

CULTURA ECONÓMICA

JUNIO 2018 | AÑO XXXVI | N° 95

Director

Carlos G. Hoevel (UCA)

Editor

Álvaro Perpere Viñuales
(UCA)

Asistente de Redacción

Agostina Prigioni

Consejo de Redacción

Cecilia Adrogué (UdeSA)
Gonzalo Carrión (U. Nacional de Villa María)
Ricardo Crespo (U. Austral)
Octavio Groppa (Universidad Católica de Salta)
Ernesto O'Connor (UCA)
Carlos Newland (ESEADE)
Gerardo Sanchis Muñoz (Universidad Austral)
Camilo Tiscornia (UCA)

Consejo Académico Asesor

William Campbell
Philadelphia Society
Severine Deneulin
University of Bath
Samuel Gregg
Center for Economic Personalism
Thomas S. Hoffmann
Universidad de Hagen
Francisco Leocata
U. Católica Argentina

Miguel Alfonso Martínez
Echevarría
Universidad de Navarra
Joaquín Migliore
U. Católica Argentina
Daniela Parisi
Università Cattolica del Sacro
Cuore
Rafael Sassot
Pepperdine University

Carlos Torrendell
U. Católica Argentina
Rafael Rubio de Urquía
U. Autónoma de Madrid
Charles Wilber
U. of Notre Dame
Stefano Zamagni
Università di Bologna
Laszlo Zsolnai
Corvinus University

En la tapa reproducimos un fragmento de la pintura "La escuela de Atenas" (1923) pintura al fresco, 500 x 770 cm, del artista Rafael Sanzio.

CULTURA ECONÓMICA es una revista de periodicidad semestral de estudios e investigación en el área de la filosofía social y de la economía del Centro de Estudios en Economía y Cultura de la Facultad de Ciencias Económicas de la Pontificia Universidad Católica Argentina. Esta publicación ha sido creada en 1983 bajo el nombre de Revista *Valores en la sociedad industrial* hasta su cambio de denominación en 2007.

Datos de la revista: *Area temática:* Multidisciplinares; Filosofía; Economía; Ciencias Sociales. *Bases de datos:* DIALNET, EBSCO Academics y LATINDEX (Catálogo 1.0 y Directorio).

Suscripciones, intercambios y recepción de originales: Revista Cultura Económica (UCA). Av. Alicia Moreau de Justo 1400, Edificio Santo Tomás Moro 4° piso, CP: C1107AFB, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Tel. (54 11) 4338-0786. E-mail: culturaeconomica@uca.edu.ar.

Sitio web: www.uca.edu.ar/culturaeconomica. Allí pueden consultarse los números anteriores.

Costo por unidad: \$200. Recargo por envío: para Argentina, \$50+ IVA; para MERCOSUR, \$210; para el resto de América, \$280; para el resto del mundo, \$330.

Revista Cultura Económica. Editor responsable: Carlos Germán Hoevel. Derechos reservados. Propietario: Fundación Universidad Católica Argentina. Marca registrada. ISSN N° 1852-0588.

Preimpresión e Impresión: Ricardi Impresos – Terrada 5470, C1419DMD, CABA - Tel.: (011)4581-8646

Todos los textos publicados son responsabilidad de sus autores y no comprometen la opinión de la Pontificia Universidad Católica Argentina.

Los autores de los artículos publicados en el presente número ceden sus derechos, en forma no exclusiva, para que se incorpore la versión digital de los mismos al Repositorio Institucional de la Universidad Católica Argentina, como así también a otras bases de datos que dicha Universidad considere de relevancia académica.

Revista

CULTURA ECONÓMICA

Editorial | *Editorial*

Calidad educativa <i>Education Quality</i>	3
---	---

Artículos | *Articles*

Calidad educativa e innovación <i>Educational Quality and Innovation</i> EZEQUIEL GÓMEZ CARIDE	9
---	---

Autoridad educativa: ¿recibida de la escuela o conquistada por el docente? <i>Educational Authority: Received from the School or Conquered by the Teacher?</i> JUAN BAUTISTA ETCHEVERRY	25
--	----

Educación, persona y política. Intuiciones y tensiones en Paulo Freire <i>Education, Person and Politics. Intuitions and tensions in Paulo Freire</i> RICARDO DELBOSCO	36
---	----

Ensayos | *Essays*

A propósito de los menonitas de Guatraché, La Pampa, y la Educación Sexual Integral <i>About the Mennonites of Guatraché, La Pampa, and Comprehensive Sexual Education</i> CECILIA STURLA	53
--	----

La educación entre la posmodernidad globalizada y la sociedad seductora según G. Lipovetsky	59
--	----

Education between Globalized Postmodernity and Seductive Society according to G. Lipovetzky

WILLIAM DARÓS

Dignidad, multiculturalidad y nueva «politicidad». Hacia una renovación del enfoque de desarrollo humano	75
---	----

Dignity, Multiculturalism and New «Politicity». Towards a Renewal of the Human Development Approach

VERÓNICA MELÉNDEZ CHARRIS

Reseñas de libros | Books' Reviews

Daisy Christodoulou. <i>Siete mitos de la educación.</i>	97
---	----

Daisy Christodoulou. Seven Myths on Education.

CARLOS HOEVEL

Política editorial	100
---------------------------	-----

<i>Editorial Policy</i>	103
-------------------------	-----

Calidad educativa

En las últimas décadas se ha buscado incorporar al sistema educativo el mayor número de niños y jóvenes, apuntando a una mayor universalidad e inclusión. Sin embargo, al mismo tiempo, se ha vuelto urgente la necesidad de mejorar la denominada “calidad educativa” que ha descendido en muchos países, incluso en algunos desarrollados. Uno de los problemas en los actuales debates acerca de una educación de calidad es, no obstante, la dificultad para definir dicho concepto. Tal como señala Inés Aguerrondo, se trata de un término altamente referencial, supeditado a la visión o al campo de acción de las personas y las instituciones que se proponen un proyecto o acción educativa. Por otra parte, las nociones de calidad educativa pueden ser enfocadas de modo diverso de acuerdo a los distintos elementos a los cuales se tienda a dar mayor prioridad, por lo cual habrá nociones de calidad educativa diferentes según estén más centradas en el currículum, el alumno, el docente o el centro educativo.

Asimismo, repensar la educación supone estudiar una praxis integral de la persona en sus dimensiones individual, familiar, comunitaria y social. Esto representa un contraste con la actual situación de fragmentación planteada desde diversos enfoques pedagógicos, sociológicos, económicos o politológicos expresados en el lenguaje especializado de estas disciplinas. La tarea no es sencilla y sólo podrá abordarse tomando en cuenta los aportes realizados desde estas distintas ciencias y campos de acción, pero no limitándose a ellos.

Este número de *Cultura Económica* busca insertarse en este debate contemporáneo con el objetivo de analizar las bases conceptuales fundamentales de la idea de calidad educativa en el contexto de la realidad social contemporánea y de las prácticas concretas existentes en las instituciones educativas.

En primer lugar, comienza con un artículo de Ezequiel Gómez Caride que ataca de lleno esta problemática, en tanto busca definir el concepto de calidad educativa a partir de la tarea de los profesores que se destacan dentro de una comunidad. Luego, presentamos un trabajo de Juan Bautista Etcheverry que busca reflexionar sobre el origen de los problemas de la autoridad educativa de nuestro tiempo. Éste, según el autor, radica en la pérdida del valor intrínseco de la educación, y de la imagen del docente como quien tiene algo valioso para transmitir. En tercer lugar, Ricardo Delbosco realiza un interesante análisis sobre la pedagogía de Paulo Freire, muy vigente en los círculos académicos, en diálogo con el personalismo educativo que invita a pensar acerca de la finalidad de la práctica de enseñanza.

La sección ensayos presenta tres trabajos que estudian distintos aspectos de la realidad socio-educativa. En primer lugar, Cecilia Sturla nos ofrece un análisis de la controvertida Educación Sexual Integral a la luz de un caso práctico: la resolución del Consejo Federal de Educación de 1997 que obligaba a una comunidad menonita de La Pampa a dejar de lado su educación y adoptar el sistema oficial argentino. El segundo ensayo que presentamos en este número es del investigador William Darós y se centra en el análisis de la sociedad posmoderna y su individualismo *light*, concepto formulado por Lipovetsky, en relación con la educación. Por último, ofrecemos al lector un análisis de Verónica Meléndez Charris sobre la dignidad humana, la multiculturalidad y la nueva politicidad en la sociedad posmoderna. Según la autora, es necesario volver sobre el concepto clásico de dignidad humana para formular acciones sociales y políticas públicas exitosas.

Esperamos que este número especial de *Cultura Económica* pueda contribuir –desde una perspectiva amplia e integrada– al camino de reflexión acerca de los desafíos para la gestión de instituciones escolares y para el diseño de políticas públicas en la educación formal y en las diversas experiencias educativas de la sociedad.

A.P.V.

Educational Quality

In recent decades the education system has sought to incorporate the largest possible number of children and young people, to achieve greater universality and inclusion. However, at the same time, the need to improve the so-called "educational quality", that has declined in many countries including some developed ones, has become urgent. Nevertheless, one of the problems in the current debates about quality education is the difficulty to define and conceptualize this concept. As pointed out by Inés Aguerrondo, it is a highly referential term, subject to the vision or field of action of the people and institutions that propose an educational project or action. On the other hand, the notions of educational quality can be approached in a different way according to the different elements that tend to be given higher priority, for which there will be different notions of educational quality depending on whether they are more focused on the curriculum, the student, the teacher, the educational center.

Likewise, rethinking education involves studying an integral praxis of the person regarding its individuality, family, community and social dimensions. This represents a contrast with the current situation of fragmentation raised from various pedagogical, sociological, economic or political approaches expressed in the specialized language of these disciplines. The task is not simple and can only be addressed by taking into account the contributions made from these different sciences and fields of action, but not limited to them.

This issue of *Cultura Económica* seeks to insert itself in this contemporary debate with the aim of analyzing the fundamental conceptual bases of the idea of educational quality in the context of contemporary social reality and of the concrete practices existing in educational institutions.

In the first place, it begins with an article by Ezequiel Gómez Caride that fully attacks this problem, as it seeks to define the concept of educational quality based on the task of the teachers who stand out in a community. Then, we present a work by Juan Bautista Etcheverry that seeks to reflect on the origin of the problems of the educational authority of our time. This, according to the author, lies in the loss of the intrinsic value of education, and the image of the teacher as one who has something valuable to convey. In the third place, Ricardo Delbosco makes an interesting analysis about the pedagogy of Paulo Freire, very valid in academic circles, in dialogue with educational personalism that invites us to think about the purpose of teaching practice.

The essay section presents three papers that study different aspects of socio-educational reality. In the first place, Cecilia Sturla offers us an analysis of the controversial Argentine Comprehensive Sex Education in the light of a practical case: the 1997 Federal Education Council resolution that forced a Mennonite community in La Pampa to put aside their education and adopt the official Argentine system. The second essay that we present in this issue is by researcher William Darós and focuses on the analysis of postmodern society and its light individualism, a concept formulated by Lipovetsky, in relation to education. Finally, we offer the reader an analysis by Verónica Meléndez Charris on human dignity, multiculturalism and the new politics in postmodern society. According to the author, it is necessary to return to the classic concept of human dignity to formulate social actions and successful public policies.

We hope that this special issue of *Cultura Económica* can contribute – from a broad and integrated perspective – to a path of reflection on the challenges for school institutions' management and for the design of public policies in formal education and in society's diverse educational experiences.

A.P.V.

ARTÍCULOS

Calidad educativa e innovación

EZEQUIEL GÓMEZ CARIDE*

Universidad de San Andrés (UdeSA)
Universidad Católica Argentina (UCA)
Universidad de San Isidro (USI)
gomez@usi.edu.ar

Revista Cultura Económica

Año XXXVI • N°95

Junio 2018: 9-24

Resumen: En el discurso educativo existe una tendencia a buscar soluciones “mágicas”. Análogamente, en ciertos discursos de reforma social se plantea que la educación tiene la bala mágica para solucionar todos los problemas de la sociedad. El artículo comienza con una cita de Borges que puede aplicarse a la noción contemporánea de innovación o calidad educativa. El escritor argentino cita los célebres *idola fori* de Francis Bacon en el epílogo del libro *Historia de la Noche* (1977). Allí las describe como gastadas palabras que no dejan mucho para hacer con ellas. A partir de la intuición borgeana, este trabajo plantea los límites de las nociones de innovación o calidad educativa y la circular recurrencia en educación a conceptos que actúan como narrativas salvíficas. El artículo propone un camino inverso para explorar la calidad educativa y la innovación: un camino inductivo que identifique los espacios o procesos de transformación en y desde las escuelas.

Palabras clave: educación; calidad; innovación; docentes; narraciones salvíficas

Educational Quality and Innovation

Abstract: *In educational discourse there is a tendency to seek "magical" solutions. Analogously, in certain discourses of social reform it is stated that education has the magic bullet to solve all the problems of society. The article starts with a quote by Borges that can be applied to the contemporary notion of innovation or educational quality. The Argentine writer cites the famous idola fori by Francis Bacon in the epilogue to the book Historia de la Noche (1977). There, he describes them as worn words that do not leave a lot to do with them. Based on this intuition, this article proposes the limits of the notions of innovation or educational quality and the circular recurrence in education to concepts that act as salvific narratives. The article proposes an inverse way to explore educational quality and innovation: an inductive path that identifies spaces or transformation processes in and from schools.*

Keywords: Education; Quality; Innovation; Teachers; Salvific Narratives

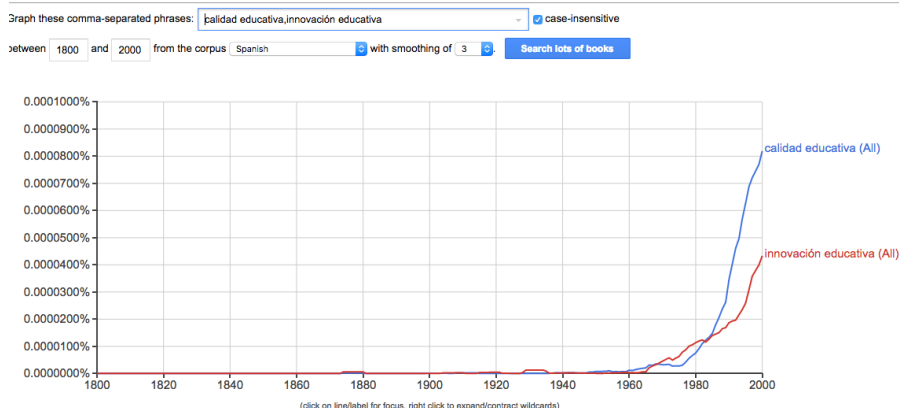
*¿Qué hacer con las gastadas palabras- con los idola fori de Francis Bacon- y con algunos artificios retóricos que están en los manuales? A primera vista, nada o muy poco.
(Borges, 1977)*

I. Introducción

Las palabras de Borges siempre interpelan. No se puede evitar relacionar las palabras gastadas o *idola fori* con las decenas de modas educativas que afligen la mente de docentes, directivos y padres. Cada vez con más frecuencia la comunidad educativa sufre los avatares de nuevas recetas que prometen cambios mágicos en las aulas. Podríamos enumerar infinidad de métodos que irrumpen en escena con la promesa de solucionar los desafíos educativos a través de una prolija lista de recetas.

La figura que sigue, realizada con el motor de búsqueda online de Google *Ngram Viewer*, señala hasta qué punto la calidad educativa y recientemente la innovación se han transformado en protagonistas del escenario educativo. El gráfico describe la explosión de los términos calidad educativa e innovación educativa a partir de la década de 1960, pero con un claro aceleramiento a partir de mediados de los años '80. Actualmente, ambos términos se encuentran en un sostenido ascenso.

Google Books Ngram Viewer



De hecho, en cierta medida podemos afirmar que los términos calidad e innovación se han transformado en dogmas educativos contemporáneos. Es muy complejo generar discursos o planteos que no se subordinen en alguna medida a esas recientes construcciones discursivas. Su poder reside en que dichos términos actúan como entes que gobiernan las conductas de muchos educadores, padres o periodistas vinculados a la educación. Se transforman en una gubernamentalidad, en el sentido foucaultiano del término, muchas veces capaz de orientar decisiones y acciones del debate educativo. Lo peligroso es que al ser nociones que inundan el escenario, muchas veces pasan desapercibidas ante cualquier análisis crítico y configuran el *mainstream* del pensar y hacer educativo en las escuelas.

El artículo se propone desnaturalizar la grilla discursiva que hace posible que la calidad y la innovación gobiernen el sentido común de la educación. Para acercarnos a dichas grillas utilizamos la noción de narraciones salvíficas, entendidas como prácticas culturales que reflejan ideas de salvación y sus modos de alcanzarla (Gomez Caride, 2014). Una de las características más provocativas de las narraciones salvíficas es su habilidad para interpelar la dimensión emocional o afectiva de los sujetos. Probablemente, esa capacidad se relaciona con imágenes de buena vida y los modos de alcanzarla que provienen de la escatología cristiana. Las narraciones salvíficas interpelan las disposiciones de los sujetos, configurando las emociones y deseos de los individuos. En este sentido, las narraciones salvíficas, citando a Pascal, se ubican en la esfera del corazón y el corazón tiene sus razones que la razón no comprende. El registro específico de las narraciones salvíficas es un elemento muchas veces ignorado en el escenario educativo de las escuelas y las políticas educativas. En síntesis, la calidad y la innovación entendidas como narraciones salvíficas apelan y conectan con la dimensión emocional de los sujetos.

Las narraciones salvíficas tienen una doble dimensión. Por un lado, señalan un destino emancipatorio o liberador. Resulta tan potente ese discurso que en ese mismo énfasis se construye el destino trágico o de perdición de aquellos que ignoran dicho mensaje. Un ejemplo arquetípico en Argentina es el caso de civilización o barbarie.

Sarmiento, en su retórica, logra unir los beneficios del progreso y la educación popular para contraponerlo con los abusos más primitivos de los caudillos provinciales. La fuerza y el peligro de las narraciones salvíficas se halla en su planteo binario de la realidad. No parece necesario recordar que el discurso intelectual se propone poner luz en los matices de la realidad, alejándose de la simplificación. Sin embargo, las simplificaciones logran conectar con el sentido común. No hace falta ir muy lejos para rastrear en los discursos políticos internacionales la capacidad de influencia de semejantes planteos binarios.

Retomando nuestro marco educativo, la calidad y la innovación actúan como los dogmas salvíficos contemporáneos. Y como todo dogma, la expectativa es que el sujeto lo acepte acríticamente. En las narraciones salvíficas, generalmente las soluciones vienen de afuera para curar o redimir un adentro que padece una enfermedad o dificultad. En contraposición, planteo el ejercicio de pensar la innovación y la calidad concebida desde las mismas escuelas y no desde un afuera. En las escuelas hay prácticas innovadoras que cuestionan paradigmas y prácticas tradicionales. En este punto es donde se genera el peligro de dichas modas educativas, simplificando hasta el punto de afirmar que todo lo existente es anticuado y todo lo nuevo es innovador. Ciertamente, podríamos decir que dichos planteos dicotómicos suenan bien, pero resultan pre científicos. El objetivo es acercarnos a una definición de calidad educativa e innovación en nuestras escuelas, sin caer en lugares comunes o en listas de recetas con viñetas.

II. Repensando el planteo de calidad educativa

Durante el año 2015 realicé una investigación que tuvo como objetivo identificar profesores destacados en contextos urbanos marginales (Gómez Caride, 2016). Aunque parezca inverosímil, un replanteo de la pregunta sobre la calidad implicaba empezar por indagar en las escuelas y no por los expertos.

¿Cómo encontrar profesores destacados? Básicamente hay dos caminos para responder a esa pregunta. Un abordaje deductivo que parte de una idea sobre qué características tienen los profesores ejemplares y buscarlos en las escuelas, y un enfoque inductivo que busca casos individuales para llegar a una idea general. Dado que no existe un consenso sobre qué características tienen los profesores destacados en las escuelas públicas en contextos urbanos marginales decidí preguntar a los protagonistas. Mi intención era continuar con el modelo de Gloria Ladson Billings que utilizó el método denominado “selección comunitaria” (Foster, 1991) de los docentes destacados. La nominación comunitaria es un método de selección que busca elegir a los participantes de investigación—profesores sobresalientes—a través del contacto directo con la comunidad donde se realiza el estudio.

Mi duda pasaba por determinar si era necesario adoptar el modelo de selección comunitaria que había utilizado Ladson, sumando a estudiantes como interlocutores que informaran quiénes eran los profesores destacados o no. En los días en los que estaba tomando esta decisión, vino de visita a Buenos Aires Chris Husband, profesor del *London Institute of Education* y especialista mundial en reforma educativa. Durante un almuerzo le comenté sobre el proyecto y al plantear mi duda de incluir a los estudiantes me miró sorprendido por la pregunta y me contestó enfáticamente: “*of course*”. Además, me introdujo a una serie de estudios y artículos en los que conocí la relevancia de la perspectiva de los estudiantes o *student voice* en el mundo anglosajón. Su aporte fue clave para el desarrollo de la investigación porque en muchos sentidos los estudiantes fueron los que con más precisión encontraban a los profesores ejemplares en las escuelas. Nunca voy a olvidar a Nazareno, un estudiante del último año de secundaria de una escuela pública de Pilar que, cuando le conté acerca de la investigación, me dijo: “Vení mañana que yo te voy a mostrar un buen profesor”. Su taxatividad me dejó perplejo y confirmó la idea de que los estudiantes pueden ser excelentes termómetros de calidad docente.

Así, con el objetivo de comenzar a conocer docentes destacados y generar la confianza de los actores, visité cinco escuelas durante un

año. Me instalaba en las preceptorías o secretarías y participaba en sus rutinas diarias, sus recreos, cambios de hora, entradas y salidas, etc. En este tiempo realicé pruebas piloto de los instrumentos que iba a utilizar y que resultaron útiles para ajustar cuestiones relacionadas con el vocabulario empleado en los cuestionarios. Además, empecé a conocer a los distintos profesores y directivos de las escuelas.

Una vez establecido un vínculo de confianza con dichas instituciones, comencé a realizar las encuestas a los estudiantes. Luego, realizaba entrevistas con los directivos y encuestas a los padres de los estudiantes. Cuando estudiantes, directivos y padres coincidían en señalar a un mismo profesor o profesora, me contactaba con ellos y los invitaba a participar de la investigación. Así, durante un año académico tuve la posibilidad de trabajar con siete profesores destacados de cinco escuelas del conurbano bonaerense.

III. Calidad y profesores destacados

La calidad de un sistema educativo nunca va a superar a la calidad de sus docentes. Por ello, desarrollo la noción de calidad desde el docente. Pero, a diferencia de muchos abordajes que presentan sistematizaciones sobre calidad docente desde organismos internacionales, propongo una perspectiva diferente. ¿Qué se entendería como calidad docente en escuelas en contextos urbanos marginales?

En dichos ámbitos, en primer lugar, los profesores destacados parten de los conocimientos previos empezando “de cero” cada clase. No es una contradicción con la oración anterior. En este hacer puede existir algo propio de enseñar en contextos marginales. No solamente sirve para que vincular y hacer aflorar los conocimientos previos —sus experiencias— de los estudiantes, sino que deben empezar cada clase “desde cero” porque el ausentismo de los estudiantes lo exige. De lo contrario, se excluiría y se dificultaría aún más la continuidad en la escuela de los alumnos intermitentes.

En todos estos años, sin darme cuenta, empezaba a hacer el ejercicio de antes, las clases iban teniendo como ciertos hilos. Yo las iba enganchando con una cosa para la otra clase. Y me estoy dando cuenta desde hace un tiempo de que las clases son absolutamente individuales. Este bloque este día, este bloque este día, porque sé que no van a ser los mismos los que están hoy que mañana, que van a ser otros. (Belloni, comunicación personal, 22 de septiembre, 2015).

Es notable cómo los profesores destacados logran adaptar sus prácticas de enseñanza a las ausencias sistémicas de los estudiantes. Son capaces de desarrollar un darwinismo pedagógico que los hace flexibles para “recalcular” permanentemente frente a situaciones de alta complejidad.

Una segunda característica de los profesores destacados es su habilidad para realizar preguntas. La pregunta es una de las estrategias más utilizadas por los profesores destacados. Desde que entran a la clase comienzan a realizar preguntas para conectar con los conocimientos que traen los estudiantes. Durante las observaciones, vi cómo a través de las preguntas van desarrollando la explicación de los temas que dan, y también mantienen la atención de los estudiantes. Era frecuente escuchar cómo con frases como “ahora cállense los de adelante que quiero escuchar a los del fondo”, variaban intencionalmente entre los estudiantes a los que se dirigían. Muchas clases se parecen a un ping pong de preguntas y respuestas. Sin embargo, no realizan cualquier clase de pregunta. Los docentes destacados realizan preguntas que invitan a la reflexión. Si bien ocasionalmente preguntan para captar la atención de estudiantes que están distraídos, la gran mayoría son para inducir a la reflexión sobre las respuestas. Si se hace una pregunta del tipo “¿qué alimentos tienen grasas?” y un estudiante no puede responder, los docentes le piden a otro compañero que lo ayude. Una vez que éste responde, le preguntan nuevamente al que no había proporcionado una respuesta. Durante la clase, cualquier alumno puede ser objeto de preguntas y al volver a preguntar los profesores se aseguran de que el “no sé” no sea negocio porque luego de la ayuda de un compañero se les vuelve a preguntar a ellos. Además, tienen la capacidad de reformular las preguntas para ayudar a que los estudiantes respondan correctamente. Muchas veces,

las preguntas son utilizadas para conseguir retroalimentación de los jóvenes con frases como “¿me lo explicas?”

Además de su capacidad de empezar de cero cada clase y realizar preguntas, los profesores destacados son expertos para vincularse con adolescentes. Hasta ahí también podría hacerlo un psicólogo o un buen tutor, pero la diferencia radica en que ese vínculo emocional que forjan lo utilizan como una estrategia facilitadora para que los estudiantes aprendan. Muchas veces, cuando observaba las clases me sentía en una montaña rusa emocional. No podía creer cómo los profesores pasaban junto con los estudiantes por veinte sentimientos en cuarenta minutos. Pasaban de las risas al enojo en segundos. Construyen su autoridad docente desde el vínculo personal. La base de cualquier relación personal es el respeto. En este tema aparece la especificidad del trabajo con jóvenes en urbes marginales que muchas veces crecieron atravesados por experiencias de violencia y carencias. Los profesores destacan el desafío de trabajar como docentes con esa población:

Tenemos una población que viene con problemas familiares. Problemas familiares que vienen por cuestiones personales, por cuestiones penales. Tenemos chicos con problemas de relación con su propia familia, donde hay abusos de los que se te puedan ocurrir, que pasan necesidades económicas importantes. Que no pueden pensar porque tienen hambre. Esa es terrible. (Stark, comunicación personal, 30 de octubre, 2015)

Los profesores saben que en dichos contextos el estudiante no tiene la presión social para estudiar. De hecho, a veces el ambiente los invita a dejar la escuela para hacer “changas” con algún pariente, ganarse unos pesos y ayudar en la casa. Terminar el secundario no es un mandato social para ellos, como quizás puede suceder en otro entorno social. Por eso, la herramienta que tienen es seducir a los estudiantes a través del vínculo personal.

Un profesor destacado afirma:

Creo que requieren, frente a otros sectores, mucho trabajo desde el vínculo. Mucho trabajo desde lo personal. Me resulta

mucho eso de mirar a los ojos. Si bien tengo problemas de memoria, llamarlos por el nombre, que tanto me cuesta. Ir sabiendo algo más de ellos. Desde el vínculo se consigue cualquier cosa. A veces cuesta más una tarea y se consigue desde el vínculo. (Domínguez, comunicación personal, 16 de octubre, 2015)

Los profesores destacados señalan un camino, el del vínculo respetuoso que los escucha al aprendizaje. Los profesores respetan a los estudiantes. Tienen una mirada sobre los chicos que no juzga, sino que, por el contrario, busca acompañar. El respeto aparece como la llave que utilizan en sus relaciones con los estudiantes. En palabras de otra profesora:

Cuando el alumno ve que vos lo respetas, que vos no lo vas a ridiculizar. Sí le tenés que llamar la atención, pero sin pegarle el grito. Si vos vas con el grito, es peor, están acostumbrados a que en sus casas les gritan. Y es más de lo mismo. (...) Entonces a veces el que está gritando necesita ser escuchado. Si vos, en vez de pegarles el grito, si por ahí pasás a ver y preguntarles: ¿qué te pasa? ¿Pasó algo? ¿Te sentís mal? o ¿te dijo algo alguien? las cosas cambian (Johansen, comunicación personal, 22 de septiembre, 2015)

Los profesores hablan de un “ablande” emocional con ciertos chicos que vienen con una historia afectiva muy particular.

Además del respeto también aparece el cariño como una estrategia de acercamiento y vínculo.

Hay muchos chicos, sobre todo en primero, que no están acostumbrados ni a que los acaricien, entonces es todo un trabajo porque al principio vos ves –no con todos, pero con algunos– que te acercas y que no están acostumbrados. Piensan que viene un golpe o se te quedan mirando como pensando “qué raro que te acaricien”. Y para mí es fundamental el contacto, el trato, el saber los nombres, interesarte. (López, comunicación personal, 23 de noviembre, 2015)

Estos modos de hacer de los profesores destacados es parte fundamental de su trabajo y no tiene que ver con su carisma personal. Son acciones planificadas sostenidas en el tiempo. Los profesores

sostienen que el vínculo con los estudiantes se construye a lo largo de años. Durante un grupo focal que realicé con los profesores expertos les pregunté ¿cómo trabajan la tensión entre exigencia de la materia, el contenido y este vínculo con sus estudiantes? Quería escuchar su opinión sobre el famoso debate “contención versus aprendizaje” en la escuela. Inmediatamente, me respondieron que no había ninguna tensión. Al revés, el buen vínculo es una herramienta que te permite exigir más. La clave es que los profesores destacados usan esa habilidad como una estrategia para que los estudiantes aprendan: se constituye como una habilidad emocional orientada al aprendizaje.

Muchos pensarán que ser un experto vincular no es parte de las características que tiene que tener un profesor de secundaria. Se equivocan. Como señalamos anteriormente, el clima escolar es un factor clave en el aprendizaje en el aula. En las escuelas que se encuentran en urbes marginales, la dimensión emocional es el puente que permite unir las generaciones y las diferentes clases sociales de los docentes con los estudiantes. Y sin ese puente no hay transmisión de la cultura posible.

Es aprendizaje a través de la contención y también contención a través del aprendizaje, y no contención a expensas del aprendizaje. Ahora bien, ese vínculo con los estudiantes es un desafío emocional titánico. Una profesora cuenta su “método” para vincularse con estudiantes que piden atención de manera agresiva.

Hay cierto tipo de chicos –no sé si a ustedes les pasa– que yo veo que tienen una mirada muy dura, como muy pesada. Cuando veo esa mirada, cuando creo reconocer esa mirada, con ese chico uso otra estrategia. Yo sé que con ese chico todos los profesores van a confrontar, lo van a catalogar, van a ponerle la etiqueta. Ese chico es el primero del que me acuerdo el nombre, al que llego y le sonrío sin que se dé cuenta, cuando estoy hablando lo voy mirando y cuando todos están trabajando paso por al lado y en voz baja le digo algo, si se cortó el pelo, algo de la carpeta, si tiene la carpeta de River le digo algo del mejor jugador de River. Que sea un comentario capaz de crear un vínculo, algo de complicidad. Y después en algún momento –no lo hice en forma premeditada, pero ahora que lo tengo registrado, sí– en el que a esos chicos les digo “corazón”, que es una palabra

tremenda para decir, y me da mucho resultado (...) Y hay un momento en el que esos chicos te enfrentan delante de todos y te quieren hacer caer, y en ese momento, nada. Una sonrisa, una cosa simpática, y después acercarse para decir algo dulce, o sea algo absolutamente inesperado para ellos. Eso es marcar la diferencia. (Grupo focal, 3 de diciembre 2015)

Sin duda es necesario tener una estabilidad emocional envidiable. Recuerdo a otro profesor que me contó una experiencia similar con un chico que le escupió la campera durante una clase de literatura.

Podríamos discutir si un profesor tiene que “soportar” el maltrato de un adolescente. ¿No debería haber más cuidado institucional de los directivos para con los profesores? Otros pueden plantear la pregunta desde el lado de los estudiantes. La agresión no es sino un desesperado pedido de atención de un joven maltratado por su contexto. Más allá de la respuesta que cada uno tiene o puede dar a este dilema, el hecho es que los profesores destacados soportan esas situaciones, las manejan y son capaces de ver más allá de ellas. Como explica Andrea, “a veces un chico te contesta mal y pasa cierta situación y no es en contra de uno. También hay que poder correrse y ver la situación desde otro lado” (Lopez, comunicación personal, 23 de noviembre, 2015). Identifican lo que hay detrás de las agresiones, no se las toman de manera personal y no olvidan nunca que el objetivo es lograr que los chicos aprendan y se sientan incluidos en su espacio.

Me encontré una tarde con la profesora que iba a observar cuando llegaba a su escuela, enclavada en la entrada de una villa. La profesora de Economía estaba pidiendo ayuda al portero. Me acerqué al auto y vi que había traído una máquina de coser que no podía levantar sola del baúl. Me explicó que les enseñaba a coser a sus alumnos como parte de un proyecto de fin de año que iban a realizar para los chicos del jardín de infantes. Otra de las profesoras se enteró de que sus alumnos de matemática habían ganado por primera vez un torneo de Handball. Consiguió las fotos del partido y armó un mensaje para felicitarlos a través de *facebook* para compartir ese logro con la comunidad educativa. Durante el año en las escuelas, vi profesores que

iban los sábados a pintar o poner puertas en los baños y directivos que repartían colchones luego de inundaciones.

Los profesores destacados demuestran un compromiso personal diferente con los estudiantes. Ese “extra” incluye un involucramiento o exposición personal que va más allá de las horas o actividades de su rol. Los profesores trabajan los sábados, acompañan a los alumnos en viajes a Chapadmalal, participan del modelo de Naciones Unidas, organizan ferias del libro, y un sinfín de actividades afuera del aula. Son parte de la comunidad de la escuela. No van a dar la clase y se van.

Ahora bien, ese compromiso que demuestran los profesores destacados no es de superhombres que van a rescatar a los necesitados. Durante varias observaciones fui testigo de cómo los profesores destacados comparten aspectos muy personales de sus vidas con sus alumnos: la enfermedad de una madre o lo difícil que había sido para una familia la mudanza de Jose León Suarez a Pilar. Una profesora durante la entrevista explicaba: “me pongo en ridícula yo misma, trato de exponerme yo, trato de mostrarme lo más fisurada posible para que se animen” (Belloni, comunicación personal, 22 de septiembre, 2015). Otra profesora compartía sus orígenes con los estudiantes.

Yo vivía cuando era chica acá a unas cuadas, entonces a veces les cuento a los chicos que en realidad mi contexto familiar es muy parecido al contexto que tienen ellos (...) Ellos a veces me dicen “Ahh venís en auto” y yo les cuento que no era nada distinto. Al contrario, era mucho peor mi contexto que los que viven ellos. (López, comunicación personal, 23 de noviembre, 2015)

Sus experiencias personales son parte del vínculo que generan con los estudiantes. No como una terapia de grupo sino orientado al aprendizaje y a ser un ejemplo de posibilidad de un futuro positivo también para ellos. Trabajan todos los días para convencer a sus estudiantes de que pueden lograr lo que se proponen y que su futuro puede ser mejor que su presente.

Una de las chicas armó un grupo de *whatsapp* para compartir cosas de química. En uno de los trabajos los chicos tenían que presentar la química de un alimento, mostrar y explicar químicamente qué es lo que pasa. Todos iban haciendo aportes, hasta que una de las chicas me manda un mensaje personal diciendo “yo no lo voy a poder hacer porque no tengo plata y mi mama no tiene plata y nadie tiene plata”. A mí me agarró como un enojo. Digo ¿qué estuvimos estudiando? ¿Tenés azúcar? Sí, tengo azúcar. ¿Y no sabes hacer caramelo? Sí, puedo hacer caramelo. ¿Y tenés jugo de limón? Entonces hace caramelo en medio ácido y caramelo. Y después la agarré y le dije: “nunca más me digas que no puedes. Porque a veces con 2 o 3 cosas podés explicar un montón”. Finalmente presentó el trabajo. Le salió un mazacote, pero no importa, hizo el trabajo. Me enojé pero conmigo, porque sentía que no lograba convencerla de que ella podía hacerlo con lo que tenía y que no necesitaba mucho más. Es también romper una cultura del no puedo (Grupo focal, 3 de diciembre, 2015).

Ellos ponen toda la confianza en sus alumnos, pero esperan lo mismo de ellos. Piden que se hagan cargo. Silvia les dice: “Acá el «no me importa» es tu pasaje a la puerta. No podés decir «no me importa», te tiene que importar. Si no te importa, te equivocaste de profesora, te equivocaste de colegio. Te tiene que importar.” (Stark, comunicación personal, 30 de octubre, 2015).

Durante el grupo focal propuse a los profesores que pensarán en un objeto y un color que definieran el trabajo que ellos hacen en sus escuelas. Uno de los profesores eligió un lápiz y explicó que quería darle a cada chico la posibilidad de “poder construir su propia historia, pensarla, que viera el aula como un espacio para pensar la novela de su vida, su propia historia.” (Grupo focal, 3 de diciembre, 2015). Otra profesora explicaba este abrir horizontes de posibilidad desde su experiencia con sus estudiantes.

Cuando a veces los chicos me dicen que no pueden porque trabajan, les digo que yo trabajé desde los catorce años (...) Me dicen: “usted porque viene en auto”. “Sí, hoy tengo el auto, pero cuando yo tenía la edad tuya apenas tenía para comer” – les digo yo. “No tenía zapatillas y no me podían pagar a veces la escuela. Pasé situaciones complicadísimas y sin embargo pude salir adelante”. Cuando ellos se dan cuenta dicen “Ah, esta vivió

parecido a lo que me pasó a mí, a esta le pasó lo que me pasa a mí”. Por suerte gracias a Dios tuve una familia recontra bien constituida pero también tuve a mi hermano que salía a vender jaboncito para ayudar en mi casa. Yo hacía muñequitos para ayudar con alguna cosa en casa y sin embargo no deje de estudiar. Entonces ise puede hacer algo! (Johansen, comunicación personal, 22 de septiembre, 2015)

Frente a decenas de mensajes que los chicos reciben de parte de la sociedad –que no pueden, que son vagos o pibes chorros– los profesores destacados son transmisores de un mensaje distinto. Para esos profesores ellos sí pueden, ellos sí son capaces, ellos pueden escribir su historia y merecen un futuro mejor a su presente, como enfatizaba Silvia con vehemencia: “y a mi qué me importa de dónde sos, yo no te pregunté de dónde sos, yo te pregunté qué quieres ser. Yo quiero ser tal cosa. Bueno, caminamos para este lado. La escuela está abierta, podés venir a buscar.” (Stark, comunicación personal, 30 de octubre, 2015)

No se escucha un reclamo a los chicos por ser como son, sino que ponen la responsabilidad por el aprendizaje de su lado, del lado del docente. En palabras de un profesor durante una entrevista, “los pibes brillan, nosotros tenemos que aprender a ver la luz de ellos.” (Rodríguez, comunicación personal, 6 de noviembre, 2015). En el contexto de frustración e impotencia que envuelve a estos jóvenes, la mirada de los profesores hacia los estudiantes es una mirada de posibilidad.

A modo de resumen, se pueden pasar en limpio una serie de características comunes que identifiqué en los profesores destacados. Para comenzar, son reflexivos, hasta insatisfechos. Piensan que su oficio lo pueden hacer aún mejor de lo que lo están haciendo. Eligen estar en donde están, no están obligados por una cuestión económica. Le dedican particular energía a preparar el ambiente de aprendizaje, tanto como si fuera un escenario antes de la función. Reconocen la actividad de aprender en sí como una respuesta a las situaciones problemáticas que viven por fuera de la escuela.

Una nota especial merece su habilidad como expertos vinculados con adolescentes, que se pone al servicio del aprendizaje como una herramienta didáctica. Ese vínculo está enmarcado en un compromiso personal con su tarea que va mucho más allá de lo establecido en cualquier estatuto o descripción de roles y funciones. Por último, frente a una sociedad que a los jóvenes de contextos marginales les ofrece callejones sin salida o los imagina en cuartos con rejas, los profesores destacados abren horizontes y corazones.

IV. Conclusión

Al comenzar el artículo problematizaba la noción de calidad e innovación como una narrativa salvífica en educación y en la sociedad. Para desnaturalizar su poder en el discurso educativo se describió un proceso inductivo para analizar profesores destacados y sus cualidades. Los hallazgos de dicho proceso sobre los profesores resultan relevantes por varios motivos. En primer lugar, recoge configuraciones de calidad desde “abajo” frente a otros discursos de agencias u organismos internacionales. En segundo lugar, se construye un perfil de calidad docente específicamente desarrollado a medida de las escuelas en contextos urbanos marginales. Por último, aporta estrategias docentes eficaces en situaciones cotidianas de las escuelas.

El proceso inductivo de explorar la calidad educativa o la innovación docente desde las escuelas puede ser el puntapié inicial para promover procesos de reforma educativa con capacidad transformadora probada y dejar atrás las recetas o *idolas fori* que, en palabras de Borges, son palabras gastadas que no lograrán salir del nivel de los discursos.

La pregunta que surge es qué pasaría en las escuelas si las narrativas salvíficas que acompañan ciertas nociones de calidad educativa comenzaran a incluir la mirada de las escuelas o el trabajo de sus profesores destacados. La noción de calidad docente configurada en las escuelas en contextos urbanos marginales tiene

características peculiares y resulta urgente comenzar a registrar dichas experiencias y aprendizajes de las escuelas. De la misma manera en que los estudiantes tienen las herramientas para seleccionar a los profesores destacados, las escuelas saben qué prácticas propias son innovadoras y cuáles no. En vez de comenzar el planteo de mejora escolar desde el paradigma del déficit de las escuelas o desde la tabla de salvación de algún agente externo, es tiempo de partir de la premisa de que las escuelas poseen recursos para identificar prácticas innovadoras o docentes de calidad.

Referencias bibliográficas

- Borges, Jorge Luis (1977). *The Book of Sand*. New York: Dutton.
- Foster, Michele (1991). "Constancy, Connectedness and Constraints in the Lives of African-American Teachers", en *NWSA Journal*, 3(2), 233-261.
- Gomez Caride, Ezequiel (2014). *Religion and the Construction of Argentinian Citizenship*. The University of Wisconsin-Madison. <http://gradworks.umi.com/36/24/3624892.html> Ultimo acceso: junio 2018.
- Gomez Caride, Ezequiel (2016). "¿Buenos profesores? La voz de los estudiantes de escuelas secundarias en contextos urbanos marginales", en *Pensamiento educativo: revista de investigación educativa latinoamericana* vol. 53, N°2 <https://doi.org/10.7764/PEL53.2.2016.7> Ultimo acceso: junio 2018

Autoridad educativa: ¿recibida de la escuela o conquistada por el docente?

JUAN B. ETCHEVERRY*

Universidad Austral
CONICET
jbetcheverry@austral.edu.ar

Revista Cultura Económica
Año XXXVI • N°95
Junio 2018: 25-35

Resumen: Con este trabajo buscamos reflexionar sobre el origen de los problemas de la autoridad educativa de nuestro tiempo. Por un lado, coincidimos con quienes advierten que en la actualidad los alumnos perciben con menor intensidad que en otras épocas que el docente tiene algo valioso para transmitir. Pero, por otro lado, rechazamos las visiones que presagian que, debido a la velocidad e intensidad con que ocurren los cambios culturales, de a poco a la escuela no le va a quedar nada valioso que enseñar. En cambio, proponemos un diagnóstico más optimista sobre el futuro de la escuela.

Palabras clave: autoridad; educación; cultura; posmodernidad; transmisión

Educational Authority: Received from the School or Conquered by the Teacher?

Abstract: *With this work we seek to reflect on the origin of the problems of our time's educational authority. On the one hand, we agree with those who warn about the fact that nowadays students perceive with less intensity than before that the teacher has something valuable to transmit. But, on the other hand, we reject the visions that presage that, due to the speed and intensity with which cultural changes occur, little by little, the school will not have anything valuable left to teach. Instead, we propose a more optimistic diagnosis about the school's future.*

Keywords: *Authority; Education; Culture; Postmodernity; Transmission*

* Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica de Argentina y la Universidad Austral (PICTO-Austral 2016-0095).

Recibido: 27/03/2018 – Aprobado: 10/05/2018

I. Introducción

¿Existe un problema con la autoridad educativa en la actualidad? ¿Este problema tiene algo particular que lo diferencia de los desafíos que tradicionalmente tuvo que afrontar? ¿El rol del educador o la institución educativa ya no transmiten su autoridad a los docentes? ¿En la actualidad el docente debe ganarse su autoridad frente a los alumnos? ¿Cuál es el origen de este nuevo problema? ¿Cuáles son las propuestas que se discuten para abordarlo?

Con este trabajo buscamos reflexionar sobre cuál es el origen de los problemas de la autoridad educativa de nuestro tiempo. La discusión sobre este diagnóstico nos parece particularmente relevante porque según cuál sea éste, diferentes serán las propuestas de solución que se receten.

A fin de ordenar esta reflexión, en la primera parte de este trabajo buscaremos establecer cuáles son los desafíos de la autoridad educativa en la actualidad. En la segunda parte, discutiremos las causas de estos nuevos desafíos y cuál es el diagnóstico mayoritariamente aceptado –al menos, en Argentina. En tercer lugar, expondremos dos tipos de soluciones o recetas que se proponen para abordar tales desafíos. Finalmente, analizaremos críticamente las mencionadas propuestas, ofreceremos una explicación parcialmente diferente y, consecuentemente, otras alternativas de solución.

II. Los desafíos de la autoridad educativa en la actualidad

¿Cuál es el problema de la autoridad educativa en la actualidad? Podría pensarse que el problema de la autoridad educativa es que los alumnos se atreven abiertamente a desafiarla. Los alumnos no siempre obedecen a lo que manda el docente o el directivo. Incluso, en algunos casos, además de desobedecerlos, cuestionan lo establecido por esas personas.

Sin embargo, estos parecen haber sido los problemas que históricamente ha tenido que enfrentar la autoridad educativa y que tradicionalmente ha solucionado acudiendo a sus facultades disciplinarias. Incluso, podríamos afirmar que en la medida en que la autoridad educativa lograba resolver sus cuestionamientos de esta manera, reforzaba su propia autoridad (Martucelli, 2009: 104-105).

Pareciera, entonces, que el problema de la autoridad educativa de nuestro tiempo es simplemente que quien tiene que ejercer sus facultades disciplinarias, no lo está haciendo adecuadamente. Sin embargo, el problema actual de la autoridad educativa es percibido como si fuera más complejo y profundo. De hecho, si éste fuera el diagnóstico, todavía cabría preguntarse ¿por qué la autoridad educativa parece haber renunciado a ejercer parte de su función disciplinaria? O, si se quiere, ¿por qué las autoridades que definen las políticas educativas han restringido las facultades disciplinarias de los docentes y directivos?

Quizás, el problema de fondo que subyace a lo anteriormente mencionado es que ahora los alumnos parecen percibir con menor intensidad que en otras épocas que el docente tiene algo valioso para transmitirles. Más aun, por momentos el propio docente parece avizorar que el contenido que tiene que transmitir no es de mucha valía. Incluso, en ocasiones el propio docente parece advertir que algunos conocimientos que tienen sus alumnos y que le son ajenos resultan más útiles o valiosos que los que debería impartir. Pensemos, por ejemplo, cómo dos talentosos y cuestionados estudiantes de informática como Steve Jobs y Mark Zuckerberg crearon sus respectivas y exitosísimas compañías, Apple y Facebook, sin culminar sus estudios universitarios (Narodowski, 2016: 19).

Si este desafío a la autoridad educativa socaba el propio sentido de su función, ¿qué es lo que ha cambiado para que esto suceda? ¿Cómo explicamos semejante desafío al sentido mismo de la enseñanza como hasta ahora la entendimos?

III. La relación educativa: ¿qué ha cambiado?

El “diagnóstico” con el que coinciden varios de los especialistas –como por ejemplo, entre los locales, Antelo, Martucelli y Narodowski– es que el problema trasciende al de la autoridad educativa. El problema parece ser más bien con “la autoridad”: sea esta educativa, parental, de los adultos en general, del Estado, etc. (Martucelli, 2009: 118 y ss.).

Una explicación –propuesta por Narodowski– de este giro en la relación de autoridad, vincula este fenómeno con la velocidad e intensidad con que suceden en la actualidad los cambios sociales. En concreto, sostiene que hasta hace poco tiempo la autoridad parental, educativa, del adulto, en gran medida, estaba basada en su capacidad para acumular a lo largo de los años conocimientos y experiencias que podían resultar valiosos para los más jóvenes (Narodowski, 2016: *passim*).

A diferencia de lo que sucede hoy en día, en la cultura –moderna– en la que surgió la escuela como la entendemos actualmente –universal, pública, obligatoria, etc.–, los cambios eran lentos, no muy importantes y, por tanto, casi imperceptibles. En este contexto, los patrones culturales se mantenían estables y la acumulación de tales patrones y de experiencia a lo largo del tiempo se percibían como algo que valía la pena “conocer” y “aprender a hacer”.

Sin embargo, en un contexto como el actual, en el que los cambios son vertiginosos y profundos, resulta posible dudar del valor de adquirir determinados patrones culturales y experiencias. En definitiva, surge la pregunta por el valor y el sentido de la función de la escuela de transmitir la cultura. Incluso podemos pensar que en algunos casos esos patrones y experiencias “viejas” pueden ser percibidos como un lastre, algo que nos dificulta ser flexibles y adaptables ante el cambio constante. Siguiendo con el ejemplo anteriormente ofrecido, los jóvenes innovadores Jobs y Zuckerberg

deben enfrentar a los viejos inversores que no entienden el nuevo negocio de la tecnología.

Así, es posible pensar que son los menores o los jóvenes quienes ahora tienen un saber y un *expertise*, unos patrones estéticos y de relacionamiento, una flexibilidad, una habilidad para adaptarse a los cambios, entre otras habilidades, valiosos para los adultos. En definitiva, todo esto podría ser lo que perciben los jóvenes y los adultos, obviamente también en su rol de alumnos y docentes.

IV. La tarea de reconquistar o reconfigurar la autoridad educativa

Frente a estos cambios: ¿qué sucede con la autoridad en las escuelas? ¿Es posible pensar que la escuela y el cargo docente han perdido su halo de autoridad frente a sus alumnos, convirtiendo la relación alumno-docente en un vínculo simétrico?

Si esto fuera así, pareciera que las únicas alternativas que quedan son: a) exigir a los docentes que salgan a “ganar” la autoridad que su cargo ya no les confiere; o b) preparar a los docentes y adaptar las escuelas, asumiendo que en el futuro la relación docente-alumno será una relación preponderantemente horizontal.

La primera de estas propuestas sugiere que, frente al reclamo de horizontalidad por parte de los alumnos, frente a su pretensión de diluir las jerarquías y la diferencia de roles, ahora es el docente quien, de forma activa, debe construir la legitimidad de su cargo (Martucelli, 2009: 104). Esta autoridad no viene provista por el rol que detenta el docente, sino que ha de ser “ganada” por él, siendo capaz de mostrarle a los alumnos que tiene algo valioso para ofrecerles, algo que ellos no tienen.

La segunda, en cambio, sugiere que la simetría total en la relación docente alumno es posible y deseable. En este contexto, el

docente, en lugar de buscar reconquistar su rol de autoridad, debe asumir su papel de facilitador del aprendizaje. Más aún, debe lograr por medio del consenso, gracias a la autonomía de la voluntad de las partes, reconfigurar la relación docente-alumno (Martucelli, 2009: 124 y ss.).

Ambas propuestas parecen un poco utópicas o, quizás, ingenuas. La primera de ellas parece trasladarle toda la responsabilidad de los nuevos desafíos a los docentes. Incluso, propone dicho traslado sin ofrecerle a los docentes muchos recursos. Sucede que, en el fondo, si no hay nada valioso que transmitir, solo resta “un lento y sostenido deterioro sin destino...” (Naradowski, 2016: 172). No hay para el docente ni para la escuela un final a la vista en este proceso lento y sostenido de des-adultización de nuestra sociedad (Naradowki, 2016: 172-173). La consecuencia de ello es por todos conocida: lo difícil que suele hacerseles a los docentes ejercer su tarea, al punto de generar habituales situaciones de estrés laboral, licencias, ausentismo docente, etc.

La segunda de las propuestas, resulta más ingenua que la anterior. Parece presuponer que las partes –alumnos entre ellos y con el docente– de forma naturalmente armónica –sin conflictos– lograrán consensuar los términos y el contenido de su relación. Y, lo que es más, que habiendo pactado las pautas de convivencia, ello garantizará su respeto. Todo esto desconociendo, entre otras cosas, que la estructura escolar no está diseñada con esta lógica –por ejemplo, el hecho de que haya un docente cada 30 alumnos.

La consecuente falta de un orden mínimo en la Institución Educativa suele generar unas condiciones inadecuadas para el ejercicio de la función docente y para el aprendizaje. En este contexto, los docentes “más frágiles «pagan» a través del desorden, de la indisciplina en sus aulas, el mal funcionamiento global de la institución escolar” (Martucelli, 2009: 108). Muchas veces esto sucede al punto de que son los propios alumnos los que reclaman a la autoridad que se mejoren esas condiciones mínimas de orden, pudiendo generar incluso que el docente termine ejerciendo de forma

desesperada, reactiva, exasperada –“sacado”– lo que le queda de su “autoridad recibida” con el cargo; con la consecuente pérdida de legitimidad o “autoridad que pretendía conquistar” (Kojève, 2005: 35).

V. Sentido de la tarea docente y de su rol de autoridad

1. ¿Qué ha cambiado y qué no ha cambiado?

En lo que queda del trabajo propondremos una explicación alternativa al problema de la autoridad educativa y, por consiguiente, una propuesta parcialmente diferente a las anteriormente reseñadas.

Esta explicación alternativa tiene como punto de partida la aceptación solo parcial del diagnóstico anteriormente expuesto. En concreto, dicho diagnóstico parece describir la realidad de un modo disyuntivo, sin grados o sin los suficientes matices. Esta dificultad, por otra parte, es bastante común cuando se utiliza el instrumental epistemológico que nos proporciona la modernidad para comprender el comportamiento humano (Ballesteros, 1989: 22).

En concreto, por un lado, nos parece que el problema de la “autoridad educativa” es muchas veces planteado en términos dicotómicos y disyuntivos: la autoridad educativa es “de origen” –modernidad– o “ganada” –postmodernidad. Sin embargo, ¿por qué no pensar que tal autoridad, en parte, se recibe con el rol docente y, en parte, se conquista con su ejercicio? ¿Por qué no rechazar que la autoridad educativa se ubica toda en el contenido de su mensaje o toda en la figura de quien la emite? ¿Por qué no proponer, en cambio, ubicarla en la intersección de ambos conjuntos? (Antelo, 2008: 8).

De hecho, este matiz resulta bastante intuitivo. “El estudio, la enseñanza y el aprendizaje, como actividades grupales, requieren disciplina y respeto, convivencia y autoridad, cierta sistematicidad y organización” (Grimson y Tenti Fanfani, 2014: 48). La autoridad

para lograr estas condiciones no parece surgir únicamente de la especial capacidad para la tarea docente ni del acuerdo absolutamente libre de voluntades, sino también del hecho de que el docente a cargo de un curso se ocupa de propiciar tales condiciones. Por otra parte, es posible, que la importancia relativa de la autoridad recibida por el cargo y de la conquistada por la propia pericia sea diferente según sea la edad de los alumnos o su nivel en el proceso de aprendizaje.

Lo anterior no supone negar que la autoridad educativa haya cambiado en el último tiempo, ni que la autoridad se gana ejerciéndola de cualquier manera o reactivamente. Sin embargo, el cambio en la relación de autoridad en la educación, en lugar de ser absolutamente radical como algunos proponen, parece ser de pesos relativos entre el poder institucionalmente otorgado y el saber socialmente reconocido. En realidad, pareciera que estas dos dimensiones de la autoridad siempre existieron.

Obviamente, esta manera de entender lo que sucede supone una mirada diferente de aquella que presagia que, de a poco, a la escuela no va le quedando nada valioso que transmitir. A continuación, buscaremos mostrar en qué puede basarse esta mirada menos pesimista o más moderada sobre el desafío que afronta la autoridad educativa.

2. La crisis: una oportunidad

¿Cómo pueden hacer los docentes para acrecentar su autoridad? ¿Qué herramientas necesitan? ¿Cómo pueden hacer las Instituciones Educativas y el Estado para facilitárselas? Estos son algunos de los interrogantes que se abren.

Al respecto, es posible pensar diferentes estrategias y técnicas. Surge así el auge de técnicas, métodos y, más en la actualidad, de las herramientas tecnológicas y de la comunicación (TICS). Algunos

sugieren que se capacite a los docentes en el conocimiento informático que manejan los alumnos. Otros, en cambio, un poco más nostálgicos, solo proponen devolverles a los docentes y a las Instituciones Educativas su capacidad sancionatoria otrora vigente – amonestaciones, expulsiones, etc. Sin embargo, al final de cuentas estas son tan solo “argucias tácticas” sin sentido para la escuela y el rol docente (Narodowski, 1999: 85).

En síntesis, la tarea principal, sin la cual el resto de esfuerzos son en vano, es recuperar, en caso que sea posible, el sentido de la tarea docente y ejercerla con la autoridad con que se la delega. Como la primera de las tareas es en gran medida condición de posibilidad de la segunda, en última instancia solo será posible ejercer y ganar la autoridad educativa si dicha tarea tiene un sentido o propósito valioso. Solo si esta tarea tiene sentido, especialmente para la Institución y el educador, el alumno será capaz de percibirla como valiosa.

Al menos dos son las razones que nos permiten fundar un diagnóstico menos pesimista que el criticado. Por un lado, por más que en la actualidad los cambios sociales suceden con mayor velocidad e intensidad que en otros tiempos, no hay dinamismo, ni acceso a la información que reemplace la capacidad para “seleccionarla”, “ordenarla”, “conceptualizarla”, “juzgarla” y “hacer razonamientos” o conexiones a partir de ella. Por el otro, estas capacidades pareciera que no se aprenden de modo auto-didacta. En cambio, cada vez más parece aceptarse que solo se adquieren dichas capacidades de la mano de alguien que me de confianza, que sea capaz y creíble en lo que hace y que se preocupa porque aprenda (Gómez Caride, 2016: 2 y ss.). En definitiva, la fuente que da sentido al rol docente y también a su autoridad se encuentra solo si la institución y el docente son capaces, se apasionan, se interesan por lo que enseñan y por aquel a quién le enseñan.

Si quien debe asombrarse, entusiasmarse, desvelarse y comprometerse con el conocimiento para transmitir principalmente esa experiencia frente al saber, duda de su valor; obviamente, quien

recibe esa experiencia no tiene por qué no hacerlo. El educador solo va a recuperar el sentido de su papel, al recuperar su propio entusiasmo por el saber valioso.

El docente comunica de algún modo su propia pasión por la vida, por la verdad, por la realidad. No la impone, la propone. Provoca a sus estudiantes a una curiosidad, a un interés. (...) Este despertarse del interés es un interés hacia los contenidos de lo que se estudia y a la vez un interés por sí mismo (...) no para apoderarse de mí, sino para provocarme a ser, a que sea yo mismo” (Borghesi, 2018: 5).

Dicho de otra manera, solo si el docente se apasiona por lo que enseña, puede apasionarse el alumno. Solo si el docente lo concibe como valioso, puede comprender esto el alumno. Solo si el docente se preocupa honestamente por el alumno, puede éste creer que puede aprender lo que se le propone.

Recrear las condiciones culturales para recuperar un entusiasmo maduro sobre la capacidad del ser humano para conocer y entender la realidad y, más específicamente, sobre la importancia de la escuela y los docentes para formar esa capacidad, sin duda es una tarea casi titánica. Sin embargo, es posible que todas las soluciones técnicas o estratégicas que busquemos para recuperar la autoridad educativa perdida estén condenadas a resultar siempre insuficientes sin este abordaje de fondo.

Referencias bibliográficas

- Antelo, E. (2008). “Variaciones sobre autoridad y pedagogía”. Documento de trabajo: Mimeo.
- Ballesteros, J. (1989). *Postmodernidad: decadencia o resistencia*, Madrid: Tecnos.
- Borghesi, M. (2018). “Emergencia educativa: El sujeto ausente”, en http://www.paginasdigital.es/v_portal/informacion/informacionver.asp?cod=832&te=19&idage=1512 Ultimo acceso: junio 2018

- Gómez Caride, E. (2016). “¿Buenos profesores? La voz de los estudiantes de escuelas secundarias en contextos urbanos marginales”, en *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* N°53, 1-12.
- Grimson, A. y E. Tenti Fanfani (2014). *Mitomanías de la Educación Argentina*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kojève, A. (2005). *La noción de autoridad*, Buenos Aires: Nueva visión.
- Martucelli, D. (2009). “La autoridad en las salas de clase: problemas estructurales y márgenes de acción”, en *Diversia* 1, 99-128.
- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos*, Buenos Aires: Debate.

Educación, persona y política. Intuiciones y tensiones en P. Freire

RICARDO DELBOSCO*

Universidad Católica Argentina
ricardodelbosco@yahoo.com.ar

Revista Cultura Económica

Año XXXVI • N°95

Junio 2018: 36-50

Resumen: En este artículo se propone una relectura de la obra de Paulo Freire en diálogo con el personalismo educativo. A lo largo de su trayectoria intelectual encontramos un elemento que favorece dicho diálogo que es la centralidad de la persona en la práctica y teoría pedagógica de Freire. Pero también hallamos un tema que puede entrar en contradicción con el personalismo: la cuestión del carácter esencialmente político de la educación. A través de un análisis filosófico que se remonta a los fundamentos metafísicos del planteo freireano, se buscará determinar la viabilidad del diálogo propuesto con el personalismo.

Palabras clave: Paulo Freire; personalismo; educación; política

Education, Person and Politics. Intuitions and tensions in Paulo Freire

Abstract: *In this article we propose revisiting the work of Paulo Freire in dialogue with educational personalism. Throughout his intellectual career we find an element that favors this dialogue, the centrality of the person in Freire's practice and pedagogical theory. However, we also find an issue that may contradict personalism: the question of the essentially political character of education. Through a philosophical analysis that goes back to the metaphysical foundations of Freirean approach, we will try to determine the viability of the proposed dialogue with personalism.*

Keywords: *Paulo Freire; Personalism; Education; Politics*

I. Introducción

Paulo Freire fue quizás uno de los pedagogos más importantes de la segunda mitad del siglo XX. Al tomar contacto con su obra advertimos inmediatamente que se trata de una personalidad que provocó un gran impacto en su entorno. Nacido en 1921, en Recife, Brasil, y criado en la tradición católica en una familia de clase media, manifestó desde muy joven un interés particular por los humildes. Luego de dar sus primeros pasos como profesional en el ámbito del derecho, comenzó su camino como educador en los años '40 y '50. A partir de su experiencia en el trabajo de alfabetización de adultos fue desarrollando un método innovador que consistía, básicamente, en contextualizar la lectoescritura en las problemáticas económicas, políticas y culturales de los educandos. Sus excelentes resultados y su trabajo desde el SESI (Servicio Social de la Industria) cobraron tal notoriedad que el gobierno nacional decidió aplicar este método en todo el país, entre junio de 1963 y marzo de 1964. Lamentablemente este proyecto se truncó por el golpe de Estado del año '64. A esto siguió la prisión y luego el exilio de Freire en Chile, un breve tiempo en Estados Unidos y finalmente en Suiza. En los primeros años de exilio, Freire recogió su experiencia por escrito en su obra más famosa, *Pedagogía del oprimido* (1968). Continuó su tarea de educador como asesor del Consejo Mundial de las Iglesias, viajando a diversos países del Tercer Mundo. En 1980 vuelve a su país, y en 1989 es nombrado Secretario de Educación en San Pablo. Recibió una gran cantidad de doctorados *honoris causa* en diversas universidades de todo el mundo. Murió en San Pablo en 1997, a los 75 años.

Quizás no queden dudas de que se trata de un autor importante, pero aun así podemos preguntarnos qué sentido tiene volver a leer a Freire hoy. Su obra parece atada a un pasado lejano, signada por una serie de condiciones históricas que difieren mucho de las actuales. Freire, inserto en la realidad latinoamericana de los años '60 y '70, se presenta como un pensador cuyos planteos se relacionan con la problemática de la revolución, aunque enfocados en la cuestión de la educación. Sus páginas abundan en críticas al

sistema capitalista y denuncias a la opresión en todas sus formas. El autor de *Pedagogía del oprimido* puede parecer más el representante de una época y de una determinada ideología que un estímulo para pensar la educación de hoy.

Sin embargo, existen diferentes indicios que señalan que se trata de un autor vigente. En Argentina, por ejemplo, en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) promovido por el Ministerio de Educación de la Nación, se proponían en 2015 diferentes contenidos en los cursos virtuales para docentes en los que Freire era una referencia fundamental¹. Asimismo, asistimos durante ese mismo año a la reimpresión de las principales obras de Freire traducidas al castellano y distribuidas en forma accesible por la editorial siglo XXI², junto con títulos de autores como Foucault y Bourdieu. En el ámbito académico encontramos a Freire presente en forma continua. Destacamos aquí una publicación argentina en la que participa el biógrafo de Freire, y director del *Instituto Paulo Freire*, Moacir Gadotti, en la que se considera la figura de Gramsci y su influencia en la educación (Hillert, Ouviaña, Rigal y Suárez, 2011). El nombre de Freire aparece continuamente en esas páginas.

Este *revival* freireano podría ser fruto de una simple casualidad, o de una operación cultural sin fundamento, pero al leer a Freire redescubrimos algunos problemas filosóficos de la educación que trascienden las condiciones históricas de la época en la que fueron formulados. ¿Cuáles son los temas que hacen de Freire un autor actual? Propondremos aquí al menos dos: el de la *relación entre política y educación* y el de lo que aquí llamaremos la *centralidad de la persona en el acto educativo*. Estos dos ejes atraviesan todo el pensamiento y toda la acción de Freire como pedagogo. Sus aportes más originales y, en algunos casos, polémicos, se relacionan con la insistencia de Freire en dar a la persona un lugar central en la educación, y al mismo tiempo con su concepción de la educación como práctica política.

Lo que nos proponemos entonces es releer a Freire para valorar sus aportes y límites en torno a estos dos ejes en la problemática

educativa, la persona y la política. Pero no se trata solamente de lograr una mejor comprensión del pensamiento de Freire, sino también de suscitar una nueva reflexión sobre la tarea de educar, sobre sus fundamentos y sus objetivos. La verificación de lo que desde nuestro punto de vista es una tensión entre estos dos polos de la pedagogía freireana, la persona y la politicidad, nos lleva a replantear la relación entre la educación, la persona y la política.

II. El corazón del método de Paulo Freire

Comenzamos nuestro recorrido intentando captar la motivación profunda del pensamiento y la práctica de nuestro autor. ¿Cuál es el “hilo rojo” que conecta toda la reflexión pedagógica de Paulo Freire? Su estilo de escritura, cargado de referencias autobiográficas, es de gran ayuda para responder a esta pregunta. En *Pedagogía de la esperanza* (1992), un libro en el que Freire se propone revisar su propio pensamiento a partir de una relectura de *Pedagogía del oprimido*, relata un episodio que lo marcó profundamente como educador, y que de alguna manera representó la experiencia sobre la cual desarrollaría luego sus reflexiones pedagógicas. Cuenta Freire que tras una charla dada a un grupo de obreros acerca de la educación de los hijos, los castigos y los premios, uno de sus oyentes tomó la palabra y le dio “tal vez la lección más clara y contundente” (Freire, 2007: 42) que él recibió en toda su vida como educador. Luego de agradecerle sus palabras, el obrero le preguntó “¿usted sabe dónde vivimos nosotros?”, y comenzó a explicarle cuál era su situación. Seguidamente, se animó a describir la situación en la que seguramente vivía Freire, acertando en cada detalle. Cerró finalmente su intervención diciendo:

una cosa es llegar a su casa, incluso cansado, y encontrar a los niños bañados, vestiditos, limpiecitos, bien comidos, sin hambre, y otra es encontrar a los niños sucios, con hambre, gritando, haciendo barullo. Y uno se tiene que despertar al otro día a las cuatro de la mañana para empezar todo de nuevo, en el dolor, en la tristeza, en la falta de esperanza. Si uno le pega a los hijos y hasta se sale de los límites no es porque uno no los ame.

Es porque la dureza de la vida no deja mucho para elegir (Freire, 2007: 44).

¿Qué fue lo que conmovió tan profundamente a Freire de este testimonio? ¿Por qué lo recuerda tan vivamente 32 años después? Seguramente éste no es más que uno de tantos episodios que marcaron a Freire en su camino, pero tomémoslo como ejemplo, ya que él mismo lo destaca entre otros. Sin dudas este tipo de experiencias golpearon a Freire porque tenía una sensibilidad y una atención por la persona a la que se dirigía que no le permitían quedar indiferente frente a su dolor. Pero además, desde el punto de vista estrictamente educativo, Freire entiende que si quiere ayudar a que sus interlocutores crezcan y desarrollen sus capacidades, debe hacerlo partiendo de su realidad. Y para esto es necesario que el educador provoque un encuentro con aquel a quien quiere educar, encuentro en el que el otro se presenta con toda su riqueza, su realidad, su novedad, su potencialidad, en fin, su *otredad*, que por supuesto enriquecerá al mismo educador. Sólo a partir de este encuentro en el que el educador toma contacto con la realidad del educando se puede dar una superación de dicha realidad:

En realidad fue el punto culminante de un aprendizaje iniciado mucho antes –el de que el educador o educadora, aun cuando a veces tenga que hablarle *al* pueblo, debe ir transformando ese *al* en *con* el pueblo. Y eso implica el respeto al “saber de experiencia hecho” del que siempre hablo, a partir del cual únicamente es posible superarlo (Freire, 2007: 45).

Esta es la intuición fundamental de Freire, que podríamos caracterizar como personalista, en el sentido de que la motivación de todo acto educativo es el reconocimiento del valor absoluto de cada ser humano y el compromiso concreto de propiciar las condiciones reales para que cada uno pueda desarrollarse, o “ser más” (Freire, 2012: 78 y 2007: 125), en libertad. La educación es una práctica liberadora, es *práctica de la libertad* (Freire, 2015), es decir, es un encuentro en el que el educador busca favorecer que el educando se despliegue como persona, esto es, consciente y libremente, inserto en una comunidad. Cuando Freire describe las características del

educador humanista repite una y otra vez que debe tener “fe en los hombres” (Freire, 2012: 87 y 188), que “su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador. Todo esto exige que sea, en sus relaciones con los educandos, un compañero de estos” (Freire, 2012: 66).

Esta actitud personalista o humanista de Freire lo lleva a plantear la necesidad de pensar en el encuentro educativo de forma menos verticalista o autoritaria. En algunos pasajes de *Pedagogía del oprimido* Freire se refiere a la relación educativa en términos que han despertado mucha polémica:

el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en el que crecen juntos y en el cual «los argumentos de la autoridad» ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad requiere el *estar siendo* con las libertades y no *contra* ellas. Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo (Freire, 2012: 72).

Estas polémicas formulaciones de Freire sobre una cierta horizontalidad en la educación, en las que en rigor, en la relación educativa, todos aprenden, maestros y alumnos, deben ser entendidas desde su óptica personalista. En un encuentro entre personas, no puede haber un desconocimiento del otro, no debe haber una relación de dominio. El *otro*, en tanto persona, en tanto un pequeño absoluto, siempre tiene algo para dar, nunca debería ser reducido a mero material para la acción del educador. Freire mismo se encargará de aclarar que no se trata de negar toda direccionalidad en el acto educativo (Freire y Shor, 2014: 242). Evidentemente el maestro, en razón de su experiencia y conocimiento, es quien propone y dirige en la relación educativa. Pero Freire insiste mucho en que la educación consiste en generar las condiciones para que cada uno sea libre y se desarrolle, y por eso critica las prácticas que tienden a volver pasivos a los educandos, a silenciarlos, porque son prácticas que desconocen el carácter personal de los sujetos que

están siendo educados. Es lo que ocurre en la “educación bancaria” que nuestro autor describe en su *Pedagogía del oprimido*, como práctica en la que el maestro *deposita* el saber en los alumnos, que reciben pasivamente esta inyección de conocimiento.

Finalmente, cerrando este intento de captar el corazón del método pedagógico freireano, podemos decir que es la misma afirmación del valor absoluto de cada persona la que produce la indignación de Freire frente a las situaciones de opresión en las que el carácter personal de muchos es negado por las condiciones económicas y políticas que unos pocos promueven y de las que se benefician. Evidentemente, si estas situaciones existen, es cierto que la tarea educativa no puede plantearse desvinculada de los esfuerzos por cambiar este estado de cosas. El mismo personalismo de base clama contra la injusticia de la opresión.

III. Humanismo antimetafísico

Junto con la intención humanista-personalista, encontramos en Freire otro elemento decisivo para su pensamiento pedagógico, y es lo que podríamos calificar como antiesencialismo o postura antimetafísica. Desde el punto de vista de Freire, una filosofía de la educación que parta de la afirmación de ciertas verdades o valores ya dados, *a priori* de la historia, eternos e inmutables, inevitablemente termina en el fundamentalismo y en una concepción de la educación en la que unos poseen ya la verdad y deben transmitirla a los otros que no la poseen. La afirmación de verdades o valores trascendentes es identificada por Freire con la actitud conservadora y con la “pedagogía bancaria” que fomenta la pasividad de los educandos. Ellos son sólo los depositarios de la verdad que el educador les transmite. Los valores de la educación no son trascendentes para Freire, sino que se construyen en la historia. Sólo así, según él, podremos sostener una práctica democrática de la educación en la que todos participan de la construcción de los valores. Veamos un pasaje por demás claro respecto de esta cuestión:

Es importante insistir en que, al hablar del “ser más” o de la humanización como vocación ontológica del ser humano, no estoy cayendo en ninguna posición fundamentalista, por lo demás siempre conservadora. De ahí que insista también en que esta “vocación”, en lugar de ser algo *a priori* de la historia, es por el contrario algo que viene constituyéndose en la historia (Freire, 2007: 125).

Detrás de esta afirmación, creemos, está el prejuicio de Freire acerca del carácter necesariamente conservador, fundamentalista, de una filosofía que admita la existencia de valores que trasciendan la historia. Podríamos decir que aquí se encuentra el origen del rasgo antimetafísico del pensamiento freireano, entendiendo por metafísica la afirmación de algún tipo de fundamento trascendente, verdades o valores que no dependen de la construcción histórica o cultural. Quizás también haya que buscar el origen de este antiesencialismo en una cierta dependencia filosófica respecto de los autores en los que Freire buscó sustento teórico para su experiencia práctica. Como afirma Heinz-Peter Gerhardt (1993), puede advertirse cierto eclecticismo en Freire debido a la necesidad de “teorizar” que le imponía la cultura de su universidad de origen. Desde el punto de vista de Gerhardt esto lo llevó a oscurecer su trabajo práctico con una prosa filosófica compleja. Lo que aquí sostenemos es que esta teorización de Freire generó cierta tensión entre su práctica y sus categorías filosóficas.

Estrechamente vinculada con este rasgo antimetafísico, existe también en Freire una clara afirmación de la prioridad de la praxis sobre la teoría. Se verifica una desconfianza en Freire respecto de lo teórico, de lo abstracto, en cuanto puede ser una distracción del compromiso “concreto” de cambiar la realidad por una situación más justa. Afirma por ejemplo: “Decir que los hombres son personas, y como personas son libres, y no hacer nada para lograr concretamente que esa afirmación sea objetiva, es una farsa” (Freire, 2012: 38). Es imposible no pensar en el parentesco de estas ideas con, por ejemplo, las *Tesis sobre Feuerbach* de Karl Marx. En efecto, el planteo de *Pedagogía del oprimido* y su desarrollo le debe mucho a Marx. Su lenguaje y algunas de sus categorías filosóficas, como por ejemplo la

dialéctica “opresor-oprimido”, son evidentemente afines a esta matriz de pensamiento. Por otra parte, el mismo Freire hace explícita esta deuda intelectual, aunque aclara que la lectura del propio Marx, como la de Gramsci y otros autores, fue para él más una confirmación de ciertas intuiciones que surgieron de la experiencia que una influencia de tipo teórico, anterior a su práctica³. Freire siente que encuentra en Marx, Sartre, Marcel, Fromm y Gramsci, entre otros, la confirmación teórica de intuiciones que han surgido de su tarea como educador.

Con respecto al encuentro con el pensamiento de Marx, uno de los temas fuertes es justamente el de la praxis. A lo largo de sus libros encontramos numerosos pasajes en los que Freire se declara partidario de una filosofía de la praxis, entendida como reflexión y acción transformadora que se dan simultáneamente, en un juego dialéctico (Freire, 2012: 40, 83, 84, 97, 98 y 131). Este elemento del pensamiento de Freire, su insistencia en la primacía de la praxis, a partir de la negación de un plano especulativo, metafísico, comprometerá toda su construcción teórico-pedagógica. Entendemos que muchas de las contradicciones que aparecen en Freire, sin que invaliden su tarea y sus aportes, guardan una estrecha relación con sus presupuestos antimetafísicos. La pretensión de no caer en ninguna forma de abstracción o fundamentalismo dificulta la tarea de fundamentación de la misma acción educativa. ¿Por qué educamos? ¿Para qué? ¿Qué es educar? Son todas preguntas de muy difícil respuesta desde una filosofía de la educación que pretende fundarse sólo en la praxis histórica. Percibimos una tensión en el pensamiento de Freire en este punto. Por un lado, sus autores de referencia y las categorías filosóficas con las que intenta pensar reflexivamente su experiencia pedagógica, lo llevan a afirmar la radical historicidad de toda la tarea educativa, y por otra parte su humanismo, o personalismo, lo llevan a trascender la historia con afirmaciones de este tipo:

este movimiento de búsqueda sólo se justifica en la medida en que se dirige al *ser más*, a la humanización de los hombres. Y esta, como afirmáramos en el primer capítulo, es su vocación histórica, contradicha por la deshumanización que, al no ser

vocación, es viabilidad constatable en la historia. Nadie puede ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean. Esta es una exigencia radical (Freire, 2012: 78).

Como se ve, Freire en última instancia necesita marcar la dirección de la educación de una forma teórica. No todo es praxis. La definición de lo que es verdadera “vocación” del hombre, y no mera “viabilidad”, es fundamento de la praxis, es una “exigencia radical”. El *ser más*, el ser “auténtico”, no se define en la praxis. Hay praxis que respetan estas esencias y otras que no, y Freire defiende las primeras. Pero desde su filosofía no puede expresar esto con coherencia. La misma concepción de la educación como práctica política, que desarrollaremos a continuación, está condicionada por este enfoque.

IV. La educación como práctica política

A lo largo de toda su obra Paulo Freire señala que para él la educación es una práctica política. Si educar es una tarea de liberación, de generación de las condiciones para la práctica de la libertad, evidentemente no puede tratarse sólo de una cuestión circunscripta al aula. El compromiso de una educación liberadora es un compromiso pedagógico y político al mismo tiempo. Frente a quienes critican esta postura Freire afirma que no existe la neutralidad en la educación. La tarea de educar es siempre política. El docente toma posición cuando educa, y debe decidir “a favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué” (Freire, 2007: 137). No es posible enseñar contenidos neutros, asépticos, puramente técnicos. Siempre hay una visión del mundo en el educador. La pretensión de neutralidad esconde, según Freire, la opción del docente, que de todas formas siempre está (Freire, 2007: 101, 139; Freire & Faundez, 2014: 64). Es difícil discutir esta afirmación de Freire. Evidentemente, al educar siempre se toma posición, y no existe tal cosa como la educación neutra, ya que lo que uno pone en juego en la relación educativa siempre está cargado

valorativamente. Hay un compromiso inevitable del educador con lo que propone.

Sin embargo, en el contexto del que hemos dado en llamar “antiesencialismo” de Freire, junto con su afirmación de la primacía de la praxis y de la radical historicidad de la realidad humana, entendemos que en este punto se verifica una nueva tensión en el pensamiento de nuestro autor. ¿Cuáles son los alcances de su concepción de la educación como práctica política? En un texto de su madurez, Freire ofrece una mirada autobiográfica sobre su evolución en este punto:

considero que hubo un momento en mi vida de educador en el que no hablaba sobre política y educación. Fue mi momento más ingenuo. Hubo otra época en la que empecé a hablar sobre los aspectos políticos de la educación. Esta fue menos ingenua, cuando escribí *Pedagogía del oprimido* (1970). En ese segundo momento, mientras tanto, aún pensaba que la educación *no* era política, sino que sólo tenía un *aspecto* político. Hoy, en esta tercera, pienso que *no* hay un aspecto político, sino que la educación *es* política (Freire & Shor, 2014: 100)⁴.

“La educación es política”. Quizás para alguno sea un error interpretar literalmente este texto de Freire. Sin embargo, parece necesario detenernos aquí para aclarar las ideas. Afirmar que la educación *es* política, teniendo en cuenta el antiesencialismo de Freire, y considerando que cuando él habla de política se refiere siempre al posicionamiento a favor de algo y contra algo, a una posición de parte, significa sostener que la práctica pedagógica, en sus motivaciones y en su fundamentación, es el resultado de una construcción, de un juego o lucha de poder. La educación sería una práctica en la que el educador pone en juego sus posiciones, que a su vez se encuentra con las posiciones de los educandos, resultando una nueva realidad producto de esta interacción. Afirmar que la educación *es* política es negar que haya principios o valores de la educación que trasciendan a la política, es decir, que sean y valgan más allá de las luchas de poder y de las construcciones culturales e históricas. De esta manera, los principios y valores que justifican la práctica educativa no son más que construcciones humanas. La lucha

por la justicia, como parte de la tarea educativa, perdería significado si la fundamentación última de todo fuera simplemente política. ¿Justicia de quién? ¿Contra quién? En definitiva, se trataría de *nosotros* contra *ellos*, sin que ninguno de los dos bandos tenga la razón, ya que tal cosa, entendida como verdad que trasciende los intereses de parte, no existiría, ni siquiera como un horizonte de búsqueda común. Por eso mismo, el hecho de encontrarse en una situación desventajosa, tampoco haría de los oprimidos sujetos más dignos de la atención y del compromiso del educador que los opresores. Obviamente no es esto lo que Freire siente, ni lo que quiere decir, pero creemos que su lenguaje, o sus categorías filosóficas, no son en este punto clarificadores. En el intento de resaltar su compromiso político, y partiendo de lo que entendemos como prejuicios antimetafísicos, Freire termina por encerrarse en un callejón sin salida. La educación se vacía de contenido y pierde toda posible dirección.

De todas formas, es claro que aquí hay una verdadera tensión. La lectura de las obras de Freire revela a un educador que está muy lejos de llevar a la práctica las consecuencias que se derivarían de esta parte de su pensamiento. Atravesándolo todo, sigue presente el humanismo sincero de Freire que lo hace decir, aunque pueda parecer contradictorio con otras afirmaciones, que como educador “yo debo respetar a los educandos, sin jamás negarles mi sueño o mi utopía. Defender una tesis, una posición, una preferencia, con seriedad y con rigor, pero también con pasión, estimulando y respetando al mismo tiempo el derecho al discurso contrario, es la mejor forma de enseñar...” (Freire, 2007: 101).

Desde nuestro punto de vista sería más coherente con la intención más profunda de Freire, con su más íntima motivación, decir que hay una dimensión de la educación que trasciende el plano político, y que constituye justamente el fundamento por el que educamos, y es el de la dignidad de toda persona. Por supuesto que este fundamento tendrá consecuencias políticas, pero no es el resultado de una construcción política. El compromiso político de Freire se alimenta de una fuente no política: el respeto por toda persona, incluso por los que piensan distinto, y por los que tienen

intereses opuestos a los propios. Si este compromiso no tuviera otro fundamento que el de ser una posición política asumida por Freire, perdería su fuerza y su divulgación se convertiría inevitablemente en un acto de imposición, en un juego de poder. Freire parece atrapado aquí en la alternativa “educación como manipulación” o “educación como pura espontaneidad”, imponer la propia posición, o dejar fluir el encuentro educativo sin ninguna dirección. Citaremos un largo texto en el que se advierte la incomodidad de Freire ante esta disyuntiva:

Para mí, la educación no es un *happening*. En tanto que profesor liberador, soy muy consciente en lo que respecta a lo que quiero. No obstante, no manipulo a los estudiantes. Y eso es difícil. A pesar de tener una segura claridad sobre mi “mañana”, mi “allá”, no puedo manipular a los estudiantes para llevarlos conmigo hacia mi sueño. Debo esclarecerlos sobre su sueño, pero también debo decirles que existen otros sueños que considero sueños *malos* [riendo]. ¿Te das cuenta? Esta es la tensión por la que debemos pasar, entre ser manipuladores y ser radicalmente democráticos. Por una parte, no puedo manipular y, por otra, no puedo dejar a los estudiantes abandonados a su suerte. Lo opuesto de estas dos posibilidades es ser radicalmente democrático. Esto significa aceptar la naturaleza directiva de la educación. Hay una “directividad” en la educación que nunca es neutra. Debemos aclarar a los alumnos cómo pensamos y por qué. Mi papel no es quedarme en silencio. Debo convencerlos de mi sueño, pero no conquistarlos para mis planes personales. Aunque los alumnos tengan el derecho de tener sueños malos, tengo el derecho de decir que sus sueños son malos, reaccionarios, capitalistas o autoritarios (Freire & Shor, 2014: 242).

Si todo se reduce a “sueños” o posiciones políticas “mías” o “tuyas”, la educación será o manipulación para convencer del propio sueño al otro, o simple *laissez faire*, cada uno con su idea. Si la educación es *sólo* política, ¿cómo puedo señalar que hay sueños que son *malos* más allá de mis posiciones personales?, ¿cómo puedo evitar caer en una visión de la educación como lucha de poder entre la posición política del docente y la del alumno?

V. Conclusiones

La búsqueda humilde de verdades y valores que trasciendan la política, la construcción histórica y humana, las propias posiciones o sueños, es la que nos permite pensar en la educación como un diálogo de a tres, entre el educador, el educando, y la verdad que los trasciende a ambos. En una filosofía de la educación que se apoya en valores o verdades que no le pertenecen al docente ni al alumno, quien educa no está imponiendo, porque señala a la verdad siempre buscada, con la que está comprometido, para que el alumno pueda también verla y buscarla. La directividad de la educación está marcada por esa búsqueda de una verdad que nos trasciende, una búsqueda que no está nunca terminada, y por eso el encuentro educativo enriquece a ambos. Al mismo tiempo, esa verdad y esos valores trascendentes sólo pueden ser captados libremente, sin imposiciones. No puede haber educación de la persona que no sea un llamado a la libertad. Este es el punto que Freire vio con enorme claridad. La conciencia del educador de sus propias limitaciones en el conocimiento de la verdad que quiere transmitir, y la convicción de la necesidad de que el educando acceda a ella libremente, justifican una pedagogía como la de Paulo Freire.

La dimensión política de la educación, que estamos lejos de querer negar, se ubicaría en el plano de la búsqueda de los medios para realizar esos ideales que nos trascienden. Allí aparecerán las diferencias, las tensiones y los posicionamientos propios de un espacio en el que no existen soluciones perfectas. Ninguna práctica educativa podrá agotar los ideales humanistas que alimentan a este tipo de educación. Éste es el plano de la continua práctica de construcción histórica, con marchas y contramarchas. Pero contaremos con ciertos parámetros que trascienden a esa práctica, y que nos permitirán discernir qué políticas educativas son inaceptables, y cuáles, por muchas que sean, son acordes a la dignidad humana.

Para concluir, entendemos que la afirmación de una dimensión que podríamos llamar de fundamentación metafísica bien entendida no implica una concepción “bancaria” de la educación, ni una negación de la libertad de la persona. Por el contrario, creemos que la

visión de Paulo Freire puede verse enriquecida con este tipo de fundamentación, evitando tensiones e incoherencias en su propuesta, y permitiendo una más clara afirmación de su intencionalidad más profunda: la educación como promoción de la persona.

Referencias bibliográficas

- Freire, Paulo (2015 [1969]). *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2012 [1970]). *Pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI
- Freire, Paulo & Antonio Faundez (2014 [1985]). *Por una pedagogía de la pregunta*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo & Ira Shor (2014 [1987]). *Miedo y osadía*, Buenos Aires Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2014 [1993]). *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2007 [1993]). *Pedagogía de la esperanza*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2014 [2003]). *El grito manso*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2014 [2000]). *Pedagogía de la indignación*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Heinz-Peter Gerhardt (1993). “Paulo Freire”, en *Revista trimestral de educación Comparada*, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, n. 3-4, págs. 463-484.
- Flora Hillert, Hernán Ouviaña, Luis Rigal & Daniel Suárez (eds.) (2011). *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*, Buenos Aires: Noveduc.

¹ Puede visitarse la página web del programa en: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar>

² En la colección “Biblioteca esencial del pensamiento contemporáneo”, distribuida por el diario *La Nación*.

³ Rigal cita unas significativas palabras de Freire: “Al leer a Gramsci descubrí que él había influido en mí mucho antes de que yo lo hubiera leído” (Hillert, Ouviaña, Rigal y Suárez, 2011: 123).

⁴ El subrayado es del autor.

ENSAYOS

A propósito de los menonitas de Guatraché, La Pampa, y la Educación Sexual Integral

CECILIA STURLA*

Universidad Católica de Salta
csturla@ucasal.edu.ar

Revista Cultura Económica

Año XXXVI • N°95

Junio 2018: 53-58

Resumen: En el año 1997, el Consejo Federal de Educación publicó una resolución según la cual, los niños de la comunidad menonita asentada en la provincia de La Pampa debían dejar de lado la educación tradicional propuesta por su comunidad, y abrazar el sistema oficial de enseñanza argentino. A pesar de que el caso tiene unos años, el debate se plantea nuevamente con respecto a la educación sexual, dado que el Estado debiera velar por garantizar una educación libre de toda cosmovisión particular. Entonces, no podríamos encarar la educación sexual integral bajo ninguna teoría o cosmovisión particular, sino sólo a partir de criterios científicos y laicos.

Palabras clave: educación; tradición; ESI; federalismo

About the Mennonites of Guatraché, La Pampa, and Comprehensive Sex Education

Abstract: In 1997, the Federal Council of Education published a resolution according to which the children of the Mennonite community settled in the province of La Pampa had to leave aside the traditional education proposed by their community, and embrace the official Argentine teaching system. Despite the fact that the case is a few years old, the debate arises again with regard to sex education, given that the Government should guarantee an education that may be free of any particular worldview. Then, we could not face comprehensive sexual education under any particular theory or worldview, but only from scientific and secular criteria.

Keywords: Education; Tradition; Sex Education; Federalism

En el año 1997, el Consejo Federal de Educación publicó una resolución según la cual, los niños de la comunidad menonita asentada en la provincia de La Pampa debían dejar de lado la educación tradicional propuesta por su comunidad, y abrazar el sistema oficial de enseñanza argentino. El documento oficial señalaba:

La necesidad de sostener el legítimo respeto a las pertenencias religiosas y culturales que consagra la Constitución Nacional (...) no excluye la ineludible responsabilidad de dar cumplimiento a la obligatoriedad de la escolaridad que la misma Constitución y las leyes argentinas establecen en garantía de la estabilidad de sus habitantes (Gowland Mitre, 1998: disponible en línea).

Este caso debatido ampliamente hace eco en un debate más actual: el derecho de los padres de educar a sus hijos en sus convicciones y el derecho del menor a la educación –que brinda el Estado.

¿El Estado argentino debía intervenir para lograr que los menonitas adhirieran a la educación argentina? ¿Es mejor la educación argentina de la que reciben los menonitas de sus padres y de sus comunidades?

Si bien la libertad para poder elegir necesita de las condiciones previas para la elección, es decir, de cierta autonomía y de ciertas condiciones que la posibiliten, si una comunidad no conoce otra realidad más que la que ellos mismos crean, las posibilidades de elección quedan disminuidas radicalmente. Es así como los niños menonitas no tienen la posibilidad de elegir la educación que quieren recibir porque sus padres tampoco la tuvieron y porque las personas adaptaron sus preferencias a circunstancias aparentemente inmodificables. De acuerdo con Brighouse, si hubiera verdadera autonomía, los niños menonitas permanecerían en la comunidad si es que pudieran elegirlo libremente y no coercitivamente –o porque no conocen otra realidad más que la de su comunidad– (Brighouse, 2000).

Pero el cuestionamiento de fondo es anterior a la opción que hacen los padres o la comunidad menonita sobre la educación de los hijos. Ellos son capaces de vivir en paz, de generar sus propios

recursos y también de asimilarse al estado argentino al pagar los impuestos. Pero lo que no quieren es que alguien externo se meta a romper ese estilo de vida que, con sus más y menos, lograron mantener por más de 400 años.

Si tenemos en cuenta el “Estado de las familias” que señala Gutmann (2001), la autoridad educativa última pertenece a las familias. En el marco de este modelo, el propósito principal de la educación es predisponer a los niños para elegir una forma de vida coherente con el bagaje valorativo de la familia y de la microcomunidad de pertenencia.

¿Puede el Estado intervenir y obligar a los menonitas a que sus hijos asistan a una escuela pública? Entiendo que no. Porque si el fin de la educación es la realización de un ideal de perfección que consideran los valores familiares, entonces la educación más genuina para el grupo de menonitas es la que ellos mismos imparten teniendo en cuenta las necesidades reales de la comunidad.

En una escuela de un paraje de Jujuy se dio un caso contrario. Una comunidad de aborígenes tenía una escuela de alternancia, donde los ejes curriculares se impartían desde la escuela en alianza con la comunidad –caciques y la comunidad de padres–y contemplaban todos los conocimientos que la gente del lugar creía necesarios para que sus hijos aprendieran todas las herramientas que los ayudaran a progresar dentro del paraje en el que viven. Durante más de 20 años funcionaron en forma autónoma con respecto a la educación estatal que los hizo progresar –con sus costumbres y a su manera. Pero llegó la burocracia estatal, y en un año de imposiciones curriculares de una agenda que provenía de Buenos Aires, sin tener en cuenta ni la idiosincrasia, ni las costumbres, logró que los padres dejaran de mandar a sus hijos a esa escuela y que ahora sólo vayan algunos lugareños cuando las actividades agrícolas del lugar lo permiten. La angustia del director de escuela porque el Estado no le permitió continuar con el estilo educativo que esa comunidad

particular necesitaba, sólo es comprensible para quien haya estado en ese lugar desolado del paraje jujeño.

Nada certifica que el Estado sea “garante” de una educación de calidad, ni siquiera de una educación útil para algunas comunidades. Muchas veces la educación estatal se convierte en un peso muerto para algunas comunidades que sólo quieren sobrevivir en sus lugares, sin necesidad de emigrar a las ciudades porque no ven al progreso con los ojos de las personas que vivimos en ciudades grandes, sino que lo ven con los ojos de sus costumbres y sus preferencias. No todas las comunidades son iguales, no todas las comunidades deberían recibir la misma educación “envasada” que sale de algún burócrata que, con una mirada técnica, puede matar el espíritu de toda una comunidad.

Con respecto a la educación sexual pasa algo similar, por lo que debemos contemplar los mismos presupuestos: es el Estado el que debe garantizar que se cumpla la libertad de conciencia tanto como la libertad religiosa, de expresión y de enseñanza. Dado que la fuerza pública no debe imponer ninguna verdad, el Estado no debe imponer ninguna visión particular y por ello mismo el individuo debe exigirle al Estado esa libertad. El artículo 14 de nuestra Constitución argentina asegura ese tema.

El respeto por la diversidad de culturas, de creencias y de constructos sociales y culturales debe ser garantizado por el Estado. Por ello es que la ESI debiera ser pensada desde cada comunidad educativa teniendo en cuenta algunos principios o restricciones morales comunes que atiendan a la promoción de la dignidad de toda persona, cualquiera sea su sexo, su sexualidad y su género¹.

Los contenidos transversales de la ESI debieran pensarse junto a la comunidad educativa: porque tanto si los piensan los oficinistas en Buenos Aires o el Consejo Federal de Educación desde sus escritorios, como las familias exclusivamente con sus miradas particulares, podrían caer en arbitrariedades desencajadas de su contexto social y cultural. No es el Estado quien debe imponer una mirada de la enseñanza de la

sexualidad –porque el “Estado” en sí mismo es una entelequia, no existe, sino que sólo existen personas que trabajan para el Estado– ni tampoco solamente las familias están capacitadas para educar en una sexualidad que contemple todos los aspectos de la persona. Es una tarea que debe realizarse por toda la comunidad educativa.

La problemática suscitada en nuestro país con respecto a la ideologización del género es una muestra del poco respeto que se tiene frente al otro en tanto otro: en base a motivos no científicos² se pretende educar en una libertad de la sexualidad que en el fondo es una imposición cultural más que una opción fundamental. Allí el Estado debiera velar por garantizar una educación libre de toda cosmovisión particular –de quienes piensan los contenidos curriculares– y fomentar la escucha atenta a la comunidad educativa donde la institución se encuentra.

Entiendo que uno de los valores principales de la ESI es el respeto profundo hacia el otro, atendiendo al ser de cada uno en particular y a la diversidad en general. Y por ello es que la educación religiosa también puede colaborar atendiendo a la dignidad absoluta de cada persona en particular. El problema con la religión no son sus fundamentos últimos, como señala Nussbaum. El problema es que las familias religiosas o las instituciones religiosas muchas veces confunden religión con lo absurdo o fantasioso, cayendo en fideísmos desencajados de la profundidad y fecundidad que tienen las religiones en sí mismas. Una religión sin referencia a la razón y a lo razonable, es una religión fideísta. Y ello es peligroso para el conjunto de la sociedad. Una religión que quiere imponer la fe a través de la fuerza, pierde legitimidad desde la misma religión (Nussbaum, 2002).

La educación nunca es neutral. Siempre impone modelos teóricos. Desde el uso de determinado lenguaje –pensemos en el lenguaje inclusivo, que conlleva toda una cosmovisión propia que se impone en la sola lectura de un texto supuestamente neutral– hasta la opción religiosa o laica. Entiendo que un Estado que fomente la libertad, debe dejar espacio al disenso y a las elecciones personales y comunitarias que las personas elijan.

Siempre habrá familias que se aprovechan de esta libertad para realizar actos malos –sectas de fanáticos religiosos, por ejemplo. Pero también siempre habrá un abuso del Estado para imponer una hegemonía cultural movido por diferentes intereses. Pero donde no hay posibilidad de disensos, hay posibilidad de totalitarismos.

Referencias bibliográficas

- Brighouse, H. (2000). *School Choice and Social Justice*, Oxford: Oxford University Press.
- Burt, S. (1994). "Religious Parents, Secular Schools: A Liberal Defense of an Illiberal Education", in *The Review of Politics*, 56, 51-70.
- Gowland Mitre, A. J. (1998). "Los menonitas y la obligación escolar", en *Diario La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/99855-los-menonitas-y-la-obligacion-escolar> Ultimo acceso: junio de 2018
- Glendon, Mary Ann (1995). "Declaración sobre el documento final y presentación de las reservas de la Santa Sede", en *IV Conferencia Mundial sobre la Mujer*, Paris. http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_segst_19950915_conferenza-pechino-finale_sp.html Ultimo acceso: junio de 2018.
- Guzmán, Maricela & Augusto Pérez (2007). "La teoría de género y su principio de demarcación científica", en *Cinta de Moebio*, N° 30, 283-295.
- Gutmann, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*, Barcelona: Herder.

¹ Entendiendo por la palabra "género" a la categoría de análisis fundada en una identidad biológico-sexual, varón y mujer (Glendon, 1995).

² Téngase en cuenta que la científicidad de la teoría que sostiene que el sexo biológico no es determinante a la hora de desarrollar una identidad sexual no existe por ahora (Guzmán & Pérez, 2007).

La educación entre la posmodernidad globalizada y la sociedad seductora según G. Lipovetsky

WILLIAM R. DAROS*

Universidad del Centro Educativo Latinoamericano
de Educación a Distancia (UAP)
daroswr@yahoo.es

Revista Cultura Económica

Año XXXVI • N°95

Junio 2018: 59-74

Resumen: El ensayo presenta los síntomas y consecuencias de la globalización y las reiteradas revoluciones individualistas desde la perspectiva de G. Lipovetsky. En su cruda descripción de la situación posmoderna en los países desarrollados, y la importancia del individualismo *light*, el autor no deja de percibir las dificultades que esto presenta para el proceso educativo. Pero, al mismo tiempo, vislumbra un rayo de esperanza para encontrar una salida que desplace la apatía ante el vacío de la abundancia en unos países, mientras se sufre en otros. La necesidad de la educación es inevitable y es posible pensar en un horizonte más prometedor para toda la humanidad.

Palabras clave: globalización; Lipovetsky; individualismo; educación; personalización

Education between Globalized Postmodernity and Seductive Society according to G. Lipovetzky

Abstract: *This essay presents the symptoms and consequences of globalization and the repeated individualistic revolutions, from the perspective of G. Lipovetsky. In his rough depiction of the postmodern situation in developed countries, and the importance of light individualism, the author does not fail to perceive the difficulties that this presents for the educational process. But, at the same time, he foresees a ray of hope for to find a solution that may shift apathy before the void of abundance in some countries, while suffering in others. The need for education is inevitable and it is possible to think of a more promising horizon for all humanity.*

Keywords: *Globalization; Lipovetsky; Individualism; Education; Personalization*

* Recibido: 27/04/2018 – Aprobado: 05/05/2018

I. La globalización y las reiteradas revoluciones individualistas

Lo que en Francia se denomina *mundialización*, en otros países es llamado *globalización* y se da en el contexto de la posmodernidad. Ésta, desde un punto de vista cultural, tiende a abarcar a todo el mundo: Gilles Lipovetsky¹ la llama “cultura-mundo” porque ella constituye una forma de vivir, una cultura planetaria. Por ello, su descripción no resulta ser una tarea fácil (2011: 14). No obstante, para ubicarnos en ella iremos rastreando, en las obras descriptivas de Lipovetsky, algunos rasgos que intentan describirla, tomando como temas importantes a la persona, la cultura moderna, el consumo, el proceso social de la seducción, la política, la educación, el fenómeno del narcisismo, el cuerpo reciclado, la sociedad decepcionante, la caracterización de la mujer posmoderna, la solidaridad, el humor, la familia, el sentido de la moral, del deber y del amor en el clima de la posmodernidad globalizada.

La posmodernidad, concebida negativamente como crisis y deslegitimación de los metarrelatos, es insuficiente para Lipovetsky, el cual la ve positivamente como una sociedad con *una segunda revolución individualista*, regida por el imperio de la moda o modos cambiantes de vivir. La posmodernidad puede, entonces, definirse como un proceso de promoción y democratización de una serie de valores como el hedonismo, el culto al cuerpo, el énfasis en lo relacional y psicológico, la confianza en el mercado y la competitividad, y el cultivo de la autonomía individual –elegir y autogobernarse dentro de la lógica de la indeterminación, esto es, sin un plan preestablecido–, otorgando prioridad al futuro más que al pasado.

Haciendo una lectura de la filosofía que tienen las personas de esta época, Lipovetsky asume entonces la tesis fundamental dada por François Lyotard, en *La condition post-moderne* (1979), y sostiene que hoy “vivimos una segunda revolución individualista” (Lipovetsky, 1986: 5).

La *primera revolución* centrada en el individuo se remonta a la época del Renacimiento y la edad moderna. En ese periodo histórico, tras las consecuencias de la propuesta de Lutero, la filosofía se centró en las personas por oposición a la importancia que tenía la estructura de la Iglesia, de los gremios y de la comunidad en la época medieval. Varios siglos más tarde, la *segunda revolución individualista* comienza en los años de la segunda década del siglo XX, y se consolida después de la segunda guerra mundial. Se trata de una mutación social, económica, política y cultural global, que conlleva una sinergia combinada de organizaciones y significaciones, de acciones y valores.

Esta revolución ha implicado un proceso de personalización, acompañado –en interacción– de la elaboración de una sociedad flexible, basada en el crecimiento demográfico, la información y la estimulación consumista de las necesidades, del sexo, del culto al cuerpo naturalmente considerado –por oposición a la represión socializada del mismo–, a la cordialidad y al buen humor. Lo que importa es ahora tener el mínimo de coacciones y el máximo de elecciones y deseos, con un mínimo de represión, y con la mayor comprensión posible (Lipovetsky, 2003: 39).

Si bien la idea de una vida individual y social democrática tiene una secular vigencia, sin embargo, es percibida actualmente como una democracia autoritaria, donde los gobernantes, una vez elegidos, juegan con el poder. Por ello, las personas sienten la necesidad de ponerse nuevos fines y nuevas legitimidades individuales y sociales. En la modernidad, en cambio, la idea de la “voluntad general” tenía fuerte vigencia y era básica para la lógica de la vida política, productiva y moral en la cual debían moverse los individuos, con reglas uniformes, minimizándose las expresiones singulares, las particularidades idiosincráticas. Así, la primera parte del siglo XX estuvo regida, en gran parte de Occidente, por la abnegación exigida por un partido revolucionario o por gobernantes que, si bien fueron elegidos democráticamente, terminaron aboliendo los partidos. Hoy nos hallamos en otro marco cultural ya que casi desaparece ese límite

autoritario para la expresión del individuo: la mayoría de los sujetos critica al poder o ve con indiferencia lo que sucede en el poder político. La personalidad íntima parece buscar la legitimación exhibicionista del placer y del reconocimiento de las expresiones singulares de los individuos. El ideal moderno de encuadrar a los individuos en el marco de reglas nacionales colectivas, se ha fragmentado y se busca masivamente la realización personal, la singularidad subjetiva. Emerge con fuerza el derecho a ser íntegramente uno mismo, a disfrutar al máximo de la vida individual (Lipovetsky, 1986: 7).

La persona se halla en un constante proceso de personalización en el contexto de una lógica individualista. Ya no se busca sólo la libertad política y económica, la libertad de creatividad artística o en el ámbito del conocimiento, sino además y principalmente en el ámbito de las costumbres y de lo cotidiano. El hecho social y cultural más representativo parece ser el vivir libremente sin represiones. Se trata de *un proceso de personalización psicologizada*. Por un lado, aparece como una desestandarización de la vida; y por otro, como reivindicaciones de las minorías regionales, de expansión del yo, de movimientos alternativos.

La sociedad moderna era conquistadora. Creía en el futuro, en la ciencia y en la técnica, en la razón, y en la revolución, mientras que la sociedad posmoderna surge de tendencias minoritarias de la modernidad insatisfecha que buscaron dispositivos abiertos y plurales. En efecto, en la sociedad actual, las personas están ávidas tanto de la individualidad como de la diferencia, de la tranquilidad como de la realización personal. La posmodernidad se afina en el presente y el pasado le es indiferente, disuelve la fe en el futuro y en el progreso. Lo que importa es vivir aquí y ahora, y conservarse joven sin esperar un hombre nuevo.

Sin embargo, surge un desencanto en la monotonía de lo nuevo. Muerto el optimismo, se instala la apatía que no cede ni ante el ídolo ni ante el tabú. La *apatía* es vacío ante la abundancia, sin tragedia ni apocalipsis.

II. Hacia el individualismo *light*

En la actualidad ha desaparecido la grandeza individual de los próceres de la patria. En su lugar, parece darse una ampliación del individualismo *light* que proclama el derecho de la persona a realizarse según su propio proyecto de vida de *comfort* a la carta. Mas el individualismo no es visto como algo moralmente no deseable, sino como lo que se está naturalizando: lo importante es la *selfish* –el yo mismo sin vergüenza de sí.

Ahora bien, cuando el individualismo se hace total, no asume otro punto de referencia. La forma de vida se desestabiliza y se torna más tolerante. El individuo se centra en la realización personal de sí mismo, y ya no le importa tanto triunfar en la vida cuanto realizarse continuamente, consciente de la precariedad de la existencia. Por otra parte, las acciones colectivas casi no logran ordenarse, uniformarse y llegar a una realización mundial de acción conjunta. Lo privado interesa más que las luchas de clases. En efecto, en la posmodernidad –o hipermodernidad, como a veces la llama Lipovetsky– lo social está presente pero no aparece en el primer plano de interés de las personas, sino que se halla ideológicamente ubicado como un telón de fondo.

Lipovetsky entiende que la posmodernidad se rige por tres lógicas fundamentales, tres formas de funcionar que se influyen entre sí: a) la lógica del mercado, que genera el consumismo; b) la de la tecnociencia, que hace de nuestro mundo una pantalla: el cine, la televisión, la *tablet*, el celular, etc.; y c) la lógica de la cultura individualista de una democracia *light*, cuyos políticos ya no construyen grandes proyectos o programas políticos, sino que sólo se exhiben (Lipovetsky, 2007).

En esta democracia *light*, pues, el individualismo se impone no como una reclusión del individuo en sí mismo, sino como una inclusión osmótica en lo social, asumida con indiferencia. Las personas viven vez más atentas a sí mismas, y a sus opiniones, aún sin convicciones. La política ocupa un espacio social, ya que el

hombre posmoderno no se halla totalmente despolitizado, ni se siente independiente, pero es un lugar acotado. Estos y otros intereses son menores, hiperespecializados en grupos selectos y pasajeros. Como rasgo llamativo, Lipovetsky señala que el uso abundante de palabras en inglés, que se observa en la comunicación de distintos grupos sociales.

Personalizar es psicologizarlo todo. Las relaciones de amor se vuelven frágiles y fugitivas. Los sentimientos son mutables y las personas no evolucionan de manera sincrónica. Se pasa más velozmente de la euforia al aburrimiento o desánimo, de la incomprensión a la irritación: se sufre al tener que esperar media hora, aunque luego no se sabe qué hacer. Los seres humanos son incompletos y necesitan de otros para realizarse, pero si la felicidad depende de otros, entonces estamos condenados a una felicidad frágil: el otro se nos escapa y se entra en la renovación y negociación perpetua del consumo, que no se vive con placer sino como fracaso y decepción (Lipovetsky, 2006b).

Las decepciones tienen como indicadores carencia de resistencia ante la frustración, mayor número de separaciones, de divorcios, de conflictos por la custodia de los hijos, falta de comunicación íntima. Ante el fracaso, las personas dan prioridad a la atención a sí mismas. Se pierde la obsesión por la cantidad y se vuelve a la calidad del sentimiento, a los pequeños proyectos compartidos.

Por otra parte, la revolución sexual ha dado de sí todo lo que podía, pero no es suficiente para generar una vida aceptable. En un mundo lleno de teléfonos, lo que falta es comunicación profunda entre las personas, capacidad de resistir a las inevitables frustraciones cotidianas, en un ámbito que depende mucho de los gustos individuales.

Donde la velocidad es creciente en todos los ámbitos, las demoras ponen furiosas a las personas y son motivo de irritación y descontento. Por ello, esos individuos vuelven su atención a cosas menos trascendentes, pero más manejables. Entre las cosas menos

trascendentes pero importantes se halla en tema del comer bien, pero no tener sobrepeso. De hecho, crece el número de personas para las cuales, el peso es el tema fundamental de sus vidas (Lipovetsky, 2008: 47).

La fiebre del confort individual ha sustituido a las pasiones nacionalistas y las diversiones a la revolución. Apoyado en la nueva religión de la incesante mejora de las condiciones de vida, el vivir mejor se ha convertido en una pasión de masas. Es el objetivo supremo de las sociedades democráticas.

III. Cultura de la seducción y el proceso educativo

Hoy, a pesar de algunos pocos trasnochados, *más que la igualdad y la coherencia se desea la pluralidad y la yuxtaposición*. Por esto, la cultura posmoderna del consumo puede ser renovadora y retro a la vez, porno y discreta, consumista y ecologista, sofisticada y espontánea, creativa y vuelta a lo local. Las antinomias no llevan a la exclusión de uno u otro elemento de la vida cultural; más bien, las cosas parecen ubicarse con una correspondencia flexible, destruyéndose los sentidos únicos y la única verdad.

Ante el proceso de racionalización que implica la sociedad burguesa y burocrática, la cultura posmoderna del consumo preconiza los valores del romanticismo como la exaltación del yo, la autenticidad, el placer, el desenfreno de los sentidos, de los impulsos propios –“Déjate llevar...”–, la intensidad del sentir, el consumo masivo, el vivir a crédito, el goce inmediato. Todo esto se opone a los valores modernos que revolucionaron la producción, implantando la cultura del trabajo, el ahorro, la moderación, el puritanismo, el dinero, el ascetismo, el racionalismo, la sistematicidad, la organización lógica, la disciplina, y la autoridad.

Siempre se ha dado en Occidente un recelo entre la dialéctica, la lógica y la retórica. La lógica y la dialéctica requieren

razonamientos y mover formal y fundadamente las mentes humanas. Por el contrario, la retórica apela a la seducción, a atraer y subyugar al contrincante, sin quitarle la sensación de que es él el que decide en su vida, ante un abanico prolífero de ofertas a consumir.

La sociedad de consumo utiliza la lógica de la *seducción*, haciendo que el seducido se sienta importante, como si él se eligiese y se condujese² con plena libertad, ofreciéndole cada vez más opciones y combinaciones a su medida. Así, la cultura de la seducción deja las relaciones autoritarias, y privilegia la pluralidad y diversidad de opciones, y la realización de los deseos, desoyendo los llamados a la austeridad. Mientras se esté en el consumo, no importan luego las formas, porque el seducido es finalmente un cliente cautivo por el monopolio de la seducción, a la que condesciende creyéndose protagonista. En este sentido, se da una nueva forma de control social por medio de la seducción. La seducción es *soft*, distrae epidérmicamente a un público que, sin embargo, no es ingenuo ni pasivo. La seducción no funciona con el misterio sino con la información, con la propuesta de la supresión de las relaciones burocráticas del poder. La seducción suprime la revolución y el uso de la fuerza, y opera por relación, cohesión *light* y acercamiento, dando la sensación de que es cada uno el que decide. Asimismo, la posibilidad de verlo todo, hacerlo todo, y decirlo todo define a la seducción (Lipovetsky, 1986: 29).

Indudablemente, los países del tercer mundo y los hombres del trabajo, son los más reacios a asumir esta lógica. Mas nuestra sociedad global va teniendo siempre más jóvenes, y éstos requieren diversión, o al menos contención, y privilegian la comunicación a la coerción. Las personas jóvenes, libres en sus tiempos, con creciente autonomía y cuidado del cuerpo, generan la exigencia de una educación que cubra esos deseos: permisividad, homeostasis de los *feelings*, y una socialización suave, plural y diversa más que tolerante (Lipovetsky, 2006a).

La escuela que nos formó fue fundada en la época moderna para preparar a los obreros o empleados en fábricas y oficinas: la

puntualidad, la obediencia, el orden, la rutina, el silencio, y el deber eran fundamentales. Hoy esta escuela no atrae. La velocidad fascina y hace sentir la vida en la piel. Los jóvenes pueden pasar muchas horas charlando, pero luego, cuando suben a un vehículo, quieren velocidad.

En este clima, parece que hay que reinventar el proceso educativo. Éste, desde siempre, fue pensado como el inicio y la preparación –en formas de pensar, valorar, actuar– para el ingreso a una sociedad mayor que la familiar. Sin embargo, actualmente casi no existe la familia, donde aprendíamos a ser personas, donde papá no era mamá, ni el hijo menor era el hijo mayor. Todo se ha flexibilizado y resulta difícil educar, formar para lo indefinido e imprevisible.

El esfuerzo y los deberes no están de moda. Lo que supone sujeción o disciplina austera se ha desvalorizado y se busca lo placentero de realización inmediata. La anarquía de los impulsos, la pérdida de un centro de gravedad otorgado por ideales, genera una voluntad débil, no intra-determinada. El posmoderno se mueve en el clima de la no directividad, de la asociación libre, de la espontaneidad creativa, de la cultura de la expresión, de la dispersión en detrimento de la concentración, de la aniquilación de las síntesis conceptuales. Parece generalizarse la falta de atención de los alumnos, concertada, persistente y esforzada –queja de todos los profesores–, a favor de una atención dispersa: mientras se escucha música, se ve la TV, se escribe y se contesta el teléfono. Así, se hace presente una conciencia telespectadora, que parece captarlo todo y nada; excitada e indiferente a la vez.

El yo está disuelto en tendencias parciales, moléculas personalizadas, nuevos zombies atravesados por mensajes de textos, sin ortografía ni sintaxis: simplemente palabras yuxtapuestas. En efecto, el yo narcisista es lábil, y se ve sometido sistemáticamente a la experimentación rápida. El narcisismo es un sistema flotante, que produce la última personalidad de masa, apta para sistemas de consumo. No hay comportamiento orientado por el otro y por su

aprobación, lo que daba sentido a la acción social. Por el contrario, se produce la licuación de la identidad rígida del yo. Va desapareciendo el amor por la patria, sustituido por el amor pasajero al paisaje, y no se ocultan las debilidades de los héroes.

Ahora bien, el narcisismo no es una falta de personalidad, sino *una nueva personalidad con una conciencia indeterminada y fluctuante*, sin saber qué hacer, acorralada constantemente por el aburrimiento. Frente a esto, se intentan elaborados comportamientos de ortopedistas de la salud física y mental: se impone la formación permanente, al menos como *lifting* que levante las partes anticuadas del conocimiento y el humor. Se flexibilizan las categorías sociales acerca de quién es mujer, hombre, niño, civilizado, loco, etc. La indefinición e incertidumbre se expanden.

IV. La inevitable necesidad de formarse, pero ¿para qué?

“Los jóvenes vegetan sin grandes motivaciones ni intereses” afirma contundentemente Lipovetsky (1986: 39). Cuanto más la escuela se dispone a escuchar a los alumnos, tanto más los alumnos se dispersan. Ya es posible vivir sin objetivo ni sentido: se intercambia indiferencia por hipersolicitud. Las ofertas de medios tecnológicos son numerosas, pero no se tiene claro qué hacer con ellas. Se tiene más información y más de prisa, por lo que lo registrado se desplaza fácilmente al olvido.

De todos modos, pese al alzamiento de algunas voces de alarma, la indiferencia generalizada no llevará al suicidio. Éstos están en disminución, si los comparamos estadísticamente con el siglo pasado. Contrariamente, se perfila en el desierto posmoderno, no la autodestrucción, sino el “estar hartos”. Se intercambia indiferencia por ausencia de teatralidad; y aun ésta se ubica entre formas endémicas de excitabilidad y depresión (Lipovetsky, 1986: 46). Hoy en día lo que se percibe es una generalización de los estados depresivos

de la clase burguesa: una enfermedad de vivir. Solo en el desierto, sin apoyo trascendente, el estudiante posmoderno actual es vulnerable.

A nivel social, se da una deserción de la *res publica* y los valores políticos. Y Narciso sale en búsqueda de sí mismo. Los problemas personales toman dimensiones desproporcionadas y no parece que los psicólogos puedan ayudar a resolverlos. Todo es problema: envejecer, engordar, afearse, dormir, educar a los niños, irse de vacaciones. Hoy la soledad no es algo de héroes, sino, un hecho cotidiano. La apatía lleva a una falta de intercomunicabilidad profunda, pese a los fáciles medios virtuales de comunicación. Se podría decir paradójicamente que *el prójimo es el lejano*. Se trata de un aislamiento a pedido.

Además, la ausencia de las relaciones parentales clásicas, hacen difícil la interiorización de la autoridad familiar. El superyó está representado por la necesidad de éxito y, de no realizarlo, es una crítica implacable contra el yo. Por su parte, los medios masivos intensifican las fantasías narcisistas de celebridad, y hacen más difícil aceptar la banalidad de la vida cotidiana. Los alumnos se convierten en fans. Los padres, y su capacidad educativa, son suplantados por los consejos psicológicos. El aumento de las ambiciones y la frustración al no poder lograrlas, generan un desprecio hacia uno mismo. La sociedad hedonista, tras su superficial capacidad de tolerancia, engendra ansiedad, incertidumbre, y frustración.

Las figuras imponentes del saber o del poder son apagadas con *la indiferencia*, ante la incapacidad de tolerar esa desigualdad que ponen de manifiesto. Por ello, se da el abandono de los grandes discursos de marxistas y psicoanalistas. Todo lo absoluto desaparece; también la capacidad de entusiasmar a las masas. El tiempo, el trabajo, la admiración se hacen flexibles.

Lo real se ha desubstancializado. Primero, se lo ha querido hacer transparente, y ahora se desplaza hacia lo virtual. Se trata de neutralizar el mundo con la potencia sonora, que genera una masa de

sordos que cantan en inglés sin entender lo que cantan. Los jóvenes parecen llegar a un punto en el que no sienten nada. Están *anestesiados por la abundancia*, en los países del primer mundo, mientras que en los países del tercer mundo aspiran a ella. Estos jóvenes, sin embargo, tienen frecuentemente un malestar difuso, un *sentimiento de vacío interior y de la vida como absurda*. También los síntomas neuróticos del capitalismo rígido se traducen en trastornos difusos.

Las encuestas sobre los fines de *la educación* impartida en las familias, revela que se insiste, primeramente, en lograr tener *una profesión u oficio*; y, luego, en adquirir la capacidad para *defenderse solos en la vida*; y, en tercer lugar, se enseña el valor de la *libertad individual*. En este contexto, no tiene mucho sentido el deber de obediencia de los hijos para con sus padres. “Cada uno se reconoce libre y vive, en primer lugar, para sí mismo” (Lipovetsky, 1994: 164). Ayudar y socorrer al prójimo no es un valor primordial en la educación familiar. Si se lo hace, se realiza por motivos del impacto visivo-televisivo y esporádicamente.

No obstante, toda forma de vida exige un aprender a asumir, consumir y referir a cada uno la forma de vida en la que vive. Siempre se requiere educación, aunque ésta aparezca como más informal, pero no menos necesaria que la escolar y formalizada.

En una sociedad en que incluso el cuerpo, el equilibrio personal, el tiempo libre están solicitados por una plétora de modelos, el individuo se ve obligado a escoger permanentemente, a tomar iniciativas, a informarse, a criticar la calidad de los productos, a auscultarse y ponerse a prueba, a mantenerse joven, a deliberar sobre los actos más simples: ¿qué coche comprar, qué película ver, dónde ir de vacaciones, qué libro leer, qué régimen, qué terapia seguir? El consumo obliga al individuo a hacerse cargo de sí mismo y lo responsabiliza... (Lipovetsky, 1994: 126)

No hay deberes universales. La lógica del consumo socializa en cuanto exige estar constantemente informado. Pero, por otro lado, *individualiza dando una aparente libertad de elección*: hay una coexistencia pacífica de los contrarios. Por un lado, el posmoderno es

cuidadoso con su cuerpo, pero por otro, lo arriesga corriendo en las autopistas y adhiriendo a las drogas. El joven posmoderno está más informado en los adelantos de la ciencia que en tiempos anteriores; pero es permeable al esoterismo y la parapsicología; *alérgico al esfuerzo*, y esforzado con los regímenes para adelgazar. En tal sentido, el posmoderno es un individuo que obedece a lógicas múltiples, a la manera de yuxtaposiciones. Al mismo tiempo, el joven posmoderno banaliza la originalidad: pone en el reino indiferente de la igualdad a todos los individuos. Denuncia el imperialismo de lo verdadero y afirma el derecho a las diferencias. Aligera toda autoridad suprema, y toda referencia a la realidad, liberaliza las costumbres, desestandariza la moda, licua lo verdadero, termina con la edad disciplinaria.

El ideal de la *autonomía individual responsable* es primordial. Por ello, también se admite la necesidad del esfuerzo libremente asumido, como puede verse en el deporte que es, a la vez, ocio, esfuerzo y esparcimiento. Se trata de un constructivismo hedonista que aspira a un nivel medio de éxito, sin entrenamientos intensivos. “Con el esfuerzo deportivo, el individuo se autoconstruye a la carta” (Lipovetsky, 1994: 113). Sin embargo, en todo esfuerzo deportivo hay algo de voluntad de poder, un estilo superior de dominio, que suscita la emoción del público. Pero ello debe lograrse con libertad y dignidad donde no cabe el *doping*, que es sinónimo de deslealtad y de negación de la igualdad de oportunidades y posibilidades ante los adversarios.

La posmodernidad es a la vez sincrética, convivencial y vacía. Placer, paz interior y perversión coexisten sin contradicción. Hay un eclecticismo cultural relativo.

V. Concluyendo: superar el consumismo

Para Lipovetsky, la educación, en la posmodernidad, se halla en la balanza. Si bien, por un lado, la cultura de la pantalla y la emoción

sustituyen a la reflexión, y el espectáculo a la lectura, lo desechable a lo duradero, por otra parte, no desaparecen las críticas a la educación y a la televisión. O sea, *se ha perdido la fe en el poder de la educación*, aunque a veces tome otras formas: se cuelga un blog a cada segundo, se generan foros de debate en red, filocafés, etc.

El papel de la escuela será primordial para aprender a situarse en la hipertrofia informativa. Uno de los grandes desafíos del siglo XXI será inventar nuevos sistemas de información intelectual, una escuela posdisciplinal, pero también poshedonista... Casi todo está por pensarse y acometer (Lipovetsky, 2008: 92).

Aunque el espíritu de la ciencia fomente la duda, no podría sustituir a las humanidades que presentan referentes de sentido y marcos históricos de inteligibilidad irremplazables para ubicarse en una sociedad. Las ciencias y las humanidades se necesitan mutuamente.

El hombre no es solo comprador; además, piensa, ama, lucha, destruye y construye. Debería proponerse la norma de obrar de tal modo que el consumo no sea omnipresente o hegemónico en su propia vida y en la de los demás.

También es necesario, mediante una auténtica formación, ofrecerles horizontes vitales más variados, en el deporte, el trabajo, la cultura, la ciencia, el arte o la música. Lo importante es que, con estas pasiones, pueda el individuo relativizar el mundo del consumo, encontrar el sentido de la vida al margen de la adquisición de bienes incesantemente renovados (Lipovetsky, 2008: 124125).

Los seres humanos no son mejores ni peores que en otros tiempos. Siempre hay lugar para la imaginación y para el más allá. El gran medio de la humanidad es la inteligencia teórica y práctica, sobre la base de principios humanistas, adaptada a la eficacia, los intereses y circunstancias. Posiblemente las injusticias y torpezas nunca desaparecerán, pero es posible limitar su extensión, actuando inteligentemente. No sólo importa tener un mayor respeto de los derechos del hombre, sino, además, rectificar de prisa lo intolerable y el dolor de los hombres que no están en el primer mundo; pero urge

también hacer ver los límites y la miseria que acompañan a este mundo.

Se ha dejado de creer en una educación rigorista de la voluntad y se ha optado, en la posmodernidad, por una educación comunicacional, de iniciativa, centrada en la flexibilidad y en la autonomía creadora. Se busca formar a una persona polivalente, apta para reciclarse, adaptarse e innovar.

Asimismo, la presencia del mundo consumista da muestras de ser hipertrófico e incapaz de dar sentido a la vida. Pese a que trajo beneficios, el universo consumista “desestructura a los individuos volviéndolos frágiles en el nivel psicológico” y, por otra parte, “la felicidad de las personas no progresa en proporción con las riquezas”, afirma Lipovetsky (2008: 126).

Pero afortunadamente hay reservas en nuestra juventud posmoderna. La cultura del consumo tiene menos de un siglo; es un pequeño momento en la historia humana. Lo cierto es que ninguna cultura es eterna y ésta ya ha comenzado a mostrar sus grietas.

Sea cual fuere la intensidad de la fiebre adquisitiva, las personas no han perdido la capacidad de indignarse moralmente; no han perdido la voluntad de hacer triunfar las causas justas, de definirse por algo más que por su relación con las marcas, los viajes, los entretenimientos comercializado (Lipovetsky & Hervé, 2011: 89).

Se está gestando una nueva cultura crítica, en algunos movimientos juveniles, que busca, a través de la reflexión sobre los problemas reales, el desarrollo sostenible, la denuncia a las desigualdades extremas y a las tropelías financieras. Hay un intento por buscar un sentido a la vida, para entender mejor dónde nos encontramos, para escapar a la inmediatez de lo superficial y lo espectacular. Aquí el proceso educativo, facilitador de herramientas, es de gran ayuda.

En este marco de referencia, es posible pensar que vendrá una transformación cultural que revalorice las prioridades de la vida, la

jerarquía de otros objetivos. El trabajo –primera necesidad de la existencia, según Marx– podrá conciliarse con el goce y la ascética, dando fuerzas al vivir que abrirán otros caminos superadores para la felicidad reducida a un aquí y ahora.

Referencias bibliográficas

- Ganito, Carla & Ana Mauricio (2010). “Entrevista a Gilles Lipovetsky” en *Comunicação e Cultura*, Nº 9.
- Lipovetsky, Gilles & Juvin, Hervé (2011). *El Occidente globalizado. Un debate sobre la cultura planetaria*, Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, Gilles (2008). *La sociedad de la decepción*, Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, Gilles (2007). *El imperio de lo efímero: La moda y su destino en las sociedades modernas*, Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, Gilles (2006a). *Educación en la ciudadanía*, Valencia: Institución Alfonso el Magnánimo.
- Lipovetsky, Gilles (2006b). *La felicidad paradójica: Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*, Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, Gilles (2003). *Metamorfosis de la cultura liberal. Ética, medios de comunicación, empresa*, Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, Gilles (1999). *La Cultura-Mundo: Respuesta a una Sociedad Desorientada*, Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, Gilles (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*, Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, Gilles (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona: Anagrama.
- Lyotard, François (1979). *La condition post-moderne*, Paris: Éditions de Minuit.

¹ Gilles Lipovetsky nació en París, en 1944. Es profesor de filosofía en la Universidad de Grenoble, miembro del Consejo de Análisis de la Sociedad y consultor de la asociación *Progrès du Management*.

² *Se-ducere*: con-ducirse a sí mismo

Dignidad, multiculturalidad y nueva politicidad. Hacia una renovación del Enfoque de Desarrollo Humano

VERÓNICA MELÉNDEZ CHARRIS*

FLACSO

veronicamelendezcharris@hotmail.com

Revista Cultura Económica

Año XXXVI • N°95

Junio 2018: 75-94

Resumen: La Sociedad Red es una fuente inagotable para la renovación del enfoque de Desarrollo Humano a través del despliegue de acciones sociales y de la posible formulación de políticas públicas. Estas, sumadas a la promoción de las libertades individuales y colectivas, pueden permitir el avance del cosmopolitismo como conjunto de ideas políticas en cuyo núcleo se encuentra la dignidad humana, tal como ha sido señalada por la filosofía clásica, en especial por el estoicismo.

Palabras clave: Dignidad; Multiculturalismo; Sociedad; Red; Desarrollo Humano

Dignity, Multiculturalism and New «Politicity». Towards a Renewal of the Human Development Approach

Abstract: *The Network Society is an inexhaustible source to the renewal of the Human Development approach, due to the deployment of social actions and the possible development of public policies. Added to the promotion of individual and collective freedoms, these policies can allow the advancement of cosmopolitanism as a whole of political ideas, at the core of which stands human dignity, as it has been pointed out by classical philosophy, especially by Stoicism.*

Keywords: *Dignity; Multiculturalism; Society; Network; Human Development*

* Recibido: 30/05/2018 – Aceptado: 07/06/2018

I. Introducción

El cosmopolitismo recientemente ha sido tratado de manera amplia por autores como Amartya Sen, Martha Nussbaum Judith Butler, Richard Falk, Hilary Putnam, Immanuel Wallerstein, entre otros. Al igual que todos los objetos de estudio de las ciencias sociales, el cosmopolitismo ha sido fuente de amplios debates y fuertes cuestionamientos. Sin embargo, retomarlo como un conjunto de ideas políticas a través del cual se pueda replantear el enfoque de Desarrollo Humano se configura en un reto tanto para sus estudiosos como para los Estados-Nación, formulando políticas alrededor de éste.

Este trabajo no se trata de un análisis empírico, como sí lo es, por ejemplo, el trabajo de Manuel Castells y Pekka Himanen en *Reconceptualización del Desarrollo en la Era Global de la Información* (2016), sino de un análisis reflexivo de las nuevas visiones de la práctica política –vistas desde la Filosofía Política– frente a la observación de dos tendencias. En primer lugar, el surgimiento de una *Nueva Politicidad* global, cuyos referentes principales son los jóvenes y, en segundo lugar, de la Sociedad Red, en particular la utilización del Internet y las Redes Sociales como artefactos de cambio social. Estos dos elementos se constituyen en una oportunidad para la renovación del Enfoque de Desarrollo Humano a través de la incorporación de la idea del cosmopolitismo, cuyo núcleo esencial es el valor supremo de la dignidad humana, los derechos y las libertades. No debe confundirse con un llamado a un nuevo movimiento de protestas, sino que se trata de ver cómo, utilizando Internet, se pueden desplegar estrategias, operaciones y acciones políticas de aplicación de este valor supremo que permita iniciar el camino hacia la construcción de una teoría de “democracia cosmopolita”. Aquí, plantearé algunos argumentos a favor de esta idea, a partir de la redefinición que en 1999 hiciera Amartya Sen de Desarrollo como Dignidad Humana, y recientemente Manuel Castells, Pekka Himanen, Fernando Calderón y otros autores (2016)¹. Esto debería estar en el centro del debate público, en especial en el

seno de la Filosofía Política, al brindar la fundamentación para la elaboración y puesta en práctica de un conjunto de garantías constitucionales para todas las naciones del Mundo.

II. Características de la Nueva Politicidad

Lo que llamo *Nueva Politicidad* está documentado como *Movimientos Mundiales de Protesta* o *Red Global de Movimientos de Ocupación* (Castells; 2015: 25). ¿De dónde proviene entonces el hecho de que estos Movimientos sean conceptualizados como una *Nueva Politicidad*? Más que protestas interconectadas mundialmente, el surgimiento de los Movimientos Mundiales posee elementos sistemáticos, en especial por provenir del primer quinceno del siglo XXI, un periodo de llamamiento a transformaciones estructurales en el campo económico, social y político. Asimismo, los *Movimientos Mundiales de Protesta* pasan a convertirse en una *Nueva Politicidad* al introducir acciones, presiones y reivindicaciones concretas, basados en demandas no resueltas –y no en postulados ideológicos como sí ocurría con los movimientos sociales del pasado– con un elemento agregado: Internet y las redes sociales. Esto permite expandir el horizonte de lo político y que existan nuevas formas de expresar su politicidad. Son, en definitiva, procesos de un cambio de conciencia en la humanidad.

El primer quinceno del siglo XXI se caracterizó por un método diferente de protestas, cuyos sujetos y actores principales eran los jóvenes. A diferencia de los movimientos sociales del pasado, esta *Nueva Politicidad* introdujo a Internet como una de sus formas de lucha, siendo medio y fin al mismo tiempo. Uno de los movimientos más significativos en esta nueva era fue la denominada Primavera Árabe, llevada a cabo entre 2010 y 2013 por los países del norte de África: Túnez, Argelia, Mauritania, Sahara Occidental, Arabia Saudí, Omán, Yemen, Libia, Líbano, Kuwait, Sudán, Jordania, Siria, Egipto, Irak, Irán, Marruecos, Palestina, Emiratos Árabes y Qatar. Se distingue por ser una protesta laica y democrática que surge debido

al desempleo, la falta de libertades, la presencia de regímenes autoritarios y corruptos, a la profunda crisis económica sumada a la pobreza, la elevación de los precios de los alimentos y otros productos básicos de la canasta familiar y a la exclusión social.

Para el mismo año 2010, se levantaba en Grecia un nuevo movimiento de protestas, exigiendo al gobierno, a la banca, a la Unión Europea y al Fondo Monetario Internacional, la supresión de los ajustes económicos que habían llevado a miles de personas a perder sus empleos y pensiones y a aumentar los impuestos con el fin de aliviar la presión fiscal. Los miles de griegos que protestaban en el centro de Atenas atribuían la crisis de la deuda soberana a la corrupción. Mientras esto ocurría en Grecia, en Nueva York se levantaba el Movimiento *Occupy Wall Street* en contra de la inequidad en el ingreso y de las políticas económicas. Al principio fueron ignorados por los medios de comunicación, pero con posterioridad, y al ver el crecimiento y la vehemencia de los protestantes, el *New York Times*, uno de los medios más influyentes, publicó un editorial señalando que “*the protesters, most of them Young, are giving voice to a generation of lost opportunity (...) the protesters, though, are more than a young uprising*” (2011). Las protestas del *Occupy Wall Street* estaban asociadas a la intromisión del sector bancario en la política y a la inflación de la burbuja de crédito, lo que costó a millones de norteamericanos sus empleos, sus viviendas y sus ahorros.

En el año 2011 se desarrolló igualmente en China una serie de protestas, las cuales tenían antecedentes de fisuras del modelo económico. ¿Las causas? Jóvenes que no estaban dispuestos a la sobreexplotación laboral, exigiendo así mejoras salariales y en las condiciones de trabajo. Abrieron así la puerta a la modificación del modelo económico, con fuertes tensiones entre el gobierno y las multinacionales manufactureras y tecnológicas, éstas últimas buscando siempre mano de obra barata y un ambiente político “seguro”.

Para ese mismo año en varias ciudades de Colombia se desarrollaba el Paro Nacional Universitario, que tuvo como gota que

rebotó la copa la Reforma a la Educación Superior presentada por el Gobierno Nacional que buscaba universidades con ánimo de lucro, créditos con cobros coactivos para quienes los impagos fueran el orden del día, homologar las carreras de pregrado con carreras técnicas y tecnológicas, la destinación de recursos públicos a Instituciones de Educación Superior privadas, entre otras. La protesta estuvo organizada por la Mesa Amplia Nacional de Estudiantes (MANE) y en ella se exigió que el Gobierno Nacional retirara la Reforma a la Educación Superior del Congreso, así como la mejora de las condiciones laborales de docentes, pensionados y otros trabajadores y la construcción democrática de un nuevo proyecto. Durante la protesta se exigió además la supresión de la propuesta que privatizaba las Empresas Públicas de Bogotá, la presentación de la Ley del Primer Empleo, la sostenibilidad fiscal y mejoras en las condiciones laborales de los empleados de la salud, gravemente afectados tras la promulgación de la Ley 100 de 1993, la cual privatizó este servicio.

Durante el año 2012 se desarrolla en México una nueva jornada de protestas, esta vez luego de que 131 estudiantes publicaran un vídeo en un canal de *YouTube* protestando en contra de la imposición mediática que varios medios de comunicación estaban desarrollando a favor del candidato presidencial Enrique Peña Nieto. En su momento, y luego de la conferencia del entonces candidato en la Universidad Iberoamericana donde cientos de estudiantes lanzaban consignas en contra del candidato, los medios de comunicación deslegitimaron a los estudiantes afirmando que se trataba de un boicot político, lo que claramente motivó a la promulgación del “Manifiesto YoSoy132”, donde se rechazaban los señalamientos de los miembros de la campaña de Peña Nieto y de los medios de comunicación y se demandaba la democratización de estos últimos, a través del derecho a la información y a la libertad de expresión, el cambio del modelo económico de corte neoliberal, la transformación política y la inclusión de los movimientos sociales, la mejora en las condiciones de salud y educativas, el cual incluye la construcción de centros de ciencia y tecnología. En uno de los discursos del

“YoSoy132” se retomaron antiguos movimientos sociales obreros y campesinos mexicanos como el magonismo, el villismo, el zapatismo, el movimiento ferrocarrilero y el Movimiento Médico.

Mientras ello ocurría en México, desde 2011 y hasta el 2013 los estudiantes de secundaria y universitarios chilenos se movilizaron en torno a la participación privada del sector educativo, que entonces estaba en un 75%, comparada con la participación estatal, es decir, solo el 25% de la educación era financiada por el Estado, un sistema impuesto en la dictadura de Augusto Pinochet. Las primeras movilizaciones tuvieron como convocante a la Confederación de Estudiantes de Chile, a la cual se sumaron otros movimientos provenientes tanto del sector público como privado, exigiendo el retorno a la democracia a través de reformas sustanciales al sistema político, social y económico.

En Ucrania la situación política no era distinta de la de los países latinoamericanos, y tiene sus raíces, al igual que otros movimientos contestatarios, en la crisis económica mundial de 2008². Ucrania, tras su separación de la URSS, nunca tuvo una tradición democrática, lo cual no permitía el ejercicio libre de la prensa (Kudryashev, 2014). Otro de los problemas de Ucrania provenía de la alta dependencia de los ciudadanos hacia el Estado como “fuente de empleo” y de la repartición del poder local entre familias oligarcas. Por otro lado, Ucrania se encontraba entre Escila y Caribdis en cuanto al tránsito de gas de origen ruso a Europa y a la promulgación de ideales liberales, en especial los de libre asociación con la UE y la OTAN. La negativa del Gobierno ucraniano de firmar un Acuerdo con la Unión Europea derivó en las manifestaciones, las cuales acusaban al Gobierno de corrupción y de control del poder en pocas manos, mientras la mayoría de la ciudadanía se encontraba con bajos niveles de vida.

Por otro lado, manifestaciones multitudinarias se desarrollaban en el Parque Gezi en el año 2013 en Turquía, con el ánimo de “salvar” el Parque, prácticamente la única zona verde de Estambul, el cual sería objeto de un proyecto urbanístico de construcción de un centro

comercial y una mezquita. Aunque en principio fue un movimiento ambientalista, pronto salió a flote el autoritarismo del Gobierno, el cual redujo libertades fundamentales como la libertad de prensa, de información, así como los contenidos transmitidos en televisión e Internet.

Finalmente, el Movimiento 15M es uno de los últimos ejemplos que se caracteriza por expandir una *Nueva Politicidad* tras el uso del Internet para su visibilización, comunicación, organización y convocatoria de acciones. Es un Movimiento juvenil que surgió luego de que España llegara a los 5 millones de desempleados, de los cuales el 40% eran jóvenes (Cadón Mena, 2013: 11). Las políticas sociales y económicas del Gobierno español recrudecían el descontento, en especial por el aumento del impuesto al valor agregado (IVA), la disminución de los salarios, el aumento de la edad de jubilación, la privatización de las empresas estatales y la crisis económica del país. El sentimiento generalizado era que los políticos, los partidos políticos, la corrupción³, el enriquecimiento ilícito en los cargos públicos, la banca y el 1% más rico del país eran los responsables de la crisis y que las elecciones, lejos de cambiar la situación económica, acentuaban y aceleraban las políticas de corte neoliberal.

Los medios masivos de comunicación empiezan a llamar al Movimiento 15M como “Los Indignados” luego de que en su grupo de *Facebook* éstos escribieran sobre sí mismos: “al margen de partidos políticos y sindicatos corruptos queremos expresar nuestra indignación”. La experiencia exitosa de la Primavera Árabe exhortó entonces a “Los Indignados” a la movilización permanente.

Como se puede ver, hay elementos en común frente a las raíces de esta *Nueva Politicidad*: corrupción, desconfianza en las instituciones, en la democracia representativa, en los partidos políticos, rechazo al autoritarismo. Frente a esta crisis social, política y económica que afectó a buena parte del Mundo, los protestantes ejercieron su libertad para mejorar sus propias vidas y para conseguir que los mecanismos sociales fueran más eficaces (Sen, 2001: 49) utilizando a la tecnología como una aliada.

Internet jugó un papel sobresaliente en todos los casos mencionados⁴, en especial para lograr visibilización internacional, para la organización y la convocatoria de acciones o lo que Payares (2013) ha llamado “puntos de atención, convocatoria y acción”. Por consiguiente, y debido a la gran presencia de los movimientos en redes sociales, caracterizada por la espontaneidad y la ausencia de un liderazgo claramente definido⁵⁶, algunos gobiernos se vieron en la necesidad de prohibir Internet y el uso de teléfonos móviles y, en algunos casos, de cerrar cadenas televisivas que emitían las protestas desde Internet, como es el caso de la cadena *Al Jazeera*. Para Castells los movimientos sociales emergentes señalados anteriormente funcionaron de forma muy parecida a una Wiki⁷, es decir, fueron movimientos que nacieron rápidamente y sus demandas, sus manifiestos, sus discursos, y su contenido en Internet, entre otros, eran contruidos por los mismos usuarios de la red y compartidos a cientos de millones de usuarios en todo el mundo.

Es oportuno precisar que es una falacia señalar a Internet como el determinante de las acciones llevadas a cabo alrededor del mundo. Quienes así piensan pasan por alto el complejo entramado social, político y económico de los países en donde se han llevado a cabo. La sociedad de hoy está mucho más informada que antes en la historia y es así como emerge la conexión de la Sociedad Red, la cual desemboca en un océano de Desarrollo Humano aún por construir.

III. La Emergencia del Cosmopolitismo

Desdichadamente para los hombres, el Planeta ha sido parcelado en países, cada uno provisto de lealtades, de queridas memorias, de una mitología particular, de derechos, de agravios, de fronteras, de banderas, de escudos y de mapas. Mientras dure este arbitrario estado de cosas, serán inevitables las guerras⁸ (Borges *apud* Bravo 1999: 147)

Tener la posibilidad de ser “nosotros” en comparación con la “demonización que se ha construido del «ellos»” se instaura,

posiblemente, como uno de los efectos secundarios de los Estados-Nación en gran parte del mundo o, quizá, en esa débil línea que traspasa el patriotismo del patrioterismo. A la mayoría de nosotros se nos educa en el amor y solidaridad hacia los propios y más próximos: la familia, la escuela, el vecindario, la ciudad, la patria. Estas formas de solidaridad están vinculadas a las figuras y retóricas del nomadismo, especialmente a la protección y supervivencia del grupo y a las primeras formas de organización humana. Virginia Wolf en una ocasión llamó a liberarse “de las lealtades irreales”: la lealtad a la nación, al sexo, a la universidad, al vecindario. En otra ocasión, León Tolstoi refutó lo que consideró “la estupidez” del patriotismo asegurando que el patriotismo, es, antinatural, irracional y perjudicial, ya que es el causante de muchos males. Así, para él, es un sentimiento que debe evitarse.

Algunos filósofos contemporáneos han enfatizado que las fronteras nacionales son irrelevantes desde el punto de vista moral. No obstante, es en los Estados-Nación, más allá de sus efectos secundarios, donde la libertad individual se dota de significado debido a que permite a las personas escoger aquello que valoran, y son las prácticas culturales⁹ las que construyen dicha valoración. Sin entrar en detalle sobre el porqué la democracia liberal es adecuada, es preciso aclarar que la democracia liberal contemporánea, tal como está concebida teóricamente, apoya la construcción de Estados-Nación que respeten y promuevan los derechos y libertades. Asimismo, los nacionalistas liberales sostienen que es en la unidad Estado-Nación donde funciona mejor la democracia liberal, además de que “la práctica de la democracia, justicia, legitimidad y ciudadanía se han vinculado a las instituciones nacionales” (Kymlicka, 2003: 56), sin que la anterior anotación represente una forma “natural” y perenne de organización humana.

Por otro lado, la posibilidad de ser humanos, o el “principio de la «igualdad» de todos –como ciudadanos” (Kant, 2002: 6), es decir, de construir una unidad como pertenecientes a la especie humana, implica el respeto y el reconocimiento mutuo de nuestras

identidades, de los derechos y libertades, la justicia ambiental, el desarrollo económico redistributivo y la consolidación de una democracia liberal potenciada con algunos acuerdos generados en el siglo XX y maximizados en el siglo XXI, especialmente Internet y las redes sociales, los cuales hacen parte de la Declaración Universal de Derechos Humanos en su artículo 19¹⁰. Sin embargo, estos son solo medios o componentes constitutivos del desarrollo, como nos recuerda Sen en *Development as Freedom* (2001, 21) y no fines en sí mismos.

Esta unidad como seres humanos se encuentra presente en el enfoque de derechos en su principio de universalidad y ha sido ampliamente expuesto por Martha Nussbaum, en especial en su ensayo “Patriotismo y Cosmopolitismo” (1999). Sin embargo, puede ser complementada mediante el cosmopolitismo como conjunto de ideas políticas a través del cual la dignidad, los derechos y las libertades sean instauradas en las políticas locales teniendo en cuenta cada contexto cultural. No se trata de una imposición occidentalizadora, o una unificación de políticas locales de amor hacia el otro a través de una ley global, como bien podría ser criticado el cosmopolitismo. Se trata de crear una caja de herramientas que permitan a éste acoplarse a cada contexto cultural y concebir una nueva sociedad¹¹ donde, a través del fortalecimiento de las instituciones democráticas¹², se procure el cumplimiento de las demandas de la *Nueva Politicidad* y sea esta última quien forme una generación de producción de oportunidades para ésta y para las futuras –y no una generación de oportunidades perdidas como se supone a los movimientos sociales del primer quinceno del siglo XXI. Bien podríamos utilizar la analogía del giro copernicano¹³: las naciones alrededor del mundo, y no el mundo alrededor de las Naciones, como impuso la instauración de los Estados-Nación, para ilustrar esta propuesta de incorporación del cosmopolitismo al Enfoque de Desarrollo Humano.

Ahora: ¿cómo establecer políticas globales que incidan con la dignidad humana? Retomando a Kant en *Sobre la Paz Perpetua*,

sostengo que un pacto entre naciones es esencial para establecer el cosmopolitismo. Kant, en ese mismo ensayo sostiene que

tiene [...] que establecerse una federación de tipo especial [...] Esta federación no se propone recabar ningún poder del Estado, sino simplemente mantener y asegurar la libertad de un Estado en sí mismo, y también la de los demás Estados federados, sin que éstos hayan de someterse por ello –como los individuos en el estado de naturaleza– a leyes políticas y a una coacción legal (Kant, 2002: 9).

En nuestro tiempo, significa fortalecer las instituciones transnacionales existentes, que surgieron para acabar con una guerra, de manera que se pueda desplegar el cosmopolitismo, la dignidad, los derechos y las libertades y, al decir de Kant, “poner término a toda guerra”.

Por otro lado, nos corresponde preguntarnos ¿cómo lidiar con la tensión identidad –local– y cosmopolitismo –global–? A. Sen propone la Interculturalidad. Nussbaum, siguiendo a los estoicos, afirma que en la educación cosmopolita no se necesita renunciar a las identidades más próximas, sino que por el contrario, “pueden ser una gran fuente de riqueza vital” (Nussbaum, 1999: 27). Lo que sugiere es que pensemos en nosotros “no como seres carentes de filiaciones locales, sino como seres rodeados por una serie de círculos concéntricos” (Nussbaum, 1999: 27), círculos que tendrían su límite superior en el reconocimiento de la especie humana.

Recordemos que la dignidad humana es un valor estoico (Nussbaum; 1999: 32) y que la humanidad no es sino el producto de la hibridación cultural: el enriquecimiento cultural supone el encuentro con el Otro en sus diversas formas y subgrupos constituidos por el mismo ser humano.

En un contexto cosmopolita, hemos de pensar en los límites mentales del ser humano y la posibilidad –también humana– de pensar y actuar la ciudadanía global como parte de la evolución biológica, social, cultural y tecnológica de esta nueva Era. Nada más arbitrario –en términos biológicos– que una ciudadanía universal, y

sin embargo, se hace fundamental en un contexto de constante injusticia, pobreza, desigualdad, crisis económicas y la ausencia de una democracia liberal aún en muchos países.

¿Por qué es el cosmopolitismo la idea a través de la cual se despliega la dignidad humana y no el enfoque de derechos, por ejemplo, u otro enfoque? Porque en el Cosmopolitismo se establecen obligaciones para con el Otro. Es humanamente imposible que un danés tenga obligaciones para con un bengalí en caso de que este último se encuentre en peligro de muerte debido a un accidente vehicular. Sin embargo, en contextos de cercanía entre ambos no hay principio político que restrinja la dignidad, derechos y libertades de uno en relación con el otro, salvo en aquellos casos donde la democracia liberal no esté instituida. Por tanto, el Cosmopolitismo representa una responsabilidad. Por ejemplo: la obligación que tenemos para con las personas que viven en condiciones de pobreza, miseria y desigualdad alrededor del mundo, en su mayor parte mujeres, niños y niñas. En este caso existe una obligación para actuar globalmente. No se trata de casos hipotéticos nimios –como en varias oportunidades han sugerido algunos autores para criticar el Cosmopolitismo propuesto por Nussbaum– sobre si dos personas se están ahogando y uno de ellos es familiar, a cuál salvaría. Se trata de intereses globales para “salvar” a la especie humana de problemas estructurales, muchos de ellos generados por un desarrollo desigual. Es aquí donde las instituciones transnacionales adquieren mayor relevancia.

Algunas de las críticas hacia el cosmopolitismo que Nussbaum ha planteado están relacionadas con sus preocupaciones frente al patriotismo y su débil línea de paso hacia el patrioterismo. Sin embargo, mal hacen los críticos de Nussbaum, en particular Benjamín R. Barber en “Fe Constitucional” –el cual parece confundir cosmopolitismo con internacionalismo y cosmopolitismo con intervencionismo (Barber, 1999: 54)–, en censurar el cosmopolitismo de Nussbaum caracterizando o describiendo el patriotismo estadounidense y su identidad. El cosmopolitismo de Nussbaum refleja parte de la ética clásica, la cual retoma esta autora, y no de

principios ideológicos y mucho menos constitucionales o jurídicos. El cosmopolitismo es un conjunto de ideas políticas, cuyo núcleo es la dignidad humana como valor supremo universal, el cual busca un diálogo intercultural en un mundo donde las diferencias culturales se agudizan cada vez más como producto de polarizaciones como lo nacional o lo internacional.

Sin embargo, pienso que en “Fe Constitucional” de Barber hay una tonalidad de cosmopolitismo cuando acerca al lector al poeta representativo, Guthrie, cantando a lo específico: a la tierra, a los bosques de secuoyas. Contrario a lo que piensa Barber, cosmopolitismo no es un sentimiento vacío; es, análogamente, la hoja y el bosque: ambas son reales, por lo tanto, el cosmopolitismo –el bosque/general– y las identidades locales –las hojas/específicas– hacen parte de ese gran bosque. La discusión no se detiene en pensar el cosmopolitismo como un sentimiento ocioso, sino dotado de existencia en la retoma de la dignidad humana como valor universal supremo y de la cual depende el desarrollo para lograr que las personas, de manera individual y colectiva, potencien sus capacidades para lograr la vida que valoran.

Se preguntarán entonces por qué el cosmopolitismo es importante para todas las culturas. Mi argumento es que el cosmopolitismo como conjunto de ideas políticas en cuyo núcleo se alberga la dignidad humana es un valor supremo que arroja los derechos y libertades, ampliamente aceptados alrededor del mundo. Ninguna propuesta de rechazo a los derechos humanos encontraría apoyo después de su promulgación en 1948. Incluso, el movimiento es completamente distinto: es un movimiento ascendente de apoyo a los derechos y a sus principios orientadores. Sin embargo, las políticas deben dejar claridad de la sintonía de la dignidad con la diversidad humana y potenciar estas últimas en consonancia con aquello que las personas valoran ser y hacer.

IV. Cosmopolitismo, Multiculturalidad y Sociedad Red

Internet es un arquetipo que da cuenta de que los Estados-Nación no son la unidad básica mundial; Internet

primero crea el Mundo como unidad de comunicación. Y luego, crea la humanidad, ofreciéndonos simplemente la posibilidad de interconectar literalmente a todos los habitantes del Planeta. En ese espacio es donde las fronteras nacionales y de otro tipo se renegocian, desaparecen y se vuelven a construir, esto es, se metamorfosean (Beck, 2016: 20).

La posibilidad de interconectar a todos los habitantes del planeta de la que nos habla Beck, permite que Internet sea parte de la cotidianidad de las personas, incluso de aquellos que en principio tendrían limitaciones para acceder a él, como las personas con discapacidad visual.

Si bien la Sociedad Red se construye en torno a los avances de la tecnología de la información, basada a su vez en la micro-electrónica, lo cual posibilita variantes en las formas de organización económica y social (Castells e Himanen: 2016, 30) y la flexibilización de la gestión del capital, la descentralización e interconexión de las empresas, el aumento del poder del capital con respecto al del trabajo, entre otros rasgos (Castells, 2001; Calderón, 2007), me baso en los avances de la tecnología como facilitador de interconexiones entre personas en todo el mundo, es decir la posibilidad de comunicación digital global. La sociedad en red crea por sí misma “entornos cosmopolitizados” (Beck, 2016: 27), lo cual crea una oportunidad abierta, no solo a la lógica económica y gubernamental, sino también a la lógica de la reproducción del cosmopolitismo y la dignidad humana como valor supremo.

Según M. Castells e Himanen (2016), las tasas de penetración de Internet y del uso de la comunicación móvil se ubican en torno al 80%. Internet, por lo tanto, es ya el medio de comunicación fundamental en el que se basa una nueva sociedad. Entonces, ¿cómo pueden Internet y las redes sociales aportar a una renovación del

Enfoque de Desarrollo Humano? M. Nussbaum sostiene que el cosmopolitismo debe ser parte del currículo de nuestras escuelas a nivel global, y yo sostengo que a través de la sociedad en red se puede desarrollar esta propuesta cosmopolita. Sabemos que el desarrollo tecnológico depende y tiene fuertes conexiones con el capital humano, por lo tanto, la creación de este último, especialmente en el campo de la investigación, la ciencia y la tecnología, y no solo en la educación básica, puede ser un potencializador del Desarrollo Humano. A su vez, un contexto de fortalecimiento del capital humano y el aumento de la capacidad innovadora generan un impacto positivo en las economías como lo demuestra el *Networked Readiness Index* del *World Economic Forum*, el cual revela cómo las naciones que han aumentado su capacidad innovadora han tenido un impacto económico y social significativo, sumado a otros factores como un ambiente normativo sólido e infraestructura de calidad, entre otros¹⁴.

Asimismo, la libertad de la información se convierte en un segundo potencializador del enfoque, permitiendo a la humanidad el acceso ilimitado de información que permita construir una valoración más amplia de la humanidad y de su diversidad.

V. Conclusión

Los anteriores argumentos se constituyen en determinantes clave para la sustentabilidad y perdurabilidad de todas las dimensiones del desarrollo humano y corresponde al Estado democrático crear las condiciones para impulsarlo y modificar el estado de cosas que se hallan en la sociedad, las cuales han motivado la creación de los movimientos sociales del primer quinceno del siglo XXI o lo que he llamado *Nueva Politicidad*. Hay suficiente información empírica que demuestra la correlación positiva entre Internet, y en especial el uso de la comunicación móvil, con el crecimiento de las economías de todo el mundo y la reducción de la pobreza (Castels e Himanen, 2016 y *World Economic Forum*, v/a)¹⁵, más allá de los efectos

devastadores de Internet sobre la economía, la política, el medio ambiente y la cultura y del fortalecimiento de las capacidades individuales para hacer las cosas que una persona tiene razones para valorar.

Internet permitió la creación de una *Nueva Politicidad* a través del desarrollo político, una dimensión clave del Enfoque de Desarrollo Humano, movilizando a cientos de millones de personas en 951 ciudades de 82 países del mundo (Castells, 2015: 25) en torno a la defensa de la democracia y la afirmación de la dignidad como valor supremo en pos de un cambio social.

El despliegue de capacidades por medio de políticas (Sen, 2001: 34) sumadas al despliegue de la capacidad de participación de los individuos, es esencial en el enfoque normativo de Sen. Sin embargo, en la Sociedad Red, y en especial en el despliegue del cosmopolitismo, existe la duda acerca de cómo se interrelacionan las libertades individuales con las libertades colectivas. A mi modo de ver, existe una relación bilateral, lo cual es importante para obtener resultados valiosos. La conexión entre libertades individuales y colectivas en este contexto de Sociedad Red y cosmopolitismo es mucho más compleja puesto que el Desarrollo Humano insiste en la libertad del hombre –tanto individuales como colectivas– y en las tradiciones que se desea o no mantener a través del debate público (Sen, 2001: 50). Los Estados-Nación, lejos de inhibir la libertad individual, la propician, en especial porque en la lógica de la Filosofía Política, la democracia liberal ha estado siempre asociada al Estado-Nación.

Finalmente, aún nos quedan algunos graves problemas por analizar en esta propuesta cosmopolita, como el terrorismo, el cual se caracteriza por: i) realizar acciones en países que no le son propios como los ocurridos por grupos yihadistas en Nueva York el 11 de Septiembre de 2001 o en París contra el semanario Charlie Hebdo, y ii) utilizar Internet para ‘comunicar’ y dosificar el miedo en el Mundo, especialmente el occidental. A su vez, nos queda la pregunta de cómo superar el problema de la desigualdad y la brecha digital en

la sociedad de la información para allegar al cosmopolitismo universal. ¿Es utópica la democracia cosmopolita? A mi parecer, es una utopía real.

Referencias bibliográficas

- Beck, Ulrich (2016). *La Metamorfosis del Mundo*, Barcelona: Paidós.
- Borges, Jorge Luis (1925). *Luna de Enfrente*, Buenos Aires: Proa.
- Bravo, Pilar & Mario Paoletti (1999). *Borges Verbal*, Buenos Aires: Emecé.
- Candón Mena, José (2013). *Toma la Calle, Toma las Redes. El Movimiento 15M en Internet*, Sevilla: Atrapasueños.
- Castells, Manuel (1996). *The Rise of the Network Society*, Cambridge: Blackwell.
- Castells, Manuel (1996). *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*, Madrid: Alianza.
- Castells, Manuel (2000). “Internet y la Sociedad Red”. Conferencia de Presentación del Programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34314728/INTERNET_Y_LA_SOCIEDAD_RED.pdf Ultimo acceso: junio de 2018
- Castells, Manuel (2001). *La Galaxia Internet*, Madrid: Areté.
- Castells, Manuel (2006). *Comunicación Móvil y Sociedad. Una Perspectiva Global*, Barcelona: Ariel.
- Castells, Manuel (2015). *Redes de Indignación y Esperanza*, Madrid: Alianza.
- Castells, Manuel & Pekka Himanen (2016). *Reconceptualización del Desarrollo en la Era Global de la Información*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Colleman, Gabriela (2016). *Las Mil Caras de Anonymous*, Barcelona: Arpa Editores.
- Habermas, Jürgen (1997). “La Idea Kantiana de Paz Perpetua. Desde la Distancia Histórica de Doscientos Años”. En: *Isegoría*, N°16, 61-90.

- Habermas, Jürgen (2010). “El Concepto de Dignidad Humana y la Utopía Realista de los Derechos Humanos”. En: *Diánoia*, Vol. LV, N° 64, 3-25.
- Kant, Immanuel (1996). *Ideas para una Historia Universal en Clave Cosmopolita y Otros Escritos sobre Filosofía de la Historia*, Madrid: Tecnos.
- Kant, Immanuel (2002). *Sobre la Paz Perpetua*, Madrid: Tecnos.
- Kymlicka, Will & Christine Straehle (2003). *Cosmopolitismo, Estado-Nación y Nacionalismo de las Minorías: un Análisis Crítico de la Literatura Reciente*, México: Universidad Autónoma de México.
- Kudryashev, Iván (2014). “El Conflicto en Ucrania en 2014: Causas y Consecuencias de la Crisis”. En: *Anuari del conflicte Social*. <http://revistes.ub.edu/index.php/ACS/article/view/12289/15043> Ultimo acceso: junio de 2018.
- Nusbaum Martha (1999). *Los Límites del Patriotismo. Identidad, Pertenencia y Ciudadanía Mundial*, Barcelona: Paidós.
- Payares, Carlos (2013). *El Salto de la Liebre. Refutación a una Identidad Falseada*, Litoguía: Colombia.
- Sen, Amartya (2000). *Desarrollo y Libertad*, Bogotá: Planeta.
- Tolstoi, León (1895) *Patriotismo y Gobierno*. <https://www.portaloaca.com/pensamiento-libertario/textos-sobre-anarquismo/7676-patriotismo-y-gobierno-de-leon-tolstoi.html> Ultimo acceso: junio de 2018.
- UNDP (2004) *Report on Human Development 2004. Cultural Freedom in the Different World of Today*, Madrid: Editions Mundi Press Books.
- Vega, Juan Enrique (2004). “Diversity, Equality and Exclusion. Multiculturalism and Democracy: Promises and Problems”. In: *Notebooks of Future*, N° 20, 39-92.

¹ En el volumen *Reconceptualización del Desarrollo en la Era Global de la Información* (2016) además de los autores mencionados, participan otros intelectuales como Annalee Saxenian, You-Tien Hsing, Nico Cloete, Alison Gillwald e Isidora Chacón.

² A pesar de que varios autores han calificado la crisis económica de 2008 como “mundial”, Manuel Castells en *Reconceptualización del Desarrollo en la Era Global de la Información* sostiene que no lo fue. (Castells e Himanem, 2016).

³ Los casos más emblemáticos de corrupción urbanística que sucedieron al boom inmobiliario son: el caso Malaya, en Marbella, el caso Palau, Pletoria, Palma Arena, Pokémon, Noos, Gürtel, Clotilde. Recuérdese que en el caso Noos se vio implicado Iñaki Undargarín, la infanta Cristina y la princesa Corinna, “yerno, hija y amante del rey”, según menciona Candón Mena (2013).

⁴ También la organización *Anonymous* estuvo vinculada, en solidaridad a los nuevos movimientos sociales, según nos comenta la autora de *Las Mil Caras de Anonymous*, Gabriela Coleman:

[...] poco después de la aparición de este vídeo paródico y grandilocuente, *Anonymous* se hallaba en el centro de centenares de “operaciones” políticas, llegando a representar, incluso, una parte esencial de algunas de las luchas políticas más complejas de nuestra época. En solidaridad con los manifestantes tunecinos, en enero de 2011 *Anonymous* hackeó los sitios web del gobierno de Túnez; meses más tarde, el colectivo de indignados del 15M español proyectó sobre un edificio de la Puerta del Sol la firma icónica colectiva representada por la máscara de Guy Fawkes; y miembros de *Anonymous* difundieron algunos de los primeros llamamientos a ocupar *Wall Street* (Coleman, 2016: 10).

La pregunta que surge es: ¿afecta organizaciones como *Anonymous* la estabilidad democrática con acciones consideradas ilegales, al menos en Estados Unidos, como los hackeos y los ataques DDoS a *sites* gubernamentales, a partidos políticos y a agencias de seguridad, las cuales son consideradas por la Agencia Nacional de Seguridad de los Estados Unidos (NSA) y la OTAN como parte de una “guerra informática”?

⁵ Castells define a esta forma de ausencia de liderazgo en los nuevos movimientos sociales como “un movimiento asambleario sin líderes” (2012: 133).

⁶ Es preciso aclarar que la definición de “liderazgo”, tal como se conoce en América Latina y el Caribe, dista de lo que en Europa y una parte de Asia se conoce como “dirigencia”, asociada esta última a formas de organización tradicional. Así, el término “liderazgo” está estigmatizado en Europa porque está asociado al caudillismo y a formas de organización inexistentes, en ocasiones anarquistas. Lo anterior no significa que Europa y Asia no hayan tenido sus líderes: Lenin, Stalin, Hitler, Franco, Musolini están dentro de los ejemplos que se pueden presentar, también asociados a formas concretas de nacionalismos, con los resultados que el mundo entero conoce.

⁷ El término *Wiki* designa un sitio web caracterizado por su rapidez y porque la página puede ser editable por cualquier persona desde cualquier navegador o USB, es decir que son los mismos usuarios quienes crean, modifican o eliminan contenidos que usualmente son compartidos en Internet. Por lo anterior, Castells llamó a la Revolución tunecina como “Wikirevolución del Jazmín”.

⁸ Borges, en *Luna De Enfrente*, hace una analogía con el texto de Kant *Sobre la Paz Perpetua*. En este último, Kant afirma que:

la paz entre hombres que viven juntos no es un estado de naturaleza –status naturalis–; el estado de naturaleza es más bien la guerra, es decir, un estado en donde, aunque las hostilidades no hayan sido rotas, existe la constante amenaza de romperlas. Por tanto, la paz es algo que deber ser «instaurado»; pues abstenerse de romper las hostilidades no basta para asegurar la paz, y si los que viven juntos no se han dado mutuas seguridades –cosa que sólo en el estado «civil» puede acontecer, cabrá que cada uno de ellos, habiendo previamente requerido al otro, lo considere y trate, si se niega, como a un enemigo” (Kant, 2002: 6).

⁹ Sobre esto, Kymlicka ha afirmado que “el compromiso liberal fundacional con la libertad individual puede extenderse para generar un compromiso con la viabilidad continuada y la prosperidad de las culturas nacionales [...] La libertad está típicamente vinculada a la participación en su propia cultura nacional” (Kymlicka, 2003: 56).

¹⁰ *The article 19 of the Universal Declaration of Human Rights asserts: “everyone has the right to freedom of opinion and expression; this right includes freedom to hold opinions without interference and to seek, receive and impart information and ideas through any media and regardless of frontiers”.*

¹¹ “Una Sociedad de naciones”, le llama Kant (1795) a la idea de formar, entre todas las naciones, una constitución que garantice el derecho de los pueblos, teniendo presente que cada uno “forman diferentes Estados y no deben fundirse en uno solo” (2002: 8).

¹² El fortalecimiento de las instituciones democráticas solo se da en la medida en que los individuos introviertan indicadores de comportamiento de los procesos de participación y liberalización. Es decir, la democracia es un asunto estrictamente humano y las instituciones no son entes abstractos al margen de éstos.

¹³ La idea del giro copernicano se encuentra en *La Metamorfosis del Mundo*, de Ulrich Beck, en el cual, haciendo un paralelismo del cambio de paradigma de Copérnico en el Siglo XVI en relación a su teoría heliocéntrica del Sistema Solar, el autor retoma la idea de un cambio paradigmático, esta vez radical, en torno a la visión del mundo, la cual se concentró en la unidad Estado-Nación y que amerita convocar a la unidad Mundo alrededor del Estado-Nación (Beck, 2016).

¹⁴ Un ejemplo de impacto económico significativo debido al aumento de la capacidad innovadora es Silicon Valley, en el sur de California, EEUU, el lugar donde nació la tecnología de la información y que alberga empresas en esta materia como Hewlett Packard (HP), Intel, Pixar, Facebook, LinkedIn, Twitter, entre otras. Sin embargo, Silicon Valley sigue siendo el ente rector de desatención del desarrollo humano y social a pesar de su increíble desarrollo económico. Un análisis completo sobre Silicon Valley se puede encontrar en Saxenian, AnnaLee (2016) “El Modelo Silicon Valley: Dinamismo Económico, Exclusión Social”. En: Castells, Manuel y Pekka Himanen (2016) *Reconceptualización del Desarrollo en la Era Global*. Chile, Fondo de Cultura Económica.

¹⁵ Véase Castells e Himanen (eds.) (2016) e Índice de Apresto en Red (varios años) del Foro Económico Mundial.

RESEÑAS DE LIBROS

Seven Myths About Education

Daisy Christodoulou

Routledge – New York, 2014

ISBN: 978041574681

En este libro controversial, Daisy Christodoulou, una investigadora británica especializada en educación, ofrece una mirada crítica de la nueva ortodoxia pedagógica. Partiendo de su relativamente breve pero intensa experiencia docente, y aportando una importante cantidad de material de investigaciones empíricas actuales, la autora se propone demostrar la falsedad de los principales lugares comunes sostenidos por la mayoría de los pedagogos y difundidos actualmente en casi todos los rincones de la educación contemporánea. Cada capítulo está centrado en la exposición y la refutación de un “mito” pedagógico particular.

El primer capítulo está enfocado en lo que la autora llama el mito “de que los hechos impiden la comprensión”. De acuerdo a una opinión ampliamente extendida, la transmisión de contenidos o información sobre conocimientos fácticos por parte del docente al alumno, llevaría directamente a una educación enciclopedista centrada en los datos y no a la comprensión de los mismos. Inspirada, entre otros, en la célebre crítica a la “educación bancaria” de Paulo Freire, esta idea sería, según Christodoulou, sencillamente falsa. Por el contrario, basada en su propia experiencia y en investigaciones centradas en el estudio de los vínculos entre las actividades de comprensión, análisis y pensamiento reflexivo con las de la memoria de corto y de largo plazo, la autora sostiene la necesidad imprescindible de transmitir contenidos fácticos, e incluso de memorizarlos, para lograr desarrollar en niños y jóvenes las capacidades intelectuales superiores.

En el segundo capítulo la autora presenta y critica la, en su opinión, falsa creencia o mito de que la instrucción dirigida por el docente es necesariamente pasiva. Según Christodoulou, la práctica

hoy tan extendida de que los alumnos deben construir por sí mismos el conocimiento con apenas una ayuda o guía mínima del docente, es también un mito. Por el contrario, las investigaciones que presenta la autora demostrarían que los intentos de fomentar un aprendizaje mayormente experimental en las escuelas actuales están fracasando, y que una instrucción dirigida es casi siempre un modo mucho más eficiente de enseñar.

El tercer capítulo cuestiona la idea de que el siglo XXI está cambiando –como muchos sostienen– completamente la educación. De acuerdo con Christodoulou, la idea de que lo que necesita nuestra época –una sociedad post-industrial del conocimiento– es una educación basada en competencias y habilidades y no en contenidos e información obsoleta, también es un mito. En realidad, la educación de los principios y conceptos centrales de las ciencias sigue siendo la misma –ya que las ciencias evolucionan en sus vanguardias pero no modifican constantemente todos sus principios– y el desarrollo de competencias requiere su transmisión y enseñanza por parte de los docentes con básicamente los mismos modos que se usaron siempre.

En el cuarto capítulo la autora enfrenta al mito que ella denomina “siempre puedes buscarlo, es decir, googlearlo en internet”. Si bien es cierto que toda la información hoy está disponible en la red, la idea de que ya no es necesario que el docente la transmita y que sólo se debe instar a los alumnos a que la busquen por sí mismos, parte de un análisis incompleto de lo que implica buscar información. En efecto, según Christodoulou, hoy frecuentemente se olvida que “buscar información implica antes tenerla”. Esto significa que toda búsqueda de información requiere antes saber qué, cómo y adónde buscar, lo que implica, a su vez poseer previamente la información que permita ampliar la búsqueda. Haciendo referencia a múltiples casos de la experiencia cotidiana del aula y de la investigación actual, la autora muestra los fracasos a los que lleva esta idea erigida en un mito.

El capítulo cinco se dedica a exponer y criticar la idea de que la educación debería estar centrada en la formación de competencias que puedan ser transferidas. Basándose en muchos ejemplos, la

autora refuta esta idea sosteniendo que buena parte de las competencias intelectuales son de carácter específico y que es un mito la creencia de que puedan ser automáticamente utilizables independientemente de los contenidos de las disciplinas específicas. De allí, según Christodoulou, la ilusión que representa una educación transversalmente interdisciplinar y la necesidad de centrarse en la enseñanza específica de las distintas disciplinas.

En el capítulo seis, la autora relativiza la idea de que “los proyectos y las actividades sean el mejor modo de aprender”. Refiriendo las dificultades concretas que se presentan a los alumnos actuales cuando se los invita a involucrarse cada vez más en este tipo de prácticas, Christodoulou sostiene que cuando estas se realizan sin la preparación individual adecuada, los trabajos grupales y por proyectos, llevan en realidad a un fracaso pedagógico.

El último capítulo intenta mostrar que la idea de que la enseñanza dirigida es un modo de “adocctrinamiento” es falsa. Por el contrario, según la autora, la falta de dirección actual por parte del docente, deja a los alumnos sin conocimientos ni fundamentos suficientes como para desarrollar un pensamiento propio y así inermes ante las diversas presiones ideológicas o consumistas actuales.

El libro está escrito de un modo muy atractivo y siempre interesante para el lector. Además, está muy bien documentado y actualizado, confrontando todo el tiempo las argumentaciones con ejemplos tomados de la realidad. Aunque será inevitablemente objeto de debate y levantará seguramente numerosas objeciones frente a sus afirmaciones y argumentos polémicos, es un texto que sobre todo obliga a pensar y a cuestionar todos los lugares comunes de la teoría y la práctica pedagógica contemporánea.

Carlos Hoevel
carlos_hoevel@uca.edu.ar

CULTURA ECONÓMICA

POLÍTICA EDITORIAL

TEMÁTICA Y ALCANCE

Cultura Económica es una revista de periodicidad semestral de estudios e investigación en el área de la filosofía social y de la economía del Centro de Estudios en Economía y Cultura de la Facultad de Ciencias Económicas de la Pontificia Universidad Católica Argentina. Su objetivo es investigar las implicancias culturales y éticas de los problemas económicos contemporáneos desde una perspectiva humanística e interdisciplinar. Los volúmenes se publican en los meses de junio y diciembre de cada año. Esta publicación ha sido creada en 1983 bajo el nombre de *Revista Valores en la sociedad industrial* hasta su cambio de denominación en 2007.

La publicación se compone de las siguientes secciones:

- Artículos: trabajos de investigación de alto rigor científico dotados de un sólido aparato conceptual y crítico.
- Ensayos: trabajos que sin detrimento del rigor científico expresan opiniones, experiencias, análisis de carácter más personal o estudios breves.
- Documentos: presentación de documentos o ediciones críticas.
- *In memoriam*: escritos de homenaje por el fallecimiento de personas vinculadas al ámbito académico de la revista
- Reseñas bibliográficas: en esta sección se publican reseñas que incluyen el examen crítico de una obra con una extensión variable de acuerdo a la importancia de los libros a reseñar.

Cultura Económica acepta colaboraciones para todas sus secciones, en castellano o en inglés, presentadas por académicos y profesores de todas las Universidades. La revista no asume necesariamente las opiniones expresadas en los trabajos publicados.

PROCESO DE EVALUACIÓN

Todos los artículos, ensayos, documentos y reseñas enviados a la Revista *Cultura Económica* son sometidos en una primera instancia a la evaluación por parte del Consejo de Redacción. Posteriormente, se remiten los artículos a la revisión de expertos externos de acuerdo a la modalidad del sistema de arbitraje doble ciego. En esta segunda instancia, se mantiene en secreto la identidad del autor y de los revisores. El objetivo de la revisión por expertos externos es valorar con objetividad la originalidad, relevancia y calidad del texto. En base a los informes recibidos de los expertos externos, el Consejo de Redacción junto con el Director y el Editor toman la decisión final de la publicación o no de los artículos.

El equipo editorial de la Revista comunica al autor la decisión respecto de la publicación del artículo y transmite las observaciones efectuadas por los árbitros que contribuyan a mejorarlo. En caso de ser necesaria una modificación, el autor deberá enviar a la Revista el texto modificado en el plazo de un mes. A partir de la recepción del original, el proceso de revisión se desarrolla en un plazo de entre dos y seis meses hasta la decisión final.

POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

Cultura Económica proporciona un acceso abierto inmediato a su contenido, permitiendo descargar, distribuir, copiar e imprimir su material sin restricciones. Así, se busca asegurar el acceso a la información, sin barreras económicas, legales o técnicas, contribuyendo a un mayor intercambio global del conocimiento.

INSTRUCCIONES PARA LA ENTREGA DE ORIGINALES

La publicación se compone de las siguientes secciones:

- Artículos: trabajos de investigación de alto rigor científico dotados de un sólido aparato conceptual y crítico.
- Ensayos: trabajos que sin detrimento del rigor científico expresan opiniones, experiencias, análisis de carácter más personal o estudios breves.
- Documentos: presentación de documentos o ediciones críticas.
- *In memoriam*: escritos de homenaje por el fallecimiento de personas vinculadas al ámbito académico de la revista
- Reseñas bibliográficas: en esta sección se publican reseñas que incluyen el examen crítico de una obra con una extensión variable de acuerdo a la importancia de los libros a reseñar.

Cultura Económica acepta colaboraciones para todas sus secciones, en castellano o en inglés, presentadas por académicos y profesores de todas las Universidades. La revista no asume necesariamente las opiniones expresadas en los trabajos publicados.

Los autores deberán tener en cuenta las siguientes normas a la hora de presentar trabajos para su posible publicación en la revista:

I. Presentación y envío de trabajos

1. Los artículos, ensayos y reseñas presentados deben ser originales e inéditos en castellano o inglés.
2. La Revista del Centro de Estudios en Economía y Cultura se reserva los derechos sobre los trabajos que recibe. Por lo tanto, no pueden ser publicados parcial o totalmente en ninguna otra publicación sin la autorización expresa de la Revista. Si la Revista comunicara la no publicación de los originales, el autor recuperaría sus derechos.
3. Los trabajos se enviarán obligatoriamente en soporte informático (e-mail) o a través del proceso de OJS, en formato Word.
4. Los artículos tendrán una extensión entre 5.000 y 9.000 palabras, excepto en algunos casos especiales a considerar por el equipo editorial. Los ensayos tendrán una extensión entre 3000 y 6000 palabras. Los documentos no tendrán un número fijo, y las reseñas no deben exceder las 2000 palabras.
5. El Título debe ser presentado en castellano y en inglés.
6. En el texto deberá incluirse el nombre y apellido completo del autor. En el caso de que haya más de un autor, la revista respetará el orden elegido por los autores. Además, se deberá enviar una breve nota donde conste el grado académico, profesión, cargo docente, institución de pertenencia, dirección de correo electrónico y, si los hubiera, declaración explícita de los apoyos recibidos para la elaboración del trabajo.
7. Se deberá enviar un resumen de los aspectos centrales del trabajo, que oscile entre 100 y 175 palabras en castellano y en inglés. Se presentarán también en ambos idiomas entre 4 y 8 palabras clave, empleando algún tesoro especializado.

II. Normas de estilo

Las referencias bibliográficas deben ser presentadas en un apartado situado al final de los artículos y deberá respetarse la disposición ejemplificada a continuación:

Libro: Moyano Llerena, C. (1982). *Otro estilo de vida*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Texto en un libro con editores: Friedman, M. (1984). "The methodology of positive economics" en Hausman, D. (ed.) (1990). *The philosophy of economics. An anthology*, Cambridge: Cambridge University Press.

Artículo de revista: Belardinelli, S. (2004). "La empresa desde el punto de vista de la sociedad «civil»". *Empresa y Humanismo*, vol. VII, 2/4, 179-190.

Página web: Gomez Caride, Ezequiel (2014). "Religion and the Construction of Argentinian Citizenship. The University of Wisconsin-Madison". <http://gradworks.umi.com/36/24/3624892.html>
Último acceso: junio 2018.

Las citas o referencias bibliográficas presentadas en el cuerpo del texto deben colocarse entre comillas y consignar entre paréntesis el nombre del autor, año de la publicación y la página que contiene la cita. En el caso de que se trate de una página web, y no exista paginado, se debe indicar: disponible en línea.

CALIDAD ACADÉMICA

Cultura Económica publica dos volúmenes anuales en los meses de junio y diciembre de manera regular. Desde 2017 la revista se ofrece en papel y en OJS. Mantiene a lo largo de todos sus números una adecuada coherencia con su temática académica y línea editorial.

Todos los trabajos editados en *Cultura Económica* son originales y son sometidos a evaluación previa por el Consejo de Redacción, y en el caso de los artículos, a revisores externos especialistas en las temáticas correspondientes bajo el sistema de evaluación doble ciega.

Cultura Económica informa a los autores las razones de aceptación o rechazo de los artículos, con resúmenes de los dictámenes emitidos por los evaluadores externos.

Cultura Económica cuenta con un Consejo de Redacción, un Consejo Académico Asesor y una nómina de Revisores. También cuenta con un director, un editor y una asistente de redacción.

La nómina de Revisores se compone de investigadores nacionales e internacionales de reconocido prestigio, y el Consejo Académico Asesor cuenta con miembros internacionales expertos en las disciplinas temáticas de la publicación.

DECLARACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS

La revista *Cultura Económica* busca cumplir con los estándares normativos y éticos propios del ámbito académico. Para ello, los editores asumen el compromiso de seleccionar a revisores idóneos para emitir su juicio acerca de los manuscritos. Asimismo, se comprometen a evaluar los artículos en base a su calidad científica, de modo confidencial, y en un tiempo que no supere los seis meses desde su recepción. Los revisores, por su parte, se comprometen a evaluar los trabajos de modo objetivo y sin sesgos, dentro de los plazos de entrega y en forma confidencial. Por último, los autores asumen el compromiso de enviar trabajos inéditos, originales y sin plagios. También se comprometen a no presentar el mismo trabajo a otra revista en forma simultánea para su selección. Todos los autores se encuentran obligados a declarar que no existen conflictos de intereses que afecten su trabajo e indicar cualquier fuente de financiación vinculada al manuscrito enviado. Los autores son responsables de la calidad científica de sus textos.

CULTURA ECONÓMICA

EDITORIAL POLICY

FOCUS AND SCOPE

Cultura Económica is a biannual journal of studies and research in the area of social philosophy and economics published by the Center for Studies in Economics and Culture of the Faculty of Economics of the Pontifical Catholic University of Argentina. The Journal promotes intellectual exploration on the cultural and ethical implications of contemporary economic problems from a humanistic and interdisciplinary perspective. The volumes are published in the months of June and December of each year. This Journal was created in 1983 under the name of *Revista Valores en la Sociedad Industrial* until its change of name in 2007.

The Journal is composed by the following sections:

- Articles: research works of high scientific rigor endowed with a solid conceptual and critical apparatus.
- Essays: papers that without detriment to scientific rigor express opinions, experiences, more personal analysis or brief studies.
- Documents: presentation of documents or critical editions.
- *In memoriam*: tribute writings for the death of people linked to the academic scope of the journal.
- Bibliographic reviews: this section publishes reviews that include the critical examination of a work within a variable extension according to the importance of the books to be reviewed.

Cultura Económica accepts contributions for all its sections, in Spanish or English, presented by academics and professors from any University. The Journal does not necessarily assume the opinions expressed in the published works.

EVALUATION PROCESS

All articles, essays, documents, and reviews sent to *Cultura Económica* are submitted firstly to revision by the Editorial Board. Subsequently, articles are sent to external experts according to the modality of the double-blind peer review arbitration system. In this second instance, the identity of the author and the reviewers is kept secret. The aim of this process is to objectively assess the originality, relevance and quality of the text. Based on the reports received from external experts, the Editorial Board together with the Director and the Editor make the final decision on the publication or not of the articles.

The editorial team of the Journal communicates the author the decision regarding the publication of the article and transmits the observations made by the reviewers in order to contribute to its improvement. If a modification is necessary, the author must send the revised text to the Journal within a period of one month. Upon receipt of the original, the review process takes place in a period between two and six months until the final decision.

OPEN ACCESS POLICY

Cultura Económica provides immediate open access to its content, allowing you to download, distribute, copy and print your material without restrictions. Thus, it seeks to ensure access to information, without economic, legal or technical barriers, contributing to a greater global exchange of knowledge.

INSTRUCTIONS FOR THE DELIVERY OF ORIGINALS

The Journal is composed by the following sections:

- Articles: research works of high scientific rigor endowed with a solid conceptual and critical apparatus.
- Essays: papers that without detriment to scientific rigor express opinions, experiences, more personal analysis or brief studies.
- Documents: presentation of documents or critical editions.
- *In memoriam*: tribute writings for the death of people linked to the academic scope of the journal.
- Bibliographic reviews: this section publishes reviews that include the critical examination of a work within a variable extension according to the importance of the books to be reviewed.

Cultura Económica accepts contributions for all its sections, in Spanish or English, presented by academics and professors from any University. The Journal does not necessarily assume the opinions expressed in the published works.

Authors must take into account the following rules when they present their works for possible publication in the journal:

I. Presentation and submission of works

1. Articles, essays and reviews presented must be original and unpublished in Spanish or English.
2. The Journal of the Center for Studies in Economics and Culture keeps the rights over the works it receives. Therefore, they cannot be published partially or totally in any other publication without the express authorization of the Journal. If the Journal communicates the non-publication of the originals, the author would recover his or her rights.
3. The works must be sent in computer format (e-mail) or through the OJS process, in Word format.
4. Articles will range between 5,000 and 9,000 words, except some special cases to be considered by the editorial team. Essays will have an extension between 3,000 and 6,000 words. Documents will not have a fixed number, and reviews should not exceed 2,000 words.
5. The title must be presented in Spanish and English.
6. The full name and surname of the author must be included in the text. In case that there is more than one author, the Journal will respect the order chosen by the authors. In addition, a brief note should be sent stating the academic degree, profession, teaching position, membership institution, email address and, if there were any, explicit statement of the support received for the preparation of the work.
7. A summary of the central aspects of the work should be sent, ranging between 100 and 175 words in Spanish and English. Between 4 and 8 keywords will also be presented in both languages, using a specialized thesaurus.

II. Citation rules

Bibliographical references must be presented in a section located at the end of the articles and the provision exemplified below must be respected:

Book: Moyano Llerena, C. (1982). *Another lifestyle*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Text in a book with editors: Friedman, M. (1984). "The methodology of positive economics" in Hausman, D. (ed.) (1990). *The philosophy of economics. An anthology*, Cambridge: Cambridge University Press.

Journal article: Kahneman, Daniel (2003). "A psychological perspective on Economics", in *The Economic Review*, American Economic Association, vol.3, N°2, pp.162-168

Website: Gomez Caride, Ezequiel (2014). "Religion and the Construction of Argentinian Citizenship. The University of Wisconsin-Madison". <http://gradworks.umi.com/36/24/3624892.html> Last access: June 2018.

The citations or bibliographic references presented in the text's body must be placed in quotation marks and include the author's name, year of publication and the page containing the citation in parentheses.

ACADEMIC QUALITY

Cultura Económica publishes two annual volumes in the months of June and December on a regular basis. Since 2017 the Journal is offered in paper and in OJS. Throughout all its numbers it maintains an adequate coherence with its academic focus and editorial line.

All works published in *Cultura Económica* are original and are subject to prior evaluation by the Editorial Board, and in the case of articles, to external reviewers specialized in the corresponding topics under the double blind peer review evaluation system.

Cultura Económica informs the authors the reasons for the acceptance or rejection of the articles, and gives reports of the external evaluators' opinions.

Cultura Económica has an Editorial Board, an Academic Advisory Board and a list of reviewers. It also has a director, an editor and a writing assistant.

The list of reviewers is made up of national and international researchers of recognized prestige, and the Advisory Academic Council has international expert members in the disciplines of the Journal.

DECLARATION OF GOOD PRACTICES

Cultura Económica Journal seeks to comply with the normative and ethical standards of the academia. Therefore, editors assume the commitment to select suitable reviewers to issue their opinion about the manuscripts. Likewise, they undertake to assess articles based on scientific quality, confidentially and in a period not exceeding six months from its receipt. The reviewers, for their part, undertake to evaluate the work in an objective manner and without bias, within the deadlines and confidentially. Finally, the authors assume the commitment to send unpublished, original and non-plagiarized works. They also agree not to present the same work to another journal simultaneously for their selection. All authors are required to declare that there are no conflicts of interest that affect their work and indicate any funding source linked to the submitted manuscript. The authors are responsible for the scientific quality of their texts.

Colaboradores

Ezequiel Gómez Caride

Doctor en Curriculum & Instrucción (University of Wisconsin-Madison); Licenciado en Ciencias de la Educación, Profesor en Ciencias de la Educación y Maestro de Educación Primaria (UCA). Profesor en la Maestría en Educación (UdeSA). Investigador en la Facultad de Ciencias Sociales (UCA).

Juan Bautista Etcheverry

Doctor en Derecho (Universidad de la Coruña). Abogado (Universidad Austral). Profesor de Filosofía del Derecho (Universidad Austral). Tesorero de la Asociación Argentina de Filosofía del Derecho. Investigador invitado en University of Illinois, Georgetown University, EEUU y Universidad de Navarra. Investigador del CONICET.

Ricardo Delbosco

Doctor en Filosofía (Universidad Lateranense, Roma). Profesor de Filosofía, Antropología y Ética en las Facultades de Ciencias Económicas y Ciencias Sociales (UCA). Profesor Ontología Jurídica (Maestría de Filosofía del Derecho, UBA). Director del nivel Secundario en el Colegio de los Santos Padres de Bella Vista.

Cecilia Sturla

Magister en Filosofía Política Contemporánea (UNQ). Profesora de Filosofía (UCA). Directora de la Escuela de Educación y Perfeccionamiento (Universidad Católica de Salta) Profesora de Educación Sexual (Instituto Familia y Vida San Juan Pablo II, Universidad Católica de Salta) Profesora de Pensamiento Filosófico (Universidad Católica de Salta).

William Darós

Doctor y licenciado en Filosofía (Universidad Nacional de Rosario). Profesor en Letras (Universidad Nacional de Córdoba). Profesor de filosofía e investigador (CONICET). Secretario de Investigación y Desarrollo (UCEL). Miembro del Comité de Pares de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) del Ministerio de Cultura y Educación de Argentina.

Verónica Meléndez Charris

Antropóloga (Universidad del Magdalena, Colombia). Candidata al título de Máster en Desarrollo Humano (FLACSO - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).

Carlos Hoevel

Doctor en Filosofía (UCA). Master of Arts in the Social Sciences (U. de Chicago). Profesor Titular Ordinario de Historia de las Ideas Económicas y Políticas, Filosofía de la Economía, Filosofía Social y Ética en los Negocios (UCA). Fellow del Instituto Spes (Bélgica). Director del Centro de Estudios en Economía y Cultura (UCA) y de esta publicación.