

I.S.S.N. 1515-4467

**fundamentos**

---

*en humanidades*

año II - número II (4)  
primavera 2001  
san luis - argentina

*fundamentos en humanidades*  
año II - número II (4)  
primavera 2001  
san luis - argentina

publicación semestral subvencionada por la  
facultad de ciencias humanas  
universidad nacional de san luis argentina

---

### directores

*carlos francisco mazzola*  
*ramón sanz ferramola*  
*jorge ricardo rodríguez*

### secretaria

*maria jorgelina oliva*

### responsable de página web

*mariano graciano*

### edición

*nueva editorial universitaria, unsl*

e-mail: [fundamen@unsl.edu.ar](mailto:fundamen@unsl.edu.ar)

URL internet: <http://www.unsl.edu.ar/~fundamen/>

realizada en los talleres gráficos  
de la universidad nacional de san luis  
av. ejército de los andes 950(D5700HHW)  
san luis - república argentina  
impreso en argentina-printed in argentine



Universidad Nacional de San Luis  
Facultad de Ciencias Humanas

---

## *autoridades académicas*

decana  
martha tiviroli

vice - decana  
nelly mainero

secretaria académica  
lucía sosa gazari

secretaria general  
*julio navarini*

secretaria de extensión  
*silvia luquez*

secretaria de ciencia y técnica  
*jackeline miazzo*



# *fundamentos en humanidades consejo editorial - advisory boards*

---

*elena libia achilli (U.N.R. - Argentina)*

*germán eduardo arias (U.N.S.L. - Argentina)*

*marta susana brovelli (U.N.R. - Argentina)*

*ana maría corti (U.N.S.L. - Argentina)*

*carlos cullen (U.B.A. - Argentina)*

*roberto follari (U.N.CU. - Argentina)*

*alfredo josé furlan (U.N.A.M. - México)*

*javier gil flores (U.S. - España)*

*maría luisa granata (U.N.S.L. - Argentina)*

*roberto iglesias (U.N.S.L. - Argentina)*

*hugo klappenbach (U.N.S.L. - Argentina)*

*pedro krotsch (U.B.A. - Argentina)*

*pilar lacasa (U.C. - España)*

*silvia llomovatte (U.B.A. - Argentina)*

*ovide menin (U.N.R. - Argentina)*

*ángel rodríguez kauth (U.N.S.L. - Argentina)*

*héctor naum schmucler (U.N.C. - Argentina)*

## *sumario / table of contents*

---

### ***artículos / papers***

***José Gimeno Sacristán (US – España) • 7***

Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna

Politics and cultural practices in schools: the abysses of post-modernism stage

***Jorge Ricardo Rodríguez (UNSL – Argentina) • 45***

El superyó y la posición femenina

Super - ego and feminine position

***Luis Armando Gonzalez (UCSC – El Salvador) • 61***

A propósito del fundamentalismo

A propos of fundamentalism

***Ana Maria Corti (UNSL - Argentina) • 77***

Cambio y gramática institucional en la educación superior latinoamericana

Change and institutional grammar in Latin American higher education

***Leticia Marin (UNSL – Argentina) • 91***

La multidimensionalidad en la construcción del trabajo como objeto de estudio

The multidimension in the construction of work as object of study

***Marta Brovelli (UNR – Argentina) • 101***

Evaluación curricular

Curriculum evaluation

**R. Herrera – J. Amaya Charras – E. Blanda (UNSL – Argentina) • 123**

Interjuego de imágenes: mamá – yo – mi bebé a través del psicodiagnóstico de rorschach

Interplay of Images: mother-me-my baby through Rorschach Psychodiagnosis

**Silvia de la Cruz (UNSL - Argentina) • 131**

Dualidad social y sexual

Social and sexual duality

**Fundamentos en humanidades**  
**Universidad Nacional de San Luis**  
**Año II - Nº 2 (4/2001) / pp. 7- 43**

# Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna<sup>1</sup>

**José Gimeno Sacristán**

Universidad de Valencia  
e - mail: Jose.Gimeno@uv.es

## Resumen

La escuela que conocemos en un sistema universalizado de educación es una institución creada bajo los supuestos de la modernidad, amparada en la idea de que el progreso es posible y en que la educación es un medio para lograrlo. La crisis de la educación y las respuestas a ésta guardan estrecha relación con la crisis de aquellos supuestos. Tratar de suponer cuál va a ser el futuro de la educación es un ejercicio arriesgado y altamente problemático, ante los cambios presentes y previsibles.

## Abstract

The school that we know in an universal system of education is an institution created under the supposition of modernity, based on the idea that the progress is possible and the education is a mean to attain it. Education crisis and its answers are very related to the crisis of those suppositions. In the presence of actual changes,

---

<sup>1</sup> El presente artículo ha sido publicado originalmente en la revista electrónica *Heuresis* (1999), Vol 2, Nº 1, ISSN: 1137- 3573, España (<http://www.uca.es/HEURESIS/>). Reproducido con previa autorización del autor. Agradecemos a la Lic. Ana María Corti la colaboración brindada.

is a hazardous and highly problematic exercise try to suppose how will be the future of education.

**Palabras clave:** reforma curricular - posmodernidad - escuela - política educacional

**Keys words:** curriculum reform - postmodernism - school - educational policy

## Introducción

*«En el coro general de la época se han debilitado considerablemente, por relación a los siglos anteriores, las voces de quienes afirman el progreso como algo valioso, de quienes ven el núcleo de su ideal social en la mejora de la condición de los hombres y de los que esperan confiados en un futuro mejor de la humanidad» (N. Elias, 1989).*

La escuela que conocemos en un sistema universalizado de educación es una institución creada bajo los supuestos de la modernidad, amparada en la idea de que el progreso es posible y en que la educación es un medio para lograrlo. La crisis de la educación y las respuestas a ésta guardan estrecha relación con la crisis de aquellos supuestos. Tratar de suponer cuál va a ser el futuro de la educación es un ejercicio arriesgado y altamente problemático, ante los cambios presentes y previsibles.

## **Partíamos de una plataforma de valores seguros que eran referentes firmes para pensar el currículum**

La universalización de la escolaridad, ya lograda para un largo tramo de la vida de los seres humanos en las sociedades desarrolladas, fue acompañada, no sin luchas, avances y retrocesos, de la fe y esperanza en que la cultura y el conocimiento -por tanto, la educación que los proporcione- actuarían de motores de la dignificación de la condición humana bajo el supuesto de que el saber nos hace más libres y mejores, porque la cultura abría el mundo a los seres humanos, dotándoles de capacidades para entender y participar en él, dueños de su pasado y actores de su presente, conformando la personalidad entera de los sujetos y no sólo su pensamiento.

El ideal formativo clásico presupone que el saber nos potencia, libera y nos hace mejores porque con su posesión se mejoran las formas de vida, y esa es su principal funcionalidad: la formación humana. La cultura defendida en la escolarización bajo esa tradición racionalista moderna se apoyó en la fe en el conocimiento científico y en la crítica de la razón que se ponía al servicio de la emancipación respecto de los oscurantismos de diverso tipo, situando al sujeto y a la sociedad en la ruta del progreso material y moral.

Con el acceso a la cultura, la escuela democratizada para todos situaba a los que se beneficiasen de ella en el camino de la supresión de las desigualdades de origen, al tiempo que se promovía el acceso a los valores universales, desbordando las referencias locales de los microterritorios culturales de los que cada uno procede, con lo que se superaban sus lacras y limitaciones. Estas ideas, con matices diversos, constituyeron un legado del que nos hemos nutrido, lo que nos ha hecho entender la educación y su universalización como una herramienta de realización personal y social.

Fueron ideales anclados en la filosofía de las luces, en los regeneracionismos diversos, potenciados y aprovechados más tarde por el desarrollo industrial que necesitó de las escuelas dos funciones básicas. En primer lugar, el cuidado de la prole en sustitución de las células primarias de la sociedad, disueltas parcialmente al separarse el trabajo de la vida familiar. En segundo lugar, pasado el periodo de la primera industrialización salvaje, no sin la ayuda de las luchas sociales, la producción se empareja con el conocimiento y la educación aparece como propedéutica para el mundo del trabajo, una posibilidad facilitada por el retraso de la entrada en el mundo adulto.

El espacio separado y el largo tiempo de la escolarización prolongada generaba materialmente un lugar protegido para la infancia y para la juventud que proporcionaba las condiciones para cumplir las funciones educativas alejados de las urgencias cotidianas y las divisiones sociales. La escuela, como decía Dewey (1995), permitía la configuración de un ambiente controlado, organizado con un propósito educativo, simplificado, propicio para superar las limitaciones del grupo social en el que se nace; porque cualquier sociedad compleja subgrupos diferenciadas más o menos interrelacionados. Se abrían así unas amplias posibilidades para que las fuerzas y procesos de la educación que en ese espacio-tiempo se

desarrollaran, actuando como mecanismos potentes con efectos duraderos en la socialización y conformación de la personalidad.

Con todas estas confluencias se fue generando el abanico de posibilidades de diversa índole que puede cumplir la educación escolarizada, que, convenientemente articuladas, constituyen toda una filosofía educativa poliédrica cuyas caras sirven para prender en ellas aspiraciones muy diversas, no siempre coherentes entre sí. Aunque, entendidas de forma armonizada, constituyeron la idea de que educación era un importante instrumento para el desarrollo individual y para el funcionamiento social ordenado.

La confluencia de estos ideales y funciones en la creación y extensión de los sistemas educativos modernos asumidos por los Estados les prestaban a éstos la legitimidad de poder influir en los alumnos en aras del desarrollo personal, de la integración social y del progreso económico. Una intervención que conllevaba compartir y sustraer competencias a las esferas familiares en aspectos que a éstas les desbordaban: la cultura, la socialización y la preparación para la vida. En las sociedades industrializadas más avanzadas se elaborarían las políticas que tomaban a la educación como una de las señas de identidad de los Estados del Bienestar.

## **Promesas incumplidas. ¿retos permanentes o revisión de objetivos?**

*«... la eficacia de la modernidad se revela ante todo como distancia. Entre la promesa efectivamente realizada y la que sigue incumplida. De una parte el triunfal despliegue del progreso científico que acumula gestas de poderío técnico, que deja rápidamente anticuada la ciencia - ficción, la asimila a la crónica y la obliga a recurrir a una inventiva cada vez más desmesurada. De otra, los fracasos, las dilaciones, el fatigoso arranque -que también es siempre doloroso y apasionante combate- del proyecto de autonomía individuo, por difundir exhaustivamente esas libertades, para todos y cada uno, que son cuando menos tan esenciales para el poder (o autonomía) del hombre como pueda serlo la técnica»*

(Flores d'Arcais, 1994: 21-22).

Las promesas y virtudes anunciadas de la educación distan de ser una realidad en muchos lugares de la Tierra, lejos de alcanzarse en ellos la escolarización universal. Mientras, allí donde ha triunfado, su extensión coexiste con deficiencias importantes en la misma, mientras se ponen en tela de juicio supuestos básicos de la filosofía y de los ideales que legitimaron la universalización. De aquí, creo, arrancan nuestros retos.

La lucha por la modernidad hoy es en buena medida la re-invencción, cuando no la simple reivindicación, de algunas de sus promesas incumplidas. Ni el oscurantismo o los irracionalismos se han superado, ni la igualdad se ha cumplido, ni el saber colabora siempre al desarrollo de los individuos ni a la comprensión de lo que en todos ellos existe de universal, ni el espacio-tiempo escolar sirve como pudiera hacerlo al bienestar de los alumnos; mientras, los localismos reaparecen, se diluye todo proyecto de liberación unitario, al tiempo que nos instalamos en la virtualidad de la aldea global.

La crisis de los clásicos ideales se monta en nuestro caso una debilidad histórica añadida, dado que no somos hijos de «las luces», nuestra industrialización fue tardía y nos asomamos a la promesa del bienestar cuando el Estado que la promete entra en una crisis que algunos tratan de argumentar como definitiva.

## **La escolarización convive con el analfabetismo y con la desigualdad**

Nadie duda de que un pueblo escolarizado es la base de una sociedad más culta. El nivel educativo de la población sube, no sólo en sus parámetros estrictamente escolares, como afirman Baudelot y Establet (1990), refutando la idea de la decadencia de los sistemas escolares, lo cual presta alas al ideal ilustrado. Pero no es menos cierto que el acceso masivo a la educación no ha podido suprimir la lacra del fuerte fracaso escolar y del deterioro cultural, hasta caer en el analfabetismo funcional, que afecta a importantes contingentes de los egresados de la educación obligatoria. Hoy encontramos «analfabetos» en capas que tienen importantes dosis de escolarización. En el mejor de los casos, hay que reconocer que, habiendo asistido al sistema escolar, una importante porción de la población escolar sale sin los títulos de salida previstos.

Por unas u otras razones, allí donde se escolariza a todos subsisten las desigualdades, a las que se ha sumado ahora la provocada por el tipo de educación que se recibe. Hemos descubierto que a la escuela no se le puede pedir ser el instrumento todopoderoso para combatir la desigualdad; sabemos que la base culturales de origen y las paralelas a la escolaridad conforman capitales simbólicos a partir de los que se obtiene diferente «rentabilidad» de los escolares. Comprendemos que las diferencias se acentúan cuando distintos grupos sociales pueden proporcionar en diferente grado ayudas extraescolares a la escolarización, pues los potentes medios de difusión cultural extraescolar pueden disfrutarse y aprovecharse en función de la educación recibida y según el origen social (Bourdieu, 1988). El acceso de todos a los títulos académicos básicos deja a éstos en su estricto valor nominal, pasando a ser la diferenciación del conocimiento que les sirve de base el elemento discriminador de las titulaciones. Una discriminación que está en la base del rechazo y de la contracultura adolescente.

*«En el estado actual, la exclusión de la gran masa de las clases populares y medias no se opera ya a la entrada en el bachillerato, sino progresivamente, insensiblemente, a lo largo de los primeros años del mismo, mediante unas formas negadas de eliminación como son el retraso como eliminación diferida, la relegación a unas vías de segundo orden que implica un efecto distintivo y de estigmatización, adecuado para imponer el reconocimiento anticipado de un destino escolar y social, y por último la concesión de títulos devaluados»*(Bourdieu, 1988: 153).

Ante la crisis, unos tienen la tentación de «volver a lo fundamental» y seguro, admitiendo que no todos están igualmente dotados para alcanzarlo y que, por tanto, la educación, para no perder calidad, tiene que seleccionar a los mejores. Tentación que entre nosotros se va a poner a prueba cuando se tenga evidencia de los resultados de ampliar la escolaridad obligatoria sin haber hecho mucho por reinventar la práctica. La competitividad social por un mercado laboral escaso y el ascenso de la moral del éxito legitiman desde el punto de vista social las propuestas jerarquizadoras.

Otros, con fe en la larga lucha contra la desigualdad, no fácil pero sí susceptible de mejorar, nos apuntamos a esa re-invencción de las prácticas escolares, -no me refiero sólo, aunque también, a las de los profesores-; a una reorientación de los contenidos del currículum que haga del espacio - tiempo escolar un momento

sustantivo e interesante por sí mismo; a la integración de culturas académicas (ciencias, tecnología, humanidades, etc.); a no pensar los niveles educativos en la sola dinámica de su estricta continuidad en otros superiores en una carrera sin fin; a alguna provisión de medidas para atajar los déficit de la cultura familiar; en fin, a un modelo de educación y de actividad laboral permeables entre sí.

Lo peor, a estas alturas del recorrido, aunque nos cueste reconocerlo, no está en la constatación del incumplimiento de las promesas, sino en la pérdida de fe o, como mínimo, en su atemperación, pasa seguir con los mismos retos prometidos que siguen todavía vigentes. Cuando, desencantados e inmersos en el pragmatismo, se enjuicia la calidad no desde patrones cualitativos - culturales o pedagógicos - o según sus consecuencias sociales, sino mirando hacia el modelo del mercado como vía para estimular la eficiencia y eficacia de los sistemas escolares, incluido el sector público, apoyándose en las diferencias de la oferta para que los consumidores estimulen la «competitividad».

Pasamos, pues, por una época en la que sería osado tener alguna pretensión de poder dibujar una línea clara y uniforme para definir las aspiraciones -objetivos, decimos en educación- que deben guiar la continuidad de la acción de las instituciones sociales que, como es el caso de la educación, se ocupan de prefigurar el destino y bienestar de los ciudadanos y, a través de ellos, el de la sociedad. Ni tenemos claro el destino ni, como mínimo, podemos aspirar a disponer de un sólo camino para lograrlo. La Historia no se ha acabado, como algunos dicen o pretenden, sino que comienza verdaderamente.

Si no se puede tener medianamente clara la función de la institución, difícilmente podremos proponer un contenido coherente para la misma, respecto del que estemos convencidos que va a cumplir una función determinada. Los ataques que recibe desde distintos ángulos la institución escolar son presiones que se aprecian en las orientaciones que se pretende tome el currículum, es decir, los contenidos que expresan los fines de la institución. Porque más allá de expresiones retóricas, es en los contenidos de la actividad escolar y en los objetivos inherentes a las actividades con las que se desarrollan, entendidos aquéllos en un sentido amplio, donde se ve reflejada más visiblemente la misión de la escolarización. La inestabilidad del currículum, por así decir, es el reflejo directo de la crisis de la institución que lo acoge y de desestabilizaciones en la cultura de la que se nutre la selección cultural que compone el texto curricular. Por eso, más

que de reformas, como propuestas específicas y delimitadas, el signo de los tiempos es el de estar en proceso de reforma permanente, lo que ha de entenderse como la dinamización continuada de cambio interno y no la alteración de la estructura escolar, obviamente.

Los debates esenciales en torno a los currícula en la actualidad, como no podía ser de otro modo, están muy estrechamente relacionados con los cambios culturales, políticos, sociales y económicos que están afectando a las sociedades desarrolladas y que tienen como primera consecuencia la revisión del papel asignado a la escolarización y a las relaciones entre ésta y los diferentes aspectos que en ella se entrecruzan: profesores, organizaciones, relaciones con la comunidad. etc.

En definitiva, el currículum es el texto que contiene el proyecto de la reproducción social y de la producción de la sociedad y de la cultura deseables y como tal se convierte en el campo de batalla en el que se reflejan y se libran conflictos muy diversos.

## **Una institución con finalidades controvertidas y hasta contrapuestas**

Hay una serie de realidades que conviene no perder de vista para tomar un primer pulso al desasosiego y desorientación que se aprecia por diversos ámbitos, y que de forma difusa, a veces, afecta al profesorado. En primer lugar, es sabido que la experiencia escolar cumple y puede desempeñar papeles diversos, no siempre fáciles de conciliar en un proyecto coherente.

Sobre las espaldas de la institución recalcan aspiraciones como la de facilitar el acceso a la cultura, hacerlo en condiciones de que todos tengan oportunidades de lograrlo, garantizar la educación de los ciudadanos como tales para vertebrarlos en la sociedad, combatir las lacras sociales, preparar para el mundo del trabajo en un sistema productivo bastante diferenciado, suplir algunas de las funciones que tenía adjudicadas la familia tradicional y además garantizar el desarrollo de la personalidad completa del alumno, su autonomía e independencia y su bienestar personal. A la escuela se la supone como si fuese una especie de pararrayos

y de caja mágica a la que se considera todavía suficientemente potente y a la que aún se mira como referencia para salvarnos de demasiadas cosas. Merece confianza social y a ella se dedican abundantes recursos, aunque no tantos como misiones excelsas se le reclaman. Pero la escolarización queda muy afectada por tal crisis de legitimidad.

Se trata de la pérdida de la legitimidad moral de la institución educativa y de sus agentes. El profesor hace tiempo que dejó de considerarse como un ejemplo «maestro» al que tener de espejo en el que compararse, en un proceso paralelo a como los padres iban siendo cargados de deberes hacia el respeto de la autonomía y libertad de los hijos proclamado por la educación liberal, sustituyendo los deberes filiales de la sentencia bíblica «honrarás a tu padre y a tu madre» por las obligaciones paternas para con la autonomía del hijo (Lipovetsky, 1994). La educación moralizadora dejó de «tener prensa» (no ya sólo mala prensa), deslegitimándose su mera pretensión propositiva. El proyecto laico de una escuela para la ciudadanía solidaria, moralmente autónomo e intelectualmente interesante para ser atractivo por sí mismo para no tener que imponerse sigue sin realizarse adecuadamente, cuando empieza a considerarse la necesidad del respeto a las creencias de cada uno como constitutivas de la subjetividad.

Si esa pérdida de centralidad en cuanto a los referentes morales ha sido aguda, no es hoy menor la que tiene lugar en lo que se refiere a los contenidos que rellenan el ideal de cultural del hombre adecuadamente formado, ideal que no se sabe muy bien de qué se compondría en una cultura y en una sociedad fraccionadas, precisamente cuando son más esenciales unos mínimos vertebradores.

Si algo se puede apreciar como nota de nuestro tiempo, como ocurre en tantos otros campos, es la constatación de una crisis de legitimidad de las clásicas creencias que sostuvieron el desarrollo de los sistemas educativos modernos que hicieron posible la universalización de la educación y de la correspondiente base para sostener el relleno de la escolarización. Una crisis de legitimidad acentuada por la conciencia del fracaso parcial de las promesas que acompañaron a su expansión: hoy, muchos de los analfabetos funcionales han estado ya prolongadamente escolarizados. La discusión se puede cerrar con facilidad admitiendo que lo que se ofrece tiene que discriminar a los que acceden seleccionando a los mejores, y no escasean en estos tiempos de incertidumbre los argu-

mentos genetistas, darwinistas y tolerantes con la desigual capacitación de los sujetos.

## Un proyecto cultural sometido a revisión

*“Los hombres son entre ellos tan iguales como desiguales. Son iguales en ciertos aspectos y desiguales en otros. ... entre los hombres, tanto la igualdad como la desigualdad son de hecho verdaderas porque la una y la otra se confirman con pruebas empíricas irrefutables. Sin embargo la aparente contradicción de las dos proposiciones ‘Los hombres son iguales’ y ‘Los hombres son desiguales’ depende únicamente del hecho de que, al observarlos, al juzgarlos y sacar las consecuencias prácticas, se ponga el acento sobre lo que tienen de común o más bien sobre lo que los distingue» (Bobbio, 1995: 145).*

El proyecto unitario de cultura de la institución escolar pilotado y garantizado en el sistema educativo por el Estado está hoy bastante erosionado. La postmodernidad se ha caracterizado, entre otras cosas, por el ataque a la homogeneización, la reivindicación de los discursos ocultados y de las culturas locales, por el lenguaje estimulante de la diversidad ante la evidencia de las diferencias entre los seres humanos y entre las culturas.

A la polivalencia de fines escolares se añade el reto para el currículum que añade la condición social postmoderna que incrementa las contradicciones. En una sociedad compleja la diferenciación, la pluralidad, la diversificación de opciones, valores, aspiraciones, modos de entender la vida y de estar en ella que tienen individuos y grupos, son condiciones básicas a considerar. La sociedad, como consecuencia de procesos productivos complejos, de la urbanización y de la aproximación entre culturas diversas, se hace cada vez más compleja y mestiza, menos monolítica. Las sociedades urbanas modernas, frente a las tradicionales se caracterizan por acoger en su seno subculturas diferentes con diferentes grados de interrelación entre ellas. Una institución escolar encuadrada en un medio urbano atiende a estudiantes con referentes culturales muy diversos.

La diferenciación social de hecho ante la que se encuentra la escuela es una manifestación sociológica evidente que da pie a que adquiera legitimidad el dis-

curso postmoderno que niega las metanarrativas portadoras de proyectos globales y universales para la educación, porque -dice- la cultura es evidente que no es una ni puede imponerse como proyecto unilateral a todos, independientemente de las diferencias culturales, proyectos particulares, etc. La desmembración de las grandes narrativas que orientaron la educación moderna (progreso, ciencia, valores universales, cultura occidental, etc.) produce inestabilidad a la escolaridad y a sus contenidos, es decir, al currículum. Éste tendrá que abordar los contenidos como algo construido y en proceso de reconstrucción constante. Una posición coherente con las perspectivas constructuvistas de rango psicológico que orientan buena parte de la investigación psicopedagógica actual y que ha conformado, al menos en España, el bagaje de conceptos más divulgados en los recientes procesos de reforma. Esta especie de relativismo científico se suma al relativismo de los marcos de referencia culturales para construir la subjetividad de los individuos y al de los valores éticos que orientan el proyecto educativo. Sin seguridades ciertas de orden científico, cultural y ético es mucho más difícil reconstruir un texto que contenga la guía básica de la educación en un sistema escolar ya de por sí complejo.

La dificultad de establecer un currículum se ha constatado en educación desde que se comprendió e instauró el procedimiento de plasmar explícitamente a qué debía servir la escuela. Incluso desde los planteamientos renovadores de la escuela moderna se han divulgado principios de actuación que conllevaban la dificultad de universalizar y esquematizar propuestas de educación coherentes. Este ha sido el caso, por ejemplo, de la pretensión de una educación ligada a la vida que la rodea. Una fórmula difícil de rellenar con propuestas coherentes para ir más allá de un localismo estrecho. Y si ese acercamiento en una sociedad plural y democrática significa participación democrática en el marco de una colaboración entre la escuela y la sociedad o la familia, cuando se enfoca como capacidad del ciudadano de exigir servicios al gusto de los consumidores, desencadena un panorama de demandas variadas y hasta contradictorias que reclaman de los profesores y de las instituciones funciones y resultados no siempre coincidentes.

¿Cómo se puede servir al pluralismo desde una institución que nació para normalizar y esa es la función que todavía cumple? ¿Cómo mantener el ideal igualador sirviendo a una sociedad fragmentada? ¿Con qué legitimidad seguimos proponiendo una escuela única igual para todos, cuando se canta la diferen-

cia, la diversidad, el respeto a las peculiaridades? ¿Cómo proponer desde la escuela un proyecto que satisfaga a todos?. Los supuestos bajo los que nació la escolaridad que conocemos tienen que afrontar importantes retos y contradicciones.

Esto nos lleva a otra condición básica de los tiempos en los que nos movemos: las consecuencias de la participación en una sociedad democrática.

## **El triunfo de la democracia liberal y algunas de sus proyecciones en la participación en la educación**

La democracia liberal ha triunfado como modelo con la consiguiente llamada a que la sociedad civil cobre protagonismo en la decisión de los más variados aspectos que afectan a la vida de las personas y de los grupos sociales. Obviamente, la educación, en la medida en que en ella la sociedad se juega el futuro y los individuos las oportunidades de participación en la economía y en la vida social, es un objeto sobre el que la sociedad civil debe asumir responsabilidades. El Estado tiene que garantizar las oportunidades de educación para todos y la igualdad de los ciudadanos ante esas oportunidades. Pero desde la óptica del liberalismo no le corresponde al Estado decidir los valores que tienen que orientar a la sociedad, sino garantizarlas condiciones de que los grupos sociales hagan valer sus proyectos.

La traducción de este principio a las políticas y prácticas sobre el currículum son muy importantes. En primer lugar, se precisan de mecanismos, ordenaciones y políticas de información para que los problemas del currículum sean problemas debatidos en la sociedad. En segundo lugar, la deliberación aparece como el mecanismo que dará nueva legitimidad de las propuestas de currículum a desarrollar en las aulas. Esto no quiere decir que el Estado se debe retirar de regir el desarrollo de unas líneas curriculares básicas, sino que debe articular procesos de decisión democráticos complejos para que la sociedad se adueñe de su destino y establecer las garantías que eviten hegemonías ilegítimas, no apoyadas en razones defendibles. Una tercera consecuencia nos parece que adquiere especial relevancia: los profesores deben pensar su trabajo como desarrolladores del currículum no sólo en tanto que profesionales que desarrollan su enseñanza a partir de un texto curricular dado, sino como especialistas que comparten su ca-

pacidad de decisión con otras instancias sociales. Y como en el proceso de deliberación que debe llevar a la concreción de ese texto no tienen todos la misma capacidad de participación, por el diverso grado de formación e información que tienen los agentes sociales que están llamados a participar, entonces los profesores, además de ser «especialistas» en el desarrollo del currículum, tienen que ser informadores y formadores de todos aquellos que deben quedar implicados en los procesos de decisión. Cabe preguntarnos si los actuales profesores están en condiciones de llevar a cabo esta exigente labor. Si no lo están, la participación será ficticia.

Si la participación en educación, y más concretamente en el currículum, no es la de simples consumidores que eligen, sino que se entiende como colaboración en la definición del proyecto, en la medida en que ello sea posible, el problema para los profesores reside en encontrar una nueva definición de su rol en el que sus destinatarios son los estudiantes y los padres porque no sólo tiene que dirigir su enseñanza sino participar en el proceso de capacitación social para que las familias participen y no sean meros consumidores de opciones en las que ellos no tienen protagonismo.

Si la panorámica de fines insinuados más arriba es, ya de por sí, difícil para lograr una articulación coherente en un proyecto práctico, en una sociedad plural participativa lleva consigo que sectores sociales diversificados ponderen en desigual medida unas finalidades sobre otras, y entiendan cada una de ellas de forma distinta. Su propuesta está perdiendo fuerza el sentido de proyecto indiscutido y garantizado que se ofrece como ilustración a los ciudadanos. La sociedad democrática, cuanto más lo sea, cuanto más activamente se comporte como tal, tanto más exigente va a ser en demandar por sí misma contenidos a la educación. El esquema de un profesor sirviendo a un proyecto pensado desde arriba para unos disciplinados consumidores se rompe a favor de una confrontación más directa entre quienes proporcionan el servicio y los «consumidores» (familias y estudiantes).

## **Las consecuencias de la sociedad del conocimiento y de la información**

No corren buenos tiempos para seguir entendiendo la educación como un proyecto que tenga que ver con la mejora de la condición de los seres humanos a través de la cultura, con el fomento de la formación de sus mentes, con el goce de la posesión del saber, con el progreso moral de la sociedad, cuya necesidad es hoy más que nunca evidente. Ese discurso primigenio que da apoyo fundamental para establecer el currículum escolar sigue vigente, pero se ha dislocado de las prácticas.

Los ideales ilustrados y regeneracionistas son cada vez más ocultados por el pragmatismo y por la ideología de la eficiencia social. El saber, la cultura, pierden valor ante el conocimiento profesionalizado y la vorágine del consumismo de títulos y diplomas. La crisis de los ideales educativos no es más que una expresión de los cambios de valores en el medio social externo.

Un cierto germen de esta ideología utilitarista estaba ya en aquel pragmatismo de «educar para la vida» de fuerte significado progresista, en tanto era también una reacción contra el academicismo huero. Pero la vida ha significado en primer lugar la posibilidad de vivirla con dignidad material y esta no es posible sin el trabajo. El conocimiento hoy es un elemento de la productividad; su posesión es condición para desarrollar ese trabajo. Como dice Habermas (1987), el saber dominante -el conocimiento científico-, en la medida en que se ve en él un factor profesionalizador, deja de tener valor formativo; ha dejado de ser un recurso para una forma de ser y se ha convertido una forma de dominar el mundo. No se puede ir contra ese valor si queremos disfrutar de ciertos bienes, aunque somos conscientes de sus excesos, pero sigue estando por conquistar la dimensión formativa del saber -tanto del científico como del humanístico- para afianzar el valor de los sujetos en el mundo.

¿Podemos contrarrestar o complementar el aspecto instrumental con la dimensión formativa? ¿Acaso el modelo cultural dominante en las aulas no ha perdido -si es que lo ha tenido, más allá de experiencias minoritarias- su atractivo y sustancia, enraizado todavía en el academicismo vacío y enredado en el enmarañado de la burocratización pedagógica, de los exámenes, controles y libros de texto al servicio de los ritos escolares? ¿Tiene algo que ver con la cultura para la formación aquella que reconocemos en la escuela real, a la que hemos sometido a los patrones del currículum dominante en la práctica? (Gimeno, 1994). ¿Tie-

ne algo que ver lo que se enseña y las actividades a través de las que se hace con la sustancia de las áreas de conocimiento a las que se dice que pertenecen? ¿No es el contenido escolar, como dice Reid (1984), una yuxtaposición de tópicos definidos por la institución escolar?

Las sociedades más avanzadas plantean un marco de intercambios simbólicos para su miembros como no había tenido lugar en ninguna otra parte ni en ningún otro momento histórico. La sociedad del conocimiento (Bell, 1991) es una expresión que designa un tipo de sociedad y de cultura en las que cualquier actividad individual y social está ligada o reclama la posesión de conocimientos, desde las actividades más simples (consumir, relacionarse con otros, elegir entre posibilidades, ...) hasta las actividades profesionales más complejas. Estamos y estaremos cada vez con más fuerza en un mundo en el que la educación será actividad decisiva para poder participar y estar en ese universo o quedar excluido de él. La sociedad de la información designa, más bien, a una condición de la sociedad en la que determinado tipo de conocimientos y datos circulan con rapidez, rompiendo las barreras de las culturas delimitadas, las fronteras de la distancia, así como los límites de la capacidad de almacenamiento y de procesamiento de las informaciones. Es decir, denota una aceleración de determinadas características de la sociedad del conocimiento.

Sin haber resuelto adecuadamente en el terreno de las prácticas las promesas modernas de extender la cultura relevante, estamos entrando en la llamada sociedad postindustrial, del conocimiento o de la información, que reclama de la educación escolar una respuesta adecuada si no quiere quedar ésta al margen de los circuitos de comunicación de cultura y de conocimiento.

La sociedad industrial se basó en la energía, la post-industrial resalta el valor central que tiene el conocimiento teórico como eje en torno al que se organiza la tecnología, el crecimiento económico y la nueva estratificación social (Bell, 1991: 138).

Una sociedad donde es importante no sólo el conocimiento científico y tecnológico porque también la compone un fuerte sector de servicios, donde el saber es una industria en sí misma (Salvaggio, 1989). Este tipo de sociedad genera tiempo para la adquisición de conocimiento, facilita la difusión y el acceso al mismo, acerca los depósitos remotos del saber, hace del conocimiento y del ocio

actividades productivas, posibilita el acercamiento entre culturas; necesita, en suma, de la educación.

Poder disponer de los accesos a esa nueva sociedad y aprovecharlos va a ser la base de una nueva y más contundente dualización social.

Es pronto para saber de todas las consecuencias sociales, políticas, económicas y culturales que van a tener estas sociedades, pues nos plantean interrogantes básicos sobre la democratización del acceso al conocimiento, su control, el mantenimiento de la privacidad, la concentración de poderes, la descentralización del trabajo, su desaparición, los efectos sobre la subjetividad transitada por una información que caduca con rapidez. Empezamos a conocer sólo algunas de sus consecuencias y posibilidades. A la educación le van a afectar de manera importante, desde las formas en que está institucionalizada a sus contenidos, recursos, métodos y relaciones con el mundo exterior en general, y con el mercado laboral en particular.

La imprenta puso de manifiesto el valor de la alfabetización para acceder a un saber encerrado en fuentes de acceso limitado que a partir de ella se hacía más público, incrementando los autores y los consumidores del saber. En los centros escolares todavía no se ha sacado todo el beneficio de aquel revolucionario invento cultural. Las nuevas tecnologías de la información plantean un concepto más exigente de alfabetización, reclaman destrezas intelectuales complejas para manejarse en un mundo simbólico. Los sistemas educativos funcionaron de «salas de espera» en la sociedad industrial y como mecanismos disciplinarios, además de servir de preparación a los niveles más cualificados. En la sociedad de la información y del conocimiento las fuerzas productivas tienen que estar altamente cualificadas, ser creativas y cada vez más autónomas, condiciones ligadas estrechamente a la educación (Castell, 1994).

Ante esta nueva condición, a la escolarización y al currículum se le plantean retos muy importantes, no nuevos, aunque sí más intensos. El primero reside en el de encontrar adecuados criterios de selección de contenidos. Es una obviedad que la capacidad de «reproducción cultural» materialmente posible de la escolarización ha sido sobrepasada hace tiempo por la acumulación de cultura lograda, en su sentido más amplio, y más en particular en cuanto al conocimiento e informaciones de los que se nutren los contenidos académicos. El desarbolamiento del contenido potencial a reproducir exige la substanciación de

criterios relevantes para seleccionar, porque el tiempo escolar y extraescolar es siempre limitado. Buena parte de la superficialidad de los aprendizajes escolares obedece a una lógica absurda de pretender abordar lo inabordable y pasar sobre ascuas sobretodo. Por eso hoy, más que nunca, resulta muy conflictivo arroparse de una legitimidad incontestable a la hora de realizar la selección siempre de algún modo «arbitraria» que compone todo currículum para cualquier nivel de la escolaridad. La imposibilidad de que el texto curricular que contiene los mensajes a aprender reproduzca, como dice Lundgren (1992), lo que se ha venido produciendo en el transcurso del tiempo o lo que se produce ahora mismo es un hecho que reclama el debate sobre qué es lo esencial y a lo que merece la pena dedicarse; lo que no es fácil ya de por sí, y menos contemplando las observaciones señaladas en los puntos anteriores.

Fórmulas como el aprender a aprender, la idea de centrarse en los procesos educativos más que en los productos, o la filosofía de la educación permanente no van más allá de recoger y expresar la imposibilidad señalada que resalta la pérdida de unos referentes definidos, claros y delimitados. A fin de cuentas el aprender a aprender tendrá que practicarse aprendiendo algo, porque los procesos no se dan en el vacío, con lo que nos encontramos con el problema original de qué hay que enseñar.

Hoy el debate esencial en torno al currículum es el de la realizar la selección apropiada. Una discusión que está por iniciarse coherentemente para llegar algo más lejos que al acuerdo de transmitir algunas competencias culturales básicas especialmente referidas a la educación primaria. Por esta razón, aunque existen otras, el debate curricular central para el sistema obligatorio está hoy en la etapa secundaria. En un sistema segregado, donde cada uno elige ramas especializadas con destinos académicos y profesionales diferenciados se evita el problema. Cuando esa etapa se integra en un sistema comprensivo los currícula que antes se impartían entre todos no pueden yuxtaponerse conjuntamente ahora para todos.

La búsqueda de una cierta racionalidad no es fácil si vamos a ir más allá del «quita esto para poner aquello», de la sustitución de unas asignaturas por otras o de las luchas corporativas de unos especialistas frente a otros por ubicarse en el sistema educativo. Y, desde luego, ese debate tiene poco que ver con fórmulas técnicas de diseñar currícula, proyectos curriculares y demás artefactos conceptuales al uso.

Esa sociedad del conocimiento tiene dos importantes proyecciones más sobre la educación y el currículum. Por un lado, hemos de constatar la aparición, explosión y difusión de mecanismos, medios y procedimientos capaces de comunicar saberes e informaciones en competencia con la escuela, que componen un auténtico currículum paralelo que implica una competencia que es suplementaria, competidora, suplantadora y hasta detractora de las funciones clásicas del currículum escolar. Suponen mecanismos culturales más atractivos que el currículum académico anclado en las viejas tradiciones comunicativas escolares.

Sus contenidos pueden ser en muchos casos triviales, pero sus posibilidades son enormes, como muestra la divulgación científica a través de revistas, publicaciones diversas y medios audiovisuales. El currículum escolar se devalúa por la sencilla razón de que deja de monopolizar la función de transmisión cultural que tuvo en el sistema escolar. La escuela se ve cada vez, de ese modo, relegada a la función de custodia que todavía sigue siendo importante. Los idiomas modernos, por ejemplo, se adquieren tanto o más fuera de la escuela que por el currículum académico.

Aunque sea materialmente una realidad importante el tiempo escolar de cara a la socialización de los estudiantes, no quiere decirse que necesariamente sea protagonizado por la fuerza y el proyecto defendido por la escuela, sino que puede ser más bien el momento y el territorio de juego de otras fuerzas traídas por la infancia y la juventud desde el ambiente exterior a las aulas y al patio de recreo, donde juegan en la mayoría de los casos ante la impotencia de la institución, cuando no ante su indiferencia ante la cultura juvenil.

Esa devaluación cultural del currículum debería obligar a volver a pensarlo y a meditar sobre la urgente necesidad de potenciar culturalmente a los profesores desbordados por esos otros «difusores» de cultura. Las reformas curriculares tendrían que considerar que no hay cambios importantes de la cultura en las aulas, y menos en la sociedad del conocimiento, que no pase por la potenciación intelectual de los profesores. En las nuevas sociedades, los profesores, anclados en la cultura en la que el currículum escolar era el único o el principal mecanismo de difusión cultural, pierden ahora legitimidad cultural. La identidad del profesor se configura en torno a funcionalidades diversificadas: cuidar de la infancia, estimular la socialización, etcétera, si bien una de ellas era central: la de ser poseedor de una cultura que los padres no disponen para transmitirla a los más jóvenes. El monopolio total de esta misión culturalizadora nunca la han poseído los

profesionales de la enseñanza, pero hoy la están perdiendo bastante deprisa. Asistimos una devaluación del profesor en la medida en que su dominio de la cultura es cada vez más compartido por una sociedad más informada a través de medios diferentes a la escuela. Cada vez más, mayor número de padres son tan cultos y están tan informados o más de lo que lo están los profesores. Cada vez más el capital cultural de los estudiantes se nutre de la influencia de medios atractivos diferentes al currículum escolar.

Los sistemas educativos tienen ante sí un reto gigantesco ante el que o responden convenientemente o quedarán relegados -en esta ocasión del todo- a una función de custodia, deslegitimados en una de sus funciones capitales: el proporcionar el acceso al conocimiento. La sociedad post-industrial necesita educación y genera muchas actividades de educación, pero no está asegurado que la vayan a proporcionar las instituciones que tenemos. Se abre un panorama de ofertas muy variadas, flexibles y atractivas, lejos de los patrones curriculares clásicos de la escolarización. Como ejemplo, podemos recordar el papel que está cumpliendo fuera de la escuela y en competencia cultural con ella la difusión del conocimiento de idiomas, la alfabetización en informática, la divulgación científica, la disponibilidad de saberes en bases de CD - ROM, la extensión de las redes de comunicación, etcétera.

En la medida que el panorama no está cerrado, pues como dice Castell (1994: 50), ahora empieza otra Historia, podemos empezar a pensar en el papel que tienen que cumplir nuestras escuelas para que puedan tener un cierto protagonismo en esta nueva dinámica social. En primer lugar, para que el conocimiento no se anule en la información intercambiable y en mero artículo de consumo, sin capacidad emancipadora para los individuos (Lyotard, 1989). En segundo término, para que la educación oriente al ciudadano en ese nuevo mundo gobernado y nutrido de actividades simbólicas. La escolarización dispone ya y dispondrá de mayores facilidades en el acceso al conocimiento. ¿Se perderá en ese mundo?, ¿vivirá marginada del mismo?, ¿marcará un rumbo crítico para los sujetos?

## **Entre el repudio de la burocracia, la retirada del Estado y las ansias de participación: la descentralización de la escuela y la posibilidad de diversificar el currículum**

Paralelamente a los rasgos anteriores y también como consecuencia de los mismos, aparece la deslegitimación del mismo aparato escolar, calificado de estructura voraz y de ser uniformador. Una característica que impide la acogida de la pluralidad, y que resulta irrespetuoso con la diferenciación necesaria que reclama la diversidad de modelos de vida, de voluntades y de destinos individuales. El sistema educativo, como casa común que ofrece un servicio igualador, será visto desde la crítica a los efectos de la imposición uniforme como un instrumento alienante que engulle a la vez las singularidades de determinados grupos sociales y de los individuos. Algunas demandas postmodernas de respeto a las diferencias serán más sensibles ante las peculiaridades grupales, pudiendo quedar cercenadas las de los individuos. Un sistema escolar unitario para una sociedad fragmentada puede ser un fuerte antídoto, pero puede y es en ocasiones apreciado como un anacronismo.

En educación también ha calado últimamente, como decía Arendt (1995), esa casi universal tendencia a la rebelión contra lo voluminoso, porque la grandiosidad implica centralizaciones fuertes que acaban generando la burocracia, que es el gobierno de nadie, sin responsabilidades concretas y para no se sabe quién. Hoy son bien explícitas las llamadas a que el sistema educativo se descentralice para que responda a la diversidad, para que cada comunidad pueda tener respuesta a sus aspiraciones, para que cada escuela se acomode a las peculiaridades de su medio circundante, para que desde el neoliberalismo ascendente se respete esa especie de derecho inalienable a la elección de oferta educativa en un mercado abierto en para que cada uno encuentre un lugar a la medida de sus aspiraciones. Se trata de una dinámica que contribuye a diversificar la oferta educativa, lo que se cree será motivo para caminar hacia una sociedad más creadora en la que las iniciativas se estimulen y en la que los individuos y los grupos aprendan resolver sus problemas sin la intervención del Estado.

Es cierto que la expansión del sistema de escolarización bajo la tutela de los Estados modernos ha garantizado los derechos básicos de los ciudadanos a recibir educación, a hacerlo con unas garantías y con unos mínimos comunes para todos. Al tiempo que propiciaba el logro de ese bien, se fueron estableciendo una

serie de controles sobre la práctica que homogeneizaban la experiencia pedagógica. Uno de los efectos derivados de la estructura burocrática, necesaria para mantener la coherencia de una organización compleja, es la burocratización de la cultura pedagógica que ha tenido lugar, la de las formas de hacer educación. No sabemos si la primera necesidad lleva al segundo efecto inexorablemente, pero desde la necesidad de no caer en planteamientos disgregadores hay que hacer posible que no sea así.

La práctica es muy semejante en las aulas de un centro y entre centros diferentes. Esta esclerotización es la que dificulta y hasta anula la expresión de la individualidad tan cantada desde la perspectiva postmoderna. El defecto no puede ser achacado en exclusiva a la perniciosidad del sistema en sí, pues ha contado con la colaboración prestada por: a) la debilidad profesional de un cuerpo docente que en demasiadas ocasiones encontraba el amparo para su seguridad en la comodidad de la dependencia, ajeno a otros controles directos sobre la calidad de sus prácticas, y b) por la estandarización de los mensajes y prácticas sugeridas por los materiales curriculares o libros de texto, tan profusamente empleados, contradictoriamente en una sociedad que permite el acceso a la variedad de la información y de la cultura como no habíamos conocido en otro momento.

Resulta evidente que, fijándonos en la observación y análisis de instituciones, la creatividad de las manifestaciones pedagógicas presenta débiles cotas de realización, entendida como profusión de opciones de experiencias pedagógicas institucionalizadas, caracterizadas como tales. No me refiero a que no exista creación y esfuerzos de tipo más personal, como bien se demuestra por las publicaciones que recogen sugerentes y ricas experiencias concretas de profesores y de pequeños equipos. Por decirlo de alguna forma, cabe decir que la apertura y riqueza de la variedad en tantos terrenos de la cultura no se corresponde con la poca variedad de estilos educativos que son también manifestaciones de la cultura. Los mecanismos de comunicación cultural, las formas de relación social se han diversificado, pero no las formas de la pedagogía institucionalizada.

La nueva epistemología educativa caracteriza a la práctica educativa como creativa, irrepetible, impredecible, campo de expresión de la profesionalidad docente, no sometida a controles de tipo técnico, ensalzando la inevitable autonomía creadora, pero desde un enfoque individualista que legitima la vieja creencia

de que «cada maestrillo tiene su librillo». Pero ese potencial creador o bien se pierde en experiencias no codificadas ni comunicadas o no alcanza a formar ofertas variadas e identificables, con la suficiente masa crítica como para generar estilos estructurados, delimitados, duraderos, que se puedan contrastar entre sí. Todos los centros se parecen enormemente entre sí. La enseñanza privada, en términos generales, aunque a veces mantiene la imagen de su diferenciación, en lo que a prácticas educativas se refiere, se parece enormemente a la oferta pública, por mucho que quiera presentarse con etiquetas singularizadoras.

Como un signo más de lo que queremos decir, perteneciente a un orden más abstracto, pensemos en que cuando se habla y se discute de educación o cuando se pretende hacer innovación en el sistema educativo, no se piensa ya en términos de la «pedagogía de...» (Freinet, Montessori, Decroly, Dalton, etc.), que eran modelos codificados de hacer práctica diferenciada, fáciles de comunicar a los profesores. Se tiende a adoptar planteamientos generales apoyados en teorías con pretensión de ser científicas guías de la realidad. Parece como si la práctica fuera una homogénea realidad que se puede regular desde el conocimiento científico a imagen de cómo las ciencias ordenan el mundo de la tecnología. No es incongruente que las reformas generales del sistema, referidas al desarrollo práctico del currículum en las aulas, se presenten, como lo han hecho en nuestro caso, bajo el amparo de teorías-guía que después se muestran inoperantes. La cientificización de la práctica es la última pretensión moderna de regular «racionalmente» el sistema educativo que refuerza ideológicamente la homogeneización lograda por la burocratización del sistema y por la estandarización de los materiales curriculares.

Para generar la creatividad pedagógica, diversificación de estilos, que den lugar a que la práctica institucionalizada tenga más expresividad, dando acogida a la individualidad creadora de los sujetos, no deberíamos mirar tanto a la diversificación del currículum o a la fragmentación del sistema escolar (bien sea bajo la óptica de la privatización o bajo la propuesta de libertad de elección dentro del sistema público), sino al rescate de lo pedagógico como territorio de experimentación y de creación. No deberíamos caer en la más fácil tentación de pensar la diversificación curricular como un diseño a la medida de cada uno o de cada grupo en la etapa de la obligatoriedad, sino explorar las vías por las que la experiencia de los estudiantes con el currículum es diversificadora. Hay que garantizar la expresión de la subjetividad al tiempo que mantenemos la equidad de la

oferta educativa, lo mismo que aceptamos que la pluralidad social ha de acogerse en centros donde todos quepan sin caer en la pretensión disgregadora de que cada fracción social (económica, religiosa, ideológica, cultural, lingüística, etc.) reclame su propio centro a la medida de «sus diferencias».

Esta propuesta es coherente tanto con el entendimiento de una autonomía profesional creadora en los profesores, a través de cuyo ejercicio se desarrollan, como con la idea de que los sujetos, cada uno de ellos, encuentren la posibilidad de que la cultura escolar dé cabida a sus posibilidades, a sus inquietudes, a sus peculiaridades, a las diferencias culturales, a la entidad subjetiva.

La misma legitimidad del Estado para proponer un proyecto común de educación se debilita por los ataques hacia su intervencionismo en la vida de los individuos y por la aspiración neoliberal a un Estado mínimo. Como mucho, se pide que el Estado garantice el derecho a la educación pero sin intervenir en ésta, dejando su dirección a cada comunidad, sea ésta la formada por profesores y padres, sean sólo los padres en una especie de «Estado de las familias» para combatir al viejo «Estado familia» interventor.

La internacionalización de la economía y, como consecuencia, la erosión del poder regulador de cada Estado en el mercado laboral del territorio que ya no gobierna en su totalidad, junto a la eclosión de la comunicación al margen de fronteras nacionales, han debilitado la capacidad de los estados nacionales modernos para dirigir un proyecto cultural unitario para toda la ciudadanía. Decae así una de las claves que dirigió la creación de los modernos sistemas escolares. La descentralización -no siempre para la participación social- es hoy tanto la bandera de la profundización democrática, como de la reivindicación de la singularidad (nacional, étnica, religiosa, lingüística, etc.), como de los partidarios de dejar al mercado los mecanismos de todo el funcionamiento social. Para que opere ese mercado se necesita poca intervención, de suerte que la competencia se establezca entre la diversidad. El fiel de la balanza entre las dos caras de la ambivalencia de la realidad humana que nos presenta Bobbio tiende hoy a escorarse hacia el particularismo.

La pasión diferenciadora que afecta a la postmodernidad de las nuevas políticas educativas, en la medida en que la traduzcamos en creatividad pedagógica,

hará de freno frente a pretensión de clasificar las diferencias en instituciones segregadas, tal como preconiza la ideología del mercado.

Para evitar, como a veces se dice desde la perspectiva conservadora, que la carencia de un modelo de calidad aceptada por todos lleve a dejar que el consumidor elija la que él quiera, el sistema educativo y sus profesionales deben tener la autoridad moral de definir proyectos culturales convincentes que creen referencias valiosas frente a la lógica de la definición burocrática que seguirá pretendiendo reformar la cultura pedagógica desde arriba o de la lógica del mercado que hará de la diversificación la bandera para poder elegir. En esa tarea lo primero que hay que procurar hacer es no regular la innovación pedagógica en sí misma, sino estimularla y establecer los controles necesarios para evitar el desvío de las experiencias respecto de objetivos fundamentales. La riqueza cualitativa y expresiva en las formas de desarrollar el currículum tendrían que primarse sobre la idea de un «currículum a la medida de los alumnos», nueva versión taylorizada de la «escuela a la medida del niño» en un mundo que ha roto sus moldes culturales y los correspondientes referentes de su reproducción.

## **Grandes retos para una institución cada vez menos potente**

Al tiempo que se debilita el papel cultural de la escuela, a la vez que se fragmenta el papel del sistema educativo, se tiende a ver en los centros educativos los redentores de todos los males morales que afectan a la sociedad. Apreciamos que nuevos cometidos se vuelcan sobre la escuela ante la desaparición de otras esferas de socialización: familia, comunidad, ... . Mensajes y compromisos como la educación vial, para la paz, contra el racismo, para la prevención de enfermedades, para la igualdad de los géneros, recuperación de las señas de identidad cultural y un largo etcétera, son saludables.

Ante los múltiples problemas sociales, miramos a la escuela porque es una de las pocas instituciones visibles que quedan en la sociedad postmoderna, pero corremos el riesgo de desligarla, distraendo su tiempo y sus escasos recursos, de su esencial funcionalidad moderna a re-descubrir en la sociedad del conocimiento, centrada en el cultivo del saber, en el placer de su descubrimiento, en el fomento de las actitudes críticas; bases todas ellas de la libertad, todavía más

necesarias en una sociedad cumple bien su función genuina en el terreno del conocimiento, será a la vez muy útil para otras muchas cosas.

No estamos volviendo las miras al intelectualismo unidimensional, porque la actividad cultural atractiva y comprometida sólo es posible en un clima donde otras muchas finalidades educativas se realizan a la vez.

En segundo término, la escuela encuentra hoy competidores muy fuertes. El poder de integración social lo tienen otras instancias en la sociedad, como son el mercado y los medios de comunicación que difunden arquetipos de ciudadanos. Desde estos otros agentes de las sociedades modernas se difunden ideales que poco tienen que ver con los valores que trata de defender la escolarización bien orientada. Los jóvenes asisten a una institución, que los sociólogos han llamado total porque atrapa a toda la personalidad, pero viven dentro de ella sin contaminarse demasiado, dividiendo sus ocupaciones, preocupaciones e intereses.

La escolaridad se encuentra muchas veces defendiendo teóricamente un modelo de vida en muchos casos a contracorriente de poderosos agentes. Su academicismo y falta de sentido comunitario le hace olvidar muchas veces la importancia de engazar su acción con las culturas juveniles. Sus ideales culturales y éticos contradicen en otros casos las orientaciones de esas culturas modeladas desde el exterior.

El reto que tenemos por delante es el de reinventar el currículum común integrador de las diferencias, al tiempo que crítico con las desigualdades, es decir la búsqueda de una escuela común para todas las individualidades -y resalto esto y no las diferencias de grupo- respetuosa con los valores de libertad, de la democracia y de la no discriminación, sin perder el ideal de la igualdad. Una escuela que trabaje, desde la modestia de que ella no puede todo, por el respeto hacia los demás y por un «mestizaje» educativo tolerante e integrador (Gimeno, 1995). La óptica de la diversificación escolar, sea ésta de origen económico o cultural, suele resultar insolidaria y estimula la incomprensión y la separación, cuando no el enfrentamiento. Y aunque cueste hoy decirlo y mantenerlo, para esa escuela sigue siendo fundamental la intervención del Estado regulando la estructura escolar, el currículum común, mitigando las desigualdades, pero dejando al arbitrio de la racionalidad comunicativa habermasiana, es decir al «sociedad civil educativa», su plasmación en prácticas concretas.

La escuela siempre va a encontrarse con la diversidad, más cuanto más prolongada sea la educación obligatoria. El reto es hacer compatible el derecho a la identidad de los sujetos, a su libertad, con los valores universales de la racionalidad moderna, haciendo que esos valores sean realmente universales. La dificultad y el riesgo proviene de acometer ese propósito en una sociedad cada vez más dualizada y fragmentada, cuando la ola conservadora hace valer el respeto a la libertad como capacidad de elección a la medida de las aspiraciones y conveniencias de cada grupo social, diferenciando las escuelas y creando ghettos culturales para los más desfavorecidos.

Hemos de reconocer que ante estos nuevos retos y problemas el pensamiento curricular para introducir una racionalidad renovada en los sistemas educativos y proporcionar una guía para la selección de fines y contenidos carece de instrumentos adaptables a la nueva situación. El currículum, como tantas veces se ha dicho, fue una práctica antes que un complejo terreno de aportaciones teóricas diversas. Por esa condición, como no podía ser de otro modo, los esquemas de explicación y las orientaciones normativas que constituyen la teoría curricular están impregnadas de los supuestos de la escolaridad acrisolada históricamente. Al cambiar esos supuestos el pensamiento sobre el currículum se queda sin referentes reales y es preciso redescubrirlos en una sociedad más compleja. En esta tarea, de poco sirven pretendidas aportaciones de expertos apoyados en «la ciencia» para conducir las reformas curriculares.

## **Las reformas curriculares: un mundo confuso de intenciones y de prácticas políticas**

Bajo el paraguas de la denominación de reformas tienen cobijo infinidad de tipos de iniciativas y programas con muy diversos propósitos. A título de ejemplo, se habla de reformas cuando se quiere acomodar la enseñanza a las demandas del mercado laboral, cuando se plantea un cambio de estructura de niveles o de ciclos con la finalidad de hacer el sistema más justo; se habla de reformas al descentralizar el gobierno del sistema, cuando se incorporan nuevos contenidos o nuevas tecnologías, al pretender mejorar los estilos pedagógicos dominantes, cuando se busca la transformación de los procedimientos de gestión interna de los centros, cuando se procuran cambios en la organización escolar o en los

mecanismos de control; se alude a la reforma cuando se busca la mejora del rendimiento de los alumnos disminuyendo el fracaso, o cuando se dice incrementar la calidad de los profesores, ...

Como el sistema educativo no es un área sobrada del interés del público en general, de las fuerzas económicas, sociales y políticas, todo programa de reforma encuentra rápidamente ecos y esperanzas en los más directamente interesados en la educación o, al menos, en los que viven de ella: los profesores. Interés que suele estar llamado a cierta inevitable decepción por haber puesto más fe en hermenéutica en el discurso, más esperanza que análisis crítico y experiencia histórica.

Bajo rótulos que enuncian propósitos loables muy variados de transformación no podemos olvidar que en el lenguaje político las reformas tienen otra función: son argumento justificador de que existe una estrategia política para mejorar el servicio educativo, calificando cualquier acción normal sobre éste como un programa «de reforma». Reformar denota remoción y eso da cierta notoriedad ante la opinión pública y ante los profesores, más que la que proporciona una política de medidas discretas pero de constante aplicación, tendentes a mejorar el servicio de la educación. Se crea sensación de movimiento, se generan expectativas y eso parece provocar por sí mismo el cambio, aunque en pocas ocasiones, al menos en nuestro contexto, se analice y se dé después cuenta de los resultados conseguidos. El simple anuncio del movimiento se llega a presentar como sinónimo de la innovación: existe cambio si se proponen reformas, de lo contrario es como si no hubiese una política para la educación. Las reformas pueden acabar justificando la existencia de los reformadores, las medidas aisladas darían poca relevancia a su existencia. (No podemos olvidar el elevado número de profesionales que justifican su existencia en las actuales políticas de reformas varias). Este uso retórico - político sobre las reformas hace que sean realmente pocas las que dejen profunda huella en el sistema y, sin embargo, y que otras muchas pretendidas reformas no tengan otro valor que el ritual y litúrgico, a las que transcurridos poco tiempo les podemos preguntar qué han dejado además de confusión y desmovilización.

Reconociendo ideales positivos en el lenguaje de las reformas, admitiendo que, como ocurre en nuestro caso, se incorporan declaraciones de principios con los que es fácil estar de acuerdo, es difícil apreciarles en muchos casos méritos

más allá de estimular el consenso en torno a ciertos ideales. En educación pervive en gran medida una forma de entender el cambio social que se nutre de un cierto mesianismo y de la mentalidad burocrática tradicional. Aquél consiste en atribuir fuerza transformadora de la práctica al discurso que se difunde y en el que hasta puede creerse, cuya realización se hará realidad por la propia fuerza de la evidencia de sus bondades y por las vías de la intervención administrativa. En el fondo es una concepción de la innovación que resulta poco costosa, requiere pocos medios, más allá de difundir la retórica; parece fácil y relativamente rápida. En el mejor de los casos esa política de transformación educativa podría generar un cierto consenso en torno a unas ideas fuerza, lo que no deja ser importante, pero de esa táctica no se deduce el cambio de la realidad.

*“Nunca transformaremos la sociedad a la medida de nuestros deseos. Incluso si convenciéramos a la mayoría de nuestros ciudadanos para que nos siguieran, no tendríamos ninguna posibilidad de realizar un ‘proyecto de sociedad’. Porque la sociedad, las relaciones humanas, los sistemas, son demasiado complejos; porque también nosotros no habríamos movilizad sino una voluntad abstracta, desencarnada, el sueño despierto de nuestros conciudadanos: esa voluntad, este sueño, nunca gobiernan realmente la práctica» (Crozier, 1984: 21).*

Las reformas en política educativa coexisten y hasta sustituyen en muchas ocasiones la carencia de un sistema de innovación y puesta al día permanente, de una política «día a día» para mejorar las condiciones del sistema educativo. De esta suerte unas reformas seguirán a otras como si fuesen convulsiones periódicas. Se justifican, pues, en tanto el sistema educativo ha quedado abandonado a sí mismo, provocando medidas de choque reiteradamente. Al no abordarse las necesidades de forma cotidiana aparecen de vez en cuando como intervenciones taumatúrgicas y milagrosas. Como ha señalado Cuban (1990: 6) las reformas regresan una y otra vez porque fracasan, porque los políticos yerran en el diagnóstico de los problemas, no extraen lecciones del pasado y no promueven las correctas soluciones. Al no partir de un análisis de la globalidad del sistema tienen un carácter fragmentario que no cambia sensiblemente el «todo» o encauza ese cambio (Popkewitz, 1982). Este mismo autor, refiriéndose al panorama de los EE.UU, asegura que, en sus aspectos fundamentales, las propuestas de reforma tienen muy poco que ver con la vida cotidiana de la escuela y sí, en cambio, con los procesos de legitimación propios de las sociedades industriales contemporáneas (Popkewitz, 1990). Si existiese un constante análisis de las

demandas sociales, si existiesen vías de implicación de los diferentes colectivos que participan en y del sistema educativo para clarificar criterios de calidad en las prácticas educativas y de ordenación y gestión del sistema escolar, si se realizase una constante evaluación de la cultura escolar, de las necesidades de los profesores y de los centros, si existiera un eficaz sistema de perfeccionamiento de acción continuada, si existiera una comunicación fluida entre la cultura externa y la que se «enlata» en los currícula, habría que utilizar con menos frecuencia este rito recurrente.

Sólo entendiendo la dinámica de un sistema tan complejo como el educativo los programas de reforma pueden ser eficaces.

Este sistema, en cualquier país, es un producto de su historia. Sus rasgos y peculiaridades tienen un origen concreto, del que en muchos casos hemos perdido el rastro sobre su razón de ser. A veces es fácil detectar el origen de una determinada característica que obedece a decisiones puntuales tomadas en un momento determinado, pero en otros casos es difícil rastrear desde el presente el origen de las formas de organizarse, las prácticas de selección de alumnos, los modos de tratar a éstos, cómo se ha legitimado el concepto de cultura que se transmite. De otras muchas prácticas ni siquiera tenemos consciencia de su existencia porque las hemos vivido como el medio natural en el que se ha desarrollado nuestra existencia y en el que los profesores trabajamos.

Esta realidad histórica que es el sistema escolar mantiene unas peculiares relaciones con el sistema social externo (las funciones que cumple hacia fuera: para la familia, la economía, la reproducción de grupos sociales, etc.), al tiempo que se estructura como una realidad institucional y pedagógica compleja compuesta de prácticas un tanto autónomas, que tienen cierta independencia respecto del conjunto socioeconómico y cultural exterior; si bien en muchas ocasiones esas prácticas internas no dejan de servir directa o indirectamente a ciertas funciones externas (los métodos autoritarios y la evaluación selectiva son, por ejemplo, condiciones internas de un currículum oculto al servicio de una función social jerarquizadora).

Las reformas pueden poner más o menos énfasis en el cambio en las relaciones de la educación con el sistema externo -cambios en su relación con la igualdad de oportunidades de diferentes grupos ante la educación, adecuación a la economía y al mundo laboral, nuevos proyectos culturales para una sociedad,

etc.- o pueden orientarse más hacia modificaciones en el sistema interno, como ocurre cuando se quieren transformar los métodos pedagógicos, el funcionamiento de los centros o la estructuración de los puestos de trabajo de los profesores. Esta distinción es puramente metodológica, pues no siempre es fácil, ni siquiera posible, separar esas dos dimensiones, pero sirven para analizar las sensibilidades políticas y para explicar fracasos en las funciones externas debidos al funcionamiento interno. Cuando se dirigen a alterar las relaciones del sistema con el exterior, las reformas tienen una significación más política; si pretenden cambiar la «cultura interna» del sistema educativo son de carácter más bien técnico. Los programas políticos de reforma suelen ser una mezcla no siempre explicitada de intenciones y de prácticas pertenecientes a esas dos orientaciones, sin distinguir muy bien las medidas, los tiempos, las resistencias, los medios y las estrategias muy diferentes que en un caso y en otro se requieren. El «ruido» que se provoca en aspectos técnicos sirve en muchos casos para justificar debilidades o encubrir propuestas en las funciones externas. Un ejemplo: hemos asistido a la divulgación de propuestas técnicas sobre cómo debe estructurarse el currículum, pero no se ha discutido qué pasa para que los contenidos hasta ahora exigidos provoquen un alto fracaso escolar en unos grupos sociales determinados.

Las funciones externas y las condiciones internas son, en ciertos casos, determinadas y redirigidas por las disposiciones legales y administrativas tomadas puntualmente; si bien, generalmente, están determinadas por la dialéctica cotidiana que se establece entre las prácticas educativas y las realidades sociales exteriores, fraguadas en el lento moldeado de hábitos de comportamiento y formas de pensar de padres, profesores, alumnos, directivos, políticos, editores de materiales, colectivos influyentes y especialistas diversos. El sistema educativo se ha configurado y se transforma evolutivamente a través de las formas de gestión cotidiana; un proceso en el que se van creando, por la vía de los hechos, usos y tradiciones que se condensan en una determinada «cultura sobre lo pedagógico», que pasa a formar parte de la realidad social y de los hábitos de una determinada sociedad.

Desde esta perspectiva, el sistema educativo y su dinámica, como parte de la realidad social y cultural, no lo crean las leyes sobre la educación ni tampoco la ciencia o el conocimiento especializado de forma sustancial, sino que va fraguándose paulatinamente, se modifica parsimoniosamente, y las iniciativas y declaraciones que de forma ritual cada determinado tiempo se emprenden lo

transforman, en realidad, muy poco. De ahí que unas reformas sucedan a otras, declarando prácticamente las mismas intenciones. Afirmación que es válida sobre todo para aplicarla a las prácticas y funciones internas, de acuerdo con la distinción que hemos establecido. La «cultura pedagógica» de que hablamos la componen modos de pensar, comportamientos, relaciones de autoridad, formas de entender el conocimiento, expectativas e intereses de colectivos diversos, visiones ideológicas contradictorias. Todo ello se constituye en un entramado con un cierto equilibrio no carente de tensiones y conflictos. Las políticas para incidir en esa cultura tienen que plantearse a largo plazo y diversificarse en múltiples frentes coordinados. El cambio hay que pensarlo globalmente, aunque haya que realizarlo de forma progresiva. O, como plantea Eisner (1992), las reformas educativas han de contemplar una perspectiva ecológica de la escolaridad.

La primera condición de una reforma transformadora de la realidad sería la de clarificar, para no confundir ni autoengañarse, qué retos concretos plantea y con qué medidas piensa conseguirlos; de lo contrario sólo sirve a la ceremonia de la confusión de hacer que todo se mueva para que nada cambie.

Todas estas observaciones que tienen contundentes apoyaturas en la historia y en la documentación especializada son importantes porque las reformas, en tanto son cíclicos choques traumáticos dirigidos a los usos y prácticas asentados en el sistema educativo, tienen escasos o muy fugaces efectos; crean sensación de movimiento, pero producen pocos cambios reales y bastante desilusión si no inciden eficazmente en los mecanismos que configuran la realidad.

## **Realidad del contexto frente al voluntarismo de las declaraciones**

¿Qué rasgos esenciales pueden apreciarse en las reformas educativas de los países más desarrollados en estos últimos años? El panorama es bastante contradictorio y complejo, porque cada país arrastra una historia, unas deficiencias y unos retos inmediatos, diagnosticados y vertebrados políticamente según el signo de los gobiernos de turno y de acuerdo con la incidencia que pueden tener en cada caso las reivindicaciones de las fuerzas sociales en la política educativa.

Por lo que se refiere al marco económico e ideológico general, la década de los ochenta y parece que también así va a continuar en la de los noventa, ha sido un período recesivo para los movimientos sociales y progresistas en educación y para la misma política educativa. (En nuestro contexto inmediato puede apreciarse el irrelevante lugar que tienen las preocupaciones educativas en el debate político, más allá de los conflictos recurrentes con la enseñanza privada o con la Iglesia). La etapa Reagan - Thatcher ha sido la fiel expresión del signo de los tiempos. En España ese efecto se oscureció o mitigó por la llegada del partido socialista al poder en 1982, que recogió expectativas de cambio arrastradas durante el franquismo y los primeros pasos de la restauración de la democracia, de suerte que pudo concitar las esperanzas de cambio contenidas. Pero, por mucho que nos pese, las tendencias de los ciclos históricos de fondo terminan aflorando e imponiéndose a las coyunturas, de suerte que los lenguajes y las medidas se van acomodando a las coordenadas macropolíticas y económicas que engloban a los contextos nacionales, como ahora ocurre con el nuevo gobierno conservador.

Existe una ya larga crisis económica que lleva consigo una retracción de los gastos sociales en general y en educación en particular, así como una limitación del mercado de trabajo. Es obvio que las posibilidades de incremento de gasto en educación se van haciendo cada vez más difíciles, y de vez en cuando surge alguna voz que plantea dudas sobre si el Estado tiene que proveer un servicio gratuito tan prolongado como la educación, como ya empieza a ocurrir en otro servicio esencial como es la sanidad.

A esta crisis económica le ha seguido el cuestionamiento del estado del bienestar, acentuado más recientemente por la caída del bloque socialista y el triunfo de la ideología del mercado, con el consiguiente auge de valores y prácticas relacionados con la competitividad, el meritocratismo, la búsqueda de la «excelencia», el individualismo, el predominio de los más fuertes imponiéndose a los más débiles, la ideología de la eficacia. Correlativamente se erosionan los valores culturales, sociales y científico-tecnológicos, con las consiguientes secuelas en las formas de racionalizar las prácticas sociales. (Bastian, 1985; Shea, 1989; Shapiro, 1990). El discurso educativo, en consonancia, adquiere un tono conservador y tecnocrático, perdiendo la carga ideológica y utópica proveniente de la ilustración, retomada y elaborada por los movimientos progresistas, para los que

la educación es una oportunidad de mejorar las desigualdades sociales y el desarrollo del ciudadano. Así, por ejemplo, es mucho más probable encontrar argumentos en el discurso

político-educativo sobre la «modernización» o sobre la adaptación la mercado de trabajo que sobre las desigualdades y el fracaso en el sistema escolar.

No ha sido ajena a esta tendencia general la militarización que ha sufrido la economía durante la Guerra Fría, con el consiguiente condicionamiento directo del aparato de desarrollo científico y tecnológico, su incidencia en la ponderación de prioridades y sus repercusiones indirectas en la educación; influencia que se ha dejado sentir tanto en lo que se refiere a valores y prioridades en general, como en cuanto a prácticas educativas y formas de entender la racionalización de las mismas. Un efecto que fue señalado por Margaret mead (1958) y por Eisner (1975) hace tiempo, sobre el que puede verse el interesante trabajo de Noble (1991). Los efectos de esa militarización del pensamiento y de la práctica se dejan notar, por ejemplo, en el enfoque de la enseñanza en los sistemas de entrenamiento de habilidades y capacidades, en el desarrollo de la tecnología educativa, la educación apoyada en ordenadores, la psicología de la instrucción y la ingeniería pedagógica, modelos de enseñanza basados en la resolución de problemas o en el procesamiento de información, el estímulo de competencias cognitivas de alto rango, etc. Todo un sistema de prácticas e ideología que ha hecho retroceder a los planteamientos progresistas y humanistas en educación. La escuela como institución totalizadora ya no se cuestiona, y muy poco lo que dentro de ella ocurre.

Los valores de justicia, equidad, dignidad humana, solidaridad y distribución de la riqueza y del capital cultural se van sustituyendo por la preocupación por la eficacia, por la competitividad, la «excelencia», la búsqueda de resultados tangibles, el ajuste a las necesidades del mercado de trabajo y de la economía, la lucha por disponer de mejores condiciones de salida del sistema educativo ante un mundo laboral escaso, la formación en destrezas básicas, la necesidad de incorporar las tecnologías de la información, etcétera.

Consiguientemente, la concepción misma de la educación como consumo, conducirá a preocuparse menos por las condiciones de la enseñanza que reciben los estudiantes y mucho más por las resultados finales que se pueden obte-

ner, sometiéndose a las exigencias establecidas, si con ello se tienen más oportunidades de éxito. Debates «ideológicos» como el de la enseñanza pública-privada o el de la igualdad de oportunidades, la humanización de las relaciones pedagógicas, la disminución del control sobre los alumnos y toda pretensión de transformar las prácticas educativas hacia modelos más acordes con criterios de calidad interna pierden terreno. Se priman las funciones externas del sistema escolar respecto de la economía y el mercado, se oscurece la función de igualación y se concentran los esfuerzos en reformas internas del sistema coherentes con esas otras funciones externas.

Por poner algunos ejemplos cercanos, recordaremos la preocupación por la competitividad de profesionales en el mercado único europeo, el interés dominante por la formación profesional ajustada al mundo del empleo (aunque se hable de «dignificarla»), la vitalidad de la enseñanza privada, el auge del lenguaje sobre las nuevas tecnologías, la precariedad de las humanidades y de los estudios sociales (se llega a decir, no ya que faltan técnicos adecuados, sino que sobran humanidades), la preocupación por las diferencias individuales explicadas en términos psicológicos más que por las desigualdades entre grupos culturales y económicos. Temas como el analfabetismo funcional, el fracaso escolar, el desinterés por la cultura, la desigualdad de oportunidades, la educación compensatoria, la situación de las escuelas rurales, los problemas de marginación juvenil, el autoritarismo en la educación, la implicación de la comunidad educativa, la capacitación contra la manipulación, la evaluación como instrumento de control, la calidad del profesorado, etc. pasan a la letra pequeña o a ornamentación del discurso y de las políticas educativas.

Como consideración final diré que no parece que los retos que plantea la cultura y la sociedad modernas a la escuela, que han de traducirse en la revisión no sólo del currículum, sino en nuevas formas de considerar su elaboración, implantación y desarrollo estén adecuadamente representados en las políticas de reforma curricular que son dominantes. Éstas se ven apremiadas por otras urgencias algo alejadas, por un lado, de las preocupaciones más concretas que los profesores tienen en las aulas. También me parece, por otro lado, que están alejadas de los planteamientos más globales desde los que sería necesario partir para reformular un proyecto cultural para las escuelas que tenga como meta una mayor sustanciación cultural de los currícula, una potenciación cultural y profe-

sional de los profesores y una siempre difícil igualdad de oportunidades enfocada desde las categorías clásicas de procedencia social y desde las más recientes de raza, pertenencia étnica y género ♦

## Referencias bibliográficas

Arendt, A. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.

Bastian, A. y otros, (1986). *Choosing equality. The case for democratic schooling*. Filadelfia: Temple University Press.

Baudelot, Ch. y Establet, R. (1990). *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata.

Bell, D. (1991). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza Editorial.

Bobbio, N. (1995). *Derecha e izquierda*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Madrid: Taurus.

Castell, M. (1994) Flujos y redes e identidades: Una teoría crítica de la sociedad informacional. En: Castell, M. y otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós. pp. 15-53.

Crozier, M. (1984). *No se cambia la sociedad por decreto*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.

Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher*. V. 19, Núm. 1, pp. 3 - 13.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

Eisner, E. (1975), Do behavioral objectives and accountability have a place in art education? En: Smith, R. (Ed.), *Regaining Educational leadership*. Nueva York: John Wiley and Son.

- Eisner, E. (1992), Educational reform and the ecology of schooling. *Teacher College Record*. Vol. 93. Núm. 4.
- Elias, N. (1989) *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Flores D'aracais, P. (1994). *El desafío oscurantista*. Barcelona: Anagrama.
- Gimeno, J. (1994). Los contenidos escolares. Dilemas y opciones. *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 225, pp. 8 - 14.
- Gimeno, J. (1995). Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación?. *KIKIRIKI*. Núm. 38. Septiembre-Octubre, pp. 18 - 25.
- Habermas, J. (1987). *Teoría y praxis*. Estudios de filosofía social. Madrid: Tecnos.
- Lipovsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Lyotard, J. F. (1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Mead, M. (1958). Why is education obsolete? *Harvard Business Review*, 36 (6). Noviembre, pp. 23 - 30.
- Noble, D. (1991). *The classroom arsenal. Military research, information technology and public education*. Londres: The Falmer Press.
- Popkewitz, T. y otros, (1982). *The myth of educational reform*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Popkewitz, T. y otros, (1990) El milenarismo en la reforma educativa de los años ochenta. *Revista de Educación*, Núm. 291, Enero - Abril.
- Reese, W. (1986). *Power and the promise of school reform*. Boston: Routledge and Kegan Paul.

Reid, W. (1984). Curricular topics as institutional categories. En: Goodson, I. y Ball, S. (Eds.), *Defining the curriculum. Histories and ethnographies*. Londres: Falmer Press.

Salbaggio, J. (Ed.), (1989). *The information society. Economic, social, and structural issues*. Hillsdale (NJ):Lawrence Erlbaum.

Shapiro, S. (1990). *Between capitalism and democracy. Educational policy and the crisis of the welfare state*. Nueva York: Bergin & Garvey.

Shea, Ch. y otros. (1989). *The new servants of power. A critique of the 1980s schools reform movement*. Nueva York: Greenwood Press.

**Fundamentos en humanidades**  
**Universidad Nacional de San Luis**  
**Año II - N° 2 (4/2001) / pp. 45 - 59**

## El superyó y la posición femenina\*

**Jorge Ricardo Rodríguez**

Universidad Nacional de San Luis  
e - mail: jorger@unsl.edu.ar

### Resumen

Este trabajo se sitúa en el debate -abierto y aun no resuelto- acerca de la naturaleza de lo femenino, y tiene como marco referencial el psicoanálisis lacaniano.

En estas líneas se intenta una puesta a punto de la discusión acerca del superyó como parte estructural del aparato psíquico, y como se vincula esta noción con las posiciones femeninas del ser.

Por último, introduciremos la noción de semblante, para visualizar que operatividad posee en esta problemática.

### Abstract

It is intended in this lines to make the discusión clear –open and still no resolved- about the super- ego as estructural part of psychic apparatus and how this concept is related with being feminine positions.

Finally, we will introduce the notion of semblant to visualize its function in this problem.

---

\* El artículo tiene como antecedente la ponencia presentada con el título "el superyó femenino: ¿lo impropio de una mujer?" en el *XXVIII Congreso Interamericano de Psicología*, realizado entre el 29 de julio y el 3 de agosto de 2001 en la ciudad de Santiago (Chile).

**Palabras claves:** superyó - posición femenina - orientación lacaniana

**Keys words:** superego - feminine position - lacanian orientation

## Introducción

La orientación psicoanalítica ha producido de manera constante la puesta a punto y la reflexión crítica de los conceptos fundamentales que guían su práctica.

Ello ha determinado que numerosos analistas enfocaran su atención en aquellos aspectos teóricos poco claros o no resaltados lo suficiente. Por caso, la escuela inglesa del postfreudismo puso su mira en los procesos mentales tempranos y en la precocidad de ciertas manifestaciones patológicas que el mismo Freud atribuía a épocas posteriores del desarrollo (Klein, 1994a; Klein, 1994b; Bion, 1999; entre otros). En esta revisión no se privaron de introducir además nuevos constructos teóricos bajo significantes que no estaban presentes en la obra freudiana<sup>1</sup>.

En el caso del lacanismo<sup>2</sup> ha sido una constante el rescate que Jacques Lacan realiza en la primer parte de su enseñanza (1953 – 1964) de los textos freudianos bajo la consigna del “retorno” a su obra, para luego tomar vuelo propio sin por ello renegar de sus antecedentes.

En el presente trabajo quisiéramos retomar un debate aun no resuelto -y que no pretendemos agotar en unas pocas líneas- acerca de la naturaleza de lo femenino, teniendo como marco referencial en nuestra indagación el psicoanálisis lacaniano. Lo hacemos a partir de intentar actualizar la discusión acerca del superyó como parte estructural del aparato psíquico, y como se vincula esta noción con las posiciones femeninas del ser.

---

<sup>1</sup> Dejamos de lado el análisis detallado de las tres escuelas que reclaman su herencia en la obra de Freud -en la que podríamos diferenciar autores, adscripciones institucionales, y originalidades tanto en la lectura de Freud como en la introducción de nuevos conceptos que brindan una mejor explicación de fenómenos clínicos puntuales-, ya que tal camino llevaría a transformar la presente indagación en un trabajo sobre la historia del movimiento psicoanalítico, o de la teoría misma, objetivos que sobrepasan en gran medida y esfuerzo al presente.

<sup>2</sup> Sería forzar los hechos y negar sucesos registrados el hablar de una escuela francesa de psicoanálisis. Al menos, contar como uno de sus miembros a Lacan...

Los trabajos hallados hasta el presente no suelen abordar la problemática expuesta<sup>3</sup>. En los diferentes *Seminarios* de Lacan publicados -no discriminando entre aquellos que su texto ya ha sido establecido por J. A. Miller y los que todavía esperan por ello- tenemos solamente 5 referencias explícitas al superyó femenino<sup>4</sup>: 1) en el *Seminario IV*: la clase del 6 de marzo de 1957; 2) *Seminario V*: la clase del 11 de junio de 1958; 3) en el mismo *Seminario V*: la clase del 18 de junio de 1958; 4) también en este *Seminario*: la clase del 2 de julio de 1958; 5) y por último en el *Seminario X*: la clase del 16 de enero de 1963.

Existen otros trabajos (Gerez Ambertin, 1993; Miller, 1998; Millot, 1988) que explícitamente abordan esta cuestión, y que serán recuperados oportunamente en el presente trabajo.

El antecedente más cercano y preciso que tenemos lo hallamos en Eric Laurent (1999), quien en *Posiciones femeninas del serretoma* estas nociones dedicando un capítulo al tema del superyó femenino. A él debemos muchas de nuestras conclusiones.

Pero lo que se verifica, a partir de las diversas producciones psicoanalíticas es un intento de proseguir la discusión por caminos paralelos, sin el entrecruzamiento conceptual propuesto más arriba. Y aun cuando estas mismas nociones por si solas presentan su dificultad teórica.

Por un lado, la noción de superyó “es un enigma en la enseñanza de Lacan” (Miller, 1998 : 132). Como señala M. Gerez Ambertin, esta noción:

“...es fuente de continuas sorpresas, pero también de algunas decepciones: no resulta posible encontrar una formulación teórica definitiva sobre la misma, aunque sí un importante balizamiento para su definición conceptual” (Gerez Ambertin, 1993 : 173).

Es en los últimos años que se registra un aumento del interés por indagar este concepto dentro de la orientación lacaniana, llegando a tener un lugar central en las *Jornadas Anuales de la Escuela de la Orientación Lacaniana* (EOL, sección Bs. As.) de 1998, que bajo el título “El peso de los ideales” reunió a una serie de

<sup>3</sup> El artículo de Silvia Tendlarz (2002) titulado *el superyó femenino* realiza en sus líneas iniciales una indagación del abordaje de esta temática en las décadas de 1920 y 1930 por parte de analistas contemporáneos a Freud.

<sup>4</sup> Merecerían el calificativo de poco significativas frente a las 161 proposiciones formuladas por Lacan sobre esta instancia tomada en forma separada, tomando el conjunto de su obra (1932 - 1980) (Gerez Ambertin, 1993 : 223).

trabajos sobre la temática. De ellos vamos a analizar con mayor detenimiento la postura de Juan Carlos Indart (1999a), ya que a nuestro entender ha caído rápidamente en el olvido -o bien desechada con una celeridad digna de los tiempos que corren-, cuando precisamente esta reflexión conmueve los cimientos acerca de lo aceptado teóricamente sobre la noción <sup>5</sup>.

La instancia de superyó-su concepción y su abordaje- es crucial en la clínica en tanto que sus *“nocivos efectos obstaculizan el sostenimiento de la transferencia, cuando no su aniquilación”* (Gerez Ambertin, 1993 : 49).

Por el otro, la cuestión de la feminidad, desde los primeros postulados freudianos hasta la actualidad, ha tenido un prolífico desarrollo, logrando su punto cúlmine en el *Seminario XX* (1995), donde a partir de un trabajo minucioso Lacan despeja las fórmulas lógicas de la sexuación y la existencia de un goce propiamente femenino, que escapa a la medida fálica.

En la actualidad el tema es retomado por investigaciones que intentan precisar las condiciones de la relación madre – hija en la etapa preedípica, y que favorecen u obstaculizan el acceso a la posición femenina como tal (Indart, 1999b). También se encuentran tesis que retomando las ideas básicas del psicoanálisis acerca de la feminidad son reelaboradas a la luz de la teoría de género o desde posiciones allende al feminismo (por ej. Benjamín, 1996).

Quizás la respuesta a la vasta producción sobre esta última noción nos la brinde el mismo Lacan, cuando en “Ideas directivas para un congreso sobre la sexualidad femenina” escribe que:

*“Todo puede ponerse en la cuenta de la mujer en la medida en que, en la dialéctica falocéntrica, ella representa al Otro absoluto”* (Lacan, 2001 : 711).

Es casi explícita la dificultad de entrecruzar dos conceptos tan caros al psicoanálisis, labor que puede resultar intimidante, mas el desafío intelectual le sobrepasa en la medida que esas especulaciones pueden tener su incidencia en la práctica analítica actual, e influir de manera favorable en la dirección de la cura

---

<sup>5</sup> Las reacciones parecen duplicar lo sucedido en la historia del psicoanálisis cuando el mismo Freud introduce en su doctrina la idea de una pulsión de muerte que habita en el sujeto. Quizás apenas esbozada, ésta sea la idea - fuerza del presente texto: colaborar a la discusión de la hipótesis enunciada por J. Indart, la que sin temor calificamos como digna heredera del camino trazado por Freud, en tanto que en el mismo movimiento demuele los cimientos de que se pretende dogma, a la par de edificar un “refugio” en el cual albergarse.

de aquellos sujetos que en suerte nos convocan a ejercer una función: la de analista.

Por último, introduciremos la noción de semblante, para visualizar que operatividad posee en esta problemática.

## Origen y actualidad del superyó

La noción de superyó se introduce en 1923 en *El yo y el ello* (Freud, 1979), escrito que forcluyen en su título la verdadera innovación teórica que introduce el mismo (Miller, 1998 : 132) <sup>6</sup>.

Es pertinente señalar también que desde su origen el termino superyó se intercambia con el de ideal del yo sin ninguna clase de diferenciación conceptual, labor que sí realizaron autores postfreudianos, adjudicándole al primero la función de prohibición y al segundo una función idealizante (Miller, 1998 : 135).

Herederero y resultado del sepultamiento del complejo de Edipo, será para Freud una instancia que prohíbe. Lo constituirán restos verbales, “cosas oídas”, por lo cual tiene una relación especial con la voz.

Representaría una demanda

*“... que toma la forma de ciertos imperativos, de interdicciones coordinadas con el modelo del ideal del yo. El superyó edípico es una demanda a la cual el sujeto se somete, sellando así una alianza con la potencia paterna”* (Millot, 1988 : 39).

El superyó surge por identificación al padre edípico, agente de la represión, prohibidor que instala un límite. Límite “respecto de un acoso, mas o menos angustiante para el yo, provenientes de las exigencias pulsionales del ello” (Indart, 1999a : 20). Esta identificación de la prohibición en el sujeto, que se transforma

---

<sup>6</sup> Si bien es en esta fecha tardía que surge el superyó como instancia psíquica diferenciada, existen indicios en la obra, anterior a 1923, que llevan a concluir lógicamente en este nuevo concepto. Estos rastros se observan en los primeros casos freudianos que “bajo los nombres de sacrificio, automartirio, autopunición y delirio de ser notado” hablan de la presencia de “una fuerza aniquilante en el destino de todo sujeto” (Gerez Ambertin, 1998 : 28). Diversas categorías son expuestas para ir delineando “la constelación superyóica pronta a advenir: tabú, conciencia moral, imperativo categórico, culpa, punición y angustia” (Gerez Ambertin, 193 : 40).

en parte fundamental del psiquismo, es beneficiosa ya que permite mantener un equilibrio yoico <sup>7</sup>.

Hasta aquí se resalta una cara del superyó, ya que el mismo Freud plantea acto seguido que la erección de esta instancia en el aparato psíquico resulta un acto *“grávido en consecuencias”*.

¿Cuales son ellas? Fundamentalmente que se transforma en una instancia opresora, ilimitada, o sea *“que sólo tiende a un límite, que sólo se pacificaría, que sólo dejaría de exigir en la muerte”*(Indart, 1999a : 23).

El problema no radica en el contenido del enunciado vuelto mandato, sino que este enunciado se vuelve una exigencia imposible de cumplir. De esta forma Freud colige que el superyó hunde sus raíces en el ello, poniendo en relación estos enunciados insistentes y acosadores con relación a las exigencias pulsionales.

Cuando los ideales que sustenta un sujeto se convierten en un peso para el mismo, es porque estos están revelando la cara de goce superyoico que anudan.

Despejados y clarificados, el ideal del yo podría pensarse como nudo entre lo simbólico y lo imaginario (ideal como rasgo que posibilita cierta consistencia al plano imaginario) pero sin peso real, mientras que el superyó se manifestaría como nexo entre lo simbólico y lo real.

El sujeto

*“sufre de un peso, que se confunde con que viniese del ideal, por que esta incluyendo una problemática real en ese ideal, de goce”* (Indart, 1999a : 39).

La noción de superyó en Lacan es reformulada como imperativo de goce, orden paradójica en tanto *“este imperativo (goza!) equivale a una interdicción, porque gozar, según Lacan, es imposible”* (Miller, 1998 : 140).

*“La frase de Freud es una paradoja si imaginamos que el superyó prohíbe el goce. Cuando Lacan formula que el superyó dice: Goza!, elimina la paradoja pues el superyó exige el goce”* (Miller, 1998 : 141).

---

<sup>7</sup> Recordemos que cuando en *Introducción del narcisismo* (Freud, 1993) retoma esta vieja idea de una instancia diversa del yo -responsable del surgimiento de reproches, ideas de culpa, autocríticas, y que no se encuentra al servicio de la organización de la realidad-, la nomina ideal del yo, la cual será el punto de anclaje identificadorio a referencias y premisas culturales (identificación simbólica a significantes provenientes del Otro) desde donde el sujeto mide su narcisismo en función del cumplimiento con esta instancia.

*“El superyó se manifiesta entonces como el heredero no tanto del padre edípico de la Ley, que impone el renunciamiento al goce, como de un padre que somete al sujeto a la tiranía de su goce” (Millot, 1988 : 41).*

Reubicada así la noción, encastra con lo que Lacan denomina goce, el cual produce una hiancia tajante entre lo que para un sujeto es su bien de lo que podría ser su bienestar. El goce será aquello que no sirve para nada (aquello que comienza en las cosquillas y termina en la parrilla). Como vemos, el camino trazado va del padre a lo peor.

El superyó adopta varias facetas, en tanto puede ser aprehendido desde los tres registros de toda experiencia humana (en su cara imaginaria como personaje, en su faz simbólica como ley insensata, en su costado real en tanto objeto a, fuera de sentido).

Lo expuesto con anterioridad no ocluye las paradojas y contrapuntos que la teorización del superyó tiene tanto en Freud como en Lacan.

En este último, como ya fue señalado, no existe una formulación teórica definitiva sobre esta instancia. Lo que sí se verifica es una reflexión continuada y proseguida a lo largo de su enseñanza que conjuga la definición de lo que se aprehende bajo esta noción con indicaciones precisas que balizan la dirección de la cura.

Juan Carlos Indart (1999a) ha despejado oportunamente cuatro momentos en la enseñanza de Lacan con relación a la noción de superyó<sup>8</sup>.

El primer momento que se puntúa es el *Seminario I*, en donde el superyó se presenta como enunciado discordante (parásito dentro de un sistema coherente de ideales) que marca la división subjetiva. Esta idea deja entrever que *“la relación del significante con el goce, es de por sí superyoica”* (Indart, 1999a : 43).

En un segundo momento corrige las ideas del *Seminario I*, entendiendo que el superyó no se relaciona con el padre agente real de la castración (ubicable lógicamente en el segundo tiempo de la metáfora paterna) sino que estará estrechamente vinculado al fantasma de un padre imaginario (identificación a la imagen de un padre total), sobre el *“que se edifica la idea de Dios”* (Indart, 1999a: 47). Este desarrollo es hallable en el *Seminario VII*.

---

<sup>8</sup> La articulación lógica de este cuaternario teórico contrasta de manera evidente con las inflacionarias *“40 premisas y un interrogante”* que Gerez Ambertin rescata del seguimiento de la formulación lacaniana del superyó a lo largo de su obra (Gerez Ambertin, 1993 : 223 y sgs.).

La tercer referencia se encuentra en el *Seminario XVII*, en donde Lacan discute la noción de padres combinado de los desarrollos kleinianos, tomando esta idea como la edificación en la teoría misma, y por parte de los mismos analistas, de un Otro completo que detenta todo el goce.

La cita textual del *Seminario* expresa:

*“De ahí las extraordinarias elucubraciones a las que llegan los analistas en lo que se refiere al padre combinado, como ellos dicen. Esto solo significa una cosa -edificar un A que encierra un goce, generalmente llamado Dios, con quien vale la pena jugarse a todo o nada el plus de goce, es decir, ese **funcionamiento** que se llama superyó”* (Lacan, 1996: 104; el resaltado es nuestro).

Párrafo central para entender la lectura y la decisión teórica tomada por Indart, expresando que el superyó no es un elemento de estructura, sino que es

*“lo que ocurre en nuestra relación con el goce cuando hemos fabricado un Otro, supuesto goce total. Y si esto está, dice Lacan, no puede empezar sino lo que se llama el funcionamiento superyóico”* (Indart, 1999a: 51).

Por esta aseveración discute a Freud el que el significante de goce sea pulsión de muerte, o este al servicio de ella; en todo caso, este goce enloquece en su funcionamiento si su referencia es ese Otro goce total. La pulsión es de muerte en un funcionamiento en donde queda presa de la lógica del todo<sup>9</sup>.

En consonancia con los últimos desarrollos de J. A. Miller (1998) Indart propone revisar la temática del goce en psicoanálisis, ya que este *“sigue siendo un poco victoriano, es decir, echa pestes del goce”*, para llegar a enunciar que el significante *“por suerte, introduce goce, y hay que revisar por qué, bajo qué condiciones, toma ese acento mortífero”* (Indart, 1999a : 55).

El cuarto peldaño del recorrido descansa en el *Seminario XVIII*, donde Lacan expresa que la invención freudiana del superyó esta en relación directa con la fabricación del mito personal de *Tótem y tabú* (Freud, 1980), en donde ubica la invención del fantasma del padre primordial todo goce.

---

<sup>9</sup> Es en la negación de la castración del Otro donde empieza este funcionamiento, ya que de por sí, *“ese significante que produce goce tuvo siempre su propio límite en la castración como real”* (Indart, 1999c : 100).

Todo el derrotero de la enseñanza de Lacan llevaría así a concluir -como una de sus líneas fundamentales-, en la idea de que no existe todo en lo real, que las totalidades son ficciones <sup>10</sup>, y a un fuerte cuestionamiento al uso de la noción de superyó en la clínica psicoanalítica.

*“...no puede ser que la noción de superyó se siga paseando entre nosotros como una herencia freudiana irrenunciable, y como si diese cuenta de algo en un ámbito estructural” (Indart, 1999c : 100).*

## El superyó femenino

Solo atisbado, deslizado silenciosamente en la doctrina freudiana, el tema brota en un breve artículo de 1925 titulado *Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia sexual anatómica* (Freud, 1979). Si la “anatomía es el destino”, tal parece que será este vector enraizado en lo biológico lo que favorece otro juego con ese destino vinculado ahora al Nombre del padre y sus faltas.

Dice Freud:

*“Aunque vacilo en expresarla, se me impone la noción de que el nivel de lo ético normal es distinto en la mujer que en el hombre. El superyó nunca llega a ser en ella tan inexorable, tan impersonal, tan independiente de sus orígenes afectivos como exigimos que lo sea en el hombre. Ciertos rasgos caracterológicos que los críticos de todos los tiempos han echado en cara a la mujer -que tiene menor sentido de la justicia que el hombre, que es más reacia a someterse a las grandes necesidades de la vida, que es más propensa a dejarse guiar en sus juicios por los sentimientos de afecto y hostilidad-, todos ellos podrían ser fácilmente explicados por la distinta formación del superyó que acabamos de inferir. No nos dejemos apartar de estas conclusiones por las réplicas*

<sup>10</sup> Cuestionando una “clínica del superyó” -en la clínica se trataría del deseo, al menos en la clínica heredera del proyecto freudo-lacaniano, según esta posibilidad de lectura- se lee en el trabajo de Gerez Ambertin: *“A los fines de la clínica diferencial, resulta fundamental hallar el lugar que cabe al superyó en la estructura del sujeto, y desde allí confrontar los recursos de esa misma subjetividad para negociar con esa feroz instancia”* (Gerez Ambertin, 1998 : 179). Resulta curioso cuestionar al superyó como piedra de toque en la cura analítica, pero no dudar de su lugar en la estructura. Con J. C. Indart podríamos responder: el recurso es atacar esta construcción del padre imaginario todo goce, y de allí desarticular el funcionamiento superyóico...

*de los feministas de ambos sexos, afanosos de imponernos la equiparación y la equivalencia absoluta de los dos sexos”.*

Freud adscribía esta diferencia final en la estructuración psíquica a la forma de atravesamiento del complejo nuclear de la neurosis: el Edipo.

Del lado femenino la castración no podía resultar una amenaza efectiva, puesto que ya había sido efectuada, por lo cual tal complejo no tenía los motivos suficientes para ser convenientemente sepultado, y el lazo afectivo con el padre era sostenido con más fuerza y durante más tiempo que en el caso del varón.

Así pues, la mujer entra y se mantiene en el Edipo a causa de esta castración ya presente, y la angustia por la pérdida de amor (del padre) es a la posición femenina lo que la angustia de castración es al lado masculino de la sexuación.

*“Los dos destinos más corrientes del complejo de castración en las mujeres corresponden de un lado al penisneid, es decir la persistencia de la demanda dirigida al padre, y del otro al complejo de masculinidad, que descansa en la represión de la envidia del pene. En el primero de estos destinos domina la demanda al Otro, por la cual el sujeto se coloca en dependencia de una instancia superior que cumple la función de un superyó que en cambio está ausente como instancia intrapsíquica. En el segundo, la que toma la delantera es la demanda del Otro, produciendo una figura del superyó próxima a la que encontramos en la clínica de la neurosis obsesiva del hombre” (Millot, 1988 : 55).*

Conclusión: las mujeres no están más protegidas que los hombres de esa figura feroz y obscena.

Con Lacan aprendimos que la diferencia sexual no toma su consistencia en la explicación biológica, a la vez que se puso el acento en lo simbólico como el registro verdaderamente importante a la hora del reparto de los sexos, el cual responde a una lógica que tiene como pivote la dupla falo - castración.

Es el orden de lo simbólico el que se muestra impotente en su función de brindarle un lugar a la mujer como ser sexuado (*“la mujer no existe”* dirá Lacan para sorpresa del gran público).

Que el significante fálico sea el operador privilegiado en el reparto sexual obstruye el establecimiento de

*“fundar la relación sexual, desfallecimiento que se manifiesta en la falta de un significante capaz de significar, de manera adecuada, lo femenino. Le feminidad viene así a representar lo que esta fuera de lo simbólico, el afuera que este instituye por su existencia misma, y tiende a identificarse con el goce del Padre, un goce que esta fuera de la ley”* (Millot, 1988 : 58).

Por lo cual la mujer deberá fabricarse su posición, tratando de ubicarse como siendo el Otro para un hombre. Armado de la máscara fálica para atrapar el deseo de un hombre, no adhiriendo a esa identificación imaginaria. Operación paradójica entonces: construcción del semblante fálico y en un movimiento único des- crédito del mismo.

Posición que inaugura además otro goce posible, ilimitado, mas allá del falo. Dirá Lacan en el *Seminario XX*:

*“A todo ser que habla, sea cual fuere, este provisto o no de los atributos de la masculinidad (...) le esta permitido, tal como lo formula expresamente la teoría freudiana, inscribirse en esta parte. Si se inscribe en ella, vetara toda universalidad, será el no-todo, en tanto “puede elegir” o no estar en ÷ de x.”* (Lacan, 1995 : 97).

Y aquí reencontramos nuestro originario problema: el de la existencia de un superyó femenino, en tanto los dichos que lo representan se originan en este Otro goce que le pertenece <sup>11</sup>.

Como bien lo señalara Miller:

*“El problema del superyó femenino no es mas que una máscara del problema esencial del goce femenino”* (Miller, 1998 : 146).

Goce a relacionar al deseo materno sin freno simbólico, goce del Otro diverso del goce fálico (goce del Uno).

---

<sup>11</sup> Por ello cuestionamos la postura de Gerez Ambertin cuando señala: *“Del mismo modo nos negamos a pensar, desde Freud, un superyó materno o paterno, recusamos un superyó femenino o masculino. El superyó como instancia tendrá diferente incidencia en uno u otro sexo atendiendo solo a la lógica de la sexuación”* (Gerez Ambertin, 1998 : 99). ¿Pero es que acaso esta lógica de la sexuación que toca a la división del goce no reconoce una posición masculina y otra femenina del sujeto?

El Edipo que orienta el camino a la sexualidad también brinda las señales para la forma privilegiada de neurosis en uno y otro sexo. Por un sendero, neurosis obsesiva o como ser hombre; por el otro, histeria o qué es ser una mujer. Emergencia de la clínica de la pregunta que conduce al campo lacaniano: el campo del goce.

Histeria que insatisfecha en su deseo absolutiza su goce, posicionándose desde lo real para denunciar los semblantes fálicos que tan presto el hombre se encarga de erigir. Conocedora de un goce inatrapable por el falo *“desacomoda enormemente la medida del orden del mundo, porque la medida del orden del mundo no es sino el falo”* (Miller, 1998 : 155).

Debilidad del superyó en las mujeres que por lo tanto deberá entenderse de aquí en mas como *“la posibilidad de un goce, que se define solamente en el contexto de un no-todo, que hay esa parte que escapa, por definición, a la locura de esta lógica”* (Indart, 1999a : 60 - 61).

Así Lacan en *L' Etourdit* invitará a que los dichos del superyó femenino sean *“refutados, inconsistentes, indemostrados, indecididos”*, que son tres formas de decir S (A) (Laurent, 1999 : 107).

*“Lo que hay que restaurar es la relación con el S (A), la relación con la inconsistencia, con lo indemostrable, con lo indecidible, la relación con la incompletud del Otro; allí es realmente donde el hombre puede hacerse el ‘relevo para que la mujer se convierta en ese Otro para sí misma, como lo es para él’”.*

*“... el camino es, frente a la surmoitie, refutar-inconsistir-indemostrar-indecidir sus dichos, a partir de que? A partir de su decir”* (Laurent, 1999 : 108).

Según Eric Laurent, así queda definido el lugar que deberá ocupar el psicoanalista: no identificándose al falo sino sabiendo responder a ese llamado

*“en tanto [este lugar] puede reenviarlo a la verdadera lógica de la posición femenina, que es denunciar a los semblantes que apuntan a cualquier consistencia del Otro”* (Laurent, 1999 : 109).

*“La posición psicoanalítica consiste en decir que la voz del imperativo mortífero solo lo es para aquel que rechaza enfrentar la originalidad de la posición femenina, para aquel que negaría el origen de un decir femenino específico donde hay incidencia directa del Otro”* (Laurent, 1999 : 115).

*“La vía del psicoanálisis es movilizar los recursos del decir, de la interpretación para mostrar que los dichos de la Esfinge solo tienen poderes mortales si uno ignora que tiene que hacerle frente en tanto ser sexuado”. “... por eso Lacan asigna la tarea de ‘descompletar, refutar, inconsistir, indemostrar, indecidir’ los dichos que parten del decir mas allá de lo que se puede representar en el símbolo fálico” (Laurent, 1999 : 117).*

## Conclusión

A modo de cierre que relance nuestra inquietud inicial diremos que aquello que se anunciaba como lo impropio, lo extraño, lo ajeno a la posición femenina resulta lo más propio e íntimo de la misma.

Como lo expresara J. A. Miller:

*“Si no se encuentra el superyó femenino es, precisamente, porque esta ahí antes los ojos, es del estilo de la carta robada, porque salta a la vista no nos percatamos de su presencia” (Miller, 1998 : 157).*

Plantadas en lo real del goce sin medida, las mujeres se muestran en combate permanente con los semblantes de la civilización (Miller, 1994). De los cuales necesita por otra parte para darse cierta consistencia imaginaria frente al otro sexo.

Saber operar con nada, fabricarse un ser a partir de un lugar vaciado en el que solo se encuentran máscaras que velan la nada, la solución de la posición femenina consistirá entonces

*“en no colmar el agujero, sino en metabolizarlo, dialectizarlo, y en ser el agujero. Es decir, fabricarse un ser con la nada” (Miller, 1998 : 88).*

La tarea del analista será prevenir contra el rápido desarme de los semblantes por parte de la especie femenina, en tanto valdría la pena retener en la contingencia de su manifestación uno: el del amor, transformando a una mujer en el síntoma de un hombre, permitiendo por ello que el goce condesienda al deseo, pero sin la vana esperanza de que este particular semblante alivie los efectos de división y extrañeza que provienen de ese goce.

En todo caso, que el hombre sirva de excusa para la presentificación de los mismos, reinstituyendo la disimétrica relación a lo sexual<sup>12</sup>, que existe... aún ♦

## Referencias bibliográficas

Benjamín, Jessica (1996). *Los lazos del amor. Psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación*. Bs. As.: Paidós.

Bion, W. (1995). *Volviendo a pensar*. Bs. As.: Lumen – Hormé.

Freud, Sigmund (1993). Introducción del narcisismo. *Obras completas*. Tomo XIV. Bs. As.: Amorrortu.

Freud, Sigmund (1979). Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia sexual anatómica. *Obras completas*. Tomo XIX. Bs. As.: Amorrortu.

Freud, Sigmund (1980). Tótem y tabú. *Obras completas*, tomo XIII. Bs. As.: Amorrortu.

Freud, Sigmund (1979). El yo y el ello. *Obras completas*. Tomo XIX. Bs. As.: Amorrortu.

Gerez Ambertin, Marta (1998). *Las voces del superyó. En la clínica psicoanalítica y en el malestar en la cultura*. Bs. As.: Manantial.

Indart, Juan C. (1999a). *Superyó e Ideal del yo*. San Luis: BPSLES.

Indart, Juan C. (1999b). *El estrago en la relación madre - hija y en la relación con un hombre*. San Luis: BPSLES.

Indart, Juan C. (1999c). El peso del superyó. En AAVV. *El peso de los ideales*. Bs. As.: EOL - Paidós.

Klein, Melanie (1994a). *Amor, culpa y reparación*. España: Paidós.

---

<sup>12</sup> Otra forma de decir que la relación sexual no existe...

Klein, Melanie (1994b). *Envidia y gratitud y otros trabajos*. España: Paidós.

Lacan, Jacques (1995). *Seminario XX. Aun*. Bs. As.: Paidós.

Lacan, Jacques (1996). *Seminario XVII. El reverso del psicoanálisis*. Bs. As.: Paidós.

Lacan, Jacques (2001). Ideas directivas para un congreso sobre la sexualidad femenina. *Escritos II*. México: Siglo XXI editores.

Laurent, Eric (1999). *Posiciones femeninas del ser*. Bs. As.: Tres Haches.

Miller, Jacques -Alain (1998). *Recorrido de Lacan*. Bs. As.: Manantial.

Miller, Jacques -Alain (1994). *De mujeres y semblantes*. Bs. As.: Cuadernos del Pasador.

Miller, Jacques -Alain (1998). *Los signos del goce*. Bs. As.: Paidós.

Millot, Catherine (1988). *Nobodady. La histeria en el siglo*. Bs. As.: Nueva Visión.

Tendlarz, Silvia (2002). El superyo femenino. *Omicar? digital*. Fecha de descarga: 26/02/02. <http://www.wapol.org/omicar/articles/tdz0031.htm>

***Fundamentos en humanidades***  
**Universidad Nacional de San Luis**  
**Año II - N° 2 (4/2001) / pp. 61 - 76**

## A propósito del fundamentalismo

***Luis Armando González***

Universidad Centroamericana J. Simeón Cañas  
e - mail: luisg@cidai.uca.edu.su

### **Resumen**

Este artículo ofrece una lectura del fundamentalismo islámico a la luz de los últimos acontecimientos ocurridos en los Estados Unidos el pasado 11 de septiembre y la guerra desatada desde entonces. Pero también, el autor nos recuerda que dicho fenómeno no es privativo de la religión musulmana o de los Orientales. También nuestro mundo occidental, particularmente los Estados Unidos, el principal abanderado de la actual guerra en contra del fundamentalismo, alberga unos grupos religiosos que se creen depositarios de la Verdad Revelada, por cuya causa e instauración están dispuestos a luchar, valiéndose, si es posible, de los métodos más sangrientos. Al fin, el artículo recomienda el diálogo entre las civilizaciones, como único mecanismo eficaz en la batalla que realmente les debería ocupar en este nuevo milenio: «la justicia para con los pobres, los huérfanos y todas las víctimas de los ricos injustos, usureros, opresores».

### **Abstract**

This article examines the islamist fundamentalism in light of the september 11<sup>th</sup> terrorist attack on the United States, and the subsequent war that has been ignited since. The autor also reminds as that fundamentalism in sot exclusive to the muslim or oriental world. In Occident, particularly in the United States, the leader of the current war on fundamentalism, aslo has a number of religious groups that believe they are the sources of the Revealed Truth, and for this reason, they are ready to fight, prepared to use ofthen the blodiest of means. In the end, this article accentu-

ates the needed for dialogue between civilizations, as an effective mechanism in the struggle for what is really important: justice for the poor, the orphans, and all the victims of the rich, usurers oppressors.

**Palabras claves:** fundamentalismo islámico - guerra - religión - diálogo - civilizaciones

**Keys words:** islamic fundamentalism - war - religion - dialogue - civilizations

1. *Di: busco refugio cerca del señor de los hombres,*
2. *Rey de los hombres,*
3. *Dios de los hombres,*
4. *Contra la maldad del que sugiere malos pensamientos y se oculta,*
5. *Que infunde el mal en los corazones de los hombres,*
6. *Contra los genios y contra los hombres”*

*(El Corán, Sura CXIV).*

*“Hemos llegado a una oscura era electrónica, en la que las nuevas hordas paganas, con todo el poder de la tecnología a sus órdenes, están a punto de arrasar las últimas fortalezas de la humanidad civilizada. Ante nosotros se extiende una visión de muerte... a menos que contraataquemos” (Francis Schaeffer, Time for Anger).*

Tras los atentados terroristas en Estados Unidos, el 11 de septiembre de 2001, la palabra «fundamentalismo» aparece por todas partes, sin que sea suficientemente claro su significado. Lo mismo sucede con términos como «Mahoma», «Islam» y «musulmanes», que son asociados casi automáticamente con aquél. A medida que el discurso de la violencia militar ha ido ganando espacio en los medios de comunicación occidentales, la identificación señalada se ha vuelto parte de la normalidad mediática, con lo cual cualquier árabe, mahometano, musulmán o islámico es sospechoso de ser un fundamentalista y, en consecuencia, de ser proclive a la violencia fanática y terrorista.

En este clima de manipulación absurda de las identidades religiosas y de per-versión del significado de las palabras, es necesario atreverse a aclarar el senti-do básico de unas y otras, no con el afán del especialista que domina a la perfec-ción su materia, sino con el afán de quien quiere entender -y ayudar a entender a otros- los problemas de su tiempo. Es mucho lo que está en juego en estos mo-mentos -en términos de sufrimiento humano, deterioro de la convivencia social mundial y pérdidas materiales- para conformarse con lo que se dice en los me-dios de comunicación sobre las costumbres, tradiciones y estilos de vida de millo-nes de hombres y mujeres con quienes, pese a las diferencias, compartimos afinidades que se fundan en la común condición humana.

El término en torno al cual girarán estas reflexiones es «fundamentalismo». Empero, antes de abordarlo directamente, es preciso aclarar mínimamente el significado de otros términos que también son parte del debate actual y que, en cierta medida, ayudan a entender el sentido de aquél. Comenzamos con «Mahoma», figura central en las creencias religiosas de «*casi mil millones de personas en las mezquitas y los barrios de las ciudades musulmanas, atestadas por la urbanización acelerada y desintegradas por el fracaso de la moderniza-ción*» (Castells, 1998). ¿Quién fue Mahoma? ¿Cuál es su importancia religiosa? ¿Cuáles fueron sus enseñanzas?

Pues bien, según J. F. M. Noël (1991), Mahoma fue un profeta, legislador y soberano de los árabes, nacido año 578 y muerto en el año 632 (o 633) después de Jesucristo:

*«Los autores árabes -dice Noël- lo hacen descender por línea recta de Ismael, hijo del patriarca Abraham. Su padre, llamado Abdolah, era pagano, y Amenah, su madre, judía... A los catorce años hizo sus primeros ensayos en las armas, en una guerra que los koreishitas tuvieron que sostener contra los kenanitos. Tenía veinticinco años cuando cierta Kadicha, viuda de un rico comerciante árabe, lo nombró para que fuera su factor y le envió a Siria para vender sus mercaderías y comprar nuevas... A la vuelta de Siria, Kadicha, su señora, se enamoró de él y se casaron. Mahoma era de carácter sombrío y meditabundo. Esta disposición le atrajo naturalmente al retiro y a la soledad, y le sugirió, sin duda alguna, o el plan de legislación que ejecutó después, o simplemente los medios para ponerlo en práctica... Do-tado de una singular elocuencia, muy poco le costó persuadir a su mujer que tenía contacto íntimo con el cielo, de que Dios lo había escogido entre todos los hijos de Ismael para abolir el culto de los ídolos y dar a los hom-bres una nueva ley» (Noël 1991, Voz Mahoma: 827).*

En virtud de esta preferencia de Dios (Alá), Mahoma se erigió como «el Profeta», llamado a propagar por la fuerza la verdad de la que era portador. Como hace notar Noël:

*«Al mismo tiempo que caía su espada sobre los que le oponían la menor resistencia, atraía otros con promesas lisonjeras de una eternidad de placeres sensuales... En país árido, seco y arenoso como Arabia, no podían dejar de hacer una gran impresión al pueblo imágenes tan risueñas; así fue que la nueva doctrina progresó admirablemente. Mahoma continuó, sin embargo, llevando el hierro y el fuego a los pueblos idólatras que quería someter a sus dogmas, y ese objetivo le salió conforme a sus deseos, llegando al punto de traz ar a sus sucesores un vasto camino para conquistas más extensas» (Noël, 1991: 828).*

¿Cuál era la verdad propagada por Mahoma? Era la que le había revelado Dios a lo largo -según las leyendas árabes- de veintitrés años -marcados por intensos conflictos entre el Profeta y los infieles de su tiempo- y que se encuentra recogida en *El Corán* o *Alcorán* («recitación» o «predicación»). Según lo hace constar Félix M. Pareja en su *Islamología*, Ibn Ishaq, el biógrafo más antiguo de Mahoma, comenta que el proceso de revelación en el que éste se ve envuelto es referido por él mismo del siguiente modo:

*«Una noche, estando yo dormido, vino Gabriel con un paño de brocado en el que había algo escrito y me dijo: '-Iqra, lee' (en voz alta). Respondí: '-Qué he de leer?' Entonces me apretó de tal modo con el paño que creí que era la muerte. Luego me soltó y dijo: '-¡Lee!'. Esta escena se repite dos veces y por fin Mahoma pregunta qué es lo ha de leer. 'Entonces Gabriel recitó los primeros cinco versos de la sura 96, y yéndose, me dejó. Desperté de mi sueño, y como era como si hubiera grabado algo en mi corazón. Salí, y cuando estaba en medio del monte, oí una voz en el cielo que decía: 'Oh Mahoma, eres el enviado de Alá, y yo soy Gabriel'. Alcé la cabeza mirando al cielo y vi a Gabriel en figura de hombre, con ambos pies en la línea del horizonte, que decía: 'Oh Mahoma, tú eres el enviado de Alá y yo soy Gabriel'. Me detuve a contemplarle sin avanzar ni retroceder; me puse a apartar de él mi vista por todo el horizonte del cielo, y no había punto en el horizonte donde no le viese de aquella manera» (Parejas, 1952: 69).*

Pues bien, *El Corán*, en vida de Mahoma, constituyó una tradición oral que, posteriormente, fue recogida -según Noël- en cuatro versiones que dieron paso, a su vez, a cuatro de las sectas mahometanas más influyentes aun en la actuali-

dad: la de *Melik* (seguida por moros y árabes); la *Imaniana* o *Xiita* (adoptada por los persas); la de *Omar* (aceptada por los turcos); y la de *Otman* (seguida por los tártaros) (Noël 1991, Voz Alcorán o Corán :73)<sup>1</sup>.

La creencia común, entre los mahometanos -los seguidores de Mahoma o musulmanes-, es que Dios, a través del ángel Gabriel, envió *El Corán* a su profeta, quien lo fue recibiendo, versículo tras versículo, para luego difundir las enseñanzas recibidas de Dios.

Así pues, *El Corán* es el libro que recoge la revelación de la que fue testigo Mahoma, la cual supone, como acontecimientos salvíficos previos, la revelación bíblica y el carácter profético de Jesús.

*«Creemos -dice el Versículo 130 del segundo Sura (capítulo)- en Dios y en lo que nos ha sido enviado de lo alto a nosotros, a Abraham y a Ismael, a Isaac, a Jakob, a las doce tribus; creemos en los libros que han sido dados a Moisés y a Jesús, en los libros concedidos a los profetas por el Señor; nosotros no establecimos diferencias entre ellos y nos abandonamos a Dios»* (Mahoma, 1994: 17).

La última revelación -de la que ha sido testigo Mahoma- es la que tendrá que ser aceptada de ahora en adelante, pues de lo contrario se estará lejos de Dios y de la nueva fe, es decir, la fe Islámica:

*«Si ellos (los judíos y los cristianos) adoptan vuestra creencia, están en el camino recto; si se alejan de él, hacen una excisión con nosotros; pero Dios os basta, entiende y sabe todo»* (Mahoma, 1994. Versículo 131).

El Islam es, en este sentido, la culminación de un proceso de fe que se inició desde los tiempos de Antiguo Testamento, proceso con el cual es coherente puesto que lo asume en sus momentos esenciales.

*«Cada revelación religiosa correspondió a alguna de las sucesivas manifestaciones proféticas en que Muhammad [Mahoma] obtienen su rúbrica y su*

---

<sup>1</sup> R. Caspar, señala que hacia los años 658-750 (bajo la dinastía de los Omeyyas) la comunidad musulmana se dividió definitivamente en tres ramas con frecuencia enfrentadas: los *sunнитas* u 'ortodoxos', que actualmente representan un 90% de los musulmanes; los *chiitas*, que son numerosos en Irán, Irak, la India y Pakistán; y los *jaríyitas*, rebeldes, rigoristas y puritanos que subsisten en pequeños grupos en Argelia, Tunez, en el Djebel Nefusa libio y en Omán de Arabia.

*sello definitivo. Y el Libro Santo, el Corán, subsume en su seno generoso esas revelaciones: integra toda la tradición profética del judaísmo bíblico con los añadidos neotestamentarios, reconoce la verdad profética de Moisés y de su pueblo, de David, de Salomón, de Joshua de Nazaret, el hijo de María. Y se remonta al tronco originario de Abraham y de su doble stirpe, la judía y la ismaelita (la de Agar y de su hijo Ismael, visitado por Abraham al finalizar la vida de éste)» (Trias, 1996. Voz Islam: 82 - 83).*

Con todo, *El Corán «es la única Escritura auténtica, ya que las otras han sido 'falsificadas' por sus secuaces(...)». El Islam, que considera hermanos a todos los creyentes (...) es la única religión verdadera, completa, definitiva y universal»* (Caspar, 1995: 25).

La nueva religión, la verdadera, se constituye, entonces, sobre la revelación plasmada en *El Corán*. Quien profesa esa fe se convierte en integrante del *Islam* («resignado a Dios»), lo cual exige vivir esa fe en todo momento y cumplir los siguientes deberes: *«una vez en su vida cada musulmán debe proclamar, con total convicción, que no hay más Dios que Alá y [que] Mahoma es su profeta; debe rezar cinco veces al día; al levantarse, al mediodía, a media tarde, al anochecer y antes de irse a la cama; debe dar limosna generosamente; debe guardar el ayuno del Ramadán, mes sagrado, para lo cual no debe beber ni procurarse placeres mundanos entre el amanecer y el anochecer; una vez en su vida, si es posible, debe hacer la peregrinación a La Meca»* (Cook, 1993. Voz Islam: 273 - 274); es decir, al lugar de nacimiento de Mahoma.

Esas obligaciones del creyente musulmán se derivan de lo que constituyen los dos aspectos centrales de la religión islámica: ante todo, la unidad de Dios, su eternidad y su invisibilidad; y, en segundo lugar, la misión de Mahoma.

*«A estos dos puntos -dice Noël - se reduce todo el mahometismo. El primero encierra los artículos siguientes: creer en Dios, en los ángeles, en las escrituras, en los profetas, en la resurrección, en el día del juicio, en los decretos de Dios y en la predestinación absoluta del bien o el mal. El segundo tiene por objeto los preceptos que se dedican a la práctica; estos son la oración, las obligaciones, el zacal o zacao (limosna), el ayuno del Ramadán y la peregrinación a La Meca»* (Noël, 1991. Voz Mahometismo o Islamismo: 829 - 830).

En resumen, en palabras de Eugenio Triás:

*«Con el surgimiento del Islam se asiste a la aparición del ‘verdadero Profeta’, el que culmina y concluye todo el caudaloso manantial de la revelación y de la profecía. Entre Dios y el pueblo de Dios se intercala el profeta verdadero, verus propheta, cuyo nombre es Muhammad. A él le incumbe promover la religión universal por excelencia, la última quizás de todas las religiones reveladas, la que en cierto modo realiza la esencia y compromiso de lo que por religión puede entenderse»* (Trías, 1996 : 81).

Mahoma asume el desafío de propagar la nueva religión -no siempre pacíficamente- entre unos pueblos que hasta entonces profesaban una religión politeísta, aunque con ciertos destellos de monoteísmo.

*«En la Arabia desértica -escribe Robert Caspar-, la vida se concentraba en los grandes oasis cercanos a la costa, en particular en La Meca y Medina. La religión tradicional era un politeísmo parecido al de los cananeos que nos describe la Biblia: estelas, árboles sagrados, divinos... cada tribu tenía su dios, casi siempre ‘emparejado’ con una diosa. Por entonces, estaba teniendo lugar una agrupación de esos dioses, como sucedía en La Meca, donde decenas de estelas rodeaban el templo, La Kaaba. Y como esa ciudad era el lugar de cruce de las caravanas y un activo centro comercial, el forastero podía aprovechar para realizar sus negocios y dar culto a su Dios. Incluso estaba surgiendo un ‘dios más grande’ (Allah akbar) que los demás, y algunos árabes se proclamaban ya monoteístas, sin que ello implicara que formasen parte de una gran religión monoteísta»* (Caspar, 1995:19).

Los pueblos árabes son, entonces, el punto focal de la propagación de la fe mahometana. El monoteísmo cobra fuerza hasta hacer prácticamente desaparecer las tradiciones politeístas fraguadas en tiempos del Antiguo Testamento. Los árabes de aquel entonces no sólo se adscriben a la religión islámica -convirtiéndose en musulmanes-, sino que transmiten sus enseñanzas a su descendiente, que la difunden por Africa y Asia a lo largo de los siglos que siguieron a la muerte de Mahoma. Bajo mandato de los «califas» (sustitutos y sucesores de Mahoma) Abu Bakr (632 - 634), Omar (634 - 644) y Otmán (644 - 656):

*«El Islam se extiende fuera de Arabia como un reguero de pólvora. La conquista de Siria y Palestina se produce en el año 636, la de Irak en el 638, y la de Egipto en el 640. En el nordeste se someten parte del Asia menor y Armenia»* (Caspar, 1995: 25).

Otmán es asesinado en el 650 y lo sucede Alí, primo y yerno de Mahoma; Alí se enfrenta con Mauwiya, quien no sólo lo destrona, sino que funda la dinastía de los Omeyas (658-750).

*«La expansión continúa bajo los Omeyas. Los ejércitos musulmanes conquistan el Magreb (670-682), pasan el estrecho de Gibraltar (...) en el 711 e invaden España -musulmana durante siete siglos- y el sur de Francia, con expediciones hasta Dijon y Luxueil... Hacia Oriente, llegan al Indo a partir del 707. Hacia el norte, todo el sur de la antigua URSS se somete al Islam, y llegan hasta el Turkestán chino... En menos de cien años, el Islam impone su dominio del Atlántico al extremo Oriente» (Caspar, 1995: 26).*

En la actualidad, según Manuel Castells, cerca de mil millones de personas profesan el Islam en las ciudades y barrios musulmanes; asimismo, el Islam se ha extendido más allá del mundo árabe, atrayendo a grupos e individuos de culturas y tradiciones religiosas distintas. En sentido opuesto, muchos árabes se han visto influidos (e incluso han hecho suyas) otras tradiciones religiosas, como el cristianismo -presente como tradición religiosa en Siria, Palestina e Irak antes del nacimiento de la fe mahometana y al que ésta no es ajena-, el judaísmo, el protestantismo, el budismo y el hinduismo. De este manera, aunque el islamismo es profesado por la mayoría de habitantes de los países árabes, esta religión ha sido abrazada por personas no árabes que -como el caso de los aproximadamente 40 mil franceses que se han convertido al Islam- se encuentran muy a gusto con su nueva fe musulmana (Caspar, 1995: 13).

Ahora bien, entre los millones de creyentes que profesan la religión islámica, se encuentran algunas minorías que han desembocado en lo que se conoce como el «islamismo», es decir, en una toma de posición que reivindica agresivamente la verdad de *El Corán* por encima de cualquier otra creencia o tradición cultural y religiosa. Ha sido tan fuerte el influjo de estas minorías que la opinión pública mundial ha terminado por ver en cada ciudadano árabe no sólo a un creyente musulmán -lo cual tiene una alta posibilidad de ser cierto-, sino a un militante islamista, dispuesto a imponer fanáticamente sus creencias a los «infeles».

*«El error más frecuente y más nocivo en la opinión pública, sea cristiana o no cristiana, e incluso entre los dirigentes -escríbe R. Caspar-, consiste en ver el Islam como un bloque monolítico y reducirlo al islamismo, y éste, a su vez, a la yihad, traducida tendenciosamente por 'guerra santa'... En realidad el Islam es como un mosaico cuarteado, y la tendencia islamista, rebautizada*

*de un modo muy discutible como 'integrista' (...) o 'fundamentalista' (...) no representa más que una décima parte del mundo musulmán, aun englobando en ella a todo el Irán» (Caspar, 1995: 12).*

### Religión Islámico – musulmana en Africa y Asia

África	Asia
Alto Volta	Afganistán
Argelia	Arabia Saudita
Benin	Barein
Camerún	Bangla Desh
Comores	Emiratos Árabes Unidos
República Centra Africana	Chipre
República del Congo	Indonesia
Costa de Marfil	Irán
Chad	Irak
Egipto	Palestina (Cisjordania y Gaza)
Etiopía	Jordania
Gambia	Katar
Ghinea	Kuwait
Kenia	Líbano
Libia	Federación Malaya
Malani	Islas Malvinas
Mali	Pakistán
Marruecos	Siria
Isla Mauricio	Turquía
Mauritania	Yemen
Níger	
Nigeria	
Senegal	
Sierra Leona	
Somalia	
Sudán	
Tanzania	
Togo	
Túnez	
Zaire	

(Fuente: *Almanaque mundial*, 1999).

Este movimiento fundamentalista islámico (o 'integrista'), pese a representar una posición minoritaria en ese mosaico que es el mundo musulmán, se ha convertido en la actualidad en uno de los principales focos de violencia terrorista a nivel mundial. Es por ello que el desafío de entenderlo se convierte en un desafío de primera importancia. Este ejercicio supone explorar, ante todo, su carácter «fundamentalista», para luego discutir las razones de su irrupción en las últimas tres décadas del siglo XX.

Lo primero que hay que hacer es ensayar una definición, al menos provisoria, de lo que cabe entender por fundamentalismo. Anthony Giddens ofrece la siguiente aproximación conceptual: «fundamentalismo no es igual a fanatismo ni a autoritarismo. Los fundamentalistas piden una vuelta a las escrituras y textos básicos, que deben ser leídos de manera literal, y proponen que las doctrinas derivadas de tales lecturas sean aplicadas a la vida social, económica o política. El fundamentalismo da nueva vitalidad e importancia a los guardianes de la tradición. Sólo ellos tienen acceso al *significado exacto* de los textos. El clero u otros intérpretes privilegiados adquieren poder secular y religioso»(Giddens, 2000: 61).

Por su parte, Manuel Castells dice lo siguiente:

*«Definiré el fundamentalismo como: «La construcción de la identidad colectiva a partir de la identificación de la conducta individual y las instituciones de la sociedad con las normas derivadas de la ley de Dios, interpretadas por una autoridad definida que hace de intermediario entre Dios y la humanidad» (Castells, 1998: 35).*

Dicho más brevemente, el fundamentalismo es una actitud que tiene como punto de apoyo una *verdad emanada de fuentes divinas* a lo que todos los seres humanos deben adherirse, so pena de decantar su vida por el camino del mal y la pérdida. La actitud fundamentalista se apoya, por tanto, en un *cuerpo doctrinal* que se considera -por su naturaleza divina- fuente de una verdad definitiva e incuestionable, la cual exige *fidelidad absoluta* por parte de quienes la suscriben. Quienes no la asumen como suya están en el camino equivocado, pues es imposible que sus creencias tengan algo de verdad y de bondad. La única verdad, para el fundamentalista, es la suya; la única vida recta es la de él. Y ello porque su conducta deriva de la ley de Dios, tal como ésta ha sido transmitida por quienes hacen de «intermediarios» entre Dios y los hombres. De esta convicción nace la vocación agresiva del fundamentalista, así como su proclividad al fanatismo y al dogmatismo: la verdad que se posee no sólo debe ser resguardada de

toda «contaminación» exterior a ella, sino que debe ser propagada por los medios que sean necesarios.

Visto así, el fundamentalismo no es un fenómeno totalmente novedoso, sino que más bien hunde sus raíces en el pasado histórico de la humanidad. Los primeros «guardianes de la fe» surgieron ahí donde aparecieron cuerpos doctrinales -de carácter oral- cuya fuente (se creía) era una revelación (o manifestación) divina. Lo único que admitían estas doctrinas era la repetición de la verdad original; su revisión o refutación eran vistas como una herejía a ser sancionada por los únicos intérpretes de la *verdad original*: sus guardianes. ¿Cuál es la raíz de esta actitud fundamentalista? Es indudable que detrás de este fundamentalismo del pasado -como en el de la actualidad- hay factores de poder político y económico (expansivos o defensivos) que hacen que tal actitud se afiance y cobre significado. Pero, complementario con factores de poder económico y político, se tiene un *factor epistemológico* que favorece muy fuertemente la actitud fundamentalista.

En efecto, si se asume que el conocimiento humano deriva de una fuente divina -como hizo Platón influido por las tradiciones pitagóricas-, en virtud de ello ese conocimiento (en formulaciones orales o escritas) estará a un paso de considerarse como acabado y perfecto, por lo que lo único que cabe respecto al mismo es su protección ante el asalto de los «heréticos». Mientras tanto, si se asume -como hizo Parménides- que el conocimiento humano es conjetural, provisorio, sujeto al error y a la equivocación, no cabe más que la revisión y refutación crítica de lo que dijeron otros, a sabiendas que lo único que puede lograrse son *aproximaciones* a la verdad (Popper 1999).

Esta segunda perspectiva epistemológica está mejor vacunada que la primera para decantarse hacia el fundamentalismo, el cual ciertamente ha echado raíces en tradiciones de pensamiento que se nutren de supuestos divinos. Evidentemente, no todas las religiones son fundamentalistas, pero es entre creyentes religiosos que el fundamentalismo ha encontrado a sus mejores adeptos. Es cierto también que la tentación fundamentalista puede aparecer ahí donde aparezcan gobiernos o instituciones que se proclamen poseedores de *verdades absolutas*-sean estas verdades neoliberales o verdades democráticas-. Pero este cuasi fundamentalismo tiene un déficit importante: no se sostiene -aunque apele a amenazas militares o financieras- en revelación divina alguna, lo cual lo convierte en totalmente refutable.

Por otra parte, el fundamentalismo no es exclusivo de una religión en particular. La irrupción del fundamentalismo islámico en las últimas tres décadas ha

opacado a otro de los fundamentalismos del siglo XX: el fundamentalismo cristiano estadounidense que, como señala Manuel Castells, constituye «*un rasgo perenne en la historia estadounidense, desde las ideas federalistas postrevolucionarias como Timothy Dwight y Jedidiah Morse, hasta la escatología premilenarista de Pat Roberston, a través de los renovadores religiosos de 1900 como Dwight L. Moody y los reconstruccionistas de la década de los setenta inspirados por Rousas J. Rushdoony*» (Castells, 1998: 43).

El influjo del fundamentalismo cristiano estadounidense ha sido tan importante que la misma palabra «fundamentalismo» surgió en Estados Unidos entre 1910 y 1915. La influencia de este fundamentalismo en Estados Unidos ha sido muy variada a lo largo del siglo XX; en las décadas de los años ochenta y noventa arribó al primer plano del debate público cuando, al cierre del siglo, las ideas fundamentalistas han tenido un eco entre diversos sectores sociales de ese país. John Simpson identifica los siguientes aspectos en el fundamentalismo cristiano estadounidense:

*«1) reconocimiento de la inspiración literal y completa de la Biblia y su infalibilidad; 2) salvación personal mediante Cristo y su aceptación como salvador personal (naciendo de nuevo) a causa de su eficaz expiación sustitutiva del pecado con su muerte y resurrección; 3) la esperanza del regreso antes del milenio de Cristo a la tierra desde el cielo; 4) el respaldo a las doctrinas cristianas ortodoxas protestantes tales como el nacimiento de la Virgen y la trinidad»* (Simpson. En Castells, 1998: 44)<sup>2</sup>.

Este fundamentalismo es sumamente agresivo contra quienes no viven en concordancia con los preceptos bíblicos tal como ellos los entienden. Desaparecido el «Satán comunista», su lucha se ha trasladado hacia dentro de Estados Unidos: contra quienes promueven el aborto, cuestionan el patriarcado, defienden los derechos de las mujeres, las lesbianas y los gays, socavan -en nombre del «gobierno mundial»- el poder de Norteamérica y amenazan el destino de Estados Unidos.

*«Un tema recurrente del fundamentalismo cristiano estadounidense durante la década de los noventa es la oposición por un 'gobierno mundial' que suplante al gobierno federal (al que considera cómplice de esta tendencia), promulgado por la ONU, el Fondo Monetario Internacional y la Organización*

<sup>2</sup> J. H. Simpson, *Fundamentalism in America revisited: the fading of modernity as a source of symbolic capital*.

*Mundial del Comercio, entre otros organismos internacionales. En algunos escritos escatológicos, este nuevo 'gobierno mundial' se asimila con el Anticristo, y sus símbolos, incluido el microship, son la Marca de la Bestia que anuncia el 'fin de los tiempos'»(Castells, 1998: 48 - 49).*

Cuando llegue el «fin de los tiempos», habrá que estar preparados para la segunda venida del señor; el arrepentimiento y la limpieza de la sociedad serán el requisito previo para que la nueva Era se abra paso. Después de la Batalla del Armagedón -originada en el oriente próximo- Israel y Estados Unidos prevalecerán sobre sus enemigos (Castells, 1998: 46 - 47).

El fundamentalismo cristiano estadounidense es igual de peligroso que el islámico. Ya ha causado víctimas mortales a través de sus milicias armadas desparamadas a lo largo y ancho de Estados Unidos. Pese a ello, ha tenido menos prensa que el fundamentalismo islámico, sobre todo porque el aparente renacer de este último -en la década de los años noventa- se asoció con un acontecimiento histórico de singular importancia: la desintegración de la Unión Soviética. Con el derrumbe de la ex URSS, se produjo la mezcla explosiva de nacionalismo y fundamentalismo que hizo saltar al primer plano imaginarios religiosos y políticos a los que Occidente ya daba por erradicados de la faz de la tierra. La globalización no ha hecho más que acentuar la reivindicación de las propias identidades nacionales y religiosas, con lo cual los fundamentalismos y nacionalismos se han visto exacerbados hasta límites inauditos (Beck, 1998; Borja y Castells, 1997).

Según el mexicano Octavio Paz, el rebrote nacionalista obedeció a una razón fundamental:

*«Las viejas nacionalidades sometidas por el zarismo y el comunismo nunca perdieron sus características propias y sus tradiciones culturales, lingüísticas y religiosas... De ahí que la quiebra del Estado creado por Lenin y sus compañeros en 1917 haya producido una inmediata rebelión de las naciones sometidas»(Paz, 1995: 241).*

Como dice Paz en otro texto:

*«Asistimos al renacimiento de ideas, creencias y costumbres humilladas durante más de medio siglo. Es una verdadera resurrección de las culturas tradicionales»(Paz, 1995: 382).*

Paz ve en la «resurrección del nacionalismo» un fenómeno explosivo que, como la «partícula de indeterminación en física...», hace vacilar todos los cálculos

*políticos. Está en todas partes, dinamita todos los edificios y exagera todas las voluntades»* (Paz, 1995: 52 - 53).

Esta fuerza del nacionalismo estriba en su dimensión *pasional*, la cual desborda a la lógica política y a la comprensión racional:

*«El nacionalismo introduce un elemento pasional, irreductible a la razón, intolerante y hostil al punto de vista ajeno. Lo más grave: es una pasión contagiosa. Fundado en lo particular y en la diferencia, se asocia con todo lo que separa a una comunidad de otra: la raza, la lengua, la religión. Su alianza es frecuente y letal por dos razones. La primera porque los lazos religiosos son más fuertes; la segunda, porque la religión es por naturaleza, como el nacionalismo, reacia a la mera razón»* (Paz, 1995: 53).

Esa reivindicación nacionalista de lo particular y lo diferente es una reivindicación apasionada y sangrienta que exige matar al enemigo o el suicidio (Paz, 1995: 241).

Unida a la pasión religiosa, se transforma en un peligroso *«nacionalismo fundamentalista»*, cuya *«violencia puede desbordarse y... ahogar a los movimientos democráticos en un mar de agitaciones y, quizás, de sangre»* (Paz, 1995: 382), tal como lo ponen de manifiesto el islamismo en una de sus versiones más violentas: el chiísmo. Sus seguidores, *«fieles a la tradición del Islam -religión de combatientes- desde el principio se organizaron militarmente. Así, las bandas chiítas que siguen a Jomeini y sus ayatolás figuran los mismos elementos básicos que definen a los partidos comunistas: la fusión entre lo militar y lo ideológico»* (Paz, 1995: 337).

Ante este nacionalismo fundamentalista nada mejor que una solución que tenga como eje articulador el diálogo permanente entre las distintas culturas y civilizaciones.

*«Las grandes civilizaciones -escribe Paz- han sido hechas a través de diálogos entre distintas culturas... El diálogo, la crítica, el intercambio de opiniones: eso es la vida política y eso es la cultura»* (Paz, 1995: 153).

En este diálogo de culturas y civilizaciones, Occidente debe visitar Oriente, abreviar de sus tradiciones religiosas y filosóficas, al igual que debe hacer el Oriente en su relación con las tradiciones occidentales.

«Creo que en el Occidente apenas estamos descubriendo lo que el Oriente descubrió hace milenios. Pero ellos también están descubriendo cosas que el Occidente descubrió primero: la democracia, por ejemplo, y la ciencia... Senderos plurales, no un solo Camino. En la imaginación religiosa, politeísmo, no monoteísmo. La convergencia de tiempos, no la casualidad lineal. Sincronía. Ausencia de utopías. La estética del momento. Estas son las nuevas condiciones del Occidente que hemos estado analizando. Parece ser que, al 'Final de la historia', el Oriente se encuentra con el Occidente» (Paz, 1996: 179).

Obviamente, la situación mundial actual -suscitada por los ataques terroristas a Estados Unidos y por la reacción militar de este país contra el gobierno afgano- no constituye el mejor de los climas para este encuentro entre ambas culturas y civilizaciones. No obstante, cuando los fusiles se callen, la necesidad de diálogo de civilizaciones va a ser igual de urgente que antes o quizás más, puesto que la guerra creará mayores brechas -por sus secuelas de destrucción, muerte y odio- entre Oriente y Occidente. Quizás entonces se pueda recuperar esa veta coránica -afín con una de las vetas más importantes de la tradición vetero y neotestamentaria- que reivindica con vehemencia «*la justicia para con los pobres, los huérfanos y todas las víctimas de los ricos injustos, usureros, opresores*» (Caspar, 1995: 21 - 22) ♦

## Referencias bibliográficas

Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.

Borja, J. y Castells, M. (1997). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.

Caspar, R. (1995) *Para una visión cristiana del Islam*. Santander: Sal Térrea.

Castells, M.(1998). La era de la información. *El poder de la identidad*. Vol. II Madrid: Alianza.

Cook, Ch. (1993). *Diccionarios de términos históricos*. Madrid: Alianza.

- Guiddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Mahoma (1994). *El Corán*. Granada: Editoria Azahara.
- Noël J. E. M. (1991). *Diccionario de mitología universal*. Barcelona: Edicomunicación.
- Pareja, F. M. (1952). *Islamología*. Madrid: Editorial Razón y Fe.
- Paz, O. (1995). Un escritor mexicano ante la Unión Soviética. *Ideas y costumbres. La letra y el cetro I. Obras completas (IX)*. México: FCE.
- Paz, O. (1996). El Occidente se vuelve hacia el Oriente al final de la historia. VVAA, *Fin de siglo. Grandes pensadores hacen reflexiones sobre nuestro tiempo*. México: McGraw Hill.
- Popper, K. (1999). *El mundo de Parménides*. Barcelona: Paidós.
- Trías, E. (1996). *Diccionario del espíritu*. Barcelona: Planeta.

**Fundamentos en humanidades**  
**Universidad Nacional de San Luis**  
**Año II - N° 2 (4/2001) / pp. 77 - 90**

## Cambio y gramática institucional en la educación superior latinoamericana

**Ana María Corti**  
Universidad Nacional de San Luis  
e - mail: acorti@unsl.edu.ar

### Resumen

Este artículo describe la situación actual de las universidades latinoamericanas. En él se analiza la necesidad de cambio producida por la política universitaria externa y los requerimientos de transformación interna que ello origina. Se considera que este proceso de cambio interno debe hacerse teniendo en cuenta la gramática institucional de la universidad y posibilitando que la propia comunidad intervenga en la definición del nuevo *ethos* requerido.

### Abstract

This paper describes the current state of the Latin American universities. In him analyzes the necessity of change produced by the external university policy and the requirements of internal transformation that it originates. Part of which this process of internal change must be done considering the institutional grammar of the university and making possible itself that the own community takes part in the definition of new the *ethos* required.

**Palabras clave:** reforma universitaria - cambio radical - cultura institucional - gramática del cambio

**Keys words:** university reformation - radical change - culture institutional - grammar of the change

## Introducción

Para la mayor parte de las Universidades de la región, los desafíos de cambio institucional planteados por el nuevo contexto de reforma son inquietantes. Si bien son instituciones acostumbradas a las modificaciones permanentes (variaciones en la demanda estudiantil, adecuaciones en virtud a restricciones presupuestarias, cambios en los requerimientos de la formación del grado, actualización de diseños de investigación y transferencia por los cambios del contexto, etc.), lo que se espera que ellas hagan, requiere un grado de acuerdo y planificación integral diferente al que se asocia con el cambio no planeado.

Las prioridades de la actual ola de reformas universitarias de la región es producto de la combinación entre relaciones de poder, políticas públicas y cambios institucionales, relación ésta, que en la mayoría de los casos se ha visto impulsada por fuerzas externas a las propias dinámicas universitarias y que significaron fuertes regulaciones desde los niveles centrales de la administración.

La modificación en el rol del Estado, unido al poder de agencias internacionales, gubernamentales y, en menor grado, a las autoridades universitarias, configuraron, desde el 90 un conjunto de políticas en las que se fueron tematizando los asuntos que demandaban ser incluidos como parte de la nueva agenda de transformaciones.

Si en la década de los noventa, evaluación, calidad, diversificación, eficiencia, competitividad, se convirtieron en las cuestiones críticas de la agenda, lo que hoy tenemos son preocupaciones en torno a temas como «profundización de la diferenciación institucional», «internacionalización» de la educación universitaria, «acortamiento» de los ciclos del pregrado, «descentralización» de la gestión institucional, «flexibilización» de la curricula.

Al decir de Schwartzman (2000),

*“La revolución silenciosa de la educación superior en los años noventa, centrada en la «estratificación», el «financiamiento alternativo y adecuado», la «competencia», la «flexibilidad» y «la vinculación con otros sectores», propició un nuevo escenario para la educación universitaria de la región, donde las transformaciones sistemáticas e institucionales y los paradigmas de políticas, pueden ser vistas como un producto de las relaciones de poder entre distintos actores cuya configuración en determinadas arenas y campos específicos se expresa en el campo de las políticas públicas y en el que los actores universitarios participaron reducidamente”.*

## **¿Para qué es necesario el cambio?**

En general en la educación superior de la región ha imperado un concepto de cambio radical. Desde este paradigma reformista, la universidad debe ser modificada si quiere sobrevivir. Deben para ello modificar sus supuestos básicos, y fundamentalmente cambiar la forma en que cumplen su quehacer; lo que implica mucho más que una mera adecuación y ajuste del modelo actual. Algunos exponentes de este modelo aducen que a menos que la educación superior tradicional se autotransforme, las instituciones que proporcionan una educación menos onerosa y más conveniente con los requerimientos actuales, dominarán eventualmente el mercado.

El viejo paradigma desarrollista, en el cual el financiamiento incremental y la autonomía universitaria fueron los ejes de una intervención discreta del Estado en el crecimiento y desarrollo del sistema de educación superior, fue sustituido a lo largo de los años noventa por un paradigma modernizador, donde la evaluación del desempeño, la búsqueda de la calidad y la diferenciación forman parte de un financiamiento público que combina modalidades incrementistas con extraordinarias y selectivas estrategias de globalización (Acosta, 1998).

En aquél, las universidades crecieron en varios casos (México, Argentina, Colombia) por la vía de la demanda, mientras que en otras (Chile en la época dictatorial, Brasil en la transición autoritarismo - democracia), bajo la conducción de políticas gubernamentales explícitas.

Dentro del paradigma modernizador, en la época de las reformas neoliberales en la economía y el comercio, el Estado adquiere paradójicamente, una centralidad indiscutible en las reformas de las políticas de educación superior, impulsando cambios en las fórmulas del financiamiento público, en los procesos de diferen-

ciación de individuos e instituciones, y en la apertura de nuevas opciones públicas y privadas de estudios superiores.

En esta situación existe una nueva dimensión de la «paradoja neoliberal»: mientras que en la economía las políticas gubernamentales fueron orientadas bajo el decálogo del Washington Consensus (Williamson, 1990), en la educación superior los estados nacionales actuaron bajo políticas «neointervencionistas», orientadas a fortalecer la capacidad de conducción gubernamental sobre los sistemas y las instituciones. En aquel caso, reformas de mercado y privatizaciones pilotearon políticas neoliberales de ajuste y reestructuración económica; en educación superior, las reformas impulsadas por el Estado en los años noventa fueron de un nuevo intervencionismo estatal que restringió seriamente la autonomía que caracterizaba el paradigma anterior.

Ese cambio de paradigmas se asienta en las ideas formuladas por instituciones y organismos de corte internacional como el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO, que luego de los severísimos procesos de ajuste y reestructuración en la mayoría de los países en vías de desarrollo en la década de los ochenta, comenzaron a revalorar el papel de la educación superior para lograr un crecimiento sostenido de las economías y una consolidación de los regímenes democráticos en el largo plazo.

Desde esta nueva óptica, la necesidad de la expansión de la educación superior, de la diversificación y revisión de los esquemas de formación técnica y profesional, y de los vínculos de la educación superior con el mercado laboral, están en la base de propuestas de las recomendaciones de políticas cuyo objetivo es la «*calidad y la excelencia académicas*», (World Bank, 1994) la «*pertinencia, equidad y calidad*» de la educación superior, (Unesco, 1995) o «*incrementar la eficiencia de la inversión en educación y capacitación*» (OCDE, 1997).

Entre las concepciones que han guiado esta ola reformista, podríamos enunciar por su impacto al interior de cada cultura institucional, las siguientes:

- ÿ Nuevas tensiones y exigencias basadas en estándares globalizantes que han traído consigo en términos de la educación superior el interés de los gobiernos nacionales y las agencias internacionales en torno a la importancia y utilidad de la formación de las elites científicas, intelectuales y profesionales para la «sociedad mundial».
- ÿ Políticas públicas de crecimiento y diferenciación de los sistemas, asociados a diversos instrumentos de financiamiento con recursos públicos, basados en esquemas de evaluación y acreditación de la calidad y la excelencia que han aparecido en la última década en casi todos los países de América Latí-

na de la mano de organismos internacionales como la OCDE (1997), el Banco Mundial (1994, 2000) y la Unesco (1995, 1998) con el argumento de una revaloración de la importancia de la educación superior para el desarrollo económico y social de los países, luego del intenso periodo de ajuste y reestructuración de las economías de la región, y de los procesos transicionales que en la esfera política llevaron a muchos países del autoritarismo a la democracia.

- ÿ La preocupación por la calidad de la educación superior es el eje de casi todas las políticas y sugerencias de políticas que se observan desde hace unos años en el campo de la educación superior. Asimismo, exige un conjunto de políticas gubernamentales orientadas explícitamente a estimular una doble diferenciación. 1.- De un lado, de los sistemas de educación superior, tanto en el eje público / privado, y en el interior de cada uno de esos subsistemas en lo que se refiere a la complejidad de los mismos (unifuncionales / plurifuncionales). 2.- Por otro lado, la diferenciación de los individuos y las instituciones en términos de prestigio, reconocimiento y acceso a fondos públicos especiales. Para ello, en los países que poseen los sistemas de educación superior más grandes y relativamente consolidados de la región como Chile, México, Brasil, Argentina o Colombia, se han instrumentado diversas políticas de evaluación y acreditación de la calidad de las instituciones, a efecto de estimular dicha diferenciación y establecer estándares de desempeño que puedan ser «medidos» o evaluados por las agencias gubernamentales (Kent, 1997).

En la primera dimensión, es posible advertir que a las «viejas» tendencias del crecimiento del sector privado en la educación superior observadas desde la década de los sesenta (Levy, 1995), se sumaron en los años ochenta la diversificación del sector público y del propio sector privado. Ello llevó a que en la década de los noventa los sistemas nacionales de educación superior alcanzaran diversos grados de complejidad institucional en los distintos países. Así, en casos como el de Argentina, aunque el sector público conserva su enorme primacía en la matrícula total del nivel (poco menos del 80% de los estudiantes de educación superior pertenecen a alguna institución pública), el sector privado atiende a estudiantes de la elite económica y política argentina (Krotsch, 1997); en Brasil, el sector privado muestra un incremento espectacular en relación con la población escolar e instituciones, pues para 1990 este atiende a más del 60% del total (Ibid.); en Colombia, el sector privado está compuesto por 156 establecimientos

frente a 69 instituciones públicas, que absorben a casi el 70% de la matrícula (Lucio y Serrano, 1993); en el caso de Chile, se observa un aumento espectacular en el número de instituciones) pero tal incremento es dominado casi exclusivamente por el incremento de instituciones privadas (se crean 268 instituciones en sólo una década) (Cox, 1993); en México, aunque el número total de instituciones privadas sufre un incremento entre 1981 y 1994 (de 112 a 248), su participación en la matrícula total del nivel no rebasa el 30% del mismo (Acosta, 1995).

A esta complejidad interna, debe sumársele, la nueva «complejidad social» a la que se ve expuesta la educación universitaria, que se manifiesta principalmente en una reestructuración acelerada del mercado laboral, en la expansión y diversificación de la demanda educativa, y en la relación entre oferta de profesionales y mercado laboral. De un lado, una reestructuración radical del perfil de los puestos de trabajo, que se manifiesta en una segmentación entre sectores «modernos» y «tradicionales», entre sectores de «punta» y «atrasados», con requerimientos técnicos y habilidades diversos y cambiantes presiona a las universidades para producir técnicos y profesionales de calidad, flexibles y «polivalentes». Las nuevas tecnologías empleadas en el mundo de la producción exigen mano de obra altamente calificada y «reciclable» en términos de su capacidad de aprendizaje, exigencia que se traslada rápidamente a casi todos los campos de formación derivado del nuevo perfil de los empleos. Pero, la relación educación / trabajo no depende tan sólo de la calidad de la formación recibida, sino que en los últimos años asistimos a un gigantesco proceso de «reconversión silenciosa» en el mercado laboral, con crecientes restricciones en el empleo y su consecuente efecto perverso en las economías de los países de la región.

## **Cultura institucional y transformación**

Si bien el paradigma del cambio se ha impuesto de manera masiva en las universidades de la región, hay que diferenciar cambio impuesto de transformación institucional.

Para que las instituciones universitarias puedan transformarse, debemos tener en cuenta que:

- La transformación es un proceso interno que altera la cultura institucional mediante la modificación de los supuestos fundamentales y los comportamientos, procesos y productos institucionales.

- ÿ Toda transformación es profunda y extensa, abarcando toda la institución
- ÿ Debe surgir de los actores involucrados, es intencional y permanente.

De allí que adecuar la cultura institucional de las universidades a los actuales paradigmas de la reforma del sector, exigirá cambios en los valores comunitarios y creencias que generan conocimientos e interpretaciones compartidas de los acontecimientos en la propia vida interna. Estos patrones definen la propia identidad, constituyen formas generales de percibir, pensar, sentir a partir de historias internalizadas y conocimientos comunes; son los supuestos colectivos, los marcos interpretativos genéricos. Componentes de ese “aglutinador común” que es llamado cultura institucional (Kuh y Whitt, 1988; Schein, 1992).

En las organizaciones complejas como las universidades, esta cultura no es monolítica, sino es más bien un compuesto de muchas culturas diferentes yuxtapuestas.

Ahondar en las fuentes de poder y legitimación que definen las creencias, valores y formas de actuar al interior de ella, es como “pelar una cebolla”. Los estratos externos de ella, son los instrumentos de la organización; las capas medias, los valores adoptados; y las del núcleo interno, los supuestos básicos (Schein, 1992).

Los instrumentos son los que percibimos: los productos, las actividades y los procesos que integran la imagen de la cultura institucional. Los ejemplos, pueden ser muchos, y abarcan el lenguaje y la terminología propia, los mitos y las anécdotas, las declaraciones sobre la misión, los ritos, las ceremonias, la estructura de remuneración, la jerarquía de cargos, los estilos y circuitos de comunicación. Es decir, las manifestaciones concretas de la cultura.

Los valores adoptados son los que llamamos principios congruentes con lo que es “bueno”, “funciona”, “es correcto”, “es prioritario, valioso”. Los ejemplos incluyen todo lo que los actores internos consideran importante, valioso, en el decir y en el querer, pero no siempre en lo que se hace.

El núcleo más profundo de una cultura consiste en lo que “creemos”, definen “los supuestos básicos”. Estas creencias hondamente arraigadas son raramente cuestionadas y, generalmente, se aceptan a priori. Son por tanto de difícil identificación pues no se habla de ellos, sino que de ellos se parte al hablar, por lo que requieren ser cuidadosamente analizados a partir del contenido manifiesto del discurso institucional. Posibles ejemplos comprenden: “lo que cuenta es lo aca-

démico”, “la autonomía es más importante que la integración”; “el prestigio se basa más en lo cuantitativo que en lo cualitativo”.

Los cambios rutinarios que en general enfrentan las instituciones, por más amplios que sean, difícilmente afectan o desafían a los supuestos básicos. En caso de producirse, son focales, dentro de un departamento o área, y por consiguiente aislados y circunscriptos.

Sin embargo, el cambio de paradigma al que las universidades se ven expuestas, se inscriben en programas de transformación, lo que implica la modificación de supuestos básicos. Esto conduce a modificar el “corazón de la institución”, exige que las personas sientan y actúen de otra manera.

Los más severos críticos de la educación universitaria expresan que ésta carece de la capacidad para llevar a cabo su transformación, debido a que está fosilizada por supuestos básicos cristalizados que se han convertido en definitivos.

Para Fiddler (1997) la cultura de una organización representa una enorme fuerza de estabilización de la organización, porque es una fuerza de unificación frente a las múltiples fuerzas externas. La cultura no es sólo descriptiva sino que es también normativa. Para los observadores es la forma en que una organización opera, pero para los miembros de la organización la cultura representa formas aceptadas de operar. Por ello, son importantes las normas y los valores.

Estas ideas que se asumen y desde las que la organización funciona, raramente se hacen explícitas, y por ello, no se cuestionan; se considera natural la forma de organizarse y de funcionar y así se puede gastar mucho tiempo en solucionar los problemas diarios sin emplear ningún momento en imaginar formas alternativas de hacer las cosas.

David Tyack y Larry Cuban (1995 : 85) han utilizado la analogía de la gramática para explicar el mantenimiento de las prácticas institucionales. Las prácticas estructuran las instituciones educativas de un modo análogo a como la gramática organiza el significado en la comunicación verbal. Ni la gramática de la escolarización ni la gramática del habla necesitan ser conscientemente comprendidas para utilizarse. Gran parte de la gramática de la universidad se ha tomado como el modo natural en que las instituciones tienen que ser. Es, precisamente, la «salida» o el abandono de las costumbres y reglas de esta gramática lo que atrae la atención. Una vez que la gramática está establecida, ésta persiste porque capacita a los miembros institucionales para desempeñar sus obligaciones de un modo predecible y tratar con las tareas diarias sin problemas, constituyendo la integración de ellos en el grupo de pertenencia “universitario”.

Lo que permite que se mantenga esta gramática no es tanto un conservadurismo consciente, como la falta de reflexión sobre los hábitos institucionales y las creencias culturales ampliamente extendidas sobre lo que constituye una «universidad real». Esta naturalización se ha visto favorecida por el tipo de organización de las instituciones educativas que proporciona una forma estandarizada de procesar un gran número de personas y que hace que la gramática sea altamente replicable (Tyack y Cuban 1995: 107).

De allí es que en los cambios exigidos, se parte de una tensión al tratar de resignificar la gramática de la universidad por medio de supuestos básicos contrarios a la “gramática tradicional” del anterior paradigma, con lo cual el conflicto atraviesa las verdaderas posibilidades de transformación interna. Más que carecer de capacidad para transformarse, las universidades enfrentan debates sobre la extensión y profundidad en que se debe cambiar. Es decir, sobre la magnitud en que deben ser modificados los supuestos básicos que definen su ethos institucional.

La transformación tiene un componente intencional que se vincula con los resultados previstos y deseados; con la visión y misión. No es “algo casual”. La intencionalidad parte de dos elementos: primero una decisión consciente de actuar, y segundo, una elección previa sobre cómo y en qué dirección hacerlo.

La transformación de una institución, por tanto se logra cuando se alcanzan los cambios que se han deseado y la dirección de los procesos es la que se ha elegido; todo ello actuando en un escenario de turbulencia permanente, lo que hace que la transformación sea un estado contínuo en donde la cultura institucional opera como elemento clave para su logro.

## **Conclusiones: dos desafíos**

En suma, los desafíos de la educación superior en la dinámica de la globalización en América Latina son, por supuesto, complejos y difíciles de interpretar. De un lado, ante la sobrecarga de demandas y expectativas de los gobiernos y las sociedades, y en un contexto de escasez de recursos y políticas débiles o cambiantes, a las instituciones públicas de educación superior se les exige responder con pertinencia, calidad y equidad. Por otro lado, ante la lógica perversa de inercias, simulaciones y rutinas burocráticas que caracterizan grandes zonas de los ambientes institucionales universitarios, tienen que producir, en con-

textos de libertad académica y uso escrupuloso de los recursos públicos, profesionales, técnicos y científicos, estudios e investigaciones, que permitan el fortalecimiento de las capacidades locales para entender los misterios y desafíos de una globalización que es, al parecer, irreversible. Ello es parte de un largo proceso de aprendizaje social que debería empezar, en primer lugar, en las gramáticas del *ethos* que son, o representan, las propias universidades.

La relación de la universidad con lo otro de la universidad - mercado de trabajo, principalmente - comporta *a priori* un conflicto entre dos principios: el principio de autonomía y el principio de responsabilidad pública. La universidad es autónoma pero la universidad es pública, lo cual quiere decir que debe a la vez hacerse cargo de lo que ella es como especificidad institucional y rendir cuenta a la sociedad de lo que ella hace y produce como bien público. Es por esta segunda línea que se filtra en el nuevo paradigma la problemática de la pertinencia del cambio y de evaluación externa. Esta problemática puede interpretarse en el sentido de que la universidad debe someterse a juicios de pertinencia cuyos patrones constitutivos se encuentran definidos en acuerdos externos. Pero también puede comprenderse en el sentido de que la universidad se somete a juicios de pertinencia y de evaluación externa cuyos criterios son *negociados* con la universidad en un consenso comunicativamente alcanzado entre la comunidad universitaria, la sociedad y el estado.

Es este segundo elemento que a todas luces falta hoy en la política reformista y evaluativa del estado hacia la universidad, y que define los criterios de pertinencia y de evaluación externa no como un natural algoritmo o conteo de entradas y salidas, sino como *juicio* que permita dar cuenta del logro alcanzado en virtud de lo que se pretende que la universidad sea y haga.

La idea de que la tradición de la Reforma Universitaria Latinoamericana hoy no es simplemente suficiente y que un nuevo contrato es necesario entre estos actores aparece como alternativa necesaria a una política de cambio de paradigma, definido unilateralmente por el aparato administrativo del estado, a partir de premisas y programas de financiamiento procedentes de los organismos internacionales.

La autonomía entendida no como simple encerramiento sino como la capacidad de la universidad para definir su *ethos*, es un destacado eje de discusión al interior de cada cultura institucional; de manera contraria las regulaciones externas pueden llevar a la desaparición de lo que desde su historia constitutiva fue la universidad como institución pública.

Esto plantea dos problemas, a saber, el quién del sujeto universitario como pregunta asociada pero diferente del qué de la universidad y el conflicto de racionalidades que envuelve cualquier negociación sobre la naturaleza de los fines y de la función universitaria en una época en que la idea misma de saber autofundado y de la universidad como lugar topográfico de la razón y totalidad de la instrucción pública se encuentra cuestionada.

Desde su propia gramática transformadora, la universidad no es ya un lenguaje sino una competencia de lenguajes de la misma manera que es competencia de prácticas y de tradiciones epistemológicas diferentes. En la universidad conviven diversas lógicas, algunas viejas y otras renovadas. Suele hablarse de «anarquía organizada» para dar cuenta de esta multiplicidad característica de la época actual de la universidad. Consiguientemente la unidad de la universidad no podría plantearse ya a través de la metáfora del tronco o del cimiento del edificio, sino quizá a partir de la metáfora de la ciudad, donde los barrios conviven en su diferencia, y donde la diferencia circula entre los barrios como expresión de un diálogo en una comunidad; distinta de la concepción que presupondría la fragmentación pura y simple de los barrios como feudos separados de la ciudad.

Es central para toda interpretación del cambio en este nueva ola reformista, la diferencia entre el concepto de multiplicidad y el concepto de fragmentación. Mientras que la multiplicidad no excluye, en su misma diferenciación, el diálogo ni la comprensión a partir de la traducción recíproca de lenguajes y metáforas, la fragmentación es la feudalización de la vida académica a través de su compartimentalización y encerramiento en pequeñas unidades de competencia y producción.

Tal vez ésta última podría ser funcional al mercado, en un momento en que la producción ingresa en la generación del conocimiento, abstraído como mercancía en su circuito de intercambio ; pero para la universidad la idea de comunidad de diálogo es el camino alternativo, más allá del cual se produce la destrucción de la idea de universidad. Reducir su función a esquemas clientelísticos de mercado "global" definidos externamente, enfrentaría a las instituciones universitarias con un cambio radical en el *ethos* que históricamente definió su idiosincracia y su función social

Por ello es necesario que la universidad pública analice por qué senda decide finalmente encarar su decisiva transformación. Esta discusión sobre los supuestos básicos que conforman su esencia puede lograrse si se posibilita pensarla como «*unidad de acción capaz en el terreno político*» (Habermas, 1987), y por

tanto incorporarla como miembro activo en la trama de organizaciones que deben decidir su destino <sup>1</sup>.

En la búsqueda de formas de representar el cambio educativo que permitan construir significaciones alejadas del sincretismo de que todo cambio es progreso y que toda reforma implica transformación, resulta esperanzador no olvidar que cuando se dinamiza la gramática transformadora por medio de acuerdos comunicativos entre las partes, se pueden lograr, como ha puesto de manifiesto Thomas Popkewitz y demuestran visiones como la de la propia Jennifer Gore (1996), que las mismas dinámicas de reforma y los modos epistemológicos que promueven son generadores de espacios para la contestación y la producción.

*“La razonabilidad que en la cultura de cada institución se alcance, producto de debates esclarecedores sobre el rumbo a seguir, seguramente será productiva: desplegará en tanto que reglas basadas en acuerdos, para construir alternativas. De allí que, este desafío que supone la reforma universitaria puede verse desde sus dos fases: como la construcción de sistemas de regulación y disciplinamiento externo, pero, al mismo tiempo, como una búsqueda de modos alternativos”* (Popkewitz, 1994: 130), sobre la cual pensar la pertinencia y el *ethos* universitario

En este último sentido la regulación externa no es antitética de la autonomía sino que conforma un todo con esta última a partir de la solidaridad entre autonomía, responsabilidad y juicio de pares a partir de los criterios comunicativamente alcanzables que la comunidad universitaria ha de estar en poder de negociar con la sociedad y el estado.

Dependiendo del camino que tome cada universidad, será sin duda la relación que construya entre autonomía y función social, en este proceso que la desafía nuevamente con una reforma sustantiva que hace vibrar el corazón mismo de su *ethos* ♦

---

<sup>1</sup> Habermas (1987) opone la autonomía en un sentido de Universidad despolitizada, comparable a la gran tradición anglosajona, a la autonomía entendida como libertad política de la Universidad para definir sus propios fines y constituirse en un espacio de crítica y de resignificación de la vida social, que obliga a plantear una dimensión político-legislativa de la libertad universitaria, aspecto éste clave al momento de analizar el destino que deberán enfrentar las instituciones de formación superior en el nuevo paradigma de cambio basado en la globalización.

## Referencias bibliográficas

Acosta Silva, A. (1998). Cambio institucional y complejidad emergente de la educación superior en América Latina. *Perfiles Latinoamericanos, FLACSO-México, N° 12, junio*, México, pp. 109 - 140.

Acosta Silva, A. (1995). Políticas públicas de educación superior y universidades en México, 1982 - 1992. *Estudios sociológicos, v. XIII, N° 38, mayo - agosto*, pp. 371 - 393.

Cox, C. (1993). Políticas de educación superior; categorías para su análisis. En Courard, H. (comp.), *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Santiago de Chile: Flacso.

Fiddler, B. (1997). School Leadership: some key ideas. *School Leadership and Management. Vol. 17, N° 1*, pp. 23 - 37.

Gore, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.

Habermas, Ü. (1987) *Teoría y Praxis*. Madrid: Taurus.

Kent, R. (1997). Las políticas de evaluación. En Kent, R. (comp) *Los temas críticos de la educación superior en América Latina, v. 2, Los años 90: Expansión privada, evaluación y posgrado*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 94 - 164.

Krotsch, P.(1997) La universidad en el proceso de integración regional: el caso del Mercosur, *Perfiles Educativos, N° 76 / 77*, México, pp. 121- 140.

Kuh,G.D. & Whitt E.J (1998). *The invisible tapestry: culture in american colleges and universities*. ASHE-ERIC Higher Education Report N° 1 Washington D.C: Association for Study of Higher Education.

Levy, D.(1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. Mexico: FLACSO – México / CESU –UNAM / Porrúa.

Lucio, R. y Serrano, M. (1993). La educación superior en Colombia; políticas estatales. En *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO.

OCDE. (1998). *Análisis del panorama educativo 1997*. París: Autor.

Popkewitz, T. S. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reforma educativas. *Revista de Educación* (305), pp. 103 - 137.

Schein, E. H. (1992). *Organization Culture and Leaderships*. San Francisco: (2da) Jossey Bass.

Schwartzman, S. (2000). A Revolucao Solenciosa do Ensino Superior. Trabalho presentado en *El seminario o sistema do ensino superior Brasileiro em transformacao*. Sao Paulo: NUPES / USP.

Tyack, D. Y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI*. Paris: Visión y acción.

UNESCO (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París: Autor.

Williamson, J. (1990). The Progress of Policy Reform in Latin America. *Institute for International Economics*, Nº 28, January, Washington.

The World Bank and The Task Force on High Education and Society (2000). *Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise*. Washington: Autor.

World Bank Higher Education (1994). *The Lessons of Experience*. Washington: Autor.

**Fundamentos en humanidades**  
**Universidad Nacional de San Luis**  
**Año II - N° 2 (4/2001) / pp. 91 - 100**

# La multidimensionalidad en la construcción del trabajo como objeto de estudio

**Leticia Marín**

Universidad Nacional de San Luis  
e - mail: olmarin@unsl.edu.ar

## Resumen

El carácter multidimensional del trabajo como actividad humana lo convierte en un objeto de estudio complejo y desafiante que ha sido abordado por numerosos investigadores desde ópticas diferentes, según las inquietudes que suscitó el fenómeno y la toma de posición teórica y disciplinar.

En el presente trabajo se analizan la dimensión económica, la dimensión sociocultural y la dimensión simbólica del trabajo, integrándolas en la construcción dialéctica de este fenómeno social. Las condiciones objetivas creadas por el nuevo orden económico financiero del mundo y su repercusión en las políticas locales, son legitimadas por la incorporación de nuevas categorías laborales que modifican los significados acerca del trabajo y reorientan las prácticas y relaciones sociales en este ámbito de la vida social.

Se analiza, además, la construcción paradójica del significado del trabajo en un contexto sociocultural impregnado por los discursos legitimadores de las políticas neoliberales del modelo capitalista y la permanencia de un imaginario social acerca del trabajo, todavía anclado en valores tradicionales.

## **Abstract**

The multidimensional feature of work as human activity turns it a complex and challenging object of study. It has been approached from different research viewpoints according to the issues of the phenomenon that have been focused and the discipline and theoretical perspective that have studied it. In this work, the economic, sociocultural and symbolic dimensions of work are analyzed in order to integrate them in the dialectic construction of this social phenomenon. The objective conditions that the new economic-financial order of the world have created and their repercussion in local policy, are legitimized by the introduction of new labor categories which modify the meanings about work. These conditions cause that social practices and relationships are reoriented in this social environment.

Also, the paradoxical construction of the meaning of work is analyzed. It is framed in a sociocultural context impregnated by the legitimizing discourses of neoliberal policies of capitalist model and by the presence of a social imaginary about work still anchored in traditional values.

**Palabras claves:** trabajo - dimensión objetiva - dimensión cultural -dimensión simbólica - construcción dialéctica

**Keys words:** work - objective dimension - cultural dimension - symbolical dimension - dialectical construction

La profunda preocupación que ha generado la crisis económica y social por la que atraviesa el mundo laboral en las sociedades actuales, ha promovido un gran interés por estudiar el fenómeno del trabajo desde diversas perspectivas. El carácter multidimensional de esta actividad humana la convierte en un objeto de estudio complejo y desafiante. Desde las ciencias sociales ha sido abordado por numerosos investigadores desde ópticas diferentes, según las inquietudes que suscitó el fenómeno y la toma de posición teórica y disciplinar.

Desde una dimensión económico social, el trabajo es parte de un proceso de producción en el que se proveen bienes y servicios que contribuyen al crecimiento de la sociedad y en el que el individuo se inserta, cuando puede, como parte de un engranaje a cambio de un salario o remuneración que le permite satisfacer variadas necesidades. En el seno de las sociedades capitalistas, aún en las emergentes como la nuestra, diferentes análisis se centran en los procesos de inter-

cambio en la estructura de la economía de mercado, sin incorporar elementos psicosociales que permiten ampliar la mirada -que alcanza en muchos casos caracteres dramáticos- de la problemática actual del trabajo, más allá del mero reajuste cuantitativo del mercado laboral.

Desde esta perspectiva economicista los problemas que se suscitan en la relación de los seres humanos con el mundo del trabajo son interpretados desde el marco del mercado laboral y, las soluciones devienen necesariamente del “correcto” funcionamiento del mismo, es decir, lo “económicamente correcto”. La satisfacción de las necesidades humanas, o más bien, la falta de satisfacción de las mismas, ha sido premeditadamente soslayada de manera sistemática, o incorporada como soporte estructural que favorece el control social, toda vez que una sociedad jaqueada por la falta de trabajo, desesperanzada, es fácilmente domesticada en la lógica mercantilista para los intereses ideológicos que la sustentan.

Como señala Altamira (2001) al analizar los cambios producidos en las formas de concebir al trabajo: *“... mientras el trabajo ocupa el centro de la escena y el corazón del debate, los discursos teóricos dominantes terminan marginándolo”*; a lo que podemos añadir, supliéndolo con regulaciones políticas y monetaristas que sirven de resguardo al capital.

Una fuerte concepción teórica que identifica al trabajo con el empleo domina la estructuración de las relaciones sociales entre nosotros y las expectativas de obtener un trabajo cumplen una función motivacional en la socialización de nuestros jóvenes. Pero es el empleo, o el trabajo asalariado, justamente el que hoy está en crisis, como consecuencia del aumento constante del desempleo. Ello ha removido las fibras más sensibles de la sociedad cuyo eje central, para muchos, continúa siendo el trabajo estable, que ofrece seguridad y permite planificar hacia el futuro. El trabajo, concebido como empleo, presenta como contrapartida el desempleo y, ambos, son una construcción social producto de esa realidad sociolaboral que impone la aplicación del modelo económico que hegemoniza el mundo.

En general, los debates en esta dimensión, se orientan fundamentalmente a clarificar las consecuencias del desempleo, como uno de los problemas más serios que enfrentan las sociedades actuales, sobre todo por sus repercusiones políticas. Los gobiernos no pueden sustraerse de la elaboración de un programa de producción y trabajo; aún cuando como analiza Bottomore (1992) refiriéndose a otras geografías y momentos, la mayor parte de las respuestas, en el marco de políticas conservadoras vigentes, se apoyan en una forma de crecimiento econó-

mico que tiende a destruir más empleos que los que crea. Ello suena familiar a la realidad económico - política de la Argentina actual, en la que paradójicamente, el trabajo remunerado continúa siendo el principal recurso al que aspiran la mayoría de las personas para su sobrevivencia.

El desempleo como elemento estructural de las sociedades actuales, en tanto forma parte del nuevo orden económico global, requiere ser legitimado desde un imaginario social que atraviese prácticas y relaciones, en el que se incorpore un nuevo concepto de trabajo sobre la base de actividades efímeras que se realizan en condiciones incuestionables. Sin embargo el trabajo tradicional, identificado mayoritariamente con el empleo estable, aún permanece en el imaginario de la sociedad, al menos como símbolo de una realidad que se escabulle día a día, pero a la que no se resigna perder. Ello nos remite a otras dimensiones que permiten redefinir el trabajo de manera diferente.

Desde una dimensión sociocultural, sin duda, el trabajo forma parte de los procesos de regulación social, por ello juega un papel fundamental en la legitimación de los cambios socioestructurales que afecta en distintos grados y momentos a la mayoría de las sociedades del mundo.

Los discursos políticos -provengan de donde provengan- lo invocan de manera permanente en sus fastuosas declaraciones de objetivos y como parte sustancial de las políticas que enuncian y prometen implementar. Sin embargo, el trabajo, lejos de ser una variable de reactivación, siempre está subordinado a las variables de ajuste que regulan los organismos internacionales de capitales, posicionados en la dimensión económico financiera del fenómeno.

Asistimos al poder invisible de la globalización:

*“El fenómeno de la globalización es un hecho social creado por el capitalismo. Lo que se ha globalizado son las desigualdades de un capitalismo que cada vez se expresa de manera más salvaje” (Parisi, 1999).*

La tercera revolución industrial, como se ha dado en llamar al imperio de la informatización de los procesos de trabajo y el desarrollo del sector “inteligente” de la sociedad, ha profundizado la heterogeneidad de las estructuras socio - productivas entre los países y ha aumentado las distancias socioculturales entre sectores y personas. Las diversas consecuencias que de ello derivan, alimentan de contenido los procesos intersubjetivos de construcción e interpretación de realidades.

En tal sentido, el trabajo como valor central en la vida de las personas y en la integración de las sociedades, va modificando su significado a medida que las políticas socioeconómicas exigen una racionalidad que prescinde del hombre y potencia la técnica, anteponiendo la información a la producción y segmentando a la sociedad en compartimentos estancos.

Por un lado aparece una “elite” que aumenta cada vez más su poderío económico y los trabajadores especializados que pertenecen a las industrias tecnificadas y por otro, los que han sido expulsados del sistema, un ejército de “trabajadores tradicionales” obsoletos para los nuevos procesos laborales de la moderna tecnología. Ellos conforman la categoría de desempleados y de los que desarrollan actividades devaluadas económica y socialmente. Actividades serviles denomina Gorz (1995) a esas actividades que crecen en las sociedades globalizadas y que aún cuando escapan a toda racionalidad económica, resultan ser la expresión de la capacidad innovadora del nuevo capitalismo.

Frente a las mutaciones que se producen en las formaciones sociales en su conjunto, como consecuencia de la nueva expresión del original capitalismo de la sociedad postindustrial, se amplía la categoría conceptual de trabajo, para adecuarla a los desafíos de la actual relación entre capital y trabajo. Dice Gorz refiriéndose a los motivos que subyacen a el cambio cultural: *“no se trata simplemente de un cambio cultural, sino del reflejo de cambios objetivos en el entramado material de la sociedad”* y aportando a la dialéctica en la construcción del fenómeno añade, *“lo mismo puede decirse de la actitud de las personas hacia el trabajo. Para la mayoría resulta prácticamente imposible identificarse con él, dada la escasez, la precariedad y la inseguridad de los puestos de trabajo...”* (Gorz, 1992).

Redefinir el trabajo como una categoría más amplia que excede el concepto de empleo, pone al descubierto la construcción de legitimaciones socioculturales a ese nuevo orden, en el que el trabajo remunerado, estable, que otorga seguridad e identidad social está en vías de extinción (Méda, 1995; Rifkin, 1996) y surgen nuevas formas de actividades socioeconómicas que amplían el campo semántico del concepto trabajo (Camps, 1992; Altamira, 1996; Serrano, 1998).

No sólo el desempleo se ha instalado en el imaginario colectivo internacional, sino que además una gran variedad de situaciones laborales “atípicas” han surgido como formas de inserción al mundo del trabajo, o como alternativas al desempleo. Estas formas son producto de las condiciones de precariedad y arbitrariedad contractual con que se desarrollan gran cantidad de actividades laborales, creando la ilusión de no ser un excluido social, a quienes trabajan en condiciones

de indefensión o de franca explotación. Dice Torres López al analizar las circunstancias del problema laboral de nuestra época:

*“... gracias a la redefinición de las categorías estadísticas que sencillamente hacen desaparecer como por arte de magia volúmenes muy grandes de parados considerando empleados a quienes trabajan unas pocas horas a la semana y de forma irregular” (Torres López, 2001).*

En una dimensión simbólica, el significado del trabajo, como el de todo hecho social, cobra sentido pleno en función del contexto sociohistórico que lo genera. Las producciones intersubjetivas de significados nos ubican en el nivel en que se articulan las dimensiones objetivas, materiales y socioculturales, con la subjetividad de los agentes sociales.

En tal sentido dice Peiró:

*«... la realidad laboral puede ser subjetiva y alcanzar diversos significados sociales en función de las características y formas específicas en las que se concreta, el contexto social en que se desarrolla y la cultura, ideología y sistema de valores y creencias de la sociedad en que se inserta. Así el trabajo ha sido percibido a lo largo de la historia y en diversos contextos culturales y sociales como castigo, como obligación, como derecho, como autorrealización y en algunos casos incluso como vicio» (Peiró, 1989).*

Desde esta perspectiva, el fenómeno del trabajo, es una construcción social, producto de un proceso permanente de interrelación entre las prácticas laborales que promueven, limitan o impiden las estructuras objetivas de poder y las configuraciones simbólicas que de ella hacen los actores sociales.

La dimensión simbólica del trabajo se elabora sobre una práctica social instituida, pero que a su vez es construida y reconstruida por los agentes sociales en los procesos comunicativos en los que se otorga sentido a las experiencias laborales cotidianas. Es parte de esta construcción la memoria colectiva en torno a valores, que representan otros momentos de la historia social y que son parte constitutiva de las significaciones sociales, que dan sentido al trabajo sobre la base de creencias fuertemente instituidas. Dice Hopenhayn al referirse a la vital importancia que reviste la mutación de valores respecto al trabajo:

*“En la vida contemporánea conviven sedimentos de diversas visiones del trabajo, incorporados en diversos estadios históricos, bajo múltiples cosmovisiones y según diferentes patrones tecnológicos y productivos”* (Hopenhayn, 2001).

El cuestionamiento, o la legitimación, que de sus prácticas laborales realizan las personas es, en parte, consecuencia de las diversas configuraciones simbólicas que elaboran los grupos sociales en los que se insertan. La producción de realidades en el plano de lo simbólico, como una construcción intersubjetiva que realizan los grupos sociales, mantiene una relación dialéctica con las condiciones objetivas en que se desarrolla la experiencia laboral y social de las personas.

De tal manera, señala Ibañez al analizar el significado de la historicidad como inherente a lo social:

*“Los objetos sociales<sup>1</sup> llevan las trazas de las prácticas que históricamente los han constituido como tales y no los podemos entender sin hacer referencia a su proceso de constitución(...) No hay que olvidar, en efecto, que los objetos sociales producen parte de sus efectos a través de la dimensión simbólica que les caracteriza y especialmente a través del significado que tienen para los agentes sociales”* (Ibañez, 1996).

Una observación general en la sociedad de consumo actual -sociedad global, expresión del capitalismo avanzado y a la que Argentina se viene incorporando de manera forzada y desventajosa- es que a pesar del predominio de una concepción que otorga al trabajo un carácter instrumental, como medio de subsistencia, ello no significa que el mismo haya perdido el valor central en la vida de las personas. Sin embargo, ese valor sólo en unos pocos se asocia a la autorrealización, a la satisfacción o al placer de trabajar, sino que cada vez más se centra en la motivación de no ser un excluido más del sistema. El significado del trabajo como eje de la construcción de una identidad social y personal, sobre la base del reconocimiento y el prestigio, o de metas de realización personal, tal como se planteaba en la concepción moderna, va adquiriendo valor como medio de acceder al consumo básico que permite sobrevivir o al consumismo que da existencia social a las personas en la sociedad capitalista.

---

<sup>1</sup> En nuestro caso el trabajo.

Torregrosa, refiriéndose a esta coalición entre el carácter central del trabajo y la pérdida de significado personal en la sociedad española, cita a Berger y Berger cuando dicen:

*«...mientras la revolución industrial ha hecho cada vez más difícil determinar de un modo claro el significado del trabajo, al mismo tiempo se inculca con fuerza la idea de que el trabajo debiera tener un significado, en verdad un significado profundo para la identidad y el valor moral del individuo. No es sorprendente que, como resultado de esta paradoja, el trabajo se haya convertido en un 'problema' para mucha gente»* (Torregrosa, 1989)<sup>2</sup>.

Una paradoja que refleja las contradicciones del modelo y unas contradicciones que mantienen la paradoja en la sociedad. Como decía anteriormente, el significado del trabajo que construyen los grupos sociales, se vincula no sólo a los aspectos estructurales con los que interactúa dialécticamente en un contexto sociohistórico determinado, sino también con la permanencia de un imaginario social acerca del trabajo, anclado en valores tradicionales, todavía apreciados. Una realidad político económica comprometida y condicionada por centros de poder financiero internacional y sus agencias locales, que niegan el trabajo para muchos y un imaginario social que lo erige como centro de la existencia humana, aunque ese valor central aparezca remozado por el consumismo.

Esta paradoja se refleja también si contrastamos las condiciones concretas de ejercicio de los derechos humanos, sociales y laborales y las proclamas que se realizan en la mayor parte de las constituciones nacionales y las declaraciones de derechos universales.

La Constitución Argentina dice al enunciar los derechos y garantías, en el Artículo 14 bis:

*“El trabajo en sus diversas formas gozará de la protección de las leyes, las que asegurarán al trabajador: condiciones dignas y equitativas de labor; jornada limitada; descanso y vacaciones pagados; retribución justa; salario mínimo vital móvil; igual remuneración por igual tarea; participación en las ganancias de las empresas, con control de la producción y colaboración en la dirección; protección contra el despido arbitrario; estabilidad del empleado público; organización sindical libre y democrática, reconocida por la simple inscripción en un registro especial”* (Constitución Argentina, 1998).

---

<sup>2</sup> Citado por Torregosa. En Berger y Berger (1972). *Sociology: a biographical approach*. New York: Basic Books Inc. p.236.

De igual modo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos señala que

*“... toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a unas condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo”* (ONU, 1948. Art. 23).

En estas formas discursivas que institucionalizan el trabajo como inherente a la condición humana y ciudadana, se refleja esa concepción colectiva que impregna el imaginario social, un derecho básico, que se pensó además, como constitutivo de la identidad social y la dignidad personal. Sin embargo todo parece indicar que asistimos, entre muchos otros cambios o quizá a consecuencia de ellos, a una nueva época en la que se pretenden legitimar nuevos ejes de estructuración de la identidad personal y social, como un aporte más a la confusión e incertidumbre que caracteriza esta nueva época, a la que nos fuimos incorporando vertiginosamente en Argentina a partir de los años noventa.

En el contexto socio político creado por la aplicación de políticas neoliberales, son cada vez más las personas que se esfuerzan por vencer la incertidumbre y el desencanto que generan las nuevas condiciones que definen el trabajo. Sobre todo los jóvenes, o gran parte de ellos, se debaten entre fuerzas contrapuestas instaladas en la vida cotidiana, que emergen de un imaginario social acerca del trabajo que todavía reivindica el esfuerzo y la formación como condición para un mejor futuro laboral y una realidad objetiva que anticipa una exclusión creciente.

Me interesa remarcar que al hablar de la producción simbólica de la realidad, cuyo estudio me interesa especialmente como psicóloga social, creo imprescindible la inclusión de las condiciones objetivas y materiales, así como los efectos que ellas tienen en la vida de las personas, por ser inherentes a las producciones simbólicas. Por ello, he querido destacar en este desarrollo la interrelación permanente entre las dimensiones analizadas a la hora de pensar el trabajo como objeto de investigación desde una perspectiva psicosociopolítica ♦

## Referencias bibliográficas

Altamira, C. (1996). ¿Adiós al trabajo? (A raíz de "La metamorfosis del trabajo" de André Gorz). *Realidad Económica*, 143, pp. 14 - 31.

Altamira, C. (2001). La naturaleza del trabajo en el fin de siglo. Memoria. *Revista mensual de política y cultura*, 145, pp. 9 - 13.

Bottomore, T. (1992). Breves notas críticas sobre el trabajo y el desempleo. *El socialismo del futuro*, Nº 6, pp. 119 – 122.

Constitución Nacional Argentina (1998). Buenos Aires. Ediciones Peuser.

Gorz, A.(1992). La declinante relevancia del trabajo y el auge de los valores post - económicos. *El socialismo del futuro*, Nº 6, pp. 25 – 32.

Gorz, A. (1995). *La metamorfosis del trabajo*. Madrid: Editorial Sistema.

Hopenhayn, M. (2001). *Repensar el trabajo*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Ibañez, T. (1996). *Fluctuaciones conceptuales. En torno a la postmodernidad y la psicología*. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

Méda, D. (1998). *El Trabajo. Un valor en peligro de extinción*. Barcelona: Gedisa S.A.

Parisi, R. (1999). La globalización y los derechos humanos. *Iniciativa Socialista*, Nº 54.

Serrano Pascual, A. (1998). Representación del trabajo y socialización laboral. *Sociología del trabajo, nueva época*, 33, pp. 27 - 49.

Torregrosa, J. y otros (1989). *Juventud, trabajo y desempleo: un análisis psicosociológico*. Madrid: Centro de Publicaciones Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Torres López, J. (2001). El trabajo en el siglo XXI. Memoria. *Revista mensual de política y cultura*, 145, pp. 2 - 8.

**Fundamentos en humanidades**  
**Universidad Nacional de San Luis**  
**Año II - N° 2 (4/2001) / pp. 101 - 122**

## Evaluación curricular

**Marta Brovelli**

Universidad Nacional de Rosario  
e - mail: mbrovell@arnet.com.ar

### Resumen

El trabajo plantea la necesidad de considerar a la evaluación curricular e institucional como modo de “comenzar a mejorar el curriculum y las instituciones educativas”, esto significa correrla del lugar del control y de parámetros eficientistas. La evaluación es vista como cuestión intrínseca al proceso curricular, de allí deviene la necesidad de coherencia de sus aspectos teóricos y metodológicos con las concepciones curriculares que se sustentan.

Se plantea a la evaluación curricular como procesual, continua y situada, destacando su carácter axiológico y sus implicancias ético - político.

Se señala, como consecuencia, la conveniencia de encarar la evaluación curricular como proceso de investigación participativa y colaborativa, desarrollándose algunos aspectos metodológicos básicos.

### Abstract

It is intended in this paper to consider curricular and institutional evaluation as a way “to begin improve the curriculum and the educational institutions”, this means to separate it of control body and efficient patterns. The evaluation is regarded as an intrinsic matter to the curricular process, hence become the necessity of coherence about its theoretical and methodological aspects with curricular conceptions that are supporting.

The curricular evaluation is continuous and situated, putting emphasis on its axiological character and its ethical - political implications.

Consequently, we point out the convenience to aim curricular evaluation as a process of participatory and collaborative research, developing some basic methodological aspects.

**Palabras clave:** evaluación curricular - autoevaluación institucional - evaluación situada - investigación evaluativa.

**Keys words:** curricular evaluation - institutional self - evaluation - situated evaluation - evaluative research

## Consideraciones preliminares

Entender que evaluar el currículum y las instituciones educativas es comenzar a mejorarlas, es un punto de partida importante que implica tratar de sacar a la evaluación del lugar del “control” en el que tradicionalmente se la había ubicado, para considerarla como un insumo imprescindible para iniciar procesos de mejoramiento de la calidad educativa.

Resulta pertinente señalar la distancia en que hoy se encuentra el nivel del “discurso acerca de la evaluación”, del nivel de “las prácticas de la evaluación”: entre la riqueza de uno y la pobreza del otro (J. M. Barbier, 1993). En el pensamiento y las prácticas evaluativas educativas, existe confusión en cuanto a las concepciones, funciones, objetos y metodologías de evaluación.

Dentro del campo de la evaluación educativa, la evaluación curricular es seguramente la de menor desarrollo, tanto desde la teoría como desde la práctica. Esto está en relación con la corta historia del campo del currículum y al mismo tiempo, con el rápido desarrollo de nuevas teorías que permiten realizar otras miradas sobre él, poniendo en cuestión las concepciones tradicionales ligadas al enfoque instrumental y técnico, que fuera hegemónico por mucho tiempo.

Muestra del aun escaso desarrollo del tema de la evaluación curricular lo constituye el hecho de la difusa bibliografía específica con la que se cuenta y la reducida difusión de experiencias realizadas, que en general son por otro lado, acotadas y poco sistematizadas. Se trata por lo general de proyectos generados en

determinadas instituciones u organismos, que no han circulado suficientemente en los ámbitos académicos para su análisis y posible generación de nuevos proyectos. Cabe destacar que en muchos casos el tema de la evaluación curricular se encuentra trabajado dentro de lo que se llama evaluación institucional, con lo que pierde en especificidad e importancia.

Si bien el discurso pedagógico actual, y especialmente la producción teórica del campo curricular, muestran avances y cambios profundos de gran riqueza que nos han llevado a plantear una concepción curricular -y por lo tanto de la evaluación- desde una perspectiva comprensiva, *“en la práctica en las aulas la evaluación evidencia una servidumbre al servicio de otras políticas y de otras ideas: selección, jerarquización, control de conducta, etc.”* (J. G. Sacristán, 1992).

Se puede decir, que si bien la cuestión de la revisión del currículum no es nueva para las instituciones educativas, esta revisión no incluye, por lo general, una crítica de los supuestos básicos ni la consideración del currículum de manera global. El interés por la evaluación curricular ha aumentado como consecuencia de nuevas ideas que cobran fuerza en el discurso pedagógico actual, tales como la mayor autonomía y responsabilidad social de estas instituciones; la preocupación por buscar mayor coherencia y eficacia en su funcionamiento y resultados; el desarrollo profesional del profesorado. Todas estas cuestiones están ligadas al problema de la necesaria mejora de las prácticas de enseñanza y por lo tanto a la mejora de la calidad de la educación.

Sin embargo, no se puede desconocer que los procesos de mejora suelen encontrar diversos obstáculos en su concreción. Los aspectos que se han detectado como de mayor importancia en estos procesos, son precisamente: la estructura de la organización institucional, el papel del director y los valores y actitudes de sus profesores. De allí que sea fundamental que los profesores puedan considerarse como verdaderos profesionales, capaces de indagar acerca de sus propias prácticas, construir proyectos, realizarlos y evaluarlos. Esto les permite sentir que tienen la posibilidad de controlar los procesos y ser responsables de ellos.

Comenzar a pensar en la evaluación curricular no es más que pensar en uno de los aspectos propios del currículum concebido como proceso, como proyecto a realizar en la práctica en determinadas condiciones, ya sean éstas contextuales más globales e institucionales particulares. Esto nos lleva a proponer la evalua-

ción curricular como continua y situada, de modo tal que permita abordar al currículum en su dinamismo propio, atendiendo sus aspectos cambiantes y a sus múltiples adaptaciones a los diferentes contextos.

Si la evaluación es una cuestión intrínseca al proceso curricular, es claro que las concepciones acerca de ella y de las formas de llevarla a cabo, tendrán que ser coherentes y consistentes con la concepción curricular de la que se parta y concrete todo el proceso curricular, su diseño, su desarrollo, seguimiento y evaluación. Es por ello que planteamos la necesidad de planificar y desarrollar un proceso de evaluación curricular que permita abarcar tanto al diseño como a su desarrollo o puesta en práctica y sus resultados. La necesidad de contar con un marco teórico claro acerca de la evaluación curricular y una metodología consecuente, está en relación con evitar caer en el hecho de ubicar a la evaluación dentro de concepciones y parámetros de tipo eficientista, centrando la atención sólo en los aspectos internos, olvidando los planteamientos fundantes y los aspectos sociales.

Una cuestión central es entonces la de poder determinar con claridad, en primer lugar, el objeto a ser evaluado. Desde las distintas discriminaciones conceptuales realizadas en el interior del campo curricular, corresponde realizar en principio, una primera diferenciación en relación con objeto a evaluar referida al Diseño Curricular como documento, concebido como norma, y el Currículum real o implementado, concebido como práctica. Si bien existen diferencias de enfoque entre ambos modos de conceptualizar al currículum, las posiciones no son contrapuestas, sino complementarias; por lo tanto los procesos y resultados de la evaluación de uno de los tipos de currículum mencionado, repercutirá en la evaluación del otro.

Una vez determinado el objeto a evaluar, aparece una segunda cuestión a tener en cuenta, es la referida a quiénes y cómo se va a evaluar. Las respuestas que pueden darse a estos dos interrogantes tienen también que ver con concepciones y enfoques teóricos metodológicos diferentes.

Las posiciones actuales tienden a considerar a la evaluación como un proceso de investigación, pero que se diferencia de otras investigaciones, en tanto la investigación con fines evaluativos posee objetivos que le son propios, que tienen que ver con la toma de decisiones en relación con cambios a producirse

como consecuencia de los resultados obtenidos. Los objetivos pueden ser muy concretos, tales como aquellos referidos a la reflexión sobre las propias prácticas, su mejora y ajustes de acuerdo con las finalidades perseguidas y los problemas que se puedan haber presentado en la concreción de las actividades curriculares. En este sentido es propio hablar entonces de la investigación evaluativa y más aun se puede considerarla como investigación - acción - evaluativa, desde la perspectiva participativa y colaborativa.

Resulta interesante el planteo de un trabajo evaluativo basado en la puesta en práctica de procesos de investigación participativa, colaborativa, que indudablemente coloca al docente en un lugar profesional que le es nuevo, que tiene que ver con su revalorización como tal y lo lleva a encarar el cumplimiento de sus funciones desde una perspectiva más amplia y comprometida, que implica el trabajo en equipo.

Esta posición no niega ni excluye la posibilidad de realización de la llamada *evaluación externa*, realizada por agentes externos a las instituciones cuyo currículum va a ser objeto de evaluación, convocados con fines específicos, teniendo en cuenta su formación y competencias en este tipo de tareas.

La *evaluación externa*, puede a su vez, ser entendida de dos maneras e instancias diferentes:

a) La realizada con el aporte de un agente externo convocado por la propia institución a ser evaluada, en cuyo caso su actuación implicará compenetrarse con las intenciones institucionales y establecer en un marco de coincidencias básicas para el desarrollo del proceso evaluativo, brindando su asesoramiento en la conducción del proceso, ofreciendo otra mirada, con menor grado de implicancia en el funcionamiento institucional y curricular, que podrá ser contrastada con los datos e interpretaciones de los protagonistas directos. Sin embargo, no podemos dejar de señalar que el papel del evaluador externo puede ser interpretado de distintas maneras provocando situaciones no exentas de conflictos, dependiendo de la concepción curricular y de gestión institucional de la que se parta. Si se pretende sostener una concepción curricular crítico - social que requiere una gestión institucional democrática y participativa, con espacios de reflexión y construcción colectiva, es indudable que una de las funciones básicas del evaluador externo será la de generar confianza en los actores institucionales,

orientar los procesos reflexivos - evaluativos, producir acuerdos y crear estrategias de cambio.

b) La evaluación externa como responsabilidad de los organismos del Estado, con fines de seguimiento y control de procesos educativos que ofrezcan información acerca de su calidad y eficacia. En este caso se está hablando de la evaluación como proceso de *Rendición de cuentas*, ligado al compromiso de brindar información a los organismos responsables de la educación y a la sociedad en su conjunto.

Ambas instancias de *evaluación externa*, si bien pueden tener objetivos y formas diferentes de trabajo, no son contrapuestas, sino que muy por el contrario es posible que se complementen y enriquezcan mutuamente.

## **Consideraciones generales acerca de la evaluación curricular**

Antes de avanzar en aspectos de orden metodológico acerca de la evaluación curricular, resulta importante realizar algunas precisiones de otros ordenes como el teórico, ético y político del problema atendiendo a su propia idiosincrasia.

Evaluar el currículum desde una *perspectiva global* como la que se propone, es una tarea compleja que implica no sólo hacerlo desde sus aspectos explícitos y objetivables como formato, modos de desarrollo y concreción, sino también en cuanto a sus supuestos básicos que fundamentan y otorgan sustentabilidad a la propuesta curricular.

Es preciso destacar que las tradiciones en evaluación que siguen impregnando las prácticas educativas se han encargado de transformar una cuestión fundamental, con fuerte carga ética y política, en una cuestión preponderantemente técnica y administrativamente viable, restándole espacio a un debate profundo que atienda a las posibilidades formativas que realmente debe tener la evaluación, si es que a través de la misma se logra obtener información válida y que pueda ser adecuadamente valorada y utilizada.

Lo expresado anteriormente significa que es necesario tener conciencia del *carácter axiológico* de la evaluación ya que ella implica siempre un juicio de valor

que deberá ser correctamente tenido en cuenta de acuerdo con las finalidades que se hayan planteado con respecto a los resultados de la evaluación y a su utilización.

También es pertinente señalar que la evaluación es uno de los aspectos más conflictivos y complejos del planeamiento y desarrollo curricular. Lo es en tanto estudiar y reflexionar acerca de la evaluación significa entrar en el análisis de todas las prácticas pedagógicas que tienen lugar en la institución y por lo tanto implica y compromete a todos sus miembros y a las condiciones contextuales.

Otro aspecto que tienen que ver con la evaluación curricular, es el referido a la exigencia de coherencia con respecto a las concepciones sustentadas frente a cada uno de los componentes del currículum (objetivos, contenidos, enseñanza, aprendizaje, etc.), lo que supone la construcción de metodologías adecuadas y de criterios de valoración pertinentes.

Es claro que un proceso evaluativo complejo como lo es el curricular, requerirá de apertura de enfoque para poder permitir la obtención de datos tanto de proceso como de resultados, y para abordar las distintas dimensiones curriculares a ser evaluadas. De lo anterior se deduce la necesidad de mantener también, la necesaria apertura metodológica, que de lugar a la utilización de diferentes técnicas y procedimientos de recolección de datos, para indagar adecuadamente los múltiples aspectos del desarrollo curricular, y para permitir al mismo tiempo la contrastación de los datos obtenidos.

Todo proceso evaluativo debe atender adecuadamente a la rigurosidad en la construcción de instrumentos pertinentes e idóneos y a los cuidados en su aplicación, teniendo en cuenta qué es lo que se pretende evaluar en cada caso, pero dando lugar al mismo tiempo a la consideración de procesos, situaciones o resultados no previstos.

### **La evaluación del currículum como proceso.**

Dos argumentos brindados anteriormente, uno de ellos referido a la necesidad de ver la evaluación curricular como continua y situada, para poder atender a las características propias del currículum en cuanto a su dinamismo y sucesivos

procesos adaptativos, y el otro referido a discriminaciones conceptuales del campo, tales como las de *currículum escrito* y *currículum real o en acción*, nos conduce a la necesidad de realizar algunas consideraciones y especificaciones que otorguen mayor claridad a la compleja tarea de evaluación curricular.

En primer lugar es necesario pensar la evaluación curricular como proceso, capaz de atender a sus diferentes momentos desde el diagnóstico, a la elaboración del diseño curricular y a su puesta en acción, como también a los resultados obtenidos. Es indudable que la evaluación del *currículum real*, debe realizarse en el escenario en el que se desarrolla el currículum, es decir en la institución formadora y también en otros escenarios que el diseño curricular haya previsto para el cumplimiento de diversas actividades de formación y práctica. Esto permite ubicar el o los lugares en los que se realizará la evaluación.

Corresponde preguntarse ahora quiénes serán los responsables de llevar a cabo el proceso evaluativo. Si se parte de criterios ya legitimados en cuanto a la mayor autonomía de docentes y de instituciones, a la mayor profesionalidad docente, al valor de la implicación directa de quienes son responsables del desarrollo curricular, no hay dudas que quienes se encuentran en principio en mejores condiciones para realizar la evaluación curricular son sus propios actores.

Dado que todo proceso de evaluación es una cuestión compleja tanto desde lo teórico metodológico, como desde los aspectos relacionales y comunicacionales, habrá que tener en cuenta algunos problemas como los siguientes cuando se pretende instalar su utilización de modo sistemático y continuo:

-En primer lugar los procesos de evaluación y autoevaluación si bien pueden tener gran potencialidad por el interés y energías puestas en él por sus protagonistas, corren el riesgo de la carga de subjetividad volcada en ellos, en tanto los evaluadores - profesores, alumnos, etc.-, actúan a partir de sus creencias, intereses, pre - concepciones.

-Resulta imprescindible crear un clima favorable hacia los procesos evaluativos a través de espacios de análisis, discusión y elaboración de propuestas que cuenten con el consenso de todos aquellos que se van a ver implicados en la evaluación.

-La falta de práctica y de formación teórica y metodológica en procesos de evaluación complejos como al que nos estamos refiriendo, requerirá de previsiones en cuanto a la selección y formación del personal responsable.

-La claridad en cuanto a las finalidades de la evaluación, los modos de llevarla a cabo, la calidad de los instrumentos, el análisis de los datos recogidos, la utilización y los modos de difusión de los resultados, los responsables a cargo de las diferentes acciones a llevar a cabo, constituyen cuestiones centrales para producir actitudes favorables y de credibilidad hacia la evaluación.

-La propuesta de evaluación curricular debe preceder a su desarrollo, de modo tal posibilitar su apreciación en relación con los aspectos formativos que ella tiene para los docentes, evitando así su percepción como medio de control y posible sanción. Esta es una manera de prever los posibles conflictos.

-Una propuesta realista de evaluación curricular tendrá que tener en cuenta el tiempo que requerirá tanto la formación de los evaluadores como la realización de las acciones diseñadas, para poder atender adecuadamente a situaciones de proceso, que implican reflexión, re - diseño y modificaciones de las prácticas curriculares e institucionales.

### **Aspectos a tener en cuenta en el proceso de evaluación curricular**

La elaboración de todo diseño de evaluación curricular y su desarrollo, exigen tener en cuenta una serie de requisitos a los que responder, a los efectos de asegurar su viabilidad y eficacia. Señalaremos a continuación aquellos que consideramos más importantes:

-Tiene que ser asumido y desarrollado por la Comunidad Educativa, ya que en ella se legitima la autonomía institucional y el compromiso de todos sus miembros.

-Debe ser entendido como una actividad diagnóstica que ofrezca posibilidades de mejora de las prácticas curriculares.

-Pretende / debe ser riguroso en su metodología.

-Tiene que ser holístico y retroalimentador, es decir que su aplicación tenga incidencia en la totalidad de aspectos o componentes del currículum y en las prácticas institucionales, aunque enfatice en actividades formativas y etnográficas.

-Debe indagar acerca de actitudes, valores y supuestos que subyacen a los tipos de información recogida a través de diversas fuentes. Por ello es importante recabar los juicios subjetivos de los profesores de modo que permitan interpretaciones en profundidad.

-Debe implicar la utilización de técnicas de recogida y análisis de datos contextualizadas, especialmente desde el enfoque cualitativo, sin renunciar a los datos estadísticos propios de una perspectiva cuantitativa.

-Sus resultados deberán ser interpretados y recogidos en un informe que se integre a los diferentes documentos institucionales, estimulando el flujo de información en todas las direcciones y sentidos.

-Deberá ser sistemáticamente contrastado con la realidad, para poder atender a cambios en la misma que lleven a planteamientos innovadores del modelo.

-En instituciones democráticas y abiertas los procesos evaluativos deben ser iniciados y realizados por los profesores de las propias instituciones educativas.

### **Algunos interrogantes a tener en cuenta en el proceso de evaluación curricular**

Luego de expuestos los argumentos que muestran la complejidad de los procesos de evaluación curricular como así también, aspectos y situaciones que hacen a la posibilidad de concretarlos en condiciones institucionales favorables, puede resultar de utilidad que los grupos responsables de la evaluación sean capaces de sustentar respuestas suficientemente fundadas ante interrogantes clásicos del campo de la evaluación como los siguientes:

1) ¿Para qué evaluar el currículum? Los objetivos de la evaluación.

Desde el punto de vista de la evaluación curricular como una responsabilidad institucional, a cada institución le cabe la tarea de fijar los objetivos de la evaluación curricular. No hay duda que en este caso la finalidad estará íntimamente ligada a la necesidad de poseer información acerca de lo que ocurre en las instituciones educativas con relación a las acciones de enseñar y de aprender teniendo como marco referencial a una propuesta curricular que da sentido a estas funciones institucionales básicas. La interpretación de la información obtenida, servirá para orientar el proceso de toma de decisiones.

Desde otra perspectiva, la evaluación curricular puede ser entendida como una dimensión de lo que se entiende como rendición de cuentas ante el propio sistema educativo y ante la sociedad. Esto significa emprender un proceso de divulgación y comunicación de los resultados de la evaluación hacia fuera de la institución, saltando su cerco, para que la comunidad pueda acceder a información que reviste interés en tanto permite saber más acerca de lo público, hacer público aquello que sucede en los espacios sociales con responsabilidades específicas como la de formación de profesionales, como así también los resultados obtenidos en esta tarea.

En el caso de la evaluación curricular en el nivel superior, y específicamente en la Formación Docente, ésta adquiere connotaciones particulares, en tanto se trata de la formación de profesionales que deberán poner en juego en el desempeño profesional, competencias específicas en ámbitos diferentes y con fuerte compromiso social.

2) ¿Qué evaluar acerca del currículum? Los contenidos de la evaluación

No resulta sencillo determinar qué es lo que se quiere evaluar acerca del currículum, dada la complejidad y amplitud que implica. Para ir despejando el campo podemos decir que la evaluación curricular tiene dos dimensiones: a) la evaluación intrínseca, comprende la evaluación de los elementos del currículum, su organización y estructura y sus prácticas institucionales; b) la evaluación de los resultados, referida al impacto social que puede tener el egresado a través del desempeño profesional.

## Evaluación intrínseca del currículum

Respecto de ella podemos señalar al menos dos aspectos a tener en cuenta:

1) Evaluar la congruencia interna del proyecto o diseño curricular, entre la estructura profunda y la estructura superficial y entre los distintos elementos que componen el diseño. 2) Evaluar la distancia entre la propuesta o diseño como norma y lo que realmente ocurre en el proceso de desarrollo curricular y los resultados producidos. Desde este modo podemos concebir a la evaluación curricular como un proceso continuo, que se desarrolla en espiral, en el que se compara lo que ocurre en la realidad con la propuesta inicial que actúa como modelo, de modo que los juicios de valor que se produzcan actúen como insumos para las adecuaciones o cambios en el diseño original.

Sin lugar a dudas para abordar el problema de los contenidos de la evaluación atendiendo a las explicitaciones antes realizadas, la primera condición es el conocimiento, comprensión e interpretación lo más amplio y profundo posible, de los fundamentos, criterios, formatos y modos de organización del currículum. Con ello nos estamos refiriendo tanto al conocimiento de la *estructura profunda* como de la *estructura superficial*, conceptos ya trabajados en documentos anteriores.

En un intento por identificar posibles aspectos a evaluar, señalaremos los siguientes:

1. Propósitos o intencionalidades del currículum
2. Adecuación contextual del Diseño Curricular
3. Adecuación a las normativas vigentes si es que existen
4. El modelo de currículum que fundamenta la práctica.
5. Los elementos configuradores del diseño curricular.
6. El o los modelos de enseñanza que desarrollan en la práctica los profesores.
7. El modelo / s y teoría / s acerca del aprendizaje de los alumnos.
8. Las programaciones de los profesores a nivel de aula
9. La coherencia entre el diseño y el desarrollo curricular.
10. La transferencia del Diseño Curricular a la práctica.
11. La vivencia del Currículum por parte de sus actores y su influencia en la formación del profesorado.
12. Los resultados de los aprendizajes

En cuanto a la evaluación de Diseños Curriculares como documentos normativos, la experiencia recogida muestra que existen pocos antecedentes de trabajos rigurosos, por lo que es conveniente plantearla como una cuestión en discusión. Podemos decir en principio que es deseable y pertinente que los resultados de las diferentes autoevaluaciones curriculares, tanto del proceso (currículum en acción o desarrollo), como de sus resultados, debidamente sistematizadas e interpretadas, se constituyan en un insumo imprescindible para la revisión y rediseño del proyecto curricular.

Con la intención de ofrecer criterios y orientaciones para la elaboración y desarrollo de un diseño de evaluación curricular, se señalan los siguientes aspectos o dimensiones a tener en cuenta:

a) Congruencia de la propuesta curricular

Analizar el equilibrio entre los diferentes elementos que la integran (objetivos, contenidos, formatos curriculares, etc.), confrontándolos con los fundamentos y con el perfil profesional que se pretenda, a fin de detectar omisiones, incongruencias, contradicciones, que puedan afectar a la calidad de la propuesta.

b) La viabilidad de la propuesta curricular

Requiere del estudio de los requerimientos de la propuesta y de su relación con los recursos materiales y humanos existentes, como así también las formas de organización y funcionamiento institucional, a efectos de ir produciendo los cambios necesarios y la reorganización de los recursos existentes o la búsqueda de otros nuevos.

c) La integración entre los distintos organizadores curriculares

En relación con este punto, habrá que atender a las relaciones entre los distintos organizadores curriculares (trayectos, espacios, formatos de trabajo), y al aporte de cada uno de ellos a la formación total que se espera lograr a través del desarrollo del diseño previsto.

d) La evaluación de los resultados del diseño y desarrollo curricular

Tal como se había expresado anteriormente, además de la evaluación *intrínseca*, de la que nos hemos ocupado más específicamente hasta el momento, la evaluación curricular debe prever la evaluación *externa*, la que se refiere principalmente al impacto profesional y social que puede tener el egresado.

Para evaluar la eficacia externa del currículum, habrá que tener en cuenta como aspectos principales, los siguientes:

1- *Seguimiento y análisis de los egresados y de sus prácticas profesionales.* Se podrá indagar acerca del tipo de funciones profesionales que desempeñan realmente, acerca de la calidad de sus desempeños, de las competencias puestas en juego, de las adquiridas durante el período de formación inicial, de las que carece, etc... Las técnicas a utilizar serán variadas y tendrán que estar cuidadosamente seleccionadas y contar con instrumentos adecuados. En todos los casos es importante contar con información proveniente de distintas fuentes, especialmente de las personas bajo cuya conducción se encuentren los egresados, como así también de los beneficiarios - alumnos, padres, etc.-

2 - *Análisis del comportamiento de los egresados frente a las posibilidades que brinda el campo de trabajo*, según la oferta y la demanda. Se puede indagar acerca de los modos de relacionarse con el campo laboral y los lugares que finalmente ocupan los egresados, su capacidad de adaptación a nuevas exigencias, de socialización profesional y de capacitación cuando sea necesaria.

3 - *Análisis de la labor y comportamiento del egresado a partir de su intervención en la dimensión social más amplia como ciudadano, como intelectual transformador*, indagando acerca de formas y modos de participación social democrática. Este punto servirá para confrontar las expectativas de logro del currículum respecto de la inserción social de los egresados y de su impacto en procesos sociales que vayan más allá de la escuela.

3) ¿Cómo evaluar? El problema metodológico, modos, estrategias, instrumentos.

El abordaje de este punto merece una consideración previa referida a la importancia de la obtención de la información que se va a requerir, a los modos de obtenerla y utilizarla. En primer lugar hay que reconocer que en las instituciones educativas no existe una cultura que haga a la necesidad de la obtención de

información de manera rigurosa, constante y sistematizada. En general la información circula de manera oral, espontánea y por lo tanto restringida a quienes logren tener acceso a ella, y sin que se prevean formas de registro y sistematización adecuadas, y menos aun de utilización y divulgación pertinentes.

Tomar decisiones en cuanto a cómo evaluar requerirá de la explicitación de consideraciones y criterios teóricos y metodológicos que den cuenta del posicionamiento que cada institución acuerde frente a concepciones referidas al currículum, a la evaluación a los sujetos y su protagonismo, a los modelos y funciones de investigación, entre otras. Esto significa que el problema metodológico es mucho más amplio y profundo que la suma de una serie de instrumentos a utilizar.

La clara determinación de los aspectos a evaluar o macro - variables, de los aspectos más específicos o variables y de los posibles indicadores, constituye una cuestión fundamental, para poder pasar luego a la construcción estrategias y de instrumentos de recogida de datos.

Frente a cada uno de los aspectos mencionados, cabe realizar una serie de interrogantes que permitan discriminar otras cuestiones inherentes a ellos y por lo tanto orienten el proceso de selección de indicadores que permitan recoger datos que den cuenta de la existencia o no de los aspectos a indagar, y del grado o calidad con el que se muestran.

Pero cualquiera sea el modelo por el que se opte, el proceso y las técnicas e instrumentos a utilizar no pueden obviar el rigor propio de todo trabajo de investigación. En tal sentido la *validez* y *fiabilidad*, constituyen dos condiciones ineludibles.

A modo de referencia mencionaremos técnicas de recogida de datos que proviniendo del campo de la investigación y más propiamente de la investigación educativa, pueden ser utilizadas con fines de evaluación curricular. Será responsabilidad de la institución y de los profesores su selección y profundización, modos y momentos de utilización.

1) Para el caso de la indagación acerca del currículum real y por lo tanto observado directamente, en las aulas o fuera de ellas, pueden resultar de utilidad:

- La observación directa, estructurada - listas de conducta, escalas de clasificación) o no estructurada (trata de captar el punto de vista de los actores y sus conductas en sentido holístico, utilizando técnicas etnográficas.
- Diversas técnicas de registro y notas de campo.

En cuanto a la observación indirecta:

- Entrevistas: centradas (sobre un tema concreto y determinado), estructurada, semi - estructurada o abierta.
- Cuestionarios (permiten abarcar mayor cantidad de cuestiones, dirigidas a mayor cantidad de personas, pero con menor profundidad que en la entrevista).
- Diarios o registros de docentes y de alumnos.

Para la utilización de cualquiera de las técnicas mencionadas, habrá que tener en cuenta: la oportunidad de su aplicación, la rigurosidad propia de cada técnica, el análisis del contenido del material recogido, su contrastación y la interpretación posterior.

Cabe señalar en este punto una cuestión muy importante a tener en cuenta y que por lo tanto debe ser adecuadamente abordada a nivel institucional. Nos referimos al hecho del cambio de lugar del profesor, naturalizado su accionar en la institución desde ese lugar, para pasar a actuar como investigador. Ello requiere de un doble movimiento: desde él mismo, asumiendo las características y requisitos propios del comportamiento de un lugar diferente; y desde los profesores, alumnos y otro personal de la institución que tienen que poder producir una ruptura en cuanto al modo de percibirlo para aceptarlo en el desempeño del lugar de un investigador.

Con referencia más específica a los resultados o efectos del currículum, es necesario tener en cuenta otras cuestiones que pueden requerir de técnicas diferentes de recogida de datos. Primero habrá que determinar ámbitos y actores acerca de los que se va a indagar, como así también las técnicas más adecuadas

para cada caso. Los siguientes pueden constituir los ámbitos de investigación - evaluación:

- Resultados o efectos en el ámbito del aula y en el institucional más amplio
- Resultados y efectos sobre el rendimiento y comportamiento de los alumnos
- Resultados y efectos sobre el rendimiento y modos de actuar de los profesores y de otros miembros de la institución

En el caso del rendimiento de los alumnos, habrá tener en cuenta si se van a seleccionar determinadas materias o espacios curriculares que incluyen contenidos específicos y diferenciales, y si se van a considerar distintos modos y momentos para la evaluación de los aprendizajes. Es indudable que en el caso de la evaluación de los resultados respecto de los alumnos, se podrán utilizar datos de tipo cuanti y cualitativo, que requerirán de posterior comparación y contrastación para su interpretación.

En el caso de que el objeto de evaluación lo constituya el currículum como documento, las técnicas de evaluación a utilizar deberán guardar pertinencia con las características del objeto, y para ello habrá que tener presente los criterios ya mencionados de: congruencia de la propuesta curricular, tanto entre los diferentes elementos que la conforman, como entre ellos y sus sustentos teóricos; la viabilidad de la propuesta curricular; la integración entre los distintos organizadores curriculares.

4) ¿Qué hacer con la información recogida? El tratamiento de los datos, la valoración y juicio acerca de los resultados.

El planteo ya realizado de la evaluación de *proceso* y como *investigación acción colaborativa*, lleva a sostener que los análisis y valoración de los datos recogidos si atienden a etapas o cuestiones relevantes dentro del proceso de desarrollo curricular, pueden servir para su reorganización o reajustes, que se consideren oportunos. Es decir que los efectos de la evaluación sobre las prácticas

curriculares, pueden darse y es deseable que así sea, en distintos momentos de la implementación curricular.

Frente al problema del manejo de la información recogida resulta imprescindible que los evaluadores estén claramente concientizados de la importancia de:

- Registrar ordenadamente los datos de acuerdo con los requisitos de las técnicas empleadas.

- Guardar ordenada y sistemáticamente la información recogida, de modo que se asegure su continuidad y organización.

- Tener previstas formas de triangulación de los datos recogidos para su contrastación y mutuo enriquecimiento.

- Analizar los datos e interpretarlos de acuerdo con el plan de evaluación en ejecución.

- Elaborar informes parciales o de avance acerca de los procesos evaluativos, para dinamizar su utilización, e ir a su vez integrándolos a fin de poder llegar a una visión global de la evaluación realizada.

- Asegurar en los casos en que se consideren pertinentes, la confidencialidad de los datos hasta que éstos sean debidamente interpretados e informados.

Desde la perspectiva de la evaluación como rendición de cuentas y como responsabilidad asumida por el Estado a través de los organismos correspondientes, cada provincia tendrá que prever un proyecto global de evaluación que oriente y retome las diferentes evaluaciones institucionales, de modo tal de poder llegar a elaborar una evaluación curricular del subsistema formador.

##### 5) ¿Cómo utilizar los resultados del proceso evaluativo?

La finalidad de la utilización de los resultados de la evaluación es sin duda la transformación de las prácticas como consecuencia de la reflexión acerca de la evaluación. Esto requiere de un clima favorable, aunque no excepto de conflic-

tos, acerca de la importancia de la evaluación, de la rigurosidad con que se haya realizado y con el logro de la legitimación de sus resultados.

Los efectos de los resultados de la evaluación podrán ser de distinto tipo y grado, e involucrar a diferentes actores institucionales o a todos ellos. Esta constituye una etapa delicada, que deberá ser abordada con el mayor cuidado posible, mediante estrategias adecuadas, y exigirá tanto de los responsables de la evaluación como del equipo de conducción institucional la puesta en juego de conocimientos y competencias acordes a las características de las situaciones que se presenten, atendiendo a momentos de deliberación, de negociación y de construcción de consensos.

En el caso en que como resultado de las evaluaciones realizadas se decida una reestructuración de los diseños curriculares, es necesario tener en cuenta por lo menos tres cuestiones básicas:

- a) Delimitación de los elementos curriculares que se modificarán o se sustituirán sobre la base de las evaluaciones - internas o externas -.
- b) Elaboración de un programa consensuado de reestructuración curricular.
- c) Determinación de prioridades para la operacionalización de dicho programa de reestructuración.

Esta dimensión de la evaluación curricular, requerirá de planificación específica, de la designación de responsables, de la utilización de instrumentos y modos de trabajo adecuados y de una cuidadosa circulación de la información a la que se arrije. En tanto las decisiones a las que se lleguen afectarán a gran número de personas, hay que tener clara conciencia de las connotaciones éticas y políticas de los posibles efectos que ellas puedan tener, por lo que es imprescindible pensar en formas democráticas de participación de los interesados. Es por ello que sostenemos la necesidad de utilizar la *deliberación* y la *negociación* como enfoques adecuados para esta dimensión de la evaluación curricular.

En el caso de nuestro país, se puede afirmar que en realidad como etapa previa a la elaboración de los nuevos diseños curriculares para la formación docente, por ejemplo, la mayoría de las instituciones y provincias han realizado

procesos de evaluación de los currículos existentes, aunque éstos no hayan tenido en todos los casos la rigurosidad y sistematización suficiente. De lo que se trata ahora es de instalar la evaluación curricular de manera permanente y ligada al propio proceso de diseño y desarrollo.

## **Consideraciones finales**

### **La diversidad de perspectivas. Autoevaluación y evaluación externa**

La autoevaluación institucional cuenta ya con suficientes argumentos a favor como para que su utilización se encuentre suficientemente legitimada en los ámbitos académicos que abogan por la democratización de las instituciones y un mayor compromiso profesional. Los mismos argumentos son válidos cuando nos referimos a la evaluación curricular en tanto el currículum constituye un objeto central y sustantivo a las instituciones educativas.

Esta posición considera que los profesores son los profesionales indicados para encarar un proceso de deliberación acerca de la toma de decisiones más adecuadas para el desarrollo y evaluación de las prácticas educativas. Por otra parte considerar a la evaluación curricular como un proceso de investigación colaborativa, supone percibirla como algo natural y propio de la profesión docente y de sus prácticas cotidianas, lo que significa un cambio radical en el modo de concebir la investigación en educación.

También y como consecuencia de lo expresado anteriormente, se considera a la institución como el lugar apropiado, como el espacio de reflexión crítica, con capacidad para valorar su quehacer y tomar las decisiones que, de modo participativo y consensuado produzcan los cambios que consideren adecuados y necesarios. En tal sentido resulta pertinente la siguiente cita: "...la tarea de tomar como objeto de análisis y discusión la información obtenida por sus miembros en los procesos de indagación, registro y sistematización de la información, constituirá una oportunidad para que, en común, describan y analicen múltiples aspectos de su realidad institucional, y pongan en juego variadas interpretaciones críticas" (Lafourcade, 1992).

Trabajar en la evaluación del currículum, acceder a la información que se obtenga y participar de la interpretación de sus resultados, permite a todos los

docentes conocer y comprender lo que sucede con currículum y su desarrollo en su totalidad, tanto como deslindar aquellas responsabilidades que son propias de la institución, de aquellas que la exceden.

Sin embargo, como ya se ha señalado con anterioridad en este documento, la evaluación curricular a cargo de sus propios protagonistas, también tiene sus limitaciones y riesgos que pueden con facilidad sesgar las interpretaciones y valoraciones, más aun cuando todavía no se encuentra instalada una cultura de la evaluación en nuestras instituciones educativas. Es por ello que, como lo demuestran algunas experiencias realizadas, es conveniente y deseable contar con la ayuda externa para orientar el proceso de evaluación curricular. La presencia de un agente externo puede ayudar a convertir en extraño, lo cotidiano, a colocarlo como objeto de análisis, sujeto a indagación, reflexión crítica y valoración.

Otro aporte que puede realizar el agente externo es el referido a la solvencia metodológica y coherencia entre el enfoque que la institución decida y los aspectos técnicos y procedimentales que la evaluación requiere, empleándolos con la rigurosidad necesaria. Esto puede implicar también mayor eficacia en la tarea con menor recargo de tiempo para los profesores, en tanto se sientan orientados y contenidos en un proceso complejo y como ya se dijo, no exento de conflictos. Si el asesor o agente externo logra la confianza de los miembros de la institución, puede ayudar a la credibilidad del proceso y de sus resultados de la evaluación, convirtiéndose en un “mediador sincero y necesario”. Este lugar puede ser ocupado por profesores de otras instituciones, con conocimientos y formación en tareas de evaluación.

A modo de conclusión acerca de este punto, se puede afirmar que es deseable y más aun aconsejable, la combinación de estrategias de autoevaluación con las de participación de agentes externos, ya que diferentes miradas y perspectivas seguramente van servir para enriquecer procesos complejos y dificultosos como el de la evaluación curricular, otorgándoles mayor credibilidad y profesionalismo.

Desde otro punto de vista y dimensión de la evaluación externa, la conformación de comisiones que se constituyen por afuera de las instituciones, bajo la responsabilidad de los organismos de conducción estatal, puede resultar de verdadera utilidad para obtener un panorama global del sistema educativo y para

ofrecer otras perspectivas de análisis e interpretación de la evaluación curricular que se enriquezca y retroalimente con las autoevaluaciones curriculares institucionales. Estas comisiones podrán tener distintas formas de conformación, combinando la participación de actores institucionales internos con agentes externos, que pueden ser colegas de otras instituciones educativas.

Queda un concepto más para plantear, que puede resultar muy valioso en los procesos de evaluación curricular que es el de metaevaluación. A través de ella pueden unirse, articularse las perspectivas de la autoevaluación y de heteroevaluación o evaluación con la participación de agente externo y fundamentalmente, realizar un proceso reflexivo acerca de la evaluación diseñada y desarrollada, y de los efectos que haya podido producir en las prácticas curriculares e institucionales. Se abre de este modo a través de nuevos interrogantes, la espiral reflexiva que puede conducir a cambios e innovaciones ♦

## Referencias bibliográficas

Barbier, J. M. (1993). *La evaluación de los procesos de formación*. Temas de Educ. Madrid: Paidós.

Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata.

Lafourcade, Pedro (1992). *La autoevaluación institucional en la universidad*. San Juan: Universidad Nacional de San Juan.

*Fundamentos en humanidades*  
Universidad Nacional de San Luis  
Año II - N° 2 (4/2001) / pp. 123 - 130

## Interjuego de imágenes: mamá – yo – mi bebé a través del psicodiagnóstico de rorschach

**Raquel J. Herrera**  
**Juanita Amaya Charras**  
**Elizabeth Blanda**

Universidad Nacional de San Luis  
e-mail: [jherrera@unsl.edu.ar](mailto:jherrera@unsl.edu.ar)

### Resumen

El presente trabajo cuyo objetivo es analizar la imagen materna y las relaciones tempranas en un grupo de adolescentes embarazadas menores de 20 años, de la ciudad de San Luis, surge a partir del Proyecto de Investigación trianual de la Facultad de Ciencias Humanas, UNSL, “Significaciones inconscientes del embarazo en adolescentes en estado de gravidez”

Para ello trabajaremos con las respuestas dadas en el psicodiagnóstico de Rorschach a las láminas VII y IX, ya que las mismas nos remiten a contenidos inconscientes en relación a la imago materna, la femineidad y la maternidad, como así también las respuestas de textura que dan cuenta de las primeras relaciones, corroborando este material con datos de la entrevista y la historia vital. Además relacionaremos lo observado con las respuestas a la lámina I y X que indagan la imagen de sí y la perspectiva futura, respectivamente. Todo esto nos permitirá hacer inferencias respecto a la relación de la adolescente con su hijo.

## Abstract

This paper, whose objective is to analyze the maternal image and the early relations in a group of pregnant adolescents younger than 20 years old from the city of San Luis (Argentina), emerges from the triannual Research Project of the Facultad de Ciencias Humanas , UNSL, "Unconscious Meanings of Pregnancy in Adolescents in Gravid State".

We are going to work with the answers given in the Rorschach Psychodiagnosis to pictures VII and IX, since they transfer to us not only to unconscious contents related to the maternal imago, to femininity, and to motherhood, but also the answers of texture that account for the first relationships, corroborating this material with data from the interview and the vital history. Furthermore, we are going to relate what was observed with the answers to picture I and X, which inquire into the self-image and the future perspective, respectively. All this will allow us to make inferences about the relationship between the adolescent and her child.

**Palabras clave:** adolescencia - embarazo - imagen materna - Rorschach

**Keys words:** adolescence - pregnancy - mother image - Rorschach

El presente trabajo surge a partir del Proyecto de Investigación trianual de la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL), "Significaciones inconscientes del embarazo en adolescentes en estado de gravidez", en el cual se trata de identificar y analizar las significaciones inconscientes que aparecen en un grupo de adolescentes embarazadas menores de 20 años, de la ciudad de San Luis. Las técnicas utilizadas son: entrevista semiestructurada, pruebas proyectivas gráficas -HTP y TPC de Figueras- y verbales -Cuestionario Desiderativo y Psicodiagnóstico de Rorschach-.

En el embarazo se ponen en juego todas las situaciones y experiencias anteriores vividas por la mujer. El vínculo con su madre y con su padre, sus experiencias edípicas, las identificaciones logradas, la paulatina separación de sus progenitores, todo esto influye en este momento de cambios tan radicales para la embarazada.

Durante el embarazo la mujer experimenta una forma de doble identificación. Se identifica simultáneamente con su propia madre y con su feto, sobre la base

de experiencias vividas con su madre y de ella misma como bebé. El resurgimiento de la relación con su propia madre es un proceso muy intenso durante el embarazo.

Mirta Videla (1990), sostiene que cuando una mujer busca embarazarse consciente o inconscientemente se pone en juego el resultado de la relación con su madre -imago materna internalizada- con los elementos de identificación de sus aspectos maternos.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores realizamos el presente trabajo cuyo objetivo es analizar la imagen materna y las relaciones tempranas en adolescentes embarazadas.

Para ello trabajamos con las respuestas dadas en el Psicodiagnóstico de Rorschach teniendo en cuenta el significado de las mismas según O. Vázquez (1981), C. Weigle (1991), T. Alcock (1965) a las láminas VII y IX, ya que éstas nos remiten a contenidos inconscientes en relación a la imago materna, la femineidad y la maternidad, como así también las respuestas de textura que dan cuenta de las primeras relaciones, corroborando este material con datos de la entrevista y la historia vital. Además relacionamos lo observado con las respuestas a las láminas I y X que indagan la imagen de sí y la perspectiva futura, respectivamente, lo que nos permitió hacer inferencias respecto a la relación de la adolescente con su hijo.

Presentamos resumidamente el material clínico de adolescentes en relación al objetivo del presente trabajo.

MARIA JOSE: 17 años. Padres separados, vive con la madre y dos hermanos. Seis meses de embarazo. Tiene novio y piensan vivir juntos después que nazca el bebé.

Es la mamá quien solicita el psicodiagnóstico mostrando angustia y preocupación por su hija, mientras ella aparece tranquila, despreocupada y con cierta apatía frente a lo que le ocurre. La madre activamente va intentando solucionar las dificultades que se presentan en torno al embarazo, ya sea decirle al padre, a la directora de la escuela, hablar con la psicóloga, con el médico, etc.

Desde su infancia requiere o necesita de su mamá para las actividades fuera del hogar ya que no sale sola. Desde que está de novia lo hace con su pareja, "todo lo hacen juntos" lo cual es vivido con mucha naturalidad. A partir de su embarazo dice poder salir sola, quizás porque se siente acompañada por su bebé.

No tiene recuerdos de su infancia ni de la relación con la madre. Esta nunca le habló de su embarazo ni de su parto, a lo único que se refería era a la pérdida de

su primer embarazo, de mellizos, anterior al nacimiento de María José, hecho traumático para ella.

A partir de los datos de la entrevista se desprende su problema de identidad, se observa una relación poco diferenciada con la madre, en un hacer juntas pero donde no se pone de manifiesto un diálogo o comunicación entre dos personas distintas sino más bien una relación simbiótica donde ambas funcionan como una. Patrón de relación que se va a reeditar con el novio. Y nos preguntamos: ¿también con el bebé?...

En la lámina VII su respuesta “dos caras enfrentadas saliendo de algo” - W M-Hd combinación confabulatoria - nos cuenta de su dificultad para percibir a la madre como una persona total (Hd) y de poder tener de ella una visión más realista ya que se trata de una combinación confabulatoria, en donde pierde el sentido de realidad al no poder discriminar adecuadamente. También vemos en esta respuesta preocupación por la identidad, el yo no logra metabolizar la angustia y hay un desborde de la fantasía con irrupción del proceso primario. Esto se agudiza en la lámina IX perdiendo totalmente el control yoico en una respuesta regresiva “algo que sale, la fuerza de esto que quiere salir” - D m,C descripción kinética -, que recuerda a lo que Bion llama “*terror sin nombre*”, referido a una angustia tan intensa frente a la cual la sujeto no puede defenderse por lo primitivo de las emociones y la ausencia de un continente que le posibilite pensar. Esta respuesta nos remite a la imagen más primitiva que tiene de su madre que a su vez incidiría en la relación de ella con su bebé. María José no puede simbolizar adecuadamente y la angustia es percibida como fuerzas hostiles que no pueden ser integradas representando aspectos disociados que dan cuenta de esta conflictiva vivida como algo totalmente ajeno a sí misma.

Hay una clara alusión a sus fantasías respecto al parto y cómo vivió esta experiencia, que implican un desprendimiento sentido como algo destructivo y terrible. En la entrevista nos dice que el único miedo que tiene es al dolor del parto.

Hay una ausencia total de respuestas de textura, las que no pudieron ser dadas ni en el examen de límites, lo que nos indicaría, según Rausch de Traubenberg (1977) “*atrofia de las necesidades afectivas y una incapacidad de relaciones objetales*”. Esto pone de manifiesto una actitud defensiva contra el afloramiento de los contactos emocionales primarios que nos remite a las dificultades en la relación madre-hija.

Pensamos que este déficit en las identificaciones primarias da lugar al vacío emocional que se percibe en su material clínico dando cuenta de su fragilidad, lo

que se pone de manifiesto en la respuesta a la lámina I “un ave abierta tirada en el piso” (W F+ A) presentándose a sí misma como desvitalizada. Es evidente la fragilidad, la sensación de estar herida, desalentada. También aparece la indefensión y la poca fuerza vital.

Por último, en la lámina X ve “flores” (dr CF Bot) Parecería una respuesta que habla de lo femenino como más favorable, pero en relación a la flor elegida como negativa en el desiderativo donde dice en 1- “una flor no porque se marchitan, tiene poca vida”, se corrobora la respuesta a la lámina I como un elemento futuro de fragilidad y desvitalización.

La forma de mantener el equilibrio parece ser a costa de un empobrecimiento y restricción en su campo de acción y en su relación con el medio externo - ausencia de W, da un dr -.

PAOLA: 18 años. Sexto mes de embarazo. Vive con sus padres, es la mayor de cinco hermanos, aunque tiene dos mayores del primer matrimonio de la madre, que están casados y viven en otro lado. No tiene pareja.

En la historia vital se observa la búsqueda de un otro que no la abandone como siente que lo hizo su propia madre, quien desde los primeros meses de vida y hasta los cinco años confió su cuidado a una tía protectora y afectiva de la que fue separada abruptamente por el traslado de la familia a otra provincia.

Esta búsqueda de alguien que no la deje sola se manifiesta luego en sus relaciones de pareja, ya que a los 13 años inicia su vida sexual, no siempre satisfactoria. Creemos que, como sostiene M. Langer (1983), la mujer desde que se embaraza siente que ya no estará más sola. En esta adolescente, frente a una nueva pérdida, la del novio, el futuro hijo se convierte en ese objeto que no la abandonará como los anteriores.

Con su embarazo compite con una madre muy fecunda (Videla, M., 1990), tiene siete hijos, el menor de un año. Tuvo su primer embarazo también a los 18 años. La relación con ella es ambivalente y conflictiva.

En la lámina VII del Rorschach dice “siamesas unidas por el aparato reproductor” ( W F+ H/Sex). En esta respuesta no hay simbolización del vínculo simbiótico sino que éste aparece de una manera cruda y con características persecutorias en relación a la sexualidad, evidenciándose esto también por ser la lámina más rechazada. Podemos pensar en una unión simbiótica con la madre pero a la vez esa unión tiene una connotación de peligro para sí y para el otro, el separarse puede implicar la muerte. Aparece entrampada en la relación con la madre, trágica y fatalmente unida a ella, sin posibilidad de diferenciación. El estar

unidas por el aparato reproductor nos muestra la manera en que Paola vive su propia femineidad.

En la lámina IX dice luego de rotarla: “el árbol del principito, un baobab con nubes rosas” (W FC+/ KF, cF, CF Bot.). El rotar la lámina y el tiempo prolongado dan cuenta del impacto que le produce la misma y el intento de no ver la realidad tal como se presenta para dar luego una respuesta idealizada, pero también con angustia por el contenido de nube y por el determinante KF. Esta lámina, según Ofelia Vázquez representa el misterio de lo femenino y lo reproductor. Lo idealizado encubre lo persecutorio. En la entrevista refiere “mi mamá dice que yo la hice sufrir desde la panza, fui el peor embarazo”. Siguiendo las ideas de M. Klein (1983) este material nos muestra las fantasías del hijo de poder destruir el interior de la madre.

Aparecen dos respuestas cF, textura indiferenciada, de características muy primarias unidas a contenido disfórico y a nube. Esto nos hablaría de dificultades en la relación madre - hija, con falta de discriminación y diferenciación entre ambas, que se ve también en la lámina VII.

En la lámina I da dos respuestas “sistema reproductor de la mujer, el útero” (dr F- At/Sex) y “dos sombreros de bruja” (D FC'+ Vest.). Comienza mostrando dos aspectos disociados de sí misma: por un lado la respuesta anatómica que expresa una preocupación narcisista por el cuerpo y angustia ligada a la sexualidad, a través de una defensa intelectual ineficaz por la presencia de una F-. Y por otro lado, una representación de lo femenino como peligroso, fálico a través del “sombrero de bruja” y lo depresivo por el FC'. Frente a su embarazo ¿ se siente una madre mala, bruja?.

En la lámina X la respuesta es “ el aparato reproductor femenino en distintas versiones” (W F-, F/C- At/Sex). Vemos como al inicio y al final de la prueba da la misma respuesta. Pensamos que se ve encerrada y atrapada por su problemática. Se mete dentro de ella, no aparece el entorno. El futuro estaría signado por la maternidad conflictiva. La perseveración del contenido en la misma lámina y en relación a la lámina I nos muestra de otra manera la angustia vinculada a la maternidad.

## Conclusiones

Analizando el material de estas adolescentes, que pertenecen a distintos niveles socio - económico y culturales, podemos ver de que manera el vínculo de éstas con su propia madre incide directamente en su identidad femenina y en la relación con su embarazo y con su futuro hijo.

Para una mejor comprensión de la constitución de este vínculo nos remitimos a las ideas de Bion (1966) sobre el reverie materno, entendiendo el mismo

*“...como esa capacidad natural de la mente-mamá de aceptar, alojar y transformar una forma de comunicación primitiva, pre-verbal: la identificación proyectiva realista. La función reverie es una condición para el desarrollo de una conciencia capaz de tolerar los hechos. Recibir sin pánico lo que el bebé trasmite en una atmósfera de urgencia y catástrofe, actúa como modulador del dolor y como condición para que esa comunicación pueda ser transformada en un “sueño” o “pensamiento onírico” (Bion, 1966)*

La falla de esta función provoca un déficit en el equipamiento mental para afrontar el dolor, afectando así mismo el desarrollo de las funciones mentales necesarias para el descubrimiento, contacto y comprensión de la realidad psíquica.

Las consecuencias de esta falla serían huecos de representación (María José, lámina IX de Rorschach), agujeros de la memoria (entrevista de María José), agujeros de la identidad (ambas adolescentes).

Tomando ideas de Winnicott diremos que la madre utiliza sus propias experiencias como bebé para comprender y atender a las necesidades de su hijo encontrándose ella también en un estado dependiente y vulnerable.

La representación de la embarazada adolescente de su propia madre durante su infancia influye notablemente en el tipo de madre que ella es ahora.

La capacidad de la mamá para ayudar a su hijo en los primeros pasos hacia el pensar los pensamientos y sentir los sentimientos está vinculado a esa misma aptitud de su madre en el pasado para ayudarla en ese sentido, cuando ella era bebé. Podría hablarse así del reverie transgeneracional al que se refiere Bion ♦

## Referencias bibliográficas

Bion, W. (1996). *Aprendiendo de la experiencia*. Bs. As.: Ed. Paidós.

Klein, M. (1983). *Obras Completas*. Bs. As.: Ed. Paidós.

Langer, M. (1983). *Maternidad y Sexo*. Bs. As.: Ed. Paidós.

Rausch de Traubenberg, M. (1977). *La práctica del Rorschach*. Madrid: Pablo del Río Editor.

Videla, M.(1990) *Maternidad, mito y realidad*. Bs. As.: Ed. Nueva Visión.

Winnicott, D. (1993). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Bs. As.: Ed. Paidós.

Winnicott, D. (1980). *El niño y el mundo externo*. Bs. As.: Hormé.

**Fundamentos en humanidades**  
**Universidad Nacional de San Luis**  
**Año II - N° 2 (4/2001) / pp. 131 - 141**

## Dualidad social y sexual

**Silvia de la Cruz**

Universidad Nacional de San Luis  
e - mail: delacruz@unsl.edu.ar

### Resumen

El presente trabajo pretende analizar el rol que la mujer cumple en la reproducción, tanto biológica como social, para poder entender el carácter de su participación en el mercado laboral.

En el transcurso del siglo pasado, y con especial énfasis en las últimas décadas, ocurrieron grandes cambios respecto del posicionamiento de la mujer en la sociedad. Se puede observar cómo distintas áreas de la sociedad, la familia, el mercado de trabajo, la política, fueron acusando el impacto que estos cambios fueron produciendo.

El ingreso de la mujer en el mercado laboral, trajo aparejado cambios en la organización global de la vida cotidiana originando una profunda transformación, tanto en el ámbito privado como en el ámbito público.

Sin embargo, esta incursión de la mujer ganando espacios en la esfera pública, parece no haber impactado en su condición reproductiva mutando hacia niveles más productivos, que activen un cambio de posicionamiento en la dualidad hegemónica.

### Abstract

The present work seeks to analyze the rol that the woman have in the reproduction, as biological as social, to be able to understand the character of her participation in the labor market.

In the course of last century, and with special emphasis in the last decades, they operated big changes regarding the woman's positioning in the society. One

can observe how different areas of the society: the family, the work market, the politics, were accusing the impact that these changes were taking place.

The woman's entrance in the labor market, brought harnessed changes in the global organization of the daily life originating a deep transformation, as in the private environment as in the public environment.

However, the woman's incursion winning spaces in the public sphere, seems not to have impacted in their condition reproductive mutation toward levels more productive, which activate a positioning change in the duality hegemonic.

**Palabras clave:** estudios de género - mujer - sociedad - mercado laboral

**Keys words:** gender studies - woman - society - labour market

## Introducción

Sabemos que a lo largo del siglo XX, y con mayor intensidad en las últimas dos décadas, el lugar de la mujer en la sociedad ha sufrido grandes cambios; desde un modelo tradicional, en todas las clases sociales, la mujer ha sido preparada para ser madre / esposa / ama de casa (a pesar que en forma secundaria pueda realizar alguna tarea productiva remunerada) dependiendo siempre de los hombres: primero de su padre, luego de su esposo, hasta el presente en que, por elección las mujeres paulatinamente intentan ejercer su autonomía tanto doméstica como económica. Así se puede observar cómo distintas áreas de la sociedad: la familia, el mercado del trabajo, la política, van acusando el impacto que estos cambios van produciendo.

Sin embargo, parece interesante analizar por qué este posicionamiento de la mujer, ganando espacios en la esfera pública no ha impactado en la condición reproductiva de la mujer (tanto biológica como social) mutando hacia niveles mas productivos, que activen un cambio de posicionamiento en la dualidad hegemónica que la convierte en dominada.

A principios de siglo, las mujeres tenían como perspectiva de vida el vivir en el seno de sus respectivas familias: las solteras con su familia de origen y las casadas con las de procreación, es decir el mundo femenino era el mundo doméstico, privado. En el caso de aquellas mujeres que, por diversas situaciones de la vida debían ingresar al mercado de trabajo eran vistas como poco deseables.

Desde ese entonces se sucedieron importantes cambios: desde los bajos niveles de participación en el mercado del trabajo hasta el ingreso masivo (en la década del 60), que incluyó no sólo el aumento de participación de las solteras, sino también de las casadas con y sin hijos.

Estos cambios en el mercado de trabajo trajeron aparejados cambios en la organización global de la vida cotidiana, originando una profunda transformación en la familia (ámbito privado) y en la posición de la mujer en ámbito público.

Si bien estos cambios, respecto al lugar de la mujer, se han dado en la mayoría de los países del mundo, debe quedar en claro, que han sido diferentes según el nivel de desarrollo de cada sociedad y clase social a la que pertenecen las mujeres.

Observamos que, para las mujeres, cualquiera sea el sector social al que pertenezcan, la división intradoméstica del trabajo entre géneros no ha evidenciado grandes cambios, ya que las mujeres siguen siendo las responsables de las tareas domésticas así como del cuidado de los hijos, cualquiera sea su situación laboral.

*«El papel que juegan las mujeres en el manejo de la vida cotidiana en situaciones de crisis se manifiesta en tendencias de cambio en la composición de las unidades domésticas. Existe un gran aumento de hogares encabezados por mujeres, esto es consecuencia, en parte, de los cambios en los patrones de formación de la familia, en especial en lo que se refiere al matrimonio y la separación. Mientras en las clases medias o altas, la separación o el divorcio pueden significar el logro de una mayor autonomía y libertad, en los sectores populares, la separación y el abandono por parte del hombre llevan a situaciones de extrema pobreza de las mujeres y sus hijos» (Jelin, 1991).*

La búsqueda de soluciones a las urgencias cotidianas llevan a las mujeres a salir de su ámbito doméstico hacia el ámbito público organizándose y reclamando colectivamente.

Estas experiencias traen aparejados cambios en la manera como se desarrollan las tareas de mantenimiento de la fuerza de trabajo y reproducción, transformando el ámbito doméstico y creando las condiciones para la presencia de la mujer en los movimiento de demanda colectivos.

Este salir al ámbito público muestra la vinculación entre el campo de la reproducción en el ámbito doméstico y familiar y los procesos de transformación macrosocial.

## **El posicionamiento de la mujer en el mundo del trabajo: la reproducción**

Mi objetivo en este trabajo es: intentar analizar el rol que cumple la mujer en la reproducción, tanto biológica como social, para poder entender el carácter de su participación en el mercado del trabajo.

Para iniciar dicho análisis creo necesario conceptualizar lo que entiendo por reproducción: *«es un proceso dinámico de cambio vinculado a la perpetuación de los sistemas sociales, incluyendo la reproducción social así como la biológica»* (Benería, 1984).

Parto de que la básica relación de subordinación / dominación entre los sexos se sitúa en el ámbito del hogar, en el seno de la familia, ya que es allí donde las relaciones patriarcales y la socialización diferente de los hijos/as, a cargo de la madre, cobran su máxima expresión.

Por supuesto, no podemos pensar en la familia como una institución básica aislada sino que forma parte de un sistema social global en la cual la mujer está subordinada al hombre.

Es en el seno del hogar donde se establecen las relaciones de poder entre hombres y mujeres, asignándose a la mujer no sólo la reproducción biológica sino también la crianza y el cuidado de los hijos y el mantenimiento de la fuerza del trabajo dentro de la unidad doméstica.

La expresión más evidente del poder del hombre respecto a la mujer, es el control de su actividad reproductora, su sexualidad, este control la lleva a considerar a su hogar como actividad principal y cualquiera sea la actividad que desempeñe afuera tendrá carácter secundario. En este sentido el hogar se convierte en el fundamento mismo del patriarcado, y la división tradicional del trabajo doméstico llega a ser su máxima expresión.

El control de la reproducción no sólo tiene lugar en el plano privado cuyas raíces están en la familia y donde la socialización está a cargo de la mujer que es la encargada de transmitir valores, tradiciones, creencias, ideología; todo ello reforzado por instituciones como la religión, los medios de comunicación y la escuela; este control también se ejerce en el plano de lo público que tiene que ver con el aparato del estado y con instituciones que se ocupan del poder y el orden político.

Por otra parte, vemos que hay una interacción entre lo privado y lo público en lo que respecta a la reproducción, ya que por un lado la mujer intenta tener un

mayor dominio de su capacidad reproductora, situación que por momentos se enfrenta con planteos religiosos y políticas demográficas.

No obstante vemos que muchos gobiernos, en la actualidad, han adoptado actitudes favorables respecto a la planificación familiar y el control de la población.

*«Esta interacción genera, en la mujer, situaciones conflictivas entre su necesidad de reproducirse y el control que se ejerce sobre ella como resultado de su papel en la reproducción» (Benería,1984).*

Dicho conflicto se profundiza cuando la mujer toma cuenta de la relación existente entre reproducción y subordinación.

Estos controles ejercidos sobre las mujeres, tanto en lo privado como lo público tienden a reforzar la escisión entre las esferas doméstica y social de la producción y entre las actividades de la mujer y el hombre.

Tal como lo mencionara anteriormente, la relación básica de subordinación / dominio tiene su origen en la esfera reproductiva doméstica, en la cual se le asignó, a la mujer, la realización de las tareas del hogar (la producción de los bienes y el mantenimiento de la fuerza del trabajo).

*«La importancia social de la tarea doméstica, en tanto se realiza en el ámbito del hogar, se centra en su valor como expresión del amor y la devoción de las mujeres y no como actividad material socialmente necesario» (Jelin, 1984).*

Esta división del trabajo por sexo, donde la mujer es la encargada de la producción doméstica y el hombre de la producción extradoméstica es lo que tiende a crear mecanismos de subordinación respecto de la mujer, dando origen a la división sexual del trabajo.

En nuestra sociedad la división sexual del trabajo es jerárquica, donde los hombres ocupan los lugares superiores y las mujeres los inferiores. Tal como lo sostienen diversos autores, las raíces del status social actual de las mujeres se encuentran en esa división sexual del trabajo.

Esta relación jerárquica entre hombres y mujeres, en que los hombres dominan y las mujeres están subordinadas es muy antiguo, es anterior al capitalismo; antes de éste *« estaba establecido un sistema patriarcal en que los hombres controlaban el trabajo de las mujeres y de los niños en la familia, y que al hacerlo*

*los hombres aprendieron las técnicas de organización y el control jerárquico»* (Hartmann, 1994).

Con la separación entre el ámbito privado y el público que se produce con el surgimiento del aparato del estado y sistemas económicos, así como unidades de producción más amplias, el problema que les genera a los hombres es poder conservar su control sobre la fuerza de trabajo de las mujeres, dicho control es llevado a cabo a través de un sistema indirecto e impersonal, ayudado por instituciones que abarcan toda la sociedad.

Para mantener esto, los hombres refuerzan la tradicional división sexual del trabajo y las técnicas de organización y control jerárquicos. Este reforzamiento fue decisivo en el período de emergencia del capitalismo en Estados Unidos y Europa, en el cual se produce una extrapolación de la división sexual del trabajo doméstico al sistema de trabajo asalariado con el objetivo de mantener dichas jerarquías dentro del proceso de producción con el fin de mantener su poder y para ello segmentan el mercado de trabajo.

El mecanismo que utiliza la sociedad capitalista en la segregación del empleo por sexos, donde son los hombres los que perciben los salarios más altos en el mercado de trabajo; esto se debe a que consideran que la mujer posee un menor capital humano (especialmente educación, capacitación y experiencia adquirida en el trabajo) a la vez que un mayor índice de ausentismo, como también una mayor renovación de mano de obra. Esta situación se apoya en el papel de estas teorías le asignan a la mujer en relación a su condición «natural» de la maternidad, ya que se considera que esta función debe ser cumplida a tiempo completo por la madre.

No obstante esto, podemos ver que, debido a las grandes transformaciones económicas, sociales y políticas que han tenido lugar en las últimas décadas, en Latinoamérica, se han producido importantes cambios en la situación social de las mujeres.

Por un lado visualizamos que las políticas de población implementadas por los gobiernos llegaron a una reducción de la tasa global de la fecundidad. Estas pautas reproductivas favorecieron las condiciones para el trabajo extradoméstico de las mujeres a la vez que promovieron cambios en la dinámica familiar y en el lugar que en ella ocupa la mujer.

Las continuas crisis económicas en que se vieron sumidos los distintos países latinoamericanos crearon la necesidad de que las familias incrementaron el uso de distintos mecanismos de producción cotidiana y es en ese momento en

que el papel de la mujer empieza a tener una mayor relevancia en el trabajo extradoméstico en estas latitudes.

Se define trabajo como: «*el conjunto de actividades que permiten la obtención de recursos monetarios mediante la participación en la producción o comercialización de bienes y servicios para el mercado*» (Oliveira, 1994). Como se puede ver, esta definición no abarca las actividades que la mujer realiza en el ámbito doméstico, dirigidas al mantenimiento de la fuerza del trabajo cotidiano de las familias y la crianza de los hijos, pasando a ser el trabajo de la mujer “invisible” ya que no puede ser medido por variables económicas y, dicho trabajo insume una gran cantidad de horas, que sumadas a las dedicadas al trabajo extradoméstico, llegan a triplicar las horas trabajadas por los esposos.

Un aspecto a tener en cuenta son los tipos de trabajos que las mujeres realizan en el mercado laboral, que son ocupaciones consideradas «*como extensión de las actividades domésticas, compatibles con su reproducción y cuidado de los hijos; subordinadas al trabajo del hombre y sometidas a relaciones jerárquicas; poco permanentes y de baja remuneración*» (Benería, 1984).

Otros aspectos a considerar son: la edad, estado civil y número de hijos. La edad de la mujer es un indicador del ciclo de vida que está atravesando, ya que cuando es joven está más dedicada al cuidado y crianza de los hijos lo que la lleva a que su actividad laboral en el mercado sea poco permanente y su índice de ausentismo sea mayor, con lo que su actividad laboral se vuelve más estable cuando los hijos han crecido. Su estado civil y número de hijos son indicadores de una mayor carga doméstica, lo que limita también su posibilidad de trabajo extradoméstico.

Respecto a cuáles son las motivaciones que llevan a las mujeres al mercado de trabajo vemos que son diversas. Por un lado tenemos a aquellas mujeres que trabajan para lograr su realización personal, donde el trabajo se asume como meta y es «*un medio para obtener el bienestar personal, familiar y comunitario*» (Oliveira, 1984). Están aquellas que consideran el trabajo como una actividad complementaria donde «*lo principal son sus hijos y el matrimonio, a la vez que cuentan con un esposo que les garantiza un mínimo bienestar y su aporte económico pasa a ser un complemento de lo que gana su marido*» (Oliveira, 1984). Estas mujeres trabajan por *hobby*, por satisfacción, por lograr cierta independencia.

Un tercer grupo lo constituyen aquellas mujeres que trabajan para mantener un status social donde «*el salario del marido es insuficiente y percibe su salario como indispensable para acceder a los bienes y servicios vistos como neces-*

rios» (Oliveira, 1984). Aquel trabajo garantiza condiciones de vida mejores en el futuro de la familia.

Respecto de lo planteado anteriormente y a la luz de los grandes cambios políticos y tecnológicos, que tuvieron lugar en la última década, vemos que la realidad económica ha ido transformándose y este comportamiento, si bien perdura en su significación, ha producido variaciones que, aún cuando trae aparejada una mejora en la situación social de las mujeres, en especial en el ámbito laboral, persisten fuertes desigualdades respecto a los hombres.

Con respecto a la inserción laboral se observa una disminución de la diferencia entre las tasas de participación de hombres y mujeres en el mercado de trabajo a la vez que aumentó la diferencia en las tasas de desempleo. La tasa de participación laboral femenina aumentó significativamente en los noventa (del 39% en 1990 al 44,7% en 1998), mientras que la masculina prácticamente no sufrió variaciones (OIT, 1999).

En cuanto a la edad, los mayores aumentos de la participación femenina se produjeron en los grupos etarios de 25 a 34 años y de 35 a 44 años. Además, la participación de las mujeres casadas aumentó más que la de las solteras. Ello significa que una proporción cada vez mayor de las mujeres que ingresan al mercado de trabajo en América Latina no se retiran del mismo aun cuando tienen hijos, y se mantienen económicamente activas durante todo el período reproductivo; esto se debe a que las continuas crisis económicas y sociales en que se vieron sumidos los distintos países de Latinoamérica crearon la necesidad de una mayor y permanente incursión de la mujer en el mercado laboral. Otro elemento importante en este aspecto son los cambios en la composición de las unidades domésticas, ya que existe un gran número de hogares encabezados por mujeres, como consecuencia de los cambios en los patrones de formación de la familia en lo que respecta al matrimonio y separación.

Por otra parte, la tasa de participación laboral de las mujeres difiere según el nivel educativo y de ingreso. La tasa de participación laboral es elevada entre aquellas mujeres que tienen un mayor nivel educativo y también entre las que pertenecen a hogares de altos ingresos, no ocurriendo lo mismo con aquellas mujeres que tienen menor nivel educativo y pertenecen a hogares de menores ingresos, encontrando éstas mayores dificultades para insertarse en el mercado laboral como consecuencia, entre otros factores, de enfrentar mayores obstáculos para delegar las responsabilidades domésticas, en particular el cuidado de los hijos (OIT, 1999).

Si bien se observa un aumento de oportunidades de empleo para las mujeres (52%), estas se dan en el sector informal (microempresas, trabajo doméstico, servicios comunales, sociales y personales) y en un bajo porcentaje en el sector formal. En ambos sectores se evidencian diferencias de ingresos entre hombres y mujeres. Las mujeres ocupadas en el sector formal tienen un ingreso que alcanza al 74% del ingreso de los hombres en el mismo sector. La brecha de ingresos es mayor en el sector informal, ahí las mujeres perciben el 52% del ingreso de los hombres (CEPAL, 1996). Al final de la década la diferencia de ingresos se reduce moderadamente en las ocupaciones informales (4,7%) (OIT, 1997).

El crecimiento de los niveles de escolaridad de las mujeres no les garantiza más y mejores empleos en comparación con los hombres. A pesar de que el nivel educacional de las mujeres ocupadas ha aumentado significativamente durante la década y de que tienen una escolaridad superior a la de los hombres, ello no les garantiza el acceso a mejores empleos. Las mujeres necesitan una cantidad de años de estudios significativamente superior para acceder a las mismas oportunidades ocupacionales que los hombres (OIT, 1999).

## Conclusiones

Sabemos que la división del trabajo, por sexos, ha sido y es universal.

Sabemos también que en nuestra sociedad, la división sexual del trabajo es jerárquica, ocupando los hombres una posición superior respecto a las mujeres, constituyendo esto la raíz del status social actual de las mujeres.

Esta relación básica de dominación / subordinación entre los sexos tienen su origen en el ámbito del hogar ya que es en este ámbito donde las relaciones patriarcales y la socialización diferente de los hijos/as, tarea a cargo de la madre, cobra su importancia máxima.

Creo que es aquí, en la tarea de socialización, donde tiene fundamental importancia el papel que juega la mujer en la reproducción, ya que es ella misma quien transmite la estructura de las funciones y roles que tradicionalmente se han asignado a cada sexo dentro de la familia y la sociedad.

Esta relación básica de dominación / subordinación cuyo origen tiene lugar en el ámbito doméstico se extrapola al ámbito extradoméstico reproduciéndose esta estructura de jerarquías antes mencionadas, para ello se apoya en la condición «natural» de la mujer y el papel que la misma juega en la reproducción biológica.

Frente a esto creo que, en la sociedad actual, se han ido operando cambios en las distintas áreas (familia, mercado de trabajo, política, etcétera) pero pienso que dichos cambios deben realizarse en profundidad, para ello deberán analizarse la naturaleza y funciones tradicionales asignadas a la mujer, como así también, las estructuras que los han sostenido.

Respecto de este planteo y a la luz de los grandes cambios políticos y tecnológicos, que tuvieron lugar en la última década, vemos que la realidad económica ha ido transformándose y este comportamiento, si bien perdura en su significación, ha producido variaciones que, aún cuando trae aparejada una mejora en la situación social de las mujeres, en especial en el ámbito laboral, persisten fuertes desigualdades respecto a los hombres.

Estos cambios, tal como lo plantea la literatura feminista, «*deben producirse en dos direcciones: a) participación de hombres y mujeres en las responsabilidades de la familia y de la reproducción doméstica, y b) participación plena de la mujer en la producción no-doméstica y en la apropiación del producto social, en condiciones de igualdad entre los sexos*» (Benería, 1984).

Coincido con Heidi Hartmann en que:

*«no sólo debe ser eliminada la naturaleza jerárquica de la división del trabajo entre los sexos, sino la propia división del trabajo entre los sexos, si queremos que las mujeres alcancen una situación social igual a la de los hombres y si queremos que los hombres y mujeres alcancen el pleno desarrollo de su potencial humano»* (Hartmann, 1994).

Las relaciones sociales basadas en la dominación han dicotomizado la realidad social en dos ámbitos: el público y el privado, que a su vez han servido para el otorgamiento privilegiado a un sexo: el masculino, en una relación social dominada por el concepto de la rentabilidad económica.

Es claro entender que a partir de esta configuración, el ámbito privado reservado a la mujer obtiene una menor valoración en el imaginario social.

Plantearse un cambio en estas condiciones implica asumir un quiebre en la dualidad que configura la división sexual del trabajo, cuestión que se resuelve no sólo desde la explicitación teórica del problema que permitiría visualizar la jerarquización de un sexo sobre otro, sino que además requiere una reconfiguración de las relaciones sociales de poder♦

## Referencias bibliográficas

Benería, L. (1984). *Reproducción, producción y división sexual del trabajo*. Programa de Capacitación. Documento CMD 13. Santiago de Chile: ILPES.

CEPAL (1996). *Mujer y trabajo*. Informe.

Oliveira, O. (1984). *Trabajo Femenino y Vida Familiar en México*. México: El Colegio de México.

Hartmann, H. (1994). Capitalismo, patriarcado y segregación de los empleos por sexos. En: Borderías C.; Carrasco, C. y Alemany, C. (comp.). *Las Mujeres y el Trabajo. Rupturas Conceptuales*. Barcelona: Fuhem Economía, Colección Economía

Jelin, E. (1984). *Familia y unidad doméstica: mundo público y vida privada*. Buenos Aires: Estudio CEDES.

Jelin, E. y Paz, G. (1991). *Familia / Género en América Latina: Cuestiones Históricas y Contemporáneas*. Buenos Aires. Estudio CEDES.

OIT (1997). *Lima – Panorama Laboral 1997: Trabajo*.

OIT (1999). *Lima – Panorama Laboral 1999: Mejora la situación laboral de las mujeres*.

## ***Instrucciones para la admisión de trabajos***

---

- β ***Fundamentos en Humanidades*** publica artículos originales en castellano, referidos a cualquier temática teórica o de revisión en el campo de las ciencias humanas o sociales, privilegiando aquellos que se relacionen con la fundamentación de dichas disciplinas.
- β Cada artículo irá acompañado de un resumen, y su correspondiente traducción al inglés (abstract), cuya extensión máxima no deberá exceder las 200 palabras.
- β El límite de palabras del trabajo no deberá exceder las 10.000 palabras (incluyendo resumen, abstract, notas a pie de página y referencias bibliográficas).
- β El trabajo debe contener 5 palabras claves que lo identifiquen (en castellano y su correspondiente traducción al inglés).
- β Las referencias bibliográficas se incluirán en el texto según el sistema de autor y año. Al final del texto, deberá incluirse el listado de todas las referencias realizadas en el mismo, siguiendo un orden alfabético, y de acuerdo con las normas del *Publication Manual of the American Psychological Association*, 4th edition. Por ejemplo:

### **3. a. Libros:**

Carpintero, H. (1994). *Historia de la Psicología en España*. Madrid: Eudema.

Virilio, P. (1996). *El arte del motor. Aceleración y realidad virtual*. Buenos Aires: Manantial.

### **3. b. Artículos de revistas:**

Pavlov, I. P. (1932). The reply of a physiologist to psychologists. *Psychological Review*, 39, 91-127.

Sverdlick, I. (1997). Buscando la calidad educativa. *Crítica educactiva*, Año II, N° 2.

### 3. c. Capítulo de un libro o de una publicación colectiva no periódica:

Blumenthal, A. (1980). Wilhelm Wundt. Problems of interpretation. In W. Bringmann & R. Tweney (Eds.), *Wundt Studies*. (pp. 435 - 445). Toronto: Hogrefe.

Salinas, D. (1995). Currículum, racionalidad y discurso didáctico. En M. Poggi (Ed.), *Apuntes y aportes para la gestión curricular* (pp. 122 - 157). Buenos Aires: Kapeluz.

Solamente debe incluirse en las referencias bibliográficas aquella bibliografía *exclusivamente* citada en el trabajo.

- ℞ Los originales deben dirigirse al Editor por triplicado, incluyendo una copia en disco de 3½, para PC, en *Word* (95 o superior), o procesadores de texto compatibles con *Word*. Deben ser presentados escritos con interlineado sencillo, sin ningún tipo de margen o sangría, con letra tipo *Times New Roman* de tamaño 12, y todas las hojas deben estar numeradas. Solo serán resaltados en negrita los títulos y subtítulos del escrito.
- ℞ El Editor se reserva la posibilidad de introducir correcciones estilísticas en el escrito, preservando el sentido del trabajo.
- ℞ En la primera hoja del manuscrito sólo figurará el título del trabajo. En hoja aparte figurará el título del trabajo, el/los nombre/s del/de la/de los/de las autor/a/es/as, las filiaciones del/de la/de los/de las mismo/a/os/as, y la dirección completa (incluyendo dirección electrónica si la tuviera) de al menos uno de los autores. El/la/los/las autor/a/es/as deberán realizar todos los esfuerzos para que los trabajos no incluyan elementos que permitan su identificación.
- ℞ Junto con el trabajo, el/la/los/las autor/a/es/as deberá remitir una nota en la que explícitamente cede los derechos de autor a **Fundamentos en Humanidades**. Dichos derechos cobraran vigencia a partir de la efectiva publicación del artículo.

- ℘ El trabajo será sometido a la consideración de dos árbitros anónimos. Para tal fin, se le solicita a el/la/los/las autor/a/es/as que sugieran el nombre un evaluador. El mismo deberá ser un especialista reconocido y afín al campo disciplinar tematizado en el escrito. Los árbitros podrán recomendar la publicación del trabajo, la reelaboración parcial o total del mismo, o bien la no publicación del escrito.
- ℘ Por cada trabajo publicado **Fundamentos en Humanidades** entregará gratuitamente al primer autor 5 (cinco) separatas.
- ℘ Los originales enviados no serán devueltos.

## ***Suscripción***

---

### **IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN**

- β 1 número: \$ 10
- β 2 números (suscripción anual): \$ 20

### **FORMAS DE PAGO**

- β Giro postal o cheque a nombre de *Fundación Universidad Nacional de San Luis*.
- β Transferencia bancaria a la cuenta de *Fundación Universidad Nacional de San Luis*. Banco Nación Argentina, cuenta N° 20172/3.

Para informar de la suscripción, enviar fotocopia de comprobante de transferencia o número de cheque o giro, junto con la ficha de suscripción, por correo o fax a la dirección de la revista:

### **Fundamentos en Humanidades**

Av. Ejército de los Andes 950 - IV Bloque

D5700HHW - San Luis - Argentina

e-mail: fundamen@unsl.edu.ar

TE.: +54 - 02652 -435512 (interno 131)

Fax: +54 - 02652 - 430224

**FICHA DE SUSCRIPCIÓN**  
**Fundamentos en Humanidades**

Nombre de persona física / institución:  
-----  
-----

Dirección: -----  
Ciudad: -----  
País: -----  
Tel.: ----- Fax: -----  
e-mail: -----

-----  
Firma

-----  
Aclaración