

*WILLIAM R. DAROS*

IDEOLOGÍA,  
PRÁCTICA DOCENTE  
Y DIFERENCIAS CULTURALES

*Del discurso humano  
a la acción humana  
de enseñar democráticamente*

**Editorial Atemisa**

Servicio de apoyo institucional

Con los auspicios del Instituto de Ciencias Humanas  
*Maipú 1122 - Rosario*

•© Servicio *de Apoyo* Académico  
Editorial Artemisa  
Primera Edición 1997  
Prohibida su reproducción  
Impreso en Argentina

•© Segunda edición, virtual: [www.ucel.edu.ar](http://www.ucel.edu.ar) (Asuntos institucionales +  
Investigación y desarrollo + libros) 2009.

## ÍNDICE

- 4 Integralidad del hombre
- 5 Legitimidad de la exigencia de pasar del discurso a la acción.
- 9 El riesgo ideológico en el pasaje del discurso a la acción
- 10 Los pasos del proceder ideologizador
- 12 El paso del discurso humano a la acción humana en el proceso de aprender y enseñar
- 15 Distorsiones
- 16 Una distorsión actual en el pasaje a la acción: la pérdida de las diferencias o la absolutización de las mismas. Un caso concreto de la ciudad de Rosario
- 18 Que la escuela advierta su parte de responsabilidad en su actuar docente y no profundice las diferencias absolutizándolas
- 20 Discapacidad socialmente adquirida
- 26 A modo de conclusión...

## IDEOLOGÍA, PRACTICA DOCENTE Y DIFERENCIAS CULTURALES

### Del discurso humano a la acción humana de enseñar democráticamente ante las diferencias culturales

#### Integralidad del hombre

1, En el pensamiento del filósofo de la integralidad, Michele Federico Sciacca, *la persona* es el principio activo, sujeto único, en cuanto siente, conoce y decide sobre sus actos ateniéndose a las consecuencias de los mismos, es decir, en cuanto en última instancia responde por ellos<sup>1</sup>.

En este contexto, los seres humanos son típicamente seres plurifacéticos: viven una vida real, física, materialmente condicionada, horizontal e histórica, como gustaba decir Sciacca; pero además, pueden vivir una vida crítica de las realizaciones históricas.

Mas las personas humanas son también centros de unidad integradora: en cada acto está inicialmente todo el hombre con su cuerpo, con su fantasía, con su inteligencia, su voluntad, en un tiempo histórico y en un espacio geográfico. Porque la persona es una unidad y, como tal inicialmente indivisible, aunque termina siendo plural por los objetos sobre los que recae, sin perderse en la pluralidad: en las máscaras, en los mensajes, en los eventos, como pretenden hoy los posmodernos<sup>2</sup>.

Según Sciacca, los arietes están puestos, en nuestro siglo, contraía vertical, contra la capacidad de crítica de los regímenes que históricamente van emergiendo y que pretende presentarse como una fatalidad o como un resultado histórico sin otra alternativa mejor. Si bien en otros tiempos fue necesario

<sup>1</sup> SCIACCA, M. F. *Atto de essere*. Roma. Fratelli Bocea. 1956, p. 78.

<sup>2</sup> Cfr. DOLORES, J. *Antropología pedagógica y pluriculturalismo*. En Cuadernos de Pedagogía. 1991. n° 196. p. 8-10. DAROS, W. *La formación civil. Un aspecto de la finalidad educativa*. En Perspectiva Educativa. 1996. n° 27. p. 35-52.

marcar la innegable dimensión histórica del actuar humano, en nuestro siglo, es necesario pasar a la acción de esclarecer y actuar confirmando la presencia de la dimensión crítica del hombre, sin olvidar la horizontal<sup>3</sup>.

Mas tanto un culturalismo que sólo se detuviese en la dimensión de las concepciones del hombre, como un materialismo y consumismo; que sólo se preocupase por la dimensión histórica actual del hombre sin una imaginación abierta al futuro, serían dos deformaciones de una concepción humana del hombre.

La filosofía es existencial y concreta en su objeto: se interesa por la vida integral del hombre y de la sociedad, y los actos derivados de la interacción entre ambas, pero tiene una forma de estudio abstracta: reflexiona sistemáticamente sobre ellas, ateniéndose a las causas y a los efectos hasta en sus últimas consecuencias. Por ello, la filosofía no puede estar ausente cuando tratamos de los asuntos humanos y educativos<sup>4</sup>.

### **Legitimidad de la exigencia de pasar del discurso a la acción.**

2. La persona humana vive siendo «un principio activo». La vida es movimiento, acción; pero es necesario detenerse por unos instantes para clarificar la acción típicamente humana, a fin de evitar, en lo posible, errores. Porque el error suele ser una verdad desubicada de su contexto integral.

Indudablemente el hombre, para ser tal, debería interactuar entre la conciencia crítica y la acción, para que ésta sea acción *humana*. La acción humana no es mero contemplación ni mero movimiento: no consiste en un hacer irracional, repetitivo, urgido por el instinto o por la necesidad ciega de sobrevivencia. La acción humana tiene dos dimensiones fundamentales: la *teórica o vertical* (con la que busca la verdad o inteligibilidad de las cosas y de los sucesos históricos) y la *práctica horizontal* (con la que busca la realización de la humanidad en la vida cotidiana).

---

<sup>3</sup> Cfr. I.E.P.S. *Educación y solidaridad. Propuestas de reflexión y acción*. Madrid. Narcea. 1986. 4 SCIACCA, M. F. *Il problema della educazione nella storia della filosofia e della pedagogia*. Napoli, Morano. 1941, p. 16-20, ZEN G. *L'umanesimo integrale di Sciacca* en *Studi Sciacchiani*, 1993, n° 1-2, p. 19-28. SCIOTTI, M. *L'integralità dell'uomo*, 1992, n° 1-2, p. 29-44.

Ya Agustín de Hipona buscaba cómo incrementar la capacidad crítica y personal de los alumnos:

«¿Quién hay tan neciamente curioso que envíe a su hijo a la escuela para que aprenda qué piensa el maestro? Mas una vez que los maestros han explicado las disciplinas que profesan enseñar, las leyes de la virtud y de la sabiduría, entonces los discípulos consideran consigo mismo si han dicho cosas verdaderas, examinando según sus fuerzas aquella verdad interior que instruye. Entonces es cuando aprenden: cuando han inventado (o hallado) interiormente la verdad que les han dicho»<sup>5</sup>.

La búsqueda de la verdad es una exigencia: 1) teórica y 2) práctica, irrenunciable de la acción cristiana en los asuntos humanos. Educar implica necesariamente actuar y reflexionar sobre las teorías y sobre las prácticas<sup>6</sup>. Indudablemente que comer y protegernos son las acciones más urgentes para toda vida; pero no son por ello las más humanas. Al comer y al protegernos, la vida humana le añade rápidamente la necesidad de tener una comprensión de las cosas y actuar con un sentido, individual y socialmente; esto es, con proporción entre los fines que el hombre se propone y los medios que utiliza.

El corazón, el sentimiento, es también una dimensión fundamental del actuar del hombre; pero no desconectado de la inteligencia: la razón y el sentimiento son humanos y razonables cuando actúan integradamente y el hombre reconoce sus límites<sup>7</sup>.

3. Hoy, después de un largo y penoso camino, recorrido tras las huellas del idealismo alemán y del materialismo subsiguiente, se reconoce con Habermas que el conocimiento se rige por intereses teóricos y prácticos, y que la comunicación para ser humana debe ser racional, lo que supone al menos la no contradicción en el pensar, y entre el pensar y el actuar.

La acción social necesita el consenso, al menos relativo, de las voluntades

<sup>5</sup> SAN AGUSTÍN. *De Magistro*, c. 14, n° 45. Cfr. SCIACCA, M. F. *San Agustín*. Barcelona, Miracle. 1955, p. 215-274.

<sup>6</sup> SCIACCA, M. F. *Il problema della educazione*, O. C. p. 36.

<sup>7</sup> Cfr. SCIACCA, M. F. *Pascal*. Barcelona, Miracle, 1955. MODUGNO, S. *Intelligenza e ragione. La struttura dell'antropologia metafisica di Sciacca*. En Studi Sciacchiani, 1994. n° 1-2. p. 7-113.

De aquí la importancia de la razón comunicativa (basada en la crítica y participación argumentativa), como sostiene J. Habermas, (o de la lógica, la dialéctica y retórica, como sostenía Aristóteles), a fin de aunar sin coacciones y superar la subjetividad inicial, de modo que se asegure la unidad de un mundo que integre la subjetividad creadora con la objetividad supervisora y la comunicación intersubjetiva y social, en el que se mueven nuestras vidas. La creciente importancia de aprender de los desaciertos, de la refutación de las hipótesis o creencias, ha hecho relevante el valor de la racionalidad comunicativa<sup>8</sup>.

4. Es justamente esta ausencia de racionalidad explícita la que peligra hacer de la acción, en sí misma, algo ideológico, como sucede hoy con el movimiento tecnológico. Entiéndase bien: no menosprecio para nada el valor de la técnica y la tecnología. Ambas implican un proceder típicamente humano. Con él, el hombre ha logrado librarse transitoriamente de las cosas; ha logrado entrar en sí mismo y hacerse un plan para actuar sobre el mundo circundante y ponerlo al servicio de sus fines.

Lo ideológico de lo tecnológico no se halla en poder inventar y utilizar siempre más y mejores medios para la humanización del hombre; sino en la carencia de fines claros y acordes al ser del hombre. Hoy la tecnología otorga no sólo medios sino finalidades, para quien no se propone las suyas. Y en este contexto, la tecnología puede alienar y esclavizar, porque ya Aristóteles sostenía que era naturalmente esclavo quien no comprendía la razón o finalidad de las cosas por sí mismo, sino que necesita que otro se la muestre. Y para éstos, afirmaba, “la esclavitud es tan útil como justa”. Fue también Aristóteles -poco recordado en este sentido- que entendió que «no hay verdadera democracia sino allí donde los hombres libres, pero pobres, forman la mayoría y son soberanos»<sup>10</sup> ¿Por qué son soberanos? Por su capacidad para decidir críticamente por sí y so-

8 Cfr. HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa. I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, Taurus. 1989. p. 27, 37-38.

9 LEBEAUME, J. *Logique d'authenticité et logique de compatibilité dans la formation professionnelle des enseignants de technologie*, En *Les sciences de l'éducation*, 1994, n° 1, p. 25-39. GILBERT, J. K. *Educación tecnológica: una nueva asignatura en todo el mando*, En *Enseñanza de las ciencias*, 1995, n° 1, p. 15-24.

10 ARISTÓTELES. *PoJiffica*, Libro I, Cap. II. DAROS, W. *Ciencia, Tecnología y Sociedad*. En *Revista Paraguaya de Sociología*, 1995, n°94, p. 85-110.

11 ARISTÓTELES. *Política*. Libro VII. Cap. III.

bre sí, juntamente con los demás. Indudablemente que la libertad para pensar no es la única libertad posible y necesaria, pero sin ella las demás formas de libertad no son humanas.

Nuestro siglo, después de haber protestado tanto y justamente por la acción esclavista, no por ello se ha librado de ella. La esclavitud, en cuanto es inicialmente una dependencia mental en la propuesta de los fines típicamente humanos, continúa presente<sup>12</sup>.

En alguna medida, el proceso tecnológico, en tanto y en cuanto aparece como bueno en sí mismo; desprovisto de finalidades, se convierte en un fin en sí mismo y se propone como una finalidad en sí misma que esclaviza al hombre.

“En este universo, la tecnología proporciona también la gran racionalización de la falla de libertad del hombre y demuestra la imposibilidad técnica de la realización de la autonomía, de la capacidad de decisión sobre la propia vida. Pues esta ausencia de libertad no aparece ni como irracional ni como política; sino más bien como un sometimiento a un aparato técnico que hace más cómoda la vida y eleva la productividad del trabajo”<sup>13</sup>.

Tan absurda e irracional es una vida con innumerables medios, como puede acaecer en Nueva York; pero sin una finalidad clara de la vida para usarlos en función de una vida cada vez más humana; casi como lo es una vida caótica, sin medios para alimentarse, como acaece en Calcuta, pero con una finalidad clara: la liberación mediante el nirvana y el estoicismo ante el sufrimiento.

En resumen, nos parece legítimo pensar y exigir *pasar del discurso a la acción*, siempre que ambos sigan conservando sus propiedades humanas, de sentimiento, conocimiento consciente y libertad en la relación social de las personas, con una proporción entre medios y fines, entre la capacidad crítica y las necesidades materiales. En este contexto, las instituciones escolares siguen siendo un medio de liberación, si preparan y ayudan a cada hombre a liberar sus

<sup>12</sup>Cfr OTTONELLO, P. P. *Saacca. lo n nascita de WOccidente*. Venezia. Marzilio. 1995.

<sup>13</sup>Cfr. HABERMAS, J. *Técnica y ciencia como ideología*. Madrid. Tecnos. 1992. p. 58.



posibilidades de crítica y encontrar los fines típicamente humanos<sup>14</sup>.

### **El riesgo ideológico en el pasaje del discurso a la acción**

5. Estimo que la ideología expresa un proceso *teórico y práctico* por el cual, en el mejor de los casos, en nombre de la verdad (de haber captado la inteligibilidad de las cosas o acontecimientos), el ideologizador se otorga el poder y la justificación moral de suprimir la libertad del contrincante y para el bien de ambos.

La ideología es el proceso por el cual las opiniones (o *doxai*) dejan de ser opinables y se convierten no sólo en dogmas (*dogmata*), sino que *las impone por la fuerza* (psicológica o también física si aquélla no es suficiente).

No nos referimos aquí a una ideología en particular (sea por aquello a lo que se aplica: ideología religiosa, política, económica, etc.) ni a una ideología política particular (de izquierda, de derecha o de centro); sino al proceso mismo de ideologizar.

Una ideología no es una doctrina (un sistema de ideas y creencias), sino una *imposición* de esas ideas, un adoctrinamiento.

6. Lo humano y moralmente nocivo en el proceso de adoctrinar, no se halla en que el adoctrinador, en el mejor de los casos, posea la verdad (haya llegado a captar lo inteligible y objetivo de las cosas y sucesos); sino en que, por ello, se crea en derecho de *imponer* la verdad suprimiendo la libertad de los demás.

Es cierto, por otra parte, que la *libertad* de opción en sí misma (si bien es el supremo valor del sujeto) no es el único valor, ni un valor objetivo. Para ser, tal debe ejercerse en la *búsqueda de la verdad*, de la objetividad de las cosas y sucesos. Verdad, libertad, fraternidad (solidaridad, bien común) son valores que no pueden separarse en el ejercicio de la acción humana.

<sup>14</sup> Cfr. HESSEN, S. *Ideología e autonomia dell'educazione e delta pedagogia*. Roma. Armando. 1962. p. 42.

No se trata, pues, de sostener un relativismo, para no ser adoctrinador, Creemos en la verdad -entendida como luz y objetividad del ser y de las cosas o sucesos-; pero la verdad hace libre no por la fuerza; sino con su presencia *no impuesta; sino propuesta y aceptada libremente* por las demás personas <sup>15</sup>.

### Los pasos del proceder ideologizador

7. He aquí los pasos que siguen, frecuentemente, los ideologizadores <sup>16</sup>, y que nosotros como docentes, podemos estar aplicando, al menos en parte, cuando queremos pasar de los discursos a las acciones: El proceso ideologizador implica:

A) Un intento por *generar una ruptura* con el medio normal psicológico y cultural que vive la víctima del adoctrinamiento, con lo que se trata de suprimir toda posibilidad de referencia a otros criterios de juicios, suprimiendo o disminuyendo las posibilidades de opciones alternativas.

B) Un *culpar de errara la víctima*; más aún, toda resistencia al adoctrinamiento será considerada como una resistencia culpable para con la verdad, que es única y la posee el adoctrinador.

C) El *adoctrinador se identifica con ja verdad*; se diviniza y como Cristo Jesús podría decir «Yo soy la verdad»; pero además hace todo lo posible por *imponerla* con todos los medios, porque lo cree lógico. El adoctrinador se cree crítico, porque es coherente.

«La más dogmática de las ideologías jamás admitirá su dogmatismo»<sup>17</sup>. Por ello

15 SCIACCA, M. F. *Gli ariete contro la verticale*. Milano, Maizorati, 1969, p. 171. DAROS, W. R. *Libertad e ideologia: Sciacca y Popper*. En *Studi Sciacctiam*, 1990. VI, n° 1 -I, p. 1! 1-118. DAROS, W. R. *Racionalidad, ciencia y relativismo*. Rosario, Apis, 1980.

16 Cfr. REBOUL, O. *L'Endoctrinement*. París, PUF, 1987, p. 125. *Evangelizaron. Ideologías y política en el Documento de Puebla*. Bs. As. Conferencia Episcopal Argentina, 1979, n° 507-562. HORQVILTZ, I. L. *Historia y elementos de la sociología del conocimiento*. Bs. As. Eudeba, 1968, p. 23-37. GEERTZ, C. *La ideología como sistema cultural*. En VERON, E. (Dir.) *El proceso ideológico*. Bs. As. Tiempo Contemporáneo, 1981, p. 4 J. HORNSTEJN, B. *Teoría de las ideologías y psicoanálisis*. Bs. As, Kargieman, 1973, p. 92-94.

17 REBOUL, O. *Lenguaje e ideología*. México, FCE, 1986, p. 21. APPEL, M. WEIS, L. *Ideology and Practice in Schooling*- Philadelphia, Temple University Press, 1383.

identifica a los demás, que no piensan como él, con el error. El adoctrinador no puede ser tolerante porque no distingue: a) el error, b) de la persona que lo comete. Evidentemente el error no genera derechos, como todo lo opuesto a la verdad y a la justicia; pero la persona, aun cuando se equivoca -pero no por ello sigue siendo el derecho subsistente<sup>19</sup>.

D) *La liberación de toda culpa* a quien obra dentro de la ideología asumida, la cual le asegura al adoctrinador y al adoctrinado, al obrar, la justicia de su parte. Se estima que si alguien no quiere aceptar la verdad, esto empeora su situación, y es lícito moralmente imponérsela a quien no quiere verla.

E) La aceptación del adoctrinamiento comienza *con la abdicación de los propios modos lógicos de pensar*, de su libertad de crítica en el pensar desde íbera del sistema que se le ofrece.

F) La ideologización implica, además, *la aceptación del punto de vista del ideologizador* (sea éste de izquierda o de derecha): implica optar necesariamente por su opción.

G) Conlleva además a una relectura obligada de los hechos o del mundo a partir del nuevo punto de vista, que es el del ideologizador.

Todo ello se opone indudablemente a una concepción democrática del vivir humano.

8. Una *doctrina* consiste en un conjunto de creencias que enuncian conocimientos en los cuales no se duda y se los cree por la autoridad de quien los enuncia.

Una doctrina, pues, no tiene nada de inhumano, ni debe confundirse con una ideología. Por el contrario, una doctrina expresa la fundamental limitación del ser humano, expresa la inteligencia y la razonabilidad de la razón que reco-

18 SCIACCA, M. F. *Gliarieti controla veniente*. O. C., p. 50-51. DAROS, W. . *La analogía dialógica de la verdad como recurso mediador entre la unidad autoritaria y la pluralidad anárquica*. En *Unidad y pluralidad*, VII Jornadas Nacionales de Filosofía, Córdoba, Universidad Nacional, 1984, p. 89. GONZÁLEZ, S. *Educación para un futuro solidario*. Madrid, Paz y Cooperación, 1993. LATAPÍ, P. *¿Educación para la tolerancia? Equívocos, requisitos y posibilidades*. En *Consudec*, 1995, n° 763, p. 38-42 IBÁSEZ-MARTÍN, J. La tolerancia: un análisis internacional e interdisciplinar. En *Revista Española de Pedagogía*, 1995, n° 201, p. 209-212.

19 Cfr SCIACCA, M. F. *Interpretazioni Rosminiane*. Milano, Marzorali. 1963, p. 179. Cfr. LORENZ, C. *Ideología global y crítica global en ADEF Revista de Filosofía*, 2001, N° 1, pp. 134-138.

noce su límite, y deja espacio a otra inteligencia -lúcida y moral- en quien libremente cree. Pero el adoctrinamiento no consiste en ser una doctrina, sino la *imposición* de la misma.

Y esta imposición de las ideas nos parece inhumana, al suprimir (o intentar suprimir) la libertad de quien las debe recibir; y, por ello mismo, nos parece *inmoral*.

La verdad, por muy sublime que sea, no puede proceder inmoralmente imponiéndose sin respetar la libertad de quien la recibe, sin ser luz interior para el otro.

El origen de la justicia está en el conocimiento y (libre) reconocimiento de lo que se conoce: justo es reconocer a cada uno lo suyo; pero nadie puede ser justo por otro; nadie puede hacer moralmente bueno a otro a la fuerza.

He aquí el origen de los derechos humanos. Porque el *derecho* es la facultad de poder obrar, actuar, sin ser impedido en ese actuar, precisamente porque es un actuar moral, justo<sup>20</sup>. *El derecho se basa en la ética*, la ética en la justicia que reconocer todo el ser humano (no solo su fuerza física de trabajo, por ejemplo); la justicia en el conocimiento y reconocimiento no coaccionado de la verdad (del ser objetivo de las cosas y sucesos)<sup>21</sup>.

## **El paso del discurso humano a la acción humana en el proceso de aprender y enseñar.**

9. La educación implica ante todo *aprender*. Muchas cosas se podrán discutir acerca de lo que sea el proceso de educar; mas creo que no pocos estarán

20 ROSMINI, A. *Filosofía del dínlo*. Padova, CEDAM, 1967. p. 53. RODRÍGUEZ KAUTH, A. *La protección de los derechos humanos supera a las ideologías, los tiempos y las nacionalidades* en *Estudios. Filosofía práctica e Historia de las Ideas*. 2003, nº 4, pp. 40-51. OTTONELLO, P. P. *Ideología e ideazione* en *Filosofía Oggi*, 2005, F. II-III, pp. 163-168.

21 INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. *Relación entre rendimiento escolar y situación socioeconómica-cultural*. Tucumán, Universidad Nacional, 1991. WERTSCH, J. *Voces de lamente*. *Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid, Visor, 1993. OLNECK, M. *Terms of Inclusion: Has Multiculturalism Redefined Equality in American Education?* En *American Journal of Education*, (Chicago), 1993, nº 3, p. 234-261. SAGASTIZABAL, M. *Relaciones entre rendimiento escolar y los factores ambientales*. En *Didáctica Experimental*. nº 1, IRICE-CONICET, 1982. *El fracaso escolar*. En SAGASTIZABAL, M. *Enfoque cultural*. En *Revista de Ciencias de la Educación*. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Univ. Cal. Arg., nº 2. 1993.

de acuerdo en algo evidente: si no se pudiese aprender, no habría educación. Y si no se pudiese *aprender libre y conscientemente* (condiciones fundamentales del ser humano) no habría educación humana sino domesticación o amaestramiento.

En este sentido, se puede decir con Michele Federico Sciacca, «la educación es justamente el desarrollo de la persona en su integridad»<sup>22</sup>. Y más en concreto,

«El educador que pretende sustituir al educando en la formación de su personalidad, por eso mismo cesa de ser tal, en cuanto educar es contribuir a formar la personalidad y a hacer del educando un ser libre y consciente, capaz de pensar y de querer por sí. Una educación que siga un proceso mecánico es la negación de la obra educativa: podrá formar máquinas pero no hombres, autómatas, no espíritus conscientes, libres, responsables y capaces de usar bien por sí solos de la propia libertad. *Educar*. en este sentido, puede decirse que sea *ejercitar a la libertad*, ejercicio que es disciplina interior y no cúmulo inútil de reglas externas: como puede decirse que *cultura es libertad*»<sup>23</sup>.

En este contexto, la educación es el proceso y el resultado de aprender a ser y ejercer la propia persona en su integralidad: en su sentimiento, en su relacionarse, en su buscar el sustento, en su fantasía, en su conocer, en su ser libre en la verdad, en ser responsable ante ella.

10. En este contexto sciaquiano también, la *docencia* no es el centro del proceso de educación; sino un servicio y una ayuda instrumental para que el que aprenda lo pueda lograr, como persona libre y responsable. Sólo en este sentido la educación es humana y los docentes pasamos de la discusión a la acción humana.

---

22 SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di dánica*. Milano, Marzorati, 1972, p. 18. SCIACCA, M. F. *Il problema della edacazione nella storia della filosofia e della pedagogia*. O. C., p. 6. Cfr. CORALLO, G. *L'educazione «imegralen: la presenta di M. F. Sciacca nella ncerca pedagógica*. En *Studi Sciacchiam*, 1988. n° 1, p. 36. LE NNON, O. *Variaciones culturales, estilas cognitivos y educación en América Latina*. En *Perspectivas*. Vol. 18. n° 3, UNESCO, 1988, p. 440

23 SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 29. OTTONELLO, P. P. *Esseree libertà*. En OTTONELLO, P. P. *Saggi su Sciacca*. Genova, Studio Editoriale di Cultura, 1978, P. 51-80.

En este sentido, la educación es una construcción personal que nadie puede realizar por otro. La educación implica, pues, el pasaje a la acción: el aprendernos como sujetos individuales para realizarnos como personas con otras personas.

«Se tenga presente que el hombre nace individuo (instinto vital, sensitivo y humano, y también espontánea adaptación biológica); pero no nace persona, no en el sentido que el neonato sea un animal y no un ser humano; sino en el sentido que él es solo una persona innata y no todavía persona en acto, en cuanto es capaz de actos naturales pero no todavía de actos personales, aún poseyendo todos los principios para realizarlos»<sup>24</sup>.

La *educación integral* implica responder al ser genuino del hombre, a vivir una vida sincera, «en la concreción de su vida concreta» y de una existencia en la verdad: «él se debe a sí mismo el hacerse totalmente a sí mismo». Su integridad de vida es ante todo acto de amor que le toca directamente.

11. Al alumno le corresponde, como protagonista, la realización de sí mismo como persona; pero al docente le compete presentar (o ayudar a encontrar) la verdad y toda la verdad sobre la persona, gradualmente.

La verdad (la objetividad e inteligibilidad de las cosas y sucesos) va presentada (no impuesta) en toda su elevación y plenitud, sin relativismo o disminuciones. Así se pasa del discurso humano y ético a la acción humana y ética, sin la cual la docencia no podría ser educativa.

12. En este clima de ideas, nadie aprende por otro y sólo se aprende humana mente cuando nos ejercitamos en buscar la verdad con libertad, para vivir en ambas.

Se trata de un proceso inseguro, sin recetas fijas; de un proceso construido día a día sobre valores (verdad, libertad, vida digna) duraderos porque son la base de la persona humana, aunque la verdad la trasciende como el ser tras-

<sup>24</sup> M SCIACCA, M. F. L'uomo, queso «squilibralo». Roma. Fratelli Bocca, 1956, p. 49. Cfr. BESACCIA, M. Análisis reflexivo de la práctica docente en el contexto de una institución educativa penal en Boletín de Enseñanza en

Educación Superior. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Católica de Cuyo, 2006, n° 2, pp. 81-102.

tiende los entes y la luz trasciende los objetos iluminados.

### **Distorsiones**

13. Es necesario, entonces, pasar del discurso a la acción; pero a la acción plenamente humana y éticamente ejercida en todos los campos. Los filósofos siempre han insistido en que las acciones para ser típicamente humanas deben ser éticas, y no pueden ser éticas sin no son humanas (conscientes y libres para reconocer lo justo). Por eso digamos de paso que hoy las sociedades latinoamericanas están descubriendo que la corrupción, la falta de ética, es el principal problema de la vida social humana, el primer impedimento de una vida económica sana.

En este pasaje del discurso a la acción, *la primera distorsión* se halla en la *mentira*, esto es, en el no reconocimiento de lo que son las cosas y acontecimientos (aún en la relatividad de su ser, pues no todo es por suerte absoluto). El doble discurso, las ocultaciones de los intereses, las verdades a medias que dejan de ser verdades, es un mal inicio para pasar a la acción, porque es ya un mal discurso.

La mentira no es solo un acto individual; frecuentemente es un acto político, donde se dice una cosa y se hace otra.

«Negar el derecho a la escuela -afirma Sciacca- a quien no tiene medios es una discriminación clasista que ha de ser abolida; negarlo a quien tiene pocas o mínimas capacidades intelectuales es una crueldad inhumana y es antisocial, en cuanto, por poco que pueda, cada hombre tiene que ser recuperado en su dignidad y en su servicio a la comunidad»

25 SCIACCA, M. F. *Qué es el humanismo*. Bs. As. Columba, 1960. SCIACCA, M. F. *Herejías y verdades de nuestro tiempo*. Barcelona. Miracle, 1958. Cfr. DAROS, W. *La formación civil. Un aspecto de la finalidad educativa*. *En Perspectiva Educativa*, 1996, n° 27, p. 47. Cfr. ROSMINI, A. *Principi della scienza morale e storia comparativa e critica dei sistemi in torno al principio della morale*. Milano. Fratelli Bocca. 1941. Cap. V. Art. 5. ACHILLI, E. *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario, Homo Sapiens, 1996.

Una *segunda distorsión* en este pasaje, (dentro del reducido campo de la educación que ahora hemos tomado en consideración), consiste en *actuar inhumanamente* al querer contribuir a hacer surgir personas humanas. Y una forma frecuente de esta distorsión puede darse en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando más que buscar cómo son las cosas y los sucesos, buscamos prosélitos; no presentamos sino imponemos nuestros puntos de vista, con una violencia manifiesta u oculta y simbólica.

14. Una *tercera distorsión*, puede consistir en *absolutizar* lo relativo y temporal: hacer de la parte el todo, o bien, por el contrario, buscar, en todo, lo absoluto y sólo lo absoluto, como si los fragmentos del pan no constituyesen también el pan. Si en aquel caso las partes no se reconocen en el todo, en este caso la totalidad teme perderse en la fragmentación: ambos casos son un índice de la falta de espíritu cultural. Lo cultural no es partible (como lo material), pero es participable sin agotarse.

En este ámbito de fragmentación sin unión cultural, la educación queda reducida o bien a la formación intelectual, o profesional, o artística, etc.; o bien a una formación sólo instruccional sin repercusión social.

**Una distorsión actual en el pasaje a la acción: la pérdida de las diferencias o la absolutización de las mismas. Un caso concreto de la ciudad de Rosario.**

15. El pasaje del discurso a la acción, en el ámbito de la educación escolar, implica el intento de realizar a la persona humana en sus dimensiones más típicamente humanas.

En consecuencia, debería ser una educación: 1) en contacto con la realidad histórica, adquiriendo competencias personales y profesionales útiles a sí mismos y a la sociedad; 2) guiada por una clara idea, permanentemente reconstruida, del ser humano; 3) moralmente realizada, por cada uno, esto es, en una situación material digna, en el amor y en el justo reconocimiento de los deberes y derechos del ser humano, con el ejercicio del señorío sobre sí mismo <sup>26</sup>.



Por el contrario, lo que sucede en nuestra sociedad parece ir más bien en sentido inverso: las instituciones escolares se fragmentan o bien en la realización histórica, profesional y consumista. O bien se intelectualizan e idealizan en una trascendencia sin sentido y sin aplicación social; o bien se busca una moralidad entendida como utilidad, no guiada por ideas que lleven a la plenitud humana.

16. En el actual estado de cosas, y en el intento de pasar del discurso de una escuela que posibilita la construcción de los conocimientos y de la persona, a una acción efectiva que lo realice, la escuela se encuentra, al menos en mi país, y en concreto en Rosario, ante una disyuntiva.

Por un lado, debe tener presente las exigencias ministeriales nacionales y provinciales, ¡iguales para todos los alumnos: allí aparecen contenidos mínimos, competencias y actitudes exigidas a todos los alumnos por igual.

Por otra parte, los docentes se encuentran con alumnos diferentes, con familias portadoras de miniculturas diferentes, con diverso aprecio por diversos valores (familias analfabetas que no se interesan por la lecto-escritura, sino por obtener el pan para el día; familias que no se preocupan por los valores morales de la clase media o alta, familias desarmadas psicológicamente, con padres golpeadores o alcohólicos, con niños abandonados a sí mismos, o utilizados para ganar por compasión unas monedas, atendiendo a los que toman un taxi; familias desempleadas, excluidas del tejido social hegemónico, etc.)<sup>17</sup>.

17. Ahora bien, para pasar del discurso a la acción; pero sin abandonar la acción escolar educativa (que es esencial a la institución escolar), en el Instituto Superior de Ciencias Humanas, he podido participar de un equipo de posgraduados que intenta actuar, tomando conciencia de las deficiencias de los docentes en su actuar ante alumnos que presentan dificultades de aprendizaje por

26 SCIACCA, M. F. *Il problema della educazione*. O. C., p. 43-45.

27 Cfr. BAUMGRATZ-GANGL, G., *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. París, Hacheui, 1993.

GARCÍA MARTÍNEZ, J. *Pedagogía social en JM contexto: una opción de futuro*. Barcelona, PPI, 1992. DÍAZ-  
COUDER, E. *Diversidad cultural y educación en Iberoamérica* en *Revista Iberoamericana de Educación*,

1998, n° 17, p. 11-31.

causas sociales.

Nos parece que las escuelas primarias o elementales de Rosario (una ciudad con casi un millón de habitantes de los cuales más de cien mil viven en villas de emergencia) actúan de una manera paradójal:

- O bien se atienen a las directivas del ministerio de educación e imparten sus contenidos mínimos sin tener presente la condición psicosocial) de los alumnos; sin poder hacerlo dado, entre otras causas, el hacinamiento masivo de alumnos.
- O bien se centran en la condición psicosocial, disminuyendo las exigencias del conocimiento formalizado ante los alumnos, y no logran alcanzar una educación con competencias que integren a los alumnos a las exigencias de la sociedad rosarina.

### **Que la escuela advierta su parte de responsabilidad en su actuar docente y no profundice las diferencias absolutizándolas.**

18. En este contexto, y en este equipo de posgraduados, nos hemos propuesto una exigencia mínima: *que la escuela advierta su parte de responsabilidad en su actuar docente y no profundice las diferencias absolutizándolas.*

Estábamos convencidos de que algo debíamos hacer; pero debíamos hacerlo no obligando a un comportamiento uniformante, sino respetando a las personas en su pobreza y abandono social y, sin embargo, procurando avanzar en la ayuda didáctica para el desarrollo de las personas.

28 Cfr. GRUPO RAPSODIE, *Prevenir las desigualdades escolares mediante una pedagogía diferenciada: a propósito de una investigación-acción en la enseñanza primaria ginebrina*. en *Infancia y Aprendizaje*, 1911, n° 14. p. 51-83. PERRENOUD, Ph. *De las diferencias culturales a las desigualdades escolares: la evaluación y la norma en una enseñanza indiferenciada*. en *Infancia y Aprendizaje*, 1981, n° 14. p. 20-49. GRUPO ESPACIO-SOCIEDAD *De la teoría a la práctica*. En *Cuadernos de Pedagogía*, 1996, n° 252, p. 56-68. TEDESCO, J. - PARRA, B. *Escuela y la marginalidad urbana*. En *Revista Colombiana de Educación*, 1981, n° 7. 29Cfr. HALPERIN, L. *Menores, pobreza estrategias de sobrevivencia*. En *Iniciativas para el desarrollo de espacio solidarios* 1991, n° 1, Informe especial, p. 1-15. SOHLANO, A. *Un nuevo concepto de resocialización*. En *Iniciativas para el desarrollo de espacio solidarios* 1991, n° 1, p. 38-42. GLASMAN, D. *L'école hors l'école Soutien scolaire el quartiers*. Paris, ESF, 1992. DEVALLE, A. - VEGA, V. *¿Diversidad o multiculturalismo? Su incidencia en la formación docente en Aula Abierta*, 1999, n° 80, p. 12-18.

19. Partimos de la siguiente hipótesis: *¿Es posible atenuar las desigualdades desde la escuela?*

Ya Jerónimo Bruner había sugerido algo al respecto:

“Nuestra forma de educar, tanto dentro como fuera de la escuela, asegura una distribución desigual, no sólo del conocimiento, sino también de la competencia para aprovechar el conocimiento. Para esto, limita y aniquila las aptitudes de los hijos de los individuos de clase social baja, llevándolos al fracaso, hasta que se convencen de que no les vale la pena pensar en nada que se relaciones con la escuela”<sup>30</sup>.

Partíamos de la idea que la igualdad y la desigualdad están implicadas en una vida humana. Para que exista una relación humana, las personas deben tener algo en común y algo diverso. El amor mismo es unión y diferencia de las personas que se aman<sup>31</sup>.

El filósofo Sciacca era del parecer que los recursos económicos constituían una condición necesaria pero no suficiente, para la educación formalizada<sup>32</sup>. Una desgracia tan grande como no tener medios para estudiar, es tener medios y no tener aprecio por el estudio. Lamentablemente en las clases sociales económicamente bajas, al no tener medios económicos se le suele añadir una discapacidad adquirida socialmente: no tener aprecio, empeño, diligencia por el dominio de sí mismo y de las formas sistemáticas y simbólicas de pensar.

20 La educación es a la vez personal y social: promuevo mi persona en la medida en que hago algo por los demás; la sociedad se promueve en cuanto promueve a las personas concretas”.

30 BRUNER, J. *Pobreza e infancia*. En *La importancia de la educación*. Barcelona, Paidós, 1987, p. 147. Cíe. DAROS, W. *La propuesta educativa de J. Bruner*. En *Revista de Ciencias de la Educación*. Universidad Católica Argentina. Rosario. 1593, nº 4, p. 27-71.

31 COMES NOLLA, G. – GISBERTCF CERVERA, M. *La necesidad de una educación para la diversidad*. Tarragona, Universidad Rovira, 1993. CRANDGUILLIOT, M. C. *Enseñar en clase heterogénea*. Paris, Hachette, 1993. GLAUB, R. (HRSG) *Interkulturelle Bildung. Wien. Jugend und Volk*, 1994. HEYTING, F.-TE-NORTH, H-E, (HRSG) *PSdagogik un PiuratismusM'enheim*, DL Studien-Verlag, 1994.

32 SCIACCA, M. F. *Il problema della educazione*. O. C., p. 85-91.

33 SCIACCA, M. F. *Il problema della educazione*. O. C., p. 95.

La desigualdad que, en consecuencia, nos parecía debía atenuarla institución escolar, -por una exigencia y un compromiso moral y crítico-, debía ser una desigualdad inicialmente injusta *en las posibilidades de aprendizaje* en las personas de una misma comunidad<sup>M</sup> El maltrato familiar y del menor, el divorcio, la violencia familiar y simbólica, el abandono (físico o psicológico), la desnutrición, el desempleo, las diferencias culturales, la ignorancia de los docentes para percibir las diferencias iniciales, las didácticas masivas, son -en su conjunto- causas sociales que inciden en el proceso de aprendizaje. Estimábamos que se trataba de una desigualdad injusta para los niños, dado que se debía a la estructura social (familiar, grupal) en la que nacían, de la cual esos niños no eran personalmente responsables<sup>15</sup>.

### Discapacidad socialmente adquirida

21. No es suficiente, para ser equitativamente justos, a! pasar del discurso a la acción, que el docente ofrezca una igual enseñanza para todos. La democratización de la enseñanza no es suficiente<sup>36</sup>.

La injusticia social es la consecuencia concretada y heredada de desvalores y de comportamiento, en sistemas o estructuras materiales. Con frecuencia, la

34 Cfr. GUEVARA CASANOVA, I. *Escuela comprensiva y tratamiento de la diversidad*, en *Cuadernos de Pedagogía*, 1994, n° 230. p. 54-55. AN AHÍ, M.- CASARES, J. *Las ideologías ene! aula*. En *Aula Abierta*, 1996, n° 8, p.48-51. GARCÍA, H- TORREGO J. *La construcción de los afectos y la moral en la escuela: un problema de compromiso crítico y no de estrategia didáctica*. En *Cultura y Educación*, 1996, n°3. p. 31-36. TEDESCO J. *Tendencias actuales de las reformas educativas*. En *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 1994. n° 35, p. 3-8.

35 Cfr. GARCÍA ROCA, J. y otros. *Pedagogía de ja marginación*. Madrid, Editorial Popular. 1991. FERNÁNDEZ DE RLIL, I.,. *El perfil institucional de la escuela: sus adecuación a condiciones de inargmalidadinRevisla La tinoamericana de innovaciones educativas* (Bs. As.), 1991, n° 7, p. 31-65. GRIGNQN, C. *Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalahsitio popular* En *Educación y sociedad*, 1993, n° 12, p. 127-136.

36 Cfr. ROMANO, C. (Comp.) *Maltraía y violencia infanta-juvenil*. Bs. As. UNICEF, 1986. JOVKIN, M. (Cord.) *Estudio sobre la agresión infantil*. Rosario, Unicef, 1981. JORNADAS ÍNTER DI SCI FUÑARÍAS. *El niño en el contexto familiar y social: crecimiento, desarrollo, seguridad*. Bs. As., UNÍCEF, 1987. UNÍCEF II Jornadas interdisciplinarias sobre minoridad. Rosario, UNICEF, 1982. BASTÍAN, A. El al. *Choosing equality: the case for democratic schooling*. Philadelphia. Temple University Press, 1986. LUCK, V. *Pedagogik und Sozioipodagogik*. Frankfurt am Main, Fischer. 1986.

injusticia social se manifiesta como discapacidad socialmente adquirida. En particular, *se heredan tres desvalores*.

A) Los factores sociales desfavorables inciden no solo en las situaciones físicas (desnutrición, desprotección ambiental, etc.); sino también y *desfavorable mente en el buscar metas y solucionar problemas*, en sus expectativas de éxito y de fracaso, en su resistencia a la frustración, en su prestar atención, en el procesamiento de la información, etc.

B) Una *discapacidad lingüística*, en las clases sociales desfavorecidas, las madres no suelen preocuparse por iniciarlos en el planteamiento de los problemas, en el control del lenguaje; sino que sus interacciones tratan sobre cuestiones inmediatas, sin explicaciones lógicas, dando soluciones ya hechas más bien que proponiendo problemas y estimulando a que los resuelvan con lógica. «Lo que más falta en el uso del lenguaje de la madre menos favorecida, es análisis y síntesis; el análisis por partes de las características importantes de la tarea, y su adecuada reorganización en términos de conexiones, relaciones causa-efecto»<sup>37</sup>.

C) La reciprocidad social es diversa en los niños que proceden de grupos familiares golpeadores, maltratadores, desorganizados. No solo es diversa la conducta en general, sino también desde el punto de vista cognitivo: es deficiente la conducta de observación, de planteamiento de problemas e intento de soluciones. En estos grupos *las soluciones se reducen a golpes, a procesos mediante la violencia, carencia de intento de comprensión objetiva, pronto abandono de la empresa, intento de posesión inmediata de las cosas y búsqueda de placer inmediato*. La esperanza, la confianza, la noción de futuro pueden afectar la alimentación de las capacidades y competencias necesarias para un mejor crecimiento humano y social<sup>38</sup>

37 BRUNER, J., *Pobreza e infancia*, o. c., p. 155

38 Cf. HASHIMA, P. *Poverty: Social Support, and Parental Behavior*. En *Child Development. Special Issue: Children and Poverty*. Vol.65 nº 2, 1992, p. 394-403. SALAZAR, C. *La significación del trabajo infantil y juvenil en América Latina y el Caribe*. En *Revista Colombiana de Educación*, 1994, nº 28, 43-66. PERMUY LÓPEZ, M.- BUCETA CANCELA, V. *Maltrato infantil*. En *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 1995. nº 1, p. 81-98. OLIVER, M. - CASALI, A. *La familia ¿valor o contra valor?* En *Signos Universitarios*, 1994, nº 25, p. 23-45. BAUMGRATZGANGL, G. *Compétence transculturel et échanges éducatifs*. Paris. Hachette, 1992. DELLA TORRE, G. - DI AGRESTI, C. (Eds.) *Società multiculturale e problematiche educative*. Roma. Studium, 1991.

22. En la posmodernidad no se han cumplido los ideales de la modernidad: igualdad, libertad, fraternidad social. Las escuelas no son una isla en la sociedad; sino que reciben niños con diversos valores culturales (de aprecio por lo que ofrece la escuela, de indiferencia, o de desprecio por los aspectos formales y aparentemente inútiles de la educación institucionalizada).

De hecho parece constatarse que las *diferencias culturales* y de valoraciones que poseen las familias (o los grupos más o menos institucionalizados del que proceden los alumnos), convierten fácilmente a los alumnos en niños con una *deficiencia adquirida* que genera, con la ayuda de una mala pedagogía, niños cultural y escolarmente discapacitados para mejorar su futuro. La inicial diferencia se convierte al final en una deficiencia, si se valoran solo los resultados de contenidos y no se cultivan la adquisición de competencias básicas<sup>39</sup>.

23. Las escuelas deberían admitir hoy, como tarea propia, la posibilidad y la realización de ayudar a todo niño diferente, para hacerle avanzar en las posibilidades de ayudarse y ayudar a los demás; pero antes deberían las escuelas admitir que las diferencias iniciales son susceptibles de variar (entre otras causas) según el tipo de didáctica que se utiliza. Esto equivaldría a admitir que *algunos métodos masivos de escolarización profundizan la desigualdad* de la que los alumnos son portadores al iniciar su escolarización y que los incapacita para integrarse en la sociedad, como personas con un proyecto propio. Los alumnos relativamente atrasados en el dominio de competencias básicas (por ejemplo, lecto-escritura, formas de razonamiento, de simbolización y de comunicación), abandonan prontamente las aulas donde se imparte una enseñanza no diferenciada ni adecuada; y donde los alumnos profundizan más aún su imagen de discapacidad. Y, lo que es peor aún, después de la frustrada experiencia escolar, se verán llevados a atribuir a sí mismos la incapacidad de aprender, sin que la escuela reconozca la parte de incompetencia que ha tenido y que ha profundizado en esa condición social adquirida.

39 GARCÍA CASTAÑO, et al. *La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural*. En *Revista de Educación* (Madrid MEC), 1993, nº 302, p. 83-110. JORDÁN, J. *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós. 1994. DURO, E. y otros. *Adolescente e inclusión educativa*. Bs. As., Novedades Educativas, 2008. LLOBET, V. *La promoción de la resiliencia con niños y adolescentes*. Bs. As., Novedades Educativas, 2008.

24. Estas han sido algunas de las ideas que el Instituto de Ciencias Humanas ha asumido como hipótesis para realizar un sondeo sobre formación docente para atender a niños con problemas de aprendizaje, *motivados por causas sociales*. Desde hace años este Instituto Superior posee un posgrado de capacitación, con reconocimiento oficial del Ministerio de la Provincia, en el cual se estudian estas hipótesis pedagógicas. En este contexto se ha realizado un sondeo a docentes que abarcó trece escuelas periféricas que trabajan con niños, físicamente normales, pero con problemas de aprendizaje por causas sociales. El sondeo trabajó sobre una muestra de trece escuelas, seleccionadas al azar entre las marginales de Rosario. En cada escuela se trabajó con tres docentes de escuelas elementales o primarias, elegidos también al azar, entre los que se ofrecían a participar en la encuesta sondeo.

25. Con una encuesta de sondeo no se puede pretender cambiar la realidad social; sino simplemente advertir en algún grado si nuestras ideas sobre *la deficiencia adquirida en la sociedad* era reforzada por la mentalidad e incomprensión del problema por parte de nuestros docentes.

Constatábamos, en efecto, que al momento de pasar a la acción, los docentes, en una gran mayoría, reproducen la enseñanza bancaria y tradicional que ellos en su formación recibieron. Teníamos la impresión de que los problemas de desigualdad eran profundizados por las escuelas. Con frecuencia percibíamos que los docentes, llenos de la mejor buena voluntad en su trabajo, no saben ubicarse en el mundo del niño con diversa cultura valorativa. Como consecuencia de ello, no pueden ni quieren ubicarse inicialmente en una cultura diversa. Por ello, las escuelas continúan exigiendo lo mismos contenidos a todos los alumnos, ante la presencia de las exigencias ministeriales, sin preocuparse por la recuperación del mismo desarrollo mental de los procesos básicos del pensar de esos alumnos. Estas exigencias ministeriales de contenidos, más bien que de procedimientos (en algunos casos los procedimientos son enseñados también 'como contenidos), eran pensadas desde la cultura oficial, cercana al bagaje científico, para todos por igual; pero la realidad de las familias y de los niños que de ellas proceden, son diferentes en su cultura y en sus valores, cosa que

la escuela no atiende porque se desentiende<sup>40</sup>.

26. Una de las preguntas de la encuesta de sondeo interrogaba a los docentes para advertir si en su formación oficial (o bien luego particularmente) habían estudiado temas como «maltrato familiar y del menor», «violencia familiar y simbólica», «la desnutrición», «el desempleo», «diferencias culturales». El 59,18% afirmaba no haberlos estudiado nunca; el 32,65% afirmaba haberlos estudiado muy poco; y solo el 8,16% sostenía haber estudiado estos temas. Ante tal desconocimiento, por parte de la formación de los docentes, es comprensible que los problemas de aprendizaje que traen los niños a sus escuelas, causados por factores sociales, no sean percibidos como tales por éstas, ni pueda haber siquiera un intento de solución adecuada<sup>41</sup>.

Por otra parte, los mismos docentes ante la pregunta acerca de la importancia que le atribuían al conocimiento de estos temas, para su tarea docente, (que actualmente la formación no toma en cuenta) respondían que esos temas eran de una *importancia, indispensable* en un 63,26%, *necesaria* en un 28,57%, *conveniente* en un 8,16%. Todo lo cual indica la necesidad de una capacitación específica, más adecuada y acorde a los problemas sociales, que la formación curricular oficial actual no ofrece<sup>42</sup>

40 Cfr. SAGATIZABAL, M. *La diversidad cultural en el sistema educativo argentino*. Ginebra, UNESCO, 1996. SAGASTIZABAL, M. *Relaciones entre rendimiento escolar y tos factores ambientales*. En *Didáctica Experimental*. n° 1, JRICE-CONICET, 1982. SAGASTIZABAL, M. *La discriminación educativa, un problema social*. En *Revistas de ciencias de la educación*, n° 2 Univ. Católica Argentina, 1992. SACASTIZABAL, M. *El fracaso escolar, un enfoque cultural*. En *Revista de Ciencias de la Educación*. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Univ. Cat Arg., n° 2, 1993. BRUNER, J. *Pobreza e infancia*. En *La importancia de la educación*. Barcelona, Paidós, 1987, p. 145-174.

41 TORRES SANTQME, J. *¿Las culturas negadas y silenciadas en el curriculum*. En *Cuadernos de Pedagogía*, 1993, n° 217, p. 60-66. STREET, B. *Alfabetización y Cultura*. En *Boletín. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 1993, n° 32, p. 39-46. APARICIO DE SANTANDER, M. *Marginalidad y alfabetización*. En *Educación-Cuyo*, 1994, a" 4, p. 117-184. GAZZERA, M. *Marginalidad, modelo económico, alternativas sociales*. En *La Tiza*, 1995, n° 15, p. 11. LEE ZOREPA, M. *Reflexiones sobre docencia transcultural*. En *Perfiles Educativos*, 1994, n" 66, p. 3-8

42 Otros autores argentinos llegan a semejantes conclusiones: POSTIGO DE CAFFE, C. *Fracaso escolar y sus representaciones en una institución educativa*. Jujuy, (Universidad Nacional, 1994. ACHILLI, E. *Escuela, pobreza y multiculturalismo de la práctica docente y las políticas protagónicas*. En *Revista Paraguaya de Sociología*, 1995, n° 92, p. 185-199. LATAPÍ, P. *¿Educación para la tolerancia? Equívocos, requisitos y posibilidades* En *Consudec*. 1995, n° 763, p. 38-42,



27. En este contexto, ante la pregunta acerca de cómo pueden los docentes afrontar los problemas de aprendizaje de los alumnos *motivados por factores sociales*, los mismos docentes consultados recurrieron a las respuestas tradicionales, como la de no admitir que es algo propio de su tarea docente (6,12%); no querer hacerse cargo del problema para salvar la salud laboral del docente (2,04%); no saber contestar a las mismas (14,28%); o a soluciones meramente asistencialistas: derivarlos a especialistas, psicólogos, psicopedagogos, maestras niveladoras (75,52%).

Si esta fuese la única visión de las cosas, nos deberíamos confirmar en la idea que los docentes, al pasar del discurso a la acción docente, descargan totalmente fuera de la escuela las deficiencias del sistema educativo: los niños que no aprenden por causas sociales se debe a que el sistema (familiar y civil) los abandonó y la escuela nada puede hacer desde la escuela.

Pero cabe destacar, sin embargo, que, dentro de estos últimos porcentajes, que acabamos de citar, en una pregunta abierta, algunos los docentes advirtieron que *una didáctica diferenciada* (por ejemplo, según ellos, mediante talleres, mediante una re-estructuración del sistema educativo) podría mejorar la situación de los desfavorecidos, agobiados con una didáctica que ofrece la misma enseñanza para diversas formas culturales de vida, esperando los mismos resultados y logros en los aprendizajes. Es ésta una luz que debería ser cultivada: la escuela debe asumir que ella no es neutra: al recibir niños culturalmente desiguales e impartirles una misma enseñanza generalmente profundiza la desigualdad. Mas lamentablemente pocos docentes lo advierten al pasar de la teoría docente tradicional a la tradicional práctica docente.

Esto nos confirma que debemos pasar a una acción de práctica docente humana, menos injusta; pero contemporáneamente, debemos profundizar la acción teórica sobre el ser humano y la sociedad humana.

28. Otros datos del sondeo son inquietantes y nos sugieren la necesidad de seguir investigando. Así por ejemplo, el 89,79 % de los encuestados responde conocer la situación familiar de sus alumnos, por lo que se refiere a las condiciones sociales y culturales de sus familias; pero casi el mismo porcentaje había indicado que no había estudiado estos temas. Por otra parte, aún admitiendo esta

laguna y deficiencia en la formación de los docentes, cuando se les pregunta qué deficiencias encontraron en su formación docente para afrontar esos problemas, el 32,65% afirma que se trata de una deficiencia sólo práctica.

No obstante estas fluctuaciones, una cosa parece clara en la mayoría de los docentes encuestados: la finalidad ideal de la tarea docente debe centrarse en el *desarrollo mental crítico de los alumnos*. Puestos ante la triple opción de elegir la función específica y propia (aunque no única) de la tarea docente en la escuela primaria (o E. G. B.): El 89,79 % estima que su tarea se centra en *posibilitar aprender a pensar* a sus alumnos; el 61,22 le añade la tarea de posibilitar aprender lo elemental (lecto-escritura, matemáticas); el 67,34 % integra las anteriores con la tarea de posibilitar aprender a vivir.

Más en sus planes de estudio no aparece ni lógica, ni epistemología de las disciplinas, (especialmente aplicadas a la sociología) lo que ayudaría en entender qué es pensar en concreto en cada forma de saber en relación con la situación social. De este modo, el «posibilitar aprender a pensar» difícilmente podrá realizarse y permanecerá como una expresión más de deseo y como una realización menos, no aplicada a la situación de vida real<sup>43</sup>

29. Por lo que respecta a la hipótesis asumida acerca de la influencia de una pedagogía diferenciada como potenciadora de la atenuación de las desigualdades, como aporte específico y positivo de la escuela, para con niños que ingresan con diferencias culturales (que tienden a convertirse en discapacidades), los docentes apuntan a una diferenciación mediante una flexibilización en los contenidos de la enseñanza (14,28%), y mediante el apoyo psicológico y didáctico externo (30,61%),

Esta solución tiende a reconocer la desigualdad que se profundiza en la escuela, y tiende a absolverla con la atenuación de contenidos, o bien a embretar a los alumnos con un refuerzo para que alcancen los mismos contenidos que logran los alumnos de la cultura hegemónica, remparchando el problema de la ausencia de una pedagogía diferenciada dentro del aula, dado que el docente

43 Cfr. ALBERGUCCI, R. *Ley Federal y Transformación Educativa*. Bs. As, Troquel, 1995.

se siente sobrepasado y responde con una pedagogía uniforme ante la masiva presencia de los alumnos y ante la diversidad cultural a la que no llega a valorar, en forma clara y eficiente, ni teórica ni prácticamente<sup>44</sup>.

### **A modo de conclusión**

30. Creo que podemos tentativamente hacer algunas reflexiones conclusivas:

- Debemos pasar a la acción, porque la vida es acción: vivir es accionar, realizar y realizamos.
- La acción debe ser humana y, en consecuencia y entre otras cosas, debe ser racional (proporcionada entre medios y fines).
- La acción humana debe ser moral, para no ser antihumana.
- Una acción humana implica proteger la vida, la verdad y la libertad de la acción contemporáneamente, de modo que la verdad (el conocimiento objetivo de lo que son las cosas) no dé derecho a suprimir la decisión libre de los demás.
- El castigo inherente a quien obra inmoralmente se halla en la propia deshumanización; mientras que el actuar moral tiene en esa misma acción perfeccionante su mérito, aunque socialmente no sea siempre aceptada. Por el contrario, la corrupción y la astucia son frecuente y socialmente apreciadas y es compadecido el accionar moral.
- Esto indica que la sociedad, desarrollada en sus técnicas materiales, necesita, como decía Bergson, un suplemento de alma. Las instituciones internacionales deben, en este contexto, seguir cumpliendo su misión de concientizar a los ciudadanos y gobernantes sobre la necesidad de la ayuda educativa. A largo plazo, la lucha contra la ignorancia, contra la carencia de capacidad crítica, sigue siendo la lucha fundamental.

44 Cfr. PERRENOUD, Ph. *De las diferencias culturales a las desigualdades escolares: la evaluación y la norma en una enseñanza indiferenciada*. En *Infancia y Aprendizaje*. 1981, n° 14, p. 20-49. ROMERO, M. *Desarraigo cultural y pobreza: aproximación a su estudio*. En *Revista de Ciencias Sociales*. Universidad de Costa Rica. 1996. n°7, p. 7-15. SAUTU, R. - EICHLAUM A. *Los pobres y la escuela*. *Trabajos de investigación*. Bs. As., Colmena, 1996. ONRUBIA, J. *La Reforma desde la perspectiva sociocultural: ¿Para qué queremos la escuela?* En *Cultura y Educación*, 1996, n° 2, p. 9-18.

- Las instituciones educativas (escuelas, colegios) comparten y conviven con los problemas sociales que inciden en el aprendizaje de los niños.
- Generalmente los futuros docentes no reciben, en amplios sectores, una preparación para percibir las causales sociales de esa incidencia y son propensos a creer que si el niño no aprende ello se debe a su incapacidad personal.
- O bien si perciben las causales sociales del deficiente aprendizaje de los niños, no asumen como docentes ninguna responsabilidad al respecto: atribuyen la causa a algo exterior a la escuela (los padres, la sociedad, los factores económicos, etc.), sin considerar que una diversa didáctica puede profundizar o atenuar las diferencias iniciales en los aprendizajes para no convertirlos en deficiencias adquiridas y crónicas en competencias fundamentales para el desarrollo personal, humano y social.
- Mas en concreto, las instituciones escolares y los docentes tienen una función y misión irrenunciable de ayuda didáctica sistemática a partir de la situación de cada alumno, que partiendo de los conocimientos previos permita no solo la construcción de los conocimientos; sino principalmente la adquisición de metodologías fundamentales de dominio de los procesos del pensamiento y de la conducta.
- Sin despreciar la cultura de las clases menos favorecidas en el sistema social actual, los docentes deberían estar en condiciones de aprovechar esa cultura de preocupaciones inmediatas y personalizadas, para que los alumnos adquieran el sentido del propio valer y poder, a través de trabajos, de activación comunitaria o grupal, creando un sentido de proyecto para cada trabajo; iniciándolos desde muy pequeños en el análisis de las partes de la tarea, en las síntesis en función de los intentos de solución, en el control del propio proceso de aprender. Más que insistir en que todos adquieran los mismos contenidos de conocimientos (que exige el Ministerio de Educación y que tiende a uniformar las mentes), se debería insistir en la adquisición de competencias en los sistemas de acciones, representaciones, proyectos e intentos de soluciones.
- Esto sugiere que la didáctica tanto materna como la escolar debe basarse en la *estructura epistemológica* de lo que se aprende: primero en forma intuitiva y práctica; luego en forma más abstracta, se debe aprender mediante el análisis

de las partes del problema, creación de hipótesis o conjeturas e intentos de realización para constatar los resultados<sup>45</sup>.

- El proceso de aprendizaje debe producir gozo y debe afianzar las competencias adquiridas, de modo que se advierta que la condición del cultural y socialmente desfavorecido no es un destino o castigo, sino algo superable. De este modo se debería cambiar la concepción de la didáctica como un asistencialismo para con los pobres alumnos o con los alumnos pobres<sup>46</sup>.

- Tampoco se trata de esperar o desear que todos *seamos perfectos*: es suficientes con que podamos ser crecientemente un poco más humanos. *El perfectismo* y lo perfecto no es humano sino divino: humano es sentir algo más solidaria mente, conocer algo más objetivamente, decidir algo más libremente, poder equivocarnos, ser justos al reconocerlo y así realizar nuestra humana «perfección» haciendo, por una repetición mejorada del hacer (*per-facio; per-ficio: perfeci, perfectum*). El ser es en verdad un continuo acto que actúa y se actúa.

- Nuestras encuestas de sondeo indican que los docentes dan una primordial importancia a la tarea de enseñar a pensar, pero carecen de una teoría acerca de qué es pensar y en la práctica no poseen una metodología que posibilite esta acción didáctica crítica, en forma adecuada y moral a partir de la cultura de cada niño primero y del joven luego. No es una cuestión de contenidos: de tratar o no tratar asuntos sociales y políticos en el aula, por ejemplo; sino de generar gradualmente una forma de pensar metódica, crítica y criticable, objetivable,

45 TONUCCI, F. *La investigación, alternativa a la enseñanza*. Venezuela, Cuadernos de Educación, 1977, p. 45. DAROS, W. *Encuadre epistemológico de la didáctica experimental*. En *Didáctica Experimental*. Rosario, 1981, n° 1, p. 31 -64. *Persona, sociedad, educación en la concepción epistemológica de C. Popper*. Publicado en *Revista de Ciencias de la Educación. Dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)*. Madrid. Año 34,1988, n° 136, p.451-467. DAROS, W. *Epistemología y Curriculum*. Publicado en la *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas (IE)*, n° 66,1989, p. 51 -69. DAROS, W. R. *Epistemología y didáctica*. Rosario, Ediciones Matética. 1983. DAROS, W. R. *Introducción a la Epistemología Popperiana*. Rosario, Universidad del Centro Educativo Latinoamericano, 1996. DAROS, W. *Ciencia y teoría curricular*. En *Enseñanzas de las Ciencias de la Universitat Autònoma de Barcelona*, 1996, n° 14(1), p. 63-73.

46 SCIACCA, M. F. *Fenomenología del hombre contemporáneo*. Bs. As., Asociación Dante Alighieri, 1957, p. 25. Cfr. DAROS, W. R. *La autonomía y los fines de la educación*. Rosario, Ediciones CERIDER, 1997. TEDESCO, J. *Educación y desarrollo. El nuevo marco conceptual*. En *Novedades Educativas*. 1995. n° 56. p. 7-9.

validable o refutable<sup>47</sup>. Las escuelas no son primariamente un factor de cambio social, sino de cambio personal; e indirectamente -a través de las personas y de la estructuración de las decisiones grupales de cambio social<sup>48</sup>. Desgraciadamente las personas no han adquirido aún el pleno ejercicio de los derechos humanos, esto es, los propios de la cultura del pensamiento y de la libertad, de los propios sentimientos, a la no discriminación, a la educación. Ni siquiera han logrado ejercer el derecho a tener un trabajo, a un hogar, a cuidar de la salud, a tener hijos que no se vean arrojados a la miseria, a la no exclusión social.

- Sigue siendo verdad que desde el discurso, desde el discurrir, cultural, lógico y moral, se debe pasar a la acción también adecuada, lógica, eficiente, social y moral para el vivir humano<sup>49</sup>.

47 DAROS, W. R. *¿Ciencia o actividad política en la docencia?* En Revista *Sapientia*. 1985. Vol. 40. p. 197-217.

DAROS, W. R. *Presupuestos filosóficos del método dialéctico y del método científico. Sus consecuencias en el método didáctico.* En *Pensamiento*. Madrid. 1986. p. 63-86. DAROS, W. R. *La crisis de la inteligencia y el problema educativo, según M. F. Sciacca.* Publicado en *Studi Sciacchiani*. Genova. 1986. F. 11. p. 1-11.

48 Cfr. SAVIANI, D. *Teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina.* En *Revista Colombiana de Educación*, 1984, n° 13, p. 13-29.

49 Cfr. TORRES, C. *Sociología política de la educación: corrientes contemporáneas.* Rosario, CONICET - UNR, 1995. HILLERT, F. Y otros. *El sistema educativo argentino.* Bs. As., Cartago, 1989. CANO, D. *La educación superior en la Argentina.* FLACSO - CRESALCY UNESCO, 1985. Pág. 19.

