

ISSN 0326-3320

FUNDACIÓN PARA EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO
ARGENTINO E IBEROAMERICANO

***BOLETÍN
DE
FILOSOFÍA***



Año 41 N° 82

2° Semestre 2021

BOLETÍN DE FILOSOFÍA

Director Ricardo Viscardi

Año 41, N. 82

2° Semestre 2021

ÍNDICE

Dossier Día Internacional de la Lógica

Carlos Enrique Berbeglia

Una coincidencia estético-metafísica para tener en cuenta 3

Luisa Fernanda Ripa

Mandrioni (1920 -2010) y la filosofía argentina 5

*

Miguel Andrés Brenner

Innovación educativa: el neuroneoliberalismo pedagógico político 15

Alberto Buela

Facundo en dos filósofos nativos 43

Carlos Enrique Berbeglia

Carlos Asti Vera. In Memoriam 49

*

Nota

Enrique Puchet

Todos y cada uno 51

AUTORIDADES DEL BOLETÍN

Director: Ricardo Viscardi

Consejo Académico Asesor:

Acosta, Yamandú (Uruguay, Universidad de la República)

Bernard, François de (Francia, Grupo de estudios sobre mundializaciones)

Berttolini, Marisa (Uruguay, Inspección de Filosofía)

Bohórquez, Carmen (Venezuela, Universidad del Zulia)

Cruz, Manuel (España, Universidad de Barcelona)

Douailler, Stéphane (Francia, Universidad de París-8)

Fernández, Graciela (Argentina, Universidad de Cuyo)

Follari, Roberto Agustín (Argentina, Universidad de Cuyo)

Fornet-Betancourt, Raúl (Alemania, Universidad de Aachen)

Gómez-Martínez, José Luis (Estados Unidos, Universidad de Georgia)

López Velasco, Sirio (Brasil, Universidad Federal de Río Grande)

Montes, Jaime (Centro de Estudios Latinoamericanos, Santiago de Chile)

Reyes Mate, M. (España, Consejo Superior de Investigaciones Científicas)

Scannone, Juan Carlos (Argentina, Universidad del Salvador)

Serrano Caldera, Alejandro (Nicaragua)

Sidekum, Antonio (Brasil, Universidad de Canoas)

Vermeren, Patrice (Francia, Universidad de París-8)

ISSN 0326-3320

Los artículos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores, y no implican aceptación de sus afirmaciones por parte de la Dirección ni de la entidad editora.

NOTA: A las Instituciones que reciben este Boletín se les sugiere el envío de noticias que pudieran corresponder a los intereses de esta área de FEPAI. Del mismo modo, recibiremos libros para comentar, discusiones de tesis, designaciones de becas, etc.

Copyright by EDICIONES FEPAI, M.T. de Alvear 1640, 1º piso E- Buenos Aires- Argentina
E.Mail: fundacionfepai@yahoo.com.ar. Queda hecho el depósito de Ley 11.723. Se permite la reproducción total o parcial del contenido de este Boletín siempre que se mencione la fuente y se nos remita un ejemplar

Una coincidencia estético-metafísica para tener en cuenta

Carlos Enrique Berbeglia
Buenos Aires

En el año 1917, entretanto se desenvuelve la Primera Guerra Mundial, Marcel Duchamp expone, en una galería neoyorkina un mingitorio y se lo celebra como una obra de arte. En 1929 Martín Heidegger, en *Qué es Metafísica* da a conocer una de sus alocuciones metafísicas más trascendentes *la nada anonada*, que, poco después, en 1932, provoca la reacción neopositivista de Rudolf Carnap que la tacha de incongruente y desprovista de sintaxis lógica. En 1934, Enrique Santos Discépolo remata, en el tango *Cambalache*, su visión pesimista de la historia comprendida hasta entonces en ese siglo, que, los años que le restan para completarse se encargarán de demostrar en su total valía (otra Guerra Mundial, nuevos genocidios, hambrunas, desastres climáticos ...),

Hoy, transcurridos veintiún años del siglo XXI, (la coincidencia es puramente anecdótica), en el día de la Filosofía (como el tercer domingo de Octubre lo fuera el Madre, el primero de Mayo el día del Trabajo, una semana de mayo dedicada a los animales ...) recuerdo estas fechas por lo acertadas: la del 32 por enrostrarnos la vaciedad del lenguaje, la del 29 porque, no obstante su vaciedad, denuncia, no obstante su vaciedad, una presencia, ¡cruel contradicción! aterradora, la del 17 porque expone un artefacto que sintetiza el destino final de cuanto la humanidad deglute.

Algo que el tango *Cambalache*, ahora munido por la elegancia de su letra, melodía y ritmo, adjudica al siglo XX, pero que, bien lo da a entender, traslada la “Biblia junto al calefón” a la totalidad del tiempo humano, no solo a su presente, sino incluso su pasado y futuro (“en el quinientos diez / y en el dos mil también”), un tiempo vano, como el léxico que pretende la aprehensión del mundo y denuncia el neopositivista, y, sin embargo, siempre amenazado por esa “nada”, más decisiva

aún que las descargas que soportaría el blanco mingitorio de hallarse en un baño público, en lugar del pedestal donde luce, simultáneamente, irónico y absurdo.

Y, para cerrar este homenaje a la Filosofía en el día que la invoca, retornemos nuevamente al rico acervo de las canciones populares, esta vez a una que, María Elena Walsh dedicara a los sapos: “no es lo mismo ser profundo / que haberse venido abajo”, ironía con variadas intenciones.

Mandrioni (1920 -2010) y la filosofía argentina

Luisa Fernanda Ripa
Quilmes

Presentación

Esta presentación pretende ser solamente un *ejemplo* de lo que podría ser la filosofía de Mandrioni en la Argentina. Y solamente un *testimonio* personal: ambas denominaciones aluden a la necesidad de ampliar lo que se dice, que apenas da cuenta parcial de lo vivido con este formador de formadores en filosofía¹.

Siguiendo el pedido de mencionar fortalezas y debilidades, se proponen las primeras en dos dimensiones: la de su filosofía y la de su docencia. Las debilidades no refieren lo que pudieran ser faltas en la obra de Mandrioni, sino que quieren dar cuenta de la enorme falta de continuidad y de estudio riguroso de esa obra. Las notas de esta filosofía se resumen en su condición de *vinculada*, *expresada* originalmente y *comprometida* a lo que tuviere lugar. Las de su docencia, en el *respeto* y la *riqueza* peculiares de este profesor argentino.

Fortalezas

1. Filosofía
 - 1.1. Vinculada
 - 1.2. Expresada
 - 1.e3. Comprometida

¹ Continúa la iniciación en este sentido que tuvo la propuesta de Mesa referida a Mandrioni en las XX Jornadas de Pensamiento Filosófico, en la que presentaron sus trabajos: Celina Lértora y Dulce Santiago, referido a la cátedra de Introducción a la Filosofía; María Cristina Griffa, referido a la cátedra de Psicología; Luisa Ripa, referido a cuatro temas de la obra de Mandrioni y Florencia Güiraldes, referido a su obra sobre Rilke y aportando sus propias poesías de homenaje a Mandrioni. Ver Celina A. Lértora Mendoza (Coordinadora) *Cuarenta Años de Filosofía Argentina - Balance y Perspectivas. Actas XX Jornadas de Pensamiento Filosófico*, Buenos Aires, Ediciones FEPAI, 2021: 365-426

- 2. Docencia
 - 2.1. Riqueza
 - 2.1.1. Esquema previo
 - 2.1.2. Texto
 - 2.1.3. Preguntas
 - 2.1.4. Tesis y tramas
 - 2.1.5. Compartir a dónde sea
 - 2.1.6. Participaciones en espacios, grupos, ocasiones...
 - 2.2. Respeto
 - 2.2.1. Escucha de preguntas y comentarios
 - 2.2.2. Presentación de pares..

Debilidades

- 1. Ausencia de citas: memoria cariñosa, no filosóficamente tratada
- 2. Dispersión: movimiento de respuesta “ocasional”, difícil de reunir
- 3. necesidad de un estudio integrador
 - 3.1. Elenco de temas
 - 3.2. Descripción de estilo
 - 3.3. ropuestas de continuación

Desarrollo

Fortalezas

1. Filosofía

La filosofía vinculada a la psicología

En el pensamiento de Mandrioni estuvo siempre presente la decisiva atención a la psicología-antropología filosófica. Entendía que esta referencia era un “pie a tierra”, una verificación respetuosa de la realidad humana y sus complejidades.

Esta referencialidad se cumplió en la docencia (fue titular de Psicología en la Facultad de Filosofía de la UCA) y en experiencias de cátedra compartida en la Universidad de La Plata².

En una de sus primeras obras, *La vocación del hombre*, puede verse tematizada lo que se reconoce como una tensión de la propuesta filosófica sobre lo humano, respecto de su “pie a tierra” (psicología) y su infinita apertura (teología)³.

“Nuestro estudio pretende moverse en el plano filosófico y, dentro de él, en la perspectiva antropológica-ética [...] busca situarse, metodológicamente, más allá de la vocación-profesión, pero más acá de la vocación sobrenatural del hombre” (17-18).

Y en el que fuera su último libro publicado en vida, el recorrido sobre el “espíritu” vuelve a enlazar las miradas filosóficas con las de la psicología. En otras ocasiones puede encontrarse esa huella en el lugar que confiere a la mención de emociones: que si bien son habituales en la filosofía fenomenológica, de la que es parte, muestran también su percepción psicológica⁴.

“El hombre, nutrido con el espíritu de la pura civilización industrial, vive como si no existiese el misterio, como si no fuese culpable y como si la muerte no pesara sobre él. Olvidado, irreconciliado e irredento, pasea su grotesca seriedad en los negocios, expresa su interioridad frívola y gregaria cuando se expande ante los demás y rumia su tedio y su angustia cuando se atreve a encontrarse consigo mismo” (12-13).

² En una ocasión me relató una experiencia de dictado en común de una cátedra junto al Dr. Balbé. que finalizó con el año lectivo, al perder ambos su condición de profesores en esa casa.

³ H. Mandrioni *La vocación del hombre*, Buenos Aires, Guadalupe, 1976⁵.

⁴ H. Mandrioni *Sobre el amor y el poder*, Buenos Aires, Guadalupe, 1973.

La filosofía expresada en distintos lenguajes

Otras de las peculiaridades a destacar en Mandrioni es la de buscar en otros modos de decir la expresión de aquello mismo que conceptualmente define la filosofía. Dos lenguajes fueron constantemente usados para poder decir mejor eso “mismo”: el de la poesía y el de la filmografía.

Mandrioni tiene una larga atención a los poetas (especialmente a Rilke y a Claudel, a quienes les dedicó sendas obras) donde encuentra –según la expresión heideggeriana– que se “ nombra” lo que la filosofía “piensa”. Al respecto manifestaba una duda sobre el orden jerárquico de superioridad de lenguaje: si en el escalón inferior sin duda colocaba al lenguaje técnico-matemático y reservaba el superior para el decir teológico... no se pronunciaba sobre la preeminencia del decir filosófico sobre el poético o su inversa.

Rilke, Claudel, Tolstoi y, especialmente, Dostoievski, son algunos de sus textos preferidos. En uno de sus cursos agradeció públicamente al autor de *Los hermanos Karamazov* que desde su adolescencia le imprimiera carácter.

Pero merece una especial mención en este recuerdo el espacio que dedicó al lenguaje filmográfico. Mandrioni fue un pionero en el uso de películas como ilustración temática de sus clases. Muchas obras de Bergman o de Fellini, por ejemplo -entre tantos otros-, fueron una rotunda presencia de lo que algún filósofo había planteado. Inicialmente, como invitación a los integrantes de su cátedras y al alumnado, para asistir a alguna sala de cine. Luego, con la exhibición en clase. Quienes adoptamos esta herramienta, finalmente facilitada en todos los ambientes universitarios, reconocimos la verdad de la tesis de Heidegger acerca de que “la obra de arte pone en obra la verdad” e “instala un mundo”: el propio de cada forma artística.⁵

⁵ M. Heidegger, “El origen de la obra de arte” en *Sendas Perdidas*, Buenos Aires, Losada, 1969: 13-67 (del original *Holzwege*, Frankfurt a. M., V. Klostermann, 1950): “...la esencia del arte sería el ponerse en obra la verdad de lo existente” (p. 29); “ser-obra significa instalar un mundo” (p. 36). Personalmente confieso que uso algunas obras (en especial de Woody Allen, como *Zelig* (1983) para plantear la identidad personal o “*Match Point*” (2005) para

Filosofía comprometida en total libertad

Si la filosofía de Mandrioni osaba complejidades y mezclas, si se expresaba en muchos lenguajes que sumaban al conceptual sistemático, es el *compromiso* el que parece ser sello distintivo de la producción de nuestro filósofo. Su entrega, meticulosa y fundada, no tiene el diseño, me parece, de una búsqueda metódica sino la de una inmensa libertad para abrirse a pensar lo que pasa y lo que nos pasa⁶. Precisamente su gran amistad con el profesor Bernhard Welte -fecunda en cursos y en un maravilloso programa de becas- acusa esta coincidencia de estilo: Welte define el quehacer filosófico como una forma de libertad y de entrega a lo que aparece. La explicitación sistemática viene luego de haberse dejado afectar por el ser que nos acontece.

Mandrioni escucha, se interesa y piensa. Dicta un curso donde presenta el tema y entonces publica el libro. En una lista más que insuficiente (como confesaremos al momento de hablar de debilidades) encontramos sus trabajos sobre filosofía y poesía, filosofía y técnica, amor y poder, filosofía política, pensar la ciudad, pensar la mujer, compartir comentario sobre el sentido de la *Gaudium Spes*, buscar en el “paso atrás” lo que le permitió a Tomás de Aquino descubrir el “esse” y su prioridad respecto de la esencia. Y tantos otros.

2. Docencia: respeto y riqueza

Héctor Delfor Mandrioni merece ser recordado por su producción filosófica tanto como por su ejercicio docente. En la memoria de hombres y mujeres de muchas edades queda el recuerdo de su enseñanza, su maravillosa capacidad y entrega para introducir en autores, en cuestiones, en mundos de ser y de significaciones, en

ilustrar la perversión moral que ya describiera Dostoievski en “*Crimen y Castigo*”. O la de “Las Horas” (2002, dirigida por Stephen Daldry con guión de David Hare), para ver en el drama la vieja discusión entre ser y cambiar o entre cambio intra o extra sistémico... O la serie de “Human” (Yann Arthus-Bertrand, 2015), para enfrentarse a la condición humana y la ética de la fraternidad... son textos fundamentales que no se deben obviar en nuestros cursos filosóficos...

⁶ B. Welte, *Filosofía de la Religión*, Barcelona, Herder, 1982.

pensadores y textos. Personalmente confieso que he construido mi propio ejercicio docente gracias a la mimesis y a la rapiña: imitando a éste a quien llamamos maestro y robándole sugerencias y textos.

Un listado de algunos de los elementos con que construía cuidadosamente sus clases ilustran ese don especial como maestro.

El esquema

Minutos antes de comenzar cada vez entregaba a algún alumno un papel con el esquema de la clase que iba a iniciar. Este sencillo procedimiento tuvo una importancia decisiva. Se convertía en un contrato con el alumnado respecto de lo que iba a hacer el docente. Le otorgaba poder: el de poder ubicar cada desarrollo en su sentido integral⁷. Nunca abandoné esa práctica, en cualquier nivel y oportunidad de enseñanza, por la base contractual y la auto sujeción a un contenido y a un tiempo precisos en favor de los estudiantes.

Los textos

Siempre aparecían textos que, en general, Mandrioni tenía mucho gusto en leer⁸. Los textos procedían de muchas canteras ideológicas, culturales y disciplinares. Daban voz a otros u otras que decían la palabra definitiva. Filósofos, poetas, literatos, antiguos o modernos, cercanos y lejanos tenían siempre algo que decir y que decir magistralmente.

Preguntas, tesis y tramas

Mandrioni gustaba usar metáforas diversas y la de la **trama** y la del **torzal** de los hilos de colores era una de sus preferidas. El producto de lo que entregaba no era

⁷ La experiencia común de quienes tomábamos apuntes era la de no saber a ciencia cierta el sentido de números o títulos que se sucedían, ni tener certeza del contenido total de esa clase...

⁸ La lectura que regalaba en esas ocasiones era una verdadera oportunidad de contacto vivo y vibrante con un pensar y decir ajeno que se tornaba “magistral” en el pleno sentido de la palabra.

lineal ni monocorde: asemejaba a un tejido cuidadoso, a una sinfonía o algo de ese estilo. Las tesis que ofrecía no tenían una cadencia pre-establecida: podían serarse en dos, tres, cuatro o más puntos. Siempre se incluían preguntas como auténticos motores del progreso del pensamiento.

Compartir a dónde sea

Aceptó participar de cursos, conferencias, jornadas o reuniones en muchos lugares. Le llegaban invitaciones de distintos espacios institucionales y geográficos y allí se trasladaba con gusto, casi siempre con un grupo de colegas amigos.

Participó de muchos foros y grupos (como los de filosofía de la Academia de Ciencias, por ejemplo) y gustaba de aprovechar las ocasiones de esos encuentros. Durante muchos años invitó a su propia casa a profesores y profesoras para compartir la escucha de algún trabajo y discutir libremente sobre el tema propuesto. El ambiente libre de cuidados o presiones que imprimía fue una invitación a participar comentando y discutiendo, de un tenor tal que cualquiera podía hacerlo.

Escucha y respeto

Precisamente las dos notas que quiero destacar absolutamente del Mandrioni maestro, son las de la *escucha* y el *respeto*. Escuchaba atentamente a quien quisiera preguntar o hacer un comentario. A veces sus ayudantes nos escandalizábamos por la impertinencia de lo que se decía... pero él escuchaba con atención y siempre respondía agradeciendo. Nadie que pidiera la palabra fue acallado. A nadie le faltó la oportunidad de decirle a Mandrioni lo que quisiera.

El respeto que mostraba en el trato era tal que me basta un ejemplo, me parece, para ilustrarlo. En esas reuniones con ocasión de talleres abiertos, de cursos o conferencias, cada vez que tenía que presentar a alguien lo hacía con el mismo denominador: el de “profesor”, o “profesora”. Eméritos, doctores, o simples ayudantes eran introducidos por igual al ruedo del compartir el pensar. Invitó y recibió a Welte, Breton, Ricoeur... pero en sus encuentros todos y todas éramos “pares”.

Debilidades de la presencia de la filosofía de Mandrioni en la Argentina

La primera debilidad de esta filosofía es la de la *ausencia* de citas precisas de sus textos y tesis. Mandrioni es objeto de una memoria cariñosa y agradecida, pero su pensamiento no ha sido, a mi entender, sistemática y rigurosamente tratado⁹. Mandrioni tiene muchos exalumnos y colegas que lo recuerdan, pero no fundó una escuela. Sus textos y sus estilos son imitados y usados, pero hasta donde yo conozco no hay foros ni proyectos que lo aborden específica e integralmente¹⁰.

La segunda dificultad tiene que ver con la **dispersión** que han tenido sus trabajos, precisamente por esa riqueza de su libre responder a convocatorias que le llegaban de autores, de situaciones y de procesos presentes. Reunir la totalidad de esos trabajos es de por sí una tarea enorme.

La tercera es la de una necesidad de construir y sostener un estudio **integrador** que logre un elenco de los temas de Mandrioni, una descripción cuidadosa de su estilo. Y un hallazgo de las propuestas de continuación: para cumplir la sentencia de que “el mayor homenaje que un discípulo puede hacerle a su maestro es superarlo”, como le gustaba repetir¹¹.

⁹ Los libros que se publicaron en su homenaje reúnen trabajos de quienes lo querían reconocer... pero muy pocos de ellos hacen referencia concreta a la filosofía de Mandrioni.

¹⁰ Cuando en el Congreso Nacional de Filosofía realizado en el 2019 en Mar del Plata presenté un trabajo sobre sus tesis sobre el poder y la filosofía política, dos profesores ecuatorianos me siguieron por los pasillos preguntándome por más trabajos sobre Mandrioni... que confesé desconocer.

¹¹ Ver, por ejemplo: 1) AAVV, *Vigencia del Filosofar. Homenaje a Héctor D. Mandrioni*, Buenos Aires, Paulinas, 1991. Se introduce con un trabajo de Mandrioni: “En el umbral del sentido”, pp 17-29.

2) A. Zecca y R. Díez, *Pensamiento, poesía y celebración. Homenaje a Héctor D. Mandrioni*, Buenos Aires, Biblos, 2000. Se introduce con un trabajo de Mandrioni: “Libertad y técnica: entre la ineficacia y la alienación”, pp 13-24; 3) Héctor Ferrara, “Héctor Mandrioni (1920-2010) y nuestra facultad” en *Revista Teología*, 47, n. 102, Agosto 2010, 11-15; Néstor Corona, “Un creyente que filosofa en profundidad”, *ibid*, 17-22; Raquel Fischer, “Espíritu y Creatividad en H. Mandrioni” en *Teoliteraria*, V. 3, N 6, 2013: 36-46. Esta publicación incluye las figuras de los cuadros que, en la biblioteca personal de Mandrioni, simbolizan

De este modo proponemos un proyecto que integre, sistematice e interprete la obra total, recogiendo sus trabajos en demasiados lugares. La variable temporal, con sus -me animo a calificar así- enamoramientos de autores y temas y la variable “espacial” con su capacidad de sentirse interpelado por producciones de muy distinto corte y en muy distintas “ocasiones”, tendrían que penetrar en una verdadera aventura de escucha y pensamiento¹². Y de entrega dialogal.

Entonces...

En vida de Mandrioni se le hicieron homenajes y reconocimientos (en 1996 recibió el premio Konex¹³). Posteriormente también se hicieron publicaciones que querían

muchas de las tesis mandrioninas. Presentado en las V Jornadas Diálogos: Literatura, Estética y Teología, “La Libertad del Espíritu”, Universidad Católica Argentina, Facultad de Filosofía y Letras, 17-19 de septiembre 2013, disponible en

<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/ponencias/espíritu-creatividad-mandrioni-fischer.pdf> (esta publicación no incluye las fotos de los cuadros.); Margit Eckholt, “Un pequeño agradecimiento: In memoriam Prof. Dr. Héctor D. Mandrioni, ibíd., pp. 23-24. En este pequeño texto se recuerda una expresión de Bernhard Welte “¡Mandrioni me cambió la vida!”, refiriéndose a la propuesta que le hiciera de un programa de intercambio que el profesor Dr. Welte y el profesor Dr. Peter Hünermann organizaran como el Stipendienwerk Lateinamerika-Deutschland-ICALA (Intercambio Cultural Latinoamericano- Alemania) que la autora (Presidenta de ese programa en la fecha de la publicación) agradece, comentando a su vez que “así como Héctor Mandrioni ha ‘cambiado la vida’ de Bernhard Welte, también ha ocurrido lo mismo para muchos científicos y científicas latinoamericanos y alemanes” (p. 24)

¹² Cito a Orlando Yorío, que en una oportunidad me desafió con lo que considero una de las mejores definiciones del oficio filosófico “¡por lo menos tenés que escuchar la pregunta y animarte a pensarla!”. Esa fórmula, unida a la recomendación de Pablo VI en el sentido que homenajear a Tomás de Aquino significa ser capaz de “admitir la verdad, venga de donde viniere” establecen que, en filosofía, no hay temas prohibidos ni enemigos a priori.

¹³ “Héctor Delfor Mandrioni. Premio Konex 1996: Metafísica e Historia de la Filosofía. Nació el 12/02/1920. Premio Konex 1996. Profesor de Filosofía recibido en la Universidad Nacional de La Plata en 1958. Licenciado en Filosofía recibido en la Universidad Nacional de La Plata en 1959. Doctor en Filosofía recibido en la Universidad Nacional de La Plata en 1963. Profesor del Profesorado del CONSUDEC (1945-80). Profesor de la Universidad Nacional de La Plata (1965-67). Profesor Fundador y Emérito de la Universidad Católica Argentina. Miembro Evaluador del CONICET (PK) (1991-94). Publicó los libros:

recoger su acción y su pensamiento¹⁴. Pero para poder hablar de lo que Mandrioni hizo en la filosofía argentina necesitamos una gran tarea de recolección de testimonios parciales que vayan armando el mosaico de sus huellas entre nosotros. El resultado, según creo, obligará a reconocer en su pensamiento todo un *proceso* de intereses, profundizaciones y enriquecimientos.

En buena hora.

Introducción a la filosofía (1964), Max Scheler (1965), Rilke y la búsqueda del fundamento (1971), La vocación del hombre (1984), Filosofía y política (1986) y Pensar la técnica (1990). Pronunció conferencias en el Salón de la Suprema Corte de la Provincia de Buenos Aires (1994-96). Falleció el 02/02/2010". (Publicación de: <https://www.fundacionkonex.org/b1285-hector-delfor-mandrioni>).

¹⁴ Un mayor detalle sobre esas publicaciones debe consultarse en las ya citadas *Actas* de las XX Jornadas FEPAI.

Innovación educativa: el neuroneoliberalismo pedagógico político

Miguel Andrés Brenner
UBA, Buenos Aires

¿Cuál es el problema fundamental de la escuela pública?
¿Qué no da respuestas al mercado?
¿No habría que plantear el interrogante a la inversa:
que el mercado dé respuestas
a las necesidades de las comunidades, de los pueblos?
¿Sería una incongruencia?

Introducción

Aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo, aprendizaje significativo, programación, robótica, pensamiento computacional, neurociencia, son núcleos conceptuales para comprender el significado de la innovación educativa. Sin embargo, no ameritan interpretarse en sí mismos, mas bien importa su contextualización dentro de un sistema económico capitalista de base financiero-especulativo-parasitario, globalizado y neoliberal, colonizador y depredador. Desde ahí, valga el desarrollo del presente texto.

Innovación educativa

Ya es una verdad de Perogrullo afirmar que el sistema escuela se encuentra en una severa crisis. Es redundante bucear por los tantos escritos y exposiciones, al respecto. Entre otras y variadas críticas desde el punto de vista estrictamente pedagógico, valga señalar algunos pocos ítems: mera transmisión de contenidos, aplicación cuando correspondiere, copiar y pegar, ocultamiento del cuerpo, reiteradas reformas educativas con efecto distorsionante en el acto de educar, etc.

Son los patrones neoliberales pedagógicos quienes vienen a ofrecer la solución al problema con la denominada educación “disruptiva”. Esta última noción significa “ruptura brusca”: provocar una ruptura educativa con respecto al estado actual bajo la pretensión de crear. Importa aclarar que en el mundo ningún sistema educativo, como sistema, adopta todavía la educación disruptiva. Hay experiencias puntuales en mayor o en menor grado y la tendencia a incorporarla en el currículo oficial. Por ejemplo, en el caso de Argentina, se prevé oficialmente que a septiembre de 2020 se encuentre incorporada a los curriculares de todos los niveles educativos y de todas las jurisdicciones¹. Tengamos en cuenta que el Instituto Nacional de Formación Docente –INFOD– de Argentina depende de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, considerando que el primer término, “innovación”, hace precisamente a la educación disruptiva.

Todas las “conferencias” y/o similares apuntan a mostrar que lo que hacen los docentes no corresponde al siglo XXI, generándoles un grado de culpabilidad por cuanto “individualmente”, y con las propias meras fuerzas, es imposible modificar un “sistema” educativo según los requerimientos de la educación disruptiva/innovadora.

Podría afirmarse que en primer lugar a lo que se apunta es a “ablandar” la mentalidad de los docentes en función de la aceptación de la ineptitud de lo que enseñan para que los alumnos aprendan según el nuevo mandato, pero esto último, si bien, cierto grado de verdad tiene, adolece de una explicación más certera. ¿Por

¹ Argentina es el primer país de Latinoamérica en incorporar contenidos de robótica y programación desde el nivel inicial hasta el secundario. “El objetivo principal del programa es la **alfabetización digital** y el uso de herramientas digitales por parte de los alumnos de los niveles inicial, primario y secundario del país. Estos contenidos desarrollados son **para acompañar los objetivos de educación digital, programación y robótica** que deben recibir los estudiantes. A nivel Nación se establece un mínimo, y en septiembre del año que viene **cada jurisdicción del país debe presentar una currícula** en la que el aprendizaje de estos contenidos ya esté incorporado”, describió María Florencia Ripani, Directora Nacional de Innovación Educativa. https://www.clarin.com/sociedad/presentan-nuevos-contenidos-chicos-aprendan-programacion-robotica-escuela_0_MvvjiCh_6.html (consulta: 20-05-2019)

qué? En principio habría que “ablandar” la mentalidad para una aceptación crítica² de la educación disruptiva a quienes organizan y administran el sistema educativo, a quienes ejercen las políticas educativas y a sus técnicos, objetivo tal aún no planteado por cuanto requeriría modificaciones sustanciales en cuanto a normativas y presupuestos, siendo que ningún Estado realmente está dispuesto a soportar en la actualidad el financiamiento, en tal sentido, para todos los habitantes en edad escolar. Entonces, son los intelectuales orgánicos con mentalidad empresaria a quienes se les asigna la tarea de “ablandar” a cada uno, individualmente, de los docentes. Y, si se realiza algún cambio en pro de una educación disruptiva es para algunos sectores de elite o bien como “parche”. En el primer caso, beneficiando a los mejores posicionados en la distribución del ingreso nacional, quienes son los que a futuro se incorporarán a trabajos escasos y altamente competitivos que requiera el mercado, con fuerte implicancia del pensamiento computacional –eminentemente tecnológico/operativo– que no es la base para interpretar crítica y creativamente problemas éticos o políticos o sociales o económicos o para el simple disfrute de una lectura textual o icónica o para pensar en el propio proyecto de vida de tipo comunitario; en el segundo caso, como simulación, por cuanto en “odres viejos-parches nuevos” son inoperantes (valga el ejemplo de solicitar a los docentes que trabajen en ABP –aprendizaje basado en proyectos cooperativamente–, pero sin asignarles ni tiempos pagos ni espacios materiales a tal efecto y más grave aún, sin haber formado a la camada docente, lo que requiere de tiempos pedagógicos que exceden los tiempos político partidarios y/o que excede la presión por la constante maximización de tasas de ganancias de las empresas, en particular de las que venden servicios educativos). Entonces, de ahí lo “disruptivo” en calidad de “brusco”³, por lo que aparece un serio interrogante: siendo la escuela un ámbito de la cultura, que tiene a ser “conservadora”, ¿es lícito y posible, acaso, realizar cambios bruscos?⁴, ¿cuál sería su efectividad o resultado?

² Si real y efectivamente fuera una “aceptación **crítica**”, se abandonarían los parámetros neoliberales.

³ <https://dirae.es/palabras/disruptivo> (consulta: 22/05/2019)

⁴ Aparece un modelo de índole economicista, pertinente a la “reingeniería” en el ámbito de la administración de empresas. Es “...una reformulación fundamental y un rediseño radical de los procesos administrativos para lograr mejoras dramáticas en los críticos niveles de desempeño actuales que presentan variables tales como costo, calidad, servicio y rapidez.”

¿Qué es lo disruptivo?

Ejecutar una transformación en los espacios educativos a través de cinco supuestos nudos: aceptar que lo que enseñamos no es lo que los estudiantes aprenden, cambiar las dinámicas de poder, habitar el aula, pasar del simulacro a la experiencia, dejar de evaluar para pasar a investigar⁵. En tal sentido, las TICs – tecnologías de la información y la comunicación– son comprendidas como las que propiciarían el avance y el cambio en la educación actual. Asimismo, se apoya un mundo productivo, con la ayuda de dichas TICs, la Inteligencia Artificial, Internet, cibernética y neurociencia, que se entrelazan, fusionándose con la educación y el trabajo dentro del presente capitalismo neoliberal.

Según sus mentores, se trata de una nueva metodología que conlleva una serie de cambios desde la administración de los recursos hasta las prácticas pedagógicas en el aula, significando abordar de manera interdisciplinaria los contenidos curriculares, asumiendo un diseño de programación abierto y flexible, lo que determina una nueva forma de aprender, no formal, más autónoma y autogestionada, pero más ajustada a la ubicuidad⁶ de lo que representan los avances en el denominado mundo del trabajo. Sus mentores también sostienen que se han realizado **algunas**⁷ investigaciones que han demostrado la efectividad de este estilo de trabajo, especialmente en lo referido

Michael Hammer & James Champy, *Reingeniería. Olvídense lo que usted sabe sobre cómo debe funcionar una empresa. Casi todo está errado*, Santa Fe de Bogotá, Grupo Editorial Norma, 1994, p. 32.

⁵ María Acaso,. Conferencia: “Del suspenso al suspense: defendiendo el aprendizaje como un lugar para la pasión”, 2018.

<http://ciie.itesm.mx/es/httpciie-mxspeakerdeb-masters/maria-acaso/> (consulta: 31/05/2019)

⁶ Ángel Fidalgo, “El aprendizaje **ubicuo** se suele definir como el **que** se produce en cualquier lugar y momento; la tecnología **ubicua** (informática cercana a la persona, por ejemplo, un móvil) potencia considerablemente este tipo de aprendizaje”

<https://innovacioneducativa.wordpress.com/2013/05/13/que-es-el-aprendizaje-ubicuo/> (consulta: 24 de mayo de 2019).

⁷ En negrita nuestro: o sea, solamente “algunas” investigaciones; supuestamente que fueren válidas, sus conclusiones no deben ser ampliadas, sin más, a todo el universo sistema educativo.

al desarrollo de las habilidades cognitivas, en el uso de estrategias de aprendizaje de nivel superior, en el logro de habilidades socioafectivas y en el aumento de la autoestima social, entre otras.

El aprendizaje disruptivo hace referencia a aquel aprendizaje que es adquirido mediante internet y *e-learning* (campus virtual). El educando pasaría a ser el centro de la formación al tener que autogestionar su aprendizaje, con ayuda de tutores y compañeros. Entre las características más destacadas del e-Learning⁸:

- Desaparecen las barreras espacio-temporales. Permite un aprendizaje ubicuo⁹, personalizado.
- La formación es flexible. La diversidad de métodos y recursos empleados, facilita la adaptación a las características y necesidades¹⁰ de los estudiantes.
- El estudiante es el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y participa de manera activa en la construcción de sus conocimientos, teniendo capacidad para decidir el itinerario formativo más acorde con sus intereses.
- El educador, pasa de ser un mero transmisor de contenidos a un tutor que orienta, guía, ayuda y facilita los procesos formativos.
- Los contenidos son actualizados. Las novedades y recursos relacionados con el tema de estudio se pueden introducir de manera rápida en los contenidos, de forma que las enseñanzas estén totalmente actualizadas.
- La comunicación entre los participantes es constante gracias a las herramientas que incorporan las plataformas e-Learning (foros, chat, correo-e, etc.).

Andreas Schleicher, Director de Educación y Capacitación y asesor especial sobre Políticas de Educación en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

⁸ Centro de Formación Permanente de la Universidad de Sevilla. <https://cfp.us.es/e-learning-definicion-y-caracteristicas> (consulta: 2-05-2019)

⁹ Ejemplos de tecnología ubica son los de “Uber” y “Airbnb”.

¹⁰ La mención a las “necesidades”, ¿serán, por ejemplo, a la de los menores de edad explotados en las tareas de la Provincia de Misiones? (Empleo en negro y casi esclavo, viviendas precarias, falta de acceso a los servicios básicos, trabajo infantil y otras problemáticas deben soportar de manera cotidiana los tareferos o cosechadores de la yerba mate de Misiones)

Económicos (OCDE), París, Francia, nos muestra una problemática generalizada a la que habría que dar respuestas superadoras en tanto afirma lo siguiente: “En promedio, en los países de la OCDE, la cuarta parte de los docentes consideran que la innovación hace una diferencia, pero la mayoría restante considera que las aulas son ambientes hostiles a la innovación. Debemos cambiar esto y desarrollar una cultura emprendedora que premie y reconozca la innovación, el uso de la tecnología y que proporcione entornos donde los docentes puedan aprender de los demás –y con ellos– para construir las nuevas pedagogías que nos permitirán avanzar con el aprendizaje de los alumnos”¹¹. La problemática que muestra Andreas Schleicher es que el e-Learning no es habitual en los países de la OCDE.

Tengamos en cuenta que, además, hay otras categorías caras a esta concepción, tales como el “aprendizaje colaborativo” y el “aprendizaje significativo” dentro del “aprendizaje basado en proyectos”¹².

Aprendizaje colaborativo

En el aprendizaje basado en proyectos la idea de trabajo colaborativo es muy interesante, sin embargo, valga preguntarse acerca del por qué el tan remanido uso lingüístico en nuestras del enunciado “en el aula mando yo”, como si dicho aula fuera un espacio privado y no público. ¿Cuáles son las condiciones normativas de posibilidad de la praxis implicada? En un sistema donde el ámbito de la labor docente padece de una muy fuerte prescripción que limita la libertad, la colaboración es accidental. Si la colaboración no acontece en el trabajo de maestros y profesores, difícilmente se dé con la frecuencia requerida dentro de la camada de los alumnos y de manera integral. Ejemplifiquemos el caso de la conocida “articulación vertical y horizontal” curricular en el viejo y actual sistema educativo, que significa un modo de trabajo cooperativo, cuyo resultado es siempre un deseo frustrado en mayor o en menor medida. ¿Por qué no se parte de un diagnóstico que señale las causas de tal

¹¹ https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/programacion_y_robotica_0.pdf (consulta: 10-05-2019),

¹² <http://www.aulaplaneta.com/2015/02/04/recursos-tic/como-aplicar-el-aprendizaje-basado-en-proyectos-en-diez-pasos/> (consulta: 2/05/2019).

frustración a efectos de no volver a incurrir en la misma?, ¿y cómo es posible que el slogan “los alumnos son protagonistas de un aprendizaje significativo” se haga realidad cuando los curriculares son fuertemente prescriptivos y dependen, no accesoriamente, del soporte en papel “bajado” como normativa o de un soporte digital elaborado por empresas de servicios educativos? ¿Cómo es posible el aprendizaje colaborativo, significativo y basado en proyectos en los países cuyos Estados no fomentan en tiempos y espacios laborales escolares ese mismo aprendizaje a nivel docente? Hay un dicho popular que dice “nadie da lo que no tiene”.

Transmisión de la información

Otra falacia es que los docentes no deben transmitir la información que se encuentra en la internet. Lo que sí debieran hacer es orientar a los alumnos a buscar información, ayudarlos a criticarla, a seleccionarla, a organizarla y aún a crearla. El problema radica en que: a) Analfabetismo. La mayor parte de los sectores populares no tiene un dominio aceptable de la propia lengua instituida como oficial, por lo que es una incógnita el buscar información y entenderla, mientras que son analfabetos en la lectura e interpretación de textos y de imágenes audiovisuales; b) Analfabetismo crítico. La casi totalidad de los alumnos no aprendió en la escuela a pensar críticamente – en particular desde las propias condiciones de vida -, mientras que fuera del ámbito escolar es subsumida dentro de una información caótica, fragmentada y escueta al modo “me gusta”/ “no me gusta” que limita el ámbito de la conversación o de la palabra dialogal (donde se mezclan la Biblia y el calefón, la verdad y la mentira); c) Enseñanza-aprendizaje como copiar y pegar. La tan señalada críticamente transmisión de la información por parte de los docentes, en especial en la escuela primaria, no es cierta, pues existen pocos docentes capaces de transmitir dicha información durante los sesenta minutos de una clase o por cuanto hay docentes que transmiten información dialogalmente con los alumnos o por cuanto la enseñanza en gran parte del tiempo áulico se ha trastocado en un activismo pedagógico-grupal donde predomina el “copiar y pegar”, en tanto se silencian las “voces” de los alumnos, quienes se convierten más en escribientes que ya no

pronuncian su propia palabra; d) Olvido de que el medio es el mensaje¹³. Pensar críticamente supone la formación de un marco teórico crítico donde no se disocian el “qué” del “cómo”, donde no se disocian los contenidos de las habilidades, pero en el modelo de la educación disruptiva no importa el “qué”, sino el “cómo”, y ese “cómo” apunta solamente a la “operatividad” dentro de soluciones tecnológicas, donde sí puede haber algún tipo de pensamiento crítico, aunque supeditado a los algoritmos o secuencias y a los recursos materiales disponibles. Recordemos que habilidades sin contenidos son ciegas, mientras que contenidos sin habilidades son vacíos. Recordemos que, en el espíritu de Paulo Freire, hay preguntas que no debieran soslayarse: ¿para qué?, ¿con quiénes?, ¿contra quiénes?, ¿a favor de quiénes?

Y dichas preguntas, pues el mercado requiere nada más que de un pensamiento operativo. Por ello se alude, desde las neurociencias como mitos, al “cerebro que piensa” y no al ser humano histórico/espacialmente contextualizado que piensa, pues “pensar con pasión/ críticamente” en las condiciones de existencia puede ser disruptivo para los intereses del mercado y aún disruptivo para los mismos.

Aprendizaje significativo: para quién

Entonces, ¿cuál es el sentido del aporte de tantas empresas, fundaciones, ongs, etc. para la promoción de la educación disruptiva?: a) “formar” según los valores del poder hegemónico vigente a los futuros trabajadores de un mercado altamente competitivo, que siempre es excluyente; b) cooptar una cuantiosa cantidad de dinero de las arcas públicas en retribución del “servicio” que ofrecen a la educación pública (obviamente, también de las escuelas privadas de elite, pero son más cuantiosos el dinero de los Estados destinados a la educación pública); c) garantizar la hegemonía desde el punto de vista económico y político.

Mas, variadas problemáticas surgen: a) no hay evaluaciones pedagógico didácticas con rigor científico pertinente; b) no hay políticas de evaluación de las políticas de la llamada “innovación educativa”, dentro de una escuela pública que carece de medios

¹³ Parafraseamos libremente la expresión de Marshall McLuhan: “el medio es el masaje”.

tecnológicos; c) en múltiples oportunidades no hay plantillas de docentes estables formados en tal sentido que garanticen una continuidad, amén de que se apuesta demasiado en dispositivos y poco en la formación del profesorado, según el español Jordi Ardell¹⁴.

Aprendizaje significativo: desde dónde

Se afirma que el 35% de los actuales empleos desaparecerán en dos décadas. Es un porcentaje genérico y aproximativo, pero probablemente real. Ahora, es una cifra promedio, la dispersión o variación standard se dará según el mercado lo requiera en cada región o país. Obviamente, lo requerirá más en Corea del Sur o en ciertas regiones de los EE.UU. que en las regiones o países subyugados colonialmente. Conste que, también, dentro de un mismo país hay un Norte y un Sur, como categorías políticas. Así, por ejemplo, en las condiciones actuales, la mayor parte de la población infantil y adolescente de la Provincia de Misiones y la de Jujuy en Argentina (donde también hay Norte y Sur), que vive en la pobreza y aún en la miseria, estará excluida de dicho perfil. Es por eso que ningún sistema educativo nacional invertiría cuantiosas sumas de dinero para generalizar una educación disruptiva en sujetos-alumnos que no manejan la propia lengua considerada “oficial” y que estarán excluidos del mercado laboral, fenómeno pertinente a la mayor parte de la población mundial en tanto se encuentre excluida social y económicamente. Pero, insistamos en el núcleo acerca del problema fundamental: el analfabetismo de la mayor parte de nuestros pueblos en el mundo, ya que la mayor parte de los sectores populares aún no han ingresado en la era de Gutenberg: **leer y comprender un texto**¹⁵. ¿Y si no han ingresado en dicha era, qué sentido tiene que ingresen en la era digital? ¿Y cómo pueden ingresar en la era digital si no saben comprender un texto? Comprender un texto en la actualidad implica algo más complejo que a inicios del siglo XX. Esa alfabetización incluye también como prioridad la alfabetización simbólica en los códigos de las imágenes audiovisuales. Ahí radica el problema fundamental: la alfabetización integral.

¹⁴ <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/308265> (consulta: 22/05/2019).

¹⁵ Aún bajo el mismo formato de la llamada lengua “oficial”.

Es por ello la necesidad de declarar la **emergencia educativa nacional**. El Estado Nacional, y no el Mercado, debe ser el principal impulsor de la alfabetización integral, y todos los demás proyectos supeditados a la misma, aún el de la educación en las TICs.

No es cuestión decirles no a las tecnologías de la información y la comunicación, porque también el mercado de trabajo existe, también sus demandas laborales, pero no debe ser la forma prioritaria de educación, más bien debe integrarse a una educación que parta de la crítica de las condiciones de existencia de los sectores populares y en tal sentido vale el conocimiento disciplinar e interdisciplinar. Además,

“...el modelo para el futuro previsible debe ser uno que vea al maestro humano como el agente central, ayudado por la tecnología, en lugar de poner a ésta en el asiento del conductor y permitir que el maestro funcione simplemente como un conserje y una niñera”¹⁶.

Aprendizaje significativo: con quienes

Las políticas asistenciales (alimentación, planes, etc.) por cuanto son de emergencia, si se extienden en el tiempo, constituyen un sujeto popular inválido, cuyo “bastón” lo ofrece el Estado, y que no se alimenta material y espiritualmente de sus propias fuerzas en comunidad. Aquellas contrarrestan todo tipo de renovación o reforma escolar en serio, no meramente proclamada como tal. ¿Y cómo se entiende el aprendizaje significativo en quienes no encuentran en el espacio escolar un motivo para aprender a pensar la propia praxis asistencialista a la que son sometidos y que instituyen subjetividad?

¿Y cuál es al aprendizaje significativo valorado en los presentes discursos pedagógico/ políticos?

¹⁶ Mathew Lynch, Mathew (2018) <https://www.thetechvocate.org/tech-should-only-be-used-to-enhance-the-teaching-and-learning-process-not-replace-it/> (consulta: 31/05/2019).

Aprendizaje significativo: su apoteosis

El positivismo de Augusto Comte entiende la realidad desde la forma de pensarla, en tal sentido incurre en un idealismo –mal que les pese dicha interpretación a sus detentores–, donde todos los problemas de la realidad se resolverían no transformando las condiciones de existencia sino **pensándola desde los parámetros de las ciencias naturales**, en particular la física, en el Siglo XIX. Algo similar acontece, salvadas las distancias, a partir de las versiones espurias o “mitos” de ciertas neurociencias en el Siglo XXI. Mientras en el siglo XIX la ciencia apuntaba al manejo de la realidad objetual desde la física, en el siglo XXI se apunta al manejo de la realidad subjetiva, en particular, según el pensamiento computacional.

El pensamiento computacional requiere de la codificación o escribir instrucciones para una computadora, los algoritmos implican la codificación y pueden ser ejecutados por una máquina. Según el Banco Mundial¹⁷,

“... los cursos de codificación se pueden utilizar para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades para que puedan ‘pensar de forma algorítmica’ y participar en el llamado ‘pensamiento computacional’...”, “...el pensamiento computacional es una forma de resolver problemas, diseñar sistemas y comprender el comportamiento humano que se basa en conceptos fundamentales para la informática ...”.

Según el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (2019), Argentina¹⁸:

“En las Escuelas Primarias de la Provincia se implementa el Plan Provincial de Robótica Educativa que ofrece nuevas oportunidades de enseñanza y aprendizaje a los alumnos, y los forma para que puedan formarse en un

¹⁷ <http://blogs.worldbank.org/edutech/learning-code-vs-coding-learn> (consulta: 15/05/2019).

¹⁸ <http://www.abc.gov.ar/Mas-alumnos-de-primaria-aprenden-robotica-y-programaci%C3%B3n> (consulta: 24/05/2019). Comentario: en la Provincia de Buenos Aires, el título preciso es Dirección de Cultura y Educación, que equivale al de Ministerio de Educación.

contexto de cambio permanente, en el cual **las habilidades relacionadas a las tecnologías digitales son fundamentales para el desarrollo, la inclusión social y la construcción de conocimiento**".

“La propuesta se asienta sobre la base del Pensamiento Computacional como una lógica de trabajo que favorece la implementación de actividades creativas y colaborativas entre los estudiantes para **desarrollar la capacidad de resolver problemas de la vida cotidiana**".

“En tanto que la Programación está orientada al desarrollo en los estudiantes de una serie de habilidades de abstracción y operacionalidad para **diseñar y escribir una secuencia de instrucciones en un lenguaje determinado que pueda ser entendido y reproducido por un autómatas**".

Desde aquí, valga la siguiente pregunta: ¿debemos pensar siempre al modo de una computadora o es una instancia más que debe procesarse desde un ser humano (persona-social) que ama, llora, padece, ansía, que se cuestiona, problematiza, se posiciona políticamente, que padece la exclusión en aras a las tasas de ganancias de un capitalismo neoliberal que involucra a gran parte de la humanidad? Más aún, en particular para esa gran parte de la humanidad, ¿es el pensamiento computacional (programación y robótica) el que desarrolla la capacidad de resolver problemas de la vida cotidiana, donde lo que importa es diseñar y escribir una secuencia de instrucciones en un lenguaje determinado que pueda ser entendido y reproducido por un autómatas, mientras, digamos, sufre hambre “de todo”? ¿Importa solamente la racionalidad instrumental?

Todo pensamiento no debiera ser operativo, ni el modelo del pensar en función de soluciones tecnológicas requeridas por el mercado; debe reconocerse como una forma, pero no la prioritaria, y contextualizada dentro de un pensamiento crítico que trascienda la praxis. Así, Beatriz Fainholc¹⁹ pregunta si solo programando con

¹⁹ <http://webquestorgar.blogspot.com/2018/02/el-pensamiento-computacional-solo.html>
Beatriz Fainholc, Beatriz. “El pensamiento computacional: solo programando con lenguaje código, se innova, mejora’ la situación de des-adecuación educativa de hoy???” 2018.

lenguaje código se “innova” o mejora la situación de des-adequación educativa de hoy. “Existen muchas incógnitas a enfrentar, que parecen no resolver los serios problemas (algunos no nuevos) de la algoritmización de la vida digital contemporánea”, afirma la autora, especialista en tecnología educativa. Se trata de **resolver problemas**, utilizando entre otras metodologías la del ABP (aprendizaje basado en proyectos), no solo a través de la programación. La enseñanza no debiera orientar a los estudiantes prioritariamente a “**pensar computacionalmente**”. Además, a partir de Fainholc, preguntamos: ¿Se podrá enseñar y aprender a tomar distancia, con reflexión crítica del marco de presión social, lo que significa que niños, jóvenes y adultos usen Facebook, Twitter, Instagram y otros, todos softwares/entornos digitales, con mensajes muchos de post-verdades, amén de otras intencionalidades no explicitadas desde el poder hegemónico?

La literatura educativa neoliberal y los congresos o jornadas con dicho espíritu hacen de las tecnologías de la información y la comunicación la panacea del sistema educativo, y muy conocido es el latiguillo de que los alumnos son del siglo XXI, los docentes del siglo XX y la escuela del siglo XIX, con un fortísimo sesgo tecnocrático (fundado en las tecnologías vigentes en cada época y no en sus proyectos políticos), en la consideración de que los próximos futuros empleos²⁰ desecharán los modos productivos actuales y la necesidad de formar ya para el “mundo del trabajo”. Así, también, desde el Ministerio de Educación de Argentina (2017) y el plan Aprender Conectados se sostiene²¹:

“Desde el plan Aprender Conectados, entendemos que la alfabetización digital también tiene que integrar nociones sobre los lenguajes de las computadoras, sobre cuya base están contruidos los contenidos fundamentales de nuestra sociedad, particularmente aquellos ligados a los consumos culturales de niños y jóvenes. En este marco, tanto la programación y la robótica como el pensamiento computacional resultan relevantes para el aprendizaje: al

²⁰ <http://blogs.worldbank.org/voices/es/hace-falta-una-revolucion-para-adquirir-nuevas-habilidades> (consulta: 10/04/2019).

²¹ <https://www.educ.ar/recursos/132262/orientaciones-pedagogicas> (consulta: 10/04/2019).

comprender sus lenguajes y su lógica en la resolución de problemas, los alumnos se preparan para entender y cambiar el mundo”.

Es decir que la alfabetización digital y los lenguajes de las computadoras son la base de “los contenidos fundamentales de nuestra sociedad”, y en particular correspondería a los consumos culturales de las nuevas generaciones, no importa que gran parte de la humanidad padezca hambre y exclusión, que padezca del deterioro inducido del medio ambiente por las ambiciones del capital, no importa sus condiciones miserables de vida a la que se encuentra expuesta. Y el mismo documento citado aclara:

“Es por eso que la programación resulta una disciplina fundamental en la educación contemporánea. Al comprender sus lenguajes y su lógica en la resolución de problemas, los alumnos se preparan para entender y cambiar el mundo”²².

Ahora, una pregunta nos invade: ¿cómo desde una lógica binaria (verdadero o falso, 0 vs 1), propia de la matemática, puede entenderse y cambiar el mundo vigente cargado de contradicciones políticas, sociales y económicas, entre otras, más aún, en una época donde lo que predomina fuertemente es la manipulación y el lucro?²³. Hogan y Sellar nos advierten, en tal sentido, el accionar de la empresa Pearson – compañía multinacional de origen británico especializada en servicios/mercancías educativos– que ofrece datos a las grandes empresas tecnológico digitales, implicadas con los grandes centros de poder económico y político del mundo. Valga aclarar que Pearson también elaboró y evaluó las pruebas PISA²⁴ 2015 y 2018. Pearson es el creador del diario *The Financial Times* en Londres, año 1888, quien vende el paquete accionario a una firma japonesa en el 2015, con el mismo sesgo

²² <https://www.educ.ar/recursos/132339/programaci%C3%B3n> (consulta: 10/04/2019).

²³ Anna Hogan y Sa Sellar, “Pearson y el aprendizaje de futuras generaciones: lucrar con los datos sobre el alumnado”, 2019, <https://www.unite4education.org/es/uncategorized/pearson-y-el-aprendizaje-de-las-futuras-generaciones-lucrar-con-los-datos-sobre-el-alumnado/> (consulta: 10/04/2019).

²⁴ PISA. Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes. Programme for International Student Assessment.

ideológico; una reciente edición del diario opta por el gobierno de Mauricio Macri en contra de Cristina Kirchner y el peronismo, opción valorativa que, de alguna manera, con seguridad, incide en la producción de los servicios educativos de Pearson²⁵.

Ahora bien, nos preguntamos cómo juegan las humanidades en el pensamiento computacional, por ejemplo, la filosofía. ¿Cómo se relacionan con la noción de competencias²⁶, que aluden a una racionalidad tecnológica? La noción de **competencia** se encuentra ligada fuertemente a la acción. Lo que importa es aprender a hacer, adquirir destrezas con la finalidad de ofrecer **respuestas eficaces** a los requerimientos del medio que, en primer lugar, es el del **mercado**. El problema no es el pensamiento computacional, más bien el pretender reducir la mente humana a procesos algorítmicos y el cerebro al software. Desde esta perspectiva, entrevemos un serio problema: la exclusión en el mundo, que no solamente es social y económica, también digital y, más grave aún, la exclusión lingüística-comunicacional. Por otro lado, ¿no será, quizá, que las secuencias lógicas tan precisas, del pensamiento computacional y sus algoritmos como “modelo del pensar”, implican el espíritu de un nuevo panóptico? Ya no el panóptico de Bentham (Foucault), ya no el panóptico digital

²⁵ https://www.clarin.com/politica/fuerte-editorial-financial-times-respalda-mauricio-macri-argentinos-deben-rechazar-retorno-peronismo_0_Uv-BgW4HF.html;
<https://www.perfil.com/noticias/economia/cual-fue-advertencia-financial-times-sobre-cristina-kirchner-peronismo.phtml>; <https://www.cronista.com/economiapolitica/Financial-Times-Argentina-debe-rechazar-el-regreso-del-peronismo-20190531-0034.html>. (consultas: 1/06/2019).

²⁶ Hay quienes, en el ámbito de la educación, identifican el término “competencias” con la propuesta de Noam Chomsky. Aquí hay un error, pues contextualizado la cuestión. dentro de las presentes políticas neoliberales, la misma se origina en la Comisión SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, Comisión de la Secretaría para el Logro de las Competencias Necesarias). “En junio de 1991 el Departamento del Trabajo de los Estados Unidos dio a conocer el reporte de la Comisión Secretarial para la Adquisición de las Habilidades Necesarias denominado ‘Lo que el trabajo requiere de las escuelas. América 2000’. Esta Comisión se creó con la finalidad de examinar las demandas que plantea el trabajo en el futuro próximo y si los jóvenes son capaces de enfrentarlas”. <http://www.empresaesuela.org/links/requiere.pdf> (consulta: 25/05/2019); <http://www.academicinnovations.com/report.html> (consulta: 25/05/2019).

(Byung-Chul Han), sino el **panóptico empírico neuroético**, cuestión que explicitaremos más abajo.

Cómo pensamos: otra mirada

Y considerando el pensamiento científico, ya no meramente operativo/instrumental, ¿no habría, aún desde los criterios del pragmatismo, un modo más amplio de pensar? Obviamente que sí. Ya lo plantea John Dewey en su libro *Cómo pensamos, How we think*, publicado en el año 1910 que, sin incurrir en críticas hacia el mismo, podemos sintetizar de la siguiente manera:

John Dewey²⁷.

“Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que lo sostienen y las conclusiones a las que tiende.” “Para ser auténticos seres pensantes debemos estar dispuestos a mantener y prolongar (el) estado de duda que constituye el estímulo de la investigación rigurosa, así como no aceptar ninguna idea ni realizar ninguna afirmación positiva de una creencia hasta que no se hayan encontrado las razones que la justifiquen”.

Enfatizamos las siguientes ideas: poner en duda toda creencia o supuesta forma de conocimiento, aunque no solamente ello, además prolongar el estado de duda hasta que no se hayan encontrado las razones que la justifiquen. Existe una opción diferente al dogmatismo de las actuales pedagogías neoliberales, donde ni el pensamiento operativo ni los requerimientos del Mercado son puestos en duda.

El criterio de Dewey resulta ser diferente a la lógica de los algoritmos: “técnica/procedimiento/ método para resolver un problema mediante una serie de

²⁷ Dewey, John (1998). “Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento y proceso educativo.” Buenos Aires, Editorial Paidós. 1998_10,13.

pasos lógicamente definidos, precisos y finitos, donde cada paso indica la acción a realizar sin criterios de interpretación.”²⁸

Veamos una síntesis muy escueta acerca del pensar según el modelo científico en el texto “Cómo pensamos” de Dewey, quien se inscribe en el optimismo epocal hacia la ciencia como motor del progreso social dentro de la finalidad de la **formación de ciudadanos democráticos/participativos**, motivo tal que pesa con mucha fuerza en toda su obra:

1. Encontrar el problema: consideración de alguna experiencia actual y real del niño.
2. Identificación de algún problema o dificultad originados a partir de esa experiencia. Definir el problema
3. Identificación de datos disponibles, así como búsqueda de soluciones viables. Establecer posibles soluciones.
4. Formulación de la hipótesis de solución.
5. Analizar las consecuencias
6. Comprobación de la hipótesis por la acción.

Dewey aclara que éste es un modelo teórico, pero en la práctica puede sufrir varianzas. Por otro lado, la perplejidad siempre atraviesa o es transversal a todos los momentos hasta la comprobación de la hipótesis por la acción, aunque dejando explicitado que la duda o perplejidad trasciende a dicha comprobación, porque es condición del pensar para el progreso siempre mantener un espíritu de incógnita. Además, hay que considerar siempre la prioritaria concepción del fin de la educación que le asigna, donde se encuentra ausente el perfil economicista/mercantil, el del mercado, en virtud de que posee una fuerte impronta política, la del aprendizaje de una ciudadanía plena, mediante la participación en la vida democrática.

²⁸ B. Fainholc, *ibíd.*, 2018.

Aprendizaje significativo y neurociencia

¿Y qué decir del mencionado aprendizaje significativo más arriba señalado? Según Luis Labath²⁹

“El aprendizaje significativo se construye al relacionar los conceptos nuevos con las experiencias previas, por lo que modificar el cerebro con una inteligencia mayor es una manera de proyectarse rápida y acertada, seleccionando la información valiosa y descartando la inútil, debida cuenta que esa información crea redes, las redes crean inteligencia y todo este proceso es un desarrollo constante, teóricamente infinito, donde la combinación de cien mil millones de chips de memoria hacen posible una sabiduría increíble. Contar con conocimientos es igual a pensar; es vincular la información que tiene valor y significado a través del estímulo del cerebro para comprender mejor y encontrar con mayor rapidez la información valiosa, precisamente, a través de la inmediata capacidad de interconexión neuronal y el fácil proceso del pensamiento, la extensión de la conectividad y el desarrollo de la inteligencia humana”.

Obviamente, no podemos olvidar a David Ausubel³⁰, para quien el aprendizaje significativo es un tipo de aprendizaje en que un estudiante asocia la información nueva con la que ya posee; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. Pero, valga aclarar que, en la actualidad, y considerando la llamada “innovación educativa”, dicho aprendizaje posee una fuerte impronta de la

²⁹ Luis María Labath, “Neurociencia del conocimiento y aprendizaje significativo”, 2015, <https://es.sott.net/article/37166-Neurociencia-del-conocimientos-y-el-aprendizaje-significativo> (consulta: 18 de mayo de 2019).

³⁰ Hay preguntas que valen la pena realizar: ¿Acaso, todo tipo de aprendizaje, en que un estudiante asocia la información nueva con la que ya posee, es considerado valioso en el currículo o depende de los criterios políticos de quienes lo elaboran, donde el conocimiento por aprender está ya pre-establecido? ¿Cómo se interpretan las limitaciones para trascender a otro tipo de aprendizajes, que incluyen habilidades y conocimientos diversos? ¿Es en la práctica el aprendizaje significativo como una especie de cárcel que impide procesos de interculturalidad, es decir, que impide trascender de unos modos culturales a otros?

neurociencia. El problema a mencionar es qué es lo que tiene valor y significado, cuando “el cerebro en-sí” no existe, existen miembros personas-sociales constituidas desde múltiples variables, sean económicas, sociales, culturales, políticas, raciales, de género, etc.

El cerebro no piensa, es el ser humano que lo hace, donde subyacen intereses y motivaciones. En el ámbito escolar, son los alumnos quienes piensan. Ya lo decía Federico Nietzsche, “no hay hechos sino interpretaciones”; podemos parafrasearlo diciendo “no hay informaciones sino interpretaciones”, salvo que se pretenda que cada información sea de modo universal. Ciertamente, hay que considerar los intereses y motivaciones de los alumnos, aunque valga el interrogante de si aquellos pueden fundamentar y explicar las razones de sus intereses y motivaciones, que son fuertemente impregnados por sus condiciones de vida y por una realidad mediática donde no es fácil discriminar entre noticias e informaciones verdaderas o falsas, alumnos que son, como sus docentes, totalmente analfabetos en la lectura e interpretación crítica de las imágenes audiovisuales, en especial las propias de las redes digitales y, más aún, si la base de todo conocimiento radica en lo emocional, epifenómeno del inconsciente.

José Antonio Castorina, en cuanto a lo que hace a las neurociencias, diferencia entre los estudios serios, como aporte a la investigación, de los “mitos”³¹; cabría decir, de los discursos espurios científicamente en tanto vacíos epistemológicamente o ideológicos (falsa conciencia). Hay una

“confusión intelectual... al afirmar que los procesos neurológicos serían condiciones necesarias y suficientes para el aprendizaje. Ellos son necesarios, pero nunca suficientes para el logro del aprendizaje y la enseñanza, porque no impiden que haya otras condiciones necesarias, como los contextos institucionales de la actividad educativa, y que éstos se extiendan más allá del aula. Pensar que el impacto de la desigualdad social o simbólica sobre el

³¹ José Antonio Castorina, “La relación problemática entre Neurociencias y educación. Condiciones y análisis crítico”, *Propuesta Educativa* 25, N, 46 , Nov. 2016/2: 26 -41. http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/103.pdf (consulta: 30/11/2018).

desarrollo depende de una inherente inhabilidad neurológica es una equivocación, provocada por la aversión de tantos científicos ‘naturalistas’ a las condiciones sociales y se debe a una manera circular de pensar, cuando se interpreta el alcance de los datos”³².

Veamos algunas ramas de la neurociencia, donde se mezclan la Biblia y el calefón.

Ramas de la neurociencia

De manera inorgánica presentamos algunas ramas de las neurociencias, tal como se las promociona actualmente:

Neuroética

Neuropsicología

Neuromedicina

Neuroderecho

Neuroeducación

Neurofilosofía

Neuroteología

Neuromarketing

Neuropolítica

Neurotecnología

Neurosociología

Neuroantropología

Neuroastronomía

Neuroestética

Neuromúsica

Neuromagia

Neuroeconomía

Neurogusto (desde la cocina)

Neuroimagería

Neurofarmacología

³² J. A. Castorina, *ibíd.*

Neurociencia afectiva
Neurociencia del comportamiento
Neurociencia celular
Neurociencia clínica
Neurociencia cognitiva
Neurociencia computacional
Neurociencia cultural
Neurociencia del desarrollo
Neurociencia molecular
Neuroingeniería
Neuroimagen
Neuroinformática
Neurolingüística
Neurofisiología
Paleoneurología
Neurociencia social
Neurociencia de sistemas
Neuropediatría
Neuropolítica
Neuroecologismo
Neuroguerra
Neuroaprendizaje
Neuroantropología
Neuroemocional
Neurohistoria
Neuroambiental
Neurofisiología
Neurofinanzas
Neuroanatomía
Neurofarmacología
Neuroendocrinología
Psiconeuroinmunología
Neurotecnología
Neurolingüística

Neurosexualidad
Neurohipnosis
Neurogimnasia
Neurofeminismo

Neurociencia: mito y colonización

Ahora bien, si entendemos un “cerebro universal”, independientemente de las condiciones témporo/espaciales, de las condiciones económicas, culturales, políticas, sociales, de género, etc., subsumimos al mismo en la mirada desde el Norte-Político, con lo que acaece una nueva colonización. Y más aún, por cuanto las investigaciones, al respecto, y en tanto espurias, se realizan en ámbitos sesgados tal cual pueden ser los laboratorios, las experimentaciones, la observación que tiende a cuantificar y medir, descontextualizando toda interpretación de lo humano con el grave peligro de su manipulación. Afirma Perla Zemanovich:

“Las investigaciones en neurociencias tienen que ver con hallazgos de laboratorio. El problema es que no pueden trasladarse sin más sus resultados a las prácticas educativas, cuyo aquí y ahora implica el cruce témporo-espacial de una multiplicidad de variables que inciden en la constitución de la persona-social, donde inciden los deseos, las razones, las biografías singulares que animan las acciones de los sujetos. Los experimentos neurocientíficos eluden las concretas realidades escolares: relaciones de poder, clima institucional, distribución de tiempos y espacios, condiciones laborales y salariales, edilicias, etc.”³³.

Aún más, desde este tipo de neurociencia, en tanto fundamento del conocimiento de lo humano, la “alteridad” no entra en juego en función de la constitución básica del sujeto persona, pues se parte del cerebro-individuo, concepción individualista

³³ Perla Zemanovich, “Neurociencias cognitivas y educación”, 2017, <https://conversacionesnecesarias.org/2017/07/18/neurociencias-cognitivas-y-educacion-interrogando-una-agenda-de-prioridades/> (Consulta: 23/05/2019).

que remontamos al siglo XVIII con el liberalismo político y el liberalismo económico.

Neuroética

Y aquí nos involucramos en otro problema, dato no de menor importancia: la aparición del “**panóptico empírico neuroético**”. Pareciera una incongruencia la simbiosis entre empiria y ética, entre experimento singular de laboratorio y principios éticos. Sin embargo, existen investigaciones cuya tendencia es la de “gestionar las conductas éticas” de los seres humanos, y de ahí el término panóptico empírico neuroético, que hasta suena mal al oído, tanto del filósofo como del científico. Sin embargo, independientemente de sus logros efectivos en el tiempo, lo que importa es la tendencia hacia la apoteosis de la manipulación, propia de un sistema cuyo **espíritu** es el Mercado dentro del neuroneoliberalismo, que incide en todos los ámbitos y también, por ende, en el pedagógico, por lo que en un reciente trabajo hemos mentado el concepto “neuroneoliberalismo capitalista fascista”³⁴.

Veamos. Nos dice Aram Aharonian que la nueva generación de comunicación móvil 5G significa una profunda transformación, pues será 40 veces más rápida que la del 4G actual con un significativo aumento del volumen de datos comunicados, un acceso de “puerta trasera” en la red mediante el cual se puede espiar a todo el mundo, incluso a los espías³⁵.

Si apelamos a la neuropolítica, al decir de María Pocoví, importa el uso de esas nuevas tecnologías para leer la mente. El objetivo es influir en las elecciones electorales de las personas. Se usa el reconocimiento facial de emociones y el *eye tracking* (rastreo ocular) para entender cómo la gente siente en la vida real y en tiempo real. Existe un software que captura emociones de cualquier rostro (tristeza, felicidad, sorpresa, asco, miedo, ira). La idea es hacer una predicción mucho más precisa del comportamiento del consumidor midiendo las llamadas seis emociones

³⁴ Miguel Andrés, Brenner, “De la educación emocional: el neuroneoliberalismo capitalista fascista”, 2019, <https://www.alainet.org/es/articulo/198131> (consulta: 5/06/2019).

³⁵ <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=255907&titular=la-revoluci%F3n-5g-%BFla-vigilancia-de-los-humanos-y-las-cosas?-> (Consulta: 23/05/2019).

universales y, en el caso de la neuropolítica, haciendo una predicción mucho más precisa del comportamiento del votante. Se usan algoritmos para comprender lo que revelan las microexpresiones. Si, por ejemplo, uno está viendo el video de una campaña política y sonrío en un momento dado, y está mirando ese contenido en un laptop o en un celular cuya cámara puede registrar los movimientos faciales, los algoritmos son capaces de detectar lo que un individuo podría estar pensando en base a lo que revelan esos gestos³⁶.

Insistiendo en la cuestión, Europa ha desarrollado el Proyecto Cerebro Humano (The Human Brain Project –HBP–) cuyos principales promotores son la multinacional estadounidense International Business Machines Corporation (IBM), el gobierno de Suiza y el Dr. Henry Markram, responsable del proyecto, quien anunció públicamente que puede crear el primer cerebro artificial en 2020. Las hipótesis se refuerzan por investigaciones que hacen pensar que IBM, la principal organizadora del Proyecto Cerebro Humano, ha realizado experimentos con humanos en la construcción del chip neuromórfico *TrueNorth*. Según Salinas Flores, David³⁷: Cada chip tiene **1 millón de neuronas y 256 millones de sinapsis** que están interconectadas a través de los circuitos. Además, con esta configuración, el NS16e demostró ofrecer una **gran velocidad de procesamiento de datos con un bajo consumo**, así como la capacidad de aprendizaje o la toma de decisiones según unos parámetros al igual que hace el cerebro humano³⁸. Es una supercomputadora del

³⁶ <https://emotionresearchlab.com/es/blog/tag/maria-pocovi-es/> (consulta: 18/05/2019).

³⁷ Salinas Flores, David (2016). “Proyecto cerebro humano: ¿existen experimentos secretos con humanos en Latinoamérica?” <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273846452020> (consulta: 18/05/2019) “La IBM está realizando generosas y extrañas actividades en hospitales de Guadalajara: ha hecho importantes donaciones de computadoras a internos de dichos hospitales y está desarrollando ‘proyectos de aprendizaje’ en coordinación con organismos del sector educación del gobierno de México como ‘Sigamos Aprendiendo en el Hospital’ con módulos de cómputo entregados por la IBM denominados ‘Pequeño Explorador’.” Según Pressreader, algo similar ocurre en comunidades rurales del Ecuador. <https://www.pressreader.com/peru/diario-expreso-peru/20180802/282123522320959> (consulta: 1/6/2019). Algo que también reafirma Salinas Flores en el texto citado.

³⁸ <https://www.adslzone.net/2016/09/23/truenorth-chip-ibm-simula-cerebro-humano-demuestra-capacidad-aprender/> (consulta: 18/05/2019).

tamaño de una estampilla o timbre postal (3 cms de ancho) y el peso de una pluma que consume lo mismo que un audífono, que permite emular la capacidad de sentido de los seres humanos.³⁹ El dispositivo se podría incorporar en gafas que permitirían a los no videntes recibir información en tiempo real, o en audífonos para que los que no pueden escuchar. En magnitudes más grandes, el chip sería muy útil para rastrear víctimas en una tragedia⁴⁰. El chip consta de 1 millón de neuronas digitales que hablan entre sí a través de 256 millones de sinapsis (la **sinapsis neuronal** es la zona de transmisión de impulsos nerviosos eléctricos entre dos células nerviosas – neuronas– o entre una **neurona** y una glándula o célula muscular)⁴¹. Al decir de D. Salinas Flores, existen experimentaciones con seres humanos: “La ausencia de tecnología apropiada para desarrollar el HBP refuerza la hipótesis de la experimentación ilícita con humanos. Existen varias evidencias que refuerzan esta sospecha antiética y forzada experimentación con seres humanos”.

Así, en el contexto de la manipulación de datos, se propone que toda la vida ética tiene una base cerebral que determina los actos éticos. De ahí, la neuroética.

“...nuestros cuatro principios de auto-creatividad, no obsolescencia, empoderamiento y ciudadanía establecen una neuroética más allá de lo normal, que está mejor preparada para un futuro en el que los seres humanos y sus sociedades van mucho más allá de lo normal”⁴².

³⁹ <https://actualidad.rt.com/ciencias/view/136511-ibm-chip-imitacion-cerebro-humano-truenorth> (consulta: 18/05/2019)

⁴⁰ <https://agencia.donweb.com/truenorth-un-chip-que-emula-el-cerebro-humano/> (consulta: 18/05/2019).

⁴¹ <https://www.revistac2.com/un-microchip-que-imita-al-cerebro/>;
<https://www.psicologica.com/blog/la-sinapsis-neuronal-tipos-sinapsis/>
(consulta: 18/05/2019)

⁴² John Shook y James Giordano, *Neuroética más allá de lo normal: habilitación del rendimiento y tecnologías autotransformativas*, Cambridge University Press, 2916.
<https://www.cambridge.org/core/journals/cambridge-quarterly-of-healthcare-ethics/article/neuroethics-beyond-normal/7F32C817D076DF0C3B428D5E6E511E68>
(consulta: 18/05/2019).

Desde el Proyecto Cerebro Humano –Human Brain Project HBP– se pretende indagar en el pensamiento con la posibilidad de su manipulación. Obvio, los objetivos que se exponen de ese Proyecto son bondadosos, pero en manos de quienes manejan los hilos del ejercicio del poder son muy peligrosos para la condición humana. Entonces, el panóptico de Bentham (Foucault) y el panóptico digital (Byung-Chul Han) quedarían muy limitados, en tanto panópticos, con la aparición de un nuevo panóptico, el “**panóptico neuroético empírico**” o panóptico cerebral (leer el cerebro y manipular su forma de pensar), bases para un **neurofascismo** impresionante.

En los Estados Unidos de América, el equipo liderado por el investigador en nanotecnología Robert Freitas Jr. del Institute for Molecular Manufacturing de Palo Alto, California, sugiere que una interfaz cerebro/nube (Human Brain/Cloud Interface o B/CI), será posible muy pronto gracias a los inminentes avances en nanorrobótica. Según estos investigadores, la próxima generación de nanobots se adentrará en el campo de las neurociencias y navegará por el sistema vascular humano, cruzará la barrera hematoencefálica y se posicionará entre las neuronas e incluso dentro de las células nerviosas. Ese grupo afirma que dicha corteza en la nube permitiría la descarga de información al estilo “Matrix”⁴³ al cerebro. “Un sistema B/CI mediado por neuralnanorobóticos podría permitir a las personas tener acceso instantáneo a todo el conocimiento humano acumulativo disponible en la nube... La tecnología B/CI también podría permitirnos crear un futuro “sistema central global” que conectaría redes de cerebros humanos individuales y la Inteligencia Artificial para permitir el pensamiento colectivo⁴⁴. Lo cual también puede enmarcarse en la “Neuroguerra”, ya que se afirma que la Agencia de Proyectos de Investigación Avanzada de la Defensa de Estados Unidos (DARPA, por sus siglas en inglés Defense Advanced Research Projects Agency⁴⁵) tiene la finalidad de

⁴³ Nos preguntamos acerca del por qué la película Matrix causa tanta sensación. ¿Acaso su significado más que mera ilusión se intuye como posibilidad?

⁴⁴ https://www.tendencias21.net/La-Internet-del-Pensamiento-sera-posible-este-siglo_a45210.html (consulta: 10/05/2019) (consulta: 10/05/2019).

⁴⁵ <https://www.darpa.mil/>.

desarrollar un programa de construcción del “guerrero perfecto” con tecnologías de punta en neurociencias, informática y robótica⁴⁶.

Desde los considerados realizados, ¿puede llegar a plantearse una ética universal basada en el cerebro? Adela Cortina diferencia entre bases cerebrales (como pueden existir bases psicológicas, sociológicas, culturales, etc.) del fundamento ético universal, que excede a todo tipo de base.

“... si tomamos el vocablo en la ... acepción... como **neurociencia de la ética**, entonces parecemos estar anunciando una auténtica revolución, porque la neurociencia nos proporcionaría el fundamento cerebral para una ética normativa, el conocimiento de los mecanismos cerebrales nos permitiría por fin aclarar científicamente qué debemos hacer moralmente. Con lo cual, como se ha dicho en alguna ocasión, los filósofos quedaríamos condenados al paro”⁴⁷.

El texto de Adela Cortina es muy interesante, pero adolece de una limitación, quizá por su formación personal: la del no abordaje explícito del ejercicio del poder hegemónico económico-político como condición de posibilidad del surgimiento de la neuroética.

Existen investigaciones muy concretas de seres humanos de carne y hueso que realizan tareas costosas monetariamente, que carecen generalmente de fondos personales a tal efecto, y que son subsidiados o por gobiernos o por fundaciones o por empresas, las que destinan fondos para fines según sus propios intereses. ¿Serán estos últimos meramente altruistas o para el ejercicio del poder económico? La respuesta es obvia, la segunda alternativa. Además, cabría preguntarse por qué la compulsión en “divulgar” las novedades de ciertas neurociencias, cuando los científicos, en general, hablan por sus descubrimientos o invenciones o resultados

⁴⁶ Alí Ramón Rojas Olaya “Neuroguerra” 2017
<https://www.alainet.org/es/articulo/183896> (consulta: 15/05/2019)

⁴⁷ Adela Cortina, “Neuroética: ¿las bases cerebrales de una ética universal con relevancia política?”, 2019 <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/687/689> (consulta: 20/05/2019).

obtenidos. Seguramente habrá una intencionalidad política, en el sentido de mostrar a las neurociencias⁴⁸ como núcleo de todas las ciencias humanas, en función de lo que denominamos neuroneoliberalismo capitalista fascista.

Conclusiones

Deambulamos desde la innovación educativa hasta la neuroética. Ese tipo de innovación y ese tipo de neurociencia marcan el espíritu de una época. Nuestras preguntas fueron formuladas considerando el problema educativo en el contexto de un capitalismo que produce escasez y miseria en tal magnitud que entrevé la necesidad de la manipulación “total” del ser humano. Es por ello que hablar de una reforma o innovación educativa descontextualizada y deshistorizada resulta una manera de no pretender comprender el drama de nuestro presente. El motivo que subyace a todo el texto es el de la escuela negada como escuela popular, con la constante pregunta acerca del problema fundamental de la escuela pública.

¿Cuál es el problema fundamental de la escuela pública? ¿Qué no da respuestas a los requerimientos del mercado? ¿No habría que plantear el interrogante a la inversa: que el mercado dé respuestas a las necesidades de las comunidades, de los pueblos? ¿Sería una incongruencia? Aceptamos que el segundo interrogante es más pertinente que el primero, aunque difícilmente viable dentro de la economía política actual. No negamos que haya que dar respuestas a las innovaciones tecnológicas del mundo empresario, pero intentando que sean dentro de los intereses de nuestros pueblos, no supeditados a los intereses de lucro de un capitalismo que, en el tren de sus objetivos, busca la manipulación total del ser humano. Consideramos la imperiosa necesidad de una profunda e intensa alfabetización crítica en la comprensión y producción de textos escritos y orales, en la alfabetización simbólico crítica de las imágenes audiovisuales, de las redes digitales, y siempre a fin de dar respuestas justas y solidarias al padecimiento de nuestros pueblos.

⁴⁸ Obviamente, hacemos referencia a lo que Castorina señala como “mitos”.

Facundo en dos filósofos nativos

*Alberto Buela**
Buenos Aires

Argentina ha tenido y tiene muchos profesores de filosofía, demasiados para mi gusto, algunos “maestros” como Coriolano Alberini, Diego Pró, Eugenio Pucciarelli, Alberto Caturelli, Celina Lértora y algunos otros, pero muy pocos filósofos entre los que se destacan el bonaerense Luis Guerrero (1899-1957) y el cordobés Saúl Taborda (1895-1944), y sobre estos dos me quiero detener en un punto: su relación con el *Facundo: civilización y barbarie* de Sarmiento de 1835.

Los dos guardaron siempre una muy buena relación de amistad desde la época de estudiantes en la Universidad de La Plata donde uno terminaba el bachillerato y el otro la carrera de abogacía. Diez años más tarde los encontramos estudiando filosofía en Maburgo, donde Taborda le prestó cien dólares para que Guerrero siga sobreviviendo hasta que llegara su mamá. Años más tarde el bonaerense es el primero en adherir al Fanoe (Frente de afirmación del nuevo orden espiritual) creado por Taborda.

Los dos nacen como anarquistas y terminan; Guerrero como un progresista ilustrado y Taborda como un tradicionalista hispánico.

Guerrero lo hace a través de una conferencia “Tres temas de filosofía en las entrañas del Facundo” (1945) y Taborda en un artículo “Meditación de Barranca Yaco” (1935) en la revista *Facundo: crítica y polémica*.

Guerrero fue el primer doctor en filosofía en Europa. Lo hizo en 1925 en la Universidad de Zurich, ciudad de la que era oriunda la familia de su mamá, y con ella viajó, quedándose cinco años en Europa hasta que regresó en 1928.

Fue el primero entre nosotros en valorar a Heidegger que en 1927 había publicado *Ser y tiempo* y en una carta a Astrada le dice “debe comprar inmediatamente esta obra y leerla. Es la más brillante constelación del firmamento filosófico contemporáneo”.

Su monumental obra *Estética operatoria* en tres volúmenes lo ubica como el primer filósofo que en castellano construye un sistema de estética.

Bueno, todo esto para dar a entender que nosotros valoramos a Guerrero como filósofo y buen profesor pero en el análisis de su *Facundo* nos parece que erró el vizcachazo.

Va a sostener que los tres temas del *Facundo* son; el paisaje, el personaje y la prospectiva o visión del futuro.

En realidad, al paisaje y sus arquetipos Sarmiento le dedica muy poco espacio, solo los tres primeros capítulos, que por otra parte son lo mejor de la obra en tanto que primera producción genuinamente criolla. Es más a sus arquetipos (el rastreador, el baqueano, el gaucho malo y el cantor), la parte más lograda de toda la obra, les dedica solo una decena hojas.

Llama la atención que siendo Guerrero nieto de un baqueano de Pacheco no diga una palabra ni le nazca un comentario sobre estos personajes. Solo se anima a decir, citando a Sarmiento, que el desierto no es una sustancia vacía sino que es una sustancia histórica y social llenada por la barbarie.

En cuanto al segundo tema, el personaje, que ocupa la mayor parte del libro (cap. V al XIII) no dice nada que no haya dicho Sarmiento. Se ocupa más bien del romanticismo del sanjuanino y trae en su auxilio a G. Vico y su interpretación de Homero.

El comentario sobre el tercer tema: la visión del futuro a través de los males del presente va a sostener que Sarmiento se adelanta al pensamiento de su época con chispazos de genio que vislumbra nuevos horizontes para la ciencia, el arte o la

filosofía¹. Una verdadera exageración sin fundamento. Y la solución que propone es sustituir los postulados iluministas de Mayo y los románticos de la generación del 37, por la tarea de realizar la libertad en un sistema de instituciones democráticas.² Y acá termina la conferencia de Guerrero cuyo aporte es nulo. Es una conferencia inobjetable porque no tiene objeto pues no podemos entender las razones que lo llevaron a semejante dislate. Todo esto explica el por qué Agoglia, escritor de lo obvio en la filosofía argentina, le dedicó a esta magra conferencia casi treinta páginas.

En cuanto a Taborda, comienza éste su trabajo “Meditación de Barranca Yaco” (1935) afirmando “Un siglo y un crimen. Cien años y la muerte de Facundo. ¿Qué significación tiene hoy, al cabo de un siglo, la tragedia de Barranca Yaco?”,

Representó el avasallamiento de las autonomías provinciales por la absorción centralista de Buenos Aires. Además, Facundo era un parapeto a la colonización cultural por parte de Europa (Inglaterra y Francia), que una vez caído Rosas se profundizó al máximo.

“Falta que concluyamos de negarnos, despreciando en todo lo que tiene sello de castellano, lo profundamente castellano que tenemos en la sangre... ¿cómo hacer para negarnos del todo? Reducid al salvaje, responde la cultura señalando al caudillo”³.

Facundo es el tipo representativo del espíritu comunal “*precioso don castellano*”. Y fue esta estirpe a la que pertenecemos por derecho propio la creadora de la libertad europea. La comuna y el caudillo son la síntesis perfecta entre el individuo y el medio ambiente, y el mundo circundante.

Taborda sostiene que la voluntad de Mayo de 1810 nos ubica en la historia del mundo como república pero esta voluntad no fue posible si no hubiera existido antes

¹ Luis Guerrero, *Tres temas...*, Buenos Aires, ed. Docencia, 1975, p. 60

² Ob. cit., p. 67,

³ Saúl Taborda, *Facundo, crítica y polémica*, Buenos Aires, Ed. Perrot, 1959, p. 17.

una comunidad política que la sustentara expresada en el comunalismo de los caudillos. Mayo no fue ni debe ser interpretado como un borrón y cuenta nueva con lo vivido durante tres siglos. No es un comienzo de cero, sino que esa voluntad por existir en forma independiente la forjaron los caudillos de cada región del país.

“En lo que hace a nosotros fueron los caudillos, si los caudillos, esos magníficos ejemplares humanos retoñados en raigón castellano en tierra americana, los auténticos portadores de la voluntad de Mayo”⁴,

El escritor chileno Benjamín Vicuña Mackenna cruzó la Argentina de Buenos Aires a Santiago en la década de 1850 y se asombró del trato libre e igualitario de los gauchos que lo acompañaron y de los que encontraron en la larga travesía. Al empleador no lo llama “señor o patrón” sino “el hombre” y lo compara con la sumisión del cholo chileno hacia sus patrones.

Desde hace un siglo, se queja Taborda, arrastramos una vida falsificada en todos los órdenes. Y en un artículo publicado en la revista *Nosotros*, 2ª época, I, 4, pp. 401-403 titulado “Qué es la civilización argentina” se responde:

“Hemos edificado nuestra vida con elementos prestados, desdeñando todo lo genuinamente nuestro, todo lo que llamo genio facúndico... hemos cercenado nuestra historia colocando una fecha- 1810- como el hito de una zona no presentada como una continuidad sino como una negación de todo lo anterior y con ello sacrificamos nuestra idiosincrasia existencial en el insano empeño de asumir una fisonomía copiada. Hemos cedido lo esencial por una copia”.

Conclusión

Apelo en auxilio de mí conclusión a Leopoldo Lugones el escritor y literato más criollo que hemos tenido. Nadie supo ni sabe más que el autor de *El Payador* (1916) sobre nuestro mundo nativo y gaucho.

⁴ Ob. cit. p. 19.

Una digresión. Cuando me enteré a través de mi editor Eugenio Gómez Mier que se iban a editar las obras de Lugones y el escritor Pedro Barcia sería el prologoísta de todas, lo llamé al entrerriano Barcia para pedirle que me dejara escribir la correspondiente a *Romances de Río Seco* porque nada mejor que cuña del mismo palo. El me respondió que no, que él también era criollo y que sabría hacerlo. Publicada la obra de Lugones, Barcia no hizo un solo comentario sobre la partida de taba entre el cura y el ventajero. No supo decir que cuando la taba está cargada la única solución es tirarla de vuelta y media –como explica Lugones que hizo el cura– pues si se tira de roldana siempre cae culo.

Lugones en su *Historia de Sarmiento* afirma

“Tratábase al principio de un panfleto” y el mismo Sarmiento lo reconoce en carta al general Paz, que su libro está compuesto de “mentiras a designio contra Rosas”. Si serán graves e infundadas estas mentiras y denigraciones que aseveró “su madre (la de Rosas) de carácter duro, tétrico, se ha hecho servir de rodillas hasta estos últimos años”⁵.

El *Facundo* es un brulote que se fue puliendo a través de las distintas ediciones hasta conformar un libro pero su contenido es en un noventa por ciento falso de toda falsedad. En mi criterio son rescatables dos aspectos: a) el comienzo:

“¡Sombra terrible de Facundo voy a evocarte, para que sacudiendo el ensangrentado polvo que cubre tus cenizas, te levantes a explicarnos la vida secreta y las convulsiones internas que desgarran las entrañas de un noble pueblo! Tú posees el secreto: ¡revelánoslo!”.

Con esto Sarmiento reconoce, implícitamente, que es el genio nativo y gaucho que forma la vida secreta del pueblo argentino. No le va a preguntar a Europa que le explique las convulsiones internas que desgarran las entrañas de nuestro pueblo, se lo pregunta a Facundo Quiroga. Porque Sarmiento es criollo, pero con un entendimiento torcido, y entonces, su respuesta va a ser

⁵ Ob. cit., p. 246.

“no hay que economizar sangre de gauchos... nuestro dilema es civilización o barbarie... el mal que aqueja a la Argentina es su extensión... en nuestro país conviven dos civilizaciones la del siglo XII y la del siglo XVIII, la primera tiene que desaparecer para que podamos progresar, etc. etc.”

Y estas no son solo frases hechas que se repiten como una monserga liberal e ilustrada sino que es la síntesis abreviada del programa político de Sarmiento.

b) el otro aspecto rescatable es la descripción de los personajes (el rastreador, el baqueano, el gaucho malo y el cantor) que el sanjuanino lo hace magníficamente. Y lo puede hacer porque él mismo forma parte sustantiva de ese mundo. Esto es genuino, acá no hay imitación, los europeos no lo pueden ayudar. Por eso a mí me ha dado una gran pena la menguada conferencia de Guerrero, pero me alegró la enjundia de Taborda y la sutileza de Lugones.

Lugones dice que Sarmiento es el primer escritor argentino y tiene razón. No es que antes no haya habido varios, pero él es el primero que se plantea el tema nacional desde el marco de referencia de la república argentina. Todo su programa de educación es para educar ciudadanos y no para educar al hombre. Y esta es la diferencia con la pedagogía propuesta por Saúl Taborda que busca educar al hombre en comunidad, en ese mundo de valores y vivencias anteriores Mayo y que permitieron Mayo.

Qué dos buenos filósofos argentinos, se ocupen de Facundo, que Sarmiento le pregunte a Facundo y que Lugones se ocupe del intrincado mundo Facundo-Sarmiento, nos muestra a las claras que es un tema fundante en la construcción de un pensamiento nacional genuino.

* *Arkegueta*, aprendiz constante

Carlos Asti Vera. *In Memoriam*

Carlos Enrique Berbeglia
Buenos Aires

Días atrás, daba comienzo la segunda semana de diciembre de este conflictivo año 2021, falleció, como consecuencia de una larga y penosa enfermedad Carlos Asti Vera, quien ocupara el cargo de Director del departamento de Conocimiento Científico del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, fuera un brillante profesor de temáticas vinculadas con las ciencias y, además, autor de varios trabajos de investigación lógica y epistemológica, entre ellos “Escenarios argumentativos, iniciación a la evaluación de los argumentos”, *Educando*, Buenos Aires, 2008, que tuviera una muy buena acogida en los ámbitos universitarios.

Al igual que su padre, Armando Asti Vera, de quien heredara no solamente el apellido sino también su afición por el pensamiento lógico, si hay alguna característica sobresaliente en su labor intelectual, no quepa duda alguna que la encontramos en la seriedad con la que supo encarar la totalidad de sus producciones escritas en las cuales, además, deja entrever los conocimientos artísticos y literarios que poseía y con los cuales solía acompañarlos.

Por otra parte, y no es algo meramente anecdótico el señalamiento que hacemos, hemos de dejar constancia aquí que, esa seriedad y compromiso real con la enseñanza, fue la que lo mantuvo alejado (otra **misión** compartida con el padre) de los circuitos intelectuales cerrados y exclusivistas, siempre ponderantes en los ámbitos académicos nacionales, (enunciado con total y franca sinceridad, las “camarillas”) que tanto mal le vienen haciendo a la cultura nacional y que la desmerecen.

El conocimiento se encuentra bastardeado y la búsqueda de la verdad fenece convertida en una frase sin sentido que decora los ámbitos donde únicamente su busca el usufructo, Carlos Asti Vera, a plena consciencia de esa nota sobresaliente

de la temporalidad que nos toca experimentar, supo eludirla con la seriedad de sus clases, escritos y perseverancia en los estudios atinentes a sus especialidades.

El mundo en el que nos encontramos sobreviviendo no supo alojarlo y, con su fallecimiento acaba de perder a una persona que, al hacerle aporte de su integridad humana, diera lugar a una luminosidad perdida para siempre.

NOTA

Todos y cada uno

Enrique Puchet
Montevideo

Nuestra época gusta de ponerse bajo el signo de la diversidad. No sin experimentar inquietud de conciencia, ya que, apenas pronunciado el voto en favor de la singularidad, sobreviene el reclamo de valores tales como “bien común”, “colectividad”, “comunidad”, y otros afines. El resultado es una suerte de vaivén que admite casi cualquier tipo de arreglo.

Así, no es sorprendente que el tema de la **individualidad** y su nexos con el de **colectividad** haya adquirido especial relevancia en el ámbito de la educación. La verdad es que la fórmula más o menos clásica: “la escuela, sociedad en miniatura” encerraba mayores promesas de indagación y debate de lo que se presumía.

Hoy, la reflexión al respecto muestra un rasgo distintivo. Característico de nuestro tiempo es que la exigencia de atender a la diversidad apunta, no tanto a realidades psicológicas, consideradas en sí mismas, como al medio social, que suele ser considerado –no sin vacilaciones– determinante. Si hemos de escuchar a los ensayistas en boga (¿cómo omitirlos?), lo que está en juego –o lo está en primer plano– no es, en abstracto, el par individualidad-sociedad sino la coexistencia engañosa de **sociedades**, en plural, disimuladas en un discurso oficial que se afirma- urge denunciar en su parcialidad aventajada.

Ya se ve que en sus términos actuales el asunto se ha vuelto particularmente complejo porque aboca a opciones que no inquietaban en el pasado. La concepción psicologista aparecía con nitidez en algunos teóricos modernos. Lorenzo

Luzuriaga, tan eficaz orientador sobre lecturas y tendencias pedagógicas, cita una manifestación explícita de J. Locke:

“Locke insiste en sus *Pensamientos* sobre la necesidad del estudio de la individualidad en la educación, en su carácter diferencial. Hay otras mil cosas, dice, que merecerían la atención; sobre todo si se quisieran estudiar los diferentes temperamentos, las diferentes inclinaciones, los defectos particulares que se encuentran en los niños y buscar los remedios apropiados. Cada hombre tiene sus cualidades propias, que, lo mismo que su fisonomía, lo distinguen de todos los demás, y no hay quizás dos niños que puedan ser educados por métodos absolutamente semejantes”¹.

Signos del tiempo

Es notorio que hoy se habla otro lenguaje. ¿A dónde acudir para ilustrarlo? No parece un mal camino dirigirse a textos de amplia circulación. ¿Cómo evitarlos? El tiempo y sus urgencias inmediatas piden atender a mensajes precisamente datados que lleven la marca de un presente, el de abril de 2020, al que no es hiperbólico calificar de **pavoroso**.

Servirá un artículo que no rehúye definiciones del francés Philippe Meirieu, un intelectual que goza de estima en los medios de habla española, incluido el Río de la Plata.

En días de pandemia, Meirieu se pregunta si, más tarde, será posible restablecer el funcionamiento de los sistemas **sin** introducir cambios sustanciales en la acción docente, en el “clima” general de la educación (por ejemplo *La escuela después... ¿con la pedagogía anterior?*). Nos importa determinar si su argumentación, ni que decir favorable al cambio, valora suficientemente el papel de las *individualidades*, de la indescionocible presencia de “cada uno” coexistiendo con el requerimiento del interés nacional y de lo colectivo. Nuestra impresión –por cierto que revisable– es que nuestro autor se muestra indeciso. En su texto, la dificultad intrínseca del

¹ L. Luzuriaga, *La educación nueva*, Bs. As., Losada, 1944, cap. II.

asunto, que insistimos en reconocer, da lugar a pasajes que, si se los examina de cerca, denotan vacilación.

Es, el del pedagogo francés, un “discurso” que se ha vuelto familiar en círculos de la profesión que se caracterizan por condenar todo un régimen socio-económico, el capitalista, al que se refieren sin hacer lugar a modalidades nacionales ni a alteraciones en el curso del tiempo. Nuevos valores, ahogados en la ideología del cálculo estrecho que sólo se las entiende con clientelas, esperarían ser cultivados. A nuestro modo de ver, esta generalidad demasiado abstracta ignora constantes, digamos, antropológicas y retrocede sin razón ante las posibilidades que se abrirán, sin re-creaciones traumáticas, tras la convulsión que hay agobia al planeta.

Citamos, con el propósito de propiciar el comentario libre:

“Me gustaría que existiéramos, desde el jardín de infancia hasta la enseñanza superior, sistemas de enseñanza inspirados en pedagogías cooperativas e institucionales que permitan a todos y cada uno ‘ocupar un lugar’ en un colectivo, es decir, no ocupar todo el espacio en él, pero tampoco ser arrancado subrepticia o abruptamente de él /alternativa inverificable, realmente: EP/. Me parece esencial reafirmar que la escuela es una ‘institución’, que encarna los valores de nuestra República, y no un ‘servicio’ encargado de satisfacer las demandas de los usuarios individuales”.

Nos parece que es un modo de discurrir, aunque difundido, necesitado todavía de aclaraciones. Provoca –es cierto – adhesiones inmediatas en aquellos para quienes nociones tales como “usuario”, “empoderamiento”, y afines, son repetidamente objeto de rechazo. No lo creemos acertado, ni, lo que es peor, justiciero. Omite que existen “demandantes” que se reclutan en sectores desfavorecidos de la sociedad que reclaman aprendizajes que permitan a su generación escolarizable **emerger** de la condición de privaciones en que se debaten los antecesores. La escuela no se degrada porque “sirva” a los menos dotados por su origen: sí, lo hace si solamente ve en ellos mano de obra disponible ya ahora o en el futuro.

Habrá ocasión de volver sobre el punto.

No menos débil, y por parecidas razones, es el argumento de Meirieu cuando, según se ha hecho también frecuente, se empeña en distinguir entre dos nociones en verdad inseparables: el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades (texto francés: *l'égalité de chances*). Escribe:

“¿Es que vamos a conformarnos, en la ‘escuela de después’, con promover ‘la igualdad de oportunidades’ sin cuidar demasiado de las condiciones necesarias para ‘capturar su oportunidad’ o, al contrario, disponerlo todo para hacer posible garantizar la ‘igualdad del derecho a la educación’? No es sólo una simple diferencia de fórmulas, sino que se trata de un cambio de paradigma que obliga a establecer políticas radicalmente diferentes...”

También nos pide:

“superar el simple estadio de enseñanzas o proyectos puntuales que hacen pensar que se puede salvar el planeta introduciendo algunos enclaves virtuosos sin cambiar nada en las lógicas productivistas que nos conducen al callejón sin salida. Habría que permitir que los niños comprendan que hemos hecho opciones y que otras opciones son posibles. Más aún: se necesitaría permitirles hacer la experiencia de una inversión radical de su relación con el mundo...”.

Hay materia para reflexiones, más allá de la seducción de los enunciados. En principio, no creemos que esta visión, más atrayente que comprensiva de las realidades, ofrezca ese ingrediente de reorientación **efectuable** que a estas horas se reclama. Notemos que se sugiere que “igualdad de oportunidades” es una suerte de genio maligno a menos que lo hagamos subsidiaria del “derecho a la educación”. ¿No es, más bien, la puesta en práctica de lo que está implícito en el universal derecho a la educación? Y no hay que temer que el “productivismo” ahogue las razones del Humanismo. En una sociedad compleja, iniciaciones activas en lo histórico-social y permanente disposición a la apreciación ético-política son tan indispensables como el pertrechamiento para el trabajo. Ciertamente, para concebir

las cosas así, es preciso aceptar que una integración satisfactoria, que supone “igualdad en el punto de partida” (C. Vaz Ferreira), es preferible al ídolo de las inversiones radicales.

Cuestiones debatibles

Cuando, como vimos antes, se nos habla de la Escuela como “institución que encarna los valores de la República”, se está aludiendo a una función que no puede menos que despertar polémica en nuestros días. P. Ricoeur lo advertía el siglo pasado al hacer notar que la universidad no ha podido sustraerse a la “revolución cultural” que ha venido a sobreponerse a la del conocimiento científico-técnico. Ya no es sólo cuestión de “episteme”: están en juego **valoraciones**. **Qué** transmitir, en favor **de quiénes** hacerlo, al servicio de qué “tabla de valores”...: la atención a la individualidad queda envuelta en debates y sospechas sobre capacidad de los sistemas para acoger –o, al revés, omitir– la existencia de la diversidad de orígenes, que lo transtornaría todo.

Un siglo atrás, planteos como el de J. Dewey contienen elementos para pensar al respecto, ya que no para solventar sin apelación las contradicciones. Un fragmento de *Democracia y educación* (cap. II) subraya la doble función, selectiva e integradora, que el ambiente educativo tiene por tarea desempeñar. Escribía Dewey, en los años de la primera guerra mundial:

“Es misión del ambiente escolar eliminar, hasta donde sea posible, los rasgos perjudiciales del medio ambiente existente para que no influyan sobre los hábitos mentales. Aquel establece un medio de acción depurado. La selección no sólo aspira a simplificar sino también eliminar lo que sea indeseable. [...] Al seleccionar lo mejor para su uso exclusivo, lucha por reforzar el poder de esto mejor. A medida que una sociedad se hace más ilustrada, comprende que es responsable **no** sólo de transmitir y conservar la totalidad de sus adquisiciones existentes, sino también de hacerlo para una sociedad futura mejor. La escuela es el agente principal para la consecución de este fin.

“Es misión del ambiente escolar tratar de que cada individuo logre una oportunidad para librarse de las limitaciones del grupo social en que ha nacido y para ponerse en contacto vivo con un ambiente más amplio. [...] La mezcla en la escuela de la juventud de diferentes razas, religiones y costumbres crea para todos un ambiente nuevo y más amplio. Las materias de estudio comunes acostumbra a todos a una unidad de perspectiva, a un horizonte más amplio que el visible a los miembros de cualquier grupo mientras está aislado.

-

(trad. de L. Luzuriaga)

Nos importa invitar a que se advierta que esto último implica una crítica al supuesto, muy extendido, de que no hay más que beneficio que esperar de la ratificación, en cada individuo, de los rasgos de su cálida matriz social. Agreguemos que la advertencia se aplica a unos y a otros: a los favoritos de la fortuna y a los que no lo son.