

La Educación en la Argentina en los últimos cuarenta años: Raíces de Esperanza

María Cristina Plencovich de Picco

Introducción

Quien se asoma al escenario de los últimos cuarenta años de la educación argentina podrá elegir presenciar una historia de desencuentros, de políticas interrumpidas, de impulsos adámicos que querían una Argentina ideal; de movimientos pendulares, fracturas y olvidos.

O podrá optar por ver en los mismos sucesos algunos acuerdos mínimos y consensos dolorosos, pero posibles. En ellos arraigan las raíces de la esperanza.

Podrá decir como aquel personaje de Carlyle en *Sartor Resartus* "la verdadera sabiduría consiste en mirar los vestidos detenidamente hasta que se tornen transparentes."

Al final del siglo contamos con algunos instrumentos concertados que pueden ser las bases futuras para gestar el proyecto humano de la educación y algunas manifestaciones de serenidad en esta contienda que se está prolongando demasiado: la lucha contra nosotros mismos.

El objetivo de este trabajo es trazar una reseña de los últimos cuarenta años de la educación en Argentina, a partir del hito de la creación de la Universidad del Salvador, dentro del marco general de apertura de la política educativa universitaria argentina. Cuando en él se habla de educación, en la mayoría de los casos se restringe el concepto a la función específica, mas subsidiaria, del sistema educativo. Se analizan las líneas generales del pensamiento pedagógico del período bajo estudio y algunas realizaciones, pero no se pretende hacer un análisis a partir de algún nivel del sistema en particular, ni una historia pormenorizada de sus instituciones .

La reseña es breve y necesariamente incompleta. Al tratarse de un pasado reciente, la selección de los hechos y líneas analizados, y su interpretación quedan acotadas por la vivencia directa de la mitad de ese lapso. Andar por los meandros que describe el curso de la educación argentina de los últimos años fue revivir el gozo y el dolor de un viaje personal. Pero fue también la gracia de mirar el futuro como una patria prometida.

Breve reseña 1956-1996

Fundación de la Universidad del Salvador

En diciembre de 1955 el Poder Ejecutivo Nacional dictó el Decreto-ley 6403

que autorizaba la creación de las universidades privadas (art. 28) y otorgaba plena autarquía a las oficiales (art.1).

El decreto, gestado por el Ministro Dell' Oro Maini, fue antecedido por largos años de duros debates en torno a la libertad de gestión de la enseñanza superior.

Tres años después, la ley 14.557 retomó los principios consagrados por el decreto que dejaba atrás una política universitaria monopólica y centralizada.

A la luz de este decreto, se firma el dos de mayo de 1956 el Acta de Fundación de las Facultades Universitarias del Salvador, sobre las bases próximas del Instituto Superior de Filosofía, creado en 1944, y la más lejana, aunque siempre viva, de la universidad jesuítica de Córdoba (1622). Abreva en el espíritu de aquel modelo universitario que, desarrollado por los jesuitas desde su primer Colegio-Universidad de Gandía, tenía a la Ratio Studiorum como norma básica, a partir de su fijación definitiva por el Padre Claudio Aquaviva. Este modelo se encarna en Córdoba en el siglo SXVII, la primera universidad de nuestro país, habiéndose previamente enriquecido en las experiencias universitarias vividas por la Compañía en América Hispánica, especialmente en la Universidad de San Marcos.

A la altura del año 1956, debido a su universalidad y flexibilidad, el modelo repetía -vetera et nova- la necesidad de sentar las bases de un humanismo profundo, diferente de la mera yuxtaposición artificial de los saberes parciales sobre el hombre. Su naturaleza versátil lo hacía apto para las necesidades del momento: una oferta educativa diversificada, plural, rigurosa, moderna y calificada a partir del pensamiento cristiano.

Una característica fuerte del modelo jesuítico que se dio desde los primeros tiempos fue su amplitud de miras, su apertura cultural y su diálogo continuo; sin perder por ello el espíritu crítico, ni el apasionado compromiso con la verdad.

El modelo que concibe a la Universidad como el "... locus imparcial en la búsqueda de la verdad frente a quienes, con diferentes intereses, plantean distintas problemáticas..." consagró como finalidades esenciales de la Universidad del Salvador la formación integral, científica, humanística y cristiana de sus alumnos y la investigación científica integrada en una síntesis armónica entre ciencia y fe.

La Universidad del Salvador ha dado muestras de esta riqueza expresiva en su constante búsqueda de la unidad en lo múltiple; incluso, de cara al tercer milenio se prolonga en el interior del país en unidades académicas y sienta así los principios de una auténtica regionalización. Por otro lado, atiende a los nuevos procesos de mundialización o globalización instaurando convenios con universidades extranjeras que la enriquecen, evitando el fenómeno de la endogamia cultural que sofoca la creatividad e inspiración de las instituciones.

A continuación haremos un análisis de los acontecimientos más importantes. Los agruparemos por décadas para simplificar su tratamiento.

* *Década del Sesenta*

En la década del sesenta, con la gestión del gobierno civil de Arturo Frondizi (1958-1962), se instala un modelo desarrollista de progreso. En materia educativa se despliegan teorías y políticas educativas desarrollistas y modernizantes que se presentan como contestatarias de los enfoques enciclopedistas y humanistas clásicos que lo habían precedido. El paradigma del humanismo debía ser reemplazado por el científico y técnico. La educación se concebía como inversión, como posible agencia de calificación de la mano de obra que aumentaría la productividad y establecería el desarrollo.

Este cambio de paradigma implicaba un verdadero desafío, en especial para la escuela media argentina, a la que se intentaba reorientar en modalidades técnicas. Ya se habían implementado algunas medidas, como la creación del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) en 1959. En 1960 abría sus cursos la Universidad Tecnológica Nacional (Ley 14.885 de 1959) sobre las bases de la Universidad Obrera Nacional con sede en Buenos Aires y en más de veintidós puntos del país.

A la par de considerar a la educación como inversión, desde un punto de vista sociológico se la percibía como factor condicionante en la formación de las clases dirigentes. El lema de la época es modernizar el sistema. El instrumento: administrar para la eficiencia.

En el año 1966 se inicia un nuevo ciclo de gobiernos de facto que se cerraría, provisoriamente, en la década siguiente.(1973)

Se vive ahora un afán de implementar cambios en la realidad educativa que se concreta en el proyecto de una Ley Orgánica de Educación (1968), que gesta la llamada Reforma Educativa del Setenta, a la que volveremos en el período siguiente. El Proyecto modificaba la estructura del sistema. La novedad era la creación de la escuela intermedia, que tenía una duración de cuatro años, precedida por el nivel elemental de cinco. Fue recibida con acerbos críticas y su puesta en marcha se paralizó. Algunas de sus propuestas pervivieron en el panorama educativo, como la estructura del plan de la formación docente para el nivel primario.

En el nivel superior, la politización de los estudiantes universitarios originó la intervención de la universidad en la llamada "noche de los bastones largos" (29 de julio de 1966) en la que el poder se dio el dudoso "lujo" de hacer una catarsis de planteles universitarios docentes y equipos de investigación que emigraron en busca de condiciones que hicieran posible el ejercicio de la profesión.

Cierra la década la Ley Orgánica de las Universidades Nacionales No. 17.245 (1967) que controla la actividad política y el electoralismo, prevé la estructura departamental y organiza la carrera docente.

* *Década del Setenta*

El concepto de Educación Permanente abrió la década de los años setenta y

trajo con él una constelación de temas y lemas anexos: tecnología educativa, vías no convencionales de educación, educación a distancia, "aprender a aprender", reciclaje, etc.

Era la respuesta pedagógica ante el sueño del desarrollo ilimitado de la sociedad industrial y tecnológica. Había recibido un vigoroso impulso en Francia por la obra de Edgar Faure, uno de los promotores de la reforma educativa de su país. El concepto general de educación permanente concebía la educación como proceso sin solución de continuidad, que abarca la vida entera del hombre, desde la cuna hasta la tumba. En Argentina, este programa atrajo por igual al pensamiento pedagógico espiritualista que "leía" en él las notas de procesualidad, continuidad e integralidad en educación; y al pensamiento pragmático, deslumbrado por las posibilidades de "reconversión" de recursos a través de vías no convencionales. Esto traía como consecuencia un sistema, o mejor, sistemas educativos muy flexibles, de suministro de recursos y oportunidades educativas a cualquier ciudadano, en cualquier momento de su vida. Subyacía en este planteo la idea de que el desarrollo económico y la educación eran dos variables vinculadas en un proceso de retroalimentación continuo: la educación potenciaba el desarrollo económico y, a la vez, se encontraba acompañada por él; era indispensable para la formación de los recursos humanos.

El desarrollo de esta concepción de educación permanente había surgido en Europa en la década anterior, impulsada por la Oficina Internacional del Trabajo, la Unesco, el Consejo de Europa, etc.

En Argentina, los especialistas generaron muchos materiales bibliográficos, jornadas, etc., se organizaron seminarios para la gestión supervisora y directiva, pero las ideas no se concretaron en planes de acción. La educación permanente debía integrarse en un contexto más abarcativo de políticas y estrategias de desarrollo nacional que generaran expansión como consecuencia de la capacitación de los recursos.

La Educación Superior

En la década del setenta, el mismo espíritu de los tiempos intenta revertir en el sector estatal un cuadro deficitario. Sólo existían en el momento ocho universidades nacionales para un país con más de 20 provincias. El mundo del trabajo no era debidamente atendido por las carreras tradicionales del sector oficial. La oferta plural del sector privado, con unidades académicas flexibles, nuevas carreras, etc., aventajaba al oficial en más de diez años de realizaciones.

Se da entonces una explosión con la creación de nuevas unidades académicas universitarias en el país: Universidad de Neuquén, Universidad Provincial de Mar del Plata (1970); Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Provincial de San Juan (1971); Universidad Nacional de Catamarca y Universidad Nacional de Luján (1972); Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires - sin efectivizarse su funcionamiento

hasta el presente- , Universidad Nacional de la Pampa, de la Patagonia, de Santiago del Estero, de Lomas de Zamora, de Entre Ríos, de San Luis, Nacional de San Juan, de Misiones, de Salta, de Jujuy (Año 1973). El proceso se profundiza a lo largo de toda la década y es semejante al extraordinario crecimiento de la educación superior que también se observa en el resto de Latinoamérica: el porcentaje de población del grupo de edad 20/24 que asistía a la escolaridad superior aumentó de 4 % al 14 %, con respecto a la década anterior. El crecimiento para Argentina registra el 28,3 % en 1974, como consecuencia del impacto de las nuevas unidades académicas y el ingreso irrestricto a las universidades de gestión pública.

Toda esta exuberancia fue acompañada por restricciones económicas y financieras, y efervescencia de ideologías que tenían en las universidades el escenario apropiado para su despliegue.

Intervenciones, cierres, cambios abruptos de políticas, diversas formas de ingreso al sistema superior marcaron las muchas rupturas del nivel en la década.

Con el advenimiento del golpe de estado que interrumpe el proceso democrático en Argentina (1976), la matrícula universitaria se retrae y su crecimiento es negativo: 0,8 % debido al ingreso restrictivo. El propósito manifiesto de garantizar la calidad de la prestación educativa acompañaba al no explícito de combatir los movimientos de izquierda que se manifestaban en la universidad.

La Formación Docente en el Nivel Superior

Celebrando los 100 años de la creación de la Escuela Normal de Paraná, Argentina da un paso que sigue la tendencia mundial en materia de formación docente para el nivel elemental: transfiere la formación de maestros del nivel secundario al nivel superior (1970). Los estudios de formación profesional específica tendrían dos años de duración y se los trasladaba al nivel superior terciario del sistema educativo. Las razones que se expusieron, entre otras, fueron las de jerarquizar la profesión docente.

Sin embargo, en la realidad la jerarquización acabó allí, en el traspaso al nivel superior. En la práctica, los docentes sólo eran ejecutores de programas centralizados, sin participación alguna en las tareas de producción de conocimientos significativos. Su función consistía en hacer circular contenidos elaborados por los niveles centrales. Eran técnicos de la educación: maestros eficientes.

Si bien se trató de un serio intento de jerarquizar el rol profesional, el espíritu eficientista se encarnó en la estructura curricular del plan que dio lugar a una pléyade de didácticas especiales que compartimentalizaron los saberes y restó importancia al rol integrador de la *Didáctica General*, transformada ahora en "*Conducción del Aprendizaje*". El paradigma didáctico del herbartismo dio lugar a un vacío metodológico que se intentaba llenar con técnicas de corte conductista. El docente es quien aprieta los tornillos del sistema didáctico; la gestión central es la que piensa el diseño y conoce su significado.

El movimiento popular del peronismo en educación

La gestión educativa del Ministro Taiana arraigaba en los postulados de la educación liberadora de Paulo Freire. Se intentó revertir la deserción y el desgranamiento escolar a través de programas de acción social y de alfabetización en los que participó la universidad, y se instituyó la promoción automática en el nivel primario, en medio de un período signado por inestabilidad económica y política, y por el recrudecimiento de las distintas formas de violencia.

La educación personalizada

No podemos abandonar esta década sin hacer referencia a un movimiento de crítica al modelo eficientista y a su propuesta, que apareció en este período y se prolongó en los ochenta: se trata de la educación personalizada.

Su impulsor fue el pedagogo español Víctor García Hoz, quien reedita las ideas pedagógicas del personalismo de Luigi Stefanini, retomado luego por Emanuel Mounier. Su implementación se dio, principalmente, en escuelas católicas de los niveles primarios y secundarios. La síntesis entre lo individual y lo social que plantea García Hoz, se instrumenta a partir de los aportes del trabajo individualizado de algunos representantes de la Escuela Nueva: Dottrens, Freinet, Plan Dalton, Plan Winnetka, etc. y se abona en las tesis psicológicas no directivas de Carl Rogers. Hay momentos de trabajo individualizado y trabajo grupal. Lamentablemente, su concreción muchas veces dio origen a propuestas que giraban en torno a la administración mecánica de fichas de trabajo individual que el alumno debía cumplimentar.

** Década del Ochenta*

En el panorama mundial de la década de los ochenta aparecen con dramatismo las llamadas asimetrías y desigualdades entre las naciones y los grupos de naciones. Zozobra la ilusión de un crecimiento *sine die*. Junto al aumento de la interdependencia a escala mundial, se agudizan los contrastes. En un informe de la década, la UNESCO planteaba que la prosperidad de muchos países, aun de los industrializados, no excluía una distribución desigual de la renta. Esto llevaba a niveles de vida precaria: 800 millones de personas vivían en la pobreza absoluta (Banco Mundial) o bien existían unos 1.100 millones de pobres (OIT).

Poco se había avanzado en las negociaciones conocidas como diálogo Norte-Sur que se habían entablado para superar esas presiones; la amenaza de la guerra nuclear no había desaparecido. La capacidad y potencia destructora de las armas nucleares, químicas y biológicas proyectaban la sombra de la aniquilación del hombre.

Dentro de este marco general sombrío, en Argentina los acontecimientos propios no daban tregua: guerra de las Malvinas y tímido rencuentro fraternal con los países de Latinoamérica; restablecimiento de la democracia y la euforia de suponer que con ella se iban a resolver todos los problemas de distinta índole que nos acuciaban:

planes económicos, hiperinflación, malestar social, malestar cultural.

El advenimiento de la democracia en 1983 trajo algunos cambios curriculares y administrativos en materia educativa, pero el llamado proyecto autoritario pedagógico (1976-1983), agudamente descrito, no se desarticuló ni mágica ni fácilmente de la escuela argentina. Se siguió con una gestión que verticalmente pasó de la obsesión por planificar a partir de objetivos, a su desprecio; de un didactismo eficientista a un psicologismo que confundía educación con desarrollo espontáneo. Todo ello implantado autoritariamente, sin conceder espacios para el disenso.

En 1988 tuvo lugar el II Congreso Pedagógico Nacional, llamado Cabildo Abierto de la Educación Argentina. Fue convocado en 1984 por la Ley 23.114 para estimular una toma de conciencia nacional sobre la educación argentina y para recoger la voz y voluntad del pueblo argentino sobre el tipo de educación que quería para el futuro. Constituyó los lineamientos básicos para la Ley Federal de Educación sancionada en la década siguiente.

Los temas centrales del Congreso fueron el rol del estado y de la sociedad en la educación, la descentralización y regionalización del sistema, la educación integral de la persona, la igualdad real de oportunidades y posibilidades, la evaluación de la calidad educativa, la eficacia en la administración y la participación social de la escuela.

Su realización provocó apasionados debates y antinomias que en un primer momento parecían insalvables. El debate ponía al rojo vivo los viejos dilemas de la educación argentina: laicismo vs. libertad de enseñanza; principalidad vs. subsidiaridad del estado, etc. y recogió el pensamiento del pueblo argentino en materia educativa, fiel a su identidad cultural.

* *Década del Noventa*

La nueva década que desemboca en el cambio de milenio refleja en Argentina los mismas preocupaciones e ideas fuerza que en el resto del mundo: los temas más importantes son la calidad de la educación, el principio de libertad y equidad, las diferencias entre los grupos sociales agudizadas por crecimientos económicos desparejos, la irrupción de los medios de comunicación masiva y las tecnologías emergentes, la violencia generalizada, etc.

En nuestro país unos de los acontecimientos fundamentales en educación lo constituye la sanción de la Ley 24.195, Ley Federal de Educación (abril 1993).

Como ya fue señalado, recoge el espíritu del II Congreso Pedagógico Nacional. En los debates parlamentarios volvieron a aparecer las mismas antinomias que habían acompañado turbulentos disensos: laicismo vs. educación integral, rol de la educación pública, autonomía universitaria, etc. Sin embargo, sus principios rectores fueron los mismos consagrados por el acuerdo mayoritario de la Comisión No. 2 del Congreso Pedagógico. Constituyen el artículo 6 de la Ley Federal, que dice:

“El Sistema Educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y de la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental, y visión universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, igualdad y justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones y del medio ambiente”.

La nueva ley plantea cambios sustantivos y profundos en el Sistema Educativo Nacional, con una nueva estructura integrada por Educación Inicial (Jardín de Infantes de 3 a 5 años, siendo obligatorio el último año, y servicios de Jardín Maternal), Educación General Básica (E.G.B.) que es una unidad pedagógica integral obligatoria, con una duración de 9 años a partir de los 6 años de edad, la Educación Polimodal, articulada con la anterior, de tres años de duración; Educación Superior (Profesional y Académica de grado) a través de instituciones universitarias y no universitarias, de duración variable y la Educación Cuaternaria.

El Sistema también comprende otros regímenes, tales como la Educación Especial, de Adultos y Artística.

El ámbito de la Educación Superior

En él se sanciona la Ley de Enseñanza Superior No. 24.521. Esta ley da el marco a la Comisión Nacional de Evaluación Externa y Acreditación y acepta la cogestión de la política universitaria nacional con el sector privado.

Dentro de sus prescripciones, vamos a hacer referencia a una nueva figura que aparece: la estrategia de los Colegios Universitarios. Esta institución reafirma las ideas de descentralización y regionalización recogidas por la Ley Federal, señaladas como características de los nuevos tiempos.

El colegio universitario es una institución que se originó en unos de los países en los que la región antecedió a la nación: Estados Unidos. Su historia tiene un origen remoto en los land-grant colleges del Siglo XIX, cesión de tierras que realizaba el Departamento de Agricultura para la instrucción agrícola, económica y naturalista en las distintas regiones del país y, más cercano, en William Rainy Harper que los implementa por primera vez en Chicago(1901). Se trata de los llamados *community colleges*, que se articulan luego con las universidades. En general, ofrecen carreras cortas, que contemplan las necesidades regionales, muy vinculadas con las fuentes de trabajo de las regiones. En Argentina existen ya en el interior del país algunas experiencias, tanto en el sector público como en el privado. Se trata de una estrategia para afincar la universidad en las regiones, retener los recursos en las zonas, brindar unidad a los más de mil quinientos establecimientos terciarios no universitarios del país, sobre cuya historia institucional podrían constituirse y dar lugar a su ulterior

articulación con las universidades de carreras mayores de la gestión pública y privada. Por último, sería una posibilidad para reducir las gigantescas matrículas de las unidades académicas de las grandes ciudades, que atentan contra la calidad académica y distorsionan los presupuestos económicos.

Transformación Educativa

Recibe este nombre el proceso de paulatina implementación de la ley Federal de Educación en las distintas jurisdicciones.

Con la extensión de la obligatoriedad como herramienta y garantía para combatir las tasas de deserción, especialmente en el pasaje del nivel antes llamado primario al secundario, se ha estado generando un intenso malestar social al no poseer el sistema la infraestructura necesaria para atender a una población tan aumentada. En el conurbano bonaerense, lugar en donde la implementación presenta muchas dificultades, existe sólo una escuela secundaria por cada cinco primarias.

La antinomia, que ya tiene sus protagonistas, se plantea ante la disyunción de gradualidad en la aplicación de la ley (jurisdicción Ciudad de Buenos Aires, unos 600.000 alumnos y 45.000 docentes) o inmediatez (jurisdicción Provincia de Buenos Aires, unos 3.500.000 alumnos y 220.000 docentes.) La zona más azotada por los cuestionamientos es el Tercer Ciclo de la Educación General Básica (E.G.B.), actuales 7º. grado, primer y segundo años del secundario, engarce entre los dos primeros ciclos de la E.G.B. y la Polimodal (actuales tercero, cuarto y quinto años de la educación secundaria). Los problemas- los mismos que se le presentaron a la Escuela Intermedia de la Reforma del '70- son prioritariamente- administrativo-organizativo-funcionales.

En los aspectos epistemológicos, basándonos en los llamados C.B.C. (Contenidos Básicos Comunes), es posible advertir que se está frente a una revaloración de los saberes, reacción lógica ante el vaciamiento de contenidos que se había dado en las décadas anteriores, ganadas por un funcionalismo que rechazaba el valor propio de los contenidos como portadores de la cultura. En la bibliografía que acompaña la transformación en las instancias de capacitación, por ejemplo, y en la formulación de los propios C.B.C., vemos que psicopedagógicamente se está ante una moderada adhesión al cognitivismo, especialmente en la línea del "aprendizaje significativo" propuesto hace unas décadas por Ausubel, al constructivismo piagetiano, en cuanto al rol activo del sujeto del aprendizaje en la construcción de los propios saberes y a la corriente sociohistórica de Vygotskii, en cuanto a la construcción social de los saberes y al rol de lo social en el aprendizaje.

Hace su aparición el tema de la "transposición didáctica" que alerta sobre las construcciones epistemológicas que se dan entre los saberes llamados eruditos y los saberes escolarizados.

La inclusión de los llamados temas transversales, aquellos que no pueden ser ubicados en áreas específicas y que atraviesan los distintos ejes del curriculum, da lu-

gar al tratamiento del tema axiológico, de los medios, de la salud, etc. en el escenario educativo.

La producción bibliográfica argentina en materia de educación en este período de "transformación" se ha enriquecido en los últimos tiempos. Habíamos asistido a un prolongado período de introspección e indagación insistente sobre los condicionamientos ideológicos y psicosociales de la tarea docente.

En la actualidad, el énfasis se encuentra en temas como curriculum, gestión curricular, investigación-acción, gestión participativa, prácticas profesionales, instituciones, etc. que desplazan la visión desde la psicología individual o grupal, a la dimensión de la pedagogía de la institución.

Por último, la transformación prevé la elaboración en cada centro educativo del llamado Proyecto Educativo Institucional, que junto a la descentralización de los recursos económicos otorgará libertad a las instituciones y contribuirá al necesario proceso de federalización del país.

Cuadro actual de la situación educativa: el mito de casandra redivivo

Según Homero, por la promesa de su amor, Apolo le otorgó a Casandra el don de la profecía; pero como ella no cumpliera con lo prometido, el dios la castigó permitiéndole retener el don, pero privándola -en cambio- del poder de hacerse creer por sus oyentes.

En el escenario de la Argentina de los últimos cuarenta años, la educación sigue como Casandra- arrojada al futuro. Con el don del augur, pero casi siempre careciendo de la credibilidad de sus oyentes. Escasas veces ha estado sentada a la mesa de las negociaciones junto a los sectores del trabajo, políticos y económicos. No forma parte de las visiones sistémicas de los hombres de estado. Sin embargo, comúnmente se la responsabiliza de todos los males que aquejan al país y se la abrumba con la gigantomaquia de una misión salvífica que excede sus posibilidades.

Pero no se la escucha. Sigue siendo la variable de ajuste del desarrollo de los pueblos y pierde de ese modo el reconocimiento social al no poder formar, perfeccionar y actualizar a sus propios recursos; recursos que, a la vez, retroalimentan los distintos sectores.

Sin embargo, esta Casandra contemporánea sigue siendo tal vez uno de los últimos refugios humanos de lo humano, la posibilidad de considerar al hombre "... como valor particular y autónomo, como sujeto portador de la trascendencia de la persona...(y de) afirmarlo por él mismo, y no por ningún otro motivo o razón". (Juan Pablo II, Discurso ante la UNESCO, 1980).

Diagnóstico

La UNESCO ha hecho un duro diagnóstico del estado de la cuestión educativa en América Latina a partir del estilo de gestión:

“El estilo de gestión educativa en América Latina ha estado caracterizado por una administración centralizada, burocrática y frecuentemente con rasgos autoritarios; una visión a corto plazo en la toma de decisiones; un significativo aislamiento con otros sectores del Estado y de la sociedad; una oferta educativa homogénea para poblaciones heterogéneas; procesos educativos centrados más en la enseñanza que en el aprendizaje, y un mayor énfasis en los medios y diseños curriculares que en el rol profesional de los docentes”.

Argentina no es ajena a este repertorio de males que repite, una vez más, la voz desconsolada de Casandra. Pero este diagnóstico desliza gran parte de la responsabilidad de la gestión político-económica al propio sistema educativo, todavía autoritario y burocratizado.

Dentro del ámbito educativo hay tres fenómenos claves que profundizan es crisis:

- a) relaciones no articuladas con el mundo de las innovaciones tecnológicas,
- b) desprestigio de la profesión docente, y
- c) escasa investigación en el área.

a) *Relaciones no articuladas con el Mundo de las Innovaciones Tecnológicas:* La Escuela y el Síndrome de Stendhal: a consecuencia de la irrupción en gran escala de los medios de difusión masiva y de las tecnologías emergentes, la escuela acusa lo que la medicina describe como el “síndrome de Stendhal”.

Corre en el ambiente médico una historia que tiene como protagonista al escritor francés. En un viaje a la bella Florencia, quedó aturdido y al borde del colapso por no poder llegar a procesar toda la información sensorial que iba recibiendo. Quedó paralizado, viendo luces de colores que giraban alucinadamente. Sobrevino la pérdida de la conciencia y terminó hospitalizado.

La escuela argentina atraviesa en estos momentos un síndrome semejante: exceso de estimulación en la información e imposibilidad de procesarla. Angustia ante el cúmulo de saberes. Parálisis cultural. Perplejidad ante las innovaciones.

La escuela tiene que capacitar a sus agentes en el uso de las tecnologías emergentes, eliminar la ciberfobia de sus filas y estructurar en los niveles del sistema programas de lectura icónica. La inclusión del área de Tecnología en los Contenidos Básicos Comunes es el camino hacia una verdadera revolución; hay que tratar que no se vuelva una isla epistemológica, con aula y docentes propios: su uso se debe desplegar transversalmente en los currículos de los distintos niveles del sistema. La tecnología debe ser un útil más en las aulas del Siglo XXI, potencialmente rico si se tiene una dirección de búsqueda. Y esa dirección no la pueden dar los medios por sí solos. Reclaman el docente que los oriente.

La presencia de los multimedia, la telecomunicación, la realidad virtual lejos de hacer peligrar la necesidad del rol del docente, lo hace imprescindible: él es quien ayudará a la constitución de las estrategias cognitivas y metacognitivas

necesarias para orientar la búsqueda de información, su elaboración y aplicación al servicio del hombre. Esto invoca, necesariamente, una sólida formación axiológica de los docentes.

b) *Desprestigio de la Profesión Docente:*

La reducción salarial ha resultado catastrófica para el sistema educativo y ha impactado en los procesos de reclutamiento que exigen menos requisitos de habilitación profesional. La elección de la profesión tiene una función vicaria y no se basa en un auténtico llamado profesional. La profesión del magisterio se transforma en una oportunidad de empleo transitorio, en busca de alternativas laborales mejor rentadas. En los sistemas de formación docente, especialmente para el nivel antes llamado primario, se acrecienta la desmotivación y el desinterés; y disminuyen el esfuerzo, la búsqueda intelectual, el entusiasmo de quienes van a ser los futuros docentes. La comunidad percibe el descrédito del rol y retroalimenta este circuito vicioso, otorgándole poco prestigio social.

c) *Escasa investigación en el área:*

La falta de recursos en el sistema ha hecho que la investigación haya estado ausente en su ámbito. En algunas jurisdicciones, por ejemplo en el Nivel Terciario de la Provincia de Buenos Aires, se ha instrumentado un programa de investigación en cada Instituto Superior a partir de los principios de la investigación- acción (action research), según las prácticas de Lewin. Se funda en el supuesto de que la participación colectiva de los docentes en el proceso de investigación produce un cambio de actitud positiva (concientización) que eleva su moral y la de su grupo.

Creemos que es una forma válida para cumplir este objetivo. Deberá articularse con sistemas de investigación que monitoreen y evalúen la acción educativa de los centros de todos los niveles, de una manera más orgánica.

Propuesta de identidad cultural hacia el tercer milenio

Presencia necesaria de la Escuela en el Tercer Milenio

Es fácil pontificar la desaparición de la escuela, o reducir su presencia si se la concibe como un centro comercial de la cultura, al que se va con una tarjeta de crédito y tiempo para analizar la oferta; o si estamos acompañados por una familia fuerte en vínculos y de sólida contención. Pero, para muchos, la escuela puede ser el único lugar de la esperanza de un mundo mejor.

Pensamos en una escuela flexible, singular, atenta a la diversidad, con cambios en sus espacios y sus tiempos. La idea de descentralización plasmada a través de la posibilidad de construir un proyecto educativo institucional en cada centro e, incluso, la posible autonomía en la administración de los recursos financieros es el marco general indispensable para su transformación. Para no volverse improbable, la labor

del docente deberá estar acompañada por equipos interdisciplinarios, cada vez más reclamados en las distintas unidades educativas.

En 1989 el muro de Berlín cayó hacia ambos flancos. Por un lado terminó con la crudelísima experiencia marxista y, por otro, dio pábula a un consumismo triunfante, un economicismo paroxístico que entonces parecía históricamente justificado. Pero aplastó a una sola de las caras visibles del materialismo; la otra, la centrada en la economía como modelo absoluto, encontró la acolada definitiva, el entusiasmo y las bases ideológicas posibles.

Pero ese mundo que tiene por eje la técnica y la producción, si bien no puede ser ignorado, tiene una raíz materialista que lo torna antihumano.

El desafío más formidable de la educación es el de resguardar en ese mundo la posibilidad de ser más hombres y de resignificar los valores en un escenario vacío de contenidos axiológicos.

Ese economicismo rampante ha generado un cinismo en las naciones más desarrolladas, en las que abiertamente se pospone todo lo humano al afán del provecho personal. En los países más pobres, ha creado fosos insalvables entre los cada vez más ricos y los cada vez más pobres. Esta es la realidad que también se perfila en nuestro panorama argentino, acompañada por los cuadros de violencia familiar y social, pérdida de los valores más profundos, manchones de pauperización, consumo de drogas, etc. que impactan el sensible tejido de la institución educativa. Ante este panorama tan apocalíptico, en primer lugar la educación debe rechazar la desmesura (hybris) de pretender dar una respuesta única al problema del hombre.

Sin embargo, a partir de su especificidad de transmisora y promotora de los saberes valiosos deberá estimular el diálogo en la diversidad que plantean los nuevos escenarios culturales del país. Lo que antes se consideraba diálogo de las culturas, diálogo intercultural, en el tercer milenio deberá profundizarse hacia adentro, en diálogos intraculturales, entre grupos heterogéneos. El diálogo intracultural tiene mucha semejanza al diálogo interpersonal. En la educación, incluso, para el docente implica una relación cara a cara.

Siguiendo el pensamiento del Padre Ismael Quiles, el itinerario consistirá en respetar en la diversidad la unidad de origen de la cual no podemos despojarnos, ni despojar al otro. Esta unidad es la esencia de la persona humana.

En segundo lugar, se habrá de reconocer la pluralidad de la expresión de lo humano. Lo económico, lo social, lo cultural, lo educativo, el paisaje urbano, suburbano o rural, las culturas juveniles condicionan y encarnan diversidades, asimetrías, inequidades, etc. que deben ser asumidas por los sistemas educativos.

Pero todas las expresiones de la diversidad cultural están limitadas. No alcanzan a expresar la totalidad posible de la experiencia humana. Esa realidad nos es inefable.

El tercer milenio está instalado aquí, en el presente. Tenemos algunos instrumentos mínimos importantes y mucha incertidumbre; pero no podemos quedarnos

sólo en agudos diagnósticos de la compleja trama de la educación. Hay una velada, discreta esperanza que se afinca en el pasado: el país ha sufrido demasiado por la falta de convergencias.

Las diversidades deben converger a través del gesto solidario en la creación de una nueva identidad cultural, en la que haya lugar para distintas aproximaciones en la construcción de la identidad nacional.

Es imprescindible reconocer al "otro", distinto en su manifestaciones socio-cultural económicas, igual en su dignidad de ser hijo de Dios.

NOTAS

- 1) Cfr. MIGUENS, J., *El Régimen Legal de las Universidades en la actualidad: Análisis del decreto No. 6403/55*. 1as. Jornadas Nacionales de Profesionales de A.C., Santa Fe, 1956.
- 2) TOBIAS, Juan A., "Cuarenta Años de cuatrocientos", en *Noticias de la Universidad del Salvador*, Bs.As., 1996. No. 29, p.2
- 3) *Estado de la Educación en América Latina y prioridades de desarrollo*, BID, 1979.
- 4) Cfr. SUAREZ, D., "Normalismo, profesionalismo y formación docente: Notas para un debate inconcluso", *Revista La Educación*, OEA II, 1994.
- 5) En Argentina, los principios antropológicos de la educación personalizada habían sido elaborados muchas décadas antes por el Padre Ismael Quiles.
- 6) AMADOU-MAHTAR M'BOW, *Las Raíces del Futuro*, París, UNESCO, 1982.
- 7) Hemos analizados los llamados C.B.C., o Contenidos Básicos Comunes, ya que en el momento en que se gestó el presente trabajo no se habían difundido las propuestas de diseños curriculares de cada jurisdicción; lo que llevaría- por otra parte- a un estudio de casos particulares.
- 8) Cfr. CHEVALLARD, I., *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1985.
- 9) Citado por CHAVES, P., *Gestión de Instituciones Educativas* (Módulo VII. Borrador), CINTERPLAN, Bs. As., MCYE, 1996.
- 10) Cfr., QUILES, I., "Exposición hecha en el Diálogo de las Culturas el 29 de Noviembre de 1977", en *Revista Sur*, Bs.As., 1978. No. 342.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- ALBERGUCCI, R., *Desafíos del Congreso Pedagógico Nacional*, Bs. As., Bonum, 1989.
- AMADOU-MAHTAR M'BOW, *Las Raíces del Futuro*, París, UNESCO, 1982.
- CHAVEZ, P., *Gestión de Instituciones Educativas* (Módulo VII. Borrador), CINTERPLAN, Bs. As., MCYE, 1996.
- *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, Jomtien, Tailandia, 5-9 Marzo 1990.

- CHEVALLARD, I., *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1985.
- DONINI, Ana Ma. C. de, *Del Congreso Pedagógico a la Ley Federal de Educación*, Bs. As., CIAS, Julio 1993.
- *Estado de la Educación en América Latina y prioridades de desarrollo*, BID, 1979.
- GLEAZER, E., *The Community College: Values, Vision, and Vitality*, Washington D.C., American Association of Community and Junior Colleges, 1984.
- HEIMER, Muriel, "The Role of the Community College in American Higher Education: Opportunity, Accessibility, Excellence", en Revista *La Educación*, Washington, OEA, 1986. No. 99.
- Jornadas Adriano Olivetti de Educación, Bs.As., Edic.Olivetti, 1971.
- POSSE, A., "Economicismo y Sociedad: la esquizofrenia argentina", Bs. As., *La Nación*, 24/9/96.
- QUILES, I., "Exposición hecha en el Diálogo de las Culturas el 29 de Noviembre de 1977", en Revista *Sur*, Bs.As., 1978. No. 342.
- MIGUENS, J., *El Régimen Legal de las Universidades en la actualidad: Análisis del decreto No. 6403/55*. 1as. Jornadas Nacionales de Profesionales de A.C., Santa Fe, 1956.
- MIÑONE, E., "Matrícula Universitaria en América Latina: Riesgos y Perspectivas", Revista *La Educación*, Washington, OEA, 1988. I-II. No. 102.
- OURY, F., *Hacia una Pedagogía del Siglo XX*, México., Siglo XXI, 1968.
- SCHIEFELBEIN, E. y Tedesco, J.C., *Una Nueva Oportunidad: El Rol de la Educación en el Desarrollo de América Latina*, Bs.As., Santillana, 1995.
- SUAREZ, D., "Normalismo, profesionalismo y formación docente: Notas para un debate inconcluso", Revista *La Educación*, OEA II, 1994.
- VAN GELDEREN, A., y Espinosa, G., *La Escuela Argentina en Transformación*, Bs.As., Santillana, 1996.