

Tram(p)as

de la comunicación y la cultura

Nota al pie:
La iglesia católica,
la política
y los medios
Wasghinton Uranga

conversaciones:
Entrevista a
Adriana Puiggrós

Crisis en la Educación

*Escriben: Gustavo Oliva, Julia Silber,
María Belén Fernández, Lucía Garay, Glenda Morandi y Mónica Ros*



► **Itinerarios:** Lecturas, exposiciones, seminarios, cursos, becas, foros, encuentros, etc.

Tram(p)as



Facultad de Periodismo
y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata

Decano
Carlos Armando Guerrero

Vicedecano
Marcelo Belinche

Secretario Académico
Alejandro Raúl Verano

**Secretaria de Investigaciones
Científicas y Posgrado**
Florencia Saintout

**Secretario de Extensión
Universitaria**
Jorge Castro

**Secretario
de Producción y Servicios**
Omar Turconi

**Secretario
de Planificación y Gestión**
Luciano Pedro Sanguinetti

**Secretaria de Integración con las
Organizaciones de la Comunidad**
Cecilia Ceraso

**Secretario
de Asuntos Administrativos**
Gustavo Fabián González

Secretario de Coordinación
Sergio Boscarol

Prosecretario Académico
Leonardo González

**Prosecretaria de Investigaciones
Científicas y Posgrado**
Nancy Díaz Larrañaga

**Prosecretario
de Extensión Universitaria**
Ricardo Petraglia

**Prosecretario
de Asuntos Administrativos**
Rubén Liegl

**Prosecretario
de Producción y Servicios**
Emiliano Albertini

Tram(p)as

Septiembre 2002

de la comunicación y la cultura

Directores:
Florencia Saintout
Jorge A. Huergo

Coordinador Temático:
María Belén Fernández

Coordinadora Editorial:
Mariana Caviglia

Jefe de Producción Editorial:
Emiliano Albertini

Comité Asesor:

Carlos A. Guerrero (Argentina)
Rossana Reguillo Cruz (México)
Anibal Ford (Argentina)
Alejandro R. Verano (Argentina)
Jesús Martín Barbero (Colombia)
Raymundo Mier (Argentina)
Silvia Delfino (Argentina)
Washington Uranga (Argentina)
Renato Ortiz (Brasil)
Eliseo Colón (Puerto Rico)
Alejandro Grimson (Argentina)
Jorge González Sánchez (México)
Esther Díaz (Argentina)
José Luis de Diego (Argentina)
Armand Mattelart (Francia)
Héctor Schmucler (Argentina)
Jorge Bernetti (Argentina)
Alcira Argumedo (Argentina)
José Marqués de Melo (Brasil)
Alejandro Ogando (Argentina)
Raúl Fuentes Navarro (México)
Carlos Vallina (Argentina)
Claudio Gómez (Argentina)
Cecilia Ceraso (Argentina)
María Immacolata Vasallo de
Lopes (Brasil)
Marcelo Belinche (Argentina)
Enrique Sánchez Ruiz (México)
Adriana Archenti (Argentina)
María Cristina Mata (Argentina)
Guillermo Orozco Gómez (México)
Martín Cortés (Argentina)

Tram(p)as de la comunicación y la cultura
es una publicación editada por la Facultad de
Periodismo y Comunicación Social de la UNLP

Av. 44 N° 676 • La Plata (1900)
Buenos Aires • Argentina
Tel/Fax: 54-221-4236783/4246384/4236778
www.perio.unlp.edu.ar

Crisis en la Educación

Comité Editorial:

Nancy Díaz Larrañaga
Alfredo Alfonso
Flavio Peresson
Alejandra Valentino
Claudia Villamayor
Magalí Catino
Raúl Barreiros
Luciano P. Sanguinetti
Inés Seoane Toimil
Glenda Morandi
Nancy Fernández
Vanesa Arrúa
Leonardo González
Carlos Giordano
César Díaz
Gustavo González
Pablo Torello
Omar Turconi
Paula Porta
Julio Real
Jorge Castro
María Belén Fernández
Roberto Pedrozo

Colaboradores de Producción:

Nathalie Iñíguez Rímoli
María de la Paz Echeverría
María Lourdes Ferreira
Cielo Ferreiro
Nicolás Koch
María Soledad López

Fotografía:

Patricio Hernández

Arte de Tapa:

Celia Cuenya

Editorial pág. 5 ◀

ANCIRES

CRISIS, INSTITUCIONES Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

Por **Gustavo Oliva**..... pág. 7 ◀

UNA MIRADA PEDAGÓGICA A LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Por **Julia Silber**..... pág. 11 ◀

INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y TRANSFORMACIONES CULTURALES

Por **María Belén Fernández**..... pág. 16 ◀

"SOS" INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Por **Lucía Garay**..... pág. 20 ◀

ALGUNOS SENTIDOS PARA PENSAR LA CRISIS
DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Por **Mónica Ros y Glenda Morandi**..... pág. 24 ◀

conversaciones

Entrevista con **Adriana Puiggrós**

"ARGENTINA TIENE UN GRAVE PROBLEMA DE HERENCIA,
DE TRANSMISIÓN DE LA CULTURA"

Por **Magalí Catino**..... pág. 27 ◀

Nota al pie

LA IGLESIA CATÓLICA, LA POLÍTICA Y LOS MEDIOS

Por **Washington Uranga** pág. 31 ◀

Itinerarios..... pág. 37 ◀

Tram(p)as

E-mail: tram_p_as@perio.unlp.edu.ar
Reg. de Propiedad Intelectual en Trámite

Diseño y diagramación:



Area de Producción Gráfica
de la Facultad de Periodismo
y Comunicación Social (UNLP)

La Plata - Provincia de Buenos Aires

Argentina - Impreso en Argentina

La propuesta de este número de la revista *Tram(p)as de la comunicación y la cultura* es debatir algunos aspectos de la crisis en la educación. La crisis consiste, precisamente -sostenía A. Gramsci-, en el hecho de que lo viejo muere, pero lo nuevo no puede nacer. De allí que la crisis, además de ser una zona de desconcierto, representa un desafío a la imaginación creadora. Es allí donde la crisis anima al pensamiento estratégico, pero construido colectivamente; y es allí donde la Universidad, en diálogo más que nunca con la sociedad (de la cual es parte), debe acompañar los procesos colectivos de construcción de lo nuevo, desde la producción de conocimientos y desde la acción transformadora. Pero la construcción de lo nuevo no tiene que pensarse como un modelo ahistórico y mágicamente original. "Nada se crea *ex-nihilo* (de la nada)", decía Saúl Taborda hace más de setenta años.

Experimentamos, al menos, tres dimensiones de la crisis. La primera dimensión es la crisis de los "contratos sociales" globales y de los imaginarios de retribución y de justicia que ellos sostenían, lo que hace que proliferen diversos lazos sociales y nuevos conflictos. La segunda dimensión es la crisis de la adecuación de los imaginarios de movilidad y ascenso social con las condiciones materiales de vida, debido a las diversas formas del ajuste estructural; lo que ha generado novedosos aspectos de la pobreza. La tercera dimensión, finalmente, es la crisis y deslegitimación de las instituciones representativas y de las formadoras de los sujetos sociales y de los ciudadanos.

La crisis, y en especial la crisis de la educación, alienta a mirar nuevos objetos de investigación y de intervención, a la vez que provoca diversas sensaciones frente a la opacidad de los procesos. Antes que desalentarnos en el "orden" de nuestras tareas, esa opacidad tendrá que animarnos a realizar otros abordajes de los procesos socioculturales. Esto es, abordar las zonas, los espacios sociales, los lazos y los polos identificatorios que forman sujetos y que, en el tramado de lo público, ejercen nuevas formas de politicidad. Para esto, tendremos que manejarnos con la guía de una noción de "educación" que sea capaz de dar cuenta de cómo, en espacios sociales en movimiento, los sujetos se reconocen y se forman ante interpelaciones múltiples.

Abordar los discursos y las prácticas populares urbanas múltiples que "entran" indisciplinadamente en las escuelas, haciendo estallar su capacidad formadora de sujetos y su estatuto de institución consagrada a la formación de los ciudadanos. Esto es, comenzar a comprender el papel educativo de los discursos mediáticos, los discursos callejeros, los discursos "comunales", los discursos del mercado. En última instancia,

será un desafío reflexionar y evaluar la articulación de esos discursos y prácticas con nuevas formas de conformismo o con proyectos transformadores.

Abordar, también, los múltiples espacios y organizaciones populares, donde se desarrollan procesos educativos, en cuanto en ellos los sujetos se forman "con" el ejercicio del protagonismo popular y de la ciudadanía, en el proceso de su manifestación pública y de su lucha política. Abordar, en fin, no tanto cómo trabajar para superar (ordenar, normalizar) el conflicto desde alguna plataforma organizacional o institucional más o menos estable e ilusoriamente transparente, como si el conflicto fuera externo a nosotros. De lo que se trata es de invertir la perspectiva del abordaje; es decir, comprender los modos en que el conflicto trabaja en nosotros.

Y para concluir, una apelación a la memoria. Fue Saúl Alejandro Taborda, pedagogo cordobés, quien prematuramente vislumbró otras crisis educativas: las zonas en que hacía agua la "pedagogía oficial". Taborda fue rector del Colegio Nacional de La Plata en 1921, pero ha sido injustamente olvidado o negado por la sucesión del positivismo y el liberalismo de nuestra Universidad. Ignorado a tal punto que, en la página web del Colegio Nacional, su nombre aparece cambiado: dice "Alejandro Taboada".

Taborda señalaba tres cuestiones interpeladoras para nuestra actualidad de crisis educativa. La primera es que las instituciones "copiadas" de los países centrales suelen cargar con las contradicciones que les dieron origen y que no son las propias de nuestro contexto; por eso tienden a verse excedidas frente a las crisis. La segunda: hay hechos culturales-educativos preexistentes que deben relacionarse dialécticamente con los idearios de la revolución, para evitar la desmemoria que implica la fascinación mágica por lo novedoso. La tercera, que todas las prácticas y las formas político-culturales de la comunidad, que cargan con sus antagonismos, son educativas y poseen su propia didáctica. El desafío, otra vez, es vincular la memoria con el proyecto en la construcción del pensamiento estratégico, capaz de articular la imaginación creadora con los movimientos sociales, culturales y políticos para construir una sociedad más justa y más humana ◀

Florencia Saintout
Jorge A. Huergo
Directores



CRISIS, INSTITUCIONES Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

Por Gustavo Oliva •

.....
♦ *Abogado y especialista en Educación. Ex Subsecretario de Educación de la Provincia de Buenos Aires y ex Secretario General del Consejo Federal de Ciencia y Técnica en el ámbito de la Secretaría para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Productiva de la Nación. Es Presidente de FUNDEMOS (Fundación para la Democracia y la Organización Social) y autor del libro "La centralidad del alumno en el sistema educativo: Gobierno, estructura y financiamiento".*

Introducción

En las últimas décadas del siglo XX, con el hito de la caída del muro como divisorio histórico, el mundo ingresa en una etapa que nos ubica en un contexto de mayor intervencionalidad nacional, tanto cuantitativa como cualitativa. Este contexto, denominado proceso de globalización, determinó la necesidad de impulsar instancias de integración regional, como el MERCOSUR, a modo de estrategia común frente a las notables diferencias entre los distintos actores mundiales. Así, se acentuó la conformación de un nuevo escenario internacional, que incide y condiciona inevitablemente la realidad interna de las naciones, hasta en su composición social. En este marco, resulta imprescindible abordar y sostener otras estrategias que favorezcan las condiciones de vinculación internacional de nuestro país, como así también que contemplen el resguardo de su composición social con criterios de mayor equidad. El eje Educación-Conocimiento pretende definir el nuevo sistema de poder en el mundo, por lo que no sólo constituye un derecho inherente a la condición humana, sino que hoy también adquiere un contenido estratégico.

Nuestro Estado y las instituciones públicas no han terminado aún de sacudir el polvo del muro derrumbado. Hoy, desdibujados, ausentes e indagando sobre su propio rol, asisten a la crisis del neoliberalismo; es decir, vamos en un furgón de cola padeciendo las consecuencias de los finales de cada etapa, sin haber podido gozar de los "beneficios originales" de las mismas.

Hoy EE.UU. impulsa una mayor intervención del Estado frente a los acontecimientos de empresas como *Enron* o *WorldCom*, con el objeto de corregir rápidamente lo que se ha dado en denominar "capitalismo bandolero". ¿Obtendrán los resultados esperados?

Ante la vertiginosidad de las transformaciones, no parece existir espacio para la inacción, o para la inercia que reproduce modelos del pasado. Por el contrario, aparece inevitablemente la responsabilidad colectiva de una construcción social que, valorando la experiencia histórica, tenga sus bases en valores comunes como la solidaridad, la justicia, la libertad, la paz, entre otros.

En esta construcción social y en el futuro al que se arribará, es donde debe tener y tiene un rol fundamental el Estado, las políticas públicas y el quehacer de las instituciones públicas y privadas.

Una aproximación al Estado y sus instituciones

Resulta interesante indagar en la trascendencia vital -ya sea individual, social o universal-, de lo definido como acuerdo sobre la forma de convivencia social y política; del pronunciamiento del pueblo cristalizado en la Constitución, en tanto legitimación jurídico-política del Estado y sus instituciones.

Sin perder de vista la evolución histórica del constitucionalismo, que va desde erigir límites a las facultades de los gobernantes elegidos, para el resguardo de los derechos individuales (constitucionalismo clásico o liberal), a la definición universal de principios y valores colectivos para la construcción de un destino común socialmente valorado (constitucionalismo social), o el incipiente constitucionalismo "de integración", trataremos de realizar esta exploración de la mano de la Dra. Adela Cortina, Catedrática de Filosofía Jurídica Moral y Política de la Universidad de Valencia. Esta autora, en su trabajo *La Educación del Hombre y del Ciudadano*, plantea que la peor desgracia de América Latina es que nuestros filósofos son kantianos, agregando que, sumado a ello, las constituciones son rawlsianas y la realidad nacional hobbesiana. Es decir, la filosofía kantiana de Rawls construye su Teoría de la Justicia sobre el supuesto de la preexistencia de una cultura política del pueblo con un mismo sentido de justicia, que es expresado conceptualmente en la constitución. Esta, y las instituciones, no hacen más que expresar y reforzar lo ya significado socialmente, dándole un sentido de claridad a los valores y de pertenencia social y política a los ciudadanos (que educarán a los futuros ciudadanos en este sentido de justicia), aportando estabilidad al sistema democrático.

Como contrapartida, ¿qué sucede en sociedades donde no existe el sentido de justicia común pre-

existente (hobbesiana), o donde cada individuo aprovecha las reglas acordadas para eludir las en su propio beneficio y en detrimento de quienes las cumplen, o donde la debilidad del Estado imposibilita un accionar público que garantice criterios de justicia social? La cuestión no resulta simple, y los textos constitucionales no operan por sí, sino a partir de la calidad de la vinculación de los ciudadanos con los mismos. Esta cualificación puede ir desde la casi inexistencia hasta un alto desarrollo individual y social de la misma. En todos los casos, esto dependerá fundamentalmente de las formas en que cada individuo responda a su contexto, en su sentido de pertenencia e identidad social, en los niveles de autoestima individuales y sociales, en la capacidad individual y colectiva para enfrentar la vida como opuesta a desmoralización, en los contenidos y el respeto por la autorrealización individual, y en la capacidad para construir prácticas sociales dialógicas que permitan consensuar acuerdos sobre valores universalmente reconocidos.

Necesariamente la Educación, y su condición de práctica social, resulta indispensable para sostener el desarrollo de esta vinculación en medida creciente, permitiendo la percepción de los individuos no sólo como sujetos singulares, sino también en su dimensión social y universal.

Las constituciones se encuentran imbuidas de valores, que varían y se contraponen según las circunstancias históricas y culturales. De la resultante de las políticas en cada sociedad, depende en gran medida el grado de concreción de los mismos, como así también del nivel de compromiso y capacidad del Estado y sus instituciones.

La escuela y la educación como bien social

La problemática del conocimiento cruza la sustantividad de los pueblos, porque éste constituye el nexo entre el hombre y el mundo: entre los hombres, sus hábitats y sus circunstancias. No hay nada entre ello que no lo sea, y a su vez, éste es producto de su interacción. Desde esta perspectiva, el conocimiento es un espacio social, que tanto puede ser subordinante como libertario, por lo que la educación adquiere para las sociedades un particular sentido tanto en la necesidad de sistematizarla como de custodiar su intencionalidad. Su alto valor político, la posiciona estratégicamente respecto al desarrollo de los proyectos sociales, en general, y particularmente los del poder hegemónico que siempre tenderá a articularse con ella para consolidar sus propios objetivos.

La escuela es la organización específica del sistema educativo y la estructura del mismo es el continente que le permite desarrollarse y entenderse dentro de las políticas de Estado que le dan sentido. Es en el espacio escolar en donde este sentido se hace evidente, en las características y el destino de lo producido, en el seno de sus propias condiciones de existencia. Como resultado de las políticas de Estado, la institución escuela mira a su comunidad e inexorablemente se debería mirar a sí misma.

La institución escolar es tanto el último como el primer eslabón de la estructura del sistema, ya que siempre guarda una unidad ideoló-

gica según como éste fuera concebido: si como un espacio público en el que se garantizan las construcciones sociales, a partir de la circulación y la producción del conocimiento, o como un espacio acotado de producción según el pensamiento dominante. No tiene el patrimonio de la producción del conocimiento, éste es previo a ella, se produce en la interacción social. Se requiere que la escuela sea permeable a esa interacción para permitir el cumplimiento de los objetivos que convocan a los participantes de los procesos que allí se desarrollan.

Si el Estado es garante indelegable de una educación definida como bien social, debiera observar constantemente que la escuela permanezca siempre como un organismo vivo, cuestión que es posible en su interacción con el medio para tomar y devolverle lo que a éste pertenece.

En estos términos, la forma en la que un sistema educativo cumple con la responsabilidad que la sociedad democrática le ha delegado al Estado es sumando el proceso de producción, distribución y circulación del conocimiento, como paso previo indispensable para la sistematización de la educación, y que a ella accedan los ciudadanos.

Desde nuestra perspectiva, la responsabilidad que le cabe al Estado en materia de Educación no se refiere sólo a posibilitar el acceso al conocimiento sistematizado, sino también a la custodia necesaria para que en su contextualización se preserve su sentido social, tanto como el resguardo del capital que contiene, como de la vida misma de los hombres y su dignidad como personas libres. Sólo en un orden social verdaderamente democrático pueden sostenerse principios irrefutables que rigen a la problemática del conocimiento; al mismo tiempo, este orden podrá sostenerse si mantiene siempre a la vista la esencia de la vida, para preservar sus derechos. Es aquí en donde pensamos que la Educación tiene su gran compromiso. El crecimiento de los pueblos, con solidaridad, equidad y justicia social,

principios universalmente éticos, universalmente válidos, se puede concretar en el marco de una educación que los contenga entre las premisas que le dan sentido y para hacerlos realidad en la promoción de capacidades públicas que también los demanden.

Si creemos que la escuela es un lugar donde se aprende a ser, a convivir y a pensar para tomar decisiones, ella no puede estar por fuera de los principios democráticos. La democracia no es sólo un estilo de gobierno, sino es una forma de vivir que conlleva un ideal ético, basado en el respeto, el pluralismo, la tolerancia y la participación. Las prácticas educativas inciden considerablemente en la constitución de los sujetos históricos, en la construcción de subjetividades a partir de las cuales se significa luego la determinación de los procesos sociales.

Los innumerables problemas que enfrenta el Estado a la hora de



**MAESTRÍA EN PLANIFICACIÓN
Y GESTIÓN DE PROCESOS
COMUNICACIONALES**
(PLANGESCO)
CICLO 2002-2004

Plantel docente
Alcira Argumedo, Daniel Arroyo,
Silvia Delfino, Nancy Díaz Larrañaga,
Regina Festa, Francisco Gutiérrez,
Aníbal Ford, Jesús Martín Barbero,
Guillermo Mastrini, Esther Díaz,
María Cristina Mata, Mabel Piccini,
Daniel Prieto Castillo, Armand Mattelart,
Antonio Presern, Guillermo Orozco Gómez,
Renato Ortíz, José María Pasquini Durán,
Rossana Reguillo, Jorge Rivera,
Juan Samaja, Héctor Schmucler,
Washington Uranga, Carlos Vallina.

Informes
Facultad de Periodismo
y Comunicación Social (UNLP)
Secretaría Técnica
de Maestría PLANGESCO
Avda. 44 Nº 676 - La Plata (1900)
Buenos Aires - Argentina
Telefax: (54 - 221) - 422-4090/422-4015
(Int. 121)
E-mail: plangesco@perio.unlp.edu.ar
Página web:
[www.perio.unlp.edu.ar/posgrado/
posgrado.html](http://www.perio.unlp.edu.ar/posgrado/posgrado.html)

organizar la complejidad de la tarea no deben hacer perder de vista su objetivo y el principal destinatario de la misma: cuando de lo que se trata es del Sistema Educativo, indiscutible e irrenunciablemente, su destinatario principal es el alumno y su objetivo es el proceso educativo. Ambas cosas constituyen la unidad que le da sentido y especificidad a las instituciones educativas. No sólo habrá que analizar la adquisición de conocimientos como una posibilidad de bienestar individual, sino fundamentalmente como un bien social a resguardar y tutelar.

Las escuelas son recortes de las sociedades, en las que los ciudadanos se insertan y se forman para vivir según la modalidad y el ideal

de vida elegido. De ello depende el estilo y la naturaleza de la participación en las mismas que tengan sus integrantes, más allá de la asunción de los roles fijos específicos para el desempeño de las tareas y el logro de los objetivos.

En la actualidad, la perversidad de la organización de las escuelas consiste en hacer de cuenta que las prácticas que en ellas se desarrollan están ligadas al fin último que las convoca (según el pronunciamiento de los pueblos en las legislaciones vigentes), cuando todos los que a ella están afectados saben que son víctimas de la misma subordinación que frustra una vocación e impide que la escuela cumpla con su objetivo social.

En nuestro "punto de partida", donde la mayor concentración de riqueza trajo aparejados mayores bolsones de pobreza -génesis de la injusticia social-, es injustificable desde un concepto ético y moral la reproducción de esta desigualdad desde la acción u omisión conforme el rol que asume el Estado. Es decir, a mayores desigualdades socio-económicas, el sentido común requiere su mayor intervención y compromiso en Educación, como elemento sustancial para la igualación. De no ser así, la estratificación quedaría consolidada definitivamente, cerrándose cada vez más el círculo de la inequidad, con el asistencialismo como única y permanente alternativa. Deberíamos ser capaces de generar un modelo de sustitución y reconversión permanente, para que sucesivamente se deconstruya y nuevamente lo construyan las futuras generaciones.

En definitiva, la Educación es un proceso emancipador que recalca en las conciencias, que fortalece la propia estima y la solidaridad social que incluye y posibilita la participación plena que sigue siendo un desafío para la Argentina del nuevo siglo. En momentos en que la población debe recrear su democracia, la sociedad argentina aún mantiene con la escuela una deuda interna que no logra superar ◀

BazarAmericano.com

El sitio de Punto de Vista on-line

En www.bazaramericano.com continuamos festejando nuestro primer año en Internet. Lo celebramos repartiendo una cajita, con diez entradas a la literatura (e ilustraciones): para armar y desarmar el surrealismo. También con una intrigante versión de John Coltrane, donde se esconde un "cumpleaños feliz".

En **BazarAmericano** opina, encontrará como siempre nuestra propuesta de discusión centrada esta vez en las próximas elecciones.

Por otra parte, **BazarAmericano** sigue ampliando sus enlaces a poemas y fragmentos musicales. Colgamos la reseña y antología hipertextual del poeta Sergio Raimondi, y varias otras sobre obras de Héctor Tizón, Francis Ponge y Hugo Vezzetti. En la sección **Arquitectura**, Graciela Silvestri presenta un perfil del crítico inglés Robin Evans, de quien publicamos la introducción a su libro "The Projective Cast: Architecture and its Three Geometries". En la **Galería**, hemos colgado naturalezas muertas de Adolfo Nigro (siguen Roberto Scafidi, Víctor L. Rebuffo, Félix Rodríguez, Norma Santoandré, Alejandra Loiseau y Gabriela Forcadell).

Además, sigue en las librerías y en algunos kioscos el número 73 de **Punto de Vista** que interviene polémicamente sobre *Imperio* de Hardt y Negri y *El vuelo de la reina* de Tomas Eloy Martínez (escriben Beatriz Sarlo y Daniel Link). "Cine sin pactos" es el título de un dossier sobre Godard, Sokurov, Straub-Huillet, Pedro Costa, el documental y la ópera prima de Federico León (escriben R. Beceyro, R. Filippelli, H. Hevia, D. Oubiña y S. Palavecino). Adrián Gorelik y Jorge Myers, leen nuevamente al original historiador americano Richard Morse. Y Oscar Terán reflexiona sobre estilos nacionales y formas de la crisis en Argentina y Uruguay.

Como siempre, se puede consultar el **Índice** de la revista **Punto de Vista**. Están los últimos números con sus artículos resumidos y, además, los inconseguibles que se pueden pedir gratis y serán enviados a su casilla de correo.

Esperamos su visita, sus críticas, sugerencias y mensajes.

UNA MIRADA PEDAGÓGICA A LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Por Julia Silber •

“La decadencia y la muerte de la escuela son el resultado del formidable desarrollo del capitalismo (...) La escuela actual es hija y esclava del capitalismo”.

C. Freinet

♦ Docente e investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.

Esta exposición enuncia sintéticamente algunas posibilidades que ofrece una mirada pedagógica para comprender la crisis actual de la educación argentina y valorar las posibles alternativas de actuación sobre ella. Si los fracasos de los distintos proyectos político-educativos constituyen en realidad los éxitos de proyectos políticos elitistas y marginadores, ¿puede hacer algo la pedagogía para contraponerse a estos “triumfos” que dejan de lado a una mayoría creciente de población y la recluyen a la marginación social, cultural y educativa? Intentamos mostrar las posibilidades de su intervención, aun con plena conciencia de sus límites.

Crisis y explosión educativa

Diversos autores coinciden en el momento de inicio de la crisis educativa: Jesús Palacios señala que los problemas de la escuela cuentan con una larga tradición histórica, pero que se acentuaron después de la Segunda Guerra Mundial¹. Coincidentemente, Nassif muestra que en la década del cincuenta fue particularmente extensa la bibliografía sobre la crisis contemporánea² y de la educación³. Por su parte, Suchodolsky refiere a la “explosión” de la enseñanza que se produce hacia la mitad del siglo XX en todos los niveles educativos tanto en los países industrializados como en los aún no desarrollados⁴. Sostiene este autor que el acelerado proceso de crecimiento de la matrícula se debe al aumento demográfico, a las condiciones objetivas de la economía y de la cultura y a la valorización de la educación como un bien deseable por parte de sectores sociales cada vez más numerosos. Sin embargo -agrega-, desde diferentes posturas, expertos e intelectuales, padres y docentes, coinciden en que junto con la expansión (ex-

.....¹ Palacios, Jesús. *La cuestión escolar*, Laia, Barcelona, 1982.

.....² Sorokin, A. *La crisis de nuestra era*, Espasa-Calpe, Buenos Aires, 1948; Freyer, H., *Teoría de la época actual*, Fondo de Cultura Económica, México, 1958; Mannheim, K., *El hombre y la sociedad en la época de crisis*, Leviatán, Buenos Aires, 1958 (N. del A.: todos textos citados por Nassif, R., *Pedagogía de nuestro tiempo*, Kapelusz, Buenos Aires, 1968, p. 24).

.....³ Mantovani, Juan. *La crisis de la educación*, Columba, Buenos Aires, 1957; King Hall, Robert, *La educación en crisis*, Instituto de Pedagogía de la Universidad de Tucumán, 1950; Conant, James B. (1953), *La educación en un mundo dividido. Función de las escuelas públicas en nuestra sociedad*, Nova, Buenos Aires, 1953; Ayala, Francisco, *La crisis actual de la enseñanza*, Nova, Buenos Aires, 1958; Maritain, Jacques, *La educación en este momento crucial*, Desclée, Buenos Aires, 1950; y Dawson, Christopher, *La crisis de la educación occidental*, Emecé, Buenos Aires, 1963 (N. del A.: todos textos citados por Nassif, R., op. cit.).

.....⁴ Manacorda, Mario y Suchodolsky, Bogdan. *La crisis de la educación*. Ediciones de cultura popular, México, 1988.

plosión) del sistema educativo se produce contradictoriamente una crisis.

Young hace referencia al análisis de la crisis que realizan Habermas, Sharp y Weiler⁵, concluyendo que resulta imprecisa la utilización de la palabra. No obstante, considera que es un término adecuado sea que tomemos "su significado griego original (*disputa moral que se ha desarrollado hasta un extremo en el que requiere una resolución definitiva*), su significado médico clásico (*estadio en la evolución de una enfermedad en el que el destino del paciente es incierto*) o su significado más moderno de situación de conflicto y desorden de alguna parte de nuestro funcionamiento normal que es determinante de su continuidad o de su modificación"⁶. Registra Young crisis que en forma cíclica "adornan" los discursos políticos, como las ocurridas en las décadas del sesenta y del ochenta, a las que califica como una crisis de la racionalidad unidimensional moderna. A la primera crisis educativa, manifestada contundentemente en 1968, en el ámbito estudiantil y profesoral y desde allí extendida a otros lugares, las interpreta como "experiencias subjetivas" dentro de la expansión del Estado de Bienestar y de la penetración de símbolos contraculturales en el consumo de las masas para la "domesticación de la insurgencia". La segunda expresa la respuesta dada por el neoconservadurismo a la crisis económica y tiene un mayor anclaje en las declaraciones e instituciones financieras. Pero ambas refieren a fundamentos morales e intenciones del Estado que ponen

en riesgo el mantenimiento de las instituciones educativas por su decisiva inclinación hacia prioridades económicas. Así, el carácter cíclico de las crisis se relaciona con los ciclos económicos, pero al mismo tiempo condiciona un proceso de destrucción de valores por el que "cada vuelta de la rueda deja un residuo de cinismo y de pérdida de sentido".

La crisis ocasionada por las políticas económicas en los ochenta es concurrente con lo sostenido por Jesús Palacios, para quien la crisis de la escuela se evidencia en todos los niveles y aumenta constantemente: "se nos aparece cada vez más como un noble edificio antiguo cuyos cimientos se resquebrajan, cuyas paredes se agrietan y cuyas tejas se van poco a poco desmoronando".

Interrogante: ¿crisis "de" o crisis "en" la Educación argentina?

De manera que al referirnos a la crisis de la educación argentina, estamos aludiendo a una manifestación específica de una crisis educativa en el mundo occidental. La historia de la educación pública en la Argentina, desde mediados del siglo XX, puede interpretarse como la historia de una larga crisis o, mejor, como sucesiones de crisis que adquieren específicos rasgos en cada momento histórico.

En el afán de poder captar sintéticamente su complejidad y peculiaridad, tomamos como punto de partida un ya clásico interrogante que entendemos resulta fructífero

para nuestro análisis. Fue formulado hace ya más de cincuenta años por el pedagogo brasileño Lourenço Filho quien se pregunta: "¿crisis 'de' o 'en' la universidad?"⁸, que luego Ricardo Nassif amplía en su *Pedagogía de nuestro tiempo*, preguntándose "¿crisis 'de' o 'en' la escuela?", explicando la crisis de la Educación como un reflejo altamente representativo -aunque con particulares manifestaciones- de la crisis de la sociedad contemporánea⁹.

Primeras respuestas

Lourenço Filho y Nassif coinciden en que resulta incorrecta la expresión "crisis de", porque implicaría que la institución escuela está en crisis en un sentido de caso, fin de esa forma tradicional de institución. En cambio, "crisis en" admite problemas que enfrentan algunos tipos de escuelas o aspectos de la escuela, circunstancias de cambio social. Puede cuestionarse su concepción y modificarse su estructura, pero no puede cuestionarse su existencia.

Sobre la base del entendimiento de que la crisis en los años sesenta no es la única ni la última experimentada por la escuela en su larga trayectoria, Nassif entiende que el significado de la crisis está ligado a un período de transición: indicio de un proceso de transformación y de búsqueda de nuevas formas de organización y de vida, derrumbamiento y surgimiento de valores, de diferenciación de lo valioso de lo que no lo es; profundo y necesario movimiento de reordenación y modificación de pautas y estructuras vitales. El tipo de interpretación que realiza pone de manifiesto algunos rasgos que definen la crisis dentro de las certezas propias de la modernidad, y que para el período analizado tuvo que ver con la incorporación de las ideas desarrollistas en nuestro país (y en América Latina), y sus repercusiones en Pedagogía:

- El contexto de la crisis educativa es la sociedad contempo-

.....⁵ Habermas, Jürgen. *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*, Tecnos, 1987; Sharp, R., *Capitalist crisis and schooling* (1986), Macmillan, Melbourne, 1986; Weiler, H., "Education, public confidence and legitimacy of the modern state: do we have a crisis?", Phi Delta, Kappan, 1982.

.....⁶ Young, Robert. "La crisis de la educación actual. Habermas y el futuro de nuestros hijos". *Revista de Educación* N° 291, Madrid, 1991, p. 9.

.....⁷ Palacios, Jesús. *La cuestión escolar*, Laia, Barcelona, 1982, p. 11.

.....⁸ Lourenço Filho, Manuel B. "Crisis 'de' la Universidad o crisis 'en' las Universidades". *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos* N° 83, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Río de Janeiro, julio-septiembre de 1961.

.....⁹ Nassif, R.. op. cit.

ránea y los grupos humanos en general, sin definición de modelos o sistemas o grupos, dominantes o dominados, por lo que las reflexiones resultan abstractas y despolitizadas;

- Se expresa seguridad respecto de que un análisis racional de la crisis permitirá su solución;
- Se sostiene que es factible superar la crisis de la educación sin superar la crisis social.

- La crisis educativa se interpreta como desajuste funcional y se advierte sobre la necesidad de adaptación de la escuela para asegurar la subsistencia social (Jesús Palacios supone que aún no se ha encontrado la estrategia adecuada para solucionarla "pese a los esfuerzos, inversiones y urgencia de hallar una solución"¹⁰).

De los análisis realizados de la crisis educativa surge que su interpretación, como cambio necesario para la renovación, oculta que es el propio sistema de dominación quien genera la crisis, como efecto necesario de políticas hegemónicas de dominación y como promotor necesario de una nueva legitimación. Legitimación que se redefine en el contexto de las políticas neoliberales dando primacía a la acumulación¹¹. No parece posible generalizar que ha habido esfuerzos, inversiones ni urgencias, ni tampoco búsquedas de estrategias adecuadas para solucionar la crisis, como señalaba Jesús Palacios. En ese sentido, lo que se ha llamado "desajuste" ha de entenderse como relaciones complejas y contradictorias entre escuela y sociedad, en las que se juegan formas culturales de producción y reproducción sociales.

Segundas no respuestas. De la explosión a la implosión del sistema educativo

Han pasado casi veinte años y hoy los dos sentidos de la crisis se entienden como posibles: como declinación y como transformación, recayendo en uno u otro

según las concepciones ideológicas con las que se responda al interrogante. Hay quienes plantean la muerte de la escuela junto con el fin del proyecto moderno; otros la ponen en competencia con otras instituciones habilitadas para dar educación, especialmente si prima la óptica empresarial; o se la reivindica como institución específica de transmisión de la cultura; o como espacio público para la construcción de una democracia radical, entre otras alternativas.

Se está produciendo una crisis que muestra más que nunca

agotamiento, pero hay gérmenes presentes de posibilidad. De ahí que, desde la mirada pedagógica, la crisis actual de la educación puede verse en una doble vertiente: a) desde los efectos de una política general y educacional, y b) desde la generación de proyectos sociales que se van construyendo históricamente.

La primera vertiente nos aproxima a la idiosincrasia de la actual crisis. Diferentes aproximaciones ideológicas generan múltiples conceptualizaciones. Desde nuestra óptica, los objetivos de la política neoliberal han ob-

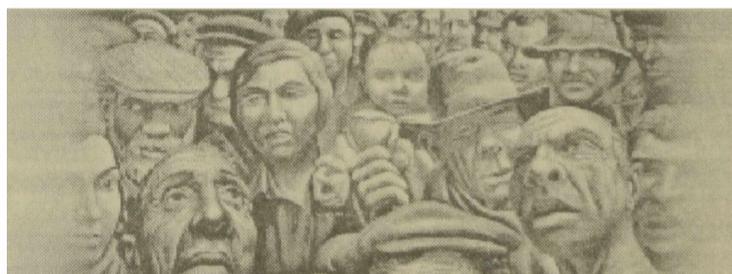
.....¹⁰ Palacios, Jesús. op. cit., p. 12.

.....¹¹ Finkel de Morgenstern, S. M.. "Crisis de acumulación y respuesta educativa de la 'Nueva Derecha'". *Revista Argentina de Educación*, Año VIII, N° 14, 1990. Guía de Estudio.

.....¹² Puiggrós, Adriana. *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Rei Argentina S.A.-Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 1994, p. 73.

1er Congreso Internacional

Salud Mental y Derechos Humanos



**14 al 17 de noviembre de 2002
Buenos Aires**

Áreas del Congreso: PSICOLOGÍA (Psi. Institucional, Psi. Educacional, Psi. Preventiva y Epidemiología, Psi. del Trabajo, Psi. Forense, Psi. de la Discapacidad, Psi. Cognitiva, etc.), PSICOLOGÍA SOCIAL; PSICOANÁLISIS; PSIQUIATRÍA; GRUPO Y PSICODRAMA; PSICOPEDAGOGÍA; ABORDAJES NO TRADICIONALES EN SALUD MENTAL (Psicomotricidad, Musicoterapia, Técnicas Corporales y nuevos dispositivos clínicos). DERECHO, ARTE, TRABAJO, ECONOMÍA POLÍTICA, RELIGIÓN, CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGICAS, COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN, FILOSOFÍA, AUTOGESTIÓN Y COOPERATIVISMO, ANTROPOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL.

Las propuestas para trabajos libres se entregarán en la Universidad previa inscripción. Los resúmenes se recibirán hasta el 14/08/02. Los trabajos completos se recibirán hasta el 19/09/02.

Hipólito Yrigoyen 1584 - Bs. As. - Argentina / Tel. (011) 4382-1055
congreso@madres.org
Horarios de Atención: lu a vie de 9 a 15 hs.



Asociación Madres de Plaza de Mayo y
Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo

tenido los resultados educacionales esperados. ¿Se trata entonces de un fracaso o de un éxito? Más allá de las floripondiosas palabras que exaltan la importancia que la educación reviste para los pueblos, las políticas neoliberales han sido triunfales porque lograron para la educación la equivalente polarización que están obteniendo en la sociedad. Puiggrós interpreta este proceso dentro de la crisis del paradigma moderno, al señalar que *"la creciente tendencia a establecer dos vertientes dentro de cada sistema educativo (...) no expresa la crisis sino el éxito de la idea educativa moderna"*¹².

Para el contexto en que la educación argentina se desenvuelve, entendemos que cabe referirse a un modelo de país en el que se aplican recetas prescriptas por los monopolios internacionales en fraternal connivencia con nuestra dirigencia política. En los últimos años se han producido transformaciones cualitativas que han generado una creciente dependencia económica de los países respecto de los grandes centros económicos y financieros internacionales así como una modelación de los procesos hegemónicos que se refuerzan por los medios de comunicación. En este contexto, los grupos dominantes "desalientan" -por así expresarlo- la consolidación de proyectos colectivos que pretenden autonomizarse de los centros de poder, y producen marginaciones sociales y políticas¹³.

Los rasgos que caracterizan hoy a la escuela argentina revelan una crisis altamente representativa de la crisis social arriba enunciada. En sus manifestaciones resulta difícil reconocer viejos significados. Si se piensa en "tendencias hacia" o en utopías que se están constituyendo, el pre-

sente parece extenderse en penumbras que se van apagando. Estamos hablando de una escuela pública que es corroída día a día por realidades que no está en condiciones de soportar. La necesaria asistencia solidaria pareciera borrar ideologías emancipadoras, el comedor escolar puede llegar a desplazar al aula. La escuela observa asombrada que ante la realidad social que se expande como una mácula resbaladiza, va perdiendo rápidamente sus defensas. Se sabe víctima y victimaria. Oscila y tambalea sin tener en qué asirse porque no hay políticas ni ideas ni conceptos ni dineros que la sostengan. Lo específicamente pedagógico va perdiendo sus posibilidades de reconfigurarse.

Desde lo político hegemónico se tiende a desvincular el proyecto político educativo del proyecto político global bajo el discurso redentor de la educación. Se plantea el mejoramiento de la calidad a través de una reestructuración del sistema, su descentralización, la implementación de nuevas tecnologías, la puesta en práctica de evaluaciones objetivas.

Sin embargo, la escuela convierte la "transformación" en "implosión". Múltiples y complicados problemas la hacen detonar: algunos de ellos refieren a la implementación de nuevos ciclos sin edificios ni equipamiento, cierre de establecimientos y de cursos, deterioro en la infraestructura escolar, condiciones laborales y formativas de los docentes. Todo sirve para reforzar los ya instalados circuitos educativos internos según clases sociales¹⁴.

Hasta aquí se plantea un deterioro límite del escenario educativo que acompaña los procesos de empobrecimiento de sectores mayoritarios de la población.

¿Qué puede hacer la Pedagogía?

"Hay que lograr captar, en un vaivén dialéctico, el más local de los detalles y la más global de las estructuras, de manera de poner ambos a la vez frente a la vista simultáneamente".

C. Geertz, 1992.

La segunda vertiente refiere a la capacidad de la pedagogía para generar propuestas autónomas respecto de la estructura de parámetros impuestos por la lógica del poder. Supera en su discurso las políticas dominantes desde una perspectiva utópica para desde allí poder vencerlas. No cree en las bajadas verticalistas que no por tales dejan de ser contradictorias. Analiza sus movimientos con las variables ascendentes con las que conviven tensas y conflictivamente, formando el complejo maderamen en el que se construyen los procesos sociales.

Si la década del noventa se caracterizó por una lógica escéptica en la construcción de alternativas y se deslegitimó toda lucha como principio reactivo y activo al poder hegemónico, en los inicios del nuevo siglo se recuperan posibilidades de futuros. Inmersa en estos cruces histórico-temporales en que los mañanas triunfan sobre la inmediatez, la pedagogía ofrece interesantes aportes al

.....¹³Zemelman, H. "Para una confrontación con la práctica social: invitación a un debate actual", Comisión de Teoría y Método de las Ciencias Sociales de CLACSO, Simposio "Hacia una Nueva Agenda Social Latinoamericana: Momento Histórico y Ciencias Sociales", Puebla, 15 a 18 de noviembre de 1999.

.....¹⁴Vior, Susana. "Escuelas para una sociedad desigual". *Le Monde Diplomatique*, abril 2002.

conocimiento y prácticas sociales en contextos de crisis. Siguiendo a autores -como Zemelman- que refieren a la teoría social y aunando nuestras propias reflexiones, pensamos que:

- La pedagogía, construyéndose desde las prácticas sociales y desde las necesidades históricas, posee capacidad para autotransformarse a partir de comprender las relaciones entre realidad-teoría-acciones. En tal sentido, un análisis puramente descriptivo y explicativo de la crisis actual no resulta suficiente. La quietud del espejo inmoviliza y cierra la historia. La mirada pedagógica piensa en términos dinámicos y complejos, en múltiples formas de identidades transitorias, en el devenir histórico de los fenómenos sociales. No cristaliza.

- La pedagogía se propone epistémicamente recuperar la historicidad del fenómeno y, pedagógicamente, definir la formación como la posibilidad de poder colocar al sujeto concreto en condiciones de tener conciencia de la realidad y participar en la construcción de la historia.

- Es tarea de la pedagogía intervenir en la transformación del imaginario social, intentar formar una contracultura, inventar nuevas relaciones educativas, cons-

truir una nueva ética ligada al acto, volver a darle contenido a palabras como igualdad, justicia y dignidad, crear una nueva lectura de la realidad desde nuevos recodos para confrontarla, sin olvidar de situar explícitamente las prácticas formativas en la dinámica propia de la actual fase dominante del capitalismo.

Síntesis y cierre

Para intentar respuestas a las preguntas iniciales se realizó un rápido sondeo de diferentes maneras de pensar la crisis apelando a criterios históricos y sistemáticos. Ciertamente, desde su expansión en la década del cincuenta hasta la actualidad, y por lo menos en todos los países del mundo occidental, las situaciones de crisis acompañaron intrínsecamente a la educación. Más aún, podría afirmarse que si el valor de la educación puede medirse por la satisfacción de las esperanzas y necesidades de amplios sectores sociales y por su contribución al desarrollo social y cultural, ni en sus mayores momentos de crecimiento cumplió esa función. A esta conclusión parecen llegar tanto quienes la definen como desajuste o inadaptación a una situación so-

cial dada o, contrariamente, quienes la interpretan por su incapacidad de transformación.

Hemos echado un rápido vistazo a las crisis educativas subjetivas y/u objetivas; transitorias o profundas; crisis morales o de enfermedad incierta o de situación de desorden; crisis de la modernidad, cíclica y a largo plazo; éxito de un proyecto hegemónico o fracaso de un modelo social.

Se expusieron algunas manifestaciones concretas de la crisis educativa argentina, advirtiéndose que al parecer se fueron desplazando de una "crisis en" -en el contexto de las seguridades modernas- a una "crisis de" -en las irresoluciones que caracterizan el momento actual-. Se destacaron algunas ideas que la teoría pedagógica puede poner en acción para enfrentar la crisis, y que se condensan en la propuesta de atravesar la crisis educativa desde la formación de sujetos sociales hacia futuros inciertos pero, tal vez, mejores.

Cierre (o confesión): para intentar describir lo que está pasando en el sistema educativo actual parece no ser apropiada la palabra *crisis*, ya que viene impregnada de viejos sentidos que dificultarían el análisis. A nuestro entender, la noción de crisis también estaría en crisis ◀



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE PERIODISMO
Y COMUNICACIÓN SOCIAL

INFORMES: Secretaría de Investigaciones Científicas y Posgrado
(de 9 a 17 hs.) Tel. (54 - 221) 423-6783/84 (Int. 121)

E-mail: doctorado@perio.unlp.edu.ar



INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y TRANSFORMACIONES CULTURALES

Por María Belén Fernández ♦

♦ Docente e investigadora
de la Facultad de Periodismo
y Comunicación Social de la UNLP.

El estado de situación de la Educación actual, en una profunda crisis de sentido y horizontes, ubica el problema en el campo de la cultura y las condiciones macro político-sociales, e impone un estado de alerta, para poder reconocer en los acontecimientos veloces, cambiantes y profundos, indicios de un proceso instituyente. Con este desafío orientamos nuestras prácticas de investigación, docencia y extensión, *al armado de un mapa cultural en movimiento*, que sin puntos fijos pudiera recuperar en las instituciones educativas pistas para reconocer los sentidos emergentes acerca de educación y cultura.

La tarea emprendida es la de leer con todos los sentidos qué está pasando en esta institución moderna por excelencia, en la que la *revoltura cultural de este presente* globalizado y desigual entra por la puerta o por la ventana. Ésta se produce en contextos de macroprocesos político-sociales y culturales que produjeron en los finales del siglo XX nuevas condiciones materiales y la emergencia de nuevas lógicas. Destacamos el impacto de la revolución científico-tecnológica en la producción del conocimiento y la conformación de las relaciones de poder, la "globalización", las políticas neoliberales y la sociedad de la comunicación generalizada.

La institución moderna escuela llevará adelante el mandato ex-

plícito de educar al soberano, alfabetizar y normalizar la cultura, respondiendo al *contrato social* definido en la organización nacional. Entre su ideario se establece que el contrato sólo es posible "entre iguales", entendiendo que para definir los iguales dicho marco jurídico-político dejaba fuera a grandes sectores, y que sólo aquél otorgaba legitimidad a los hechos.

El presente *estallado* del país da cuenta de una pérdida de legitimidad de dicho contrato y la irrupción de *los diferentes y las diferencias* como condición para establecer un nuevo contrato social. A la par de una desacreditación absoluta de *la política* y sus instituciones, adquiriendo espesor *lo político* en cuanto práctica, acto instituyente de lucha por los sentidos.

Las redes simbólicas colectivamente sancionadas acerca de *qué es una escuela y cuál es su sentido* no dan cuenta de cuanto allí acontece. Las instituciones educativas tienen hoy sentidos que no contienen lo expresado en su acta fundacional y su legitimación formal, más bien responden a lo que Castoriadis definió como "lógica de los magmas", *intercambios indeterminados de significación*

Las políticas educativas redujeron la transformación del sistema a proyectos de innovación, los cuales no resuelven el nudo de la crisis, ni tampoco el paradigma simplificador de la eficiencia. El discurso científico hegemónico, ancla-

do en un monoteísmo epistemológico, se patentiza mediante regulaciones de política educativa que son recepcionadas con posiciones de aceptación, negociación, oposición y resistencia. Cada vez se establece una distancia mayor entre lo políticamente sancionado y las prácticas institucionales.

Las categorías construidas "no alcanzan" y las que ofrecen dichas regulaciones no atienden la complejidad, en términos de Edgar Morin. Entendemos que otras categorías, como las que se configuran desde la cultura y la comunicación, otorgan modos de comprensibilidad a la situación educativa, pero éstas aún no tienen llegada a la práctica institucional.

Las propuestas micro-políticas desarrolladas por las instituciones, conteniendo, reconociendo o abordando "como se puede" la crisis, son de un potencial creativo y productivo muy variado. Ellas surgen del compromiso de los docentes, los directivos y la comunidad que, sin más recursos que los propios, llevan adelante iniciativas integradoras de los sujetos de la educación. La falta de articulación las hace dimensionar al interior de la institución como aisladas y sin mayores alcances que el territorio cercano. Sin embargo, se multiplican y están modelando nuevos diseños de organización institucional.

Los cambios culturales permiten describir la situación como la de estar cruzando un río revuelto y no tener certezas sobre la otra orilla; es por esto que desde el trabajo de investigación¹ desarrollado por el *Programa Comunicación y Cultura* pretendemos identificar y analizar las formas en que se presentan los desplazamientos culturales reconocidos en la institución e identificar nuevos polos de formación de sujetos más allá de las instituciones, de modo de poder trazar mapas y líneas que nos permitan pensar escenarios futuros.

Consideramos que los desplazamientos operan en los modos de *socialidad, conocimiento, ritualidad y sensibilidad*, a la vez que la existencia de una *nueva tecni-*

cidad que contiene nuevos saberes y objetos legitimados, presentando un cuadro de *revoltura cultural* al interior de la escuela.

Precisamente este estado de desarreglo y alerta, de movimiento y desorden, nos lleva a buscar como rastreador aquello que se manifiesta como desplazamiento en cuanto corrimiento y emergencia de sentidos nuevos. Estos, en la medida que consoliden su lugar, nos indicarán transformaciones culturales.

Estas profundas pugnas culturales se dan en el contexto de retirada del Estado como garante de la educación pública, lo cual produce una combinación explosiva al interior de la escuela.

Galería de imágenes de la crisis cultural

Presentar los indicios de dichos desplazamientos requiere detener en imágenes situaciones que aparecen en las instituciones educativas, algunas con mayor nitidez que otras, pero todas significativas en este armado del mapa cultural en movimiento. Algunas de las imágenes de esta crisis son las siguientes:

- Directivos y docentes que ven caer el *edificio* de la institución fundada en las ideas de Sarmiento, pero que son el último y único sostén. La desesperación ante la soledad y los intentos por reconstruir lo que queda. Otros simplemente observan con la resignación del salario, administrando defensivamente en medio de las reglas de juego neoliberales.

- Alumnos que despliegan sus nuevos modos culturales en la antigua escuela. Los pasillos, los recreos y las aulas de nuestras escuelas evidencian la distancia entre dos mundos culturales que, en gran medida, se presenta como lucha entre sujetos que poseen un *habitus* mediático y docentes que

necesitan reconocer los descensos operados de modo de garantizar la formación de un sujeto autónomo. Las condiciones de vida y la cultura mediática modelan nuevas identidades en los niños, por lo que sostenemos que aquel estatuto moderno no cuenta con legitimación práctica. Por otra parte, las representaciones docentes acerca de la comunicación están en pugna entre el lugar institucional docente y su condición de sujeto de la cultura mediática.

- Al entrar en una escuela hoy, no siempre es posible distinguir los clásicos momentos de la clase y el recreo. Los tiempos del orden moderno, pautados, con delimitaciones temporales en el espacio escolar -como lugar de disciplinamiento social-, dan paso a las nuevas formas irregulares que rompen la linealidad. Se evidencia una desregulación del tiempo, en gran parte porque éste se consolidaba con los tiempos del trabajo de la fábrica moderna. La socialización primaria de los niños contenía marcas que el desempleo y el mercado informal de trabajo han disuelto. La organización del tiempo presenta formas rituales emergentes y residuales, y una significativa negociación entre los actores en torno a su estructuración, sea explícita o implícita.

- El corrimiento de la pauta fija del espacio escolar moderno, de la maquinaria de regulación de los cuerpos fijos al nomadismo y la deambulación, indican una re-localización del territorio escolar. Se evidencian nuevos modos de apropiación del espacio, mayores marcas de la cultura de la calle o de la esquina al interior de la escuela. En muchas escuelas aparece una categoría de *alumno deambulador*, en referencia a aquellos que van a la escuela pero que permanecen gran parte de la jornada fuera de las aulas circulando. Los sonidos de la escuela hoy son los del movimiento y el bullicio constante.

.....¹ En el Proyecto de investigación "Desplazamientos culturales y estrategias escolares emergentes en comunicación/Educación en escuelas de EGB de la ciudad de La Plata" (FPyCS, UNLP).

- Aparece un sentido que se expande como dominante que define a la escuela como el espacio social-cultural de referencia con los pares. Hay una valoración principal de la escuela como espacio de encuentro entre amigos. Tomando el planteo de Mc Laren se visualiza una irrupción del *estado de la esquina por sobre el estado del estudiante*. La falta de posibilidades de inserción va arrojando a cada vez más adolescentes a contar como práctica sociocultural significativa la reunión de amigos en *la esquina, o la parada* (tal como nombran los menores en conflicto con la ley al encuentro con los pares con los que se bancan en las salidas a robar). Podríamos leer en estas nuevas prácticas y vislumbrar en estos espacios, los de la esquina y la cerveza, y los de los patios de la escuela como *las pulperías de la nueva barbarie*. Espacio que permite referir al nosotros más significativo ante el desmembramiento del nosotros familiar o institucional. Indican una nueva socialidad y modos de estar juntos.

- Las estéticas de los cuerpos y los movimientos, las valoraciones y sentidos e imaginarios hablan de una estética de fuerte comunicación corporal, que van en un arco desde la hiperactividad del movimiento al torpe cuerpo desgano. La comunicación corporal del empujón parecería danzar al ritmo de un *pogo* o una *capoeira*. La estética de la moda, los jeans o la remera, el tatuaje y las zapatillas, se afianzan como un mandato del mercado que define un adentro o un afuera. Se jerarquiza a la música como una estética mediática y un contenido de identidad. Juegan en los grupos la identidad de Los Ramones, los Redonditos, la cumbia villera, Soledad, Bandana, Rodrigo, Walter Olmos, etc., que manifiestan no sólo gustos musicales, sino que también reportan una identidad de grupo.

- Los modos de comunicación se inscriben en la cultura mediática, apropiación generalizada en todos los actores institucionales para interactuar. Se evidencia un lengua-

je con cierto erotismo, aun desde niños pequeños, con referencias explícitas de carácter sexual. Es muy marcada la diferenciación machista de roles y la representación de la mujer-objeto. Los intercambios se producen mayoritariamente en el plano de la burla o la cargada. Es muy difícil que se establezca un diálogo interpersonal en los espacios grupales.

- En muchas situaciones, en la relación docente-alumno aparece desdibujado el lugar del docente, siendo el alumno quien domina dicha relación. En otros casos la vinculación se produce exclusivamente mediada por el contenido. En otros, el contenido resulta el escudo para no establecer ninguna comunicación. En otros, asume un lugar de compromiso encarando iniciativas muy respetadas por los niños y adolescentes. En estos casos, el docente asume un lugar vincular muy fuerte que lo constituye como referente, aun de situación de crianza, implícitamente delegada por la familia. Los padres reclaman a los docentes en términos de derecho a la educación, a la vez que desligan su responsabilidad formadora de primera instancia. En este sentido, se rompió la alianza entre padre y docente. La construcción mediática de la figura del docente, a partir de los conflictos gremiales de estos años, ha llevado a privatizar la relación en términos de demanda de mercado.

- La geografía de la organización escolar ha ido produciendo importantes modificaciones, en la medida que fue atendiendo a los nuevos sentidos otorgados al espacio y ante las nuevas condiciones de vida. En la década del ochenta, esto implicó la creación generalizada de comedores escolares (con lo cual durante dos décadas se pasó del pulcro olor de la escuela a los olores de la cocina). Ante los actuales ajustes, los comedores parecen encontrarse en serias dificultades de sostenimiento, pero son defendidos por toda la comunidad educativa como imprescindibles, tanto o más que la tiza. En los noventa aparecieron los

espacios orientadas a la atención preventiva ante las adicciones, las guarderías para los bebés de las madres adolescentes que cursan el tercer ciclo de EGB, las estrategias ante el tema de las armas en la escuela (que han contemplado en varios casos disponer la armería en la Dirección, de modo de evitar lesiones). Todos estos espacios parecerían impensados 20 años atrás.

- La articulación de estrategias de supervivencia para los chicos y sus familias, que en muchos casos coordinan con el trueque, o de sostenimiento de los comedores escolares, ha provocado un corrimiento de las fronteras de la escuela, con la inclusión de la familia a un espacio deliberativo y de construcción de alternativas. El discurso de ciertas políticas compensatorias generadas a través de diversos programas orientados a la Capacitación Laboral, produjo un re-actualización de la idea de *educar para*, convirtiéndose en *capacitar para* (que algún día puedan tener trabajo...). Sin embargo, la demanda actual de los adolescentes y la familia no es la capacitación, por cuanto ésta no garantiza el trabajo, sino el desarrollo de emprendimientos solidarios que posibiliten la subsistencia.

- La escuela constituyó durante las últimas décadas el único espacio público sostenido. A pesar de su crisis, es un espacio institucional legitimado como tal; lo que está en cuestión es su sentido. Para dar cuenta de la organización, en referencia con la comunidad ampliada, la escuela resulta espacio de cursos de la comunidad, ensayos de grupos musicales y murgas, reunión de asambleas vecinales, estrategias de salud, organización de micro-emprendimientos, y coordinación con ONGs, espacios de coordinación de los Planes Trabajar, etc. La incorporación a la institución de padres o madres beneficiarios del Plan Jefas y Jefes de Hogares está generando en muchos casos una nueva articulación con la comunidad. Por otra parte, las asambleas producidas a raíz del conflicto docente apuntan a sostener la escuela pública, produciéndose

articulaciones de carácter contrapuestas, pero inaugurando un espacio que la escuela había históricamente dejado fuera: el político.

- Los primeros esfuerzos para la elaboración del PEI (Proyecto Educativo Institucional) fueron de carácter burocrático, dando cumplimiento a los requisitos de los niveles centralizados, pero con el tiempo va produciendo en aquellas instituciones dispuestas al cambio la posibilidad de diseñar la escuela posible y deseada. Es interesante ver múltiples proyectos que se piensan desarmando la estructura fragmentada de la organización escolar. Esta práctica es de un potencial estratégico clave para el futuro.

- Analizando la comunicación de las instituciones en coordinación con los niveles zonales, regionales y provincial, ésta presenta un estado caótico. No existen estrategias de interlocución sostenidas. La comunicación del sistema está pensada en términos informacionales con un flujo unidireccional. La centralización de la información requerida, que resulta un sinsentido constante para los supervisores, directivos y docentes, consume gran parte de los tiempos disponibles para pensar lo pedagógico-institucional, a la vez que aquella muere en la acumulación.

Los procesos de interlocución emergentes más significativos los van produciendo a nivel regional los supervisores, muchos de los cuales asumen un rol de coordinación por sobre la antigua práctica de control.

- El caudal de denuncias, sumarios, investigaciones y demandas de los padres al nivel supervisor, ponen en evidencia el marco de un contrato jurídico que se desvanece en cuanto norma que configura una identidad institucional. Es significativo el papel de estos dispositivos en tanto lugar de expresión de los puntos en conflicto, que le dan voz a la discordancia.

- La incorporación de tecnología en la institución no implicó nuevos lugares desde donde pensar el

conocimiento y la cultura; estos continúan ligados a la información escolarizada y se los ubica en el plano de innovación o prácticas extra-curriculares. Los alumnos, sin embargo, portan una apropiación de nuevas tecnicidades, entendida como la mediación cultural de las nuevas tecnologías de la información y de los medios masivos, como otras técnicas que construyen objetos y saberes específicos que reservan para los planos privados.

- La violencia o las situaciones conflictivas constituyen la problemática emergente en la que se desencadena el conflicto cultural, como indicios de situaciones que desbordan lo conocido. Las estrategias dominantes apuntan a la construcción de pautas de Convivencia Consensuadas que buscan atenuar el conflicto. En este sentido, en ciertos casos implican un corrimiento del lugar del adulto como educador, simulando una simetría en la relación. Algunos proyectos con financiación apuntan a capacitar a los niños, *Niños mediadores*, para que se responsabilicen de la convivencia en la escuela.

Algunas estrategias en marcha

Este breve pantallazo de la cultura en las instituciones educativas permite identificar un campo de trabajo entre el espacio académico y las instituciones educativas, que posibilita aportar como instancia de vinculación técnico-política en la refundación de la escuela. Que posibilita dar lugar a la pluralidad instituyente de las diferencias, sólo posible desde un contexto comunicacional dialógico. Esto significa no una mesa de concertación de medidas, un acta de acuerdos o una declaración de principios, sino un lugar de encuentro entre las di-

versidades que conforman nuestra cultura, un reconocimiento del otro, pero no para otorgarle un lugar en el contrato, sino para pensar su sentido.

Es en este lugar donde es posible identificar que lo que las instituciones de la red formal están produciendo, en cuanto descubrimiento del otro, no es más que el primer paso de la Educación Popular, que en nuestro país y continente se viene sosteniendo, con no pocas dificultades, desde hace décadas. Quizás implica un proceso de popularización de la escuela pública que no esté reducido al acceso, sino a la centralidad en el ethos popular y sus voces ◀

La Cruzija

Librería de comunicación

Tucumán 1993
Buenos Aires - Argentina
Tel: 0810-666-5930
Tel/fax: (54 11) 4375-0376/0664

Email: libreria@lacrujia.com.ar
www.lacrujia.com.ar

Horario de atención:
Lunes a viernes de 10 a 20,30
Sabados de 10 a 14.



"SOS" INSTITUCIONES EDUCATIVAS ·

Por Lucía Garay ♦♦

♦♦ *Profesora de la Universidad
Nacional de Córdoba.
Analista Institucional.
E-mail:*

• *Este artículo es una síntesis
de la conferencia que la autora desarrolló
en el I Congreso Internacional,
y II Nacional, de Educación, realizado
en la Escuela Normal Superior
Dr. Alejandro Carbó, en Córdoba,
octubre del 2001.*

Es posible que les sorprenda el título de esta conferencia; también es posible que no. Hoy en día, entre las muchas cosas que uno deja... deja de sorprenderse. He usado el código internacional SOS en sus dos sentidos, de alertar y pedir socorro. Con este signo pretendo, a la vez, alertar sobre un costado de la crisis de nuestras instituciones educativas y solicitar ayuda para garantizar su futuro como tales.

En primer lugar, me refiero a la crisis del orden simbólico institucional que deriva en una pérdida de eficacia simbólica de las instituciones educativas y de su legitimidad como organizadores sociales y como fuentes de significados de los proyectos vitales de los sujetos. El economicismo a ultranza, con todos sus disfraces, no sólo sirve de soporte filosófico a las políticas neoliberales y a sus administradores, sino que penetra, como una pedagogía subliminal, la vida de las escuelas y el ánimo de sus actores, haciendo que las crisis sean vividas y pensadas, casi exclusivamente, como carencias materiales.

Se trata, en franco contraste, de recuperar e interpelar la función significativa, a la vez humana y social, de socializar y formar ciudadanía, de formar subjetividades en los lazos sociales y la solidaridad. Función simbólica de las instituciones que se objetiva en su capacidad de convocar emblemáticamente y ser fuente de sentido, a proyectar y proyectarse. Se trata de recuperar los principios del fundamento de toda institución educativa, resigni-

ficándolos con las demandas de los nuevos tiempos.

Sólo así "sos" institución educativa. Tener y dar sentido. Recuperar la vitalidad de las escuelas y el potencial instituyente de la educación. Estos procesos transcurren en el registro simbólico, subjetivo e intersubjetivo, de las tramas de relaciones y vínculos; en la capacidad de crear lazos sociales y solidaridad. Tener recursos financieros, edificios confortables, equipamientos adecuados, ayuda y mucho, ¡pero no los garantiza ni los reemplaza!

No negamos que la sociedad y sus instituciones constituyen una instancia material e histórica concreta; una objetivación de procesos estructurales, de trabajo o no-trabajo, de dinero, de espacios y lugares, de producción o recesión, que estructuran la realidad del sujeto, marcando los límites y posibilidades de sus proyectos vitales; también las condiciones objetivas en que la acción educativa de las instituciones puede, o no, desplegarse.

Pero no es lo único. Necesitamos pensar en los componentes simbólicos como fuente imaginaria que otorga o quita sentido. Rescatar simbólicamente las múltiples historias de nuestras escuelas. Rescatar valores, y no sólo los que perdimos, sino los que aún conservamos y los que están adviniendo y no los reconocemos como tales. Pensar en las ideas y proyectos instituyentes que se quedaron en el camino. Miles de maestros y profesores instituyeron, contra todos los obstácu-

los y con espíritu épico, la escuela pública nacional. Una matriz que dio vida y huellas a la cultura y a generaciones de argentinos reconocidos en el mundo por sus marcas de formación, inventiva, capacidad de integración social y espíritu aventurero; reconocidos a pesar de nosotros mismos y de nuestro criticismo enfermizo y melancólico.

Es necesario socorrer a los sujetos de la educación para recuperar la historia viva de cada escuela; desandar su institucionalización para reconocer el lugar y el papel que la misma ha tenido, quizás aun mantiene, con su comunidad social. Hacer memoria; no de los males y de las pérdidas. Tener memoria pedagógica, artesanía educativa que produjo saberes de cómo enseñar y aprender con sentido.

Es ya un axioma que el individuo no puede desarrollarse independiente de las instituciones; no en las sociedades complejas donde sociedad es equivalente a tejido de instituciones. Así, sólo la pertenencia a grupos organizados le posibilitará su desarrollo como sujeto productivo, afectivo y social. Es tan fuerte esta necesidad mutua entre sujetos e instituciones, que la expulsión, la pérdida de filiación de un individuo a las instituciones dominantes de la época cambia el rostro de la marginalidad. Hoy es más marginalizante ser excluido de la escuela, del trabajo o la seguridad social que vivir en una villa miseria.

La amenaza de la violencia

De este modo, la crisis institucional y la debilidad de las mismas como organizadores sociales es un factor sustantivo de la marginalización. Pensar la crisis institucional de las escuelas sólo en términos de carencias materiales empobrece el análisis y la búsqueda de alternativas. Instalamos una cierta "cultura de la crisis" por la cual ésta es la causa de la pobreza social e institucional y, a su vez, el impedimento principal para pensar y proyectar. Más allá de este hori-

zonte, hay un consenso mundial acerca de la importancia de extender y profundizar la educación anudada a dos praxis esenciales: aprender a vivir nuestras vidas en las nuevas condiciones estructurales y cómo hacer posible el derecho de ciudadanía para todos, en democracias reales. Las diferencias y los debates se entablan respecto a las políticas de cómo direccionar y organizar las instituciones que tendrán a su cargo estas trascendentes funciones.

Sin duda, alcanzar este propósito no es una tarea sencilla y fácil. Hay procesos estructurales materiales, subjetivos e intersubjetivos que están impactando en las escuelas y sus actores produciendo desestructuración, confusión y hasta funcionamientos caóticos.

Uno, el más impactante, la violencia con sus nuevos sentidos, contenidos y manifestaciones. Un fenómeno que parece atravesar como una sustancia corrosiva la vida cotidiana en las ciudades, los barrios, las familias, las relaciones entre los sujetos y, por cierto, las escuelas. Conmueve cuando se manifiesta como violencia física con sus sagas de destrucción y muerte. Sin embargo, son sus formas no visibles como la intimidación, el acoso y la hostilidad, las más alarmantes porque la vamos aceptando y naturalizando. Silencio y sometimiento alimentan la impunidad, que junto con el ansia de dominio conforman una tríada mortífera: poder, violencia, impunidad. Tenemos la certeza de que la violencia, estructural e institucional, constituye la amenaza más grande que enfrentan las sociedades hoy; amenaza que corroe los fundamentos mismos de la vida comunitaria y la humanización de los individuos que sólo se alcanza en los vínculos con otros.

De esta amenaza, la violencia en las escuelas y la violentación institucional son las más peligrosas, porque atacan los procesos educativos y las instituciones que hacen posible la vida en sociedad y la socialización. Atacan los vínculos básicos y esenciales a cualquier proceso educativo. El otro deja de ser un com-

pañero, un par, para ser un potencial enemigo. Otro, extrañado y desconocido, al que hay que vigilar y controlar para que no agreda y viole.

La violencia en las tramas de relaciones escolares rompe con las condiciones del funcionamiento humano y educativo de las mismas. Instala un modelo de vínculo coercitivo y arbitrario; rompe la bidireccionalidad, la asimetría relativa; desorganiza la trama vincular y la reorganiza según un orden de fuerza y poder. Los modelos habituales de comunicación se fracturan; los códigos que definían posiciones conjuntistas e igualitarias quedan anulados o en suspenso. Se instala en su lugar un estado de amenaza que interrumpe los códigos de pertenencia y referencia; los valores de confianza y solidaridad. Se introduce lo imprevisible, la irracionalidad, la arbitrariedad, la ley del más fuerte.

Los procesos estructurales del contexto presionan sobre las instituciones educativas para realizar funciones y alcanzar metas contradictorias y paradójicas. Por un lado, hay un discurso que enfatiza el valor estratégico de la educación, convertida supuestamente en razón de Estado. Pero este énfasis es traducido en las reformas educativas con un giro de sentido de la educación y de la escuela. Este otro sentido provendría del discurso de la sociedad de mercado que al convertir la educación en mercancía privilegia las acreditaciones y los títulos por sobre la función de formación humana, de socialización y de apropiación del conocimiento como valor en sí. Modifica las nociones de calidad, que queda sometida al rendimiento, y la noción de éxito escolar que queda recluida a promoverse, acreditar y titularse.

Estos mandatos someten a las escuelas, los docentes, los alumnos y sus familias a contradicciones y efectos no queridos ni buscados. Deja de entrada amplios grupos poblacionales fuera de la capacidad de tener éxito escolar, promoverse y alcanzar estándares educativos competitivos. En principio porque carecen de las competencias bási-

cas y los códigos para transitar por rutas escolares cada vez más abstractas y sofisticadas. Tienen un fracaso educativo como antesala del fracaso escolar. Por su parte, los hijos de la clase media, los hijos de los nuevos pobres, comparten el ideario de la sociedad de mercado pero, en Argentina, se califican para el desempleo y la recesión. Descreen de la escuela; están frustrados, desmotivados. Fracasan por descreimiento y apatía. Son los que desafían con la violencia.

Por su parte, la crisis estructural argentina irrumpió violentamente en el sector docente. Tener trabajo hoy, y tener cierta seguridad de tenerlo mañana, aunque los salarios sean bajos y las condiciones de trabajo poco favorables, constituye una fuente básica de sentido para los docentes. Quedarse sin trabajo supone algo más que quedarse sin salario: supone no tener servicios de salud, educación para sus hijos y seguridad social futura; es decir, quedar al margen de políticas sociales del Estado estructuradas sólo a partir del empleo.

Hemos designado a este conflicto, real o posible, como "el duelo por la pobreza", que afecta muy especialmente a los nuevos pobres y, en consecuencia, a los docentes como pertenecientes, mayoritariamente, a esta nueva categoría social. A diferencia de los duelos psíquicos por la pérdida de un ser querido, doloroso pero esperable porque forma parte de la lógica de la vida y la muerte, el duelo por la pobreza produce un sentimiento de miedo y amenaza; no tiene una causalidad comprensible, no tiene final previsible. Es un duelo muy difícil de elaborar. Estados de ansiedad que en los escenarios escolares se convierten en colectivos. Hay docentes que objetivamente no están pobres; sin embargo, subjetivamente viven la pobreza con iguales sentimientos de vulnerabilidad como aquellos que, estructuralmente, están inmersos en ella.

Estos fenómenos que estamos describiendo, complejizados por una organización del trabajo escolar atomizada, conducen a que las

relaciones de los sujetos con la institución educativa esté fragmentada. Las relaciones con los otros, aun con los alumnos, son vistas como problemáticas y temidas. Hemos observado con frecuencia rasgos de aislamiento y mutismo que una interpretación apresurada puede calificar como desinterés y falta de compromiso. Cuando esta vivencia de vulnerabilidad se hace colectiva en una escuela, y no es reflexivamente analizada, el lugar de soporte y contención queda vacío. Nadie parece poder, o querer, ocupar este lugar de dar solidariamente soporte a otro, se trate de colegas o alumnos, quienes al atravesar reales y dramáticas situaciones críticas y no pueden resolver las exigencias de trabajo, sea de enseñanza o aprendizaje, fracasan. Tales fracasos los empujan hacia la marginalización y la exclusión. De este modo, el "círculo vicioso de la pobreza" retorna potenciado.

La comunidad y la escuela

Necesitamos diagnósticos de lo que tenemos y de lo que logramos, y no sólo de lo que nos falta, está mal y nos equivocamos. Sería por demás erróneo reincidir en esos diagnósticos que sólo enumeran carencias de todo tipo; es imposible proyectar y planificar sobre lo que falta. Lo que se tiene, los capitales materiales, simbólicos y subjetivos, son el soporte indispensable para despegar un desarrollo educativo.

Necesitamos analizar reflexivamente los procesos estructurales que en el contexto social dan origen a nuevos actores sociales con nuevas demandas educativas y, al interior de las escuelas, procesos que facilitan u obstaculizan que tales deman-

das sean escuchadas y legitimadas. Se trata aquí de desvincular la posición de alumno y la promesa democrática de igualdad de oportunidades educativas, de las desigualdades económicas, sociales, familiares, heterogeneidad discriminatoria, para ligarla a la heterogeneidad que proviene de la individuación y sus trayectos vitales diversos.

Necesitamos volver a conocer las comunidades educativas que habitan nuestras escuelas. Comunidades no sólo como espacio territorial sino social, procurando reconocer las demandas y los sentidos que tendrían la educación y la escuela para ellos. Muchos directivos y docentes piensan su comunidad educativa en términos imaginarios; la población que tuvieron, que desapareció o cambió, pero que ilusionan restituir; o la comunidad educativa que desearían tener. Conocer qué potencial creativo hay allí, qué capacidad de lucha y de superación de dificultades.

Necesitamos empeñarnos en análisis reflexivos acerca de nuestras instituciones. Interpelarnos acerca de los vínculos que entablamos con ellas, con nuestro trabajo, con los otros. Las crisis nos llevan a posicionarnos, a veces de modo no consciente, como críticos salvajes. Institucionalizamos una cultura de la crítica, con tanta fuerza, que llega a inhibir el pensamiento reemplazado sólo por el padecimiento. Entendemos el "análisis crítico" como operaciones del pensar que remiten a las lógicas que produjeron los fenómenos, a su historia, para de este modo

convertirlo en conocimientos que nos auxillen a encontrar creativamente modos de resolución de los problemas y las crisis mismas. Es hora de reconocer la dimensión psicosocial, la cuestión de la alteridad, los procesos de subjetivación, como temáticas sustantivas de los programas de formación de maestros y profesores.

Si estamos en lo cierto cuando pensamos que las instituciones educativas no son meras organizaciones, ni la educación puede convertirse en mera mercancía, creemos que las dinámicas en las instituciones educativas no operan como en las organizaciones corrientes. En las escuelas hay organizadores que tienen un valor estructurante: la función directiva, el encuadre institucional, la ley y las normas, son algunos de ellos. Nos damos cuenta de su valor cuando los conflictos y las crisis desarticulan estos organizadores y las dinámicas entran en convulsión.

La investigación institucional nos muestra que el trabajo escolar necesita de un marco-encuadre que lo defina, lo contenga y lo sostenga, especialmente cuando enfrentamos momentos de dificultades y fracasos. El encuadre es lo que permite que los procesos se realicen: el proceso de trabajo, el proceso pedagógico. La violencia, la indisciplina de trabajo, los comportamientos transgresores de la ley y las normas, la arbitrariedad y la injusticia, la ruptura de las promesas, atacan y fracturan el encuadre, que pierde su eficacia organizadora del hacer cotidiano. Estos fenómenos atacan el fundamento del encuadre, obligando a los actores a debatir los aspectos más básicos de la convivencia escolar, desviando la energía y la reflexión de los procesos pedagógicos que son el fundamento de toda institución educativa.

Cuando se discute la convivencia, no para ampliarla o hacerla más democrática, sino para poder convivir sin amenaza a la seguridad física y mental de los sujetos, la institución está en riesgo. Si este principio no puede garantizarse, si no

hay un núcleo conjuntista que provea de identidad compartida y pertenencia, entonces no hay institución posible.

Toda escuela para "ser y hacer institución", para recuperar su sentido y potencia educadora, necesita, más allá de todas las heterogeneidades y diferencias, un componente esencial igualitario, unificante e identitario. No me preocupan tanto los efectos de la globalización sobre la educación y las escuelas como el que hayamos perdido estos fundamentos unificantes e identitarios; que se impongan las reglas de maximizar los intereses y las utilidades individualistas a cualquier precio y por cualquier medio. Porque si los núcleos conjuntistas se licúan no tendremos, ahora sí, instituciones para darle batalla al salvajismo globalizado ◀



2000 • 2004

**Facultad de Periodismo
y Comunicación Social (UNLP)**

**Unión de Trabajadores de Prensa
de Buenos Aires (UTPBA)**

Cuerpo Académico

Alcira Argumedo - Sergio Ciancaglini
Oscar Muño - Jorge L. Bernetti
Pepe Eliashev - Dora Coria
Gustavo Sierra - Quique Pessoa
Martín Malharro - Noé Jitrik - Aníbal Ford
Guillermo Orozco Gómez - Silvia Delfino
Daniel Santoro - Juan Samaja
Héctor Schmucler

Informes

Secretaría de Investigaciones Científicas y Posgrado
Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP)
 Av. 44 N 676 - Tel. 423-6783/84 - int. 121 - E-mail: maestriaperio@perio.unlp.edu.ar

Unión de Trabajadores de Prensa de Buenos Aires
 Alsina 779 - Tel. 4343-1135/1145/1155
 E-mail: ccutpba@ciudad.com.ar



ALGUNOS SENTIDOS PARA PENSAR LA CRISIS DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Por Mónica Ros y Glenda Morandi •

.....
♦ *Docentes e investigadoras
de la Facultad de Periodismo
y Comunicación Social de la UNLP.*

Como en otros ámbitos, resulta un lugar común referirse al término "crisis" para caracterizar la situación de las universidades públicas en nuestro país. Esta crisis que De Alba entiende como "*el debilitamiento de todos los elementos de significación de un sistema, o del conjunto de sistemas que conforman al bloque hegemónico*"¹ se entrama con una crisis social global, que asume rasgos particulares en los países latinoamericanos y que se manifiesta al interior de las universidades a través de nudos problemáticos específicos. Roberto Follari refiere a una "*encrucijada de legitimidad*", en que las universidades "*han perdido parte importante de su prestigio público: un tanto por la caída de los fundamentos que es propia de lo post-moderno, otro por la decadencia de las funciones propiamente académicas*"².

Interesa aquí especialmente destacar algunos nudos desde donde situar la crisis de la universidad pública. Se recurre para ello a la diferenciación (de tipo analítica) de dos dimensiones: la que refiere a las relaciones de la universidad con el contexto social amplio y, por otro

lado, a rasgos internos de la conformación histórica de la universidad.

Universidad y contexto social

En el primer caso, un aspecto que marca la situación actual refiere a la *crisis de financiamiento del sistema universitario*, pero que debe situarse en la reconfiguración operada en la relación entre universidad y Estado en el contexto global de las transformaciones del Estado moderno y su repercusión en el campo educativo. Esta tensión se refleja en la implementación de "*políticas de 'ajuste' provenientes del alineamiento de Argentina a las directivas neoliberales de los organismos financieros internacionales [que consolidaron] la tendencia a la desresponsabilización por parte de este último de su obligación de manutención económica de la educación superior*"³. El Estado abandona sus compromisos con el proceso desarrollado en las instituciones, disminuye paulatinamente el presupuesto de la educación superior y se posiciona como Estado evaluador, que premia o castiga los productos considerados valiosos o reprobables para el funcionamiento del "mercado universitario", que asume criterios de productividad eficientistas del sistema económico. Se tornan importantes las relaciones con las empresas privadas, la búsqueda de fuentes de financiamiento alterna-

.....¹De Alba, A. "El curriculum universitario frente a los retos del Siglo XXI", entrevista realizada por Maggio, Mariana y Perosi, Verónica, Revista IICE, Año VIII, N° 16, Miño y Dávila, Buenos Aires, julio 2000.

.....²Follari, R. *Universidad y evaluación. Estado del debate*, en Puiggrós, A. y Krotzsch, P. (comps.), Aique, Buenos Aires, 1994.

.....³Puiggrós, A. *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*, Paidós. Buenos Aires, 1993.

tivas y el direccionamiento de la investigación hacia lo estrechamente operativo.

Estos cambios tendientes a la instauración de una lógica de mercado implican también cambios en el imaginario respecto del "saber" coherentes con estas perspectivas neoliberales. En términos de Krotsch, "el influjo de un horizonte cultural posmoderno transforma los valores que la sociedad atribuye al proceso de producción de conocimiento. En forma creciente se concibe al saber como una mercancía posible de transacción comercial en el mercado universal de bienes y servicios"⁴.

Un segundo aspecto deviene de la tensión entre el ideario histórico de la universidad y las transformaciones del escenario cultural actual. Específicamente se alude a esta reconfiguración del lugar del saber y del sujeto de la educación. Con relación al saber, se asiste a una revisión de esta categoría que antes delimitaba la identidad de la universidad y su diferenciación con el afuera; la distinción de sus agentes con otros y la de los diversos dominios de conocimiento. Buenfil Burgos plantea que "la universidad es entendida como centro de saber donde las actividades, funciones y espacios aparecen fijados con precisión (...) Este modelo de universidad, que en mucho se mantiene en el imaginario de nuestras instituciones, conceptualiza la relación entre centro y periferia, interior y exterior, esencia y accidente, como fija y cuyos límites, bordes y zonas fronterizas no presentan ambigüedad ni deslizamiento"⁵. La producción y reproducción del saber que antes aparecían como inherentes a la universidad están "diseminadas" en diversas instituciones -o de ellas depende su desarrollo, como en el caso del financiamiento de las empresas-, lo que implica un borramiento de los límites entre el adentro y el afuera: "lo que ayer fue concebido como la esencia de la universidad ha sido también descentrado y desplazado"⁶. En cuanto al sujeto de la educación, en el marco de las revisio-

nes de la categoría de sujeto moderno, y específicamente en lo referente al estudiante universitario, se coincide en señalar transformaciones en los jóvenes que se vinculan, entre otras, con el desdibujamiento de los referentes identitarios modernos (trabajo, política, familia), las implicaciones de la expansión de las tecnologías de la información, los medios masivos de comunicación y la "cultura de la imagen". En la universidad emerge una confrontación entre el modelo "ideal" de alumno "racional" y "empreendedor", para quien esta formación implicaba el acceso al futuro y a la adultez, y las circunstancias complejas que enmarcan a los jóvenes que actualmente pueblan las aulas universitarias.

Un tercer rasgo refiere a lo que se plantea como "crisis en su relación con la sociedad", que implica múltiples aristas, como la relativa a la legitimidad social del sistema universitario, habiéndose extendido la percepción de que los universitarios son una suerte de producto costoso y cuya formación masiva resultaría una inversión ineficiente⁷. Asimismo, el crecimiento de las universidades -estatales y privadas- de las últimas décadas generó un cambio en el status del sistema universitario público. Según Krotsch, "la paulatina pérdida del monopolio que otrora detentara la universidad pública sobre la producción, reproducción y consagración de saberes es acompañada por una pérdida de control sobre la formación de los sectores de elite, los que cada vez más conforman su propio circuito de formación, al margen del sector universitario tradicional (...) La producción científica, de por sí débil en el contexto de toda economía de-

pendiente, tiende cada vez más a realizarse (...) en los centros de control empresario"⁸.

Si durante décadas esta relación de la universidad con la sociedad se expresó casi exclusivamente en la formación de profesionales, de tal modo que el acceso de los sectores medios a la misma significaba la posibilidad de conquistar una mejor posición social mejor, hoy esa vinculación es notablemente distinta. A diferencia de los ochenta, se registra un descenso vertiginoso del número de aspirantes a ingresar a la universidad, en parte por el deterioro de las condiciones de vida de amplios sectores de la población que dejaron de tenerla entre sus metas y posibilidades.

Otra arista remite a las vinculaciones entre la universidad y el campo laboral. Las restricciones de la oferta de empleo en el contexto de la crisis económica "empezó a acentuar una disfuncionalidad entre los profesionales que prepara la universidad y sus posibilidades reales de trabajo"⁹. El desempleo y el subempleo profesional es una realidad en la mayoría de las profesiones. La reducción del mercado de trabajo y el deterioro de las condiciones salariales configura un campo de posibilidades de inserción laboral complejo para los egresados. Asimismo, las áreas dedicadas a la formación de investigadores, generalmente vinculados al financiamiento del Estado, sufrieron gravemente las restricciones presupuestarias. La investigación científico-tecnológica aparece como un lujo para pequeños grupos articulados con el campo privado, o ejercidas desde las universidades públicas en condiciones desfavorables que hacen recaer el esfuerzo económico y de tiempo de producción en los investigadores individuales.

.....⁴ Puiggrós, A. y Krotsch, P. (comps.), op. cit.

.....⁵ Buenfil Burgos, R. "Responsabilidad, Estado y función social de la Universidad: pasado, presente y futuro". Revista ICE, Año II, N° 3, Miño y Dávila, Buenos Aires, diciembre 1993.

.....⁶ Idem nota 5

.....⁷ Idem nota 3.

.....⁸ Idem nota 4.

.....⁹ Díaz Barriga, A. "Didáctica. Aportes para una polémica". Aique, Buenos Aires, 1992.

Hacia adentro

En lo referente a la dimensión interna un rasgo crítico alude a los *modelos de conformación del currículum universitario*. Aun cuando esta tendencia ha comenzado a revertirse en los últimos años, el modelo curricular dominante ha sido el asociado a la noción de "plan de estudios", entendido como un listado de materias "constituidas por series de contenidos que pretenden reflejar el inmóvil orden del discurso (...), producido mediante las reglas del 'método científico'"¹⁰. Esta lógica no responde simplemente al peso de la tradición positivista sino que se vincula con la determinación y las luchas por la delimitación de los campos técnico-profesionales. Esta tendencia estaría actualmente coexistiendo con una lógica de diversificación de la oferta de las disciplinas tradicionales reemplaza-

das por múltiples saberes especializados expresados en currículum cortos y recambiables periódicamente; y que responden a demandas de "nuevos consumidores" de este tipo de formación superior.

Otra tensión remite a la *ruptura o delimitación entre actividades de enseñanza y de investigación*. La fractura entre estas tareas, los privilegios de los investigadores por sobre los docentes, el desconocimiento y descalificación de la investigación de los espacios de enseñanza, constituyen rasgos históricamente construidos que aluden a la conformación de redes de poder y sistemas de legitimación al interior del propio campo universitario. Si bien la profesión del académico posee cierta autonomía, en tanto es aún incipiente el control técnico de su actuación en comparación con los docentes de otros niveles¹¹, intervienen igualmente en ella mecanis-

mos de control simbólico que legitiman la pertenencia de los sujetos al campo universitario. Estos mecanismos instauran "mandatos" asociados a las formas históricas en que la universidad ha configurado sus modos de funcionamiento y legitimación. El profesor universitario desarrolla un "sentido práctico" para adaptarse a nuevas reglas de juego para pertenecer a las instituciones universitarias, centradas en el logro de un currículum investigador lo suficientemente amplio como para lograr esa legitimación. Se genera una especie de "mercado académico" -con premios a la productividad, incentivos a la investigación, sobrevaloración de la formación de postgrado- que profundiza la diferenciación entre estas tareas y que, al mismo tiempo, colocan en una posición de desventaja a sujetos inscriptos en campos de conocimiento que no cuentan con una tradición consolidada de investigación y que no tienen, en las condiciones actuales, posibilidades de iniciar tales tareas.

Un último rasgo deviene de lo que podría denominarse una crisis de participación y, en relación con ello, *el debilitamiento de la universidad como espacio de construcción de un ideario político-social*. Tal como lo plantea Krotsch, "las tradicionales posiciones contestatarias, habitualmente asociadas a las generaciones jóvenes que componen el grueso de la población universitaria, se han debilitado. De este modo la universidad se encuentra desprovista de una herramienta esgrimida frecuentemente en sus negociaciones con el Estado. Los vínculos entre ambas instituciones quedan, de este modo, prácticamente reducidos a la negociación presupuestaria"¹².

El reconocimiento de la complejidad que como organización asumen las instituciones universitarias configura un campo sumamente complejo que evidencia el resquebrajamiento de muchos de los referentes materiales y simbólicos en los que se constituyó históricamente la identidad de la universidad ◀

.....¹⁰ Idem nota 3.

.....¹¹ Es el caso de las categorizaciones, los cada vez más periódicos y engorrosos informes de investigación.

.....¹² Idem nota 4.

NOTICIERO radial

A FAVOR DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA Y GRATUITA

Miércoles y viernes de 11:30 a 12:00 hs.

91.3 FM Radio Capital

Área de Producción Radiofónica

Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP

nuradial@perio.unlp.edu.ar

Tel.: 221 - 4236783 - 4236778 - int. 119

"ARGENTINA TIENE UN GRAVE PROBLEMA DE HERENCIA, DE TRANSMISIÓN DE LA CULTURA"

Por Magalí Catino •

.....
• Docente e investigadora
de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.



La primera mujer en ser elegida Decana de una facultad argentina (Filosofía y Letras de la UBA, en 1974) es, sin lugar a dudas, una referencia insoslayable a la hora de hablar de educación. Doctora en Pedagogía y Maestra en Ciencias, Adriana Puiggrós ha combinado en su extensa trayectoria las labores de la docencia, la investigación y la actuación política.

Docente de grado y posgrado en universidades argentinas y del exterior, es autora de 15 libros, entre los que sobresalen *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana* (1990); *Universidad, proyecto generacional e imaginario pedagógico* (1993). *Volver a Educar* (1995); *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva en la Educación Latinoamericana* (1992); *Educar entre el acuerdo y la libertad* (1999). También dirigió la colección *Historia de la Educación en la Argentina*.

Fue Convencional Nacional Constituyente en 1994, electa por el Frente Grande, Diputada Nacional para el período 1997-2001 y, durante el gobierno de la Alianza, Secretaria para la Tecnología, la Ciencia y la Innovación Productiva.

Tram(p)as: *Asistimos a una crisis profunda del país, ¿cómo nombrar este momento histórico?*

Adriana Puiggrós: En todos los momentos históricos hay una presencia de crisis. Creo que ésta es una crisis orgánica en el sentido más amplio del término, por dos razones fundamentales. Primero, es una crisis de los vínculos políticos, económicos y sociales; es una crisis de la transmisión de la cultura

entre generaciones y entre grupos sociales; por lo tanto, es una crisis de los vínculos educativos. Y en segundo lugar, es una crisis orgánica porque en tanto hay una ruptura -como definición general- de vínculos muy importante, es muy difícil realizar una construcción hegemónica. Es muy difícil articular una cultura, una concepción político-cultural que sea capaz de contener al conjunto de la sociedad. Por eso en la medida en que no haya una dirección cultural de la sociedad, la sociedad tiende a dispersarse. Estos son los rasgos de este momento histórico. Uno quiere ver, porque estamos muy cerca, porque es lo que vivimos, qué otras tendencias hay. Uno ve síntomas de tendencias a la asociación en grupos específicos, en lugares específicos, por tiempos determinados.



Asociaciones -como las asambleas, por ejemplo- que se dan por tiempo determinado, que en el momento parece que van a ser eternas y que es una gran transformación, y después desaparecen completamente. Me parece que el gran problema es que las diversas formas de asociación nuevas, que van apareciendo, no se articulan entre sí, pero además muchas de ellas niegan sus brazos con el pasado, con formas anteriores, y son muy anti-institucionales. Entonces, pierden la posibilidad de incorporarse a las instituciones y, por lo tanto, la tendencia es a la dispersión.

T: *¿Se puede afirmar que esas nuevas formas de asociación dejan que circule la tensión, pero no la canalizan proyectivamente?*

A. P.: Claro. Para canalizarlas proyectivamente tendrían que engancharse con alguna historia. Pero al pretender empezar todo de cero terminan siendo experiencias que necesariamente, un día, cerrarán los ojos a los procesos histórico sociales en los cuales están insertas y de los cuales son producto.

T: *Como si les resultara imposible establecer lazos entre el pasado y el presente.*

A. P.: Creo que en sus rasgos más generales la Argentina tiene un grave problema de herencia, de transmisión, de transferencia de la cultura. Me parece que es un problema que ha recorrido gran parte de su historia, pero sobre todo es un problema posterior a los años cincuenta, luego de la Segunda Guerra Mundial. Me parece que la caída del peronismo, el '55, es

un hito a partir del cual se multiplican y se potencian las dificultades para transmitir la herencia. Es muy simbólica la prohibición que establece la Revolución Libertadora de nombrar en los medios de comunicación todo lo que tenga que ver con el Peronismo. Es muy simbólico de momentos que existieron antes también, pero a partir de ahí hay se van a multiplicar de una manera inconcebible con las dictaduras. Sobre todo con la última dictadura (1976-83) cobra mayor impulso eso de no transmitir, que no se sepa, perder la memoria. Y esto es el nivel más general y más preocupante de la dificultad de esta época de la Argentina de transmitir la cultura. De una investigación en la que estoy trabajando surge que en la Argentina ha habido problemas desde fines del siglo XIX para transmitir lo que nosotros llamamos saberes colectivos. El mito de

la renta agraria no es sólo un mito de la oligarquía que tenía bases sólidas: ¿no vas a estar feliz al decir "este país va a poder comer para siempre, en base a la renta agraria"? Es que lo de la renta agraria fue verdaderamente un mito que tuvo la posibilidad de transmitirse, tanto desde el punto de vista de la producción material como de la producción simbólica. Entonces, si damos un salto, en la investigación que estamos haciendo encontramos que, después de la Segunda Guerra Mundial, en la transmisión de empresarios a sus hijos y de trabajadores a sus hijos y a sus nietos se perdieron muchísimos de los saberes productivos. Cada día recibimos más y más información sobre empresas que quebraron en el momento de la transmisión generacional.

T: *Hablemos de la crisis de la educación. ¿O se trata de una "crisis de la escuela"?*

A. P.: La crisis de las escuelas se inserta en la crisis de la educación. A esto hay que agregarle la falta de reforma al sistema escolar. En este país no se hace una reforma escolar desde 1884. La primera reforma estructural la hace Menem con la Ley Federal de Educación, que se instala inmediatamente después de la Ley de Transferencia. Es decir, se rompe la estructura que llevaba cien años. Había que modificarla. Nadie le había pasado siquiera el plumero. Primero desestructuran todo el sistema con la Ley de Transferencia, entregan las escuelas a economías regionales que están quebradas y se rompe la estructura escolar.

La Universidad Argentina no tuvo ninguna reforma fundamental después del '18. Cuando a fines de los sesenta hay demandas de grandes sectores sociales en universidades de occidente, casi todas ellas reforman la educación media y superior. La Argentina no. Entonces las universidades crecen sin ninguna respuesta. Aquí se presentan los problemas y las demandas de la década del sesenta, del setenta, del ochenta y del noventa. La gente demanda como si estuviéramos en 1973. Las respuestas no llegan. Se crece sin planificación, metas ni rediscusión de su rol. Son varias crisis.

T: ¿Qué núcleos problemáticos ves dentro de la Universidad?

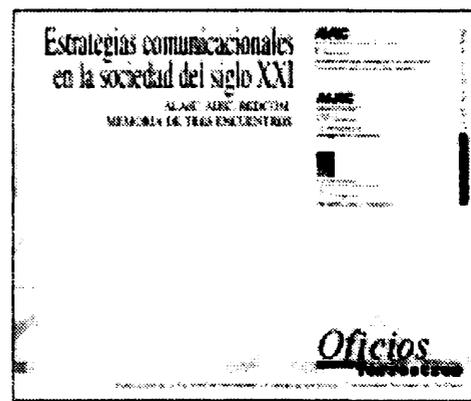
A. P.: A mí me parece que en las universidades hay muchos prejuicios. El primero es el trabajo. En un sentido ético, humanístico. En la Universidad de La Plata siempre se discutió si se tenía que profesionalizar o investigar. Nunca se resolvió del todo. No se entendió que la Universidad tiene que cumplir ambas funciones. Debe formar parte de la extensión y debe

Oficios **Terrestres**

edición especial

**La Revista Académica
de la Facultad de Periodismo
y Comunicación Social de la UNLP**

**Miembro de la Red Iberoamericana de Revistas
de Comunicación y Cultura**



www.perio.unlp.edu.ar/produccion/oficios.html
E-mail: oficiost@perio.unlp.edu.ar

Distribuye: La Crujía www.lacrujia.com.ar

profesionalizar. Pero en ambos casos debe enseñar a trabajar, en el sentido de producir y crear. En ese marco, me parece que la Universidad tiene que formar intelectuales capaces de imaginar conjuntos, nuevas opciones. Sobre la discusión de si ese intelectual debe ser práctico y orgánico o tiene que hacer o no política, son cosas distintas. El militante es el que físicamente pone su cuerpo en una actividad determinada, y el intelectual es el que elabora más simbólicamente el discurso sobre los procesos políticos. La Universidad tendría que ser un espacio de total y absoluta libertad. Tiene que tener tiempos y lógicas diferentes a los del poder político, partidario y gubernamental. Tampoco pienso que tiene que ser indiferente a la situación del presente.

T: *En este panorama de crisis educativa, ¿cuáles serían los principales desafíos?*

A. P.: En educación, la primera cuestión es restaurar el supuesto saber de los docentes, de los alumnos, de los profesionales. En la medida en que la sociedad crea que nada vale, se descalifica todo; el pasado, las ideas. Lo primero, entonces, es restaurar la confianza en lo que se supo y lo que se sabe. Hay que hacer capacitación docente. La reforma que se ha hecho en la Argentina (la del gobierno de Menem) me pareció -y me sigue pareciendo- equivocada. La Ley Universitaria y la Ley Federal me siguen pareciendo insuficientes, pero ahora hay que lograr que funcionen. Hay que establecer normativas en instituciones normativas. Se perdió la creencia del supuesto saber del maestro normalista y no se sustituyó por la constitución de otro sujeto educador. Hay que lograr acuerdos entre los distintos sectores de la co-

munidad educativa y sostener esos acuerdos en el tiempo. No se puede hacer todos los días un pacto nuevo.

T: *¿Habría que recuperar algunas cuestiones de la memoria social?*

A. P.: Totalmente. Dejar de tener una cultura minimalista. Se nombra y se tira. Hay que repensar las cosas con tranquilidad, tanto los períodos del proceso militar como el proceso democrático. No es un invento que la Argentina podría haber sido un país próspero. Ahora nos damos cuenta que podríamos haber hecho las cosas mejor para no llegar a esta situación. Hay que hacer un balance; no hay que sacar los mástiles, no hay que descalificar los factores fundamentales, y sí hay que construir nuevos acuerdos. La Constitución Nacional tiene bases para la educación. Por eso estoy asustada de que en este momento de crisis se quiera abrir la Constitución para discutirlo todo. Cuando en una familia todos se están peleando, no se van a poner a discutir la ley del incesto. Lo que hay que hacer es decir 'hay una ley, qué vamos a ser, cómo nos ponemos de acuerdo'. En 1994, al reformarse la Constitución, mi posición en el área de educación era más radicalizada, más fuerte que la que quedó, pero la que finalmente fue contemplada es suficiente para este momento.

T: *¿Qué podés decir sobre los conflictos en la gestión de políticas públicas?*

A. P.: Yo tuve una función pública desde 1997 al 2001. El lugar de la gestión es un lugar muy distinto al de la producción intelectual. Y es un aprendizaje muy fuerte. Lamentablemente, la Argentina no tiene funcionarios de carrera y formados. Esto es causa y consecuencia de que no tengamos políticas públicas sostenidas. Por eso en Brasil Cardoso quiere que Lula gane las próximas elecciones, para que haya continuidad en las políticas públicas. Los brasileños son muy diferentes. Permiten que cambie de signo político el gobierno por el bien de las políticas públicas. Yo he trabajado mucho con el Ministro de Ciencia y Tecnología brasileño, que es realmente un cuadro de Brasil. Son gente que hace quince años que trabaja en forma continua y suman gente nueva en un mismo camino. Acá cambian los funcionarios y hay que empezar todo de nuevo. La pérdida de credibilidad argentina a nivel internacional es terrible. Hay que reconstruir acuerdo por acuerdo.

T.: *¿Los intelectuales están en deuda con la sociedad?*

A. P.: El otro día leí algo que dijo Tomás Abraham que me pareció una maravilla. Estaba dando una conferencia a políticos y dijo: "esto es al revés: los intelectuales tendríamos que llamar a los políticos para que nos cuenten cómo se administra, que pasó con el sindicato, qué se hace con el presupuesto...". Yo creo que los intelectuales le debemos mucho al país. Parece una abstracción, pero me parece que los intelectuales no estamos produciendo, ni teórica ni políticamente, a la altura de las circunstancias ◀

margen

www.margen.org

Portal de Trabajo Social y Ciencias Sociales

- Cursos a distancia (por Internet)
- Lo social y la Salud Mental
- Gestión de Políticas Sociales
- Violencia doméstica: el caso del maltrato Infantil
- La prevención inespecífica en el campo de la drogadicción. Una mirada desde nuevos escenarios.
- La Intervención desde el Psicodrama. Una aproximación a lo grupal y el lenguaje del cuerpo.

Director: Alfredo J. M. Carballada
Consultas: correo@margen.org

LA IGLESIA CATÓLICA, LA POLÍTICA Y LOS MEDIOS

Por Washington Uranga •

.....
• *Periodista.*
Columnista del diario Página/12.
Docente e investigador de la Facultad
de Periodismo y Comunicación Social
de la UNLP.

La Iglesia Católica, para utilizar un término generalizado en los medios pero que después discutiremos de manera adecuada, ha retomado en los últimos tiempos gran protagonismo en el espacio político y social de la Argentina, generando también que los medios de comunicación centren su atención sobre esa institución como actor social, político y mediático. En medio de la crisis la Iglesia aparece como un interlocutor reconocido por casi todos los sectores y como una voz creíble, incluso para muchos que hasta no hace tanto tiempo la hicieron blanco de severas críticas como resultado de la acción (o la omisión) eclesial en tiempos de la dictadura militar (1976-1983).

Si esto ocurre de esta manera, es también porque en la sociedad se ha producido una modificación importante respecto de la percepción que se tiene de la Iglesia y del papel que puede jugar en un momento como el que atraviesa el país. ¿Qué ha cambiado para que esto ocurra de esta manera? ¿Cambió la sociedad o cambió la Iglesia? ¿Cuáles son las variables y las consideraciones para ser tenidas en cuenta en el análisis? ¿Cómo trabajan los medios la información originada en la Iglesia? La brevedad de este texto no permitirá, sin duda, responder a todas estas preguntas, pero se intentará de todos modos dejar abiertas algunas rutas y preguntas para continuar la reflexión.

Lo religioso y la crisis de la institucionalidad

¿De qué estamos hablando cuando decimos Iglesia? Este es el primer interrogante a responder. La referencia a "la Iglesia", especialmente aquella que se hace en los medios de comunicación y en los ámbitos no especializados, suele ser una alusión por demás ambigua y cargada de connotaciones que no ayudan a la mejor comprensión de la realidad de la institución y de su forma de presencia en la sociedad.

En primer lugar, porque las marcas políticas y culturales que la Iglesia Católica ha dejado en la sociedad argentina tiñen rápidamente de "catolicismo" todo aquello que esté referido a la experiencia socio-religiosa del pueblo. Y si bien esto pudo ser cierto en otros momentos, la sociología religiosa nos demuestra que esa ya no es una afirmación que responda a la realidad. Hoy la experiencia religiosa de los argentinos y de las argentinas está sumamente diversificada y, si bien la tradición religiosa católica sigue siendo la mayoritaria, también está atravesada por multiplicidad de

prácticas y sincretismos, no todos ellos reconocidos institucionalmente por la Iglesia Católica.

La segunda mitad de los años noventa muestra un crecimiento de lo religioso en relación con los años precedentes, tendencia que se ha acentuado con los datos más recientes de la crisis. Pero no habría que confundir el regreso a lo religioso con la inserción institucional y, mucho menos, con la vinculación expresa a la institucionalidad católica. Lo que constatan los sociólogos de la religión es que hay un resurgir de lo religioso no institucional, es decir, una nueva aproximación al sentido religioso que a su vez va acompañada de desapego de la normativa institucional. Y esto ocurre no sólo entre aquellos que provienen de tradición católica, sino también entre los protestantes y en parte de los judíos.

En muchas de las manifestaciones políticas y populares de los últimos tiempos, en particular aquellas que han sucedido a los hechos del 19 y 20 de diciembre del 2001, reaparecieron los símbolos religiosos, los actos de piedad, las oraciones y los ritos. San Cayetano, por el pan y el trabajo, pero también la Virgen de Luján por tantos otros motivos, son referentes permanentes y cada día más visibles de quienes se sienten acosados por la crisis y sufren sus consecuencias. Hay nuevos movimientos religiosos que siguen ganando adeptos. La gente expresa necesidad religiosa, pero se despreocupa de las ataduras institucionales. En el caso del catolicismo son muy pocos los que se consideran "practicantes" (entendiendo por ello el cumplimiento asiduo de las normas religiosas, litúrgicas y hasta morales de la Iglesia), se nota un progresivo abandono de las prácticas sacramentales (asistencia a misa, casamientos, confesiones, bautismos, etc.), pero muchos más se siguen identificando genéricamente como "católicos" cuando se los consulta, por ejemplo, en una jornada censal. Parte de esa misma gente asiste también a cultos que no son católicos.

Lo religioso y lo social

Pero al mismo tiempo, de manera paralela a todo lo anterior, también se puede constatar que hay una emergencia de lo religioso en lo social y en lo político. Antes se hacía referencia a las devociones populares como San Cayetano y la Virgen de Luján. Pero no es esto lo único. La política recurre a la religión. La diputada y pre candidata presidencial Elisa Carrió no deja de mostrar una cruz en su pecho en todas sus apariciones públicas y el sacerdote Luis Farinello hizo toda una campaña política montado sobre la proyección de su imagen sacerdotal muy por encima de sus condiciones -nunca probadas- de dirigente político. Pero también los piqueteros portan rosarios e imágenes religiosas vinculadas a la tradición católica en sus movilizaciones y marchas. En muchas ollas populares y comedores no faltan las apelaciones religiosas y los símbolos del mismo tipo.

En un país donde todo está fragmentado y donde ya no existen las redes nacionales -ni siquiera las de los ferrocarriles ni las de las Fuerzas Armadas como tales-, prácticamente la única presencia verdaderamente nacional es la de la Iglesia Católica. Es la única red que a través de 2.674 parroquias y 8.742 iglesias y capillas, cubre todo el territorio del país. A ello deben sumarse 2.543 centros educativos¹. Esto le permite a los obispos tener una aproximación a la realidad mucho más cierta que cualquier otra institución, pero también que se reconozca la presencia



.....¹ Fuente: AICA, Guía Eclesiástica Argentina, edición 2000.

de la Iglesia en todo el orden nacional, y llegar, a través de los caminos institucionales, a todos los rincones de la geografía nacional. Ninguna fuerza social o política cuenta con esta capacidad.

En sectores de base, la gente recurre a los curas, a las monjas, a los catequistas, que son allí los representantes visibles de la institución católica. En el nivel nacional, los dirigentes políticos buscan cobijo a la sombra de la jerarquía eclesiástica católica. Paradójicamente y frente a aquella distancia de lo institucional a la que se hacía referencia líneas arriba, a la hora de buscar una "tabla salvadora" -ya sea para calmar el hambre, para resolver un conflicto o para "preservar las instituciones"- unos y otros pretenden resguardarse bajo el ala más institucional del catolicismo: su jerarquía.

Tan paradójico como decir que esa misma jerarquía católica que ahora -según la sensibilidad de la gente reflejada también en la mayoría de las encuestas- aparece como un espacio menos corruptible (o no corrupto) ante la corrupción generalizada, fue hasta hace no mucho tiempo blanco de severas críticas por su actuación durante la dictadura militar y las complicidades de muchos de sus miembros con el poder. Y es más. Si bien la imagen de la jerarquía católica se fue modificando con la democracia, también porque se produjo un recambio entre los obispos, no puede olvidarse que durante el menemismo una docena de obispos fueron señalados como directos beneficiarios de los favores del poder a cambio de su clara militancia en pos de las ideas y las posturas del entonces presidente.

Varios analistas han marcado una suerte de trueque: estos obispos, con el consentimiento del Vaticano y del cardenal Angelo Sodano (Secretario de Estado), silenciaban sus críticas sociales y políticas al menemismo, y el gobierno no sólo les hacía favores económicos, sino que facilitaba los negocios de personajes vinculados a la Iglesia y se alineaba nacional e internacionalmente en políticas claves para la Iglesia Católica como las referidas a la familia, el divorcio, el aborto, el tratamiento a la homosexualidad, etc. Un "cambio de favores" que si bien trajo muchas discrepancias en el seno de la jerarquía y de la Iglesia Católica en general, le permitió siempre al menemismo ufanarse de "excelentes" relaciones con el Vaticano y con la cúpula eclesiástica local, entonces comandada por el ya fallecido cardenal Antonio Quarraccino.

La Iglesia Católica cuenta hoy con una cuota muy grande de prestigio. La mayoría de las encuestas le dan un grado de aceptación por encima del 50%, sólo seguido por los periodistas. Son las mismas encuestas que muestran a los políticos en el más bajo nivel de credibilidad. Esto es lo que le permitió desde diciembre del 2001 servir de amparo al llamado "Diálogo argentino", una especie de paraguas institucional bajo el cual se sigue intentando lograr consensos de gobernabilidad entre las diferentes fuerzas políticas y sociales.

Más allá de las consideraciones políticas y tácticas que se puedan hacer sobre el "Diálogo argentino" -en la misma Iglesia Católica hay posiciones encontradas sobre el tema-, el sólo hecho de que tanto del Gobierno como las Naciones Unidas hayan recurrido a la institucionalidad eclesiástica para impulsar un proceso de construcción de consensos como el que se intenta, es una clara manifestación del reconocimiento al que antes se hacía mención.

En crisis las instituciones, la Iglesia Católica surge como un referente firme, como un espacio no contaminado (o al menos no totalmente contaminado), capaz de apoyar y hasta generar desde sí nuevos dinamismos que ayuden a superar la grave situación de caos que atraviesa la Argentina, a recuperar el sentido de la vida apoyándose en la voluntad de construir un futuro distinto a partir del esfuerzo conjunto

de los distintos sectores de la sociedad. De más está decir que no es la Iglesia la única que aporta en este sentido. Hay innumerables ejemplos que muestran que todos estos valores -muchas veces mejor vividos y expresados- están en los movimientos sociales, en las organizaciones de base. Sin embargo, no siempre esta realidad es visible de esta manera en la sociedad y tampoco el sistema de medios colabora a que se vea de esta forma.

¿Una iglesia? ¿Varias iglesias?

De una perspectiva estrictamente sociológica -y al margen de toda mirada institucional o teológica-, es evidente que más allá de la referencia vaga y genérica que por lo general hacen los medios sobre "la Iglesia", existen muy diferentes posturas, perspectivas y prácticas -incluso algunas contradictorias entre ellas- que se dicen asimismo católicas. No se puede entender a la institución eclesial escindida del marco social del que forma parte. A pesar de la rigidez doctrinaria que se le conoce, la Iglesia Católica es una institución sensible a los cambios sociales, a las transformaciones que se operan en la realidad.

Es evidente que, desde el punto de vista institucional, sólo podrán ser reconocidas como "católicas" aquellas prácticas que estén avaladas por los obispos. Pero nadie puede negar el sentido religioso católico de tantas experiencias que surgen al margen de la institucionalidad católica, aunque sean ignoradas o no explícitamente reconocidas por la jerarquía². Algunos señalan la "capacidad" de la Iglesia para captar y adaptarse a los diferentes climas sociales. Otros hablan de "oportunismo". Gran parte de estas experiencias que cruzan lo social con lo religioso, los comedores populares, las iniciativas solidarias, los grupos de oración y de lectura bíblica desinstitucionalizados, las comunidades de base, son en parte las que han permitido rescatar en el pueblo la credibilidad en un catolicismo que, desde su institucionalidad, muchas veces le dio la espalda a sus necesidades, que se preocupó más por atender a las demandas del poder y a sus propios beneficios que a los dolores y las preocupaciones de la gente.

Hay, por lo tanto, una nueva legitimidad católica que se ha recobrado a través de los curas y las monjas insertos en los barrios, trabajando junto a los más pobres. También a través de miles de catequistas y misioneros laicos y laicas que con conocimiento o no de la Iglesia cumplen un servicio misionero que está siempre cercano a las preocupaciones y a las necesidades de la gente. De estos militantes cristianos de base también se beneficia la imagen institucional y la jerarquía eclesial, aunque nadie se lo proponga de manera explícita. La buena imagen de la Iglesia se alimenta también -y fundamentalmente- de estas iniciativas.

Toda esta corriente -para muchos identificada como "opción por los pobres"- ha tenido su manifestación más evidente cada verano en los llamados "Seminarios de formación teológica para laicos". Se trata de encuentros que reúnen, desde hace más de una década, a aproximadamente mil quinientas personas de todo el país, siempre en lugares distintos y con la pretensión de intercambiar experiencias, reflexionar

.....² "El catolicismo es un espacio social donde se lucha por el control del consenso y por demarcar los límites del disenso (Poulat, 1977). La pluralidad de los catolicismos presentes en el interior de la vida de la Iglesia supone redefiniciones constantes en esas disputas y dan cuenta de la competencia por imponer los posicionamientos parciales como los de toda la institución. El compartido anhelo por construir una sociedad cristiana no limita la coexistencia de múltiples tácticas y estrategias". Esquivel, Juan Cruz, "Los obispos y la política en la Argentina. La Iglesia en tiempos de Alfonsín y Menem (1983-1999)", Tesis de Doctorado en Sociología. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Univ. de San Pablo (Brasil), 2001.

juntos y renovar su compromiso social y religioso. Estos encuentros han desbordado el límite católico para congregarse también a otros cristianos e incluso a quienes provienen de otras tradiciones como las judías o las musulmanas.

Hay entonces una iglesia que, apelando a otra simplificación del lenguaje, podría llamarse "de base". Emergente de ello son los ya mencionados Seminarios de Teología, pero también el grupo de Sacerdotes en la Opción por los Pobres (continuadores del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo que lideraron los curas Jorge Vernazza y Carlos Mujica), las Comunidades Religiosas Insertas en Medios Pobres (CRIMPO), tantas comunidades eclesiales de base (CEB), la pastoral aborigen, con mujeres, jóvenes, etc. entre otros. Tampoco puede decirse que entre todos y todas estas expresiones haya una mirada única sobre el mundo, sobre la sociedad y sobre la misma Iglesia. Puede decirse que existen diferencias que en algunos casos van más allá de los matices, pero que no llegan a constituirse en posiciones antagónicas.

Las mayores diferencias se dan entre la mirada de estos sectores y la institucionalidad eclesiástica católica corporizada en los obispos. De más está decir que tampoco entre los miembros de la jerarquía hay una sola opinión, ni una sola postura³. Algunos análisis hechos a la ligera -sobre todo desde posiciones muy críticas a la Iglesia- quedaron anclados en la idea del conservadurismo de los obispos argentinos (fundamentalmente por sus posiciones durante la dictadura) y suelen compararlos con el "progresismo" de los obispos chilenos o brasileños. La verdad histórica obliga a revisar esos clichés.

Viejos y nuevos obispos

El episcopado argentino se ha renovado después de la dictadura. Hay otros obispos más jóvenes que crecieron en su condición sacerdotal y en posiciones de liderazgo durante la democracia. Aprendieron, entre otras cosas, que su palabra no es la única ni es la última: aceptaron el disenso como una práctica y la pluralidad como un dato irrenunciable de la vida social, y ejercen la escucha de sus fieles como una actitud propia de su tarea.

Pero estos obispos no sólo forman parte de la Conferencia Episcopal (el órgano que los reúne) sino que han avanzado hacia posiciones de liderazgo dentro de la misma. Los más conservadores (también los "menemistas") desaparecieron de los puestos de comando y ya no tienen la influencia de antes.

Siguiendo una línea muy propia del Papa Juan Pablo II, el grupo mayoritario de los obispos argentinos actuales muestra gran apertura y sensibilidad hacia lo social y esto les ha permitido ganar credibilidad en la sociedad y recuperar el prestigio perdido en otros momentos. También porque a la sensibilidad han sumado acciones concretas (el trabajo de Cáritas, por ejemplo) transformando en hechos solidarios aquello que predicaban desde los púlpitos. En todo ello hay gradualidades. Hay quienes rescatan la figura del asesinado obispo Enrique Angelelli como el paradigma, o recuerdan a los obispos Jorge Novak, Alberto Devoto, Jaime de Nevares y Vicente Zaspé, entre los ejemplos a seguir, mien-

.....³"Los esfuerzos de la elite eclesiástica por exteriorizar una imagen de cuerpo episcopal uniforme no significa que en su interior no existan contrastes y desacuerdos. Esta doble condición de homogeneidad hacia fuera y de pluralidad hacia adentro se sustenta en el carácter reservado de los debates entre los obispos. La publicación de los resultados expone una aceptación generalizada del colectivo, omitiéndose las disidencias o las discrepancias particulares. Por ello, se hace indispensable un análisis minucioso de las declaraciones, de los documentos y los escritos que los preladados han firmado individualmente para detectar allí los distintos perfiles". Idem nota 2.

tras otros prefieren olvidar sistemáticamente a esas figuras. Hay quienes siguen insistiendo en que la jerarquía católica no se equivocó durante la dictadura y quienes no cesan de pedir público perdón por los "pecados" de los obispos. Respecto de esto último se podrá decir que hubo un pedido público colectivo de perdón, pero se silencian las muchas discrepancias y debates que existieron y siguen existiendo entre los obispos respecto de esta misma decisión.

La preocupación de la mayoría de los obispos por lo social está marcada no obstante por un dato que atraviesa toda la historia de la Iglesia en Argentina: el Estado -aún hoy y a pesar de su crisis- aparece casi siempre como el principal referente e interlocutor. Si se trata de encontrar alternativas, los obispos apuntarán en primer lugar todas sus energías a hacer alianzas, a presionar o a exigir al Estado, aún cuando sus propios análisis señalen la dificultad de ese mismo Estado para definir su perfil y su rol hoy. De allí que la institución eclesial corre permanentemente el riesgo -también hoy- de ser arrastrada por la imagen negativa de los gobiernos con los que se relaciona.

En el trasfondo de esta relación existe por parte de esta jerarquía una concepción que ubica a la propia Iglesia por encima de cualquier otra institución, sólo comparable con el Estado. También una visión superestructural acerca del poder y la política. Por eso le cuesta tanto a la Iglesia relacionarse con otras instituciones de la sociedad civil, y algunos obispos rechazan claramente cualquier pretensión de ubicar a la Iglesia Católica en paridad con las "organizaciones no gubernamentales" (ONG). Sin embargo, la propia práctica en lo social ha llevado a los obispos a mirar a las organizaciones de la comunidad como aliados imprescindibles para la recuperación social, tal como lo repite una y otra vez el obispo de San Isidro y Presidente de Cáritas Argentina, Jorge Casaretto⁴.

Pero en la misma línea del Papa Karol Wojtyla, gran parte de los obispos argentinos acompañan esa apertura social con fuertes rigideces doctrinales en torno a temas no menos conflictivos como familia, divorcio, ética y moral sexual, celibato sacerdotal, sacerdocio de la mujer, aborto y homosexualidad. También es cierto que estas intransigencias dogmáticas están plagadas de "excepciones" en el ejercicio ministerial de muchos sacerdotes y son ignoradas por muchos católicos y católicas que se apartan de las mismas sin por ello considerarse ajenos al catolicismo y a la institución.

Por todo lo anterior, si bien se puede hablar de una presencia política de la Iglesia Católica en el escenario político social de la Argentina, habría que tomar en cuenta siempre que esa presencia no puede equivaler de ninguna manera a la identificación con una expresión política partidaria o tomarse con la simplificación que la mayoría de los medios y los periodistas hacen bajo la afirmación de "la opinión de la Iglesia" o "la Iglesia opina sobre...".

Es verdad que el lenguaje de los medios exige muchas veces grados de simplificación muy grande en la transmisión de la información. Sin embargo, en este caso se puede afirmar que existe también un claro desconocimiento de la Iglesia como institución socio-religiosa, en lo que tiene que ver con su identidad pero también como su modo de organización jerárquica y de funcionamiento institucional, por una parte, y de la realidad multifacética y diversa que encarna la presencia católica en casi todas las sociedades y en la Argentina en particular.

.....⁴ Ver "El trabajo es casi como la respiración", reportaje a Jorge Casaretto, revista *Micrónica*. Segunda época, año 1, número 2, Buenos Aires, junio de 2002.

La Iglesia Católica en los medios

La mayoría de las veces los medios desconocen lo planteado aquí y recurren de manera rápida y simplista a la generalización de las posiciones -adjudicando al todo la opinión de un sector- o a la mera adscripción institucional, dando por única, cierta y verdadera la opinión emitida por los obispos (a veces sólo por alguno de ellos que no representa más que su propia posición).

Por lo general los medios carecen de especialistas en materia socio religiosa, algo que también ocurre en muchos otros temas. Los encargados de abordar los temas religiosos son los mismos "movileros" o "noteros" saturados de otros temas que, en largas y agotadoras jornadas laborales, tienen que cubrir distintas fuentes con la misma superficialidad que imponen los editores y las circunstancias. La consecuencia es que no hay investigación, no hay matices y sí muchas simplificaciones y generalizaciones.

"La Iglesia" aparece, en consecuencia, como un actor siempre único aunque sus voces y sus rostros sean disonantes. Y la imagen más buscada (también la legitimada mediáticamente no sin complicidad del propio Episcopado) es la de los obispos. Difícilmente -salvo para el escándalo, la polémica o el caso que enriquece el anecdotario- los medios recogen como "opinión católica" la de los grupos de base, la de mujeres catequistas o religiosas comprometidas en sectores populares.

Las opiniones de "la Iglesia" son, para editores y periodistas, las opiniones de los obispos. Y de sólo algunos de ellos. Porque como sucede también en otros ámbitos los medios seleccionan por ubicación geográfica (se "nacionaliza" todo lo que se produce en Buenos Aires o, en el mejor de los casos, en los dos o tres centros urbanos más importantes del país) o por posiciones ideológicas. Salvo excepcionalmente para algunos medios, las versiones católicas anti sistema tampoco se incorporan a la agenda pública del debate ni encuentran repercusión adecuada en las páginas, en las emisiones radiales o en las pantallas.

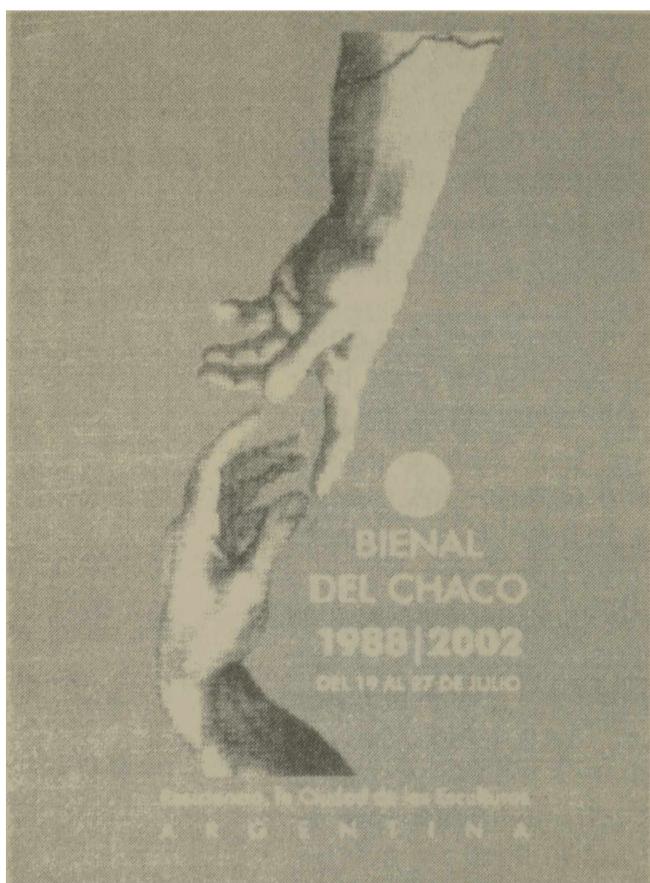
En este sentido podría decirse que el tratamiento periodístico que se hace de la Iglesia Católica en los medios arrastra las mismas carencias que se perciben en el trabajo que se realiza con otros actores. Pero hay un agravante más. En el entrecruzamiento entre lo religioso y lo social, entre lo religioso y lo político, el actor "Iglesia" es considerado en la mayoría de los casos con los mismos parámetros de una organización política partidaria, desconociendo las características particulares del modo de inserción socio religioso del catolicismo en la Argentina. No se trata, por cierto, de demandar un trato periodístico diferente para la Iglesia. Se trata, sí, de comprender que las instituciones tienen culturas diferenciadas y objetivos distintos y que esas particularidades modelan de manera diferente su modo de ser y actuar en la sociedad. Desconocer esta realidad lleva también a enfoques periodísticos que distorsionan la realidad y no ayudan a comprender los procesos históricos en los que vivimos.

Siempre, pero hoy por hoy en la Argentina por todas las razones expuestas, la relación entre la Iglesia Católica -en toda su diversidad y pluralidad, atendiendo a las relaciones de fuerza entre diversas corrientes internas y a las tendencias resultantes- y la política, y el modo como ello se refleja en la agenda y en el tratamiento de los medios de comunicación, se constituye en un espacio para la investigación y el análisis de quienes trabajan en el campo de la comunicación ◀

Bienal de Escultura de Resistencia (Chaco)

CUANDO EL ARTE OCUPA LA PLAZA PÚBLICA

Por Mario Anic



Entre el 19 y el 27 de julio la ciudad de Resistencia (Chaco) volvió a convertirse en un gigantesco taller escultórico al aire libre, donde artistas de toda Latinoamérica crearon sus obras en la Plaza 25 de Mayo, a la vista de todos. La Bienal Internacional de Escultura es una ceremonia que se repite desde 1988, y que hace que la capital chaqueña se convierta por espacio diez días en un gran centro cultural a cielo abierto. Las obras realizadas pasan a formar parte del patrimonio escultórico de Resistencia, ubicadas a lo largo de sus calles, plazas y paseos, acentuando esta particularidad de la ciudad que con el correr de los años se fue transformando en un gran museo que se confunde entre casas y comercios, donde a la vuelta de cualquier esquina es posible encontrar más de 360 obras de arte en

madera, acero, bronce y mármol de los más importantes artistas del país y del mundo.

Arte en Vivo

La Bienal queda inaugurada a pleno cuando a cada escultor le es asignado un corte de madera de quebracho blanco o colorado y planchas de metal que se conjugarán para formar la obra. La consigna básica del reglamento sostiene que los escultores deben trabajar "en vivo", en igualdad de condiciones y en la plaza pública. Tienen siete días para terminar; luego se someten al veredicto de los jurados.

El paisaje característico de la plaza pública, ahora convertida en un inmenso atelier, fue ganado por escultores, con barbijo, cinceles, martillos, lijás eléctricas y motosierras, desparramando viruta y chispas por doquier. A diferencia de años anteriores, la Bienal 2002 fue esencialmente latinoamericana. Compitieron por el premio mayor los escultores León Saavedra Geuer, de Bolivia; Gustavo Beckelman, de Paraguay; Guillermo Gaggini, de Argentina; Aldo Shiroma, de Perú; Marco Antonio Rocha, de Brasil; Nimar Salmini, de Uruguay y Ramón Morales Rossi, de Venezuela.

Este año el certamen estuvo a punto de suspenderse como consecuencia de la agudización de la crisis. Finalmente se hizo, pero adecuado a las nuevas reglas: los premios -que llegaron a 20.000 dólares en ediciones anteriores- no superan ahora los mil dólares; los grandes bloques de mármol de Carrara con los que se trabajaba antes fueron reemplazados por la austeridad de la madera y el metal, y los escultores debieron costear sus pasajes, entre otros tantos ajustes.

En estos tiempos de piquetes y cacerolazos, el arte también se conjuga con la protesta social. Así lo entendió el piquetero Héctor *Pelado* Gómez, dirigente de Federación Tierra y Vivienda, uno de los participantes aficionados al concurso. Estudió Bellas Artes durante trece años en General Rodríguez, y actualmente está viviendo en la carpa que desocupados y piqueteros instalaron en forma permanente en la misma plaza en la que se desarrolla la Bienal para reclamar por comedores populares. Su obra, *Figuras*, representa "abajo, las dos almas de los piqueteros muertos, y arriba, un nacimiento. Queremos recordar las muertes, pero también anunciar el nacimiento de algo nuevo", explicó Gómez.

Los Premios

El jurado, integrado por la escultora china residente en Brasil María Cheung, el argentino Alfredo Portillos y la crítica de arte chilena María Carolina Abell Soffia, otorgó el primer premio al escultor boliviano León Saavedra Geuer, por su obra *Fusión*. La medalla de plata fue para el peruano Aldo Shiroma, por la obra *Hermandad*, y la de bronce para el paraguayo Gustavo Beckelman, por *Carga compartida*. El premio decididos por el voto del público y de los niños fue para el argentino Guillermo Gaggini, por *Juana sin techo*; el otorgado por los escultores fue para el paraguayo Beckelman, y el premio OSDE para el brasileño Marco Antonio Rocha, por *El sol sale para todos*.

Para el ganador del premio mayor, Saavedra Geuer, la experiencia de trabajo fue lo más valioso: "fue fantástico recibir muestras de afecto y de interés, la gente se acercaba a hacerme preguntas, me pedían autógrafos, me trataron como a una estrella de Hollywood. Y también descubrieron que el trabajo del artista es el de un simple mortal. Aquí no hay ninguna musa salvadora: el 99% es trabajo, y el 1% restante, más trabajo", definió el boliviano.

La importancia de la Bienal de Escultura no radica sólo en que las obras realizadas quedan expuestas en las calles, plazas y paseos de Resistencia -por lo que la UNESCO está evaluando declararla Patrimonio de la Humanidad-, sino, y quizás lo más importante, es que este movimiento escultórico es una de las escasas muestras en la que el arte y el pueblo se dan la mano◀

Un paisaje caleidoscópico del pensamiento iberoamericano

Por Daniel Pérez

Título: "Observatorio Siglo XXI. Reflexiones sobre arte, cultura y tecnología"

Autor: José Tono Martínez (compilador)

Editorial: Paidós

Lugar: Buenos Aires

Año: 2002

Precio: \$18

Páginas: 256

Este libro recoge la reflexión y el debate que llevaron a cabo doce pensadores argentinos y españoles en el marco de una iniciativa del Centro Cultural de España en Buenos Aires. La propuesta: abordar desde distintos ángulos el nuevo milenio, reflexionar sobre cuestiones relativas al mundo y a la sociedad que viene y que constituye ya nuestro presente.

Con un criterio que intenta aunar el rigor y la variedad, estos doce ensayos (Beatriz Sarlo, Jesús Mosterín, Eugenio Trías, Javier Echeverría, Javier Sábada, Nicolás Casullo, Carlos Thiebaut, Eduardo Rabossi, María de Corral, Osvaldo Guariglia, Jorge Wagensberg y Fernando Savater) plasman los interrogantes que suscita el nuevo mapa del mundo: la globalización como uno de los grandes relatos de la posmodernidad, su relación con los derechos humanos y los valores, los planteos de la bioética a partir del inquietante desciframiento del genoma humano, la relación entre democracia y sociedad de la información, los alcances de las nuevas tecnologías.

Un panorama que incluye también las manifestaciones artísticas y que da cuenta de una nueva textura de la vida cotidiana, de una nueva sensibilidad. Lejos de la nostalgia por el siglo que quedó atrás y de un optimismo encandilado por las posibilidades tecnológicas, este conjunto de textos ofrece un paisaje caleidoscópico del pensamiento iberoamericano sobre el arte, la tecnología y la cultura en las puertas del nuevo milenio.

Esta compilación de José Tono Martínez resulta un importante aporte a la reflexión en los campos tratados, sobre todo cuando son puestos en análisis conceptos tales como utopía, democracia, memoria, filosofía, progreso, derechos humanos y, especialmente en una época confusa como la que vivimos, valores ◀

II Encuentro de Facultades de Comunicación Social del Cono Sur "Comunicación, Participación Ciudadana e Integración"

El Departamento de Investigaciones Mediáticas y de la Comunicación de la Escuela de Periodismo de la Universidad de Chile y la Asociación de Escuelas de Periodismo y Comunicación Social de Chile, auspiciados por FELAFACS y la Fundación Konrad Adenauer, organizan este evento que se desarrollará los días 7, 8 y 9 de noviembre en Santiago de Chile. Durante el encuentro se expondrán cinco conferencias magistrales -a cargo de expertos en materias de integración y comunicación- y seis mesas redondas, con el propósito de generar diálogos transdisciplinarios entre los diversos actores involucrados en los temas del Encuentro. Las áreas temáticas para presentación de ponencias son las siguientes:

I. Comunicaciones e Integración Regional

La comunicación social en los proyectos de integración y en particular en el Mercosur.

El fracaso del NOMIC y los desafíos comunicacionales de la globalización.

La "transnacionalización" de los medios en Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay.

II. Integración, Sociedad Civil y Comunicación La sociedad civil: actor ausente de la integración regional

Ciudadanos, consumidores y lectores.

Integración y exclusión social. Los emigrantes en los medios de comunicación.

Espacios públicos y mediáticos de participación.

III. Integración y Facultades de Comunicación y Periodismo

Formación de comunicadores para la integración regional.

Análisis comparativos de la enseñanza universitaria del Periodismo y la Comunicación en Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay.

Propuestas de integración universitaria y creación de medios regionales en el ámbito del Mercosur.

Las ponencias deben dirigirse al correo electrónico asepecs@terra.cl. En la primera página debe indicarse el área temática y el subtema al cual corresponden. Los autores deberán enviar igualmente un resumen de 25 líneas y una ficha curricular de 10 a 15 líneas. El plazo de presentación vence el 30 de septiembre. El Comité Académico publicará la lista de ponencias seleccionadas el lunes 14 de octubre.

Toda la información sobre el encuentro, inscripción y presentación de ponencias en:
www.encuentroconosur.uchile.cl ◀

Primeras Jornadas Bonaerenses sobre Patrimonio Cultural y Vida Cotidiana

Los días jueves 7 y viernes 8 de noviembre se llevarán a cabo en La Plata las "Primeras Jornadas Bonaerenses sobre Patrimonio Cultural y Vida Cotidiana", organizadas por la Dirección de Museos, Monumentos y Sitios Históricos de la Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Buenos Aires, a través de su Centro de Proyectos y Estudios Interdisciplinarios (CePEI).

Este encuentro, que pretende constituirse en un lugar de revalorización de las huellas culturales de los bonaerenses en cotidianeidad, permitirá generar un intercambio de aportes metodológicos y experiencias vinculadas al rescate del patrimonio en sus formas más variadas.

Para informes y presentación de ponencias, dirigirse a la Comisión Organizadora: calle 12 N° 771, e/ 47 y 48, La Plata, Provincia de Buenos Aires. Telefax: (0221) 421-9130/422-1023/0800-999-2002, Int. 39, e-mail: cepei@ed.gba.gov.ar

Becas de Investigación de la Fundación Rockefeller para Investigadores Residentes

Las becas corresponden al Programa Globalización, Cultura y Transformaciones Sociales, del Centro de Investigaciones Postdoctorales de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela (UCV). El programa apunta a estudiar la importancia de la dimensión cultural en los procesos sociopolíticos, favoreciendo los enfoques transdisciplinarios. Se otorgarán cuatro becas por año académico. Los becarios se dedicarán a sus propios proyectos de investigación y participarán de un seminario permanente. Las becas consisten en un estipendio mensual y, para los becarios del exterior, incluyen también el pasaje aéreo ida y vuelta, asignaciones especiales y el alquiler de la vivienda durante su permanencia en Caracas. Las becas pueden ser otorgadas a postulantes de cualquier nacionalidad y país de residencia. Los idiomas de trabajo son castellano y portugués. Quien se postule deberá poseer experiencia en investigación demostrada con publicaciones y/o realización de tesis de Maestría o Doctorado. Más información en:

www.geocities.com/global_cult_polit

E-mail: globcult@reacciun.ve ◀

Jornadas Nacionales

"Literatura de las Regiones Argentinas"

El Centro de Estudios de Literatura de Mendoza, el Departamento de Letras, el Instituto de Literaturas Modernas y la Sección Literatura Argentina II-Siglo XX de la Facultad de Filosofía y Letras, y la Universidad Nacional de Cuyo, convocan a docentes, investigadores y especialistas a estas jornadas organizadas para profundizar el conocimiento de la cultura argentina mediante el estudio de las literaturas de las distintas regiones.

La presente convocatoria está abierta además al aporte de los enfoques interdisciplinarios y al cruce de la literatura con otras disciplinas como la historia, la geografía, la antropología, etc. Las Jornadas se realizarán en la sede de la Facultad de Filosofía y Letras - ciudad de Mendoza- del 3 al 5 de octubre.

Para mayor información dirigirse al tel. (0261) 449-4097, Extensión Universitaria, de lunes a viernes de 9.30 a 13.00 hs., fax (0261) 4380-457

E-mail: martael@logos.uncu.edu.ar;
zonanag@logos.uncu.edu.ar; riverovidela@lanet.com.ar.

Fondo Nacional de las Artes

Dentro de sus ciclos anuales para promover la producción creativa, la investigación y el perfeccionamiento de artistas y escritores en diferentes especialidades (artes plásticas, danza, expresiones folklóricas, letras, medios audiovisuales y fotografía, música y teatro), el Fondo Nacional de las Artes otorga becas con una duración mínima de 6 meses y que deberá ser cumplida en un plazo no mayor de 12 meses. Los requisitos son: presentar una carpeta foliada con su curriculum vitae y antecedentes (adjuntar fotocopias de certificados de estudios, programas, catálogos de exposiciones, referencias, críticas, fotografías o diapositivas, videos, partituras, cassettes, etc.). Cada beneficiario recibirá una recompensa de hasta \$ 5.000, en tres pagos. Para informes o inscripción, contactarse con la sede del organismo, en Alsina 673, (1087) Capital Federal, en las delegaciones del interior del país o en las Subsecretarías de Cultura de las provincias. La solicitud debe presentarse en el formulario oficial del Fondo Nacional de las Artes. El cierre de inscripción es en octubre de cada año ◀

Colaboraciones para Revista Virtual de FELAFACS

Revista Enredados

El portal de comunicaciones www.felafacs.org acaba de lanzar un proyecto de revista virtual, escrita por estudiantes de las facultades y escuelas asociadas a FELAFACS. En su primera etapa, *Enredados* estará dividida en 6 secciones:

- Artes Visuales - Cine, video, fotografía - (particularmente el cine iberoamericano)
- Actualidad (política, economía, sociedad)
- Cultura (Literatura, Artes plásticas).
- Deporte
- Turismo
- Música.

FELAFACS solicita a docentes e investigadores su colaboración, dando a conocer a sus alumnos este proyecto. Y que con el objetivo de abrir un espacio de reconocimiento de la comunidad académica a los estudiantes latinoamericanos de comunicación que buscan publicar sus primeros trabajos, inviten a participar a sus es-

tudiantes enviando material periódico (artículos, crónicas, reportajes gráficos, entrevistas). Las colaboraciones serán recibidas en y serán seleccionadas para su publicación.

Las bases sobre el modo de colaboración se encuentran en:

www.felefacs.org/enredados ◀

Tercer Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Relaciones Públicas (ALARP)

Este evento se desarrollará del 6 al 8 de noviembre en la localidad de Londrina, Paraná-Brasil. Las ponencias deben enviarse a la Universidad Estatal de Londrina - Núcleo de Estudios Afro-Asiáticos-NEAA, Casilla de Correo 6001 CEP 86051-990, Londrina, Paraná-Brasil. Fax 55 43 371.4679 / 55 43 323.6486.

Más información, escribir por e-mail a: edjubar@uel.br

PROGRAMA PERSONA < una solución (*a*) su problema > PERSONA



■ Una iniciativa de servicio, abierta y participativa de la Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires. Para que los ciudadanos bonaerenses se acerquen con sus inquietudes y reciban la orientación y el asesoramiento necesarios a fin de encontrar respuesta a problemas que como usuarios y consumidores nos preocupan a todos.

*su Diputado
es su Representante.*

www.hcdiputados-ba.gov.ar

0800-3335537

Atención personalizada de 10 a 16 hs.



Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires

Calle 51 N° 692, entre 8 y 9 La Plata, 1900 Buenos Aires



RENTAS

SUBSECRETARIA DE
INGRESOS PUBLICOS

MORATORIA

*Señor Contribuyente,
el 26 de agosto
reabrió Plan de Facilidades
de Pago.*

*Regularice su situación
y evite dificultades.*

Si usted tiene deudas por los impuestos Inmobiliario y Automotor, vencidas al 31 de diciembre del año 2001 la moratoria le permite:

Financiar sus deudas tributarias sin intereses de actualización tomando como base el valor original de la deuda.

Y no pagar intereses de financiación si opta por cancelar sus deudas en hasta 3 cuotas mensuales.



**APROVECHE EL
PLAN DE PAGOS.**

**NO PIERDA
TIEMPO.**

**EVITE
AGLOMERACIONES
DE ULTIMO
MOMENTO.**

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Tram(p)as

SUSCRIPCIONES

Si usted desea obtener los siguientes números de la revista *Tram(p)as de la comunicación y la cultura* comuníquese a:

Secretaría de Producción y Servicios
Secretaría de Investigaciones Científicas y Posgrado
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
Av. 44 N° 676 e/ 8 y 9
Tel/Fax: 54-221-4236783/4246384/4236778 - Int. 111 y 121
La Plata (1900) - Buenos Aires - Argentina
E-mail: tram_p_as@perio.unlp.edu.ar

Librería La Crujía
Tucumán 1993
Buenos Aires - Argentina.
Tel: 0810-666-5930
Tel/fax: (54 11) 4375-0376/0664
Email: libreria@lacrujia.com.ar
www.lacrujia.com.ar
Horario de atención:
Lunes a viernes de 10 a 20.30 hs.
Sábados de 10 a 14 hs.

CORREO

Toda correspondencia deberá remitirse a:

Mariana Caviglia
Coordinadora Editorial
Revista Tram(p)as de la comunicación y la cultura
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
Av. 44 N° 676 e/ 8 y 9 - 1° Piso
La Plata (1900) - Buenos Aires - Argentina
E-mail: tram_p_as@perio.unlp.edu.ar
mcaviglia@perio.unlp.edu.ar



Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Teléfono/Fax: 54-221-4236783/4236784/4236778 - E-mail: tram_p_as@perio.unlp.edu.ar
Av. 44 N° 676 - 1900 - La Plata - Buenos Aires - Argentina