes, comunicaciones).

Las sociedades primitivas sólo han desarrollado el primer sector que proporciona (con el segundo sector) la base material de la sociedad. El tercer sector intenta producir calidad y bienestar humanos.

Ahora bien, la riqueza de un país depende mucho más de los recursos humanos (capacidad de trabajo, iniciativa, calidad de la acción) que de los naturales. Esto lleva a admitir que «a mayor educación mayor renta», o sea, que la educación es una posible (no necesaria o mecánicamente) fuente de riqueza.

El capital esencial del desarrollo es la *capacidad* de los hombres para forzar a la naturaleza a que dé sus riquezas. El desarrollo requiere:

- Planificación a largo alcance (lo que requiere educación).
- Preparación profesional (lo que también requiere educación).

³⁸ Cfr. VAN SCOTTER, R. et al. *Social Foundation of Education*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1990, 42.

- Estabilidad y capital (esto es, dinero que crezca con su movimiento).

38.- La selección por factores económicos o sociales hace hoy surgir una problemática común sobre la educación, que solo queremos indicar aquí por su influencia sobre el hecho educacional:

- La riqueza o pobreza de un país (desarrollo económico).
- Su proyecto de hombre y de sociedad (desarrollo educativo actual).
- La explosión demográfica (que hace más urgentes e impostergables los problemas).
- El nacionalismo cerrado y demagógico o la apertura a una forma de vida planetariamente humana.
- La explosión del conocimiento, los cambios de contenidos y formas (científicas, controlables).
- La discusión sobre a quien atribuirle la responsabilidad de la educación: a la familia y a lo privado, o al Estado que cree que debe atender a la demanda social, estratificar y socializar el país.
- La inclusión o no de la educación preescolar en el ciclo normal de educación.
- La prolongación de la educación formal (ciclo básico, secundario).
- Crédito o descrédito de los sistemas selectivos, según la obligación de atender a las clases sociales menos favorecidas.
- Retraso o apresuramiento en la orientación hacia la especialización.
- Aproximación a la cultura humanística, la científica y la técnica.
- La integración de enseñanza e investigación introduciendo asignaturas nuevas o modalidades nuevas (seminarios, talleres, pasantías, enseñanza a distancia).
- Interactuación entre los centros de estudios y las necesidades sociales.
- Interactuación entre la co-gestión del alumnado y lo académico.
- Logro de una simbiosis entre estudio y trabajo productivo.
- Canalización o supresión las frustraciones educativas de los alumnos a través de una previa orientación vocacional.
- Familiarización en los métodos de adquisición del saber (aprender a aprender), siendo activo constructor del saber y usando tecnología (cibernética, computación, etc.).
- Repensamiento del sentido del hombre y del planeta (antropología cultural, ecología).

ALGUNAS CRÍTICAS A LA ESCUELA EN CUANTO INSTITUCIÓN SOCIAL

39.- La escuela difícilmente va al ritmo de las exigencias sociales extraescolares. Algunos pensadores radicalizados y utópicos han formulado, en consecuencia, la tesis de *suprimir a las escuelas* en cuanto son instituciones.

En este sentido *Ivan Illich*³⁹ sostenía:

- a) Las instituciones sociales no sirven a las necesidades del hombre, lo alienan según los designios de intereses egoístas de quienes se han adueñado de la sociedad.
- b) Las escuelas son paradigmas de las instituciones defectuosas.
- c) Las instituciones han hecho prisionero al hombre.

En realidad la crítica de Illich va dirigida a la *concepción del hombre y de la sociedad*, de la cual la escuela es solo una expresión. Hay que restaurar al hombre ingenuo que existió antes de la sociedad maquinal, al hombre que atiende más a las personas que a las cosas.

«Quiero suscitar la cuestión general acerca de la mutua definición de la naturaleza humana y de la naturaleza de las instituciones modernas... Para hacerlo he elegido a la escuela como mi paradigma»⁴⁰.

40.- La *escuela* enseña la necesidad de ser enseñado y hace perder el incentivo para desarrollarse con independencia.

En realidad la escuela cultiva las fallas de la sociedad, prolonga el subdesarrollo humano, promoviendo la competitividad, el egoísmo, el exclusivismo, la acción marginadora.

Desescolarizar equivale a desmitificar a la escuela. La mayor parte de las personas adquieren el conocimiento útil y verdadero fuera de las escuelas.

«El sistema escolar de hoy en día desempeña la triple función que ha si-

³⁹ Ivan Illich nació en Viena en el 1926. Se doctoró en historia. Ordenado sacerdote en Roma, fue Vicerrector de la Universidad Católica de Puerto Rico en 1956. Recorrió toda América Latina y fundó en Cuemavaca (México, 1961) un centro de información y documentación (CIDOC) para desentrañar las ideologías imperantes. Entre sus obras mencionamos las dos más importantes: *Une société sans école*. París, Seuil, 1971. *Libérer l'avenir*. París, Seuil, 1971.

⁴⁰ ILLICH, I. *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, Barral, 1974, p. 12.

do común a las iglesias poderosas a lo largo de la historia. Es simultáneamente el depósito del mito de la sociedad, la institucionalización de las contradicciones del mito, y el lugar en donde el ritual encubre las disparidades entre el mito y la realidad»⁴¹.

La escuela hoy se ha convertido en una institución que no hace más que reproducir la cultura con sus opresiones y es fuente de discriminación.

Identificar a la educación con la escuela es como identificar la salvación Con la iglesia.

41.- Illich propone, pues, superar a la escuela destruyendo su monopolio. Parí ello propone promover la educación libre. El Estado no debe dictar ninguna ley sobre educación. El proceso de educarse debe quedar en manos de cada uno, para que cada uno decida sobre cómo y en qué educarse.

Cada uno debería procurarse una garantía de la preparación profesional, pero sin confiarse en un título. En realidad aprendemos de nuestros pares, en la interacción social, aunque hay un ritual que atribuye al maestro todo lo que se aprende.

El hombre no debe abdicar de su propia responsabilidad de aprender (lo que sería un suicidio personal). «Lo contrario a la escuela es posible: apoyarnos en el aprendizaje automotivado».

Un buen sistema educacional debería proporcionar acceso a recursos a los que desean aprender; posibilitar que se encuentren los que quieren compartir lo que saben y dar oportunidad de hacer conocer públicamente los conocimientos.

La escuela es la empresa más grande y costosa del mundo y no prepara para una vida mejor. Ella favorece más aún a los ya favorecidos. La escuela, según Illich tiene cuatro funciones:

- a) Custodia, vigila a los niños.
- b) Selecciona a las personas según un criterio de éxito (que depende del nivel cultural de los padres).
- c) Adoctrina, acomodando a los niños al sistema. «Todas las defensas de la libertad individual quedan anuladas en los tratos de un maestro de escuela con su alumno».
- d) Educa, esto es, da conocimientos. «Pero la cultura misma está siendo apagada hoy en las escuelas».

⁴¹ ILLICH. ídem, p. 55.

En realidad se aprende a pesar de la escuela. La escuela mantiene la ideología de la sociedad que la subvenciona; y esto lo realiza mediante un currículum oculto con el cual propaga los mitos sociales (como el de la igualdad de oportunidades, la libertad, el progreso, la eficacia).

En resumen, la educación es tan importante que no puede quedar en malos de las escuelas.

«La escuela se ha vuelto intocable por ser vital para el mantenimiento del statu quo. Sirve para mitigar el potencial subversivo que debería poseer la educación en una sociedad alienada, ya que al quedar confinada a sus aulas sólo confiere sus más altos certificados a quienes se han sometido a su iniciación y adiestramiento»⁴².

42.- A la propuesta de desescolarización se le han hecho diversas objeciones. Las ideas de Illich tienen un doble aspecto; a) una parte crítica, y hay que reconocer con Illich que la escuela tiene notables límites y puede llevar a procesos de ideologización; b) la propuesta de reemplazo de la escuela por un aprendizaje libre es insuficiente y utópica.

Illich parte de un *naturalismo filosófico*, casi rousseauiano, con una fe infinita en las posibilidades del individuo para su perfecto desarrollo personal. El cambio depende de una toma de conciencia de los defectos.

«Hay en el mundo hombres injustos y el mundo es injusto, pero no son los hombres injustos como tales, los que lo hacen así. Es un mundo injusto porque está compuesto de instituciones defectuosas. Estas instituciones, a su vez, son meramente las costumbres colectivas de los individuos, pero los individuos pueden tener malas costumbres sin que sean malas gentes. En general, las personas no son conscientes de sus costumbres, particularmente de sus costumbres institucionales. Una de las tesis de este libro es que las personas se pueden dar cuenta de sus malas costumbres y cambiarlas»⁴³

Illich parece manejar una idea anarquista de una libertad sin límites, sin tener en cuenta los condicionamientos sociales y las presiones ideológicas.

Illich suprime a la escuela porque adoctrina y prefiere que las personas M eduquen solas en contacto con «objetos educativos» (libros, com-

⁴² ILLICH, I. *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?* Bs. As. Búsqueda, 1974, p. 20.

⁴³ HICIMER, E. *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona, Barral, 1973, p. 13.
FRABONI, F. - GENOVESI, G. *La scuola e i suoi problemi. Per una teoria della scuola*. Firenze, La Nuova Italia, 1990.

pañeros profesionales, líderes de aprendizajes). Ahora bien, éstos no están ajenos a los peligros de adoctrinamiento. Las escuelas, en efecto, rechazadas por Illich, como las redes de aprendizajes propuestas por él, pueden poseer curriculum oculto, intenciones no manifiestas.

43.- Nuestra sociedad funciona mediante instituciones. Si éstas fallan será necesario mejorarlas, pero no suprimirlas⁴⁴.

Suprimir la escuela es como suprimir a la institución policial, las fábricas, la organización comercial, la familia, los hospitales. La supresión de las escuelas haría volver a la mayoría a una cultura primitiva, iletrada, artesanal.

Es muy pesimista e irreal pensar que la escuela en su totalidad es negativa, sin ver las ventajas de crecimiento que ofrece.

No obstante esto, lo positivo de la crítica de Illich nos sugiere evitar una escuela que proteja la injusticia social, ideologice a los alumnos, los deshumanice, se encierre en sí misma, se anquilose en métodos inactivos, no constructivos.

La propuesta de Illich es en realidad una propuesta para un cambio en el modo de concebir la sociedad y recuperar, como ya lo había pensado Rousseau, la libertad del hombre ante las instituciones.

«La desescolarización de la sociedad es nada menos que una mutación por medio de la cual el pueblo recupera el uso efectivo de sus libertades constitucionales: el aprendizaje y la enseñanza por hombres que saben que nacieron libres, y que no recibieron como regalo la libertad»⁴⁵.

44.- Más recientemente *Michel Foucault* ha puesto nuevamente en vigencia la temática del poder social que ejercen las instituciones educativas.

Éstas, en cuanto instituciones formadoras, son vistas por Foucault como disciplinadas, y la disciplina es considerada como al eje de la formación del individuo. De todas las técnicas del poder disciplinar, el examen aparece como específicamente escolar y educativo, con su sistema de registros, métodos de identificación y sanción.

El poder del examen individualiza; hace de cada uno un caso que se lo puede describir, juzgar, comparar, clasificar, normalizar (generándose lo “normal y lo anormal”), incluir o excluir⁴⁶.

Hasta el siglo XIII, los colegios eran más bien asilos para estu-

⁴⁴ REIMER, E. *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona, Barral, 1973, p. 13.

⁴⁵ ILLICH, I. *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?* Op. cit. p.59.

⁴⁶ Cfr. FOUCAULT, M. *Surveiller et punir*. Paris. Gallimard, 1990, p. 56.

diantes pobres y, recién en el siglo XV se hacen instituciones de enseñanza. Como consecuencia, la educación se realiza en medio de la vida de los adultos y en contrato directo con la vida. Ahora la educación será mediada por los libros y las formas de comunicación y control.

“Un conjunto de formas reguladas de comunicación (lecciones, cuestionarios, órdenes, exhortaciones, señales codificadas de obediencia) y un conjunto de prácticas de poder (clausura, vigilancia, recompensas y puniciones, jerarquía piramidal, examen) conforman el campo de lo que es posible percibir, decir, juzgar, pensar y hacer en la institución escolar”⁴⁷.

45.- No se trata de ver el poder social como unidireccional, como si los adultos se impusieran a los jóvenes, como pensaba E. Durkheim a la educación. Foucault considera que *el poder social es multidireccional*. Ni los directores someten a disciplina a los docentes, ni éstos a los alumnos en una sola dirección y en términos de tiranía. Aunque esto pueda darse en parte, es solo una reducción de lo que es el poder social.

Todos los socios son socios porque se someten, según las circunstancias al mando y a la obediencia de las leyes o costumbres sociales, en forma recíproca y frecuentemente alternada. La sociedad y las escuelas necesitan de un sistema de reglas, las cuales limitan el accionar de lo que es correcto pensar, decir y hacer; pero al mismo tiempo posibilitan (dan poder y organizan a los individuos) para el ejercicio de ese poder social, al cual están sujetos, pero del cual son también, en parte, actores. Por la sociedad (y dentro de ella, la sociedad escolar), llegamos a ser lo que somos. La sociedad humaniza y socializa a la vez.

Las instituciones escolares (y por medio de ellas el Estado) asumen y prolongan el poder pastoral y casi religioso de los padres. No se trata de hacer entonces de los docentes los villanos de la historia: ellos también, en muchos sentidos, forman parte del rebaño humano, presos de la dependencia y control de los otros socios. Pero importa destacar que los condicionamientos no implican la supresión de la libertad, sino que la suponen dentro de pautas -que constituirán lo socialmente justo- que los mismos socios establecen de formas diferentes en diversos tiempos, lugares y culturas.

El ejercicio del poder social no está exento de racionalidad (esto es, de proporción entre las causas ejercidas y los efectos esperados), ni es una violencia meramente instrumental y ciega.

⁴⁷ KOHAN, W. *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona, Alertes, 2004, p. 91.

MODERNIDAD, POSMODERNIDAD Y SU RELACIÓN SOCIAL CON LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

46.- Cerramos esta parte recordando la temática general que parece regir la relación entre el hombre y la sociedad (esto es, la estructura legal, supraindividual) que los mismos hombre construyen. Esta temática se centra en la necesidad de mantener la *libertad* de las personas, por una parte, y, por otra, en la necesidad de buscar la *igualdad* de trato en la convivencia social. Ambas ideas -casi dialécticamente contradictorias- parecen ser necesarias para el posible desarrollo del ser humano en lo que tiene de típicamente humano. Pero esta problemática, moderna y contemporánea ha olvidado o relegado la necesidad de hacer de la sociedad una *fraternidad*. En realidad, al haberse perdido la relación (religión) con Dios, la disposición de ver en cada hombre a un «hermano» se ha debilitado en el clima generalizado de las guerras de religión, de *la secularización* y de sospecha, clima que se ha vuelto natural para la mayoría de los ciudadanos.

El ámbito de sentido, para el hombre moderno y contemporáneo, se ha clausurado en lo individual o, a lo más, en lo social⁴⁸. El hombre es un ser que nace de una relación entre personas y vive en las relaciones personales. Pero en la sociedad contemporánea, el ámbito de relaciones queda ceñido a lo material y a lo que se ve o se percibe sensorialmente: la relación de la persona con lo espiritual, con una dimensión trascendente que lo sitúa en una sociedad eclesial ha quedado trunca. La sociedad civil, en nuestro mundo contemporáneo, por falta de paternidad divina ya no ve sentido en buscar una fraternidad humana. Al tener que decidir, pues, acerca de la organización de su grupo o sociedad, el mejor camino que resta parece consistir en orientarse a través de la luz de la razón, en medio de la falibilidad general. El saber científico y profesional aparece como el único saber que, en el caso del docente, debe someterse, además, al consenso de la sociedad de los padres y de las autoridades civiles y escolares, «de las que ellos mismos no son más que un componente, pero sólo uno»⁴⁹. La búsqueda, pues, de fundamentos antro-

⁴⁸ DURAND, C. *Du del sur la Terre: La cité - République- Démocratie*. París, Editions Sudel, 1991. BELLOSTAS, J. *Sociología y Cristianismo en el desarrollo de la familia*. Terrassa (Barcelona), Clie, 1991. FOUREZ, G. *Eduquer: Écoles, Éthiques, sociétés*. Bruxelles, De Boeck Université, 1990. PELZELMAYER, H. *Neuer Bildungsbegriff*. Wien, Unterricht und Kunst, 1991.

⁴⁹ ENGUITA, M. *De la democratización al profesionalismo*. En revista Educación y sociedad, 1992, (Madrid), n° 11. p.

pológicos y sociales aparece »una digna tarea racional para orientar el sentido de la función docente y, eventualmente, corregir la acción educativa; pero ella no constituye más que un elemento en medio de otros (políticos, religiosos, económicos, psicológicos, irracionales, coyunturales) que no hacen nada fácil ni simple la acción educativa real a nivel social y organizacional⁵⁰.

47.- Cabe reconocer que actualmente existen problemas sociales propios del pasaje de la mentalidad moderna a la posmoderna. La *mentalidad moderna* se gestó en las ciudades comerciales y bajo el clima del espíritu de los burgos, había prestigiado la acumulación del capital, el deseo de conocer científicamente el mundo, el valor del trabajo, del esfuerzo individual y de la autonomía. En la Mentalidad moderna predomina una concepción profana de la vida, antropocéntrica, donde el cuerpo recupera lentamente su lugar al lado del alma, donde la razón y la observación suplanta a toda autoridad. La modernidad generó una concepción optimista de la historia considerada como progreso indefinido en manos de los hombres. Los iluministas creen que se puede lograr un futuro mejor, más humano (más racional y más libre), más universal, cosmopolita.

Los pensadores modernos bogaban por una ciencia objetiva, por una moral universal, por una ley y un arte autónomo, sólo regulados por sus propias leyes, por una organización racional del estado social y político que influyera sobre el comportamiento laboral y cotidiano, de modo que éste también se hiciese más racional y menos primitivo.

Estas ideas modernas, sin embargo, se acompañan de cierto romanticismo en el que se privilegia la aventura a la tranquilidad; se aprecia la pasión como motor de la vida, pero la mentalidad moderna tratará de encauzarla bajo el régimen de la razón. El culto al héroe, al hombre que vive la vida intensa y arriesgadamente, es encuadrado en el marco de la nacionalidad.

48.- Para no pocos autores, después de la segunda guerra mundial hemos entrado en una época con *mentalidad posmoderna*. Con estos términos se está indicando que aún vivimos como *una prolongación* de la mentalidad y de la época moderna, pero en *decadencia*. La posmodernidad se caracteriza por un fuerte desarrollo de las fuerzas productivas que, a través de la automatización y la cibernética, producen una ingente riqueza material y

44.

⁵⁰ Cfr. ZANI, B. *Psicología de la intervención social: tendencias actuales y perspectivas futuras*. En *Revista de Psicología social aplicada*. 1992, (Valencia), n° 2-3, p. 15. MUNDUATE, L. et al. *Estilos de gestión del conflicto interpersonal en las organizaciones*. En *Revista de Psicología social*, 1993 (Madrid). n° 8 (1). p. 47.

una *modificación en las relaciones sociales*: disminución de la cantidad de obreros agrícolas e industriales, aumento de profesionales, técnicos y científicos. Los artículos en serie se producen en mayor cantidad (pues existe mayor consumo y mayor población), pero esas series son más cortas, se someten a una constante innovación tecnológica, de modo que los artículos se tornan rápidamente obsoletos⁵¹.

El conocimiento y los capitales son las fuerzas de producción, pero se requiere que ese conocimiento hecho información circule rápidamente, penetre como una compulsión y genere nuevas necesidades y deseos en los clientes. En el trabajador se requiere una buena información general e inventiva o flexibilidad de modo que pueda adaptarse rápidamente a nuevas tecnologías durante toda su vida productiva.

La sociedad posmoderna es una prolongación de la moderna, donde la ciencia unida a la técnica, genera tecnologías posindustriales, automatizadas.

Otros autores prefieren llamar a esta etapa *capitalismo tardío o avanzado*. Esta sociedad es incompatible con regímenes fuertemente burocratizados o autoritarios. Requieren, por el contrario, innovación constante, decisiones rápidas y descentralización, en un clima de competitividad y consumo crecientes.

49.- La *posmodernidad* está signada por el desencanto: advierte que los títeales de la modernidad no se cumplieron. Por ello, la cultura contemporánea) hallarse más allá de los grandes proyectos, de las utopías, de los planteamientos políticos revolucionarios. Los mismos grupos revolucionarios de otros tiempos, como lo fueron los proletarios o los marginados, parecen aspirar a gozar del encanto del clima posmoderno, aunque el agobio de las necesidades materiales se lo haga imposible. No obstante todos parecen aceptar esta nueva sensibilidad cultural, excepto algunos pocos ámbitos intelectuales o religiosos i afincados en una diversa concepción de lo humano, se oponen a ella. La marginalidad económica no es un impedimento para aspirar a esta nueva sensibilidad.

Los jóvenes hoy parecen interesarse cada vez menos de los grandes «relatos» o *ideologías de la modernidad*: la de origen hegeliano (la historia

⁵¹ Cfr. OBIOLS, G. *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Bs. As., Kapelusz, 1993, p. 15. LYOTARD, J. - F. *La condición postmoderna*. Bs. As. REÍ. 1987. LIPOVETZKY, G. *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, Anagrama, 1986. FINKIELKRAUT, A. *La denota del pensamiento*. Barcelona, Anagrama, 1990. SEBRELLI, J. *El asedio a la modernidad*. Bs. As., Sudamericana, 1991. HABERMAS, J. *La modernidad, un proyecto incompleto*. En FOSTER, H. y otros. *La posmodernidad*. Barcelona, Kairós. 1986. VATTINO, G. *El fin de la modernidad*. Barcelona, Gedisa, 1987. GONZÁLEZ, H. (Comp.) *Los días de la comuna*. Bs. As. Pontosur. 1987.

humana es una marcha necesaria hacia el espíritu de libertad); la de origen marxista (la emancipación de los trabajadores y la lucha por una sociedad sin clases); y la de origen positivista (bienestar para todos fundado en el saber científico y en el desarrollo industrial).

Este desencanto llegó también a las instituciones escolares: cada vez parece interesar menos la *búsqueda del saber por el saber* (propio de las pedagogías idealistas); la emancipación de la *escuela material y socialmente productiva* (propia de las pedagogías de tendencia socialista); la escuela con conocimientos científicos y técnicos, centrada en la biología y psicología del alumno, despreciadora de todo lo metafísico, amante de lo útil (propio de las tendencias positivistas y liberales).

La modernidad se produjo en Europa pero avasalló a las culturas débiles de los demás continentes; mas donde existieron culturas autóctonas fuertes la modernización fue solo exterior y hoy, ante el colapso de la modernidad, reaparecen los particularismos culturales, matizados con protestas ecológicas.

Con frecuencia, en efecto, se ha visto a la modernidad como una tendencia a destrucción de la naturaleza y como una filosofía de muerte, armamentista militarizante. En este clima de reacción, tienen cabida los movimientos orientalistas, el encuentro consigo mismo, la liberación personal de toda ideología política o religiosa y la búsqueda de una felicidad, si es posible, inmediata.

Los hombres de la modernidad hablaban *as futuro, ideal, proyecto, progreso, ciencia*, los hombre de la posmodernidad son jóvenes (dada la explosión etnográfica, la mitad de la población tiene menos de 30 años) y hablan de *reciclaje, relax, imagen, consumo, final de la historia, feeling, look, feedback, autosalvación...*

50.- La *cultura posmoderna* es una *cultura de la imagen*. Los medios audiovisuales son un instrumento hegemónico de comunicación masiva. Por ellos, todo es omnipresente. La consigna es: «no lo diga; muéstrelo». La imagen 10 está destinada a perdurar sino a provocar un impacto y manejar la conducta. La publicidad es aceptada como arte y ya no escandaliza a nadie.

El predominio de la imagen se advierte también en la acentuación por el tiempo presente y por la estética superficial del cuerpo físico y su reciclaje. Todos desean tener veinte años, quitarse por lo menos dos décadas de vida de la superficie de la piel: cirugía plástica, cirugía estética, cirugía reparadora, implantes de cabello, lentes de contacto, opciones para mantenerse siempre jóvenes como saunas, masajes, yogging, jazzdance, workdance. El

nudismo, como partida complementaria, se encuentra en ascenso.

El individuo posmoderno se concibe como un cuerpo que necesita constantemente satisfacer sus necesidades, el cual se va consumiendo irremediabilmente con el tiempo: de ahí el temor a la vejez, a la adultez, a la muerte y la preferencia por la eutanasia.

51.- La *modernidad* exaltaba el ahorro, la conciencia de sí, el honor, el cultivo esforzado de la persona para ser competente y ganarse una situación social propia. La sociedad *posmoderna* estima al crédito: incluso, a través de las tarjetas de crédito, éste se vuelve mágico, automático. Hoy más que antes, la publicidad le propone una vida sin esfuerzo -que ya criticaba Kant-, adelgazar sin esfuerzo, estudiar idiomas sin esfuerzo, dejar de fumar sin esfuerzo, lograr la felicidad en una playa, con bebidas exóticas, cuerpo soleado y atractivas jóvenes.

Antes el individuo valía en cuanto se integraba a pautas (culturales, morales, estéticas, sociales) universales, en la voluntad general. En la posmodernidad se exalta la expresión libre sin límites: cada uno expresa sus deseos, sus preferencias, sus gustos, hace expresión corporal; gritar o cantar es lo mismo.

La exaltación de los particularismos ha alejado el ideal iluminista de una vida guiada por la racionalidad, la cual se rige por alguna objetividad que puede ser criticada, compartida o no. La posmodernidad se rige por los *feelings*.

«Vivimos en la hora de los *feelings*: ya no existe verdad ni mentira, estereotipo ni invención, belleza o fealdad, sino una paleta infinita de placeres, diferentes e iguales. La democracia que implicaba el acceso de todos a la cultura se define ahora por el derecho de cada cual a la cultura de su elección (o a denominar cultura su pulsión del momento)»⁵².

Ya no interesa que los hombres sean sujetos autónomos, sino satisfacer los placeres inmediatos, con el menor esfuerzo posible, dar satisfacción a sus pulsiones. Todos quieren vivir ya, aquí y ahora, conservar se joven, no esperar el futuro, ni pensar en un hombre nuevo⁵³. Los deseos y las personas pasan como deslizándose, sin matices, sin ídolos ni tabúes, sin tragedias, por lo que no hay lugar para las revoluciones ni para los compromisos.

En esta *mélange* de sentimientos, el hombre moderno es estimulado a re-vitalizar las *concepciones orientalistas* que le aseguran una visión natura-

⁵² FINKIELKRAUT.A. Op. cit. p. 121.

⁵³ LIPOVETZKY, G. Op. cit., p. Prefacio.

lista, ecologista y holística de la vida. El hombre encontrará, entonces, su realización renunciando a ella e integrándose a la naturaleza, disolviéndose como individualidad en las fuerzas cósmicas, entrando así en un equilibrio universal con las demás especies.

52.- La *modernidad* proponía como modelo social al adulto: el niño y el incómodo ni algo de paso; no es una crisis sino un estado, sobre todo en los sectores medios y urbanos (los jóvenes de bajos ingresos o los campesinos quedan fuera de este proceso y deben integrarse rápida y bruscamente a un trabajo). Lo hermoso es lo muy joven y hay que permanecer en ese estado cuanto se pueda y como se pueda. Los adultos deben aprender de los adolescentes ese saber ser jóvenes. La publicidad está dirigida a los adolescentes y a la mentalidad adolescente. La sociedad posmoderna promueve que la adolescencia, que se halla hoy en las instituciones escolares, tenga características distintas a las de la modernidad.

Por otra parte, para el mercado de consumo es bueno que la adolescencia dure mucho tiempo: por una parte no hay trabajo suficiente para integrar a los jóvenes al mundo del trabajo y ganar la independencia económica y, por otra, los jóvenes necesitan divertirse y gastar. Se postergan, pues, las responsabilidades mientras se disfruta de las comodidades, de lo bueno de la infancia y de la libertad (de tiempo, de movimiento, de sexualidad, de defender una ideología si esto le agrada) de los adultos. ¿Para qué salir de ese estado?

Con la posmodernidad la adolescencia tiende a prolongarse: algunas personas a los treinta o más años no han logrado una independencia económica ni una estabilidad afectiva. En la posmodernidad *las cosas parecen hacerse al revés* de lo que se hacía en la modernidad. En la modernidad, el hombre se apresuraba por estudiar con seriedad, por recibir un título, por conseguir luego un trabajo que le diese independencia, por ahorrar y comprarse una propiedad; luego pensaba en buscar una novia y después de conocer mutuamente por algún tiempo, se establecía un compromiso de casamiento y después el casamiento, luego venían los hijos, etc. En la posmodernidad, los jóvenes forman rápidamente parejas sin estabilidad alguna; si tienen un hijo, van a convivir con los padres que siguen sosteniéndolos económicamente, con el tiempo quizás logran algún trabajo (temporario las más de las veces), luego la pareja se disuelve o cada cual piensa en estudiar, lo que hacen sin continuidad, ni asiduidad, ni vocación o posibilidad de investigación, sino con la esperanza de obtener una mejor situación de empleo, en medio del rumor de la atención de los hijos y de los ruidosos programas televisivos.

53.- La tesis sostenida por Obiols⁵⁴ consiste en afirmar que la falta de identidad de los adultos, la crisis en los valores, la ambigüedad sexual, el hedonismo, la exaltación del consumo y la falta de trabajo para los jóvenes aún no profesionalizados (que por lo tanto deben ser sostenidos por los padres), llevan a una *ausencia (o atenuación)* de conflicto del adolescente para con el medio y con los padres y, por lo tanto, a la superación de la adolescencia para entrar en la edad adulta. En este marco sociológico, la personalidad psicológica no termina de integrarse y permanece inmadura.

A los adolescentes se los ha clasificado⁵⁵ de diversas formas:

- a) Los *convencionalistas* nunca ponen en duda seriamente los valores de los adultos. Se adaptan a la sociedad, sin dramas, como ella es. No se oponen al orden (o desorden) establecido ni se sienten separados de los adultos. Disfrutan la adolescencia sin entrar en conflictos.
- b) Los *idealistas* son rebeldes a la situación, insatisfechos con el estado del mundo y desean cambiarlo o bien se retiran a un mundo privado centrándose en la satisfacción personal. Son iconoclastas, melancólicos y románticos o bien agresivos psíquica y físicamente. Aquí caben tanto los reformadores, los defensores de los derechos humanos, como los pacifistas, los ecologistas, los voluntarios de la paz, o los hippies.
- c) Los *hedonistas transitorios* se sienten ajenos al mundo, pero en vez de combatirlo lo dejan atrás, confiando que cuando ellos lleguen al poder cambiarán las cosas. Mientras tanto se dedican a gozar de su estado de adolescente; luego asumirán rápida y convencionalmente las obligaciones de los adultos.
- d) Los *hedonistas permanentes* se apartan deliberadamente de la sociedad por toda la vida. Dedicán esa vida a la búsqueda constante de excitaciones (surf, esquí, alcohol, drogas, sexo, viajes). Este tipo de adolescentes parece crecer en la posmodernidad. No hay propiamente conflicto generacional. Los jóvenes huyen de los adultos pero no se enfrentan con ellos. Más que rebeldía hay indiferencia, incomunicación con los adultos; se cohabita neutralizando las reacciones. El adolescente piensa que no se puede entender al adulto y nada puede hacerse. Se habla entonces pero sin comu-

⁵⁴ Cfr. OBIOLS, G. Op. cit. pp. 56-57.

⁵⁵ Cfr. STONE, L.-CHURCH, J. *El adolescente de 13 a 20 años*. Bs. As. Paidós 1988, p. 66. FOLLARI, R. *Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina*. Bs. As., REÍ, 1990.

nicarse, falta interés por entender al otro y acercarse a él; falta confianza en la razón. El amor y el odio han sido suplantados por la indiferencia, también en las instituciones escolares⁵⁶.

54.- En el pasado, la adolescencia era considerada una edad crítica implicaba duelos o pérdidas que el joven debía lamentar y superar para llegar a la adultez. Con la posmodernidad esos duelos parecen haber desaparecido. Así, por ejemplo, en la modernidad el cuerpo del adolescente no era admirable: la cara cubierta de acné, con brazos y piernas desproporcionados que no sabe donde ubicar, hoy el cuerpo adolescente se ha idealizado, con piel fresca, sin marcas, cabello abundante cuerpo magro pero fuerte, en estado atlético y con plenitud sexual. Nada debe lamentar por perder el cuerpo de la infancia, ni tampoco debe desear nada del cuerpo de los adultos.

Tampoco hay duelo por la pérdida de los padres de la infancia, ni desea ser padre adulto. Los mismos padres desean ser adolescentes, usan ropas de jóvenes, hacen deportes de jóvenes, no aceptan las pautas rígidas que le impusieron cuando fueron adolescentes, no poseen por otra parte ideas muy claras como para imponerlas. Esperan que el saber y la creatividad surjan mágicamente en sus hijos adolescentes siempre que no se interfiera con ellos. Fomentan a independencia de sus hijos y buscan siempre más libertades también en las instituciones escolares.

55.- El fenómeno sociológico de la posmodernidad genera problemas típicos en el ámbito educativo.

El niño, en su indefensión, tiene un sentimiento insatisfactorio de lo que es. Genera entonces un *yo ideal* en el cual refugiarse, omnipotente (con la omnipotencia del pensamiento) con el cual imagina poder satisfacer sus deseos que no pueden esperar. Esta estructura se organiza sobre la imagen omnipotente de los padres y se va acotando en la medida en que la realidad le muestra sus límites⁵⁷. El niño se siente en el centro de un universo que, en su narcisismo, no admite a otros.

Ahora bien, la función de la acción educadora de los padres y maestros tiene la difícil tarea de posibilitar de que el joven introyecte, sobre el yo ideal, el *ideal del yo* un modelo ideal de lo que ve a partir de los adultos y de lo que desea ser. Ese ideal del yo es el que mueve y provoca el esfuerzo, el reconocimiento de los otros, la postergación de los deseos inmediatos y sus realizaciones a través de un proyecto social de vida.

⁵⁶ Cfr. DOLTO, F. *La causa de los adolescentes*. Barcelona, Seix Barral, 1990. p. 164.

⁵⁷ OBIOLS, G. Op. cit., p. 68 y 69.

Pues bien, en la adolescencia debería terminarse con la consolidación del ideal del yo, pero en la posmodernidad ni los padres ni los maestros sostienen los valores del ideal del yo. Todo lleva a que se realicen las cosas sin esfuerzos, a que no se posterguen los deseos (para ello está el teléfono, la tarjeta de crédito, el taxi, a fin de conseguir inmediatamente lo que se desea). Los deseos primitivos de la infancia no se abandonan, sino que se aceptan socialmente en la adolescencia. El adolescente puede seguir actuando y deseando como cuando era niño, sin rebeldía, sin enfrentamientos también en las instituciones escolares.

Este no enfrentamiento con los padres y docentes tiene un cierto reflejo en el tema religioso. La modernidad ha sido atea, no ha creído en Dios, pero sí en la razón, en las ciencias, en el superhombre. Ha sido un ateísmo caracterizado por la *muerte de Dios* y por la *restauración del hombre*⁵⁸. El ateísmo posmoderno advierte que, al no estar presente Dios, se abre una oportunidad mayor para que el hombre elija dé sentido a su mundo. No es un ateísmo trágico, sino indiferente. Dios no es problema. El hombre con mentalidad posmoderna no siente nostalgia o tristeza por Dios, ni polemiza con Él para ser más hombre o más libre. Respecto de Dios, no se siente nada⁵⁹.

56.- La adolescencia que para los romanos era un adolecer, un sufrir por ir *creciendo*, parece cambiar de significado.

En la modernidad había una *identidad sexual*, respecto a la cual el joven o la joven debían identificarse. En el clima posmoderno todo tiende a ser unisex. La misma homosexualidad no es considerada un trastorno psicológico, si quien la posee no siente malestar con ella. No se requiere pues una identificación definida como antaño⁶⁰.

En la modernidad se buscaba una *madurez afectiva* que se lograba con la independencia afectiva de los padres, suplantando los primeros objetos de amor por otros adultos y heterosexuales, ante los cuales se debía manifestar el amor como *cuidado por el otro, respeto, responsabilidad, productividad por a otro, conocimiento del otro*⁶¹. Los adultos de la posmodernidad viven la crisis de la inestabilidad de pareja y desarrollan frecuentemente una afectividad superficial, buscando ser amados para no sentirse solos, pero sin desarrollar la capacidad de amar que es capacidad de dar.

⁵⁸ MARDONES, J. *Post-modernidad y Cristianismo. El desafío del fragmento*. Santander, Sal Terrae. 1988. p. 82.

⁵⁹ SUAREZ, G. *La posmodernidad y sus desafíos a la conciencia y vida cristiana*. En *CÍAS Revista del Centro de Investigación y Acción Social*. N° 423, 1993, p. 227.

⁶⁰ CASTIGLIONE, J. *Una realidad sociológica moderna: la homosexualidad*. En *Cias. Revista del centro de Investigación y Acción Social*, n° 422, 1993, p. 137.

⁶¹ FROMM, E. *El arte de amar*. Bs. As. Paidós, 1987, p. 12.

En la modernidad se tendía a una madurez de la propia personalidad que consistía en una confianza básica, por la que podía *confiar en sí* y alcanzar la *autonomía* respecto de las identificaciones que había introyectado con anterioridad. De este modo podía cargar con sus propios conflictos y ayudar a los demás en sus conflictos, cumpliendo un rol social de padre, de madre, de maestros, etc. Esta confianza en sí mismo es, en la posmodernidad más difícil de lograr pues el adolescente hoy no tiene motivos para identificaciones firmes: no hay ídolos, no hay utopías, no hay valores permanentes, casi nadie está satisfecho con su propia profesión o realización. Por falta de identificaciones fuertes no hay un crecimiento hacia la adultez, sino una permanencia en el vacío o en la provisoriedad (una momentánea identificación con un personaje televisivo o deportivo).

57.- La *madurez intelectual* tampoco resulta fácil. Según Piaget, el adolescente elabora teorías y metafísicas que la realidad hace sensatas y lo convierte en adulto. Pero la posmodernidad no inspira pasión por las teorías ni por las metafísicas. Las cosas son más bien como son, indiferentemente. El colegio o 'colé' aparece como el lugar más aburrido que existe. Allí fuman y dormitan. El interés está fuera del colegio.

La palabra es desautorizada y la posmodernidad pone por encima de ella la imagen (lo cual es una regresión a la situación infantil preverbal). El colegio con frecuencia trata al adolescente como a un niño: poco capaz de soportar frustraciones, necesitado de motivaciones afectivas. Ni el colegio, ni la cultura de la imagen combaten suficientemente el pensamiento mágico, fomentando la idea de que aprender es apoderarse de algo sin esfuerzo.

El acceso masivo a la escuela ha requerido muchos docentes, entre los cuales no siempre se encuentran los impulsados por una vocación docente, sin que, por otra parte, puedan dejar esa profesión que es su único recurso económico y el de su familia. K. Popper propone, como un medio para mejorar la educación, «dar a los malos profesores la posibilidad de abandonar la enseñanza»⁶².

58.- Los malos docentes (dejando a los narcisistas y los autoritarios, que siempre los ha habido) lo son, en parte, porque la posmodernidad les ha cambiado el rol. Además de estar mal pagados por su trabajo, y por ello frecuentemente malhumorados o apremiados, descontentos frente a sí mismos y a los alumnos, con una profesión en descrédito social, la modernidad prepa-

⁶² POPPER, K. - LORENZ, K. *El porvenir está abierto*. Barcelona, Tusquets, 1992. p. 162.

raba al docente en un saber o disciplina específica, con la misión de posibilitar aprender a los alumnos ese saber: El aprendizaje era fundamentalmente un problema *cognitivo*. Con la posmodernidad, se ha priorizado el aprendizaje *socioafectivo*. Lo que importa ahora son los modos de relacionarnos, las actitudes, los hábitos sociales, el amor, la persona y sus valores. Esto se lograba en la modernidad a través del proceso de aprender cognitivo, para el cual el docente estaba preparado.

«La escuela socio-afectiva fundamentalmente 'habla' de los afectos, las actitudes y los valores, pero no logra desarrollarlos en sus alumnos, pues, como se sabe, hábitos actitudes y valores son introyectados fundamentalmente a través de las prácticas y no de las expresiones verbales.

En este tipo de concepciones, el profesor que ha aprendido una determinada disciplina se encuentra ahora enfrentado a un papel que desconoce, el de una especie de animador cultural y guía psicológico que debe motivar constantemente a sus alumnos y hacer divertida la enseñanza. Lo que siempre sigue estando ausente es el pensamiento, la reflexión, el debate y la toma de posición fundamentada»⁶³.

El docente para mover a los alumnos, hace realizar actividades grupales sencillas, por lo que cada alumno según su leal saber discute el fragmento de un texto, pero se descuidan otras habilidades importantes como el escuchar atentamente, el comprender, el expresarse correctamente. «La escuela, en lugar de ser una instancia para el análisis crítico y la reflexión (...) Se transforma en el sitio amable en el que para evitar conflictos se trata de enseñar la juventud a los jóvenes»⁶⁴.

59.- La posmodernidad hace pensar nuevamente el papel *o finalidad* que posee o se le quiere dar a las instituciones escolares.

La escuela posmoderna corre el riesgo de convertirse en *una guardería para adolescentes*. La sociedad, por una parte, no posee puestos de trabajo para jóvenes adolescentes, los padres deben trabajar fuera del hogar, y por otra, aunque las escuelas no ofrezcan un aprendizaje significativo tiene una tarea de contención social.

Con frecuencia se le pide a la escuela que emplee el principio de enseñar a través del placer; en otros casos se le solicita que la escuela coloque los límites que la familia no puede imponer al adolescente. En resumen, se ve a la escuela como un ámbito de socialización, semejante al que cumplen otras instituciones sociales (club, bares). El diálogo se utiliza como fin en sí

⁶³ OBIOLS, G. Op. cit, p. 117.

⁶⁴ Ídem, p. 118

mismo, el cual consiste en expresar opiniones; no como medio para la comprensión de la realidad.

«Si todo es verdad o nada es verdad, si todo se sabe y todo se siente espontáneamente, el único conocimiento posible es la ilusión del conocimiento. Así a ambos les gusta ilusionarse: el educador opinómano enseña todo o cualquier cosa y el alumno opina sobre todo o sobre cualquier cosa»⁶⁵.

El loable ideal de formar la personalidad ha servido de excusa frecuentemente para desjerarquizar la función cognitiva y buscadora de objetividad de la escuela, para el vaciamiento de los contenidos y de las formas de reflexión sistematizadas y fundadas.

La escuela no puede proponerse llegar al adolescente a cualquier precio; aun al precio de la pérdida del sentido de la tarea y finalidad escolar. El profesor no debería desear que lo califiquen de «re-macanudo» o «re-piola» porque en lugar de posibilitar aprender matemáticas charla sistemáticamente con los alumnos sobre lo que hará el fin de semana, o porque enseña a pensar solamente jugando al ajedrez.

«Estas formas 'indoloras', 'insensibles' de aprender casi sin darse cuenta, pueden ser eficaces para el desarrollo de la razón instrumental, para el aprendizaje de una técnica o la adquisición de una destreza física o, hasta una habilidad intelectual, pero *no sirven para lograr un sujeto que se cuestione a sí mismo y al mundo* en el que vive y que sea capaz de pensar no sólo sobre la racionalidad de los medios, sino sobre la de los fines»⁶⁶.

60.- La escuela no es una institución al servicio exclusivo de la persona individual ni de la estructura supraindividual; sino que, ubicada en el centro de la relación entre la persona de cada alumno y la estructura social, se propone posibilitar el desarrollo armónico y creciente de ambas. Se trata indudablemente de posibilitar un desarrollo, lo cual no se hace ni mecánica ni necesariamente: se requiere el esfuerzo de todos y cada uno de los que participan en la tarea. Las deficiencias pueden provenir de muchas y variadas fuentes (endógenas y exógenas, psicológicas, sociológicas, económicas, etc.). Para que los cambios sean eficaces se requiere la participación de todos los integrantes de la comunidad; pero, por lo que se refiere a la responsabilidad de los docentes, una vez establecidos los fines con claridad, una parte de «los cambios deben surgir de la práctica educativa diaria, y esto constituye el prin-

⁶⁵ OBIOLS, G. Op. cit. p. 117, 118.

⁶⁶ MORIN, L. *Los charlatanes de la nueva pedagogía*. Barcelona. Herder. 1975. p. 107. ALVERMANN, D. y otros. *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Madrid, Visor, 1990. 66 OBIOLS, G. Op. cit. p. 123.

cipal desafío para las ciencias de la educación»⁶⁷. Dicho en otras palabras, y referido al condicionamiento social que recibe la escuela, las diferencias de resultados escolares debidos diverso origen social son susceptibles de *variar* según el *tipo de didáctica* se utilice: hay métodos que profundizan la desigualdad social entre los grupos y otros que la atenúan⁶⁸.

61.- En este contexto, no se debe optar maniqueamente por un *didactismo* válido en sí mismo, como si los medios, en sí mismos y sin finalidad alguna, fuesen dos siempre; ni hacer de la escuela una función social instrumental sin finalidad. Tampoco se debe optar por un *finalismo* donde los grandes fines no entran nunca los medios adecuados para su realización y los cambios escolares quedan siempre en los grandes discursos, congresos o resoluciones ministeriales.

Al referirnos a la *finalidad* de las instituciones educativas, nos estamos refiriendo a la *búsqueda de los fundamentos* para establecer el sentido de su tarea. Para esto no es suficiente determinar por medio de estadísticas el *consenso 'a mayoría* de los ciudadanos. Este es un recurso frecuente entre los científicos de mentalidad positivista: los hechos no necesitan justificación y los hechos, en la sociología positivista, son los datos estadísticos. El consenso de la mayoría es válido como un *recurso práctico* para poder actuar y no eternizarnos en cuestiones que requieren pasar a la acción. Pero el consenso *no es un criterio rico de verdad*: no siempre la mayoría (por ser mayoría) ha captado cómo son las cosas. Para la mayoría de los hombres posmodernos o la verdad es una utopía o es lo que cada uno siente (*feeling*). Ser sinceros y ser verdaderos es mismo: es expresar, sin represión alguna, los impulsos. Pero el hombre ha superado a las bestias porque ha visto que el lenguaje no cumple sólo una función expresión, sino de razonamiento, de búsqueda de la verdad de las cosas y de falsación de las propias conjeturas⁶⁹. Habermas, en otro contexto, ha propuesto validar «la experiencia central de la capacidad argumentativa en la que diversos participantes *superan la subjetividad inicial* de sus respectivos puntos de vista y merced a una *comunidad de convicciones racionalmente motivada*» aseguran la unidad del mundo objetivo e intersubjetivo⁷⁰.

La ciencia moderna positivista estableció, para buscar las condiciones

⁶⁷ SAGASTIZABAL, M. *El fracaso escolar, un enfoque cultural*. En *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 4, 1993, Rosario, p. 86.

⁶⁸ Ídem, p. 94. FORQUIN, J. C. *El enfoque sociológico del éxito y fracaso escolares: desigualdades del éxito escolar y origen social*. En revista *Educación y sociedad* nº 3, 1985, p. 185. PERRENOUD, P. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata, 1990.

⁶⁹ POPPER, K.-LORENZ, K. *El porvenir está abierto*. Op. cit. p. 134.

⁷⁰ HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Bs. As., Taurus, 1989. Vol. I, p. 27.

de lo verdadero, el abandono de todo *lo metafísica y toda autoridad trascendente*: las condiciones de lo verdadero se hallan en las reglas de juego de la ciencia, inmanentes a ese juego, que no pueden ser establecidas más que por el debate y el *consenso de la mayoría de los científicos y expertos*. La ciencia posmoderna sostiene que las reglas de juego las debe establecer el *consenso* no de los científicos sino de *la mayoría ciudadana*⁷¹.

Sigue existiendo, pues, siempre la necesidad de pensar en los fundamentos y finalidades; y a partir de ellas, en los medios didácticos más adecuados y coherentes. Esta es una tarea indelegable de todo docente y de toda institución educativa que se rija por un proyecto educativo claro que ofrezca posibilidad de evaluación de su tarea.

⁷¹ Cfr. LYOTARD, J-K. *La condición postmoderna*. Op. cit., p. 60.

BREVE REFERENCIA A NUESTRO PUNTO DE VISTA

62.- La cuestión social no puede ser ignorada, mas no puede ser resuelta sólo desde la escuela. La escuela no es la única causante de todos los males sociales ni la única solución.

Encuadramos a la escuela en el contexto social, pero le atribuimos una función propia y específica: la de *posibilitar aprender*. Lo social, como lo biológico, lo psicológico, lo histórico, etc., nos interesa en tanto y en cuanto posibilita realizar la función escolar que es principalmente didáctica: posibilitar aprender.

63.- Resumiendo mucho las cosas, y si nos es tolerado este simplismo, podemos decir que existen tres grandes visiones sobre el origen o causa del riesgo social⁷².

a) El riesgo social y la sociedad tienen una *base principalmente económica*. La escuela la reproduce (teoría de Passeron, Althusser y otros). También reproduce la desigualdad inicial. La metodología preferida es la autoritaria; el modelo represivo (mediante premio o castigo social) para quien se halla en situación de riesgo. Vigilancia constante y delación como principio de gobierno. Miedos, amenazas, rutinas, exclusión, repetición sistemática, traslados.

b) La situación de riesgo social es el *producto no querido del ejercicio de la libertad*, la cual es el valor fundamental de la persona. La sociedad se basa principalmente en personas individuales, en la libertad individual y en cuanto tal genera diferencias y desigualdades de diverso tipo. La escuela al propiciar la libertad en todo sentido, pero principalmente en el pensar crítico, genera y

⁷² Consideramos el *riesgo* (del latín *resicare*: cortar) social como una contingencia o proximidad institucionalizada de un daño (físico, intelectual, moral, cultural), por el cual una persona o grupo humano es, o está próxima a ser disminuida en sus posibilidades de realización como persona. Este concepto será tratado en cada asignatura desde su propia perspectiva. El concepto de riesgo es relativo, por lo que interesa clarificar los términos de la relación (persona-sociedad) en el que aparece. Mas no por ser relativo es menos humano, importante e interesante para el proceso educativo.

transmite para algunos, riesgos sociales que, si bien no son queridos, no son menos reales. Es una versión de la teoría política liberal, actualizada hoy por F. Fukuyama. La metodología preferida suele ser la autocurativa: «Mantiene la ilusión de que el equilibrio personal se obtiene en función fundamentalmente de un mecanismo interior de autocontrol sin pensar que el equilibrio de cada persona es inestable, pero se mantiene a través de estructuras de ayuda recíproca. Por ejemplo, la auto estimación va unida a la seguridad de poder ser amados pero también a la certidumbre de poseer un papel social válido y útil»⁷³.

c) Las propuestas anteriores no tienen suficientemente en cuenta la existencia y calidad de la *interacción*, la cual posibilita la constitución tanto de la persona a como de la sociedad humana. Nuestro punto de vista asume el supuesto de que toda vida humana es problemática y la realización del vivir consiste en un intento por solucionar el problema de la vida entendida culturalmente de muchas maneras. La situación de riesgo es un producto socio-cultural (entendiendo por cultura todo lo que produce el hombre: productos materiales, ideas, relaciones, creencias, valores) global, multivariado y multicausal. La escuela vive en esa situación, la reproduce y puede contribuir a su movilización, dado que *la interacción es constituyente* de lo social y cultural. Las causas pues no pueden atribuirse solamente ni a los objetos culturales ni a los sujetos. Todo fenómeno social es multicausado (causado por más de una causa) y multicausal (y cada intento de solución causa más de un problema). Socialización, diversidad cultural y humanización deben entenderse en interacción constante entre sí y con un medio y en un tiempo histórico determinado. Las soluciones no son mágicas ni simples, sino aproximaciones a ciertos ideales de persona y sociedad, clarificados constantemente y compartidos. El método preferido es el *educativo en un contexto comunitario*. El problema de situación de riesgo social no suele requerir una solución ni de terapia ni de represión, sino de educación (donde se posibilita la personalización coherente que tienda a la realización de sí) en un contexto comunitario (donde se ejercen relaciones de socialización primaria, ante todo familiar, y secundaria o civil), posibilitando un resignificar la vida.

64.- Estas concepciones repercuten análogamente generando tres concepciones de la tarea educativa.

a) La educación entendida como *heteroeducación*, como socialización (producto de la presión social: cultura sin aprecio por libertad, sin el valor de

⁷³ GARCÍA ROCA, J. y otros. *Pedagogía de la marginación*. Madrid, Editorial Popular, 1991, p. 51.

la conciencia, con minusvaloración de las posibilidades del sujeto). La educación sólo interesa en cuanto con ella es posible manejar al hombre.

«El hombre *autónomo* es un truco utilizado para explicar lo que no podríamos explicarnos de ninguna otra forma. Lo ha construido nuestra ignorancia, y conforme va aumentando nuestro conocimiento, va diluyéndose progresivamente la materia misma de que está hecho... Al hombre en cuanto hombre gustosamente le abandonamos (...) Nos despreocuparemos de lo inaccesible para preocuparnos de lo que sea posible manejar»⁷⁴.

b) La educación entendida como *autoeducación* en la que se privilegia ya el espontaneísmo, ya el voluntarismo, sobrevalorando las posibilidades de los individuos, con prescindencia de toda referencia a los condicionantes sociales o estructurales de la tarea educativa. Se trata de una perspectiva básicamente psicológica, donde la realidad está centrada en el sujeto. La realidad es cambiante, el hombre es el centro de esa realidad: «*Todo individuo vive en un mundo continuamente cambiante de experiencias de las cuales es el centro*»⁷⁵.

65.- En nuestra perspectiva la *educación*, el *proceso educativo* debe ser un proceso de *interacción e interestructuración* del sujeto con el medio (social con sus clases, cultural con sus subculturas y lenguajes, políticos con sus partidos, etc.). La personalización y la socialización son considerados procesos complementarios, sin que uno tenga *a priori* más valor que el otro, siendo ambos resultados de una construcción. Las personas se expresan objetivándose en sus creaciones (materiales, culturales, morales); mas sus creaciones, una vez objetivadas, afectan e influyen en los sujetos, hasta el punto de hacerlos esclavos de sus propias creaciones o de las ajenas. En este contexto, la función de las instituciones educativas se halla tanto en fortalecer a las personas, desde su niñez, como en ser críticos y creativos respecto de las creaciones humanas y, en particular, ante la sociedad en cuanto es una estructura supraindividual con base económica y poder social. La sociedad debe ser compleja, conflictiva, sistemática y en la solidaridad fundada en un bien común, última razón de la vida social. En este contexto, la escuela debería preparar gradualmente a todo ser humano para ser un poco más humano en una sociedad cada vez un poco más humana.

La *educación* es entendida, entonces, como el proceso y el resultado

⁷⁴ SKINNER, B. *Más allá de la dignidad y la libertad*. Barcelona, Fontanella, 1977, p. 248.

⁷⁵ ROGERS, C. *Psicoterapia centrada en el cliente. Práctica, implicaciones y teoría*. Bs. As., Paidós, 1975, p. 410.

del proceso de *aprender*, utilizando la experiencia pasada, personal y social, para ir y mejorar la presente y la futura, en un constante intento de resolución de problemas (de comprensión, de valoración, de formas de vida humana).

En este contexto, la didáctica debe ser pensada como *un proceso de construcción* que posibilita aprender, construyéndose a un tiempo la persona que se educa (en una forma de ser, de pensar, de actuar, de producir, de comportarse), en actitud crítica, y el medio social (al que puede adaptarse o intentar cambiarlo, individual o grupalmente), por ello las ordenanzas, las leyes, las constituciones se cambian o renuevan. El proceso de construcción no puede ser pensado entonces sin referencia al medio con el cual interactúa. Por lo tanto debe admitirse, a un tiempo, la libertad para investigar (con todas las fuerzas del ser humano: la afectividad, la creatividad, la inteligencia, la voluntad perseverante, el intercambio social de puntos de vista, etc.) y la necesidad de refutar las hipótesis infundadas. El docente es un puente facilitador entre quien desea aprender y la compleja realidad que debe enfrentar, dentro de una ayuda racional, firme en las decisiones tomadas en una búsqueda racional y participativa, donde la creatividad y la crítica tiene su lugar, pero también la búsqueda de fundamentos y aval para las afirmaciones y las conductas asumidas. El que aprende ya no es un individuo que se conforma a una norma, sino una persona que, a través de la interacción, asume una forma de vida humana fundamentada.

El aprendizaje escolar prolonga el aprendizaje familiar y espontáneo, pero lo potencializa vertebrándolo sobre una *base epistemológica* que exige, a un tiempo, creatividad y validación de los conocimientos y conductas. Desde el punto de vista del docente exige una particular preocupación por percibir la comprensión que realiza el alumno y desde su punto de vista, con sus condicionamientos, para posibilitar desde allí una comprensión más universal.

Es, pues, posible ayudar a aprender si se atiende tanto a las condiciones (principalmente biológicas, psicológicas, económicas, semánticas y sociales) de las personas y a las estructuras del saber socializado, analizando y graduando los problemas. El problema didáctico se convierte, entonces y coherentemente, en un *saber de relaciones adecuadas*, génesis de toda posibilidad de crecimiento significativo y de crítica en un ámbito social⁷⁶.

66.- Pero este proceso sería inevitablemente idealista, o poco realista, si la sociedad no se preocupase y no se ocupase del sostenimiento de la

⁷⁶ SAGASTIZABAL, M. *Relaciones entre rendimiento escolar y los factores ambientales*. En *Didáctica Experimental*, n° 1 IRICE-CONICET, 1982. ARANGO MONTOYA, M. L. *La niñez y la juventud en riesgo*. En revista *La Educación* 1992.n° 111. p. 1-25

educación en forma sistemática y con un aporte legal y económico constante, sin pretender lo, y como contraprestación, un manejo ideológico del proceso educativo situación de poder del partido de turno.

El idealismo se presenta frecuentemente bajo la forma de la sociedad de derecho, donde el derecho es considerado como la facultad y una forma de poder hacer, sin ser impedido por los demás, dado que la acción que se realiza es o buena. Pero en este idealismo y formalismo legal, la sociedad nada a económicamente a quien debe ejercer ese derecho. Se desea entonces o lo ha hecho el Ministro de Educación en la XXII Asamblea extraordinaria del Consejo Federal de Educación del 29 de noviembre de 1994) que los alumnos tengan el derecho a ser «activos y participativos en el propio aprendizaje; que sean curiosos y constructivamente cuestionadores, buenos observadores; capaces de ensayar, explorar, investigar, etc.»; pero no se menciona nunca ninguna ayuda económica que dé base a tal idealismo y nuestras escuelas siguen careciendo hasta de tizas (que deben ser aportadas por las siempre flacas Cooperadoras Escolares). Ese (en cierto modo) loable idealismo, se queda en ideas impotentes.

El proceso de aprender implica irremplazablemente una acción didáctica adecuada, pero no se reduce a ella; implica un buen y creciente dominio del lenguaje y de los sistemas de símbolos; pero no se reduce a ellos. Conlleva el accionar individual y social, contemporánea e interestructuralmente eficaz, de modo que la sociedad crezca en la medida en que crecen las personas y viceversa. La sociedad recibe bienes de los aportes de los ciudadanos que deben revertir como bienes para ellos y no pueden ni deben ser derivados con partidas (más o menos secretas) para otros fines menos confesables, mientras se publicita la frivolidad y la tilinguería, con aspecto posmoderno⁷⁷.

Una sociedad que no busca el bien común no es moral ni es social. Y el bien común en el proceso educativo se concreta en posibilitar, en la realidad, el proceso de aprender para todos los ciudadanos, especialmente para los más débiles y más carenciados. De este modo los gobiernos deben cumplir un inevitable papel de nivelación, fundamental a [ajusticia social, a fin de que la brecha entre los que tienen posibilidades y los que carecen de ellas no se agrande y profundice como una triste herencia creciente⁷⁸.

67.- El problema de la educación es un problema personal y social, de

⁷⁷ Cfr. DAROS, W. *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Rosario, Conicet, 1992.

⁷⁸ Cfr. BERROCAL, P. -MELEROZABAL, M. *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI, 1995. SALONIA, A. *Descentralización educativa, participación y democracia. Escuela autónoma y ciudadanía responsable*. Bs. As., Academia Nacional de Educación, 1996.

todos y de cada uno:

1) No es un problema de represión (modelo de intervención clásica) en el que se creía que el castigo debe ser mayor que el placer del delito, para producir formas de conductas socialmente aceptables.

2) Tampoco se reduce a una intervención curativa (modelo médico) donde los ciudadanos, o los pueblos, son abandonados a su suerte hasta que aparece el problema (abandono, criminalidad, droga, desempleo, desborde social, analfabetismo, etc.), el cual es reciclado o curado mediante algún curso de capacitación, o la generación artificial de puestos de trabajo, para salir de la coyuntura.

3) El problema de la educación es un problema comunitario, armónico e integral, de previsión y provisión, de la persona y de la sociedad, donde se generan proyectos de vida (más bien que sólo profesionales) y se buscan participativamente los recursos para lograrlos⁷⁹.

En este contexto, la escuela no es una isla, sino parte de una sociedad que toma en serio la preparación de su futuro y de sus ciudadanos; que genera un proceso de autoayuda y de lucha contra la marginación y la exclusión social de las personas más débiles. Por eso tiende a ser una escuela y una sociedad con rostro humano.

68.- Nos encontramos ante una sociedad aceleradamente cambiante (“Los tiempos cambian, y nosotros cambiamos con ellos”, ya lo decía el poeta Horacio) Lo que importa es no degenerar de nuestro ser humano, sino crecer en humanidad.

Hoy la sociedad manifiesta:

A) una globalización de la economía (a nivel mundial se organiza el negocio del capital en manos de pocas empresas bancarias, anónimas y multinacionales), lo que acarrea fuertes ajustes y recesiones, endeudamiento nacional creciente, autonomía de la economía respecto de la política, creciente tasas de desempleo, exclusión de los beneficios de grandes grupos humanos.

B) Descentralización del poder, con transferencia de poder a diversos grupos anónimos, factores de presión, más o menos subrepticamente vincu-

⁷⁹ Cfr. GARCÍA ROCA, J. y otros. *Pedagogía y marginación*. Madrid, Editorial Popular, 1991. SAGASTIZABAL, M. *La diversidad cultural en el sistema educativo argentino*. Ginebra. UNESCO. 1995. PERRENOUD, Ph. *De las diferencias culturales a las desigualdades escolares: la evaluación y la norma en una enseñanza diferenciada*. En *Infancia y Aprendizaje*. 1981. n° 14. p. 20. GRUPO RAPSODIE. *Prevenir las desigualdades escolares mediante una pedagogía diferenciada: a propósito de una investigación-acción en la enseñanza primaria*. En *Infancia y Aprendizaje*. 1981. n° 14. p. 52.

lados, a los cuales acosa constantemente la tentación de la hegemonía y arbitrio en el poder, diluyendo el rol de la oposición y de la separación de poderes, propia de la democracia.

C) Virtualización de la realidad, apoyada en la imagen impactante, con una profunda desconfianza ante la palabra, ante la crítica y la racionalidad humana; y con una moral de compasión indiferente, donde la gente se contenta con sentirse joven o hacer lo posible por parecerse joven ante la falta casi total de sentido en la vida⁸⁰.

Frente este panorama, las personas (como antes de la caída del Imperio Romano) se sienten impotentes ante el sistema vigente y como antes se refugiaron, por un lado, en el estoicismo o en una moral de resignación y, por otro lado, en la frivolidad del circo y los juegos, hoy lo hacen, una parte, refugiándose en los grupos anónimos, las modas o en las religiones esotéricas e intimistas, o se evaden con las drogas; y, otra parte, sumergiéndose en los deportes masivos o los medios *light* de comunicación.

Ante este entorno social se encuentra hoy la escuela y, en concreto, el docente. En este entorno, interactúa la escuela y en él debe interestructurarse el que aprende y se educa. El vacío de estructuras sociales que promuevan lo humano no hace fácil la interestructuración. Por ello, el que se educa debe aprender a construir sus propias formas de conservación humana. La reflexión aprendida en la escuela sobre lo que es humano, se hace más urgente y, en consecuencia, la defensa efectiva de los derechos humanos. Pero como las instituciones educativas no son una isla en la sociedad, también ellas están sometidas al jaque; pero siguen, sin embargo, siendo quizás, en sus niveles superiores, uno de los pocos espacios de reflexión. Mas esta reflexión no puede quedarse en el mero discurso: debe crear -a largo plazo- estructuras humanas con las cuales interestructurarse; porque el hombre se hace humano con estructuras humanas y las personas con sentido de lo humano deben generar esas estructuras. Pero, como siempre, la educación de las personas sigue estando en manos de las personas y de lo que quieren ser, porque la educación al ser social es necesariamente personal (no hay en efecto sociedad sin personas creativas), y al ser personal es inevitablemente social (pues no hay personas sin sociedad estructurada)⁸¹.

⁸⁰ DUSCHATZKY, S. *De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad*. En *Propuesta educativa*. 1996. n° 15, pp. 45-19.

⁸¹ CULLEN, C. *Crítica de las razones de educar*. *Temas de filosofía de la educación*. Bs. As. Paidós. 1997. p. 106-107. Cf. DAROS, W. *El saber y el aprender posmoderno*. En *CONCORDIA, Internationale Zeitschrift der Philosophie*, Aachen, 1997, n° 31, pp. 79-96.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTVATER, E. – MAHNKOFF, B. *La globalización de la inseguridad*. Bs. As., Paidós, 2008.
- ÁLVAREZ, C. – ALARCÓN, T. *Calidad de la educación. Entre el slogan y la utopía*. Bs. As., Magisterio del Río de la Plata, 2008.
- ANDER-EGG, E. y otros. *La educación de los adultos como organización para el desarrollo social*. Bs. As., Magisterio del Río de la Plata, 2008.
- ARAGÃO, Ribeiro. *Atributos de qualidades da formação de professores en Revista de Educação* (Piracicaba), 2005, nº 26, pp. 9-32.
- BARELL, John. *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo*. Bs. As., Manantial, 2007.
- BAUMAN, Zygmund. *Ética posmoderna*. Bs. As., Siglo XXI, 2004.
- BAUMAN, Zygmund. *Identidad*. Bs. As., Losada, 2005.
- BOURDIEU, P. – PASSERON, C. *La reproducción*. Barcelona, Laia, 1981.
- BOURDIEU, P. – WACQUANT, L. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Bs. As., Siglo XXI, 2008.
- BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, FCE, 1997.
- CALDERÓN, Fernando. *Ciudadanía y desarrollo humano. Cuadernos de gobernabilidad. Democracia I*. Bs. As., Siglo XXI, 2007.
- CAMILLONI, Alicia. *El saber didáctico*. Bs. As., Paidós, 2008.
- CASTEL, R. *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Bs. As., Manantial, 2006.
- DAROS, W. *En la búsqueda de la identidad personal*. Con prólogo de Heinrich Beck – Bamberg, Alemania. Rosario, UCEL, 2006. Editado virtualmente en www.ucel.edu.ar (en Asuntos Institucionales, Investigación y desarrollo, Libros).
- DAROS, W. *La constitución de la identidad sociopolítica en el pensamiento de Antonio Rosmini en Vera Humanitas*, (México) 2005, nº 40, pp. 183-214.
- DAROS, W. R. *Enfoque filosófico sobre el contrato social, los derechos privados y la educación en la Modernidad*. Rosario, UCEL, 2008. Editado virtualmente en www.ucel.edu.ar (en Asuntos Institucionales).

- les, Investigación y desarrollo, Libros).
- DAROS, W. R. *Protestantismo, capitalismo y sociedad moderna*. Rosario, UCEL, 2005.
- DAROS, William - CONTRERAS NIETO, Miguel Ángel - SECCHI Mario. *La percepción social de los derechos del otro*. Toluca (México), Edición conjunta de CUI - UCEL - IUNIR, 2007.
- DE LA VEGA, Eduardo. *Trampas de la escuela integradora*. Bs. As., Novedades Educativas, 2008.
- DURAND, J. - PUJADAS, C. *Comportamiento ciudadano como comunidad de aprendizaje en Boletín de Enseñanza en Educación Superior*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Católica de Cuyo, 2006, n° 2, pp. 15-34.
- DURO, E. y otros. *Adolescente e inclusión educativa*. Bs. As., Novedades Educativas, 2008.
- DWORKIN, R. *La democracia posible*. Barcelona, Paidós, 2008.
- FERRAUDI CURTO, M. y otros. *La sociología ahora*. Bs. As., Siglo XXI, 2007.
- GORE, Al. *El ataque contra la razón*. Bs. As., Sudamericana, 2007.
- HELER, Mario. *Ciencia incierta. La producción social del conocimiento*. Bs. As., Biblos, 2005.
- LATOURET, B. *Nunca fuimos modernos*. Bs. As., Siglo XXI, 2007.
- LIPOVETSKY, Gilles. *La sociedad de la decepción*. Barcelona, Anagrama, 2008.
- LLOBET, V. *La promoción de la resiliencia con niños y adolescentes*. Bs. As., Novedades Educativas, 2008.
- MORGAN, E. *La invención del pueblo*. Bs. As., Siglo XXI, 2006.
- MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa, 2007.
- MURRIELLO, A. *Recrear la ciudadanía: un desafío para la formación docente en Revista de Educação* (Piracicaba), 2005, n° 26, pp. 73-94.
- PAINE, Thomas. *Derechos del hombre*. Madrid, Alianza, 2008.
- PAINE, Thomas. *Derechos del hombre*. Madrid, Alianza, 2008.
- PALATI, E. *La nación como problema. Los historiadores y la "cuestión nacional"*. Bs. As., FCE, 2003.
- PIZZI, F. *La nascita della pedagogía e dell'azione interculturali en In Itinere, Publicación de estudios interdisciplinarios*, 2005, n° 2, pp. 69-78.
- PORLÁN R. *Cambiar la escuela*. Bs. As., Magisterio del Río de la Plata, 2008.
- RORTY, R. – HABERMAS, J. *Sobre la verdad*. Bs. As., Amorrortu,

- 2007.
- SCHNAPPER, D. *La democracia providencial. Ensayo sobre la igualdad contemporánea*. Rosario, Homo Sapiens, 2007.
- SEN, Amartya. *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo*. Bilbao, Universidad de Deusto, 2008.
- STIGLITZ, J. *Cómo hacer que funcione la globalización*. Bs. As., Taurus, 2007.
- TAVELLA, A. - URCOLA, M.- DAROS. W. *Identidad colectiva en Rosario*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario. 2007.
- TEDESCO, J. *Educación, mercado y ciudadanía* en *Revista Colombiana de Educación*, 1997, n° 35, p. 71-86.
- TODOROV, T. *La conquista de América. El problema del otro*. Bs. As., Siglo XXI, 2007.
- WATSON, W. *La arquitectónica del significado. Fundamentos del nuevo pluralismo*. Córdoba (España), Berenice, 2008.
- YANNUZI, M. *Democracia y sociedad de masas. La transformación del pensamiento político moderno*. Rosario, Homo Sapiens, 2007.
- ZABALZA, Miguel Ángel. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea, 2007.



W. R. Daros es italo-argentino, 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).

Actualmente es docente de filosofía, e investigador principal, -con sede en la *Universidad del Centro Educativo Latinoamericano (UCEL)*-, del *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)*, aplicando sus investigaciones preferentemente al ámbito de la filosofía de la educación. Forma parte, además, del Comité de Pares de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) del Ministerio de Cultura y Educación.

Ha publicado numerosos libros y artículos sobre filosofía y educación en revistas especializadas de América y Europa. En mérito a sus escritos ha recibido Medalla de Oro de la Universidad Estatal de Génova (D.I.S.S.P.P.E).

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, 1997¹, 2009².
- Filosofía de la educación integral, 1998.
- La filosofía posmoderna ¿Buscar sentido hoy? 1999.
- La construcción de los conocimientos. 2001.
- Filosofía de una teoría curricular. 2001.
- Problemática sobre la objetividad, la verdad y el relativismo. 2002.
- La primacía de tu rostro inaprensible. La propuesta ética de E. Lévinas. 2003.
- Epistemología de la filosofía. 2004.
- Protestantismo, capitalismo y sociedad moderna. 2005.
- En la búsqueda de la identidad personal. 2006.
- Enfoque filosófico sobre el contrato social, los derechos privados y la educación en la modernidad (2008).



UNIVERSIDAD DEL CENTRO EDUCATIVO LATINOAMERICANO