

Crítica Educativa

AÑO III - N.º 3 - BUENOS AIRES - DICIEMBRE DE 1997

Treinta años después
de las siete tesis

Mercociudades y educación

La estética escolar

Megaproyectos de
transformación educativa

Los caminos del saber
popular

Escriben:

Rodolfo Stavenhagen - José Eustaquio Romao -
Diana Milstein y Héctor Mendes - Ana María Zoppi -
Mónica Peregrino - María Saleme de Burnichon -
Miguel Boitier - Adriana Puiggrós -
Nélida Landreani - Luis Rigal - N. Staffan Selander -
Ana Pagano - José Tamarit

AVA MARIA ZOPPI
1998
**Homenaje a
Paulo Freire**

El "Drama del Desarrollo" en los más recientes Megaproyectos de transformación educativa en la Argentina

ANA MARÍA ZOPPI*

1. El "Progreso" matriz ideacional en la cultura occidental

Afianzada por siglos de permanencia en nuestra cultura occidental, la idea de "progreso", (que según afirman algunos historiadores, estaba ya presente en la antigua Grecia), puede ser considerada una "idea-matriz" de la civilización. "Acompañada explícitamente o no, de su opuesta y complementaria, la idea de "decadencia" (formada, probablemente, desde la analogía con los seres vivos, que experimentan crecimiento para madurar) es "como si la humanidad se encontrase permanentemente en el dilema de "crecer" o "perecer". (Lins Ribeiro, 1991).

A lo largo de su historia, entonces, las sociedades occidentales parecen conminadas a "avanzar" en un sola dirección; desde el supuesto de una crecimiento infinito (en el sentido tradicional del evolucionismo).

Cobra cuerpo así la representación colectiva de que "el futuro será mejor que el presente y el pasado", gracias a "una serie de mejoras e innovaciones que los hombres serán capaces de inventar", con lo cual uno de los núcleos duros de esta ideología es la fascinación por la tecnología.

Obviamente esta matriz ideacional va siendo "modelada", cobrando versiones diferentes en distintos momentos de nuestra historia. Así, aparece por primera vez, en el siglo XII la palabra "desarrollo" en lengua italiana, con una raíz etimológica que alu-

de a "sacar" algo desde adentro en el sentido de una "transformación".

Asumido de esta manera el desarrollo es, sobre todo, "acción": la TRANS-FORM-ACION es cambiar las formas a través de la acción.

Esta concepción del desarrollo tiene casi el carácter de una "religión secular" en la cultura de occidente: moldea fuertemente nuestra vida, sin permitir su discusión. Aumentada su supuesta vigencia a escala universal, a todos los occidentales parece unírnos esta ilusión de que el mundo se puede mejorar por la intervención instrumental en la realidad natural y social: nos liga la creencia en la salvación de la humanidad a través de la manipulación derivada de la aplicación de nuevas y sofisticadas tecnologías.

Avanzar en este trabajo sin reconocer el modo en que este núcleo ideológico se asoció y sirvió a los fines de la expansión económica capitalista conduciría a un ingenuo e injustificable reduccionismo en esta perspectiva científica de abordaje.

Es casi ineludible el hecho de que el capitalismo, de sus primeras manifestaciones en el siglo XV, fue generando progresivamente un proceso creciente y prácticamente ilimitado de "incorporación" de nuevos territorios y mercados. Este proceso tiene a Europa, inicialmente, como centro desde donde se promueve, a través de recursos militares, económicos, políticos e ideológicos, la "transformación natural, social y cultural de los nuevos espacios absorbidos y colonizados en su-



JOAQUÍN TORRES-GARCÍA

Grafismo mágico

* Titular de Diseño Curricular en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Jujuy.

cesivas y desiguales "inclusiones".

Acercándonos más en el tiempo, el escenario geopolítico y económico mundial posterior a la Segunda Guerra Mundial crea las condiciones para que Truman, en un célebre discurso, "establezca el 'desarrollo' como la gran salida civilizatoria para la humanidad".

Afirma Lins Ribeiro (1991), en un intento por encontrar razones que expliquen la significativa eficacia simbólica del concepto que:

"Existen dos aspectos macro-integrativos de la noción que necesitan ser enfatizados. Primero, el ritmo creciente de integración del sistema mundial pasó a requerir una ideología/utopía" que pudiese tanto dar sentido a las posiciones desiguales en el interior del sistema, (sin requerir la dominación abierta como en los tiempos coloniales), cuanto proveer una explicación a través de la cual los pueblos situados en niveles más bajos pudieran 'entender' sus posiciones y creer que existe una sólo salida para su situación de atraso. No es por azar que la terminología del desarrollo comúnmente involucre el uso de metáforas que se refieren al espacio, ordenado de manera jerárquica: desarrollado/subdesarrollado; avanzado/atrasado. Esta jerarquización es funcional para la creencia de que hay un punto que puede ser alcanzado si se sigue una especie de receta sostenida, secretamente o no, por los estados-naciones que lideran la carrera para un futuro mejor. Un segundo aspecto macro-integrativo a ser enfatizado es este: el "desarrollo" provee un rótulo neutro para referirse al proceso de acumulación a escala global. Usando desarrollo, en lugar de "acumulación" o "expansión", una connotación indeseable es evitada: la diferencia de poder entre las unidades del sistema (intra o inter estados-naciones) en términos económicos, políticos y militares. Esta característica también ha sido la causa de una tautología, una especie de raciocinio que atribuye la culpa a la víctima, que puede ser ejemplificada por una afirmación arquetípica como la que sigue: "ellos son subdesarrollados porque no hacen esfuerzos para desarrollarse".

2. El "drama del desarrollo": un encuentro desigual y conflictivo con el "otro"

A grandes rasgos ya se tienen con estos enunciados elementos suficientes como para advertir cuáles serán los actores en este drama del desarrollo, no sólo desde una perspectiva política y económica, sino también antropológica.

A la escena acudirán dos ineludibles personajes, dialécticamente complementarios: los unos, generalmente "externos" a la realidad a ser impactada, portadores de los recursos y la tecnología necesarios para viabilizar la "salvación prometida" y los "otros", locales, "subdesarrollados", dependientes de la ayuda que recibirán creyentes en un proyecto de vida y de futuro mejor.

Alentando el supuesto de que este encuentro puede

contener en sí mismo el germen de la tragedia, resulta fascinante acudir en este punto al análisis que Berman realiza del Fausto de Goethe como representación prototípica del "desarrollista". Allí, entre otras cosas, dice, (Berman, 1988):

"El único modo de que el hombre moderno se transforme, como descubrirá Fausto y también nosotros es transformando radicalmente la totalidad del mundo físico, social y moral en que vive. El héroe de Goethe es heroico porque libera enormes energías humanas reprimidas, no sólo en sí mismo, sino en todos aquellos a los que toca, y finalmente, en toda la sociedad que lo rodea.

Pero los grandes desarrollos que inicia (intelectual, moral, económico, social) terminan por exigir grandes costos humanos. Aquí reside el significado de la relación de Fausto con el diablo".

Aproximándose cualitativamente a la magnificencia de los "proyectos fáusticos", como paradigma, Lins Ribeiro estudia las obras que caracterizan los emprendimientos del desarrollismo: -Acuña así el concepto de "proyectos de gran escala", como forma de producción vinculada a la expansión del sistema económico y atribuye a los mismos, entre otros, un rasgo que tomaré especialmente en consideración en este trabajo: el "gigantismo".

Argumenta que "el gigantismo estimula la idea de que la dimensión del proyecto es positiva por sí misma, porque crea nuevas oportunidades para miles de personas. También se lo suele presentar como algo que redimirá a una nación, o país de su atraso. Es lo que podría llamar una 'ideología de redención', cuya matriz principal es la ideología del progreso".

Otra dimensión resulta ineludible como trama de articulación en este encuentro: la planificación.

Este es otro de los elementos del drama, a propósito del cual dice Lins Ribeiro (1987):

"En la ejecución de un proyecto de gran escala confluyen claramente procesos planificados y no planificados de intervención y ordenamiento. Los procesos planificados son fuertemente coercitivos. Son ejecutados por grandes y poderosas burocracias vinculadas a redes nacionales e internacionales de intereses políticos y económicos. Los procesos no planificados son íntimamente vinculados a las realidades concretas de las poblaciones envueltas en los proyectos y sus reacciones a una estructura impuesta desde afuera".

Avanzando en esta problemática y a partir de los datos que aporta el análisis comparado de estos "grandes emprendimientos" se advierte la tendencia a la "transmisión de modelos", de una situación a otra llevados por el flujo de los expertos o de la información, que contribuye a la fijación de estos planes como estructuras globales que no toman suficientemente en consideración los aspectos particulares de aplicación a

ámbitos diferentes. Acaba, entonces, percibiéndose que "la gente no se comporta como debería comportarse" y desencadenándose una fuerte necesidad de control de tales conductas. Acontece, entonces, que la planificación se desbarranca cuando se encuentra con la realidad cultural e histórica. Aún cuando se tenga conciencia de este hecho, la "visión instrumental" de los planificadores es, aparentemente, la traba que les impide modificarse.

3. El "desarrollismo" en la educación latinoamericana y argentina

Afirmándose en "un mundo congelado por la Guerra Fría, las principales teorías sobre el desarrollo, conservadoras o no, comienzan a gestarse. América Latina no quedaría inmune a estas tendencias. Nada mejor que la propia Comisión Económica para América Latina (CEPAL), creada por la ONU en 1948, ... para transformarse en palabra de orden" (Lins Ribeiro, 1991).

Ajustándose a la Estrategia Internacional de Desarrollo, construye, difunde y promueve ideas como las que transcribiré a continuación, extraídas de la Evaluación de Quito, en 1973:

- "Las estructuras tradicionales, en la medida que oponen obstáculos al cambio, dificultan el progreso social y el desarrollo económico".

- "El objetivo del desarrollo en América Latina debe ser la constitución de una nueva sociedad y un nuevo tipo de hombre".

Algo más de esta concepción se extrae del trabajo de Ernesto Kritz, elaborado para el CINTERPLAN (1979, pág. 30).

"La estructuración de un modelo de educación orientado a satisfacer los postulados de un proyecto económico y social centrado en el crecimiento rápido de un sector tecnológicamente avanzado, requiere actuar, no sólo en forma frontal sino, también lateral, ya que, de esta manera, los progresos serían mucho más lentos o aún inalcanzables".

Al respecto de lo que se ha caracterizado como uno de los más claros "núcleos duros" de esta ideología, dice Nassif (1984, Pág. 57).

"Modernizar la sociedad requiere modernizar la educación, y así como aquella entrará en el flujo mundial del desarrollo por la senda de la tecnología, la educación terminará esa entrada en la medida en que ella misma se tecnifique. (...) Los desarrollismos pedagógicos dan prioridad o revaloran los medios o las ayudas educativas más sofisticadas por encima de las cuestiones de fondo de la educación que, al plantearse, llevan irremediablemente a su relación con las estructuras sociales concretas, que es precisamente el problema que los desarrollismos eluden".

Aludir a esta realidad no es difícil si contamos con el apoyo de nuestra propia memoria histórica para contri-

buir a la reconstrucción de estos procesos en los que de hecho, hemos estado involucrados.

Analizar, por ejemplo, la experiencia de la Reforma Educativa, propuesta para nuestro país en 1970, con las herramientas teóricas que aquí estamos utilizando nos permitirá advertir, entre otras cosas, que:

- se trataba realmente, de un "mega-proyecto" lo suficientemente ambicioso como para pretender la transformación de la realidad educativa, provocando simultáneamente la modificación de sus objetivos, de su estructura académica, de los supuestos ideológicos (filosóficos, científicos, políticos) que la sostenían, de los criterios de racionalidad vigentes, de la organización curricular y administrativa, de la formación docente, de los criterios que regulaban la relación de las escuelas con la sociedad en su conjunto, de las reglas de juego institucional, de las áreas responsables de la decisión política, de la fundamentación técnica y de la conducción, etc. etc. En fin, todo, algo así como "hacer desaparecer" el pasado.

- Siguiendo las reglas de su propia consistencia lógica y política, el proyecto pretendió ser impuesto a una organización socio-educacional a la que se conminaba a modernizarse desde un discurso que destacaba su obsolescencia, por un lado, y su ineficiencia, por el otro.

Aquí se hace necesario destacar que este proyecto de Reforma Educativa fue fuertemente resistido por algunos sectores clave, como el del sindicalismo docente, de lo cual resultó formalmente su "congelamiento" político, consolidado posteriormente por gobiernos autoritarios que paralizaron el estado de derecho en el país.

Asevera Germán Rama (1987, pág. 141) refiriéndose a esto que:

"En general, la principal resistencia hacia las propuestas de reforma ha partido de los propios docentes. Esto ha sido evidente en los casos de las reformas educativas de Argentina, Costa Rica, Panamá y Perú. Uno de los factores que más ha influido en la actitud de resistencia de los docentes, al decir de ellos mismos, es que los procesos de diseño de las reformas no han posibilitado su participación en la elaboración de las propuestas, que luego serían los encargados de ejecutar".

Así, y ya restituida la democracia en un proceso que se posibilitó en la mayor parte de la región, llegamos a la década actual.

Asoma nuevamente en esta coyuntura la respuesta de organismos internacionales de tradición desarrollista: tales la CEPAL y la OREALC (Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe), que sustentan en Santiago de Chile, en 1992, un informe denominado "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad".

Assume este documento la pertinencia de tres tensiones, a cuya resolución se orienta la estrategia propuesta: ciudadanía/competitividad; equidad/desempeño e integración/descentralización, enfantizando el ámbito de

complementariedad que existe en cada uno de estos planos.

Atravesado, entre otros, por este tipo de discursos (se han señalado otras influencias importantes, como la de la Reforma Educativa Española) aparece otro gran "mega-proyecto" destinado a re-orientar el sistema educacional argentino: el de Transformación Educativa, articulado con la Ley Federal de Educación, propuesta para el país en 1992.

Aún cuando no se reconoce explícitamente su vinculación con el antecedente de 1970, pretende, a mi juicio, con otros contenidos pero con estrategias sobradamente coincidentes, casi las mismas intenciones antes señaladas, como expectativas de impacto.

Rejuvenecido por la integración de otros aportes científicos, también el planeamiento, al que se sigue considerando necesario portador de un estilo de gestión y gobierno eficaz, se nos aparece ahora con una "nueva cara".

Acercado de esto, no pretendo negar el avance que significa la propuesta del planeamiento situacional en relación con el programático, propio del anterior proyecto de Reforma. Así, se propicia un mayor acercamiento a la realidad, se focalizan o priorizan los problemas a ser abordados, se establecen estrategias para cada situación, entre otros rasgos que pueden considerarse superadores.

A pesar de ello, asumo y reitero aquí algunas reflexiones que evidencian una preocupación en relación con las posibilidades y límites del modelo. Ajustando con cierta precisión la inquietud, mi pregunta es: "¿reúne las condiciones que permitan considerarlo como otro paradigma?".

Acorde con el eje teórico que estoy proponiendo para el análisis (parcial, por cierto), de estos proyectos, que en los últimos años se han planteado la intención de transformar la educación argentina: ¿cómo juegan, desde qué reglas, desde qué lugares, desde qué concepciones los actores principales involucrados en este drama?, ¿quiénes son los desarrollistas? ¿Qué pasa con los "otros"?

4. El lugar del docente en los mega-proyectos de desarrollo educativo

A este fin recordaré que la Reforma Educativa, como cualquier proceso, no "nació" en 1970.

Aferrándose al discurso modernizador del desarrollismo se venían formando ya desde la década anterior:

- Una cohorte de "técnicos", inicialmente especialistas en ámbitos de las emergentes ciencias sociales (sociólogos, pedagogos, psicólogos), que fueron sistemáticamente "capacitados" en la red de cursos, conferencias/acciones de perfeccionamiento, promovidos por las agencias internacionales de ese momento, y

- Las primeras generaciones de "licenciados" que las universidades nacionales promovían, desde la renovación de sus planes y de sus cátedras en el campo de las ciencias de la educación.

A grandes rasgos, ésta fue la "masa crítica" que, de la mano de catedráticos convertidos en políticos a cargo de la conducción, constituyeron el sistema nacional de planeamiento de la educación, simultáneamente instituido en todas las jurisdicciones. Algo así como una gran burocracia tecnopolítica, encargada y responsable de la "inteligencia" del proyecto.

Al tomarse la decisión política nacional de paralizarlo, estos sectores no fueron desmantelados. Allí permanecieron, continuando en muchos lugares con acciones que aprovechaban los intersticios dejados por el control arbitrario y la represión para efectivizarse.

Apoyándose en el espacios abierto por el Consejo Federal de Educación (uno de los logros del movimiento reformista), las discusiones técnicas continuaron y se potenciaron, facilitadas por la anulación del debate político que se impuso al país en esos años.

Apresurados por los emergentes del nuevo escenario generado por la decisión de la transferencia de los servicios nacionales de educación primaria a las provincias, estos equipos produjeron los diseños curriculares que procuraron orientar las prácticas educativas del sistema y desarrollaron múltiples estrategias de perfeccionamiento, seguimiento, apoyo material y técnico, etc., necesarios para que la docencia se convirtiera en eslabón de ejecución de alternativas que, en general, no habían emanado de su pensamiento.

En el contexto generalizado de "obediencia debida", no hubo lugar para la resistencia.

Aquí cabe, entonces, preguntarse: ¿qué pasó con los maestros, que recibieron el "impacto" de estas indicaciones para ajustar a ellas su conducta profesional?

Asumo nuevamente en este tema, algo que explicité en trabajos anteriores: este modelo operativo, desde la perspectiva pedagógica del curriculum, tuvo la limitación de consolidar un modelo dependiente de aprendizaje, que puede traducirse cabalmente en una representación de estos actores sociales atrapados en el sentimiento de "yo no sé; tienen que enseñarme".

Aparentemente, para este modelo, no se requiere una reflexión crítica previa que lleve a develar los supuestos subyacentes a cada práctica, sea tradicional o renovada; con lo cual el nuevo aprendizaje del docente se inscribe en un simple re-entrenamiento técnico, no en un acto profesional inteligente, crítico y creativo. Al descalificarlo, se le devuelve al maestro una imagen de actor social incompetente. No se le asigna el carácter de sujeto histórico, en tanto persona comprometida con la generación y dinámica de su propia realidad, luego el alumno tampoco lo es.

A través de una investigación sobre el tema, realizada en Buenos Aires, Feldman (1994, pág. 91), entre otras cosas, se preguntó también: "¿Qué cambió para los maestros con las propuestas curriculares?" "¿Cómo procesaron las reformas?" Avanza, a partir de los testimonios recogidos, en la elaboración de la siguiente respuesta (Pág. 96-97).

“En resumen: lo que en principio se registra es que el ingreso de las nuevas propuestas se dió, por lo general, en dos momentos. Primero, uno de desestructuración, la propuesta cambia las reglas de juego; las prácticas anteriores son rechazadas, y se crea un estado de ansiedad en el magisterio y se ejerce cierta imposición para impulsar el cambio. Luego, en un segundo momento, la propuesta original pierde parte de su fuerza. Es absorbida, readaptada y se une a anteriores esquemas de trabajo. La “lógica del aula”, condiciona lo que es posible esperar, y la apelación al criterio del maestro, fuertemente empapado de esa lógica, parece una salida inevitable”.

Al final, este autor acerca, entre otros, el siguiente comentario: pág. 111.

“Como grupo laboral, el profesorado tiene una larga experiencia como “objeto” de las supuestas reformas de otros. Pero esta acción “sobre” las escuelas y los maestros, no produjo el impacto esperado. Una de las razones posibles es que la capacitación requerida debe dar cabida a un “sentimiento de organización” en los docentes, es decir, que los maestros trabajen con otros maestros, que se predispongan a “dejar de aceptar las cosas tal como son” y como se han hecho siempre, que puedan aceptar sus limitaciones y plantearse problemas en un proceso que les permita referirse a los hechos y, al mismo tiempo, distanciarse de ellos. Esta capacitación, junto con un traspaso de conocimientos, implica un traspaso de poder de decisión”.

A estos antecedentes, debemos agregar ahora el análisis desde esta perspectiva del actual proyecto de Transformación Educativa.

A fin de caracterizarlo en su dinámica, tomaré sólo uno de sus ejes, probablemente aquel en que se han realizado hasta la fecha las mayores producciones: el de la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes para la Educación Inicial y General Básica (EGB).

Afirmaciones de sus principales protagonistas, podrán servirnos para tener una clara referencia de los actores involucrados. Al respecto dice Cullen (1995); responsable de la coordinación de equipos de especialistas:

“Los CBC se venían elaborando con un procedimiento con claros rasgos de legitimidad pública: consulta al mundo académico, a la opinión pública, a las organizaciones gubernamentales, a los sectores educativos de diferentes confesiones religiosas, a los técnicos y asesores educativos de las provincias y se hizo una apertura, tímida e insuficiente, a los mismos docentes, a través de seminarios federales, donde las provincias mandaron (según sus propios criterios de selección) representantes de los diferentes niveles educativos involucrados en cada caso. Se pidió también opinión a los grandes gremios docentes”

Al mismo tema, y en la misma publicación se refiere un comunicado de la Confederación de Trabajadores de la Educación, entidad aglutinante del sindicalismo docente.

“Desde CTERA hemos planteado que la legitimidad técnica de los contenidos se veía malversada por la ausencia de protagonismo docente, corriendo el peligro de que esta modernización de contenidos se convierta en un nuevo elemento de exclusión social y cultural.

En la práctica, la no participación de los trabajadores de la educación, implica un proceso de imposición vertical de los contenidos, que genera obstáculos para la apropiación efectiva por parte de educadores, niños y jóvenes”.

A lo mejor, correríamos aquí también el riesgo de “pensar por el otro”, si no tomamos algún recaudo que nos permita escuchar, desde sus fuentes, la voz de los mismos docentes.

A modo de propuesta para el trabajo de investigación que llevamos a cabo desde la Universidad Nacional de Jujuy (PROINC-SECTER-UNJu) nos llegó entre muchos más, un trabajo elaborado por los docentes de la localidad de UQUIA, en la Quebrada de Humahuaca. Aportan ellos, las siguientes reflexiones:

“Los esfuerzos bien intencionados para mejorar la práctica de los docentes, no tienen tampoco los resultados esperados. Creemos que esto ocurre porque aunque nos proporcionan a los docentes nuevos bagajes discursivos, nueva bibliografía académica, documentos actualizados, entre otros, éstos no contemplan ni facilitan una conexión con la tarea concreta, sobre las condiciones en que éstas tienen lugar y sobre los efectos (muchas veces no deseados) que las acciones cotidianas de cada uno de nosotros como maestros, producen. Siempre se está iniciando el camino del cambio, situación que es vivida por el docente sin compromiso alguno, pues su saber y su experiencia no son tenidos en cuenta. Se nos ha asignado el rol de ejecutores de las propuestas educativas; muchas veces hemos asumido como propio ese papel, renunciando a la posibilidad de incidir en los cambios educativos. Aceptábamos y seguimos aceptando un modelo que opera en nuestra sociedad: los maestros ocupándonos de la práctica y los intelectuales de la teoría”.

Aquí cabe, entonces, volver a las preguntas iniciales para intentar, con este material, una alternativa de análisis. A raíz de lo expuesto, ¿se puede pensar que hemos superado el paradigma de la concepción desarrollista?.

A mi juicio, la respuesta es negativa si nos animamos a asumir una cuestión central que debe ser develada: nuevamente, la “lógica del planificador” parece sobreponerse a los hechos.

Atravesados de esta conciencia quizá podamos también, volver a la monumental escena del último acto de Fausto (la construcción intensa que se extiende ilimita-

damente en todas direcciones, que cambia constantemente y obliga a cambiar a los personajes en primer plano) que "se ha convertido en el escenario de la historia mundial actual. Fausto, el desarrollista, que todavía era marginal en el mundo de Goethe, estaría completamente a sus anchas en el nuestro". (Berman, 1968). "Cuando Fausto supervisa su obra, toda la región que lo rodea ha sido renovada y toda una nueva sociedad creada a su imagen. Sólo un pequeño terreno en la costa sigue como antes. La ocupan Filemón y Baucis, una dulce pareja de ancianos que están allí desde tiempos inmemoriales" (...) "Son la encarnación en la literatura de una categoría de personas que abundarán en la historia moderna; personas que se interponen en el camino (el camino de la historia, del progreso, del desarrollo), personas calificadas de obsoletas y despachadas como tales". "Fausto se obsesiona por la anciana pareja y su pequeño trozo de tierra". "Deben irse para dejar sitio a lo que llega a ver como la culminación de su obra: una torre de observación desde la que él y su público podrán mirar hasta el infinito el mundo nuevo que han construido. Ofrece a Filemon y Baucis dinero o instalarlos en una nueva propiedad. ...Se niegan a partir... En este punto, Fausto comete su primera maldad consciente. Llama a Mefisto y sus hombres poderosos y les ordena que quiten de en medio a los ancianos".

Acerca de esta "maldad de Fausto". Berman se pregunta: ¿por qué la comete? Además de las oportunidades de hacer dinero (que descalifica como razón), o del deseo narcisista de poder, considera la validez de otro motivo: "un impulso colectivo e impersonal que parece ser endé-

mico de la modernización: el impulso de crear un entorno homogéneo, un espacio totalmente modernizado en el que el aspecto y el sentimiento del viejo mundo han desaparecido sin dejar huella". ¿Por qué Fausto se siente amenazado por la más leve huella del viejo mundo?.

Adentrarse en la respuesta no es fácil y, quizás también por eso no nos sea fácil contestarnos en nuestras propias circunstancias:

- Adosados a las determinaciones de las estrategias de la expansión capitalista, a las presiones políticas para cumplir con los mandatos de programaciones en las que, al fin, somos eficientes eslabones ...¿no habrá también otras fuerzas que nos orientan desde las ideologías y sistemas de representaciones con las que pensamos y entendemos la realidad?.

- Al hablar de la "reconversión" de los docentes no estamos actuando bajo el supuesto fáustico de que, tal como son, deben desaparecer, para luego "renacer transformados".

- A ese "otro" (que es nuestro complementario dialéctico) debemos necesariamente ignorarlo, negarlo, descalificarlo y destruirlo para lograr la plenitud de nuestras realizaciones".

- Afanarnos en el progreso, de este modo, ¿no será una manera también de negar nuestra ineludible condición "subdesarrollada" con la que, al fin y a la postre, hemos construido lo que hasta ahora somos?

- Afrontar esta mirada "antropológica" del desarrollo, ¿podrá ser una alternativa para ayudarnos a reconocer cómo, quiénes y desde dónde hacemos esta sociedad y su futuro?.

BIBLIOGRAFÍA

BERMAN, Marshall. 1988. "El Fausto de Goethe: la tragedia del desarrollo" en "Todo lo sólido se desvanece en el aire". España. Siglo XXI.

CEPAL/ONU. 1973. "Evaluación de Quito sobre el primer bienio de la Estrategia del Desarrollo".

CEPAL/UNESCO/PNUD. 1987. "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe". Germán Rama (coord.). Tomo 2. Kapeluz. Buenos Aires.

CINTERPLAN/OEA. 1979. "Educación y Empleo". Caracas.

CTERA. 1995. Comunica-

do publicado en *Novedades Educativas*, Nro. 56. Buenos Aires.

CULLEN, Carlos. 1995. "La educación ética y ciudadana como educación para lo público", en *Novedades Educativas*, Nro. 56. Buenos Aires.

ESCUELA Nro. 27 DE UQUIA. 1995. Propuesta al Proyecto de Investigación sobre Procesos de Producción e Innovaciones Curriculares. Jujuy. UNJU.

FELDMAN, Daniel. 1994. "Curriculum, maestros y especialistas. Buenos Aires. Libros del Quirquincho.

HILLER, Flora. 1994. "Neo-

conservadurismo y desarrollismo en educación. ¿Existen otras alternativas? en *Revista Argentina de Educación*, Nro. 21. Buenos Aires.

LINS RIBEIRO, Gustavo. 1987. ¿Cuánto más grande mejor? Proyectos de gran escala: una forma de producción vinculada a la expansión de sistemas económicos en "Desarrollo económico". Vol. 27, Nro. 105.

LINS RIBEIRO, Gustavo. 1991. "Ambientalismo e desenvolvimiento sustentado. Nova ideología/utopía do desenvolvimento" en *Revista de Antropo-*

logía. Sao Paulo, Nro. 34, Págs. 50-101.

NASSIF, RAMA y TEDESCO. 1984. "El sistema educativo en América Latina". Kapeluz. Buenos Aires.

PAVIGLIANITI, Norma. 1991. "Neoconservadurismo y educación". Buenos Aires. Libros del Quirquincho.

ZOPPI, AnaMaría. 1992. "El curriculum y su contextualización en los paradigmas de planeamiento de la educación". ACTAS Nro. 1. Universidad Nacional de Jujuy.