Índice

Editorial 5

Conservadurismo y formación de maestros
Susana Vior, María Rosa Misuraca 7

¿Equidad o igualdad en educación?
Dermeval Saviani 27

El papel actual de la reforma curricular y de los expertos en la definición del contenido escolar
Daniel Feldman 33

Educación artística y políticas educativas. La mediación pedagógica de una ausencia disimulada
Diana Milstein, Héctor Mendes 49

La producción cultural en las escuelas
Nélida Landreani 59

La educación del hombre, del ciudadano y del productor
Flora M. Hillert 71

Observación de clases ¿cómo abordarla?
Graciela Spezzi 87

AGCE en el debate educacional 110

Libros 115

Año XVI

Revista Argentina de Educación

Nº 25

I 12

ISSN: 0326-7032

REVISTA ARGENTINA DE EDUCACION

Escriben:

SUSANA VIOR
MARÍA ROSA MISURACA
DERMERVAL SAVIANI
DANIEL FELDMAN
DIANA MILSTEIN
HECTOR MENDES
NELIDA LANDREANI
FLORA M. HILLERT
GRACIELA SPEZZI

Reg. 23.178

AGCE
ASOCIACIÓN DE GRADUADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Año XVI Nº 25

ASOCIACIÓN DE GRADUADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
COMISIÓN DIRECTIVA
Período 1996/98

Presidente: Susana Elba Vior
Vice-Presidente: María Teresa Basilio
Secretaria General: María Juana Roselló
Pro-Secretario: Marco F. Grego
Tesorera: María Cristina Mazzini
Pro-Tesorera: Nelly Becker
Vocales: 1° María Catalina Nosiglia
2° María Teresa Sirvent
3° Javier Simón
Vocales suplentes: Margarita Cortés
Gloria Potinsky
Susana Fernández

REVISTA ARGENTINA DE EDUCACIÓN

Directora: Silvia Leonor Brusilovsky
Consejo de Redacción: Flora María Hillert
Edith Litwin
Julia Silber
Juan Carlos Tedesco
Susana Elba Vior

REVISTA ARGENTINA DE EDUCACIÓN

Año XVI - N° 25
Agosto de 1998

AGCE
ASOCIACIÓN DE GRADUADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

México 871 - Piso 9°, of. 36-37 - Capital (1097) - Tel.: 342-5036

Diseño de tapa: Jorge de Santa María
Diagramación: María Cristina Rebello / Héctor J. E. López

Copyright by A.G.C.E.
Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Registro de la Propiedad Intelectual: 451726

Los artículos firmados expresan exclusivamente la opinión de sus autores.

Índice

Editorial 5

Conservadurismo y formación de maestros
Susana Vior, María Rosa Misuraca 7

¿Equidad o igualdad en educación?
Dermeval Saviani 27

El papel actual de la reforma curricular y de los expertos en la definición del contenido escolar
Daniel Feldman 33

Educación artística y políticas educativas. La mediación pedagógica de una ausencia disimulada
Diana Milstein, Héctor Mendes 49

La producción cultural en las escuelas
Nélida Landreani 59

La educación del hombre, del ciudadano y del productor
Flora M. Hillert 71

Observación de clases ¿cómo abordarla?
Graciela Spezzi 87

AGCE en el debate educacional . 110

Libros 115

La producción cultural en las escuelas

Nélida Landreani*

Intentaré contribuir a un debate disimulado hoy por el renovado discurso que hegemoniza el campo educativo. Escamoteado por un discurso innovador que sugiere haber ingresado a una nueva etapa que algunos llaman postmoderna y que no se ocupa de las tradiciones, de las esperanzas colectivas o de los lugares comunes sino de inaugurar nuevos procesos que parecieran guiar a ciegas la reforma educativa. Aspirando a una transformación sin fisuras, esta narrativa poderosa se disemina negando los conflictos culturales presentes en la realidad cotidiana de las instituciones escolares, que me propongo invocar.

Las palabras quieren constituirse en propietarias de la realidad educativa y pareciera que el contradictorio mundo de las escuelas fuera una ficción inventada por quienes se niegan al "cambio". Sin embargo, el malestar generalizado se expresa en múltiples formas de resistencias, síntomas de una crisis negada cuyo paradigma es la Carpa de la Dignidad. Por otro lado, múltiples muestras de la producción social son sistemáticamente negadas aún por los propios protagonistas. El discurso empaña muchas de estas maneras de intervenir.

No es que me proponga renegar de toda narrativa (estaría incurriendo en un positivismo absurdo) sino sólo de aquellas que tienen un carácter sustitutivo porque nos hacen perder de vista las prácticas sociales. Mientras nos entretenemos en formular proyectos irrealizables, presentar propuestas innovadoras o elaborar teorías pseudo novedosas, las nuevas contradiccio-

* N. L.: Profesora titular de Sociología de la Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la U. N. de Entre Ríos y la Fac. de Humanidades y Artes de la U. N. de Rosario.

nes sociales estallan en las escuelas, sometiendo a sus protagonistas a duras pruebas.

Es mi preocupación, entonces, advertir de la complejidad de la crisis escolar. Una crisis que se expresa, fundamentalmente, en el sufrimiento de la institución y en la conflictiva vida cotidiana escolar. Deseo compartir con Uds. una línea de trabajo que denominamos estudios en profundidad ya que intentamos capturar el corazón de las escuelas, su acontecer vital. Es decir, estudiar los procesos de construcción de la institución escolar.

Reconociendo que los conflictos son las formas concretas que adoptan las contradicciones sociales, creo oportuno adelantar en esta introducción que las escuelas no son realidades homogéneas determinadas exclusivamente por su carácter público sino conjuntos de prácticas sociales específicas que poseen carácter situado: un tiempo y un espacio que se constituye por el mandato político recodificado por la particular manera en que la trama cultural del medio social al cual está destinada a educar ingresa compartiendo la historia institucional.

Este reconocimiento de la particularidad de las instituciones educativas y por ende de la labor docente, plantea un gran desafío: cómo entender las prácticas culturales al interior de las escuelas concretas en el marco de la crisis cultural de fin de siglo. Propongo entonces ubicar la práctica escolar (como totalidad compleja de actividades cotidianas en el seno de la escuela) en el centro del escenario de la crisis cultural del capitalismo integrado. Y lo haré a través de 6 ideas principales.

1.La Postmodernidad está produciendo una cultura pendular que es doblemente perversa: oscila entre la euforia de un falso optimismo y la inevitabilidad del nuevo orden mundial. Qué quiero decir con esto? Me refiero a que, por un lado, obra el supuesto de que el fin de siglo es la culminación de una etapa de la humanidad cuyos errores estarían siendo conjurados. Estamos en vías, dicen los optimistas, de un orden mundial que bajo la égida de la tecnociencia transformaremos el mundo en un lugar apacible. Es cuestión de tiempo y paciencia, pero por sobre todas las cosas, de confianza en un futuro mejor. Este falso optimismo hace caso omiso de la dramática avalancha de caídos del sistema producido por la exclusión socioeconómica.

Por otro lado, se nos aparece este nuevo orden como inevitable. Como el único posible. Se nos sugiere entonces que resignemos nuestros sueños y deseos a lo posible. Las utopías, dicen, son cosas del pasado. Los que piensan en luchar por una sociedad más justa e igualitaria, son nostálgicos de una época ya superada. Este pensamiento resignado es el que hace decir "siempre hubo pobres" o "Las cosas son así; ¡qué vas a hacer!". El colmo de

este sentido común es la adopción del concepto de irreversibilidad proveniente de la teoría de la complejidad para afirmar que la Ley Federal es irreversible, como la historia tergiversando ostensiblemente el sentido del término, cercenando el principal atributo de hombres y mujeres: la intervención humana en la constitución de la vida social.

Esta oscilación entre lo bueno y lo inevitable de alguna manera circula en las escuelas. Los maestros se hallan acosados por esta oscilación, que penetra de la mano del discurso pedagógico oficial que promueve la reforma educativa en el marco de un proceso de reconversión idealizada del Estado. En nuestro país, la llamada Transformación Educativa ha gestado una propuesta que presenta los cambios como panacea indiscutible y sustituto natural de un modelo educativo ya envejecido y burocrático. La implementación de la Ley Federal de Educación se impone a través del sentido común quebrado por voces disonantes que no son escuchadas.

La reforma parece inevitable y acompaña a la impotencia y desazón por la imposición de las nueva normativa. Según los expertos de los organismos internacionales (léase Banco Mundial) los cambios son necesarios y recomiendan la vía expedita para su concreción. Los documentos oficiales recogen las recomendaciones y las hacen suyas.

2. Por supuesto, el optimismo oficial no se compadece en lo más mínimo con las actuales condiciones del trabajo docente. Los indignos salarios, la estructura autocrática, la regulación y el control centralizados, los operativos de evaluación diseñados para demostrar la crisis educativa culpabilizando al magisterio, son sólo algunos indicios de esta universalizada idea de cambio educativo. Pero, por sobre todo, hay una condición que no resiste el menor análisis: no se admite la participación de los actores en la reforma aunque esté declarada.

Los adolescentes son convidados de piedra, los padres parecieran no tener ninguna relación con la educación de sus hijos, los docentes son calificados de incapaces y en consecuencia atiborrados de cursos para su "capacitación". Como si el dictado de clases, o la invasión de bibliografía "científica" al mercado educativo pudieran borrar de un plumazo más de cien años de consolidada plataforma positivista y la rala profesionalización no sea producto de una deliberada desresponsabilidad estatal en la formación de la docencia.

La narrativa del poder insiste en la construcción de la nueva educación imponiendo por decreto los cambios y negando la capacidad productiva de los sujetos.

Hay en el nuevo discurso un reconocimiento teórico de la producción

cultural en las escuelas. Es común encontrar artículos sobre estas temáticas en las publicaciones oficiales o cercanas a ellas. Sin embargo, se la niega en los hechos ya que existe una manifiesta contradicción entre la propuesta "sugerida" (las recomendaciones acerca de cómo las escuelas deben construir espacios de producción) y las condiciones concretas que constriñen su práctica cotidiana e impiden la producción colectiva.

Esta paradójica situación es fácil de mostrar: se mantienen condiciones de trabajo injustas legitimando el lugar desvalorizado de la docencia, lanzan un bombardeo indiscriminado de contenidos supuestamente innovadores, presuponiendo que los/as maestras y/o profesores son acopiadores de textos y reproductores de saberes producidos por especialistas, implementan programas y proyectos sin la participación de entidades representativas, incorporan incentivos condicionados por un sistema altamente competitivo, propician la autogestión institucional al tiempo que mantienen intacta la estructura de poder, etc.

La cooptación de términos otrora críticos, son puestos al servicio del nuevo proyecto. Las palabras del nuevo discurso son engañosas porque han desvirtuado sus significados, es decir, las despojan del sentido ideológico que alguna vez tuvieron. Así es posible encontrar expresiones como "el docente productor de saberes" ó "la construcción de significados comunes en el aula" ó "el protagonismo docente en la construcción del currículum", al mismo tiempo que se ponen en vigencia normativas que imposibilitan la participación en los cambios. Se le exige a los docentes lo imposible: que enseñe lo que le es negado, apropiarse de su proceso de conocimiento.

El núcleo del problema reside en entender que el discurso hegemónico no funda la nueva realidad educativa, la opaca haciéndola poco visible a la vista de quienes la padecen. Es por ello que la anhelada transformación está obturada por una parte, por la persistencia de un orden simbólico perimido y por otra, por la autoritaria implementación de una reforma inconsulta que penetra sustituyendo eficazmente el ideario positivista.

Los docentes se niegan a la reconversión, no tanto porque no admitan la necesidad de los cambios sino porque es sentido como un implante que los atropella. La contundencia del modelo educativo neoliberal y su sustrato legal no puede sino desconocer la capacidad potencial de transformación de las prácticas escolares. Aunque proclame su protagonismo, el "paquete" educativo viene al docente ya estructurado, dosificado, atractivo y actualizado.

3. El primer indicio que tenemos de las prácticas escolares en tanto

prácticas culturales, es que se encuentran aferradas a un orden simbólico aparentemente descartado por el nuevo proyecto educativo. (Landreani, 1996) Pero esto es, como dijimos, apenas un indicio, apenas un fragmento de lo que acontece en la vida cotidiana escolar.

Sería simplificar demasiado entender las contradicciones de las prácticas docentes como una respuesta mecánica al nuevo orden discursivo. Y digo que es simplificar demasiado porque las prácticas escolares son mucho más que las consecuencias no deseadas del nuevo proyecto educativo (Apple). Ello no significa restar importancia a la capacidad hegemónica del discurso oficial al producir un deslizamiento ideológico de significados extraídos de marcos referenciales críticos y puestos al servicio de un remozado orden neofuncionalista. Veamos entonces, en la complejidad de los procesos de producción que se desarrollan en la vida cotidiana escolar, qué otras coordenadas es preciso incorporar para referirnos a las prácticas docentes como prácticas culturales. Me parece necesario desplegar aquí dos cuestiones:

En primer lugar propongo detenernos un poco en elucidar la fortaleza que tienen los imaginarios, es decir, la vigencia de las representaciones, símbolos, ideas y significados del imaginario escolar (Baczko, Castoriadis). En las escuelas, la trama simbólica continúa teniendo vigencia aunque se haya devaluado y se encuentre deslegitimado. El imaginario normalista aún sigue ejerciendo un mandato en la práctica escolar ¿Cuál es? Es el mandato de la norma, la cultura del deber. Lo prescripto, está asentado institucionalmente y el sentido común que son las formas particularizadas y concretas en como operan los imaginarios, exige a los docentes la apropiación pasiva de reglas y disposiciones que no se discuten porque se encuentran naturalizadas (Landreani, 1995).

Los imaginarios designan la identidad de los grupos, porque elaboran las representaciones acerca de lo que son la sociedad, los hombres, las instituciones e imponen creencias comunes y fijan modelos de conducta. Designan lo que es ser buen ciudadano, buen maestro, o buen alumno. Elabora los modelos de normalidad. El poder entonces se encarna en cada una de las reglas indiscutidas. Esto es lo que constituye a las escuelas en un orden aparentemente coherente. El sentido de orden parece no compadecerse con las nuevas maneras de nombrar lo educativo. Sin embargo, las disposiciones que normatizan la vida institucional no han modificado para nada la cadena de autoridad que reglamenta y prescribe lo correcto. Lo que debe hacerse. Su estructura está bien sintetizada en la noción de orden escolar. Se

impone simbólicamente mediante el disciplinamiento: la regulación, la clasificación y el control. Probadas muestras de censura, amenazas y presiones que infunden miedo e incertidumbre.

En segundo lugar, hay otro aspecto que es necesario a mi juicio incorporar al análisis: cómo se constituyen las identidades institucionales. Porque las escuelas que el positivismo masificó y homogeneizó, difundió también la falacia de la escuela para todos. Una loable intención desvirtuada por la estructura de un poder que exacerbó las diferencias sociales con la injusta distribución de la riqueza socialmente producida. Las escuelas entonces se volvieron involuntariamente cómplices de la división social, colaborando en la constitución de las identidades. P. Bourdieu habría de ofrecernos una excelente manera de interpretar la violencia simbólica que se ejercita en el proceso de constitución de las subjetividades de los alumnos.

La identidad institucional entonces está dispuesta, ha sido dada por el Estado a través de su proyecto educativo, ahora renovado. Pero es también cierto que en su práctica colectiva cada escuela construye su identidad en tanto institución particular porque toma prestada la identidad del medio sociocultural inmediato, sumándose a su memoria, a sus contradicciones. No es cierto, pues, que las escuelas sean exclusivamente un orden homogéneo impuesto por la sociedad política. La demorada implementación de los cambios (considerando el avance inocultable del discurso hegemónico) se debe a la fortaleza de las tradiciones y a la amalgamada historia viva, rica en acontecimientos que contradicen la palabra escrita.

Las escuelas son construcciones sociales históricamente producidas no sólo por docentes y directivos sino por el conjunto de sujetos que intervienen en la vida escolar. De ahí que reconocer las prácticas docentes como prácticas culturales nos obliga a identificar la escuela como institución particular y distintiva.

Las escuelas rurales, las escuelas urbanas de sectores medios, las escuelas parroquiales, las urbano marginales, de aborígenes, los institutos privados, las escuelas de conglomerados urbanos de sectores populares, son todas ellas instituciones que poseen la particularidad de la producción cultural del sector social que educa. Las escuelas, entonces, no son agencias de distribución de conocimientos (aunque lo incluya en su quehacer), son instituciones que procesan cultura. Y lo distintivo de la escuela confiere a los maestros una particular manera de construir su identidad profesional.

4. Llegamos así al cuarto punto. Podemos ahora afirmar que los docentes se encuentran en una encrucijada porque están desafiados por dos culturas: la cultura del orden impuesto y la cultura del medio sociocultural inmediato que se cuela en la escuela se amasa en la práctica cotidiana.

Decíamos que el nuevo proyecto educativo aparenta descartar ese orden simbólico cristalizado por el normalismo. Sin embargo, su acción hegemónica que supuestamente se ampara en nuevas teorías educativas emplea los mismos dispositivos de disciplinamiento.

Lo hegemónico no es estrictamente lo dominante, sino el proceso por el cual el poder de clase, género, raza, edad y religión penetra sutilmente en la institución escolar sancionando un sistema de significados y valores que se hacen recurrentes (Williams). El orden, no opera coercitivamente sino y fundamentalmente a través de procesos imperceptibles, inefables, encarnándose en los sujetos. La imposición de nuevos contenidos en el orden simbólico educativo no presupone una ruptura con el orden positivista sino sencillamente un desplazamiento de sentidos, una renovación simbólica que confirma la estructura del poder.

Decíamos que el docente se encuentra en una (pseudo)confrontación: la cultura hegemónica del orden escolar y la cultura de la que es portador el estudiante. El alumno, que en el imaginario escolar está condensado en un modelo de niño estandarizado, no es un ser anónimo. Los chicos, son portadores de cultura. De la cultura que es procesada en su vida cotidiana, una cultura de clase, de género, de raza, de religión, que aprende a ocultar cuando difiere de la deseada, pero de la que no puede prescindir y la introduce quebrando el orden anhelado por el imaginario escolar. Esta ruptura se expresa a diario en las contradicciones que debe enfrentar el maestro o la maestra al interior del aula.

De ahí que las escuelas sean instituciones que construyen contradictoriamente su identidad institucional porque el orden escolar ha sedimentado en su trama simbólica la idea de que la misión de la escuela es civilizar es decir, trasmitir los valores y conocimientos de la cultura legítima. De modo que la práctica docente se convierte en una práctica cultural contradictoria que no lo reconoce como sujeto entero, como sujeto portador y productor de cultura. En la nueva propuesta educativa los actores de la educación son sujetos anónimos representados por modelos ideales. El perfil deseable cobra cuerpo en el sistema de "expectativas de logro".

5. Los docentes deben construir su identidad profesional en estas condiciones, negando los procesos de construcción y renegando de las prácticas de producción cultural en las escuelas, ya que desde el imaginario su acción no es la de producir sino de la de transmitir. Su deber ahora ya no es civilizar (porque es un término que no se acomoda a la Postmodernidad) sino la

de formar en los alumnos competencias adecuadas a la demanda del mercado laboral (poco importa que sólo sea para los pocos que accedan a la limitada oferta de trabajo).

La escuela ha sido un mecanismo de disciplinamiento no sólo para los alumnos, ha sido un dispositivo de control institucional hacia los docentes. Y el nuevo proyecto educativo lo continúa, modernizando sus recursos.

Pero como toda acción hegemónica, no alcanza a recubrir la totalidad de las prácticas escolares. Porque la hegemonía incluye las contradicciones que producen los procesos de resistencia y oposición, es decir siempre hay formas potenciales de contrahegemonía.

Entender las prácticas docentes como expresión exclusiva del orden escolar es simplificar, desvalorizar y sobre todo no reconocer las prácticas escolares como proceso de producción social. Por cierto que reconocer la acción hegemónica del orden escolar es al mismo tiempo admitir que poseemos un pensamiento heredado : advertimos lo dado, lo instituído, lo ordenado. Lo alternativo, la creación, la producción se escabulle.

Corrámonos un momento de lo que se nos aparece como evidente y penetremos en lo que pasa dentro de un aula, en ese vínculo entre sujetos que poseen historia, costumbres, sueños y dramas cotidianos, además de un sustrato normativo que constriñe la tarea. En el aula se desatan procesos de negociación, de producción y reproducción cultural, de múltiples procesos de apropiación, resistencias y oposiciones. La relación pedagógica condensa las contradicciones sociales porque en su interior se teje una trama cultural particular, cuyos aspectos distintivos son propios de los sujetos que dan vida a la relación. Estos procesos de negociación son el corazón mismo de la práctica pedagógica y deberían ser el elemento nutriente de una verdadera transformación educativa.

En la vida cotidiana escolar los significados, entonces, no quedan solamente a merced del imaginario que actúa hegemónicamente sino que, en las escuelas, encontramos contrasentidos y paradojas, porque los docentes (como todo sujeto social) decodifican las ideas imágenes que dominan la manera de entender lo educativo y de llevarlo a cabo. Estos contrasentidos pueden identificarse o deconstruirse como se dice ahora, penetrando en el sentido práctico, es decir en el conjunto de saberes cotidianos que los docentes denominan "experiencia" y que son formas de resolver las contradicciones culturales que se suscitan continuamente en la compleja vida del aula. Esta producción de saberes no es homogénea, al contrario, es contradictoria porque, tal como lo adelantó Gramsci, el buen sentido se halla disperso y fragmentado, nunca en forma pura.

Las estrategias docentes que se producen a través de negociaciones con los alumnos son producciones culturales que se mantienen en las sombras de las instituciones porque no son valoradas ni reconocidas institucionalmente. Al mismo tiempo al no estar reconocidas por el sentido común, estos saberes prácticos no son sistematizados ni elaborados como estrategias pedagógicas deliberadas, se desarrollan en forma precaria y frecuentemente son autocensuradas. A pesar de ello son formas larvadas de autonomía docente (aunque carezcan aún de un carácter colectivo, son contradictorias, efímeras).

6. Por último, se da en llamar propuestas innovadoras a aquellas que siguen los pasos de la renovación educativa: se actualizan los contenidos, se reorganiza el tiempo y el espacio en la escuela, se capacita a los directivos para ensayar nuevas formas de participación en la gestión escolar. Pero ello no es sino aggiornamiento, retoques de un modelo educativo necesario para la consolidación de esta nueva etapa capitalista.

El primer juicio de significados que debemos ejercitar es poner en duda el término transformación. Transformar es dotar de una cualidad diferente a algo, por eso la transformación desde una perspectiva crítica (es decir, desde la ruptura de sentido), implica referirse a la autonomía. No se trata de renovar, de cambiar su fisonomía, de descartar una estructura y reemplazarla por otra, sino de producir una alteración de lo dado. Lo que se da en llamar Transformación Educativa es un reordenamiento simbólico que cambia las formas sin alterar su sentido último.

No podemos hablar de transformación hasta tanto no se tomen en cuenta tres aspectos imprescindibles de la construcción de la autonomía:

· La intervención de los docentes en el establecimiento de las condiciones de trabajo que faciliten la construcción colectiva de la identidad profesional.

· El reconocimiento y valorización de la conciencia práctica y los saberes acumulados.

· El desarrollo del pensamiento crítico. Esto es, un pensamiento de ruptura del sentido común que hegemoniza los significados en la escuela.

Desarrollar estos puntos nos obligaría a extender este trabajo, prefiero dejarlo en suspenso, como pendientes de reflexión mientras intento dos conclusiones que nos remiten al contenido político de la educación, tal como Paulo Freire nos recordó poco antes de morir (Landreani 1997).

Si no se desentrañan las contradicciones culturales al interior de la escuela, no es posible la construcción de la identidad profesional del docente

en tanto trabajador de la cultura. Para ello, es preciso poner en acto el pensamiento crítico, esa capacidad colectiva de intervenir en las condiciones del ejercicio de la práctica social. Sin embargo, los procesos de transformación educativa son imposibles en el marco de una sociedad que intensifica los procesos de exclusión social. Queda por recordar que la intervención humana nunca es exterminada, porque tiene memoria y en ella siempre anidan esperanzas colectivas.

BIBLIOGRAFIA

APPLE, Michael (1993): "Democratic education in a conservative age", Routledge N.Y.

BACZKO, Bronislaw (1991):"Los imaginarios sociales", Nueva Visión, Buenos Aires.

CASTORIADIS, Cornelius (1975): "La institución imaginaria de la sociedad", Tusquets Editores, Buenos Aires.

DIAZ BARRIGA, Angel (1991): "Los procesos de frustración en la tarea docente", Centro de Estudios sobre Universidad, UNAM, México.

EZPELETA, Justa (1991): "Escuelas y maestros: condiciones del trabajo docente" CEAL, Buenos Aires.

LANDREANI, Nélida (1995): "Integración Escuela Comunidad" Informe Final, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, Paraná.

(1996): "Los procesos de apropiación institucional, o de cómo pagar el derecho de piso", en Crítica Educativa, Año I N° 1.

(1997a): "Una contradictoria integración : escuela y comunidad" Crítica Educativa N° 2 Año II.

(1997b): "La construcción de la transformación educativa en la actual crisis cultural capitalista : el caso argentino" Revista Ciencia, Docencia y Tecnología N° 14 Año VIII.

(1997c): "Enseñanzas de un maestro latinoamericano" Crítica Educativa N° 3 Año II.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997): "La Educación Argentina en la Sociedad del Conocimiento" 29° Reunión de la Conferencia General de la UNESCO, París.

WILLIAMS, Raymond (1980): "Marxismo y literatura". Ediciones Península.

(1981): "Cultura: Sociología de la comunicación y del arte", Paidós.

La educación del hombre, del ciudadano y del productor[1]

Flora M. Hillert*

1. Introducción

En los actuales debates educativos los sectores democráticos reivindican la formación del ciudadano, puesto que ésta ha sido relegada en el proyecto educativo neoconservador en aras de la educación para el trabajo, de acuerdo con el despliegue de un modelo sociopolítico de ciudadanía restringida. Sin embargo, no parece posible plantearse la reconstrucción del sentimiento de ciudadanía, y menos aún de la función ciudadana, mediante alegatos patrióticos de los docentes; ni parece justo dejar de plantearse la formación del productor. Tampoco parece suficiente el simple retorno a la noción de ciudadanía del siglo XVIII.

¿Puede la política, y su correspondiente categoría de ciudadanía, en tanto aspecto parcial de la vida social, "subsumir" todas las demás identidades? (Lechner, N. 1991).

¿Es posible incorporar a la vida social a amplios sectores cada vez más indiferentes a lo político, sólo desde una convocatoria a la participación general, cívico ciudadana, ajena a las determinaciones no políticas y cotidianas?

* F.M.H.: Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Profesora Regular Adjunta, Fac. de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Master en Ciencias Sociales con especialización en educación, FLACSO, Buenos Aires.

[1] Las primeras ideas expuestas en este artículo fueron presentadas como ponencia en el Congreso Internacional "Educación, crisis y utopías", realizado en Buenos Aires entre el 24 y 26 de Julio de 1996.