

# Educación y capital cultural: un vínculo, un problema y un proyecto

Pablo Romero<sup>1</sup>

## Resumen

En la medida que todos realizamos (ya sea desde nuestro rol familiar y/o profesional) conscientes o no de ello, una tarea que supone recortar el mundo, tomar posiciones y decisiones que definen los valores culturales deseables de comunicar y hacer visibles en una sociedad, se vuelve central la dimensión ética de la labor cultural.

Desde este proyecto, desde su fundamentación y de las actividades que se proponen, se impulsará la tarea ética/política del docente como educador cultural y transformador de su contexto inmediato, en busca de aumentar el capital cultural de los distintos actores que forman parte de su comunidad educativa, en busca de consagrar aquella idea de felicidad colectiva que desde la cuna de nuestra civilización planteaba Aristóteles.

Una cultura de valores y valores culturales que fortalezcan la idea de convivencia y bien común es la propuesta que debe encabezar una política educativa que logre superar las actuales dificultades (que son globales y suponen el signo de una época). Articularla y ponerla finalmente en juego es el desafío por el que se debemos estar trabajando los educadores.

En tal sentido, se vuelven propedéuticos tres ejes de trabajo: a) El visualizar a los espacios educativos como espacios de resistencia. b) Apostar a la formación permanente de los educadores bajo una perspectiva que supere la crisis de la separación entre lo pedagógico y el campo de la investigación. c) Humanizar la educación.

**Palabras claves:** educación, docencia, capital cultural, Filosofía, Humanidades

## Abstract

Whether from our family or professional roles, being aware of it or not, we all do tasks that involve cutting the world, taking positions and making decisions that define the cultural values desirable to communicate and to make visible in a society, This is when the ethical dimension of cultural work becomes central.

From this project, from its foundation and the activities that are proposed, the ethical/political task of the teacher as a cultural educator and transformer of its immediate context, will be promoted, seeking to increase the cultural capital of the various actors who are part of their educational community, and also to consecrate that idea of collective happiness that was posed by Aristotle from the cradle of our Civilization.

---

<sup>1</sup> Docente de Filosofía, egresado del IPA. Fundador y coordinador del Proyecto Cultural Arjé. Profesor de Filosofía y de Informática en nivel secundario. Se ha desempeñado como docente universitario, tanto a nivel de grado como docente de Argumentación en la Universidad Católica (UCUDAL) como a nivel de posgrado en la Diplomatura en Gestión Cultural de la Fundación Itaú.

Ensayista y articulista en medios locales y extranjeros, es autor del libro "Asueto de las máscaras" y participa activamente en diferentes formatos de medios de comunicación (TV Ciudad, FM Ciudadela, Semanario Voces). Se desempeñó como Vicepresidente de la Asociación Filosófica del Uruguay (AFU) y como Asesor de la Junta Nacional de Drogas, en calidad de integrante del Comité de Ética de la JND.

Lleva adelante su Proyecto "Educación y capital cultural" tanto a nivel de educación secundaria como a nivel del Ministerio de Educación y Cultura (MEC).



The proposal that leads to an educational policy that manages to overcome the current difficulties (which are global and are the sign of an era) should be a culture of values and cultural values that strengthen the idea of coexistence and common good.

The challenge for educators is to articulate that culture and finally put it at stake. In this sense, three axes of work become propaedeutic: a) visualizing the educational spaces as spaces of resistance. B). To bet on the lifelong training of educators in a perspective that exceeds the crisis of the separation between the pedagogical and the field of research. C. To humanize education.

**Key words:** education, teaching, cultural capital, philosophy, humanities

Desde las líneas de este artículo se tratará de colocar sobre la mesa del debate público no sólo un vínculo conceptual que trae consigo un problema a resolver, sino el planteo de un proyecto que intenta ser parte de esa solución: el proyecto titulado “Educación y capital cultural”.

## Introducción

En la medida que todos realizamos (ya sea desde nuestro rol familiar y/o profesional), conscientes o no de ello, una tarea que supone recortar el mundo, tomar posiciones y decisiones que definen los valores culturales deseables de comunicar y hacer visibles en una sociedad, se vuelve central la dimensión ética de la labor cultural.

En tal sentido, el sistema escolar es absolutamente clave, siendo un espacio donde lo cultural –y lo político, en su sentido más amplio– juega un papel central en el proceso social de producción de significaciones. En esta perspectiva, el educador es concebido como un trabajador cultural y la educación como una cultura política, y su tarea supone trabajar en torno a los problemas directamente relacionados con la vida diaria de los sujetos y con su capital cultural.

Y esta tarea debe darse en el devenir de un contexto histórico donde, justamente, a la actual disminución del capital cultural se asocia (como causa y consecuencia a la vez) una modernidad “líquida”, en la cual se han dejado de lado los valores de la modernidad “sólida”, fundada en los viejos pilares de la Ilustración, motivo por el cual se vuelve vital reivindicar la necesidad de pensar, haciéndolo desde la reactivación de los vínculos de cooperación y acción colectiva. En tiempos donde el conocimiento ya no se asocia a la idea de autorrealización ética vinculada al mejoramiento del

colectivo, sino que parece estar demasiado atado meramente a los vaivenes del mercado laboral y/o la formación estrictamente técnica, los educadores debemos retomar fuertemente la impronta humanística, centrándonos –entre otros puntos– en la perspectiva aristotélica de “felicidad”, la cual presupone una faceta ética vinculada al conocimiento y se basa en la autorrealización dentro de un colectivo humano, adquiriéndose mediante el ejercicio de la razón que valora.

La educación -inseparable del campo valorativo- tiene por finalidad principal -más allá de otros papeles que le caben- el generar espacios de reflexión y acción, espacios de la sensibilidad, que nos permitan alcanzar la felicidad colectiva, el mejoramiento individual que redunde en el mejoramiento de la “polis”. La gran función de la educación es mejorarnos como sujetos individuales y como especie colectiva. Y, en este sentido, los educadores jugamos un rol transformador en la definición de ese espacio de la cultura y la felicidad.

La educación es una forma de participación social y un espacio vital de formación ciudadana y, por esto mismo, nunca es un espacio políticamente neutral y siempre está en el centro de las tensiones que generan los diferentes intereses que se ciernen sobre ella. Democracia y educación se tornan palabras claves en nuestro contexto histórico-político y urge pensar a la democracia como discusión pública y a las instituciones educativas como parte de esos espacios públicos.

Desde este proyecto, desde su fundamentación y las actividades que se proponen, se impulsará la tarea ética/política del docente como educador cultural y transformador de su contexto inmediato, en busca de aumentar el



capital cultural de los distintos actores que forman parte de su comunidad educativa, en busca de consagrar aquella idea de felicidad colectiva que desde la cuna de nuestra civilización planteaba Aristóteles.

Para ello, es necesario avanzar en la lectura de algunas claves de nuestro tiempo y en los desafíos que tiene tal tarea.

## Cambio cultural y valores

Como señalábamos al comienzo, entre las tareas claves que la actividad educativa supone, se encuentra la de tomar decisiones que definan los valores culturales deseables para la sociedad. Existe, pues, un vínculo indisoluble entre el educador y los valores culturales, lo cual no solamente supone una fuerte responsabilidad ética, sino también una preparación intelectual acorde a la complejidad del asunto. Desafío aún mayor en tiempos globales, en los cuales el aceleramiento de los cambios nos enfrenta a nuevos horizontes y lo valorativo se vuelve una necesidad para la comunidad en su conjunto.

La globalización, ese tiempo histórico que nos toca vivir, le ha dado un nuevo giro al viejo debate entre valores universales y relativos. En el campo cultural, se ha virado de su concepción más tradicional –donde cultura se igualaba a civilización, se planteaban diferentes grados culturales en los individuos y entre las sociedades, se proponía un canon universal y se hablaba en términos de cultos e incultos, alta y baja cultura– al giro que los estudios antropológicos le dieron al asunto, priorizándose la idea de diversidad y postulando que todas las culturas tienen el mismo valor. En esta perspectiva, no existen grados de valor cultural, en la medida que todo es cultura y todos somos cultos. Aquí los valores culturales, pues, no son universales sino relativos a cada cultura. La concepción postmoderna acentuará esta mirada y nos pondrá nuevamente frente a un dilema de larga data en la historia del pensamiento.

Mario Vargas Llosa, en una exposición titulada *Discurso de la cultura* –a la cual, por cierto, se puede acceder a través de la web– plantea el debilitamiento del concepto de cultura, en la medida de que si todo es cultura ya nada lo es, proclamándose abiertamente en contra del relativismo cultural y sus conse-

cuencias. El valorar, el sopesar, el elegir, parece haberse convertido en mala palabra, en algo propio de “conservadores” y “autoritarios” y es, al menos, políticamente incorrecto sostener que determinados valores culturales son preferibles a otros. La diversidad cultural parece haber devenido en una incapacidad valorativa y, a partir de esa situación, la decadencia de los valores culturales se convirtió en un signo de nuestra época. Se ha impuesto la mirada de que “todo vale lo mismo”, lo cual –dirá el Premio Nobel peruano– no ha significado más que decir que “ya nada vale”.

Por otra parte, la idea de un canon universal siempre ha supuesto una mirada elitista y la marginación de toda expresión cultural que no estuviera en sintonía con esa medida de todas las cosas. Y los juegos de poder parecen emerger allí más claramente, en tanto, en definitiva, ¿quién establece el canon y bajo qué legalidad?

El fuerte acento en la diversidad cultural ha dotado a nuestras sociedades de una mayor riqueza y ha permitido escabullirnos del autoritarismo de la considerada a sí misma elite cultural.

Ambos posicionamientos llevados a su extremo –ya sea el autoritarismo cultural del universalismo o el relativismo que ya nada valora– parecen ser fieles representantes del agotamiento de un momento u otro del transcurso de los más recientes cambios culturales de nuestra humanidad. En ese vaivén pendulante de conceptos hegemónicos que suele mostrar la historia, los cambios culturales de la globalización posmoderna parecen haberse inclinado fuertemente a favor de un relativismo que ha ido exacerbando su postura y que, sin embargo, comienza lentamente a generar un movimiento en contrario.

El aporte innegablemente positivo de los estudios antropológicos en el campo de la cultura, el beneficio conceptual y democrático de la idea de diversidad cultural, son valores que han llegado para quedarse, pero que en su propio devenir han instalado el germen de la vieja tradición universalista de marcar límites valorativos, en tanto comienza a operar socialmente el reclamo de escapar a las consecuencias de su radicalización.

Aunque Vargas Llosa pueda sonar demasiado fatalista, no parece estar tan errado en su presunción de que los cambios culturales de las últimas décadas no han hecho más que debilitar el concepto de cultura, hasta el punto de



casi darle muerte. ¿Estamos frente al “fin de la cultura”? Ciertamente no, pero quizás como en ningún otro período de tiempo, el desafío es enorme, porque la sociedad se ha complejizado como nunca antes y la diversidad ha aflorado con toda su magnitud –aunque en un movimiento global que en su contracara tiende también a envasar, caricaturizar y homogeneizar esa misma heterogeneidad que proclama, alienta y genera– y valorar y discriminar positivamente entre los diversos grados de valores en juego pasa a ser la tarea central que tenemos por delante. Esta conlleva el regreso a un ejercicio fundamental para la salud democrática de toda sociedad: el debate fundado en la capacidad argumentativa, donde la pluralidad de miradas de todos los actores involucrados se pone en juego dialécticamente y se cristaliza en tomas de decisiones surgidas a partir de la consagración de los mejores argumentos. Y con la mirada apuntando al campo ético y a la mejor construcción posible de un factor que resulta más decisivo que el capital económico en esta sociedad del conocimiento: el capital cultural.

La labor es compleja, ya que se debe oscilar entre dos procesos por momentos complementarios, por momentos contradictorios, característicos de la globalización cultural: por un lado, uno que visualiza los procesos de cambio cultural en los niveles globales y, por otro, el que considera el contexto local de cultura. Se rescatan y se acentúa la defensa de las identidades culturales autóctonas, a la par que el movimiento global abre las puertas a la convivencia en un bricolaje de identidades, a la composición cultural híbrida. No la tienen sencillo quienes de algún modo están en el primer frente de esta batalla entre los cambios culturales y los valores.

¿Y quiénes son aquellos que están en ese primer frente? ¿Qué actores constituyen lo público? ¿Son determinantes en la producción y circulación de los valores educativos y culturales y proyectan las posibilidades de enriquecimiento del capital cultural en una sociedad? Entiendo que existen al menos cinco actores fundamentales, relacionados y en modo alguno interdependientes: el núcleo familiar, las instituciones educativas, los medios de comunicación, los gestores culturales y quienes toman las decisiones políticas en el campo educativo.

Y en buena medida cualquier proyecto educativo y deseable para el bien común de una sociedad contemporánea debe

construir su política cultural sobre la base de enfrentarse al desafío desde una óptica ética que atienda la problemática de manera integral, o sea, incorporando decididamente a esos otros actores.

En tiempos en los que el valor supremo de lo cultural parece estar arraigado en lo divertido, lo simpático, lo espontáneo, lo fresco, lo efímero e incluso lo decididamente chabacano, no será sencillo apelar a una subjetividad ávida de “consumir” otros “productos” educativos y culturales, aquellos cuyas huellas escapan al mero divertimento de ocasión y, en definitiva, marquen valores positivos en la comunidad. Pero esto es parte vital, justamente, del desafío que todo educador toma al momento de asumir su rol. Hay una larga tarea de reconstrucción por delante y hacia allí debemos orientarnos.

Los principales problemas que el país está padeciendo en materia educativa tienen que ver básicamente con esta cuestión de la desvalorización del capital cultural, con la debilidad del entramado que conforma el espacio cultural-ético. Fallará toda política de gestión y todo proyecto técnico en áreas como la educación si no son abordadas desde el concepto central del fortalecimiento del capital cultural, abordaje que requiere ir más allá de la mirada meramente economicista o del modismo de la diversidad carente de valoraciones.

Una cultura de valores y valores culturales que fortalezcan las ideas de convivencia y de bien común es la propuesta que debe encabezar una política educativa que logre superar las actuales dificultades (que son globales y suponen el signo de una época). Articularla y ponerla finalmente en juego es el desafío por el que debemos estar trabajando los educadores.

En tal sentido, se vuelven propedéuticos tres ejes de trabajo (y que son fundamento de actividades en concreto que plantea el Proyecto):

- a) Visualizar a los espacios educativos como espacios de resistencia.
- b) Apostar a la formación permanente de los educadores bajo una perspectiva que supere la crisis de la separación entre lo pedagógico y el campo de la investigación.
- c) Humanizar la educación.





## A. La educación como espacio de resistencia

En primera instancia, cabe plantearse si en el desarrollo de su tarea el educador no debe comenzar por preguntarse si su práctica –política e histórica– es la de reproducir o transformar.

Buscando responder a tal cuestión, me parece adecuado comenzar por visualizar las consecuencias que se desprenden de las agendas sociales de los 90 –preocupadas por la integración, reproducción y regulación de las sociedades, algo que nos retrotrae a las épocas de la fundación y estructuración de la modernidad, la cual echó sus raíces de regulación y control social, entre otros puntos, en la constitución de un sistema educativo que contribuyó a definir las identidades ciudadanas–, frente a lo cual nos encontramos con una idea de la educación que se circunscribe a los intereses del orden económico establecido. Y con un prototipo de modelo docente formado en parámetros de eficacia y eficiencia, basados ambos en el dominio técnico de los métodos de enseñanza.

A su vez, mientras en el proyecto modernista la escuela funcionó como un elemento civilizador de corte universalista y nacionalista, las reformas educativas de los 90 apostaron a lo local, al espacio más propio de los sujetos involucrados en el hecho educativo, lo que representó un consciente giro estratégico, más allá de que la idea de concebir a la educación como un medio para un fin fundamentalmente económico y como un elemento de control social sea la misma. Las palabras claves del nuevo orden educativo que instalaron fuertemente las reformas educativas de los 90 –y que aún siguen vigentes e incidiendo decisivamente en nuestro imaginario– pasan a ser: competitividad, eficiencia y eficacia.

De tal manera, se busca, desde esa óptica, un perfil docente acorde con el profesional competente que se pregona que nuestros tiempos requieren y la tarea docente queda vinculada a la acepción de la educación como un espacio de homogeneización social, en buena medida subordinada a los parámetros de la actividad económica/laboral.

Para escapar a esa visión de lo educativo que dejó instalada la agenda educativa de los 90 resulta necesario que en el proceso de formación de los docentes se logre germinar esas semillas que representan ciertos sujetos críticos capaces

de encarar la tarea de generar tomas de conciencia radicales e imaginativas respecto de la tarea docente, capaces de ver el poder humanista y transformador de su rol, más allá de su vínculo con la formación para el mercado laboral, más allá de una mirada meramente económica, atada al sistema de producción. La respuesta está en impulsar un rol docente que tenga como eje central una educación liberadora, cuya consecuencia inmediata sea la construcción de una democracia fundada en un imaginario social autónomo, crítico y creativo.

Siguen siendo tiempos donde desde el poder económico global se concibe que el tiempo de los hombres debe ajustarse al sistema de producción. Foucault señala:

no puede admitirse pura y simplemente el análisis tradicional del marxismo que supone que, siendo el trabajo la esencia concreta del hombre, el sistema capitalista es el que transforma este trabajo en ganancia, plus-ganancia o plus-valor. En efecto, el sistema capitalista penetra mucho más profundamente en nuestra existencia. Tal como se instauró en el siglo XIX, este régimen se vio obligado a elaborar un conjunto de técnicas políticas, técnicas de poder, por las que el hombre se encuentra ligado al trabajo, por las que el cuerpo y el tiempo de los hombres se convierten en tiempo de trabajo y fuerza de trabajo y pueden ser efectivamente utilizados para transformarse en plus-ganancia. Pero para que haya plus-ganancia es preciso que haya sub-poder, es preciso que al nivel de la existencia del hombre se haya establecido una trama de poder político microscópico, capilar, capaz de fijar a los hombres al aparato de producción, haciendo de ellos agentes productivos, trabajadores. La ligazón del hombre con el trabajo es sintética, política; es una ligazón operada por el poder. No hay plus-ganancia sin sub-poder. Cuando hablo de sub-poder me refiero a ese poder que se ha descrito y no me refiero al que tradicionalmente se conoce como poder político; no se trata de un aparato de Estado ni de la clase en el poder, sino del conjunto de pequeños poderes e instituciones situadas en un nivel más bajo. (...) Si es verdad lo que digo, ni estos saberes ni estas formas de poder están por encima de las relaciones de producción,



no las expresan y tampoco permiten reconducirlas. Estos saberes y estos poderes están firmemente arraigados no sólo en la existencia de los hombres sino también en las relaciones de pro-

ducción.

Esto es así porque para que existan las relaciones de producción que caracterizan a las sociedades capitalistas, es preciso que existan, además de ciertas determinaciones económicas, estas relaciones de poder y estas formas de funcionamiento de saber. Poder y saber están sólidamente enraizados, no se superponen a las relaciones de producción pero están mucho más arraigados en aquello que las constituye (*La verdad y las formas jurídicas*, Montevideo, F.C.U., ficha N° 224. Servicio de Documentación en Ciencias Sociales, Universidad de la República, 1999, pp. 74-76).

Foucault huye del determinismo estructural para centrarse sobre todo en las formas de subjetividades que se generan a partir de las relaciones saberes/poderes, a través de una determinada red de prácticas de poder y de instituciones, entre las que cuenta la institución educativa. El poder sólo existe en una relación marcada entre ese par inseparable que es, por un lado, su ejercicio y, por el otro, la resistencia a ese mismo ejercicio. Par indisoluble, siempre presente, par de fuerzas siempre en continua tensión.

El cuestionamiento de las relaciones y las sutilezas del poder es una tarea política incesante, pero es necesario ir más allá para ejercer una resistencia que logre transformaciones radicales. La formación y la tarea docente, en tanto espacio vital, debe ser uno de los ámbitos que posibiliten esas transformaciones radicales, capaces de anular la tarea histórica de la educación como herramienta de reproducción al servicio de los intereses económicos hegemónicos.

### La resistencia

Giroux pone de manifiesto que el lenguaje de los teóricos reproductivistas vincula a las escuelas primordialmente con el discurso y las relaciones sociales de la dominación. En esa mirada, las Escuelas sólo sirven como agencias de reproducción social que producen trabajadores obedientes al Estado.

En el sentido más general, las teorías de la reproducción toman el problema de cómo funcionan las escuelas en beneficio de la sociedad dominante como su preocupación central. De manera diferente a las ideas del funcionalismo estructural, ellas rechazan los supuestos de que las escuelas son instituciones democráticas que promueven la excelencia cultural, que el conocimiento está exento de valoración, y los modos objetivos de instrucción. En lugar de esto, las teorías de la reproducción se enfocan en cómo el poder es usado para mediar entre las escuelas y los intereses del capital. Dejando de lado la perspectiva oficial de la escolarización, esas teorías enfocan su análisis en cómo las escuelas utilizan sus recursos materiales e ideológicos para reproducir las relaciones sociales y las actitudes necesarias para sostener las divisiones sociales de trabajo que se requieren para la existencia de relaciones de producción. (...) El punto aquí es que hay algunas deficiencias serias en las teorías de la reproducción existentes, la más importante de ellas es el rechazo a proponer una forma de crítica que demuestre la importancia teórica y práctica de las luchas contrahegemónicas. Al fallar en el reconocimiento del grado en el que los oprimidos están constituidos por el capital o en no reconocer esos aspectos de la vida diaria a los cuales la ideología capitalista es indiferente, las teorías reproductivistas están atrapadas en la lógica reduccionista que parece estar en contradicción con la finalidad o hasta con la posibilidad de desarrollar una teoría radical de la educación. En otras palabras, ni la promesa de la enseñanza de oposición ni la más circundada tarea del cambio social radical representan un momento importante en esta perspectiva (Giroux, Henry, *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 1992, pp. 105-106).

Por otra parte, señala que en los enfoques conservadores dominantes la escolaridad aparece como un conjunto de reglas y prácticas regulatorias despojadas de ambigüedad, contradicciones y paradojas. Las escuelas, en tanto instituciones, son presentadas como sitios donde no hay vestigios de lucha ni de actividades contestatarias ni de política cultural. Rara vez se las ve como parte de un proceso



socialmente construido, determinado históricamente y mediado por relaciones institucionalizadas de clase, género, raza y poder. Estas visiones no consideran el espesor cultural de las instituciones educativas sino solamente para la reproducción social o como terreno neutral donde el capital cultural de los docentes está destinado (y si no lo está, debería estarlo) a medir y objetivar el de sus alumnos.

Giroux va más allá en el campo de la teoría y el discurso crítico, superando tanto las teorías de la reproducción social (Althusser, Bowles y Gintis) como las de la reproducción cultural (Bourdieu y Passeron, Bernstein). Rumbo a su propia teoría de la resistencia, encuentra en las teorías de la resistencia de las corrientes neomarxistas (Willis, Apple, Olson, etc.) un desarrollo teórico importante, más cercano a su pedagogía radical, pero marca también las debilidades que presentan, para plantear la superación de la tarea reproductiva a través de una radical resistencia contrahegemónica.

En su teoría de la resistencia, el rol de la cultura –y específicamente del lenguaje, como constitutivo de los procesos de institucionalización– es clave. Las escuelas son entendidas como sitios sociales en donde para ejercer la resistencia tiene mucho que ver la lógica de la moral. En Giroux –al igual que en Paulo Freire, con quien el autor compartió posiciones– se recupera para la educación su conexión fundamental con la idea de emancipación humana. Y los docentes tenemos allí un papel vital en la construcción de una sociedad más democrática y humana. Y en ese papel no hay que abandonar lo que Foucault señalaba respecto de la interiorización del poder en las actividades cotidianas de los sujetos. No es cuestión de hundirse en discursos que apunten a lo macro y que en definitiva olvidan las necesidades cotidianas de los sujetos que se pretende emancipar. Giroux ve claramente este punto, cuando señala que

los pedagogos radicales tendrán que abandonar la política izquierdista tradicional de asustar a los oprimidos con los límites de un discurso unitario. Ellos tendrán que insertar de nuevo la noción de lo concreto en una teoría de pedagogía radical y tomar en serio las necesidades específicas, problemas y preocupaciones de la vida diaria. La idea es, por supuesto, vincular lo personal y lo político a fin de comprender cómo el poder es reproducido, mediado y resistido en el

nivel de la experiencia diaria (Giroux, Henry, *op. cit.*, p. 295).

El educador debe actuar no simplemente como docente sino como ciudadano luchando para establecer una democracia social y económica. Esto significa, también, tomar riesgos, comprometerse con la transformación radical de nuestra actual sociedad y con la creación de un futuro que implique un nuevo conjunto de posibilidades humanas. Sólo así se puede crear una esfera pública alternativa: recuperar el espacio de construcción de una educación liberadora, en donde los docentes debemos ser “intelectuales” en el sentido de tener una práctica reflexiva y no repetidora, para convertirnos entonces en agentes transformadores. Considero que esta es una dimensión política esencial a la educación y eje de toda asunción teórica respecto de la práctica docente.

Este último punto nos dirige al siguiente.

## **B. Apostar a la formación permanente de los educadores bajo una perspectiva que supere la crisis histórica de la separación entre lo pedagógico y el campo de la investigación**

A más de 80 años de la creación por ley de la Educación Secundaria (anteriormente denominada Enseñanza Secundaria), parece necesario señalar algunos lineamientos históricos que nos permitan ir vislumbrando el “problema” de la formación y tarea docente para este nivel educativo.

No será hasta el año 1935, en plena dictadura de Terra, con la creación del Consejo de Educación Secundaria por ley de fecha 11 de diciembre, que se dé la separación de este nivel educativo de la órbita de la Universidad, lo cual trajo consigo una intensa polémica pero que en los hechos concretos supuso un mojón central en la historia de Secundaria y representó la efectiva desvinculación de la Enseñanza Media de la órbita universitaria, dejando de ser una Sección Secundaria y Preparatoria de la Universidad.

En este punto contamos con la figura de Vaz Ferreira –que ya desde hacía décadas era una presencia central en la vida intelectual y educativa del país, siendo por



ese entonces el rector de la Universidad—, oponiéndose fuertemente a esta separación, en tanto consideraba que afectaría a la formación de los futuros docentes al atarlos meramente a las demandas sociales que recaían sobre el sistema de educación media, en tanto su particularización ya no sería la de formar para la cultura universitaria y el saber por el saber.

El primer Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria tuvo como primer Director a Eduardo de Salterain Herrera; las tareas que tuvo que enfrentar fueron varias y variadas, en tanto comenzó un acentuado crecimiento y expansión del sistema, sumando más alumnos, más docentes, más liceos, e incluyendo diversas realidades socio-económicas.

Y así nos vamos acercando a otro momento crucial en la historia de la enseñanza secundaria y de la formación docente para ese nivel educativo: la creación del Instituto de Profesores Artigas.

En julio de 1949 se crea por ley el Instituto de Profesores, y por un artículo de otra ley (de agosto de 1950) se le denomina “Artigas” (al cumplirse en ese año el centenario de la muerte del prócer) y comienza a funcionar en 1951, bajo la dirección de Antonio Grompone.

Aquí paramos, en este punto de la Historia, para centrarnos directamente en la dupla Vaz Ferreira-Grompone, en sus dos visiones sobre la formación docente, que preceden y determinan, en buena medida, la creación del IPA por un lado y la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias por el otro, punto clave respecto del “divorcio” entre la formación pedagógica y la formación en el campo de la investigación, cuyas secuelas nos siguen afectando hasta el día de hoy en cuanto a la formación de nuestros docentes.

El punto relevante de esta cuestión es que mientras Vaz Ferreira apunta a un docente poseedor de una vasta cultura general, portador de un “espíritu libre” e independiente, de un saber desinteresado por oposición a un saber utilitario, en Grompone tenemos una mirada que

apunta más a un docente profesional, a su actuación pedagógica en la emergente y compleja realidad social del contexto —y en sus particulares actores involucrados— antes que al individuo/docente y su “espíritu libre”, tomando en cuenta el específico nivel educativo donde va a desarrollar su tarea, o sea, contemplando entre otros asuntos las consecuencias de la masificación del ingreso de estudiantes a la enseñanza media, buscando un profesional de la educación que atienda a esas particulares características del sistema medio.

digamos que estas dos visiones, que son posibles de señalar una como “idealista” —en el sentido vazferreirano de la búsqueda de ese espíritu libre y desinteresado, de infundir una cultura amplia, de la construcción autónoma de la conciencia individual, como materia intelectual y ética necesaria para formarse, alejado de la mera fiscalización del saber y más allá de las instituciones educativas y sus necesidades emergentes— y otra como “práctica” —en el sentido que Grompone le da a la necesidad de responder a las necesidades sociales que para la enseñanza secundaria marcaba la época, haciendo imprescindible finalmente una particular institucionalización de la formación docente para ese nivel, buscando profesionalizarla en miras de responder a la nueva diversidad que se le presentaba y a los nuevos objetivos, que ya no podían pasar por el de ser meramente una enseñanza de estudios preparatorios para el ingreso a la universidad o para formar una aristocracia cultural—, es que se proyectarán en definitiva dos miradas que aparecen tan vigentes hoy en día —y quizás más preocupantemente presentes— como en esos años 40 y 50 del siglo pasado.

Las perspectivas de Vaz Ferreira y Grompone sobre la tarea y formación docente no hacen más que explicitar —y finalmente institucionalizar— un problema heredado desde la historia misma de nuestra conformación como nación y acuciante en determinado momento de nuestra historia edu-





cativa. La separación de la enseñanza secundaria de la Universidad –resuelta en un contexto de crisis institucional del país, sin un debido debate e impulsando en buena medida un divorcio entre un perfil docente apuntando a las necesidades sociales y prácticas del contexto del alumnado de secundaria y otro perfil apuntando a la libre formación e investigación universitaria– terminó a la larga afectando a ambos niveles (secundaria y universidad) y es un problema fuertemente presente, de delicado costo intelectual y cultural para el país, generando a la larga un prolongado divorcio entre docencia e investigación, clave para comprender algunos de los problemas que presenta la efectiva práctica docente en la educación media, que es la que particularmente interesa abordar en este Proyecto.

Así, es prioritario trabajar sobre la idea de complementariedad, punto central para comprender y eventualmente encaminar la resolución de ese viejo problema, de ese “tajo” educativo y cultural que se generó al momento de separarse universidad y secundaria y que se fue acentuando en el correr de los años en las diferentes prácticas institucionales que se generaron. Grompone y Vaz Ferreira son necesariamente complementarios y no opuestos. El sistema educativo nacional necesita una re-estructuración que contemple la posibilidad de inyectar de mayor “espíritu universitario” a la formación docente para secundaria (y, claro, una Universidad que a su vez involucre marcadamente el “espíritu” de atención al contexto social de su alumnado).

A partir de buena parte de las actividades que el presente proyecto plantea, se atenderá particularmente el desarrollo de tareas de investigación tanto en el cuerpo docente como en el alumnado, generando líneas específicas de elaboración de trabajo intelectual por escrito, de manera de generar publicaciones –libros, artículos– que recojan las diferentes aristas temáticas que conforman el núcleo central del Proyecto (definidas en la Introducción y en

los siguientes puntos temáticos presentados), contextualizando, a su vez, el abordaje teórico en la experiencia inmediata del docente/alumno y su entorno. La elaboración teórica debe ser un paso que acompañe la práctica docente en todo momento, de manera de mantenernos en una formación permanente. El docente como intelectual transformador –vinculando su práctica con la investigación, impulsando y fortaleciendo su formación permanente– no es una utopía, sino una necesidad vital para nuestro sistema educativo.

### C. Humanizar la educación

La principal reforma que debe realizarse en el sistema educativo, particularmente en el ciclo básico, es la inclusión de espacios curriculares dotadores de sentido (¿el por qué?, ¿el para qué?) y generadores de reflexión, preámbulo para que se pueda trabajar luego cualquier otro contenido disciplinar, incluyendo el que remite a las hoy consideradas materias “básicas y elementales” como Matemáticas e Idioma Español. Hay que volver a apuntalar fuertemente el lado humanista de la educación, fortalecer el capital cultural desde la formación humanística, que es propedéutica a la formación en otras áreas del saber. Así, por ejemplo, deberían apoyarse fuertemente planteos como los de Filosofía para niños que se imparten solo en algunas escuelas o colegios privados, llevándolos a la educación pública, universalizando su presencia en los últimos años de la escuela pública. E incorporar horas de Literatura y Filosofía desde el primer año liceal (con abordajes y temáticas adecuados a ese momento vital de la adolescencia) sería realmente apostar a renovar con atino y fuerza el sistema educativo. Desde esos espacios se podrían tocar fibras que es vitales “tocar” a esa edad y que supone una instancia previa –porque son generadoras de un sentido que es elemental comenzar por construir– a que puedan comprender, por ejemplo, por qué es importante estudiar, formarse intelectualmente, o por qué es deseable reflexionar sobre nuestros actos y sus consecuencias o incluso, algo más concreto, escribir sin faltas de ortografía o saber pensar matemáticamente, o comenzar a hallar esos sentidos –que son múltiples y que irán variando con los años– que tanto buscan para su existencia y ponerlos en juego con sus pares.



Seguiremos fallando si no entendemos que el problema está en la falta de sentido reinante y en la baja capacidad de reflexión, asociada a una drástica disminución del capital cultural, que aqueja particularmente a los adolescentes del ciclo básico. Pero, sin embargo, son seres "filosofantes" espectaculares, justamente en una edad en la que comienza a ser

central la búsqueda del sentido y dejar volar la imaginación. Al contrario de lo que se insiste desde hace años (y desde todas las tiendas políticas y desde cuanto "técnico especializado en educación" ha aparecido en el escenario público), hay que apostar fuertemente al área humanística en el ciclo básico y a fortalecer sobre todo esa búsqueda de sentidos que el adolescente de hoy día necesita más que nunca. Necesita más Filosofía y Literatura y menos supuestos de que la educación tiene que estar en consonancia con el mundo del mercado laboral y las nuevas tecnologías o ser simplemente algo "divertido" que "atraiga a los chiquilines". En tanto docente de Filosofía y de Informática, mi experiencia de campo me ha permitido verificar el supuesto de que la herramienta tecnológica de poco sirve si no hay un sujeto pensante utilizándola debidamente. Cuando se comprenda cabalmente esto –que probablemente a casi todos nos resulta de sentido común– se comprenderá también en qué estamos fallando en el sistema educativo y se fortalecerán, quizás desde el arranque del ciclo liceal (o aún mejor, desde los últimos años escolares), las áreas humanísticas, hoy en amplia desventaja frente a otros espacios del saber.

Por supuesto, esto no significa crear falsas dicotomías, falacias de falsa oposición que tanto mal ya le han hecho al sistema educativo, pero sí supone el planteo de una necesidad curricular que hoy se da justamente a la inversa, en tanto las disciplinas humanísticas son claves para el fortalecimiento del pensamiento en esos primeros años básicos de formación intelectual del sujeto adolescente; sin embargo, los alumnos suelen tener un mayor contacto posible recién a partir del bachillerato, siendo que una amplia mayoría ni siquiera alcanza ese nivel de estudios. O sea, muchos de nuestros jóvenes ni siquiera pasan por un curso que los ponga decididamente en juego con la rica tradición del pensamiento crítico de su propia cultura. Hay que brindarles esas herramientas reflexivas muchísimo antes, hay que brindarles una impronta humanística muchísimo antes en el

sistema educativo. E, incluso, brindarles talleres de Argumentación sería central. Siendo chicos que en muchos casos están a dos o tres años de ejercer sus derechos ciudadanos, es preocupante la falta de capacidad discursiva y de cultura del debate de ideas que tienen, reflejo justamente de la ausencia de espacios curriculares que apunten a trabajar directamente sobre esa falencia, que tanto perjudica –a la larga– al mejor desempeño de nuestra democracia.

Y no hay que subestimarlos, sino darles la formación que realmente están necesitando estos adolescentes. Hay que enseñarles a pensar reflexivamente, incluso mucho antes –también insistimos en este punto– de que aprendan las reglas ortográficas o manejen fórmulas matemáticas o físicas (cosa que también deben hacer, claro). Hay que traer a escena del espacio educativo del ciclo básico a las materias que justamente se especializan en formar en el área del pensamiento reflexivo. Hace años comenzamos un proceso justamente inverso y hoy –justo hoy, cuando ya de por sí la formación humanística está en declive en todos los sectores de la sociedad– vemos las consecuencias de ese repliegue del área de las disciplinas críticas.

Como lo plantea el Proyecto desde sus primeras líneas, es central trabajar sobre el capital cultural de alumnos y familiares y recobrar el sentido respecto del saber (que no es, ciertamente, el de hacer cosas "divertidas" para los alumnos o prepararlos únicamente para el campo laboral, porque incluso para "generar" un buen trabajador de lo que sea, es fundamental formar un sujeto pensante y un sujeto cargado de eticidad, que no sea indiferente, que no este vacío de valores y sentidos).

El que las Humanidades están de retiro en casi todo el mundo a nivel de los sistemas educativos de enseñanza media básica es un problema que refleja no solo el rumbo que el mundo ha tomado (y así estamos, con sociedades contemporáneas deshumanizándose cada vez más), sino que debería indicarnos claramente la necesidad de recobrar la presencia de las disciplinas dotadoras de sentido en los sistemas educativos que forman a nuestras nuevas generaciones. Lo básico y elemental, digamos.



## Actividades

Las actividades propuestas inicialmente para el Proyecto buscaran reflejar los ítemes centrales de su fundamentación. En tal sentido, podemos distinguirlas de la siguiente manera:

### a) Talleres con alumnos

Priorizando el desarrollo de talleres en el interior del país y con alumnos de bachillerato, se realizarán talleres presenciales de 3-4 horas de duración (con actividades que van más allá del taller en concreto y que aparecen reflejadas en este y otros ítemes de actividades propuestas), con una frecuencia mínima de dos veces al mes, rotando su realización a lo largo y ancho del país, de manera tal que entre marzo y noviembre puedan cubrirse los 19 departamentos del país, en el sentido de tener al menos una actividad por cada liceo de cada departamento, abarcándose en años subsiguientes otros liceos departamentales, de manera de ir llegando gradualmente a todas las localidades educativas posibles.

En el taller se trabajará fundamentalmente sobre los siguientes ejes:

#### 1) ¿Qué es lo "cultural"?

Reflexión a partir de la definición tradicional y la definición antropológica de cultura y sobre cómo incide en las decisiones culturales que se toman, en la representación de lo que entiende por cultura.

#### 2) La cultura globalizada

Se trabajará sobre la idea de cultura en tiempos de la globalización y los desafíos que esto supone, en la medida que debemos oscilar entre dos procesos por momentos complementarios, por momentos contradictorios: por un lado, uno que visualiza los procesos de cambio cultural en los niveles globales y, por otro, aquel que considera el nivel local, el contexto local de cultura, reviviendo el viejo conflicto entre lo universal y lo relativo (al que ya ingresamos desde el abordaje del primer eje del taller).

Se abordará el concepto de "culturas híbridas" (acuñado por el filósofo argentino Néstor García Canclini, donde se propone la idea de mestizaje cultural como fenómeno producido por la globalización y la importancia que tiene ese proceso de hibridación en tiempos de diversidad y choques culturales) y el de "tiempos líquidos" (en referencia a la perspectiva

del sociólogo Zygmund Bauman, quien sostiene que vivimos en tiempos de una modernidad líquida, donde se deja de lado lo sólido y estable y reina el imperativo del cambio por el cambio y todo se vuelve líquido, superficial).

### 3) Cultura, medios de comunicación y nuevas tecnologías: el papel de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en tiempos de culturas híbridas y modernidad líquida

Se reflexionará respecto de cuál es el imperativo de los medios en tiempos de la globalización y respecto de cuánto inciden y en qué medida afectan la esfera de lo cultural. ¿Apocalípticos o integrados? Partiendo del concepto manejado por Umberto Eco, se plantearán las diferencias centrales a la hora de abordar y pensar la incidencia de los medios masivos de comunicación y el uso de las nuevas tecnologías. Se abordará finalmente el debate respecto de la llamada "democracia mediática".

### 4) Ética y cultura

En la medida que todos realizamos (ya sea desde nuestro rol familiar y/o profesional) conscientes o no de ello, una tarea cultural que supone recortar el mundo, realizar recortes culturales, tomar decisiones que definen los valores culturales deseables de comunicar y hacer visibles en una sociedad, se reflexionará sobre la dimensión ética de la labor cultural que, de un modo u otro, todos llevamos adelante, unificando los puntos anteriormente abordados. Se trabajará en particular sobre el concepto de "capital cultural" (señala Bourdieu: "Hoy en día, cada vez más, en las sociedades contemporáneas, las desarrolladas o las que no, la reproducción de las desigualdades se hace mediante la transmisión del capital cultural") y el papel central de lo educativo.

### b) Formación de equipos de investigación, conformado por alumnos y profesores, con énfasis en la producción intelectual y su posterior publicación.

Desde el Proyecto se impulsará la creación de equipos de investigación –con sedes locales y también de orden nacional– conformados por alumnos y docentes, en estrecho vínculo con las temáticas abordadas en el taller (las cuales giran sobre el eje educativo y cultural, en



un amplio sentido, lo cual permite abrir muchas líneas de trabajo, más allá de las puntuaciones en concreto que se marcan para el desarrollo del taller).

El Coordinador del Proyecto realizará la tarea de tutor y orientador de los trabajos que vayan realizando los profesores y alumnos interesados en investigar, en profundizar, sobre lo propuesto. Los trabajos se irán socializando –a través de los canales de comunicación que se plantearán en el punto siguiente de actividades del Proyecto– durante sus etapas de elaboración y al culminar cada año lectivo serán recogidos en una publicación en formato de libro (digital y/o en papel), que será publicado al comienzo del siguiente año lectivo, de manera de fomentar la investigación, el trabajo intelectual de docentes y alumnos, a la par de generar su visibilidad y que puedan ser compartidos con toda la comunidad, abriendo las puertas a diálogos y debates que ocupen la escena pública y no queden restringidos a la institución escolar.

### **c) Las redes sociales como espacio de diálogo y construcción de saber**

Se utilizarán las redes sociales como espacio privilegiado de intercambio entre profesores, alumnos y encargados del proyecto, más allá de las instancias presenciales que se vayan generando. En tal sentido, en primera instancia, se abrirá en Facebook (actualmente, la red social más utilizada y de mayor impacto socio/cultural) un grupo vinculado al desarrollo del Proyecto, al que podrán ingresar todos aquellos que formen parte del mismo. En tal espacio, se coordinarán las tareas vinculadas tanto a los talleres que se irán realizando, como a los grupos de investigación y publicación que se vayan conformando y las charlas/talleres que se vayan realizando en horas de Coordinación de centro (ver la siguiente

actividad propuesta).

### **d) Charlas/conferencias/talleres con referentes del ámbito cultural y educativo, nacional y extranjero, en el espacio de la Coordinación de Centro**

Se invitará a referentes locales y extranjeros para que puedan participar, por medio de charlas, conferencias y/o talleres, en las instituciones educativas, particularmente en las horas de Coordinación que cada centro realiza, de manera de fomentar dicho espacio como un lugar de construcción de diálogos y debates de alto nivel. Se priorizará, en tal sentido, su puesta en práctica en el ciclo básico, atendiendo en particular las problemáticas, intereses y necesidades que requieren abordarse en tal nivel de nuestro sistema educativo. De esta manera, se espera fomentar la puesta en práctica de instituciones educativas que funcionen como espacios abiertos a toda la comunidad intelectual, tanto nacional como extranjera, de manera de lograr un intercambio de ideas y experiencias que enriquezcan, que resulten intelectualmente motivantes, a todos los actores involucrados.

### **e) Talleres curriculares o extracurriculares para ciclo básico de Introducción a la Argumentación y de Introducción a la Ética**

Trabajar desde el campo argumentativo y ético con estudiantes del ciclo básico resulta clave en la formación de nuestros adolescentes y es central en la tarea de dotar a nuestro ciclo educativo de mayor conflictividad y fracaso escolar de la necesaria impronta humanística de la cual hoy carece, en vistas de paliar uno de los principales problemas que actualmente tiene (y que es remarcado anteriormente en el desarrollo de este proyecto).

En el marco del proyecto, se elaborarán y presentarán las pautas y contenidos que tendrían los talleres.

