

**Cullen, Carlos A. Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación. Buenos Aires: Paidós, 1997.
(Ficha Bibliográfica)**

Primera parte
Educación y conocimiento

Presentación: Las relaciones de la educación con el conocimiento

En este texto el autor trata de reflexionar sobre los fundamentos de las razones de educar. Se trata de plantear la cuestión desde una definición de las relaciones de la educación con el conocimiento lo que define la educación y su diferencia de otras acciones sociales es su intento de socializar mediante el conocimiento. Es desde esta tarea que es posible entender las relaciones entre enseñanza y aprendizaje.

No es algo simple ni lineal poder definir las relaciones que guarda la educación con el conocimiento.

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

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

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

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

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

Capítulo I **Las complejas relaciones de la educación con el conocimiento,** **como perspectiva para pensar** **los fundamentos del currículo**

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

Los fundamentos del currículo

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

Pero, ¿a qué se hace referencia cuando se habla de fundamentos de un currículo?

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

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

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

Un primer criterio de legitimación tiene que ver con la coherencia normativa, en relación con la Constitución Nacional y la Provincial correspondiente, así como la Ley Federal de Educación y las leyes educativas provinciales, cuando las haya. Este criterio supone acuerdo con los principios fundantes de cualquier política educativa. Se trata del fundamento pedagógico-político, y por lo mismo ético y social, de cualquier currículo.

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

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

profesional, y por lo mismo didáctico e institucional, de cualquier currículo.

Prescripciones curriculares coherentes, consistentes y prudentes son las que están fundadas en razones políticas, epistemológicas y profesionales.

Educar mediante el conocimiento

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

- 1) Los modelos deseables en la construcción del sujeto social del conocimiento.
- 2) Criterios para el control de la circulación social del conocimiento.
- 3) Logros esperables en relación con los fines sociales del conocimiento.

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

Que la definición mismo de contenido educativo suponga la construcción de una red de control social del conocimiento que circula, y que esa construcción suponga la opción explícita de criterios que legitimen las definiciones tomadas, son elementos instituyentes de la escuela como lugar donde se enseñan conocimientos válidos y se aprenden conocimientos válidos.

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

La escuela socializa mediante la enseñanza de conocimientos legitimados públicamente.

Que la escuela socializa quiere decir que resignifica continuamente procesos socializadores anteriores y simultáneos, interiores de la escuela y exteriores a ella. Lo que sí hace es resignificarla desde la enseñanza.

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

Que la enseñanza sea de conocimientos legitimados públicamente quiere decir que la escuela enseña a todos, sin restricciones ni exclusiones, de todo, sin censuras ni exclusiones, para todos, en un clima democrático y pluralista. Quiere decir, por el contrario, que legitima lo que enseña públicamente, sin discriminaciones de los sujetos, sin dogmatismo en la selección de los objetos, sin autoritarismos en la práctica de los métodos.

Consecuencias para la organización de los contenidos educativos

En este contexto propone algunas reflexiones sobre lo que se puede llamar el formato escolar del conocimiento, limitándose solamente a un aspecto: los agrupamientos de los contenidos educativos con criterios disciplinares, interdisciplinares y transversales.

El formato escolar disciplinar para el conocimiento

La disciplinariedad implica un recorte en el conocimiento desde, por lo menos, tres criterios: la comunicabilidad, la inserción en las prácticas sociales, la especificidad de contenidos y métodos.

- 1) Los conocimientos se agrupan disciplinadamente para facilitar su comunicación, su enseñanza, y al mismo tiempo regularla y condicionarla a una serie de pasos y saberes previos. Se trata de un concepto didáctico de disciplina.
- 2) Los conocimientos se agrupan disciplinadamente, además, para facilitar la adquisición de competencias determinadas necesarias para la vida social, y también para regular y condicionar su producción y circulación desde ciertas finalidades sociales. Se trata de un concepto instrumental de disciplina.
- 3) Los conocimientos se agrupan disciplinadamente, por último, desde ciertas características propias, según los campos de la realidad a que se refieren, los tipos de categorías que utilizan, las formas de construir las teorías y de controlar las afirmaciones, las hipótesis, los modos de explicación y la propia historia en la que se insertan. Se trata de un concepto epistemológico de disciplina.

Los formatos disciplinares no sólo reconocen diferencias de conocimientos sino que diseñan también un universo del saber, asignando lugares y funciones, para de este modo asegurar la unidad del sujeto social del conocimiento, garantizar el control social de su circulación y realizar eficientemente sus fines sociales.

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

Entiende por “modelo enciclopédico” el que organiza los conocimientos por aquellas diferencias disciplinares, legitimadas desde su pertenencia a un registro de conocimientos válidos (científicos), que se suponían necesarios para tener una formación “general”.

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

Se legitima esencialmente una jerarquía de saberes. Hay saberes “inferiores” y saberes “superiores”.

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

Estima que el efecto que se produjo fue una progresiva pérdida de la significación social de la enseñanza escolar, que se manifiesta, por un lado, en el alejamiento (o brecha) de la vida, como lo testimonia el poderoso movimiento crítico de la Escuela Nueva y, por el otro, en la normalización, cada vez más fuerte, de los contenidos enseñados, que se alejan progresivamente de las fuentes de producción de los conocimientos científicos y tecnológicos y de los debates sociales correspondientes.

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

El formato escolar interdisciplinar y el transversal para el conocimiento

a) El formato escolar interdisciplinar

1. Lo interdisciplinar es dependiente del tipo de relaciones que efectivamente se van dando en la producción de los conocimientos científicos y tecnológicos. Estas relaciones van desde la mera yuxtaposición (multi o pluridisciplinaria) pasando por verdaderas relaciones interdisciplinarias, que transforman los cuerpos teóricos y categoriales de las disciplinas intervinientes y que a veces producen o crean nuevas disciplinas, hasta llegar, en algunos casos, a verdaderas planteos transdisciplinarios, logrando –como definen algunos– una axiomática común a varias disciplinas.
2. La interdisciplina, como problema epistemológico, se mueve desde la lógica y la historia de las disciplinas, no siendo fácil, mucha veces, distinguir cuándo se da efectivamente y cuándo se trata sólo de la confluencia de muchas o algunas disciplinas, en el tratamiento investigativo de algún tema o problema. La transferencia al formato escolar debe limitarse a la planificación de algunos núcleos interdisciplinarios, sobre la base de una organización disciplinar de los contenidos.
3. Esto no quita que, por razones de transposición didáctica y de lo que se ha llamado “operación pedagógica”, puedan darse, sobre todo en el nivel inicial y en los primeros ciclos de la EGB, formatos organizados por áreas, conscientes de que este tipo de organización no responde necesariamente a razones estrictamente epistemológicas, sino a una lógica determinada del trabajo escolar.
4. Cree importante formular dos reglas en relación con lo interdisciplinar como formato escolar del conocimiento.
 - Integrar sólo lo integrable, explicitando las razones. No forzar integraciones ni caer en un integracionismo infundado.
 - Trabajar las relaciones posibles en el universo de las disciplinas escolares y no solamente en los contenidos científicos, que las fundan en sucesivas mediaciones.

Considera que el trasfondo de los intentos interdisciplinarios es reconocer que la unidad de la razón, como alguien lo ha dicho, es también pluralista. Es decir que el sujeto social del conocimiento, deseable de construir, no es ni una unidad metafísica (esencial) ni una unidad meramente trascendental (a priori). Es una unidad socio-histórica que se construye por mediaciones e interacciones.

b) El formato escolar transversal

1. La presencia de contenidos transversales en los programas educativos obedece a una lógica distinta de la de los contenidos interdisciplinarios, si bien se inscribe, como aquélla, en la misma intención de resignificar socialmente a la escuela.
 - La interdisciplina critica al formato enciclopédico en lo que tiene de compartimientos estancos y de supuestos ilusorios en la unidad trascendental de la razón.
 - La transversalidad, en cambio, apunta a otra crítica, que es la desvinculación de los conocimientos escolares en relación con los problemas sociales, relacionado con la separación de las esferas de la cultura y con la pretendida neutralidad y no conflictividad de la razón enseñante.
2. Los contenidos transversales responden a demandas sociales específicas y no a la lógica de las disciplinas o de las posibles interdisciplinas.
 - Los contenidos transversales se hacen cargo del planteamiento de problemas significativos, que no quedan planteados desde las lógicas disciplinares, aunque aparezcan atravesando muchos de sus contenidos.
 - El hecho de que los contenidos transversales respondan a demandas sociales específicas no quiere decir que representen inmediatamente esas demandas específicas ni que esos contenidos seleccionados respondan a las verdaderas necesidades básicas de aprendizaje. La distinción entre necesidad social y demanda social

Las relaciones de la educación con el conocimiento dependen, como condición necesaria aunque no suficiente, de las relaciones del docente con el conocimiento. De que la escuela cumpla su función de socializar mediante conocimientos legitimados públicamente. Que el aprendizaje escolar tenga que ver con la producción de sujetos sociales con conocimientos válidos y significativos.

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

Capítulo II

Saberes y conocimientos en la resignificación social de la escuela

En este capítulo se propone para el debate algunas consideraciones sobre la relación del saber y los conocimientos con la escuela y su significación social. Al respecto se analizan tres cuestiones.

- 1) La escuela no es templo, sino escuela del saber y los conocimientos. Es el lugar mismo donde el saber y los conocimientos se hacen escuela, es decir procesos de enseñanza y aprendizaje. La escuela seculariza –arranca del templo– la producción, la distribución y la apropiación de los saberes y los conocimientos. Pero esta secularización (expresión asociada a los procesos de modernización escolar, en tanto desacralización de la enseñanza y apelación a la educación común) no consiste en que la escuela “laica” (deseccularizada) se convierta en “templo del saber”, como espacio sagrado, separado, secreto. Por

el contrario, lo hace definiéndose a sí misma como espacio público. La escuela, como espacio público, da a los conocimientos y los saberes, universalidad, criticidad, comunicabilidad. Y como tal, tiene significación social. La pérdida de significación social de la escuela tiene que ver con una crisis de lo público como criterio social de la circulación de saberes.

- 2) La enseñanza es enseñanza del saber y los conocimientos. Es la práctica social por la cual el saber y los conocimientos se hacen enseñanza, es decir comunicación ordenada y fundada de sentidos. La enseñanza, desmitifica los procesos de transmisión y de distribución de los saberes y los conocimientos, desritualizándola. Esta desmitificación no consiste en reemplazar un canon sagrado por una normalización del saber que, como ley sagrada, ritualiza y esclerosa el proceso de transmisión. Por el contrario, lo hace, definiéndose a sí misma como el proceso dialéctico de normalización e innovación. La enseñanza da a los saberes y los conocimientos su procesualidad histórica y tiene su significación social. La pérdida de significación social de la escuela tiene que ver con una crisis de lo histórico, y de lo histórico como proceso de transmisión de los saberes.
- 3) El aprendizaje es aprendizaje del saber y de los conocimientos. Se trata del tiempo, en el cual el saber y los conocimientos se hacen aprendizaje, es decir producción articulada y coherente de sentidos. El aprendizaje democratiza los procesos de apropiación y producción de los saberes y los conocimientos. Pero esta democratización lo hace definiéndose a sí mismo como el tiempo autónomo de la creación y la producción social de reglas de comunicación. El aprendizaje da a los saberes y los conocimientos su tiempo lúdico, es decir de producción gozosa y autodisciplinada de sentidos sociales. Y es en cuanto tal que tiene significación social. La pérdida de significación social de la escuela tiene que ver con la crisis de lo lúdico en la producción y la apropiación de saberes y conocimientos.

La crisis de lo público en los saberes

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

Mientras la escuela siga pensándose como templo del saber, como ámbito para captar esencias o para construir representaciones objetivas de la realidad, se desfazará de su significación social. El saber es hoy simulación virtual de la realidad, y no captación esencial o construcción objetiva. Y esto es así porque quien conoce es sujeto ampliado, educado para imaginar posibles.

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

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

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

La crisis de lo histórico en la enseñanza

La escuela es una práctica social: la de enseñar saberes y conocimientos.

Esta práctica social de enseñar fue comprendida por el mundo moderno como una práctica social normalizadora, es decir uniformadora (universalidad sin restricciones), pero también homogeneizadora (universalidad metódica, que supone despojo de saberes previos)

La normalización supone que es necesario acercar un cuerpo ordenado de conocimientos fundados a todos los sujetos desprovistos de él, con la finalidad de homogeneizar el sujeto social desde el parámetro seguro que daba la ciencia normal.

A la normalización en la enseñanza le corresponde un saber normalizado, dentro de paradigmas compartidos y con una epistemología que apele a los hechos, a lo verificable, a lo repetible, a lo asociable y a lo no contradecible, dentro de las definiciones, categorías y métodos de paradigma. La ideología positivista de fundación de la ciencia y la forma enciclopédica de comprender el universo del saber fueron los sostenes y soportes de la normalización en la enseñanza. Cuando los saberes y los conocimientos pierden su forma enciclopédica, rompen las paredes de una epistemología de lo observable, asociable, no contradecible y se desliza hacia lo autoritario, irrelevante y desactualizado.

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

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

La profesionalidad de sus agentes, maestros y profesores garantizará su calidad y eficacia. Sólo condiciones laborales dignas podrán garantizar profesionalidad en la enseñanza. Porque recuperar la significación social de la escuela, desde la enseñanza, no es sólo una demanda social sino que es también una política educativa.

La crisis de lo lúdico en el aprendizaje

La escuela no sólo se define como un lugar y una práctica sino también como un tiempo: el del aprendizaje.

Si el saber se define más desde el imaginar posibles y su enseñanza –es decir su comunicación y distribución– es una práctica social, animada por la dialéctica de normalización e innovación, dada la historicidad misma del conocimiento.

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

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

El tiempo del aprendizaje es fundamentalmente, un tiempo lúdico, que genera sus propias reglas sociales de producción diferenciada y de comunicación comprensiva. Es un tiempo creativo, integrador, gozoso, porque es un tiempo de producción y

comunicación.

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

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

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

Capítulo III **Los contenidos educativos.** **Entre el vaciamiento y el rebasamiento**

Los contenidos como núcleo de la función social de la escuela

Enseñar es siempre enseñar algo; aprender es siempre aprender algo. Ese algo que se enseña y que se aprende es el contenido.

Así, el contenido significa y determina, en cada caso, la intención de enseñar y el deseo de aprender.

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

Los contenidos son productos sociales e históricos y son el objeto común tanto de la intención de enseñar como del deseo de aprender.

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

Los contenidos escolares son los saberes que circulan en la escuela, como objetos de enseñanza y como tarea de aprendizaje.

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

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

El vaciamiento de contenidos

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

El lenguaje de los que critican el vaciamiento de contenidos de la escuela es ambiguo. Se insiste en repoblar de contenidos legítimos el espacio vaciado por una pedagogía interesada más que en asistir que en enseñar, más en formar ciudadanos adaptados que coincidencias críticas, más en conseguir resultados que en formar actitudes, más en producir funcionarios que investigadores de la realidad. En definitiva, una escuela más preocupada en reproducir una estructura social injusta y marginadora que en transformar críticamente a la sociedad, permitiendo un orden más justo y sin marginaciones.

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

La revisión crítica de los paradigmas

Cullen propone una revisión crítica de tres paradigmas pedagógicos que desde planos diferentes produjeron y producen un vaciamiento de contenidos, cuyo sentido no es el mismo y por ello su crítica tampoco ha de ser la misma.

El paradigma moderno de la llamada educación tradicional

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

- a) Generar un consenso político democrático (popular) en torno a la gestión de una clase dirigente no popular (elitista)
- b) Lograr un sujeto económico abstracto. El sujeto del trabajo, en la economía capitalista, concebido como mero valor, medible por su fuerza de trabajo y universalmente equivalente.

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

El paradigma de la experiencia en la llamada escuela nueva

A comienzos del siglo (en realidad ya en la mitad del siglo pasado) comienza a problematizarse el énfasis puesto en los contenidos y en el aula en el modelo que a

partir de este momento, empieza a llamarse tradicional.

Se reivindica la experiencia del sujeto del aprendizaje y la necesidad de que la vida misma vaya al aula. La estrategia iluminista de vaciar los contenidos culturales, proponiendo una tabula rasa, como sujeto social abstracto medible por el valor intercambiable de su fuerza de trabajo, es criticada en nombre de la experiencia del sujeto o de la capacidad de los niños de ser ellos sujetos de su propio aprendizaje.

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

Se refiere a los aportes de la psicología genética y del conductismo, tal como han sido receptuados desde el modelo pedagógico escolanovista, con quien comparten la preocupación por la experiencia por el sujeto, por una socialización eficaz y por la necesidad de criticar el enciclopedismo del modelo tradicional.

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

- a) La oposición de los contenidos con los métodos. Importa que los alumnos piensen bien, construyendo las nociones, sin atender a los métodos específicos.
- b) Y la oposición de los contenidos con los objetivos. Importa que los alumnos sean eficientes en sus adaptaciones, desde patrones de conducta previamente definidos como deseables, sin atender a la especificidad de los contenidos que se trabajen.

El paradigma de los llamados modelos comunicacionales

El modelo comunicacional, que comienza a operar en la pedagogía desde la década del '70, propondrá un vaciamiento de contenidos no sólo de los culturales de la memoria popular sino también de los científicos, a diferencia de la escuela nueva, donde todavía operan.

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

Dos estrategias escolares se dibujan como eficaces para esta nueva forma de profundizar el vaciamiento de contenidos culturales.

- a) Una consiste en la contraposición curricular de áreas del conocimiento y áreas expresivas, con especialización de los maestros en estas últimas y con acento en la reivindicación de la creatividad como monopolio de estas áreas. Esta estrategia es resistida por los bastiones de la escuela tradicional y de lo escolanovista, en nombre del orden y la eficiencia.
- b) La otra línea, insiste en contraponer las actividades individuales y las grupales, con especialización de estrategias didácticas, basadas en los aportes de la psicología social y de la dinámica de grupos. Es aquí donde se instala una fuerte crítica a la institución juzgada como represora. Es más importante socializar que instruir, trabajar en equipos, aprendiendo a convivir, que construir conocimientos por sí solos.

Hacia un paradigma crítico

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

pedagogía crítica y una educación popular.

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

Postula una corrección popular de la educación liberadora y de la pedagogía crítica, que pueda reivindicar la función transformadora de la escuela.

El problema, para una pedagogía liberadora, crítica y popular radica, en la articulación de los contenidos que la escuela enseña con los contenidos de la memoria popular. Esto implica despojarse de esa capa de iluminismo elitista, que se adhiere muchas veces a los planteos críticos más lúcidos de los pedagogos latinoamericanos.

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

El rebasamiento de contenidos

A la era del vacío parece corresponderle, sobre todo cuando el vacío es por pobreza, falta de trabajo, una necesidad casi compulsiva de tener la escuela llena, al menos, de contenidos.

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

Hay nuevas formas, además, de entender la noción misma de contenido educativo. Como una forma de resignificar lo que la escuela enseña, se propone no quedarse sólo en conceptos, sino enseñar también procedimientos y actitudes. En realidad se resignifican viejas taxonomías, disecando ahora no la conducta y el aprendizaje sino el conocimiento y la enseñanza.

Estos contenidos separados están ahí, esperando que los Diseños Curriculares les den alguna organización, alguna secuencia, alguna orientación didáctica.

Hay nuevos tipos de contenidos, que se agregan a los ya casi tradicionales, o disciplinares, y a los ya casi modernos, o interdisciplinares. Son los contenidos transversales, que pueden interpretarse como posmodernos. Pero son transversales, porque atraviesan todos o algunos de los contenidos, todas o algunas de las prácticas institucionales de la escuela, todas o algunas de las redes sociales de sentido.

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

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

Es curioso, antes la escuela tenía que vaciar de contenidos, para llegar a la tabula rasa y entonces construir subjetividad segura. Ahora, la escuela tiene que llenar de

contenidos, para no llegar al sujeto desnudo y construir superficies adaptadas.

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

Capítulo IV

El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico-tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal

Para definir el conocimiento científico es indispensable referirse a su enseñabilidad.

La ciencia siempre se comprendió a sí misma como un tipo de conocimiento enseñable y, por ello, aprendible por cualquiera que sepa usar su inteligencia o razón.

La escuela se comprende como un ámbito de circulación de conocimientos debidamente fundados. Este debidamente fundado plantea la cuestión de los criterios de selección, validación y legitimación de los conocimientos que circulan en la escuela. La referencia a la científicidad de los conocimientos seleccionados suele ser, en la escuela moderna, el gran criterio legitimador.

Esto cobra una particular relevancia cuando la demanda social a la escuela explícitamente incluye la educación científica y tecnológica, como forma privilegiada de satisfacer algunas necesidades básicas de aprendizaje, requeridas para un buen desempeño social.

Hay un cierto consenso en diagnosticar una ausencia de la ciencia en la escuela o una presencia débil, desdibujada, obsoleta. Y hay también consenso en afirmar que la pérdida de significación social de la escuela tiene como causa, junto a otras, la distancia de los conocimientos que circulan en ella en relación con los conocimientos que produce la ciencia y la tecnología.

Cambiar la escuela tiene mucho que ver, hoy, con revisar sus relaciones con la ciencia y la tecnología.

En este trabajo se pretende contribuir al debate acerca de la incidencia del debate epistemológico actual en la determinación de las competencias científico-tecnológicas, que se supone la escuela debe hoy formar.

Los aspectos significativos del debate epistemológicos hoy

Hay tres campos problemáticos, que afectan hoy la comprensión de la ciencia. El primero apunta a mostrar las relaciones de la ciencia con la tecnología, por un lado, y con la ética, por el otro. El segundo enfrenta la diversidad de paradigmas o marcos teórico-prácticos, y las cuestiones que plantea. El tercero se centra en algunos núcleos problemáticos más específicos.

Ciencia, tecnología y ética: autonomía e interacciones

La ciencia se encuentra, en este final de siglo, teniendo que afirmar su autonomía en relación con otros tipos de ejercicio de la racionalidad humana, que interactúan con ella. Interesa aquí, colocarse en este peculiar momento de finales del siglo XX, donde el supuesto moderno de la autonomía de la racionalidad científica, tecnológica y ética está, por un lado, consolidado, pero –por el otro– necesitado de redefinir sus relaciones.

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

Las teorías científicas, los sistemas técnicos y los principios universales de la ética tienen hoy suficiente racionalidad autónoma para fundarse a sí mismos. Pero mutuas dependencias e incidencias generan campos, donde las discusiones sobre las aplicaciones, las fronteras, los sentidos, están ya generando zonas irracionales, como las de la ética aplicada, o las de la ingeniería genética.

Este juego de autonomía e interacción entre ciencia, tecnología y ética define, el sentido de la demanda social a la escuela sobre el conocimiento. Educación y conocimiento tiene que ver con la transformación productiva que sin ciencia y tecnología es impensable hoy, tiene que ver también con el eje de la equidad, que es una categoría que define la justicia y, por lo mismo, implica competencias de racionalidad moral autónoma (ética, en sentido estricto). Esto supone redefinir la demanda de conocimiento a la escuela no sólo en términos de más competencia científica y tecnológica sino también de más competencia científica y tecnológica sino también de más competencias ética.

Lo propio del debate actual es que no se puede plantear una escuela humanista que no sea simultáneamente científica, tecnológica y ética. Pero lo mismo vale si el planteo se hace desde una escuela “tecnológica” o una escuela científica.

La apelación a la científicidad como criterio de legitimación y validación de los saberes que circulan en la escuela es, hoy, apelación a una racionalidad autónoma específicas: la tecnológica y la ética.

La diversidad de paradigmas

Una segunda cuestión significativa del debate epistemológica de fin de siglo tiene que ver con la cuestión de la diversidad de paradigmas, que constituyen la complejidad creciente del concepto mismo de ciencia. Lo que se encuentra en el mundo de la ciencia es muchas ciencias, diferentes comunidades científicas, distintos encuadres teóricos y metodológicos, diversidad de recursos y de políticas científicas.

En el debate actual se presentan tres modelos para pensar la diversidad, que no son excluyentes sino que marcan cuestiones distintas, que se entrecruzan y que tienen lógicas diferentes.

La diversidad de paradigmas y la historia de las ciencias

Una forma de plantear el problema tiene que ver con el reconocimiento de la historicidad del conocimiento científico, que no es sólo apelar a su continuo progreso sino que implica hacerse cargo de continuidades y rupturas. La idea de revolución científica es, hoy día, una cuestión epistemológica y no una mera descripción de la

historia de la ciencia.

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

La diversidad de paradigmas, en este modelo de historicidad del conocimiento científico, significa que se reconoce hoy que la ciencia la hacen sujetos históricos, agrupados en comunidades científicas, expuestos siempre a la refutación de sus teorías, conscientes de que apelar a lo que ya se sabe para no avanzar es, un serio obstáculo epistemológico.

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

La diversidad de paradigmas y el sistema de las ciencias

Un segundo modelo para pensar la diversidad tiene que ver con la preocupación por establecer un sistema de las ciencias, o tener criterios claros de clasificación. Esta forma de encarar el problema de la diversidad de saberes ha sido decisivo a la hora de organizar los saberes en la escuela.

No es aceptable hoy confundir clasificación de los saberes con presuntas jerarquizaciones.

Una cosa es diferencias saberes formales, empíricos, básicos, aplicados, teóricos, prácticos, técnicos, analíticos, sistémicos, y otra cosa es deslizar en estas diferenciaciones pretendidas clasificaciones de ciencias o disciplinas, con fronteras claramente delimitadas y, mucho menos, deslizar jerarquizaciones y valoraciones.

Si el modelo jerárquico de organización, donde el vértice lo ocupa alguna ciencia o paradigma pretendidamente superior y abarcante del resto, no es ya operativo, tampoco lo es el criterio enciclopédico, de clasificación y relación entre las ciencias, que ocultaban en realidad la supuesta primacía de algunos saberes sobre otros, en el momento de definir su consistencia epistemológica o su científicidad a secas.

Las relaciones de los saberes, se plantea hoy en términos de reconocimiento de las diferencias.

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

La importancia de este tema para la escuela es obvia. A la escuela se le demanda no sólo que forme competencias científico-tecnológicas sino también que las integre, y

que ella misma sea un modelo social de clasificación y de integración. El problema radica, en ver si sus criterios toman en cuenta el debate epistemológico y sus dificultades, o apelan a una clasificación y organización de los saberes ajena a este debate.

La diversidad de paradigmas y los contextos de la ciencia

Un tercer modelo para plantear la diversidad atiende a las condiciones de producción, circulación y apropiación de los saberes científicos. Es decir a sus contextos sociales. Esta cuestión es parte del debate epistemológico.

La diversidad de paradigmas tiene que ver con la diversidad de contextos sociales para la producción y circulación del saber científico.

La producción de saber científico ha ido adquiriendo, cada vez más, un valor económico. Hacer ciencia, hoy día, sale caro y exige inversiones de importancia.

La producción científica no puede prescindir hoy de información acumulada, de tiempo disponible, de equipos de personas dedicadas, de instalaciones apropiadas, de recursos múltiples.

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

Esto afecta profundamente un tópico central: la definición de sujeto científico. No es ya cuestión, meramente, de buen uso de la razón. Se trata también de buena inserción en grupos productores de conocimiento científico. Y esto lleva a distinguir, entre otras cosas, países productores y países consumidores de ciencia y tecnologías. Las brechas científicas y tecnológicas plantean formas diversas de producción de la ciencia, que llevan a tener que diferenciar paradigmas científicos.

El problema de la diversidad tiene que ver también con la circulación y distribución del conocimiento científico.

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

Esto afecta otro aspecto central de la ciencia: su carácter universal y público. La cuestión de la libre circulación de la información es hoy, al final del siglo, una cuestión abierta y compleja. Y esto afecta la comprensión misma de la ciencia.

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

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

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

Los núcleos problemáticos

Hay algunos núcleos problemáticos que señalan cambios importantes en la comprensión de la ciencia. Estos son pertinentes para la cuestión de la incidencia del

debate epistemológico en la determinación de las competencias científico-tecnológicas en la escuela.

Certidumbres e incertidumbres

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

Teoría y práctica

Las relaciones de la teoría con la práctica constituyen un núcleo problemático del debate epistemológico de fin de siglo. Hay mucha más conciencia de las relaciones entre las teorías y las propias prácticas científicas: los paradigmas, los programas de investigación, los modelos incluidos en la estructura misma de la ciencia son buenos ejemplos de lecturas del problema, hechas por los mismos epistemólogos.

Los trabajos que ponen de relieve los contextos de la producción, la circulación y la apropiación de los saberes científicos enfatizan la fuerte interdependencia de las teorías con las prácticas sociales.

La relación teoría-práctica va mucho más allá que la mera aplicación externa de la una a la otra, o que la mera determinación interna (dialéctica) de la una por la otra. Se trata de interacciones, contaminaciones, coproducciones.

- 1) La ciencia, hoy día, se siente relativamente autónoma, y se sabe fuertemente condicionada por las demandas de eficacia y eficiencia que presiden las relaciones económicas, cada vez más conscientes del valor agregado que significa el conocimiento científico-tecnológico, para la rentabilidad y la competitividad. Esta demanda social es paradójicamente, de responsabilidad moral y cuidado de la vida en el planeta.
- 2) La ciencia se sabe hoy día atravesada por la diversidad de paradigmas, que la convierte en una actividad humana muy dependiente de su propia historia, de sus propios conflictos en las relaciones y los agrupamientos de la diversidad, y de sus propias condiciones de producción, circulación y apropiación. La cuestión interdisciplinar, entendida como relación entre paradigmas, es una cuestión intrínseca a la misma ciencia en su comprensión actual.
- 3) La ciencia hoy día es también saber de incertidumbres, disensos, aconteceres. Y todo esto redefine, internamente, su propio posicionamiento como teoría y práctica.

La determinación de las competencias científico-tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal

En este apartado se aborda por un lado qué quiere decir que la escuela tiene que formar competencias científico-tecnológicas, y por otro, cómo se determinan las competencias científico-tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal.

La escuela y la formación de competencias científico-tecnológicas

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

- 1) La escuela tiene como función la distribución equitativa de conocimientos socialmente válidos, necesarios para una buena integración de la personalidad

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

- 2) No es función de la escuela formar científicos y/o tecnólogos.
- 3) La ciencia y la tecnología tienen sus propios y específicos contextos de producción de conocimientos. El contexto escolar de producción y circulación de conocimientos sociales opera, con los saberes científicos y tecnológicos, procesos de mediación educativa.
- 4) Estos procesos de mediación educativa incluyen diferentes niveles de procesamiento escolar de lo que proviene del mundo científico y tecnológico. No es lo mismo la presencia de lo científico-tecnológico en la formulación de las políticas educativas, en la construcción de los diseños curriculares, en los diferentes estilos de capacitación docente o de desarrollo curricular, en las diversas estrategias institucionales y, en la trasposición didáctica que cada docente hace en el aula.
- 5) Cada uno de estos niveles tiene una relativa autonomía en la forma de relacionarse con la ciencia y con la tecnología y, como parte del complejo proceso de su mediación educativa, puede o no relacionarse con los otros, puede o rehacer o reelaborar las mediaciones operadas desde otro lugar.
- 6) Que la escuela debe formar competencias científico-tecnológicas es una formulación propia de una política educativa, porque se trata de un fin u objetivo para la educación formal.
- 7) Esta valiosidad se funda en el consenso que, a mayor competencia científico-tecnológica en los ciudadanos, mayores serán las oportunidades de desarrollo político, económico y social.
- 8) Que la escuela tiene que formar buenos ciudadanos y trabajadores eficaces es, también, una demanda social. En la demanda social a la escuela no siempre está explícito el lugar que ocupa la competencia científico-tecnológica para alcanzar niveles de participación y productividad, ciertamente deseables.
- 9) Formar competencia científico-tecnológica, es un fin valioso, que necesita estar formulado explícitamente en una política educativa, y que se legitima como una de las formas posibles, necesaria pero no suficiente, de responder a la demanda social de más y mejor educación para todos.
- 10) Formar competencia científico-tecnológica, en la escuela, es parte de una tarea más amplia, educar, y tendrá que compartir su tiempo y sus exigencias con los tiempos y las exigencias necesarias para formar otras competencias.
- 11) Al ser la escuela una institución que socializa por el conocimiento y desde el conocimiento, la competencia científico-tecnológica ocupa un lugar, en la escuela, análogo al de la ciencia y la tecnología en el amplio campo de los conocimientos humanos.
- 12) La competencia científico-tecnológica no debe ocupar –y de hecho no lo ocupa– todo el espacio de los conocimientos escolares. Pero no debe estar excluida a priori, como racionalidad fundada, en ninguno de los otros saberes que circulan en la escuela.
- 13) Que la escuela tiene que formar competencia científico-tecnológica es una decisión de política educativa, que implica ya una mediación, en relación con los conocimientos científicos-tecnológicos. Se necesitará de otras mediaciones: curriculares, institucionales, áulicas. Pero, en todos los casos, es

una política educativa la que revela la voluntad de incorporar la ciencia y la tecnología a los contenidos escolares, como un elemento esencial para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, que la demanda social hace a la escuela.

- 14) Que la ciencia y la tecnología estén en la escuela no quiere decir que la educación se reduzca a formar competencia científico-tecnológica, pero sí quiere decir que en el proyecto educativo global, que define a la escuela como institución social significativa, tanto la ciencia como la tecnología han de estar presentes, con sus posibilidades, su historicidad, su diversidad y su problematicidad.

¿Cómo se determinan las competencias científico-tecnológicas que la escuela debe formar?

Hacia una definición curricular de competencia científico-tecnológica

Las competencias en términos de historia curricular es una categoría que reemplaza, a la de objetivos educacionales que se había apoderado de la escena educativa a partir de la década del '70.

La crítica a la pedagogía por objetivos, que lleva a hablar de una pedagogía por competencias, se basa en una crítica socio-política a los modelos eficientistas en educación. Las competencias permiten, atender más a los sujetos concretos (con sus diferencias y saberes previos) y plantear la cuestión de la evaluación del aprendizaje con otros parámetros.

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

La noción de competencia apunta más a lo que el sujeto pueda hacer, que a lo que hace efectivamente. La noción de competencia guarda una estrecha relación con los desempeños. Plantear la eficiencia en términos de competencias permite ligarla a la pertinencia y a la relevancia.

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

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

¿Quién determina las competencias necesarias? El criterio de las exigencias de los desempeños, al ser estos históricos y definidos socialmente, es el criterio de la demanda social. La demanda social no es fácilmente definible, es heterogénea, y siempre está atravesada por las formas históricas en que se producen y circulan los bienes, los poderes y las informaciones. La cosa toda la función misma de la escuela, que no es solamente formar competencias para un desempeño eficaz, en determinadas condiciones socio-históricas, sino también que esas competencias sirvan para criticar y transformar esas condiciones.

Se trata de plantear las competencias no sólo en términos de desempeños eficientes, sino también de desempeños correctos. Es decir toca necesariamente los

finés de la educación.

Formar competencias es formar sujetos capaces de definir fines y medios, alternativas fundadas y estrategias diversas, capacidad de evaluar desempeños a la luz de las posibilidades que vienen de las competencias adquiridas, y no de la demanda específica de determinados desempeños.

La formación de competencias necesita intencionalidad educativa. Es necesario definirlas, es necesario aprenderlas, es necesario construirlas.

Las competencias que la escuela debe formar son saberes socio-políticos, son saber acumulado y transmitido. Son las que conforman social e históricamente al sujeto.

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

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

La integración de las competencias supone diversos grados, tanto en el sentido temporal, de sucesivas síntesis que el sujeto va logrando, como en el sentido horizontal, de articulación de las diversas competencias y los saberes y contenidos que ellas suponen.

En cuanto a la competencia científico-tecnológica a formar en los sujetos:

- 1) La escuela no tiene como función social formar científicos ni tecnólogos.
- 2) Se hace necesario, diferenciar la competencia científica de la tecnológica.
- 3) No hay razones para privilegiar la competencia científico-tecnológica en relación con la competencia ético-científica, o ético-tecnológica. Las racionalidades autónomas generan competencias específicas y diferentes. Se propone tratarlas separadamente y criticar la tendencia a presentar la competencia científico-tecnológica como si fuera una. Esto lleva a comprometer la autonomía de algunas de las dos competencias o de ambas. Las interacciones de estas racionalidades autónomas es una de las cuestiones centrales del debate teórico y práctico de finales de siglo.
- 4) El esquema lineal de una escuela humanista, una científica y una técnica o tecnológica es falaz e ideológicamente comprometido con concepciones sobre la división social del trabajo y sobre la cultura. Conservadoras o neoconservadoras, incapaces de hacer frente a los desafíos del fin de siglo, orientadas más bien a la integración de competencias y no a su fragmentación o pequeñas alianzas.
- 5) Formar sujetos competentes, tanto científica como tecnológicamente, es hoy formar sujetos integrados.
- 6) Se debe diferenciar también competencias científica y/o tecnológica de diversas y específicas competencias científicas y tecnológicas.
- 7) Formar competencia científica, hoy quiere decir enseñar a ubicarse en la diversidad de paradigmas y a operar con esa diversidad. No es compatible con la formación de competencia científica una enseñanza dogmática de la ciencia, descontextualizada y aferrada a clasificaciones y valoraciones de los saberes, supuestamente fundados en la claridad de los objetos científicos y en su nobleza.

- 8) No se puede pretender formar competencia científica ignorando, u ocultando, los núcleos problemáticos del debate científico contemporáneo. Estos núcleos problemáticos de las ciencias, que afectan la noción misma de ciencia y científicidad, no pueden deducirse de ninguna definición esencial o más o menos formalizada. Son saberes históricos, y como tales hay que aprenderlos.
- 9) Por su especial relevancia para la formación de competencia científica hoy, algunos de estos núcleos significativos son: el tema de las incertidumbres, los disensos, las singularidades, las relaciones teoría-práctica.
- 10) La competencia científica, que la escuela debe formar, supone conciencia gnoseológica, competencia disciplinar propiamente dicha y disponibilidad interdisciplinar.
- 11) Por conciencia gnoseológica entiende lo que se sabe acerca del conocimiento humano. Para tener competencia científica es necesario contar con una conciencia gnoseológica amplia y flexible, que sepa de las dimensiones contextuales del conocimiento, de la posibilidad de diferenciar conocimientos según intereses, intenciones, actitudes, que entiendan la reflexividad del conocimiento, ya que se conoce siempre desde una interacción significativa, social e histórica, con lo que se quiere conocer.
- 12) Por competencia disciplinar entiende la compleja capacidad de orientarse en el punto de vista disciplinar del conocimiento. Esto tiene que ver con saber de rupturas continuidades, paradigmas y reglas, componentes estructurales de las disciplinas y aconteceres históricos de éstas.
- 13) Por disponibilidad interdisciplinar entiende, una actitud, que, desde la identidad disciplinar diferenciada, y con una amplia y flexible conciencia gnoseológica, permite abrirse a la integración, reconociendo otras identidades disciplinares, y permite buscar reconstrucciones racionales más totalizantes y abarcadoras de la complejidad de la realidad.
- 14) Formar competencia científica es enseñar a saber colocarse en el punto de vista de la ciencia, con toda la complejidad, conflictividad y diversidad que esto significa, y que, a la luz del debate contemporáneo, puede resumirse en la capacidad de relacionar la teoría con la práctica, sabiendo que cualquier teoría científica es también una práctica social y que no hay práctica social que no incluya entre sus determinaciones la teoría, sus interacciones y sus conflictos.
- 15) Con respecto a la competencia tecnológica tiene que ver con la capacidad de saber manejarse con otro tipo de racionalidad: la instrumental, la del saber-hacer, la del análisis funcional, la de las operaciones de los artefactos y sistemas.
- 16) La tecnología, como competencia, es una forma de relacionarse con el mundo, que tiene cada vez más señales de configuración tecnológica. Por eso, formar competencia tecnológica es, también, capacidad de entender el mundo, no solamente de saber operar con artefactos y sistemas.
- 17) Formar competencia tecnológica en la escuela, supone contextualizar los saberes que circulan en la escuela en una mirada funcional e instrumental, relacionada con necesidades humanas y demandas sociales. Pero implica también saber que esta mirada tecnológica necesita también de una comprensión, crítica y fundada, de esas mismas necesidades y esas mismas demandas.
- 18) La competencia tecnológica tiene una especial relación con los desempeños eficaces. Tiene que ver, con la definición misma de competencia tecnológica, que es saber-hacer y saber-operar, que son ellas mismas capacidades de eficiencia. En el caso de la competencia tecnológica lo que se espera –y lo que

también hay que enseñar– es que los desempeños tecnológicos sean pertinentes y relevantes.

- 19) La formación de competencia tecnológica está asociada, en la demanda a la escuela, a la formación para el trabajo. Y esto genera problemas en la determinación escolar de la competencia tecnológica, sea porque se la confunde con la cuestión de las salidas laborales inmediatas, se porque se la ensalza como panacea, para conjurar el temor del ingreso y la permanencia en el mundo laboral.
- 20) Formar competencia tecnológica es enseñar a saber manejarse con artefactos, instrumentos y sistemas operativos, con toda la eficacia y eficiencia necesarias, pero es también saber evaluar su pertinencia, en relación con las demandas sociales. La competencia tecnológica no es sólo una cuestión de competitividad económica, que también lo es. Además, una cuestión de calidad de vida y de solución funcional de problemas y necesidades del hombre. Y del hombre no en abstracto, sino en determinados contextos históricos, sociales y culturales.

Las condiciones institucionales para formar las competencias científico-tecnológicas

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

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

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

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

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

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

Lo primero que es necesario trabajar es la relación del docente con el conocimiento. En la formación básica no es un tema que ocupe un lugar especial.

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

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

competencia científico-tecnológica.

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

La especificación por niveles de la formación de la competencia científico-tecnológica

La formación de la competencia científico-tecnológica es una tarea de todo el sistema educativo formal, que debe mantenerse a lo largo de todos los niveles, con la especificidad de complejidad y fundamentación correspondientes.

En la actual estructura del sistema educativo argentino la formación de la competencia científico-tecnológica, en el nivel inicial, se relaciona con las formas como se plantean la intencionalidad enseñante, por un lado, y los modos de vérselas con el conocimiento que tienen los niños, por el otro. Los modelos de enseñanza y las posibilidades de preguntar, experimentar e imaginar respuestas, en la construcción de los aprendizajes, son elementos que conforman la disponibilidad para la formación de competencias científico-tecnológica. Los contenidos de la enseñanza, diferenciados por áreas del conocimiento, cobran una significación pertinente para la formación de la competencia científico-tecnológica, siempre que sean contenidos fundamentados y válidos. El nivel inicial tiene carácter de iniciador en la formación de la competencia científico-tecnológica.

En la Educación General Básica (EGB), con respecto a la formación de la competencia científicas, lo más importante es la progresiva valoración del saber ciencias, para poder comprender mejor el medio, natural y social, y en mejores condiciones de inserción en y transformación de. Un elemento central para esta competencia científica tiene que ver con los modelos institucionales de agrupamiento de disciplinas, de distribución del tiempo para su aprendizaje y coherencia teórico-práctica en los enfoques respectivos. La diferenciación de disciplinas y los niveles de integración suelen ser un problema central en la educación básica. También es decisivo, para la formación de competencia científica, la insistencia en el carácter histórico-social de los conocimientos y en la necesidad progresiva de racionalidad exploratoria, experimental y argumentativa. La capacidad de buscar información y de tener criterios para saber interpretarla, diferenciando categorías, métodos, marcos teóricos, es un componente central de lo básico de esta competencia.

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

En relación con el nivel Polimodal ambas competencias, la científica y la tecnológica, tienen que estar presentes en el tronco común, y a lo largo de todo el nivel. Cualquiera que sea la orientación específica que se elija, la formación de la competencia científico-tecnológica tiene que estar presente.

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

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

La competencia científico-tecnológica, como logro de este nivel educativo, es componente esencial del perfil generalista y flexible, que parece hoy el más adecuado para aprender las continuas variaciones de la demanda laboral. Sin embargo, sigue

siendo un problema en cada una de las orientaciones los qué, los cómo y los cuándo de la formación específica, pensando en las determinadas especialidades de las ciencias y de las tecnologías, y pensar las mismas preguntas, en relación con la competencia científico-tecnológica, como parte de la formación general.

Capítulo V Disciplinariedad, interdisciplinariedad y transversalidad como formas de organizar la enseñanza

Intersectorialidad e interdisciplinariedad

Planteo del problema

A partir de la década del setenta, aparece una necesidad de hacer frente a una situación de fragmentación y dispersión en los saberes, que la escuela enseñaba. También se fue abriendo la idea de que los saberes escolares estaban fuertemente desvinculados de los intereses de los alumnos y de las demandas sociales de aprendizaje. La idea de trabajar interdisciplinariamente apareció como un posible remedio ante la pérdida de significación social.

Desde la década de los ochenta, fue ganando terreno la idea de atacar la fragmentación y la dispersión de los saberes, no sólo con la interdisciplina y la integración de áreas, sino que se hacía necesario también romper los muros de la escuela, como institución cerrada, y ponerla en juego con otros sectores sociales, también interesados en los logros educativos. Además la fragmentación y la dispersión de los saberes tenían un curioso correlato en la fragmentación y la dispersión de las instituciones sociales. Trabajar intersectorialmente apareció como un posible remedio.

Con la interdisciplina, se atiende a un aspecto más mental, relacionado con los sujetos y sus saberes. Con la intersectorialidad, se atiende a un aspecto más institucional, relacionado con la función social de la escuela y las representaciones y roles concomitantes.

La escuela tiene que ser vista desde lo que pasa hoy en la intersección de la sociedad y los individuos, dado que su sentido es la socialización por el conocimiento. El mandato de formar competencia laboral, ciudadanía participativa y autonomía cultural, parece conformar hoy el mandato más fuerte de la institución escolar, marcando a los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje.

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

Interdisciplina

Para trabajar interdisciplinariamente en la escuela ayuda a distinguir: aspectos epistemológicos, aspectos curriculares y aspectos institucionales.

Epistemológicamente, es importante recordar:

- Que algunas o muchas disciplinas, independientemente y en formas más o menos yuxtapuestas, concurren casual o intencionalmente, en el planteamiento de un problema, es algo distinto del caso en que dos o más disciplinas tengan interrelaciones fuertes entre ellas y aborden el problema desde la relación misma. La relación multidisciplinar o pluridisciplinar, las disciplinas intervinientes dan su aporte al problema, su visión propia o enfoque particular,

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

- Es distinto de la multidisciplina de la interdisciplina y el trabajo transdisciplinar, donde se construye un cuerpo de principios, categorías y reglas de procedimientos que rige el trabajo de las disciplinas comprendidas. En todos los casos se supone un trabajo previo de identidad disciplinar, por un lado, y de disponibilidad interdisciplinar, por el otro. Cuanto más fuertes son estas identidades, más difícil es el trabajo interdisciplinar, porque ninguna óptica particular o específica agota la complejidad de los problemas que la realidad plantea. Este aspecto epistemológico desempeña un rol central en la fundamentación de lo que se enseña como un tema o problema interdisciplinar. Los problemas teóricos y metodológicos del trabajo interdisciplinar están lejos de respuestas claras, en el mismo campo de la historia de la ciencia y de la epistemología.

Curricularmente, las disciplinas escolares, áreas de disciplinas integradas, ejes temáticos y temas transversales, son formas de organizar curricularmente la enseñanza y no siempre se corresponden con disciplinas, áreas, ejes o temas estrictamente científicos.

El supuesto, aquí, es una idea clara de contenidos educativos y de competencias que se quiere formar, y la cuestión clave radica en la significatividad social, la validez y los criterios de legitimación en la operación pedagógica de construir contenidos escolares y organizarlos en programas de enseñanza. Es decir: lo que se llama interdisciplina u organización interdisciplinaria de contenidos educativos, no siempre se funda en razones epistemológicas.

Institucionalmente, el tema central en la interdisciplina es la relación entre la información y la decisión, entre los procesos de comunicación y de participación. El problema radica aquí en la identidad institucional y la cuestión central pasa por la coherencia y la autonomía.

Cuando se habla de interdisciplina en la escuela se tiene que atender a estas tres lógicas diferentes, la de la ciencia, la del currículo y la de la institución escolar, y entender que articular sus relativas autonomías no es una tarea fácil.

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

La propuesta es proyectar las cuestiones de la interdisciplinariedad del trabajo escolar, en el objetivo de poder operar con pensamiento complejo.

Intersectorialidad

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

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

- 2) *Políticamente*, la intersectorialidad puede legitimar la ausencia de políticas públicas para la educación y transformar a la escuela en un campo de lucha por la hegemonía, con los consiguientes conflictos de poder.
- 3) *Culturalmente*, la intersectorialidad puede significar abrir la escuela a la circulación de cualquier tipo de información, sin atender a criterios públicos de legitimación, sino vehiculizados por las corporaciones y sus propios emblemas.

Se puede profundizar la idea de la intersectorialidad con una reflexión sobre la idea de la autonomía de gestión. Hay tres aspectos centrales en la idea de autonomía de gestión en la escuela:

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

La propuesta es proyectar estas cuestiones de la intersectorialidad del trabajo escolar, con el objetivo de poder operar en la escuela con una gestión institucional autónoma.

El desafío es operar esta autonomía, capaz de gestionar bajo la ley misma de la institución escolar: socializar mediante el conocimiento, lo cual implica tener elementos no sólo para insertarse y relacionarse, sino también para cambiar los estilos y para poner mayor racionalidad en la economía, la política y la cultura.

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

La transversalidad como problema político y como cuestión teórica

Junto a la interdisciplina y la intersectorialidad, circula cada vez más en el discurso pedagógico y en las demandas a la escuela la idea de la transversalidad, como una forma de organizar la enseñanza de algunos contenidos educativos. Se pueden distinguir en el tema de la transversalidad, una cuestión política y un problema teórico.

La cuestión política

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

La creciente demanda a la escuela de ocuparse de temas críticos o problemáticos para la vida social, la discriminación, la interculturalidad, el género, los derechos humanos, el medio ambiente, etc., tiene una connotación política.

En el nuevo escenario tienden a desaparecer los sujetos políticos y son reemplazados por agentes sociales. La socialización no coincide con la formación de un sujeto político, y los problemas sociales tienden a desvincularse de sus causas políticas y económicas. Los problemas críticos, definidos como sociales, y no políticos y económicos, deben resolverlos los agentes sociales mismos.

Los individuos se educan en estos temas, los trabajan en su socialización escolar, la responsabilidad se transfiere: si persisten la enfermedad, las amenazas a la paz, la discriminación, se debe a la poca calidad de la educación –transversal– recibida.

La idea de transversalidad se asemeja mucho a la de globalización, a la de

dispersión, a la de debilitamiento de las fronteras entre disciplinas y posibles interrelaciones desde identidades. Un contenido transversal viene instalado por patrones de comunicación social, por formadores de opinión pública, por constructores de demanda social.

La transversalidad, transforma a la escuela en una agente social, construye una subjetividad específica, encargada de sostener esta sociedad mínima, asumiendo la responsabilidad como individuos aislados, o pequeños grupos, de cuidar la salud, preservar el medio ambiente, trabajar por la paz, tolerar la diferencia, usar bien la sexualidad, etc. Éstos parecen ser los códigos de la modernidad cuyo aprendizaje es una necesidad básica, que la escuela tiene que satisfacer, es decir enseñar.

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

Lo que se quiere decir es que la presencia de contenidos transversales en la escuela es también un problema de política educativa.

Que la escuela se ocupe de estos temas, parece necesario. Pero sabiendo que los problemas tratados no son escolares, sino sociopolíticos, y que la enseñanza de estos contenidos no puede descontextualizarse de sus reales causas y sus reales soluciones.

La transversalidad como problema teórico

Sujeto universal y sujeto transversal

El autor propone situar la reflexión epistemológica sobre los contenidos transversales en el contexto actual de crisis del sujeto moderno.

Con los contenidos transversales, se está recogiendo en la escuela la crisis misma del sujeto moderno, este sujeto moderno necesita ser disciplinado, teórica y prácticamente. Obviamente, disciplinado, teóricamente, por la ciencia objetiva y prácticamente, por la moral del deber. Esta tarea se le recomienda a la escuela moderna.

Este disciplinamiento del sujeto moderno inspiró los proyectos pedagógicos del Humanismo y de la Ilustración.

El proyecto humanista condensó su aspiración educativa en el contacto con las humanidades clásicas. Definió un clasicismo, fijando un pasado cultural como prototipo del buen pensar, el buen decir y el buen actuar. El proyecto es humanista porque pone el acento en una humanidad como concepto cultural, es decir un ideal de pensamiento, de discurso, de acción.

El proyecto ilustrado condensó su aspiración educativa en el contacto con las luces del progreso. Privilegió el acceso científico, como modo de producir el futuro ideal, la sociedad emancipada, la paz perpetua. Para eso propuso la sistematización enciclopédica, que permitía una clasificación de los saberes y una forma de organizar su enseñanza. El proyecto es ilustrado en un doble sentido: crítico, del pasado oscuro y sometido, y utópico de un futuro claro y libre.

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

El romanticismo cambió el pasado clásico, cuya visión del hombre había que imitar, por el pasado bárbaro, que daba la energía y el impulso vital a cada pueblo. Crítico a la ilustración, su pretensión de reducir la educación del buen ciudadano a la mera ruptura con el estado de naturaleza, a la mera negación del buen salvaje. Insistió

en el cambio estético, pero más relacionado con el genio individual creativo que con la imitación de una cultura ejemplar.

El pragmatismo cuestionó al humanismo clásico, acusándolo de desvincular el pensamiento y la educación de las verdaderas necesidades de la época, congelando valores y modelo, desconociendo su historicidad y su necesidad de interpretación pragmática y comunicativa. Y planteó la necesidad de formar, más que un buen ciudadano, un ciudadano exitoso, que encuentre el criterio de verdad en los logros, y el criterio de socialización en el consenso a través de la negociación democrática. Aquí empieza el lento fin de las utopías del progreso ilustrado.

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

El sujeto transversal testimonia la desilusión de saber que este mundo concreto con varios siglos de modernidad, no es lo que se pueda llamar el producto de la razón universal. El sujeto transversal testimonia, además, que la facticidad singular, este individuo concreto, no es precisamente el esperado por el deber, no es lo que se pueda llamar un producto de relaciones entre fines-en-sí.

Pero el sujeto transversal sigue siendo universal, sigue siendo sujeto, es decir racionalidad, que puede legítimamente pretende conocer científicamente y actuar éticamente. La transversalidad no quiere decir, necesariamente, la pérdida de subjetividad universal, sino que quiere decir la necesidad de replantear sus supuestos modernos, humanistas e ilustrados, aprovechando las críticas románticas y pragmáticas, sin quedar presa de sus trampas. Éste es el desafío.

El pasado no es algo fijo, es una compleja historia, que constituye a la misma subjetividad y la resignifica continuamente. El futuro es una incierta posibilidad que constituye a la misma subjetividad y la desafía continuamente.

El fundamente epistemológico de los contenidos transversales, tiene que ver con esta crisis del sujeto moderno y sus programas educativos: el humanismo y la ilustración. El sujeto universal, la razón, no coincide ni con un supuesto sujeto cultural ejemplar (clásico) ni con un seguro sujeto cultural futuro (progreso). Ni fijar los valores del pasado, como ideales para imitar, ni destruirlos, como supersticiones para superar y entonces progresar, garantizan la constitución de un sujeto racional universal.

El gran desafío de la transversalidad es no renunciar a la universalidad del sujeto, pero tampoco quedar sujeta a las ilusiones modernas de esa universalidad (que son las del humanismo clásico y la ilustración progresista). Se trata, por el contrario, de encontrar el proyecto educativo apropiado a un sujeto universal-transversal.

Las consecuencias que tiene el partir de este sujeto universal-transversal, para el conocimiento, mediante el cual socializa la escuela, y para las relaciones del docente con el conocimiento es que no hay un modelo único de racionalidad, el epistémico, el que cultivan las disciplinas científicas, para construir subjetividad cultural. El método epistémico mismo no se agota en la racionalidad empírico-analítica de tipo técnico e instrumental, que hay también una racionalidad histórico-hermenéutica de tipo práctico y comprensivo, y una racionalidad ético-crítica de tipo normativo y emancipatorio.

Se puede exigir a los contenidos transversales el mismo tipo de objetividad o certeza que a los contenidos puramente disciplinares (los cuales cargan su propia crisis). Se trata más de aproximaciones, resignificaciones, interpretaciones, argumentaciones.

Lo transversal cuestiona, en lo disciplinar, las pretensiones del conocimiento de

neutralidad, de transparencia total, de aislamiento focalizado.

De lo que se trata es de criticar las formas de disciplinamiento del sujeto cultural. Es decir criticar las razones de educar.

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

De ahí la importancia teórica de no aislar los contenidos transversales, confinándolos en un ámbito incomunicado con lo disciplinar.

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

Los saberes se legitiman públicamente, están destinados a todos, sin restricciones ni exclusiones, argumentados críticamente, sin imposiciones ni censuras, y capaces de construir proyectos comunes, racionalmente universalizables. Implica definir la universalidad por lo público, pero implica también redefinir lo público por los atravesamientos histórico-sociales.

La transversalidad es un intento de hacer pública la razón histórica y social. Es reconocer que el disciplinamiento del sujeto universal no se logra con la negociación de las diversas historias y de los conflictos sociales, sino en su real atravesamiento cultural. Este sujeto unitransversal metódicamente disciplinado y problemáticamente atravesado, no puede ser sino un sujeto epistémico-político.

Más allá de los métodos específicos de las disciplinas que involucren, hay abordajes reflexivos de los problemas transversales, que es bueno explicitar en este nivel epistemológico, es decir como modos de relacionarse con el conocimiento. En estas formas de abordaje reflexivo, se pueden encontrar caminos adecuados para trabajar estos contenidos transversales. Esto genera nuevos problemas de trasposición didáctica, que debieran trabajarse desde la especificidad de los contenidos que se seleccionen para enseñarlos transversalmente. Se sugieren líneas de trabajo para formar pensamiento crítico a la hora de abordar temas transversales.

Es necesario saber hacer análisis del lenguaje cotidiano y simultáneamente, estar atentos a las relaciones dialécticas entre teoría y práctica.

Se debe trabajar con una razón procedimental, que explicita las reglas del diálogo y de la argumentación, y, simultáneamente, con una razón interpretativa, que sepa explicar los contextos de significación.

Es necesario aunar las exigencias de una razón atenta, capaz de ponerse en el lugar del otro y responsabilizarse por él, con una razón autónoma, capaz de criticar desde argumentos, reconocer las diferencias y mantener la coherencia.

Currículo escolar y currículo transversal

El segundo problema teórico es el referido al impacto de lo transversal en el campo del concepto de currículum. Es importante contextualizar la reflexión. Lo político y lo epistemológico son dimensiones fundantes y legitimantes de las prescripciones curriculares.

La transversalidad es un problema de formato curricular. El problema de la transversalidad intenta plantearse como una prescripción sobre algunas cosas, que se deben enseñar sin encerrarlas en una determinada disciplina escolar, o conjunto de

disciplinas (áreas), o interacciones entre disciplinas (núcleos interdisciplinarios). Se trata de contenidos que deben atravesar todos los contenidos curriculares. En este sentido, un formato enciclopédico, por disciplinas separadas, es insuficiente.

Esto quiere decir que se trata de un señalamiento en torno a la dificultad de dar cuenta didáctica, de enseñar, determinados problemas sociales, instalados solamente en la lógica de las disciplinas (y sus diversas formas de agrupamientos o relación). En este sentido, la caracterización de los contenidos transversales, como aquellos cuyo tratamiento no puede ser monodisciplinar sino que necesita el concurso de varias o todas las asignaturas escolares, parece insuficiente. Si se hiciera así, sería difícil distinguir un contenido transversal de un contenido de área o de núcleo. Se estaría confundiendo la transversalidad con la interdisciplinariedad, en cualquiera de sus formas.

Tampoco la transversalidad queda significada, acudiendo al concepto de transdisciplina. Primero, porque este concepto se mueve, en realidad, en la lógica misma del trabajador disciplinar y, segundo, porque con él se piensa en una axiomática formal que incluye varias disciplinas.

¿Qué significa, entonces un currículo transversal? Los formatos curriculares, en relación con la organización de los contenidos educativos, son en la escuela moderna de tradición humanista e ilustrada, de base disciplinar. Esto quiere decir que el agrupamiento de contenidos se hace con un criterio primariamente disciplinar. Algunos casos de disciplinas, a se vez, se agrupan por criterios diversos (que pueden oscilar entre la mera yuxtaposición –multidisciplina– pasando por la interacción –interdisciplina– hasta algunos casos de axiomática común –transdisciplina–)

Así, muchos currículos dividen los contenidos educativos en áreas –que agrupan contenidos disciplinares o, a veces, contenidos estrictamente disciplinares y otros contenidos que en realidad atraviesan toda la enseñanza, pero por costumbre y cultura escolar han quedado confinados en alguna disciplina o área escolar particularmente comprometida–. Es el caso, por ejemplo, de los contenidos educativos relacionados con aprender a leer y escribir. Normalmente, se los encuentran en el área Lengua o en la disciplina escolar Lengua. Se podrían poner ejemplos de todas las disciplinas y/o áreas: aprender a investigar parece un contenido privativo de las ciencias naturales y/o de las ciencias sociales; o aprender a razonar escolarmente parece ser un privilegio de las matemáticas. Obviamente, esto no es así.

No es esta presencia en todo el currículo de algunos contenidos, sea por su instrumentalidad o por su inmediata relación con el sujeto que aprende, lo que define la transversalidad temática. Esta presencia universal de ciertos contenidos –como los ejemplos sugeridos– está hablando, en realidad, de una transversalidad ligada a la comprensión del sujeto que aprende, o de la institución, o del docente.

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

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

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

Un formato curricular, entonces, tiene que dejar claramente establecido los

criterios de organización de los contenidos. Lo que pasa es que en la cultura escolar se mezclan criterios relacionados con las ciencias, con criterios relacionados más con el desarrollo y la socialización de la subjetividad.

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

Un currículo transversal es un currículo innovador. Se traduce en defender una organización por disciplinas, con agrupamientos posibles, multi-, inter- y transdisciplinarios, pero que incluya también proyectos de enseñanza de contenidos, transversales, que se hagan cargo de esas demandas sociales de aprendizajes sobre cuestiones específicas, que hacen al saber moverse en la vida hoy y aquí. Lo transversal es así el otro sujeto de lo disciplinar.

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

Ni los temas transversales dejan de ser disciplinares, ni los contenidos disciplinares dejan de estar atravesados. Se trata de una relación con el conocimiento donde el sujeto no se sólo epistémico sino también corporal, personal, social, histórico, y donde los objetos de conocimiento no sean sólo los estrictamente científicos, determinados por la historia de las comunidades científicas, sino también los estrictamente sociales y cotidianos, demandados por comunidades históricas determinadas. Se trata también de una relación donde el sujeto corporal, social, histórico, sea también epistémico, y donde los temas significativos, por la demanda social, tengan algún nivel de validación racional en su tratamiento.

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

Capítulo VI

Las relaciones del docente con el conocimiento

Huellas, espejos y señales o desde dónde enseñar en tiempos de escepticismo

Esta relación incluye dimensiones psicológicas y sociales, epistemológicas y políticas, incluso estrictamente éticas, y en este sentido no puede ser ni simplificada ni reducida.

Aceptada esta complejidad es imposible una transformación educativa sin una revisión a fondo de estas relaciones del docente con el conocimiento.

Las relaciones de los docentes con el conocimiento necesitan hoy revisar algunos supuestos.

En primer lugar, los resabios de platonismo que se puedan tener. Es decir: no hay un mundo de ideas, un trasmundo, que haya fijado de una vez para siempre el sentido de las cosas, sus esencias fijas e inmutables.

Esto subyace a la ilusión de pretender relacionarse con el conocimiento negando su historicidad, su condicionamiento social, los cambios culturales en las relaciones con la riqueza, el poder, la información. No es posible relacionarse con el conocimiento ni

ingenua ni dogmáticamente, desde el supuesto de las ideas esenciales y de la segura posesión de esas ideas esenciales.

En segundo lugar es preciso revisar los resabios de Iluminismo que se pueden tener. No hay una mente bruñida, por educada, que funcione como espejo seguro, que tenga las certezas para educar al soberano y para garantizar criterios de verdad y decidir cuáles son los esquemas ciertos y cuáles no.

Esto subyace a la ilusión de pretender relacionarse con el conocimiento, negando sus supuestos y sus condicionamientos.

Se puede abordar las relaciones del docente con el conocimiento en términos de tres metáforas, las huellas, los espejos, las señales, preguntando por el lugar desde dónde se enseña. El autor explicita tres actitudes:

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

Frente a estas tres actitudes posibles, sugiere la idea de una relación con el conocimiento ni dogmática, ni iluminista, ni escéptica. Es decir crítica, contextualizada y esperanzada:

- Cuando la huella es también espejo y señal, la relación con el conocimiento se convierte en seguir un rastro, en una búsqueda por diversos atajos.
- Cuando el espejo pierde su superficialidad por la densidad de las huellas que lo empañan y pierde su monopolio de la representación por las cicatrices que las señales le dejan, la relación con el conocimiento se convierte en un tener que vérselas con la memoria y con las incertidumbres.
- Cuando la señal recupera la confianza en la palabra compartida, la conversación y el diálogo, la relación con el conocimiento se convierte en una comprensión abierta que es simultáneamente un trabajo productivo.

De plazas, mercados y autopistas o para qué enseñar en tiempos de pragmatismo

Se propone una meditación sobre el para qué se establecen relaciones con el conocimiento. Para qué los docentes, se relacionen con el conocimiento.

Ello conduce a buscar las finalidades de la relación del docente con el conocimiento en la construcción de espacios sociales. Educar es socializar mediante el conocimiento. Es producir, ocupar, arreglar, cambiar, mediante el conocimiento, espacios sociales. Educar es socializar mediante la enseñanza, no de cualesquiera conocimientos, sino de aquellos legítimos públicamente. Pero éste es el tema de esta reflexión.

Para qué conocemos

Ante el para qué, relaciona los docentes con el conocimiento.

La primera y fundamental respuesta es para enseñarlo. Es su función social, para eso se forman. Esta forma determinada de relacionarse, como enseñantes, con el conocimiento es la que llama pública. En tanto los docentes, se relacionan con el conocimiento para enseñarlo, es decir para publicarlo.

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

Relacionarse públicamente con el conocimiento significa que el conocimiento no es sólo para mí ni para algunos, es para todos, sin restricciones naturales o educativas. Relacionarse públicamente con el conocimiento tiene que ver con la construcción de espacios sociales comunes, universales, abiertos. De aquí las metáforas elegidas del ágora o plaza pública, el mercado, la autopsia.

En torno al ágora

Cuando el conocimiento depende en su verdad de la correspondencia con la cosa, su enseñabilidad, su universalidad, se funda en que se establezcan relaciones con los principios o las causas de las cosas; con su naturaleza esencial.

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

Que el conocimiento sea enseñable significa que se puede construir el espacio común, la plaza donde se puede discutir y argumentar en torno al bien. Se enseña para saber vivir en el ágora.

Suponer que la relación con el conocimiento es natural, que todos los hombres por naturaleza desean saber, no debe encubrir que ese deseo es el resultado de un proceso de formación cultural, donde la propiedad de los medios de producción y el control del poder en las prácticas sociales han desempeñado un rol determinante.

En torno al mercado

El mundo moderno se caracteriza porque intenta liberar el principio de la enseñabilidad del conocimiento, del presunto saber de las diversas causas naturales, de las diferencias esenciales o metafísicas. Y lo hace presuponiendo que la razón es una de las cosas mejor repartidas del mundo.

Relacionarse con el conocimiento es, ahora, relacionarse críticamente con el deseo de saber. Es saber, por la duda, que la única certeza es que mientras pienso existo. Los principios y las causas, las reglas de la producción y las normas de la acción sólo pueden basarse en el buen uso de la razón, el uso que se hace conforme a su naturaleza pensante, que es heterogénea en relación con la naturaleza extensa de los cuerpos.

Esta revolución copernicana, consiste en regular el conocimiento desde el sujeto

que piensa y no desde la inteligibilidad natural de las cosas. El fundamento hay que buscarlo ahora en el sujeto y no en las cosas.

Este cambio permite relacionarse con el conocimiento de otra manera. Se trata de construir progresivamente un orden racional, en los límites de la experiencia posible.

Es en este contexto donde nace la escuela moderna, este nuevo maestro, cuya función es enseñar a conectarse críticamente con el deseo de saber, disciplinando el uso teórico en el campo de la experiencia posible, el uso técnico-estético en el campo del buen gusto, el uso práctico en el reino de los fines en sí.

Y aquí sí se necesita llamar pública a esta relación con el conocimiento, porque ya no se la puede definir como natural. ¿Para qué enseñar?, para incorporarse al mercado de trabajo, como valor de cambio intercambiable, para aprender a gozar con el buen gusto, para actuar socialmente como un buen ciudadano y, sobre todo, para internalizar el deber por el deber, es decir no por intereses particulares o por inclinaciones naturales o por presiones sociales.

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

Lo público es universalidad construida, de la ciencia, el arte, la economía, la política. Su única condición: el buen uso de la razón. Su único supuesto: la razón única, aquella que no depende de la experiencia ni del lenguaje, ni de la naturaleza. El nombre de esta razón única, que indica la igualdad fundamental de los hombres, no es otro que el de sujeto trascendental, es decir no empírico ni singular, no natural ni social, simplemente esta condición última de posibilidad de tener experiencias, de ser uno mismo, de legislar tanto la naturaleza como la sociedad, es la razón, en tanto cogito que acompaña toda mis representaciones, y en tanto libertad de regirse sólo por sus propias leyes racionales.

Modernamente, la publicidad del conocimiento se basaba en su estricto carácter trascendental: la universalidad y la necesidad, así como el progreso, sólo pueden fundarse en los actos de conocimiento que se hacen desde una subjetividad, el cogito, capaz de relacionarse a priori con la experiencia, sin que los objetos que construya logren alterar su carácter de condición de posibilidad de todo conocimiento objetivo.

La autoridad del maestro para enseñar se basa en la objetividad y legitimidad de lo que enseña.

De autopistas

Hoy se habla de la sociedad global como una sociedad del conocimiento. La tradición pública del conocimiento se encuentra cuestionada, porque esta sociedad del conocimiento, la de la globalización del conocimiento aparece fuertemente hegemonizada por el mercado de la información, y por las negociaciones privadas y corporativas de la ciencia, la técnica, el arte, y hasta la misma ética. Lo global no es lo público, porque sencillamente excluye, porque confunde enseñabilidad del conocimiento con disponibilidad informática o con velocidad de circulación de la información, porque confunde uso público de la razón con opinión massmediada, casi con publicidad.

Cómo relacionarse públicamente con el conocimiento, cuando éste gira en torno a la imagen, la música, el alfabeto electrónico de la comunicación global inmediata y de la simultaneidad. Esta musicalización y matematización de la cultura, parece estar declarando obsoleta a una cultura centrada en la palabra. Por lo mismo, una enseñanza centrada en su publicarla o en el hacerla pública.

Algo está pasando en la relación con el conocimiento. Se tienen dificultades en conectarse con el deseo de saber. Y no basta criticar su naturalidad, desde una pretendida razón moderna, desde un sujeto pretendidamente autónomo. Se necesita, además, criticar el control simbólico que sobre el propio deseo de saber y el de los alumnos ejerce el poder, a través del discurso pedagógico mismo, el discurso social, las legitimaciones de las políticas educativas. Es necesario poner a la docencia en la corriente misma del pensamiento crítico.

Se trata, más bien, de una lucha por el reconocimiento. Reconocimiento de que lo más profundamente deseado al saber es ser reconocidos como deseo de aprender y como poder de enseñar.

El ámbito público es el resultado más el proceso de relacionarse con el conocimiento. Lo público emerge en la lucha por el reconocimiento entre el deseo de aprender, que conecta con la singularidad y la diferencia de la vida, y el poder de enseñar, que conecta con lo universal y lo común de la vida. Conectarse con el deseo de aprender es conectarse con lo más profundo de la memoria. Conectarnos con el poder de enseñar es conectarnos con lo más legítimo del proyecto.

Construir lo público como sentido de la enseñanza, relacionándose con el conocimiento como mutuo reconocimiento del deseo de aprender y del poder de enseñar.

Se trata de relacionarse con el conocimiento como pensamiento crítico. Que mientras circula por la autopista, recuerda el ágora y el mercado, y se asombra de cómo es necesario conocer lo justo, lo que no excluye ni discrimina, lo que junta la igualdad y la libertad, lo que armoniza lo diferente y lo común, lo que permite realizar el deseo de aprender y ejercer el poder de enseñar. Como lenta y costosa enseñanza desde el conocimiento, legitimado públicamente y para redefinir un espacio de lo público.

Segunda parte **Educación y valores**

Capítulo I **La escuela como vigencia de lo público en la crisis del estado**

En la crisis del estado, lo que está en cuestión es una crisis de la cosa pública, de lo público como tal, y de cómo se genera la articulación entre la sociedad civil y el estado, articulación que define el espacio público.

Uno de los campos decisivos para la suerte de esta articulación y para medir la calidad de lo público en una sociedad es la educación.

La sociedad institucionaliza los procesos educativos, para poder asignar responsabilidades y recursos, como una forma de asegurar niveles mínimos de educación y de controlarlos de alguna manera.

Es la escuela la institución social de los procesos educativos. Estos procesos consisten en formas de producción, circulación y apropiación de saberes. Se podría decir, producción, distribución y apropiación de sentidos y significados, que constituyen la red semántica y lógica de lo público.

Con esto no se quiere afirmar que la escuela monopolice la circulación de los

saberes en la sociedad. Hay otros circuitos y otras instituciones sociales que también lo hacen. Pero la escuela tiene u ocupa un lugar central, de mediación y procesamiento.

Que la escuela es la institucionalización social de la circulación de saberes supone, que se está hablando de los saberes socialmente legitimados. Cuando se afirma que la función de la escuela es enseñar, se está suponiendo que es enseñar los saberes socialmente legitimados.

El criterio para la legitimación social, aquel que incluye además su validación y que la escuela debe defender y sostener como institución social, es el carácter público de los saberes y del espacio social que en ella se construye, mediando la circulación de saberes. Lo público es el criterio de legitimación de los saberes.

- 1) La publicidad de los saberes tiene que ver con su universalidad de exposición. Un saber es público cuando está destinado a todos, cuando cualquiera lo puede aprender. Los saberes son públicos porque son saberes expuestos a todos. Por definición, y por función social, la escuela abre, publica, patentiza los saberes. Sin embargo, este carácter de los saberes públicos, enseñabilidad universal, tiene una ambigüedad de significación sólo interpretable históricamente. Durante mucho tiempo y como parte constitutiva de la lucha por el poder y la hegemonía, esta universalidad era un rasgo propio de la razón, y la razón era un rasgo propio de algunos: locos, mujeres, los niños ni los esclavos tenían razón. El carácter público de los saberes era publicidad restringida. En los comienzos de la Edad Moderna, en la crisis moderna, que fue una crisis de la cosa pública, del estado y sus articulaciones con la sociedad civil, se peleó por lo público, insistiendo en una universalidad sin restricciones. La razón es la cosa mejor repartida del mundo. Nadie está excluido del saber, pero todos tienen que aprender a obtenerlo, aprender a usar la razón. Y el camino es despojarse de todo aquello que no sea claro y evidente. Esta homogeneización inicial del sujeto del aprendizaje, es el precio que pagan el mundo y la educación moderna para asegurar la publicidad de los saberes, como universalidad sin restricciones frente al carácter secreto de la aristocracia y el androcentrismo de la cultura antigua, que ejercitaba así una universalidad restringida. La crisis actual, que es también una crisis del estado y de lo público es un campo de batalla por la vigencia de lo público, que insiste en la universalidad sin restricciones y también en una universalidad sin despojos ni expropiaciones de los saberes previos. El desafío de los saberes públicos, en la escuela de hoy, pasa por la capacidad de construir la universalidad y la enseñabilidad, desde una articulación crítica de los contenidos que se transmiten con los saberes que ya se tienen, porque quienes llegan a la escuela no son salvajes culturales ni son inteligencias vírgenes. Y esta conciencia es decisiva para la socialización y construcción, desde ahí, del espacio público.
- 2) La publicidad de los saberes tiene que ver con su condición de estar expuestos al contraste y al cuestionamiento de todos, son criticables, modificables, contrastables. Esto lleva a comprender lo público como un espacio de diálogo, de contrastes, e incluso de conflictos, resolvibles desde el diálogo de razones. Esta nota afecta el estilo propio de la docencia pública, que ha de ser capaz de asumir la pregunta y el cuestionamiento, el avance por error y por hipótesis. Este decir del maestro es publicitar el saber, es decir exponerlo a la crítica. El espacio escolar es el ámbito que publicita, que abre el cuestionamiento todos esos saberes previos, rompiendo su coto de privacidad. Privacidad que trae tanto de las culturales familiares –que incorporan hoy a su cotidianeidad (privatizándola) la masividad de la cultura de los medios– como de la cultura generada por los monopolios de la información– que incorporan

hoy, privatizándola, la velocidad de circulación, de la llamada cultura informática. La escuela abre su espacio, tanto a la cotidianidad –atravesada por la comunicación masiva– como a la información hegemónica –atravesada por todos los condicionamientos de una cultura altamente competitiva–. Todo esto se traduce en una pedagogía de lo público, entendido como ámbito de la pregunta, de la construcción, de la articulación, de la significación.

- 3) La publicidad de los saberes, hace que la función de la escuela pase por la intencionalidad de generar condiciones para un proyecto común. Porque lo público, es también la posibilidad de un proyecto común. Porque lo público es también el espacio para todos y, por lo mismo, abierto siempre al otro en cuanto otro. Es el espacio de la justicia. La crisis del estado, entonces, como crisis de lo público, tiene que ver con la crisis de la igualdad de oportunidades, que en esta perspectiva se relaciona con la universalidad de los saberes sin restricciones ni expropiaciones, y tiene que ver también con la crisis del pensamiento abierto, pluralista y democrático, se relaciona con la historicidad de los saberes, sin dogmatismos ni censuras. La crisis de lo público tiene que ver con una escuela que margina y discrimina, sin dar igualdad de oportunidades, y con una escuela que dogmatiza y esclerosa autoritariamente la transmisión del saber, sin lugar al pensamiento abierto y crítico. Pero la crisis del estado, como crisis de lo público, revela una dificultad más seria: cómo construir un proyecto común, cómo lograr un interés por el bien común, y cómo definir lo común. Este aspecto de lo público lo refiere al plano de lo ético. La equidad y la libertad son condiciones de lo público, pero lo público comienza cuando, con equidad y libertad, se construye lo común. La escuela, como vigencia de lo público, el espacio de aprendizaje de lo común, no sólo como lo universal y lo abierto, sino también como lo justo. La publicidad de los saberes tiene que ver con su compromiso con la emancipación. Los saberes son públicos cuando están interesados en liberar a los hombres de todas las violencias, tanto las internas como las externas. Esta liberación de lo que atenta contra la equidad y la libertad es para poder construir lo común. Los saberes escolares tienen que ser públicos, esto es universales, históricos e interesados en el bien común. La escuela asume este desafío cuando genera su propio perfil institucional, coherente con la publicidad de su función social. Buscar la integración sin autoritarismos ni marginaciones, construir espacios solidarios y cooperativos para los aprendizajes y la distribución equitativa del saber, todo esto es convertir la institución en un proyecto educativo común.

Capítulo II

La calidad de la educación como lucha por el reconocimiento

En las discusiones sobre el tema de la calidad de la educación suelen explicitarse dos contextos. Un contexto busca determinar criterios que permitan medir la calidad de los productos resultantes de las acciones educativas, a las cuales se le suma hoy la preocupación por determinar criterios también del proceso (lo que se suele llamar calidad total)

El segundo contexto viene determinado por el juego entre necesidades y demandas, donde se supone que una educación de calidad es la que satisface las necesidades básicas de aprendizaje, determinadas social e históricamente.

La educación es una acción social enseñante, que produce transformaciones informacionales en los sujetos que la reciben. La transformación informacional alude a un aumento cuantitativo y cualitativo de los saberes previos de los sujetos, mediante el desarrollo y/o la adquisición de nuevas competencias inteligentes, quedando así en condiciones mejores para resolver problemas.

Esta transformación implica un valor agregado, de modo que con las nuevas informaciones adquiridas en el proceso educativo, el sujeto vale más.

También es común al abordar la cuestión de la calidad de la educación, explicitar como criterios básicos, para medirla y aplicarla, los de relevancia, pertinencia y eficiencia. Se une la relevancia a las necesidades sociales (y sus cambios), que determinan el tipo de educación adecuada para satisfacerlas. La pertinencia suele pensarse como la coherencia entre los objetivos y las situaciones de aprendizaje. Se asocia la eficiencia a la racionalidad económica y administrativa, al óptimo empleo de los recursos disponibles, desde una lógica de medios y fines.

El concepto de calidad de la educación aparece ligado a la equidad del sistema educativo es decir a la justa distribución de las oportunidades educativas.

El autor introduce en los dos contextos mencionados, el productivo y de necesidad-demanda, y en intersección con los criterios (relevancia, pertinencia, eficiencia, equidad), un concepto polémico, el de lucha por el reconocimiento relevante para discutir la calidad de la educación, tema decisivo para la transformación educativa, que los desafíos de este final de siglo plantea.

Asigna al modelo productivo –calidad del producto, calidad del proceso, calidad total– un peso mayor en la enseñanza y en la planificación; y al modelo necesidad-demanda, un peso mayor en el aprendizaje y en los contextos.

Parte del supuesto que la educación es el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje.

La enseñanza como producción

La circulación de saberes y su producción constituyen un proceso esencial en el sistema social. Pertenecen formalmente al subsistema cultural caracterizado, como los procesos de producción y circulación de informaciones (saberes, normas, valores, instituciones, etc.), pero en fuerte interacción con el subsistema económico –donde se producen y circulan bienes– y con el subsistema político –donde se producen y circulan poderes–.

El valor económico del saber es hoy una de las bases de la sociedad del conocimiento.

La enseñanza, la transmisión sistemática de saberes, es una tarea social, legitimada por criterios de habilitación, formales e informales, que constituyen una red de control social. El enseñante, el maestro, es un profesional controlado socialmente en su competencia para transmitir saberes. Este control no sólo refiere a la formación básica y a la capacitación continua de docentes sino también al reconocimiento, en una escala social del empleo y también en el nivel variado de presión controladora del desempeño, que ejercitan de diversas maneras los involucrados en la educación. Esta habilitación es la responsabilidad de los estados y de una red más o menos sutil, que recae en la sociedad civil en su conjunto.

En este esquema productivo, el aprendizaje o el valor agregado a las competencias del sujeto es una tarea individual, posibilitada por criterios de apropiación. Hoy el aprendiz es un mutante condicionando culturalmente en su competencia para recibir y producir saberes. Y este condicionamiento no sólo proviene de los saberes previos y de los estímulos ambientales sino también del reconocimiento, en una escala social de las

diferencias, y del nivel de presión controladora sobre los logros, que ejercitan de diversas maneras los involucrados en la educación.

La impericia docente y el fracaso escolar son índices ciertos de mala calidad en la educación, pero como señales de malas condiciones de producción de conocimientos y malos procesos y malos productos o logros.

Entre el transmitir saberes y el recibirlos, apropiándose de ellos está el producir o construir socialmente conocimientos. Es esta producción, encuentro de intencionalidad docente y posibilidad discente, lo que constituye el proceso educativo.

La calidad de la educación se juega en las condiciones que median entre la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, condiciones de producción, tanto de procesos como de productos.

La calidad de la educación depende del reconocimiento de la profesionalidad docente, y del reconocimiento de la diferenciación discente. Estos son condicionantes básicos.

Definir esta profesionalización más allá del modelo normalista y esta diferenciación más allá del modelo asistencialista, que también la condicionó y aún la condiciona, es un desafío primario para plantear adecuadamente la calidad de la educación, necesaria para las nuevas realidades que nos presionan.

Hablar de la educación como producción social de conocimientos, y entonces poder aplicar los criterios y las referencias a la calidad del producto del proceso y de la gestión total, obliga a profundizar en el tipo de acción social, que es esta producción escolar de conocimientos.

Define la producción escolar de conocimientos como una acción simultáneamente comunicativa y estratégica.

La acción comunicativa es una acción social orientada al entendimiento, donde los participantes coordinan, de común acuerdo, sus planes de acción. La acción estratégica, es aquella donde un actor busca influir sobre otro. En la primera es fundamental el consenso y supone simetría. La segunda activa un poder o autoridad, y es por definición disimétrica.

Entender la educación como acción comunicativa implica que los participantes intervienen en un diálogo donde cada uno busca comprender al otro, y se intenta consensuar planes de acción.

La atmósfera educativa, de acción comunicativa, es ética y las condiciones para su calidad son las propias de una acción comunicativa:

- 1) Verdad en los contenidos que se enseñan y aprenden;
- 2) Rectitud en el cumplimiento de las normas que instituyen y regulan el diálogo;
- 3) Veracidad en las actitudes, es decir, intención de no engañar.

En la educación, la verdad de los contenidos tiene que ver con el componente curricular del proceso. La rectitud de las normas refiere al marco institucional. La veracidad de las actitudes es una dimensión personal.

Es en este contexto que se inserta la cuestión de los criterios de legitimación de los saberes que circulan en la escuela. Estos criterios se resumen en su carácter público.

La publicidad de los conocimientos garantiza, la comunicación para todos (sin restricciones ni condicionamientos), abierta a una fundamentación crítica y racional (sin autoritarismos ni sectarismos) y capaz de construir proyectos comunes (generando consensos)

La enseñanza, producción escolar de conocimientos, no es solamente curricular, legitimada por la publicidad de los saberes puestos en juego, sino que es también institucional, donde la cuestión central tiene que ver con los criterios que legitiman las decisiones y los marcos de acción.

Estos criterios se resumen en la cuestión de la autonomía, que implica capacidad

de tener relaciones aleatorias con el entorno –respuestas propias a las demandas del contexto– fruto de decisiones no condicionadas por otros fines que no sean los propios de la tarea social de enseñar y donde los actores están en condiciones simétricas de comunicación.

La autonomía institucional en la escuela implica responsabilidad en la gestión y ejercicio racional de la autoridad. Lo que se postula con la autonomía institucional es una mayor responsabilidad en la conciencia y en la competencia sistemática.

La coherencia institucional, las decisiones responsables y participadas sólo son posibles si entendemos la enseñanza como acción comunicativa. Una institución mal comunicada difícilmente garantice calidad de la enseñanza. Aquí debiera atenderse a la cuestión de la conducción y sus estilos.

El tercer elemento, el de las actitudes personales, complementa sin duda los condicionamientos de la enseñanza como acción comunicativa. Aquí el tema central es la cuestión de la situación laboral del docente y del cuidado de su persona y su promoción. Esto no es sólo cuestión de formación y capacitación continua, sino que también es cuestión de política salarial adecuada y de condiciones de trabajo.

El autor postula en el docente niveles adecuados de satisfacción personal en la tarea.

La producción social de conocimiento, es también una acción instrumental o estratégica.

Esto implica ver la educación no como trabajo orientado al dominio y la transformación de la materia en cuestión. En este caso, el conocimiento.

Aquí se controlan otras condiciones de calidad, la competencia en el manejo de las reglas que presiden el saber-hacer. Es decir la competencia técnica, que significa saber-enseñar y saber-aprender. Exige, además, eficacia en los procedimientos elegidos o métodos. Y exige, disciplina en el empleo de los tiempos y los espacios para la producción.

También aquí, se comprometen componentes curriculares, institucionales y personales.

Lo estratégico o instrumental plantea la cuestión de su operabilidad. Es aquí donde surge la transferencia didáctica y que ha sido ampliado con el concepto de operación pedagógica. La escuela transforma los conocimientos, tal como la ciencia los elabora, y los hace escolares. La transposición didáctica es una estrategia, un instrumento, un verdadero saber-hacer, que implica competencia técnica, es decir conocimientos de las reglas que garantizan un buen saber-hacer.

Temas como el de la secuencia de contenidos, la organización por áreas, disciplinas, problemas, etc., son cuestiones que necesitan competencia técnica. Hay que saber hacerlas, aunque dependiente, de la consistencia epistemológica o verdad de los contenidos.

Lo estratégico o instrumental plantea la cuestión de la eficacia. Aquí se juegan cuestiones como la planificación institucional, la evaluación de resultados, la administración de recursos, la información a la comunidad.

La dimensión estratégica e instrumental de la acción de enseñar lleva a la cuestión de la disciplina en el trabajo. La disciplina –tanto en el uso del tiempo como del espacio, tanto en el desarrollo de la competencia técnica como en la contribución a la eficacia institucional– garantiza que la acción de enseñar cumpla los fines propuestos adecuadamente.

La conjunción de estas dos dimensiones, la ético-comunicativa y la técnico-instrumental, definen los criterios adecuados de la calidad de la educación, entendida como producción social de conocimiento. Es aquí donde aparecen los dos condicionantes, la profesionalidad docente y la diferenciación discente. Es con todos

estos componentes que se puede entender ahora la calidad de educación como lucha por el reconocimiento.

El reconocimiento de la profesionalidad docente y de la diferenciación en los aprendizajes es una cuestión de calidad de la educación, porque es primero una cuestión de equidad o de justicia social.

El segundo contexto de la necesidad y la demanda permitirá entender por qué se propone hablar de lucha por el reconocimiento, en este juego de profesionalidad y diferenciación, en los agentes involucrados (docentes y alumnos), y de comunicación y estrategia en el tipo de acción social que define la educación (enseñanza y aprendizaje)

El aprendizaje como necesidad y como demanda

El segundo contexto de definiciones sobre la calidad de la educación, el de las necesidades básicas y las demandas sociales, ofrece la oportunidad de presentar así un concepto más dialéctico –y por lo mismo menos abstracto– de calidad de la educación.

Entre las necesidades básicas de aprendizaje y las demandas sociales de aprendizaje, media un complejo proceso llamado educación, que en este contexto consiste en una verdadera lucha por el reconocimiento. Porque las necesidades básicas de los sujetos, por las demandas sociales, se transforman en deseos, y porque las demandas sociales, justamente por las necesidades básicas de los sujetos, se transforman en poderes. Y una acción entre deseos y poderes, portados por profesionales y diferentes en interacción comunicativa y estratégica, es una lucha por el reconocimiento. En esta lucha por el reconocimiento es donde se juega la calidad de la educación.

Las cuestiones que definen la calidad de la educación son la calidad del deseo de aprender y la calidad del poder de enseñar.

Lo que más desea el deseo de aprender es a ser reconocido como deseo de aprender. Lo que más puede el poder de enseñar es ser reconocido como poder de enseñar. El reconocimiento del deseo de aprender y del poder de enseñar transforma la circulación de saberes en un proceso de producción social de conocimientos, en un proceso educativo en sentido estricto.

El deseo de aprender, que desea ser reconocido como tal, empieza por ser deseo del otro, demanda social, que pretende así encauzar la satisfacción de la necesidad de aprender. Y esto genera el poder de enseñar como parte esencial del poder social, que busca así ser reconocido como tal, es decir tener consenso. Esto justifica que se puede hablar de la educación como uno de los campos sociales privilegiados en la lucha por la hegemonía, es decir en la ampliación de las bases del consenso para el ejercicio del poder.

Esta doble lucha por el reconocimiento, la del deseo de aprender y la del poder de enseñar, genera una dialéctica. La calidad de la educación, producción social de conocimientos, se juega en la calidad con que se resuelva, en cada caso, esta sutil dialéctica.

Cuando poder enseñar implica despreciar el deseo de aprender y sólo busca ser reconocido como poder estamos ante el autoritarismo magisterial, en cualquiera de sus formas, que implica un desprecio por la vida y un enquistarse en formas dogmáticas del conocimiento, incapaces de producir conocimientos nuevos y significativos. El poder de enseñar, que no reconoce el deseo de aprender, busca sus legitimaciones en instancias ajenas al proceso mismo de producción de conocimientos. La enseñanza se rigidiza, los contenidos pierden actualidad y significación, la escuela se desfasa, se aísla en una cultura endógena y ante las nuevas necesidades sociales tiende a borrarse.

Cuando el deseo de aprender se sostiene sobre el miedo al poder enseñar, y sólo

busca ser reconocido como deseo sin aprender efectivamente, pudiendo producir conocimiento al interactuar con la enseñanza, se está ante el espontaneísmo discipular que implica un desprecio por la sociedad, y un enquistarse en formas diversas de narcisismo cultural, incapaces de reconocer a los otros y de transformar la sociedad. El deseo de aprender, que no reconoce el poder de enseñar, busca sus legitimaciones también en instancias ajenas al proceso mismo de producción social de conocimiento. Elude la acción comunicativa, y teme a la instrumental o estratégica. El aprendizaje también se rigidiza, se vacía de contenidos, la escuela se frivoliza y ante las demandas sociales tiende a defenderse.

Es el reconocimiento del poder de enseñar desde el deseo de aprender, lo que legitima la docencia, y es el reconocimiento del deseo de aprender desde el poder de enseñar, lo que legitima el discipulado.

Por implicarse el uno con el otro está en juego el reconocimiento de una competencia comunicativa y de una competencia técnica: que los sujetos agentes del proceso educativo, los docentes y los alumnos, son sujetos que desean y pueden, que saben dialogar y que saben trabajar, que son tanto éticos como técnicos, que no desprecian la vida porque pueden enseñar y que no desprecian la sociedad porque desean aprender.

La calidad de la educación es la producción social de conocimiento de calidad. Esto es posible porque se atiende a las condiciones de producción: se reconoce profesionalidad en la enseñanza y diferenciación en los aprendizajes; porque se entiende la producción social de conocimientos, la educación, como una acción social, tanto comunicativa como estratégica; porque se reconoce simultáneamente deseo de aprender y poder de enseñar.

La educación tiene que luchar por el reconocimiento del deseo de aprender desde las diferencias, y el reconocimiento del poder de enseñar desde lo público.

La escuela tiene que instituir el deseo de aprender y el poder de enseñar como espacio social significativo. Entonces habrá producción social de conocimientos y se podrán satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje que demande la sociedad para mejorar la calidad de vida.

Capítulo III **Educación y trabajo en la construcción de lo social**

En este capítulo la reflexión intenta ubicar en su dimensión más filosófica, dos demandas:

- Los educadores, acostumbran pedir al mundo del trabajo que les explicita sus necesidades y nos provea de recursos.
- Los empresarios y los trabajadores, por el otro, suelen pedirle a la educación que responda, con cualificación específica y operativa, a una demanda específica y concreta, o bien que responda, con múltiples y variadas ofertas educativas, a las necesidades, diversificadas, de los múltiples usuarios potenciales.

El trabajo y la educación tienen sus propias lógicas, no se trata de pedirle a la educación que prepare para el mundo del trabajo desde la lógica de este último y sin respetar la de la educación. Tampoco se trata de pedirle al trabajo desde la lógica educativa, que participe e invierta sin más en los procesos educativos. Se trata, de ver cómo interactúan ambos procesos, la educación y el trabajo, en la construcción de lo social. Desde esta intersección activa será posible articular las propias demandas.

Garantizar a todos la dignidad del trabajo y la calidad de la educación, en mutua correspondencia, es la difícil tarea del subsistema político.

La relación entre educación y trabajo es fundamentalmente, un problema político. De política educativa y de política económica, pero sobre todo de política social. Es un momento de crisis del Estado hay que reafirmar que la escuela debe ser el lugar de vigencia de lo público, que legitima el conocimiento que transmite y que su perfil se define por ser un lugar de mediación en la construcción del sujeto social; y en esta misma crisis no puede dejar de decirse que la orientación del trabajo debe ser la solidaridad y que su perfil se define también por ser un lugar de mediación en la construcción del mismo sujeto social.

Lo planteado en este capítulo apunta a sugerir, desde las interacciones de las propias lógicas de la educación y el trabajo, un lugar para la crítica, que no puede ser sino una concepción de las políticas públicas.

Educación y trabajo ante sus cambios mutuos

En realidad, la educación y el trabajo están cambiando y su conflictiva relación es más un síntoma que una verdad definitiva.

Los cambios en el mundo del trabajo y la educación

Lo que ocurre con el mundo del trabajo es que el cambio hay que leerlo inscrito en el proceso de crisis generalizada, de transformaciones profundas y de orden civilizador, que hacen que este fin de siglo sea el fin de una época.

Lo que está cambiando es el paradigma moderno para entender el mundo del trabajo. Se está construyendo el mundo posmoderno, o la posmodernidad.

Este nuevo paradigma para leer lo que pasa en el mundo del trabajo también en el de la educación se centra en dos cuestiones relevantes:

- La crisis del sujeto, es decir la crisis del lugar desde el cual se concebía la relación del hombre con la naturaleza, su capacidad de dominio, de transformación, de utilización y de aprovechamiento.
- La crisis de las legitimaciones, de las acciones y de los sistemas para organizar socialmente el trabajo. Algo está pasando con los lugares, los saberes, desde donde se justificaban planes, programas, políticas.

Desde aquí no se puede seguir diciendo que educar para el trabajo es educar para dominar la naturaleza, sacarle su riqueza, usarla racionalmente, para satisfacer las necesidades.

Hoy día, el sujeto que trabaja no se instala frente a la naturaleza. Se encuentra en una extraña ecuación con ella. El trabajo ha adquirido, hoy, una dimensión ecológica, suma de biología y economía, donde hombre y naturaleza no se enfrentan sino que están involucrados, tramados, mutuamente contruidos y limitados.

Desde sus propias lógicas, la economía y el mundo del trabajo se hacen cargo de esto, y demandan mentes ecológicas, sistemas eficaces, esfuerzos sinérgicos.

En la relación de la educación con el trabajo es necesario preguntarse desde dónde se enseña que el trabajo involucra al hombre con el medio, al sujeto con la naturaleza, a la razón con las necesidades.

¿Qué trabajo entra en la escuela y de qué manera? Algunas ocupaciones de los educadores de hoy pueden dar una primera respuesta: preocuparse por la relación de la escuela con el medio, reconocer que el trabajo no es un mero objeto o tema curricular, que el enseñar y el aprender son, ellos mismos.

Educar para el trabajo significa hacerlo desde otro tipo de sujeto. Un sujeto en

quien se reconocen saberes previos y externos a la escuela, y sobre todo que participa plenamente de los derechos humanos por su dignidad como hombre.

Un segundo aspecto tiene que ver con la crisis de las legitimaciones de las acciones y de los sistemas para organizar el trabajo. La constelación de valores y sentidos, sintetizados en el ideal de la riqueza de las naciones y del bienestar para todos, que orientaba y sostenía el trabajo en el mundo moderno, ha entrado en crisis. La exclusión de un tercio de la población mundial del ingreso mínimo ciudadano da testimonio de las injusticias y los problemas del modelo hegemónico.

La competencia, como mecanismo para tener éxito y triunfar en el mundo de los negocios, la especialización de la mano de obra, y la diversificación de la producción, como ideal de eficiencia y rentabilidad, y tantas otras cosas relacionadas, ya no tienen ni la transparencia ni la fuerza que les atribuían el mundo moderno y su cultura del trabajo, desde donde era posible motivar y garantizar el esfuerzo.

La incertidumbre del futuro, la necesidad creciente de un consumo indiscriminado determinado por los cargos y valores y disvalores que circulan masivamente mediados, la creciente necesidad de perfiles generalistas y flexibles, que achica el mercado de los especialistas y genera nuevos perfiles, etc., genera nuevos desafíos a las relaciones entre educación y trabajo.

La educación parece encerrada en los futuros previsibles (no los inciertos): parece fomentar competencias naturales y evita, encubre y castiga toda emergencia de conflicto. Sigue empeñada en saberes más o menos estereotipados, rígidos, fragmentados. Sigue creyendo, con ingenuidad, que saber es poder.

Los cambios en el mundo de la educación y las preguntas del trabajo

La educación también cambia y esos cambios tampoco tienen que ver –en lo esencial– con el de los contenidos, con la diversificación y la universalización de la oferta educativa, con la introducción de nuevas tecnologías y con cambios en la organización y en la conducción del sistema educativo. Los cambios tienen que ver con la crisis, la misma que está transformando los paradigmas hasta ahora vigentes:

- La crisis del sujeto, que afecta ahora la relación entre lo que se sabe y lo que no se sabe, lo que sabe uno y lo que sabe otro, lo que sabe de una cosa y lo que no se sabe de otras. Fracasos, marginaciones, segmentaciones, atraviesan al sujeto que enseña y al que aprende.
- La crisis de los criterios de legitimación de los saberes que circulan en la escuela, que afecta las relaciones entre lo previo y lo dado en la escuela, entre el adentro y el afuera de los muros académicos, entre lo científico y lo cotidiano, entre la mera reproducción de las injusticias y la posibilidad crítica de una emancipación.

Quién aprende y cómo aprende exige hoy otro tipo de respuestas que las dadas en paradigmas anteriores. Hoy los educadores tratan de trabajar con nuevas hipótesis: se aprende desde lo que ya se sabe, se aprende con otros, se aprende con diversas estrategias, se aprende en diversos contextos. La educación está hoy preocupada por la diferencia y tratando de confiar en lo común, el construido desde las diferencias y no contra ellas, o a pesar de ellas.

Hoy se enseña en situación institucional: se enseña atravesado por tantas enseñanzas y tantos saberes, que gravitan en la palabra, segmentan el discurso, ideologizan las formas de organizar contenidos y priorizan pautas para las evaluaciones

Se aprende y se enseña en situaciones de fuertes y agresivas competencias entre diversas formas de circulación de los saberes y criterios opuestos de legitimación. Se aprende y se enseña en un contexto donde la escuela, ya no monopoliza la transmisión

de los saberes.

La especialización y la fragmentación de los saberes constituyen hoy un problema mayor en la educación.

Todo esto, la educación en un estado de profunda crisis, donde ciertos perfiles para definir lo que significa educar o ser maestro o ser alumno, ya no sirven o son disfuncionales.

¿Y qué hace el trabajo frente a estas transformaciones? ¿Las registra, o encerrado en su propia lógica, demanda a la escuela que acompañe sus necesidades, que se ponga a su servicio, que legitime sus emprendimientos?

En que no se termina de entender que la educación y el trabajo están atravesados por la misma crisis global y en definitiva, tienen que hacerse cargo de lo mismo desde sus propias lógicas.

Educación y trabajo en la tensión constructora de lo social: lo público y lo privado

La crisis que nos envuelve es una crisis del sujeto (que se educa y que trabaja), es una crisis de los criterios de legitimación de los saberes de ese sujeto (que los enseña y los aprende, que los produce, los invierte, los usa). Ambos aspectos de la crisis se condensan en la mayor de las crisis: la de los vínculos sociales, capaces de transformar a los sujetos y sus saberes en un proyecto común, regidos por principios éticos de justicia y solidaridad.

Lo más crítico de la crisis que envuelve a la educación y al trabajo, y a sus relaciones, es su dimensión social, común (como bien común, como común-unidad)

La relación entre educación y trabajo es el problema de la construcción de lo social, a partir de la articulación de lo público y lo privado. La educación tiene por misión social específica:

- Hacer circular los saberes, legitimados porque son públicos.
- Construir sujetos sociales del conocimiento.

El trabajo, en cambio tiene por misión social específica:

- Producir y hacer circular bienes, legitimados porque son necesarios para la calidad de la vida de los individuos al generar la riqueza de los pueblos.
- Construir sujetos sociales de la producción.

Por eso, entre la educación y el trabajo, si bien aparentan ser propias de la sociedad civil, constituyen un problema político: integrar lo público de los saberes con lo solidario de las producciones. Si bien el problema necesita ser planteado desde sus propias lógicas, constituye un común problema antropológico; construir, por un lado, un proyecto común que realice a los individuos porque la solidaridad es respetuosa, y realizar, por el otro, proyectos diferentes que construyan lo común porque el respeto es solidario.

Se trata de educar para trabajar y trabajar para educarnos y mediante el trabajo y la educación construir lo social como ámbito de lo público.

Capítulo IV

Sentido actual de la educación ética y ciudadana

¿Por qué contenidos básicos comunes de formación ética y ciudadana?

La escuela desempeña un rol en la formación de la personalidad moral de los alumnos y en la formación de su sentido cívico desde la constitución de la escuela moderna.

Como reacción a una moral fuertemente ligada a la religión, la tradición laica de

nuestra escuela tuvo dificultades para hacerse cargo explícitamente de la educación ética. El positivismo pedagógico creyó que en el siglo de la ciencia y la técnica la moral sin dogmas entraría por ósmosis, desde una sociedad atravesada por el ansia de progreso y bienestar. Se confinó a la educación ética y ciudadana en los sótanos de lo no enseñable, y se optó por el emotivismo y el decisionismo en lo que hace a los valores y a las convicciones –la cuestión moral es una cuestión de conciencia de cada uno– y por un formalismo ritualista en la educación cívica: recitado de los artículos de la Constitución Nacional, oraciones y saludos a la bandera y actos escolares ritualizados.

Se instaló un discurso sobre la neutralidad moral de la escuela, como si fuera una consecuencia necesaria de su neutralidad religiosa o laicismo.

La enseñanza moral y los aprendizajes sociales contribuyeron a la formación de una parte central del currículo oculto, ya que sus saberes (la ética y la política) no podían entrar en la cultura escolar explícita, porque el dogmatismo de los hechos, que caracteriza al positivismo, rechazaba toda validez teórica y racionalidad de los problemas morales.

Como parte de una reacción espiritualista axiológica al positivismo factualista, se introdujo el tema de los valores no como posibles contenidos educativos sino reforzando la cuestión de la distinción entre la instrucción y la formación, poniendo el acento en la persona del educador y en las funciones de la escuela como formadora del carácter y de los sentimientos.

Se planteó la educación ética y ciudadana como un problema de definición de los fines de la educación y se operó sobre la trama de la vida institucional de la escuela y sobre los perfiles del docente y del alumno. El resultado fue un desplazamiento de la enseñanza moral al plano de las discusiones sobre la personalidad del docente y la disciplina escolar. Se fue conformando una moral escolar como parte de la cultura escolar, basada en la autoridad del maestro, en los alumnos ejemplares, los aplicados y de buena conducta, en los modelos de honestidad y amor a la patria de nuestro héroes y en el cumplimiento de reglamento y circulares.

El modelo de moral escolar con sus dos caras –la de la neutralidad y la del disciplinamiento– funcionó con relativa estabilidad, porque permitía una socialización de adaptación a los valores que se jugaban en la escolarización: integrarse a una nación en formación, estudiar, prepararse para la vida, poder formar una buena familia, poder ganarse mejor la vida, respetar las leyes y las tradiciones.

Se puede llamar a esta etapa de normalización pedagógica de la enseñanza ética y ciudadana, caracterizada por la idealización espiritualista de determinados valores, en nombre de la disciplina, y por la supresión positivista de los contenidos morales y cívicos, en nombre de la disciplina, y por la supresión positivista de los contenidos morales y cívicos, en nombre de la neutralidad. El resultado fue que la educación moral quedó confinada en el plano de los fines de la educación, o en las del currículo oculto.

Por otro lado, la rápida expansión de la Escuela Nueva generaron cuestionamientos serios al disciplinamiento normalista e intentaron con relativo éxito abrir la escuela a la vida y a la sociedad, instalando la preocupación por el niño y su mundo.

El equilibrio entre neutralidad y disciplina se vio fuertemente amenazado por dos elementos. A partir de la década del '30, comenzaron serias intervenciones del estado, que duraron los cuarenta años de inestabilidad política de nuestra sociedad y quebraron la neutralidad, primero por la imposición de la enseñanza religiosa y, segundo, por el adoctrinamiento ideológico-político expreso.

El laicismo, que había sido una crítica al dogmatismo religioso, quedó acorralado en una oposición a la enseñanza libre, confundido con un estatismo intervencionista frente al libre juego de los intereses corporativos de la sociedad civil. Las relaciones de

la escuela con el desarrollo económico reemplazaron las preocupaciones por la integración política. Se instaló el estado tecnocrático protagonizado por dictaduras militares, y la escuela introdujo el planeamiento y la pedagogía por objetivos, obsesionada por la eficacia.

El normalismo, nacido como crítica al elitismo pedagógico y real artífice de la educación popular y común, terminó confundido con un mero funcionalismo adaptativo, esclerosado en sus contenidos y en sus métodos, frente a las crecientes necesidades de calidad y de distribución equitativa del conocimiento, para conseguir trabajo, y frente a las crecientes demandas de expresión y de contención, para construir identidad, que en realidad mostraba el lento deslizarse de la escuela hacia la competitividad y el individualismo, que transforma los ideales modernos de integración social en una confusa idea de ciudadanía moderna.

La circulación de diferentes enfoques teóricos-prácticos del aprendizaje, como el conductismo, el constructivismo, el aprendizaje social, eclécticamente asimilados en la formación y la capacitación docentes, junto con una crítica al vaciamiento de contenidos y a la pérdida de significación social de la escuela, produjo un estado de ruptura de la normalización, que profundizó la segmentación educativa.

A partir de la década del '60 y en los '70 y comienzo de los '80, la sociedad entre en crisis cada vez más profundas. El refugio en la cultura escolar y en su moral peculiar es cada vez más disfuncional en relación con las necesidades sociales, aún las de la mera integración cultural, cada vez más críticas con las luchas de los '70 y el terrorismo de estado en nuestro país. Ni la neutralidad laica ni la disciplina normalista ni la escuela activa sirvieron para entender lo que pasaba ni para sostener la ruptura de la escuela y su cultura en relación con la sociedad y sus necesidades educativas.

Con la recuperación de la vida democrática aparece la necesidad de enseñar a vivir en democracia, a defenderla, a valorarla, para lo cual es necesario conocerla bien. No se trata de conocer la democracia en abstracto sino entenderla en sus desafíos actuales, al terminar el siglo, ante la evidencia de la crisis de las instituciones sociales fundantes del orden y el progreso, como la familia (natural) y el estado (nacional), y ante la fuerte crisis de valores, las desigualdades en el desarrollo, la interculturalidad, que subyace a las frágiles integraciones de los estados nacionales modernos, la comunicación masiva, el aparente fracaso del estado de bienestar y la aparente retirada de las ideologías y de las utopías.

Se deben enfrentar ante nuevos desafíos y nuevas exigencias. Uno de ellos se traduce en la necesidad de enseñar contenidos, con toda la intencionalidad y la profesionalidad necesarias para dar formación ética y ciudadana.

Es necesario discutir los contenidos de la formación ética y ciudadana, y tratar de lograr consensos sobre los que son básicos y comunes, hoy y aquí. Los criterios para esta cuestión son los propios de una política educativa pública: que sean para todos, sin exclusiones ni restricciones; que sean criticables racionalmente, históricos, modificables desde argumentaciones públicas y que sean capaces de construir proyectos comunes.

Es importante que también se expliciten como objetivos de la educación, la necesidad de alfabetizar en ética y ciudadanía. Se trata de no caer en la falacia escolar que consiste en creer que los contenidos de la formación ética y ciudadana son meramente una disciplina más, de la misma naturaleza que las otras disciplinas escolares. Al contrario, esto permitirá entender un primer sentido de la necesaria transversalidad de estos contenidos específicos: el de la relación con los otros contenidos educativos y con la misma noción de contenido educativo (que incluye: procedimientos y actitudes)

También se trata de no caer en la falacia de la explicitación, que consiste en creer que, se dice ahora vamos a enseñar ética y ciudadanía, se desocultan los efectos morales

y cívicos de las prácticas cotidianas. Al contrario, esto puede ayudar a entender el otro aspecto de la transversalidad de estos contenidos específicos de la formación ética y ciudadana, el que tiene que ver con las prácticas institucionales y con los proyectos de las comunidades educativas concretas.

¿Qué significa hoy enseñar ética y ciudadanía?

Enseñar a fundamentar racionalmente principios de valoración y normas de acción, que permitan construir una moral pública y también un juicio autónomo sobre las diversas valoraciones que concurren o colisionan en la sociedad contemporánea, y construir una inteligencia solidaria atenta a las necesidades de los otros y al cuidado de la vida.

Para esto es necesario, en primer lugar, enseñar a distinguir la ética como disciplina racional, y la moral como el conjunto de valores y normas que se conforman como una tradición social determinada o como marcos referenciales para la toma de decisión y las acciones de individuos determinados.

Justamente, una moral pública es aquella que se rige y encuadra en principios éticos compartidos y respetados por todos.

Enseñar ética no es inculcar o imponer una moral o determinados valores. Es enseñar a razonar moralmente, empleando principios éticos de fundamentación de los valores y de las normas. Es enseñar a resolver, por el diálogo argumentativo, los conflictos de valores. Es enseñar a respetar las diferencias, y a construir proyectos comunes, basados en los principios racionales y en el diálogo argumentativo.

Es necesario, en segundo lugar, enseñar a distinguir personalidad o sujeto moral de la identidad personal o social.

Una personalidad moral se construye a partir de conseguir un juicio moral autónomo, un pensamiento crítico, una capacidad de diálogo argumentativo, una autorregulación de la conducta, y la formación de sentimientos de cuidado y respeto del otro y de todo aquello que confluye en comprometerse con la vida y sus condiciones ambientales.

Enseñar ética y ciudadanía no es modelar sujetos, conforme a determinadas pautas valorativas y normativas fijas e inamovibles. Tampoco es incorporar pasivamente una tradición determinada de valores y orientaciones para la acción. Es trabajar por formar un juicio moral autónomo y una inteligencia moral solidaria, capaces de evaluar críticamente y con responsabilidad social los propios valores en que se ha sido formado, los que provienen de la presión ambiental, y reconocer aquellos que la humanidad ha ido construyendo como universales expresados en los derechos humanos. Es aprender a moverse en el juego de las reglas de la democracia y el pluralismo, aprender a comprometerse con los valores críticamente asumidos; es aprender la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace; es poder encontrarse como sujeto libre y digno desde el deseo individual y desde los roles sociales.

La educación ética y ciudadana ha de ser para una moral pública, porque la enseñanza en la escuela es socialización por el conocimiento legitimado públicamente, y no por la transmisión de meras convenciones o por la iniciación catequética en determinados dogmas.

¿Cómo enseñar contenidos educativos para la formación ética y ciudadana?

No hay cómo sin qué. La enseñanza de estos contenidos exige, como condición necesaria aunque no suficiente, conocerlos y conocerlo bien. Es decir competencia teórica en los saberes específicos relacionados con la ética y la lógica, el derecho y la

política, la psicología y la antropología. Estos saberes necesitan, además, de la correspondiente contextualización histórica y social.

En este sentido, enseñar contenidos para la formación ética y ciudadana exige la interacción de saberes disciplinares distintos, y se constituye, epistemológicamente, como un campo interdisciplinar. Lo interdisciplinar sólo es posible desde identidades disciplinares fuertes.

El problema radica en que la función de la escuela, en los niveles básico y polimodal, no es formar expertos disciplinares ni mucho menos expertos interdisciplinares. Lo que hace o debiera hacer la escuela es socializar mediante el conocimiento, lo cual quiere decir que garantiza que el sujeto social logre pensamiento crítico, juicio autónomo, capacidad de decisiones racionales y libres, coherencia entre lo que siente y lo que piensa, entre lo que dice y lo que hace, y posibilidad de creatividad en todos los ámbitos de su experiencia.

Por lo cual se está pidiendo que los maestros y los profesores de la EGB tienen que ser expertos en socializar, mediante el conocimiento, a los alumnos del primero al noveno grado, es decir en enseñar los contenidos educativos propios del nivel de la Educación General Básica. Lo que se está postulando es que en la formación básica de los maestros como en su capacitación continua, se les enseñe a enseñar estos contenidos de formación ética y ciudadana, para lo cual es necesario conocerlos bien.

Una segunda cuestión, relativa al cómo, tiene que ver con la transversalidad de estos contenidos. Los contenidos de la educación ética y ciudadana son interdisciplinares en su fundamentación epistemológica, en cambio son, o pueden ser, transversales en su organización curricular. Esta distinción es importante para no vaciar de contenidos la educación ética y ciudadana, al diluir su especificidad disciplinar e interdisciplinar, y también para no caer en las falacias, la escolar, que consistiría en encerrar en una asignatura escolar lo que debe atravesar toda la enseñanza de la escuela, y la de explicitación, que consistiría en desplazar la formación ética y ciudadana del tejido cotidiano de las prácticas institucionales de la escuela, para colocarla en sus espacios y tiempos de enseñanza explícita.

La tercera cuestión, que es la fundamental alude a que es necesario construir una didáctica centrada en estos contenidos de formación ética y ciudadana. Es esa didáctica la que debemos enseñar a los maestros, para que puedan a su vez enseñar los contenidos a los alumnos.

Es necesario que los docentes conozcan las teorías del desarrollo moral y del conocimiento moral y del conocimiento social, y que tengan conocimientos teóricos y prácticos de diversos programas para educar en valores, para la democracia, para los derechos humanos, para el pensamiento crítico, etc.

Capítulo V **Educar para la convivencia y la** **participación ciudadana**

Enseñar a convivir es una compleja construcción ideológica, donde es posible discernir tanto la función integradora de la ideología, en tanto representación colectiva compartida, como la función de legitimación del plus de poder, que pide la autoridad social, y de ocultamiento o encubrimiento de intereses particulares, para legitimar el dominio.

Cuando se dice educar para la convivencia, se está diciendo educar para la aceptación de las reglas de convivencia vigentes en un determinado grupo, con sus

respectivos esfuerzos por hegemonizar su sentido, es decir, encontrar bases amplias de consenso.

La convivencia humana está regulada socialmente. Es un problema cultural.

La regulación social de la convivencia parece exigida por dos obstáculos: uno relacionado con la realización del deseo, y otro relacionado con el ejercicio del poder.

Desde esta óptica, enseñar a convivir es enseñar a saber qué hacer con el deseo y qué hacer con el poder. Son saberes en torno al deseo y son saberes en torno al poder. Saber convivir es saber qué hacer con el deseo y saber qué hacer frente al poder. Es decir saber que las interacciones con los otros están reguladas, normadas.

Sin embargo, enseñar a convivir es enseñar a conocer las reglas de la convivencia, a tener actitudes racionales, cognitivas, críticas, frente a estas mismas reglas. En este sentido, enseñar a convivir es enseñar a saber qué hacer con los saberes sobre las reglas de la convivencia: aprender a entender cómo se constituyen históricamente, cómo se transmiten, cómo se puede cambiar.

Convivir no es meramente socializar o adaptar a los individuos al orden social dado.

A partir de estos supuestos educar es socializar, pero mediante la enseñanza de saberes legitimados públicamente, que por lo mismo implican un aprendizaje en condiciones de sujetos autónomos, capaces de comunicarse argumentativamente sus razones, de reconstruir históricamente los saberes acerca de las reglas sociales y de convivencia, y de fundamentar éticamente su pretendida legitimidad.

Y a esta definición de educación se refiere también enseñar a convivir. Hay saberes en torno a la convivencia que tienen que legitimarse públicamente, por su universalidad, su posibilidad de crítica histórica y su sometimiento a principios éticos fundamentales.

Por eso es necesario construir las bases de un currículo de formación ética y ciudadana –porque de eso se trata en la convivencia– hoy hay que enseñar la convivencia justa, porque esta implica conocimientos en torno a la sociedad y a los derechos y las obligaciones. Y son conocimientos históricos que fueron condensándose en saber qué son los derechos humanos, por qué se nos exige una participación activa para cambiar lo que la obstaculiza y lo que tiende a legitimar un orden social de exclusión, marginación y ausencia de sentido.

De aquí la necesidad de plantear la enseñanza de la convivencia, como enseñanza para la participación ciudadana.

La convivencia, entonces, es una categoría ética en un sentido estricto, y no una cuestión de socialización del deseo. La ciudadanía es una categoría política y no meramente un problema de adaptación legitimadora del orden vigente.

Sin duda que enseñar convivencia es una cuestión más que curricular, en el sentido que atraviesa todas las prácticas institucionales y la vida escolar misma.

Sólo legitimado como público el conocimiento educa para la convivencia dignamente deseada. La escuela es un ámbito donde se debe construir un espacio público. Precisamente porque se enseña, es decir se trabaja con el conocimiento.

En este sentido, el autor propone una definición normativa de la escuela: la escuela no es sino la obligación moral de pensar públicamente, es decir enseñar y aprender:

- Conocimientos destinados a todos, sin restricciones ni exclusiones, sin discriminaciones de ninguna especie.
- Conocimientos críticos, porque vinculan la teoría a la práctica, lo instrumental a lo valorativo, lo científico a lo político, lo comprensivo a lo transformador.
- Conocimientos solidariamente responsables, porque están orientados por un interés emancipatorio, en relación con todas las violencias internas y externas.

Esta concepción se basa y fundamenta en la justicia política, es decir la necesidad de postular que los principios éticos constitutivos de la vida social no pueden dejar de institucionalizarse públicamente. Y la escuela es la institución pública del conocimiento.

La convivencia, entonces, es una forma de postular y realizar la justicia. Enseñar a convivir es enseñar que las relaciones sociales deben basarse en la equidad y en la solidaridad.

La convivencia es, en realidad, ciudadanía; reconocer el espacio de lo público, constituirlo, cuidarlo y criticar lo que obstaculice su conformación.

Que la escuela enseñe la convivencia y la participación ciudadana tiene que ver con los macroobjetivos, que son los que atraviesan todos los microobjetivos que se pueden poner al enseñar contenidos educativos prescriptos curricularmente. Estos macroobjetivos tienen que ver, con la forma de relacionarse de los docentes con el conocimiento, con la formas como se comprenden y enseñan las relaciones del conocimiento con la práctica social, con las relaciones económicas y políticas, con los valores deseables y con los principios de libertad y justicia que los hacen precisamente deseables.

Se trata de enseñar a convivir desde los principios mismos de la justicia y desde las reglas de participación ciudadana, porque cree en la democracia y porque se sabe que su supuesto es, el reconocimiento de la igualdad de los hombres en su dignidad y en su libertad, con las respectivas exigencias. La escuela enseña la convivencia, porque enseña una forma de relacionarse con el conocimiento que no puede entenderse sino como pública, en los sentidos ya mencionados.

Es la relación crítica con el conocimiento la que permite constituir al sujeto de la convivencia justa, es decir al sujeto social capaz de respetar al otro, de escuchar sus razones, de defender con coherencia lo que se afirma, sin pretender instrumentalizar al otro, descalificarlo no dominarlo dogmáticamente.

Enseñar la convivencia justa y la participación ciudadana es orientar el conocimiento escolar a la construcción de lo público. Es una educación para lo público.

Defendiendo una concepción de lo público que incluye la democracia, la participación social sin discriminaciones y la apertura a horizontes integradores de la vida cotidiana y de todas las manifestaciones de la personalidad, de los individuos y de los grupos.

No basta definir lo público por la mera autonomía en el uso de la razón como principio que define la igualdad por la dignidad misma; es necesario, además, mostrar cómo esta autonomía reconoce el deseo y sus singularidades, y las instituciones sociales y sus regularidades.

Enseñar la convivencia justa y la participación ciudadana democrática es enseñar a pensar autónomamente. Es enseñar un modo de relacionarse con el conocimiento, una dirección de los saberes que se aprenden, una forma de saberse vinculado a la historia y a la sociedad.

Enseñar la convivencia, si se trata de enseñar la convivencia justa, es con los otros, sin imposiciones autoritarias, sin descalificaciones. Esto implica que se sabe lo que se enseñamos, que se sabe por qué se lo enseña y que se sabe para qué se lo enseña.

Enseñar a convivir justamente, y entonces a participar con entusiasmo en la ciudad, es aprender a construir lo público, sabiendo que cuidar a los otros es cuidarnos a nosotros mismos y que cuidarnos a nosotros mismos es cuidar la igualdad de oportunidades y los espacios públicos, para el gozo compartido, el conocimiento comunicado, el trabajo solidario y la esperanza común.

Aprendan a relacionarse públicamente con el conocimiento, y permitirá enseñar la convivencia y la participación ciudadana, la justicia y la democracia.

Capítulo VI **La política educativa y los** **proyectos institucionales**

Pareciera que el desafío de los educadores hoy día no es ya su incorporación a una organización escolar determinada, cuanto sus formas de ubicarse en los proyectos institucionales.

Una cuestión central en la reforma educativa, pasa por la creciente demanda a la escuela de trabajar por y desde proyectos institucionales educativos.

Se hace necesario profundizar en el concepto mismo de proyecto institucional educativo para poder hacer frente a las ambigüedades puestas en marcha en la discusión actual.

Se presentan elementos reflexivos desde cuatro contextos: el político, el epistemológico, el psicosocial y el pedagógico.

Proyecto institucional y políticas de descentralización

La importancia creciente del tema de la institución tiene que ver con la oleada descentralizadora en el ejercicio del poder político. La recesión y la desocupación y la exclusión son fenómenos que, junto con la rápida hipertecnologización de la producción y la distribución, han llevado a nuevas relaciones entre la economía y la política.

La autonomía de la economía, en relación con la política, necesita ensayar otras formas de democracia más allá de la mera representatividad. Los movimientos sociales, la microfísica del poder, la dispersión del sentido, la ruptura de los vínculos sociales, son dignos más que suficientes para encontrar una forma de justificar por qué a la escuela, hoy, se le pide que gestione proyectos educativos sociales, y no que administre políticas educativas públicas.

Este movimiento de descentralización del poder de enseñar, es decir de la socialización mediante el conocimiento tiene distintas lecturas.

Hay ciertas corrientes, hoy día llamadas del distributivismo, que tienden a poner el acento en las posibilidades de equidad de la confianza iluminista de que, con mejorar los niveles de actualización del conocimiento y de autonomía de las decisiones, pilares de la reforma educativa, el cambio vendrá automáticamente. La versión de los noventa acerca de las relaciones entre la escuela y el desarrollo.

El reproductivismo y las teorías de la escuela, como parte del aparato hegemónico del estado, han perdido, en la descentralización, su referente único. Esto no quita que el reproductivismo siga dándose, a partir de pensar la escuela como parte de los nuevos aparatos hegemónicos de la sociedad. Se trata de la versión de los noventa acerca de la relación entre escuela y la legitimación ideológica de la dominación.

Para las pedagogías de la liberación, la situación puede significar la posibilidad de una crítica gestada desde una cierta desescolarización, en el seno mismo de la escuela. La conformación de sujetos sociales que, mediante la concienciación institucional, rompan con las políticas reproductivistas y distributivistas. Se trata de la versión de los noventa, acerca de las relaciones posibles entre escuela y liberación.

Proyecto institucional y modelos sistémicos y complejos de pensamiento. La lógica

narrativa en la definición de la identidad institucional.

Una segunda cuestión, relacionada con los proyectos institucionales, tiene que ver con procesos de mirada o de enfoque.

Se impone un enfoque más sistémico de las instituciones, con sus insistencias en distinguir los procesos que realizan los objetivos o fines –que dan identidad al sistema– de las estructuras de la organización –con la flexibilidad funcional que los procesos mismos exijan–. La idea de distinguir niveles jerárquicos de complejidad y los mecanismos de flujo de la información y de la comunicación son formas más adecuadas para comprender la escuela como un sistema.

Por otro lado, hay una tendencia a mirar la institución desde un pensamiento complejo, capaz de relacionar los enfoques disciplinares diferentes y de romper el paradigma de la simplificación: la disyunción, la reducción, y la abstracción. La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado, la bruma, la incertidumbre, la contradicción.

Trabajar institucionalmente implica una transformación de nuestros esquemas mismos de conocimiento y un esfuerzo crítico en relación con esquemas mentales muy arraigados. La escuela deja de ser un lugar de trabajo, donde ocupamos un puesto, y pasa a ser un modo de enfocar y de realizar el trabajo. Es necesario discutir la inteligencia institucional.

Junto a lo sistémico y complejo hay otra lógica en juego, tiene que ver con la identidad misma de la institución. De una lógica que pueda definir, desde los sujetos, el sentido mismo de la identidad. Es decir, que pueda exponer narrativamente de qué institución se trata.

La lógica narrativa –contar la historia de la institución, presentar su identidad en la unidad de un relato siempre abierto a nuevos relatos– exige también un cambio de pensamiento. La identidad de la escuela es la de esta escuela concreta. Es necesario contar la historia, dar unidad a la diversidad de acontecimientos que la constituyen, representar a los actores, identificar los obstáculos, tejer una trama.

Proyectos institucionales y procesos de participación y comunicación

Un tercer aspecto, involucrado en la demanda a la escuela de trabajar con proyectos institucionales, tiene que ver con la mirada psicosocial de la institución, como una compleja red de sentidos y de poderes, inter-y retroactantes, donde la comunicación y la participación de los afectados desempeña un rol central.

Los procesos institucionales ponen en juego roles formales y operantes, y cargan de sentidos diferentes espacios, tiempos, recursos, instrumentos, reglamentos, estilos de trabajo, saberes previos, reacciones ante coyunturas, etc.

Los dos procesos clave tienen que ver con la participación en las decisiones y en el poder, y con la comunicación entre los actores institucionales.

La autonomía institucional se define por su relación con el suprasistema y también por los niveles diferenciados de decisión y de competencias dentro de la institución, y los recaudos tomados para asegurar la identidad de la institución.

El tema de la autoridad y los diferentes niveles de su ejercicio y control es uno de los más difíciles. La cuestión se juega en la explicitación de los tipos de participación, que la institución propone y tolera y que los actores están dispuestos a ejercer.

La coherencia institucional está ligada a los aspectos comunicacionales. Las reglas de procedimiento para resolver los conflictos, para dirimir las cuestiones opinables, para

argumentar, escucharse, asignar responsabilidades, etc, es la garantía de la comunicación institucional. Esto supone generar un clima de comunicación y respeto, tolerar las diferencias, aceptar el conflicto, saber argumentar, sostener los acuerdos y las reglas de juego.

Los proyectos institucionales se insertan en determinadas culturas institucionales.

En la vida cotidiana de la escuela, es esta cultura el lugar donde la dimensión política y la dimensión epistemológica (o de enfoque) cobran su sentido contextual y situado. La posibilidad de que la cultura institucional la sostenga y la signifique en una comunidad determinada depende de que esta dimensión psicosocial de la institución, roles y representaciones puestas en juego, sea asumida desde una interacción ético-comunicativa, con posibilidad de colocarse en una racionalidad discursivo-argumentativa, y por lo mismo crítica, desde la coherencia con reglas de juego acordadas y el compromiso de veracidad en cada uno de los participantes.

Proyectos institucionales y procesos educativos

La dimensión pedagógica transforma un proyecto institucional en proyecto institucional educativo.

Aquí confluyen las dimensiones relacionadas con las políticas educativas, con la profesionalidad docente y con las demandas sociales a la escuela.

Educación es socializar mediante el conocimiento, es decir enseñar, para que los aprendizajes logrados hagan de los individuos, sujetos sociales del conocimiento y de la acción legitimados públicamente. Esto es lo específico del proyecto institucional educativo, como proyecto social institucional educativo, como proyecto social institucional.

Generalmente se tiende a pensar los proyectos institucionales, en dos contextos: el de planeamiento educacional y el de las innovaciones educativas. En ambos casos subyace un tercer contexto: el de las acciones educativas mismas.

- a) Con respecto al planeamiento educativo. Por un lado, los proyectos son la unidad concreta del planeamiento, que supone programas y planes. Por otro lado, hay una compleja lógica puesta en juego en estos proyectos. Los proyectos son las unidades concretas de la planificación, y se suelen distinguir de los planes y de los programas. Un programa puede contener varios proyectos que lo ejecutan, así como un plan puede desagregarse en varios proyectos. Los planes se definen por objetivos más ambiciosos, plazos más largos, espacios más diversificados y responsabilidades más poderosas y complejas. Los programas desagregan la complejidad del plan en sus componentes, elementos o variables fundamentales, especificando los objetivos, acortando los plazos, unificando los espacios y asignando responsabilidades. Los proyectos recuperan la complejidad del plan, pero en una concreción de objetivos, tiempos, espacios y responsabilidades. Se trata, en el proyecto, de la realización concreta de un plan, mediando un programa. Trabajar por proyectos es, no desatender el todo, pero tampoco reducir su complejidad. En cuanto a las lógicas se entrecruzan en esta identidad dialéctica de los proyectos, como concreción del planeamiento educativo. Hay que destacar que un proyecto implica una racionalidad anticipatorio. Un proyecto se opone a la improvisación. Lo importante es desde dónde se anticipa y sobre qué se anticipa. La importancia del diagnóstico evaluativo y del marco teórico para hacerlo, señala el desde dónde y el sobre qué. La racionalidad de un proyecto es también operatoria. Un proyecto es un plan de

acción. La importancia de la simulación de estrategias, y de las variables introducidas para jugarlas, señalan el cuándo y el cómo. La tercera nota de un proyecto es su contextualización. El proyecto se define siempre como situado. Se trata de una posibilidad de ser a partir de lo que efectivamente se es. Es definir qué permite y qué impide contextualizar. La importancia del relato de historias y de los acontecimientos y lugares para tejerlas señala el se puede y el no se puede. La lógica propia de un proyecto permite anticipar, porque diagnostica y explica (racionalidad hipotético-deductiva); operar, porque simula y decide (racionalidad sistémica); contextualizar, porque narra e identifica situaciones (racionalidad narrativa, hermenéutica). Es esto lo que permite pensar el planeamiento hoy en términos estratégicos y multidireccionales.

- b) Un segundo contexto se refiere a las innovaciones educativas. Hay una tendencia a pretender condensar la transformación educativa en el trabajo por proyectos institucionales. Los proyectos institucionales educativos no reemplazan una política educativa ni tampoco la reproducen mecánicamente. No se trata de pedirles a las escuelas y a los equipos escolares que llenen los vacíos, que la política educativa nacional o las provincias dejan sin llenar. Ni se trata, de que la institución encubra miedos y simule un trabajo conjunto, cuando los docentes concretos están atravesados por la inestabilidad laboral, la incertidumbre profesional y la falta de reconocimiento social. La innovación educativa, interesan cualitativamente porque se rige por el criterio de la equidad y de la satisfacción de necesidades de aprendizaje; no es una cuestión de feria o de mercado, con interesadas leyes de oferta y de demanda; es decisión de política educativa y, en este sentido, proyecto escolar planificado y querido, con participación de todos los agentes. Es en los proyectos institucionales donde pueden converger ideas, estrategias y acciones innovadoras, pero no desvinculadas de definiciones políticas educativas globales ni tampoco de los contextos reales, laborales y profesionales, de los docentes y de la población escolar.
- c) El tercer contexto, para entender un proyecto institucional, viene dado por una teoría de la acción de educar. Un proyecto tiene que ver con lo que alguien se propone hacer, cuando educa, con las intenciones que definen esta acción determinada, con la adscripción de responsabilidades, con los efectos de esas acciones, que puedan prever; un proyecto remite a un sujeto educador. Un proyecto se inscribe en la lógica de la acción humana, en tanto voluntaria o intencional. Un proyecto institucional educativo es algo querido. Muchas veces en la escuela un proyecto es el proyecto de otro, y lo importante es el proceso de apropiación, que implica transformarlo en un proyecto identificante del sujeto que lo sostiene. Un proyecto es un compromiso de un sujeto o de varios. Sin este proceso de apropiación, un proyecto se convierte en la ejecución de un mandato. La apropiación del proyecto institucional, por los sujetos intervinientes, define los modelos y los estilos de participación. En realidad se trata de decisiones transversales. Estas decisiones implican información y comunicación. Y en reglas claras de juego para poder argumentar y definir consensos y explicitar disensos. Hay cuestiones relacionadas con la formulación de los proyectos, que han de ser claros, y otras relacionadas con su legitimación. Los proyectos pertenecen también al campo de lo pragmático: son prescripciones de acciones, y la naturaleza y legitimidad de estas prescripciones tienen que estar explicitada desde el punto de vista crítico, deben fundarse en sus propias razones y no en una mera presión

externa (autoritaria o de imposición del medio). Los proyectos institucionales son desde el punto de vista epistemológico, del saber que ponen en juego, una compleja construcción que integra la lógica hipotético-deductiva, la sistémica y la narrativa; desde el punto de vista pragmático, es una compleja construcción que define un saber actuar por la planificación y la legitimación responsables. Este saber actuar de los proyectos institucionales es enseñar determinados contenidos educativos, poniendo en juego una planificación y una acción conjunta. Esto implica que el proyecto institucional pedagógico tenga relación con el valor mismo del conocimiento, y con el conocimiento mismo de los valores. El proyecto institucional no se construye sólo porque se conoce lo que cada uno hace disciplinadamente y se lo trata de articular (horizontal o verticalmente), sino porque se reconocen temas transversales, que deben enseñarlos todos (con buena planificación y legitimación) y que obligan a reflexionar sobre la propia práctica cotidiana atravesada por esos temas, para sostener, con autoridad, lo que se enseña y para constituirse efectivamente en parte de una comunidad educativa.

Capítulo VII

Dimensión ética de la función dirigencial en educación. Sobre reflexiones sobre el rol docente

Se propone, en este capítulo, meditar sobre la dimensión ética de la función dirigencial en educación. Comienza por contextualizar el tema en un marco más amplio: la persona y la promoción institucional.

Promover la institución escolar es una respuesta a su creciente desprestigio. Poder hacerlo implica comprender que la promoción institucional de la escuela supone clarificar:

- a) Las relaciones de la institución con la persona.
- b) Las relaciones de la institución educativa con las otras instituciones sociales.
- c) Las relaciones institución escolar y Estado, que implica pensar cómo se construye hoy el espacio público.
- d) La institución educativa debe permitir la autorrealización de la persona, respetando su autonomía moral. La persona miembro de la institución escolar debe sentirse promovida en tanto instituida.
- e) La institución educativa formal, la escuela, debe respetar y hacerse respetar por las otras instituciones, que también intentan alcanzar fines educativos parciales o globalizantes, enriqueciendo el sistema educativo global –forma e informal– y promoviendo su calidad humana y social.
- f) La institución educativa debe ser un lugar de promoción del bien común y de participación crítica en las tareas que la sociedad en su conjunto asume cuando se organiza políticamente.

En este triple contexto –que define a la institución escolar como comunidad de personas, como grupo social con fines y tareas específicas (enseñar y aprender) y como parte de la sociedad global y sus opciones políticas– es que se proponen algunas cuestiones sobre la dimensión ética de la función docente en la institución escolar.

La crisis de la idea misma de institución

No es fácil, hoy día, afirmar que la persona se realiza en la institución, o que la institución es la que permite la realización de la persona. Lo que en realidad se debate hoy es si la institución es necesaria o no.

Esto está ligado a la conciencia de que el costo por instituir (socializar) la vida humana es muy alto. Así, la institución es, para muchos sinónimos de represión, de sometimiento, de muerte del espíritu, de pérdida de autonomía y creatividad.

Dos de los rasgos que caracterizan la llamada cultura posmoderna son la progresiva desinstitucionalización de las relaciones humanas y el renacimiento de la idea del libre agrupamiento. Lo que se manifiesta en esta tendencia es una ausencia de proyectos colectivos. La ilusión aparece polarizada por quienes defienden la disidencia o el nomadismo de la antiinstitución, frente a quienes, tienden a inmovilizar históricamente las instituciones y a apagar toda posibilidad de promoción de los sujetos en las instituciones.

Este enfrentamiento de la persona versus la institución impide ver que la institución no es sino sujetos tramados comunicacionalmente en función de fines comunes. La crisis de la idea de institución es una crisis de las formas de la comunicación intersubjetiva. Y sin comunicación no hay promoción.

La crisis de la idea de institución educativa formal

La escuela no tiene hoy el monopolio de la educación, sólo porque la familia, desde su propia crisis como institución social, propone nuevas formas de su función educativa, sino porque, además, son cada vez más los agentes sociales que intervienen en el proceso educativo.

La radicalización de la crisis pasa por lo que algunos autores han llamado la desescolarización de la educación, desde el supuesto ideológico de que la escuela sólo puede reproducir una situación injusta, y de lo que algunos otros postulan como una conversión de la escuela a la sociedad civil, transformándola en agencia social, desde la necesidad de hacerla más eficaz, para tomar las competencias básicas con las cuales hacer frente a la sociedad.

La ilusión del abroquelamiento y del creer que los muros de la escuela y el horario de clases inmunizan frente a los efectos de los otros agentes o que tiene que competir con algunos de los agentes educativos no formales o con otros del sistema formal, son signos de la crisis.

Este enfrentamiento entre la institución escolar versus otras instituciones o agentes educativos impide ver que la institución escolar no es sino un sistema con suficiente identidad y participación pública como para mantener relaciones aleatorias con el entorno, es decir un sistema capaz de generar un poder creador de respuestas globales a muy diferenciadas y complejas relaciones o demandas del medio, y de respuestas autónomas. Sin autonomía y capacidad de creación no hay promoción.

La crisis de la idea de educar para la solidaridad y la justicia

¿Sirve la escuela al bien común? ¿Forma buenos ciudadanos? El problema tiene que ver, con las relaciones entre la institución educativa y la institución de las instituciones, y el estado responsable de que las políticas educativas estén regidas por principios normativos de justicia.

Hoy es difícil justificar el rol del estado en la educación. Esto tiene que ver con que el estado no escapa a la crisis social de fin de siglo.

En la creciente globalización económica con sus secuelas de exclusión y hegemonías, no es fácil definir el rol del estado.

La escuela es un espacio de vigencia de lo público en la crisis del estado, y desde aquí hemos de entender que formar buenos ciudadanos es formar inteligencia política, capaz de discernir con sabiduría los caminos adecuados para realizar la justicia. Y sin sabiduría no hay promoción.

A continuación se aborda la promoción institucional desde la función dirigencial en educación. El docente, el educador, es un dirigente, un conductor, y su función es la dirigencia social.

Dirigencia es el ejercicio de la autoridad en la organización social, como modo que tiene la organización de reconocer su identidad y de proyectar su diferencia a la universalidad concreta de la sociedad global.

a) No es lo mismo, autoridad que poder. La dirigencia se define formalmente por la autoridad, pero la autoridad es el modo que tiene la organización de reconocer su identidad como tal. Esta identidad de la organización, que la autoridad de la dirigencia permite reconocer, es su poder de ser ella misma. La autoridad permite que este poder se reconozca a sí mismo. Este poder de la institución educativa, que se reconoce en el ejercicio de la autoridad. El poder de promover la persona, liberar sus posibilidades, construir un sujeto social del conocimiento, se trata del poder educar:

- Una institución educativa tiene poder comunicacional: quiere decir que la institución educativa posibilita y permite formas propias de comunicación social. Tanto la comunicación interna entre los miembros de la comunidad educativa como la comunicación con el entorno. Este poder comunicacional define la institución educativa como abierta, para adentro y para afuera. Educar es promover que las personas puedan comunicarse libremente entre sí.
- Una institución educativa tiene poder creativo, quiere decir que la institución educativa posibilita y permite la creación en todos sus niveles. Tanto la creación como reconstrucción crítica y significativa del pasado, como la creación que mantiene abierto el futuro. Este poder creativo define la institución educativa como histórica. Educar es promover que los sujetos puedan crear y gestar historia.
- Una institución educativa tiene poder interpretativo quiere decir que la institución educativa posibilita y permite el ejercicio de la inteligencia en todos sus niveles, tanto la inteligencia teórica como la práctica. Este poder interpretativo define la institución educativa como reflexiva. Educar es promover que los sujetos puedan pensar y actuar sensatamente.

Este triple poder, comunicativo, creativo e interpretativo, constituye la identidad de la institución educativa, que es abierta, histórica y reflexiva. Es el docente quien, al enseñar con autoridad, permite que se reconozca esta identidad educativa de la escuela. Es la docencia o su función dirigencial la que representa la identidad de la institución escolar y la que se responsabiliza de los poderes comunicacional, creativo e interpretativo.

Asumir la docencia en una institución educativa, no es pretender que el poder educativo pase solamente por el cuerpo, la libertad y la inteligencia de quienes ejercen la autoridad, es decir los docentes. No se trata de encarnar el poder educativo; se trata de reconocerlo y permitir que se lo reconozca en la interacción social misma, que define la escuela.

b) No es lo mismo autoridad que razón. La función dirigencial no se agota en el reconocimiento de la identidad, es decir del poder de la institución educativa. Se trata también de proyectar como diferencia esa identidad a la universalidad de la sociedad global. No es lo mismo autoridad que razón, la autoridad tiene

que ser racional, tiene que estar normatizada y guiada por una razón de actuar. Y esto define la autonomía. Así como no es el docente quien da poder a la institución, sino que es quien enseña, desde criterios públicos, su uso. Es la razón la que proyecta a la institución, a los sujetos, a la universalidad, la criticidad, la construcción de proyectos comunes. Y esta razón pública es la razón del educar. Propone entender esta razón educativa desde tres niveles: ético, social y político:

- Hay una razón ética, que es la dignidad de la personalidad moral, fundante de los derechos humanos y de la búsqueda de la justicia.
- Hay una razón social, que tiene que ver con la convivencia entre las instituciones mismas de la sociedad civil, y su interacción solidaria y respetuosa.
- Hay una razón política, que entiende que los principios de la justicia son normativos y que la búsqueda del bien común es valiosa, y por eso promueve los sujetos.

El docente, por un lado representa la identidad de la institución, pero por otro proyecta su diferencia al resto de la sociedad. La función dirigencial es el lugar donde el poder se tensiona con la razón. Y a esto lo llama autoridad.

La dimensión ética de la función del docente en la promoción institucional apunta a un saber actuar, a un actuar sensatamente, a una responsabilidad. La dimensión ética de la función del docente tiene que ver con ese mediar el poder educativo de su institución con las razones de educar, de la sociedad y de la humanidad, pero de manera autónoma, es decir pública y críticamente.

La dimensión ética de la función del docente es el ejercicio de la autoridad, siempre que no se confunda autoridad ni con poder ni con la razón misma. La autoridad contextualizada y pública es la que no se ilusiona con ser el poder o la razón, sino su mediación.

La responsabilidad se puede explicitar desde una triple tarea, que son tres aspectos de la sabiduría del docente.

Saber estar

La primera forma de la sabiduría en el ejercicio de la autoridad es saber estar. Esto alude a la presencia física corporal.

Saber estar, como docente, es saber comunicarse y saber dejar que se comuniquen. Es permitir que se despliegue el poder comunicacional de la escuela.

Saber ser

La segunda forma de la sabiduría, es saber ser, o mejor estar-siendo. Saber ser alude, a saber ser alguien, tener identidad suficiente y capacidad de participar esta identidad, contarla, narrarla. Alude a la libertad para crear, para permitir que la escuela misma, como institución, cree.

Saber ser docente es tener libertad institucional, porque su autoridad permite reconocer el poder creativo de la educación y su proyección en el medio.

Saber proyectarse

La tercera tarea, forma superior de la sabiduría en tanto supone las otras dos, consiste en saber proyectarse. Es generar inteligencia capaz de interpretar los signos y

los sentidos de los tiempos históricos y capaz de evaluar las razones para actuar. Saber proyectarse alude a la inteligencia.

La responsabilidad dirigencial del docente es presencia para la comunicación, libertad para la creación, inteligencia para la interpretación.

