

# Educar al soberano, versión XXI

Enrique G. Costa Lieste<sup>1</sup>

## Resumen

La denominada generación del 80 de la Argentina alfabetizó a la población nativa y a las primeras generaciones de argentinos descendientes de las grandes inmigraciones masivas. Según el artículo, dicha generación fracasó, no obstante, en su objetivo de “educar al soberano”, como lo demuestra la experiencia política del país en los últimos ochenta años. El artículo enumera tres posibles causas de dicho fracaso: (1) los docentes enseñaron la asignatura “Instrucción Cívica” con la misma metodología de la memorización que emplearon para la alfabetización; (2) como en otros países, las curriculas se “inflaron” progresivamente por exigencias de la sociedad, derivándose hacia el enciclopedismo; y (3) la generación nacionalista argentina de los años 20 impuso en los claustros una política autoritaria no funcional. El artículo enfatiza el antiguo problema del “conocimiento inerte” y cómo resolverlo con una epistemología dirigida a la simbiosis teoría-práctica apropiada para educar “soberanos” republicanos y democráticos.

**Palabras clave:** educación republicana, generación 1880, inmigración, enciclopedismo, conocimiento inerte.

## Abstract

The so called Generation of the Eighties in Argentina alphabetized the native people and the former generations of Argentines who descended from the great immigration masses. According to the present article, the mentioned generation failed, however, in the purpose of *educating the sovereign*, as the political experience of the last eighty years in the country could demonstrate. This article states three possible causes of that failure: (1) schools conceived the teaching of Civic Instruction by following the same memorization method used for alphabetization; (2) like in many other countries, the curricula were *inflated* progressively by the demands of society which derived in an encyclopedic approach of education; and (3) the Argentine nationalist generation of the twenties imposed a non functional authoritarian policy at schools. This work emphasizes the old problem of *inert knowledge* and suggests the way to solve it by an epistemology oriented to the fusion of theory and practice adequate to educate republican, democratic *sovereigns*.

**Keywords:** republican education, 1880 generation, immigration, encyclopedism, inert knowledge.

---

<sup>1</sup> Doctor en Economía (UBA). Decano de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de UCES.

## Resumo

A denominada geração de 80 da Argentina alfabetizou a população nativa e as primeiras gerações de argentinos descendentes das grandes imigrações massivas. Segundo o artigo, essa geração, no entanto, fracassou em seu objetivo de “educar o soberano”, como demonstra a experiência política do país nos últimos oitenta anos. O artigo enumera três possíveis causas desse fracasso: (1) os docentes ministraram aulas de “Instrução Cívica” com a mesma metodologia de memorização utilizada para a alfabetização; (2) como em outros países, os currículos foram “engordados” progressivamente por exigências sociais, derivando para o enciclopedismo; e (3) a geração nacionalista argentina dos anos 20 impôs nos claustros uma política autoritária não funcional. O artigo enfatiza o antigo problema do “conhecimento inerte” e como resolvê-lo com uma epistemologia orientada para a simbiose teoria-prática apropriada para educar “soberanos” republicanos e democráticos.

**Palavras-chave:** educação republicana, geração de 80, imigrações, enciclopedismo, conhecimento inerte.

## El problema a resolver

El presente trabajo acepta que, después de la alfabetización, la principal responsabilidad de la escuela es la formación de futuros ciudadanos que sepan vivir en democracia, para lo cual se debería capacitar a los alumnos para la toma de decisiones racionales con respecto a los problemas de sus sociedades; entendiendo aquí por racional la conducta que es capaz de identificar y conceptualizar los problemas, discutirlos para tomar decisiones entre alternativas, y llevar las decisiones a la práctica en forma pacífica por la vía republicana y democrática.

Durante el siglo XIX se le asignó a la escuela en diversos países la misión de formar ciudadanos aptos para la democracia, además de alfabetizarlos. Etcheverry defiende a la escuela en su función democratizadora y cita expresiones de Tocqueville (“Es en la escuela donde se aprende a ser libre”) y de Savater (“El destino de un país pasa, en cierta medida, por las aulas. La convivencia democrática se defiende o se pierde en las escuelas”)<sup>2</sup>.

El devenir de los hechos de la historia Argentina constituye en sí mismo una prueba válida de que su sociedad no fue capaz de encontrar una salida racional estratégica a la política nacional instrumentada por la generación del 80, una vez que dicha política se agotó en su faz económica durante la década del 30. En los casi ochenta años siguientes la sociedad argentina no supo llevar a la práctica ningún proyecto alternativo de largo plazo, tanto por parte de los herederos ideológicos de dicha generación como por parte de sus acendrados críticos.

Tomando nota de esa incapacidad de hecho de la sociedad argentina para resolver problemas racionalmente, este artículo intenta evaluar la parte de responsabilidad específica que pudo caberle a la escuela en ese fracaso, teniendo en cuenta que la misma

---

<sup>2</sup> Etcheverry, Guillermo Jaim, *La tragedia educativa*, Buenos Aires, Sudamericana, 1999, págs. 10 y 11.

vive en un contexto social que puede facilitar o coartar su misión democratizadora. Cuando Savater dice que el destino de un país pasa por sus aulas, especifica que lo es “en cierta medida”; y en el mismo sentido Etcheverry cita a Filmus: “Sin la escuela no se puede, pero la escuela sola no puede”<sup>3</sup>.

Si bien no podremos soslayar en principio al sistema educativo en general, pondremos énfasis en el nivel de la escuela secundaria, dado que “el logro de una educación secundaria extendida en la población es un indicador de la importancia que la sociedad otorga a la formación de ciudadanos”<sup>4</sup>.

Una vez identificada cuál es la variable estratégica *dentro del sistema educativo* que pudo -y puede ser- la causa del fracaso en la educación cívica de los argentinos, se propondrá un enfoque alternativo que, en base a los antecedentes y experiencias que se expondrán, podrá producir resultados eficaces y eficientes en cuanto a la preparación de ciudadanos racionales en un plazo de diez años.

## **Sección A. La “Instrucción Cívica”**

### **El contexto de la “educación del soberano”. Las generaciones del 80 y del 20**

La generación liberal argentina del 80 se propuso alfabetizar a la población como parte principal de su proyecto global pero, además, educarla en los principios republicanos de gobierno. En el plano de la enseñanza de las “primeras letras y números” la escuela sarmientina produjo para el país uno de los resultados más exitosos del mundo de entonces. Para alcanzar el segundo objetivo, que se conoció con el lema de “educar al soberano”, se confió la tarea pedagógica a una nueva asignatura que se denominó Instrucción Cívica, cuyos contenidos se basaron en el articulado de la Constitución de 1853.

La generación nacionalista del 20<sup>5</sup> temió que la gran desproporción poblacional favorable a los inmigrantes causara la pérdida de la cohesión social por el debilitamiento de la identidad nacional<sup>6</sup>. Para atacar el problema, dicha generación propuso que la escuela debía ser responsable del logro de la cohesión nacional. Comenzó entonces a discutirse la “educación del soberano” desde posiciones políticas partidarias y no desde la sociedad civil global. El nuevo debate de “educar al soberano” enfatizó la necesidad práctica de la sociedad política de “educar al elector”<sup>7</sup>. La generación del 20, sobre todo en la voz de Lugones, reclamó la vuelta a un orden autoritario y militarista vinculado con una supuesta mejor tradición.

---

<sup>3</sup> *Ibíd.*, p. 197.

<sup>4</sup> Fundación Adenauer, *Índice de Desarrollo Democrático de América Latina-IDD Lat 2003, Sección 10*. [en línea]. <http://www.idd-lat.org/Edicion%202008.htm> (Consulta: 8 de mayo de 2009).

<sup>5</sup> Esta denominación surge de las fechas de las obras principales de los protagonistas que se opusieron a los ideales de la generación del Ochenta (Ingenieros, Rojas, Gálvez) y que influyeron en la década de 1920. (La obra de Lugones es de 1930 pero sus ideas influyeron en el 20).

<sup>6</sup> Miranda, Roberto A., “La educación y las culturas cívicas”. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, año 15, N° 65, ps. 33-38.

<sup>7</sup> *Op. cit.*, p. 40.

Fue bastante decisivo para el cambio del enfoque político de la educación cívica la experiencia de los inmigrantes que, divididos entre sí como lo estaban en sus mismas patrias de origen y en la Argentina, ejercieron una importante influencia al apoyar algunas de sus fracciones los movimientos nacionalistas-fascistas. La escuela, por presión del contexto cultural, sucumbió a la influencia local del fascismo italiano, del franquismo español y del nacional-socialismo alemán. De esa manera, la corriente de la educación del soberano se basó en el resto del período en la imposición de una cultura política diagonalmente opuesta a la que había propuesto la escuela del 80. Como especifica Miranda, “no se pensó en la educación política como sistema de conocimiento para las opciones”<sup>8</sup>.

### **La pedagogía de la “educación del soberano”**

El contexto social repercutió tan fuertemente en la escuela que llevó al fracaso al programa de educación cívica. Sin embargo, la misma escuela tuvo su parte de responsabilidad por ese hecho. El éxito del plan de alfabetización hizo que la escuela se creyera omnipotente para encarrilar a la población en el camino de la cultura política. Por eso aplicó la misma pedagogía de las primeras letras a la enseñanza de la asignatura Instrucción Cívica. Los docentes tomaron los textos de la Constitución de 1853 y forzaron a los alumnos a memorizarla. “Saber” la Constitución consistía, primordialmente, en declamarla “en el frente”. Pero esos artículos estaban en la Constitución debido a causas históricas. Todo el texto constitucional respondía a *situaciones problemáticas* que habían vivido los argentinos durante medio siglo, no así los inmigrantes y sus hijos argentinos.

El error (no obstante inconsciente) de utilizar una pedagogía no adecuada para enseñar a resolver problemas sociales, hizo que los alumnos no “vivieran” los problemas nacionales y, por lo tanto, que la “asignatura” no les despertara interés. Los artículos de la Constitución nada les “decían” (no les adjudicaban significados<sup>9</sup>) porque los docentes no habían sabido crearles una relación *afectiva* con la Constitución como para motivarlos. Paralelamente, la enseñanza de la Historia también fue un factor que estuvo íntimamente vinculado con ese mal enfoque pedagógico, pues produjo el ya tradicional aborrecimiento de la “materia” por parte de los alumnos primarios y secundarios.

La errónea y fría pedagogía que se utilizaba en la Argentina para la instrucción cívica de los futuros ciudadanos quedó así inerte para contrarrestar la cálida corriente afectiva de las ideologías nacionalistas-fascistas que, originadas más allá del océano, comenzaba a abrazar una gran parte de la nueva población argentina. Esto constituyó una regresión hacia la cultura política autoritaria heredada de la Colonia y de España<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> Op. cit., p. 42.

<sup>9</sup> El concepto de significatividad formó la base de la obra de Ausubel. Ver Ausubel, David; Novak, Joseph y Hanesian, H., *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*, México, Trillas, 1997 [1968].

<sup>10</sup> Ver la tesis acerca de la herencia autoritaria de la Colonia en García Hamilton, José Ignacio, *El autoritarismo y la improductividad*, Buenos Aires, Sudamericana, 2003.

y que la generación del 80 había intentado erradicar. El punto de inflexión lo constituyó el establecimiento de la enseñanza religiosa obligatoria por el gobierno militar en junio de 1943, dándose por concluida por decreto la ley liberal laica de 1420. Las razones las había dado Gálvez en 1934, en el sentido de que “la escuela laica distorsionaba las posibilidades para formar un ‘patriotismo verdadero’”, el que debía formarse con la enseñanza moral de la Iglesia Católica y en “nuestro espíritu latino”<sup>11</sup>.

En la segunda mitad del siglo XX la instrucción cívica sufrió un nuevo golpe cuando paulatinamente la política educativa y las mismas familias fueron consintiendo una disminución en la calidad de la educación en general, para hacerles más fáciles los estudios a los alumnos. Y en las últimas décadas el contexto educativo se agravó aun más cuando los estudiantes comenzaron a abandonar la lectura.

### **Los resultados de la “educación del soberano”**

El Índice de Desarrollo Democrático (IDD) de América Latina elaborado por la Fundación Adenauer entre estudiantes del nivel secundario de 12 a 17 años da cuenta del resultado final de la crisis comenzada en 1930 en la Argentina. Es revelador comparar el índice de la Argentina con el de Uruguay, que también construyó un eficiente sistema educativo desde casi la misma década del 80 del siglo XIX, pero que no experimentó la influencia de los ultras del nacionalismo en la década del 40 del siglo pasado. El promedio del IDD de los últimos siete años (2002-2008) fue de 8,839 (en una escala de 0 a 10) para Uruguay y de casi la mitad para la Argentina: 4,941. El más alto índice promedio lo tuvo Chile con 10,042 seguido por Costa Rica con 9,042<sup>12</sup>. Esta es la otra evidencia -además de la experiencia histórica real- del fracaso en lograr el objetivo de la democratización racional de los ciudadanos.

### **Sección B. La crisis educativa y la pedagogía**

La falta de lectura es el *leit motif* del libro *best seller* que Etcheverry le dedicó a la “tragedia educativa”<sup>13</sup> pero afirma que de todos los objetivos que se le han asignado a la escuela, esta debe volver a la misión para la cual fue concebida, esto es, “acentuar el énfasis en el regreso al conocimiento concreto”. Para esto se apoya en el siguiente comentario de Fernández Martorell:

Lo que realmente cala en la sensibilidad de aquellos alumnos que, a muy corta edad, están ya muy tristemente situados al margen, es la posibilidad de reorganizar, por un momento, su identidad dispersa en lo único que podrían poseer y ahora se les niega: el conocimiento de algo concreto. Lo demás es adiestramiento<sup>14</sup>.

---

<sup>11</sup> Miranda, op. cit., p. 36.

<sup>12</sup> Según el IDD-Lat, la ponderación que se utilizó “admite que los mejores valores puedan ubicarse levemente por encima de 10, como es el caso del valor de 10,042 alcanzado por Chile en el promedio del Índice 2003-2008.

<sup>13</sup> Etcheverry, op. cit.

<sup>14</sup> *Ibíd.*, p. 202.

La dificultad para poner “énfasis en el regreso al conocimiento concreto” reside en que sí se actualizan los planes con nuevos contenidos, los docentes proceden a aplicar la misma metodología tradicional de lecciones verbales, expositivas<sup>15</sup>. Se aducen tres causas como responsables de estas conductas: una es que, simplemente, los profesores no conocen otros enfoques; otra es que cuando los conocen, no están capacitados para llevarlos a la práctica; y por fin, la tercera causa es que cuando los docentes deben convertir a los contenidos en actividades experimentales o cuasi experimentales, se resisten a hacerlo porque las ven como una pérdida de poder, pues los alumnos ya no dependerían de las palabras del profesor cómo única fuente del conocimiento<sup>16</sup>. Paralelamente, al quitarles significatividad cultural a los contenidos, más crece el autoritarismo docente como consecuencia de la transformación del proceso pedagógico en una serie de actos formales y rituales<sup>17</sup>.

La falta de lectura se debería en gran parte a la falta de interés por los currículos de la escuela secundaria, que se han visto constantemente aumentados junto con sus respectivos contenidos en todos los sistemas escolares del Occidente desde finales del siglo XIX. Lo que se ha denominado enciclopedismo surgió debido a las exigencias de las sociedades para que el sistema escolar incorporara las novedades producidas por el cada vez más acelerado ritmo de aumento de los conocimientos. Para cumplir con su nueva función social, las escuelas comenzaron a “inflar” los currículos agregando disciplinas y contenidos sin un criterio que sirviera de guía para la selección<sup>18</sup>. Por eso los planes de estudio actuales consisten en emparedados de asignaturas, donde cada profesor suele pretender convertir a sus alumnos en expertos en sus respectivas especialidades.

Quien más sufre con el enciclopedismo es la escuela secundaria, más aun si, como en la Argentina, los planes de estudios repiten los mismos contenidos desde hace décadas, lo que le da a dicha escuela, como afirma Tedesco, su típico arcaísmo<sup>19</sup>. Esta falta de actualización hace que la escuela secundaria tenga una creciente autonomía con respecto a los cambios externos, produciéndose una separación entre las vivencias cotidianas de los alumnos y sus estudios. Es por eso que los asuntos que se les someten a estudio pierden significatividad, llevándolos al tedio, al aburrimiento y a la falta de lectura. La escuela no tiene respuestas “para las preguntas que les formula la vida”<sup>20</sup>.

La falta de un criterio de selección que economice contenidos y tiempo hace que los profesores, para cumplir con los extendidos programas, recurran a las clases expositivas

---

<sup>15</sup> Tedesco, Juan, *Conceptos de la sociología de la educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1980-1991, ps. 55, 79 y 94.

<sup>16</sup> *Ibíd.*, p. 37.

<sup>17</sup> *Ibíd.*, p. 55.

<sup>18</sup> Kliebard, Herbert, “Why History of Education?”, *The Journal of Educational Research*, marzo/abril 1995, p. 197.

<sup>19</sup> Tedesco, op. cit., p. 22 .

<sup>20</sup> Gardner, Howard, *Frames of Mind*, New York, Basic Books, 1993 [1983], p. 10. Ver también Schank, Roger y Cleary, C. *Engines for Education*, New Jersey, LEA, 1995, p. 39. p. 8.

también denominadas “magistrales”. Parecería que lo único que se requiere de los profesores es la simple exposición verbal de los temas, ya sea con treinta o con trescientos alumnos por aula (como sucede en algunas universidades), como si no fuera de sus incumbencias el real aprendizaje de sus alumnos. Basta con “escuchar y tomar notas”, como los alumnos suelen describir las funciones de las clases de los profesores. En todo esto consiste el enciclopedismo, afirma Brubacher<sup>21</sup>.

La consecuencia final es que los alumnos se desmotivan porque las “lecciones” llegan a ellos “sin vida”, produciéndoles la dispersión a la que se refiere Martorell en la cita de Etcheverry. La solución, como se leyó, está “en el regreso al conocimiento concreto”.

### **Las dos pedagogías**

Los contenidos de los planes de estudio de las primeras letras y de los planes respectivos de las ciencias sociales son de tal naturaleza que conforman un contexto cualitativamente diferente. Por motivos obvios, la enseñanza de las primeras letras acude primordialmente a la memorización, cualquiera sea la “modernidad” con la cual se las quieran encarar. La pedagogía correspondiente, como lo indica la raíz de la palabra, es para infantes. En esa área los alumnos deben tratar con objetos en forma de símbolos (letras y números) que son en sí la realidad con la cual ellos se enfrentan. Con esos símbolos hacen “ejercicios” para fijar en su memoria tanto los mismos símbolos como sus relaciones entre sí<sup>22</sup>.

Los objetos de las ciencias sociales son problemas sociales de los cuales se abstraen los conceptos involucrados. La academia procede a clasificarlos por su pertenencia a diferentes disciplinas y, dentro de estas, los dispone o arregla en secuencias lógicas. Lo que hace el enciclopedismo (o la “escolástica”, como la definen Gardner<sup>23</sup> y Schank<sup>24</sup>) es presentarles a los estudiantes las disciplinas así estructuradas, pero no los problemas. Por eso no existe en el enciclopedismo un criterio apropiado de selección de contenidos que ligue la teoría con la acción.

### **Consecuencias del divorcio teoría-acción**

El enciclopedismo considera a la teoría como separada de la acción, ignorando que el conocimiento consiste en una simbiosis teoría-acción. Cuando las ciencias sociales se incorporaron a los planes de estudios de las escuelas primarias y secundarias, los docentes no reaccionaron ante dos evidencias: la primera fue que tenían que enseñar conceptos que, como se dijo, estaban fuera de la experiencia inmediata de los alumnos y que no existían aislados (la memoria en sí misma no construye redes conceptuales); y la segunda evidencia fue que, si bien por lo menos en el nivel macro en las ciencias naturales rige la certeza, en las ciencias sociales, por el contrario, gobierna la incertidumbre.

---

<sup>21</sup> Brubacher, John, *On the Philosophy of Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1982, p. 96.

<sup>22</sup> Not, Louis, *Las pedagogías del conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica, 1979 [1983], p. 163. Ver también Ausubel, op. cit., p. 38 y Novak, Joseph y Gowin, Bob D., *Teoría y práctica de la educación*, Madrid, Alianza, 1996 [1977], p. 102.

<sup>23</sup> Gardner, op. cit., p. 321.

<sup>24</sup> Schank, op. cit., p. 39.

Para enseñar ciencias sociales, y a diferencia de las primera letras y números donde, como se dijo, la “realidad” son los símbolos, diversas autoridades en educación como Gardner opinan que “los estudiantes se deberían ocupar en analizar y desarrollar con suficiente profundidad un conjunto limitado de problemas” que les permitieran apreciar cómo piensan y actúan los diferentes expertos en cada disciplina<sup>25</sup>. Es decir, proponen remontarse hacia el punto de nacimiento del enciclopedismo para abreviar en las fuentes *problemáticas* de cada disciplina. Es en estas situaciones donde los alumnos, en lugar de los “ejercicios” de la pedagogía para infantes, deben buscar causalidades que no se les transparentan en sus experiencias inmediatas.

El criterio de selección en el aprendizaje basado en problemas es el de las situaciones problemáticas que se presentan recurrentemente en cada área de acción<sup>26</sup>. Según Schön<sup>27</sup>, los *managers* toman decisiones basados en un repertorio de conocimientos de casos de las situaciones problemáticas de sus empresas. La organización de los currículos mediante situaciones problemáticas recupera *los objetos de las ciencias sociales de acuerdo a los problemas sociales de los cuales fueron extraídos*.

### La importancia de la variable pedagógica

Con el propósito de investigar el efecto del divorcio teoría-acción se realizó en 1993 en la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad un experimento en dos aulas, acudiendo a la tipología de investigaciones exploratorias en el aula, tal como lo aconseja Bok<sup>28</sup> Los resultados exhibidos en el Cuadro 1 demuestran claramente los efectos cuantitativos y cualitativos que una errónea pedagogía aplicada al área de la enseñanza empresarial produjo en dos grupos de alumnos con uno y cuatro años de estudios previos, ambos provenientes de institutos terciarios y matriculados en la Universidad para obtener sus títulos de licenciados.

Cuadro 1. Resultados de un experimento de identificación de problemas y de retención de conocimientos teóricos

|                                       | Alumnos provenientes de institutos terciarios            |  |
|---------------------------------------|--|--|
|                                       | Grupo 1<br>% alumnos con un año aprobado en un terciario | Grupo 2<br>% de técnicos (alumnos graduados en terciarios con cuatro años de estudios) |
| <b>A. Identificación del problema</b> |  |  |
| Identificaron el problema             | 9  | 13   |
| No identificaron el problema          | 91   | 87   |
| Totales                               | 100%   | 100%   |
| <b>B. Retención de conocimientos</b>  |  |  |
| Calificación sobre 10 puntos          | 7  | 8  |
| Total de alumnos                      | (40)   | (53)   |

<sup>25</sup> Citado por Etcheverry, op. cit., p. 216; ver también Warnock, Mary, “Hacia una definición de la calidad en la educación”, 1971, en Peters, A. S. (Compilador), *Filosofía de la educación*, México, FCE, 1977, p. 22.

<sup>26</sup> Un ejemplo son los arquetipos sistémicos de problemas organizacionales identificados por Peter Stenge en *La quinta disciplina*, Barcelona, Granica, 1995 [1990], p. 463.

<sup>27</sup> Schön, Donald D., *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, 1983, p. 60.

<sup>28</sup> Bok, Derek, *Educación superior*, Buenos Aires, Ateneo, 1986, ps. 65 y 169.



Dos conclusiones se pueden extraer del Cuadro 1 en su parte A<sup>29</sup>:

El porcentaje de alumnos que identificaron el problema fue notablemente bajo. Si bien la diferencia entre los resultados de las dos cohortes separadas por tres años de estudios fue de casi un 50% (9 a 13), no obstante el resultado en sí del 13% para el grupo 2 fue extremadamente bajo. Fue indudable que el mayor tiempo dedicado al estudio no se tradujo en una mejora efectiva en la habilidad para encontrar los problemas de una situación.

La parte B del Cuadro 1.1 muestra una diferencia mínima de un punto entre los dos grupos, pero ambos obtuvieron un promedio muy elevado en sus evaluaciones. Considerando las dos pruebas en conjunto, *los alumnos recordaron suficientemente los conceptos teóricos básicos de sus especialidades pero no fueron capaces de instrumentarlos para resolver el caso.*

Esa investigación exploratoria nos redescubrió el fenómeno del “conocimiento inerte”, así denominado por Whitehead en 1929<sup>30</sup>, por el cual los alumnos no son capaces de llevar a la práctica -poner en acción- los conocimientos supuestamente adquiridos en la escuela. (En la secuencia de datos-informaciones-conocimiento, es más correcto en la actualidad hablar de *informaciones inertes*).

Denominaremos *alumnos inertes* a aquellos que sufren dos falencias conjuntas: la *información* inerte propiamente dicha y la no motivación por el estudio<sup>31</sup>. El enciclopedismo tiene una gran influencia en ambas causas (sin olvidar que la falta de motivación también tiene causales extra-escuela, tal como lo entiende Filmus en la cita de Etcheverry<sup>32</sup> más arriba transcripta).

Llach *et al.* estimaban en 1999 en un 57% la importancia de las reformas pedagógicas y de contenidos en relación al 43% correspondiente a las reformas económicas y financieras del sistema educativo en el nivel de la secundaria<sup>33</sup>: “buena parte de lo esencial es todavía invisible a nuestros ojos”<sup>34</sup> (176), y son *las habilidades pedagógicas de los docentes* las que resultan ser una variable “invisible”<sup>35</sup>. La variable invisible de la pedagogía guarda muchos secretos, desde la forma de educar para la democracia hasta cómo tomar decisiones en cada uno de nuestros actos cotidianos.

---

<sup>29</sup> Si los dos grupos fueran muestrales la diferencia entre los resultados no sería significativa en el nivel de confianza de 0,95, pero en realidad sabemos que eran poblaciones de distintas características (uno y cuatro años de estudio). En el mismo nivel de confianza, el porcentaje positivo del grupo 1 podría llegar hasta el 13,5% y el del grupo 2 hasta el 20,3%, otra vez, si fueran muestras.

<sup>30</sup> Citado por Cavanaugh, Sally, “Connecting Education and Practice” en Curry, Lynn y Wergin, John, *Educating Professionals*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993, p. 2.

<sup>31</sup> Costa Lieste, E., “Cómo producimos alumnos inertes”, *La Nación*, 17 de mayo de 2000.

<sup>32</sup> Ver cita al pie 2.

<sup>33</sup> Llach, J. J.; Montoya, S.; Roldán, F., *Educación para todos*, Buenos Aires, Distal, 1999, p. 345.

<sup>34</sup> *Ibíd.*, p. 176.

<sup>35</sup> *Ibíd.*, p. 245.

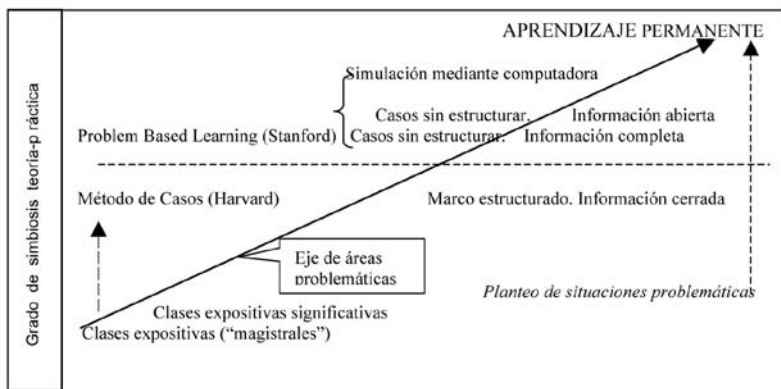
Diferentes autores han mostrado que el enciclopedismo y el empleo de una pedagogía no relevante son las causas que, ligadas entre sí, producen lo que hemos denominado alumnos inertes (Gardner, 1991; Brubacher, 1982; Kliebard, 1995). El punto crítico en el tratamiento de las ciencias sociales, como se vio en el caso de estudios empresariales del Cuadro 1, consiste en que maestros y profesores deben cuidar de no separar en sus clases la teoría de la práctica (o de la acción)<sup>36</sup>. Más aún, deben enfrentar el hecho de que ambas deben tratarse al unísono puesto que conocimiento y acción son simbióticos<sup>37</sup>. Schön postula definir “una epistemología de la práctica”<sup>38</sup>. Es esta la tarea a la cual se dedica el Aprendizaje Basado en Problemas (o en Situaciones Problemáticas)<sup>39</sup>.

### El aprendizaje basado en situaciones problemáticas

La pedagogía moderna acude al aprendizaje basado en situaciones problemáticas. En este enfoque, los planes de estudio son diseñados en base a ejes temáticos basados en los problemas característicos de cada asignatura, instrumentándolos luego con las metodologías de los casos y con las simulaciones. Como resultado final, la combinación de ambos criterios hace que los alumnos se involucren emocionalmente en el tratamiento de las soluciones.

El Cuadro 2 ilustra los niveles sucesivos de simbiosis teoría-práctica que se logran desde las clases expositivas (o “lecciones”) hasta alcanzar el ideal del aprendizaje permanente. La diagonal indica no solamente el ascenso en los niveles de razonamiento sino que también representa los ejes problemáticos de las asignaturas.

Cuadro 2. Procesos educativos que procuran vincular la teoría con la práctica



<sup>36</sup> Schön opina que la palabra *práctica* es ambigua (ej.: práctica del abogado con el cliente, práctica del pianista con el piano). Op. cit., p. 60.

<sup>37</sup> Brubacher, op. cit., p. 24.

<sup>38</sup> Op. cit., p. 40.

<sup>39</sup> Bridges, Edwin M., *Problem-Based Learning for Administrators*, University of Oregon, Clearinghouse on Educational Management (ERIC), 1992.

En el nivel de la didáctica, el argumento de que no se puede innovar porque los alumnos no están motivados, debe ser sustituido tácticamente por el círculo positivo que promoviera Ausubel: que los docentes traten con los alumnos “como si” estuvieran motivados<sup>40</sup>. La no motivación se combate con la motivación *a posteriori* que se crea en los alumnos con la satisfacción que alcanzan cuando proponen soluciones para las situaciones problemáticas por ellos valoradas (que son significativas, en el lenguaje de Ausubel). Así entran en operación componentes claves de la creatividad, tales como los de la personalidad, el de las motivaciones y el del esfuerzo perseverante.

Dentro de la pedagogía del aprendizaje basado en situaciones problemáticas ocupa un lugar destacado la metodología de los casos. Los casos hacen de mediadores de las experiencias inmediatas y cumplen con la finalidad de despertar el interés de los estudiantes. Los alumnos van creando en esa forma no solamente ligazones intelectuales con los problemas sino también afectivos. La motivación aumenta aún más cuando dichas situaciones son tratadas en forma grupal. Así, la estrategia pedagógica de la enseñanza basada en situaciones problemáticas resuelve conjuntamente el problema de la no motivación y el de la separación entre la teoría y la práctica (o entre teoría y acción). El Cuadro 3 transcribe los resultados de una encuesta entre alumnos donde se muestra el alto grado de aceptación del método de casos por parte de doce comisiones (cursos) de una asignatura empresarial al fin del primer cuatrimestre de 2001.

Cuadro 3. Opiniones sobre el método de casos totales de 12 comisiones de la asignatura Análisis Conceptual de Primer Año de la Facultad de Ciencias Empresariales UCES (junio de 2001)

| Opiniones                                       | %                             |
|---|-------------------------------|
| Prefirieron el método de casos                  | 96,4                          |
| Prefirieron las clases tradicionales            | 3,6                           |
| Total de alumnos                                | (222)                         |
| <i>¿Por qué prefirieron el método de casos?</i> |                               |
| Principales respuestas:                         |                               |
| Se aprende más                                  | 59,5                          |
| Más entretenido que la clases tradicionales     | 51,4                          |
|   | <i>(Respuestas múltiples)</i> |

### La calidad de la educación centrada en el trabajo

La cuestión consiste en definir qué se entiende por calidad en educación. Según Wilson, dicha definición debería surgir de la contestación a la siguiente pregunta: *¿Qué habilidades y cualidades cree usted que necesitan los jóvenes para desenvolverse en el mundo en el que están a punto de entrar?* A partir de la respuesta correspondiente

<sup>40</sup> Ausubel, op. cit., p. 106.

se deberá diseñar un currículo mediante cuya aplicación se logren desarrollar “las habilidades necesarias para ganarse la vida y reaccionar creativamente ante las oportunidades que surgen en la sociedad moderna...”<sup>41</sup>.

Siguiendo la línea de la ley de educación de Inglaterra (1980) también adoptada por España (1990) y Brasil (1990), la Ley Federal de Educación de la Argentina número 24.195 de 1993 estableció entre los criterios que deberán respetarse:

- La valorización del trabajo como realización del hombre y de la sociedad y como *eje vertebrador* del proceso social y educativo (Artículo 5, j).
- Incorporar el trabajo como metodología pedagógica, en tanto *síntesis entre teoría y práctica*, que fomenta la reflexión sobre la realidad, estimula el juicio crítico...(Art. 15, e).
- La educación concebida como proceso permanente (Art. 15, i)
- Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora... (Art. 13, a).

### **Los profesores inertes**

De acuerdo a los comentarios de Tedesco y de Etcheverry más arriba citados<sup>42</sup>, es inútil que la Ley Federal promueva la incorporación del trabajo para producir la síntesis entre la teoría y la práctica, si los equipos docentes ignoran cómo hacerlo. Ellos también poseen un “conocimiento” inerte cuando se trata de saber cómo enseñar la pedagogía del aprendizaje basado en problemas. Así como “saben” los contenidos de las asignaturas que estudiaron en sus tiempos de estudiantes “no saben, ni pueden, ni quieren”, como dice Sarlo, construir ese “discurso autorizado no autoritario”<sup>43</sup>.

Como a lo largo de décadas han ido perdiendo el prestigio que solían tener, mientras paralelamente crecía el poder gremial, los docentes también están desmotivados y, dado que las variables vinculantes son las mismas que se aplican a sus alumnos, los profesores también revisten la característica de inertes. Por las razones ya expuestas más arriba, es crucial que maestros y profesores adopten para la enseñanza de las ciencias sociales la pedagogía de la enseñanza basada en situaciones problemáticas, en especial para la capacitación de ciudadanos racionales<sup>44</sup>.

## **Sección C: Cómo educar para la educación cívica**

### **Las investigaciones del IEA**

Son significativos para los propósitos de este artículo los resultados de las investigaciones sobre Educación Cívica de la IEA (*International Association for the*

---

<sup>41</sup> Wilson, John D., *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, p. 16.

<sup>42</sup> Ver notas al pie 12, 13 y 14.

<sup>43</sup> Sarlo, Beatriz, “Jóvenes, educación y lugares autorizados”, *Revista Científica*, Vol. III, N° 1, UCES, 1999 (1997).

<sup>44</sup> Sin embargo, para hacer eso posible, es importante reconstruir sus motivaciones vinculadas a la vez con la satisfacción que proviene del exitoso desempeño docente y de las retribuciones monetarias relevantes. No es este el tema de este artículo, pero vale destacar la pauta que propuso Etcheverry (op. cit., 39).

*Evaluation of Educational Achievement*) que se basan en un modelo de regresión donde diversas variables se suponen que concurren a formar el Conocimiento Cívico y la Tendencia a Votar. El grado de Conocimiento Cívico debería influir a su vez en la Tendencia a Votar de los alumnos al llegar a la edad adulta. Los resultados del estudio de 2003 indican que “en todos los países [del listado de 28 donde la Argentina no intervino) el conocimiento cívico de los alumnos de 14 años fue un pronosticador positivo de la voluntad de expresar sus votos al llegar a la edad adulta. En muchos países fue el más poderoso pronosticador”<sup>45</sup>.

Particularmente relevante es la opinión de los investigadores que asignan a “las prácticas escolares un importante rol en el proceso de la educación cívica”:

- Las prácticas escolares juegan un importante rol en el proceso de la educación cívica.
- La percepción de un clima abierto a la discusión en el salón de clase fue un pronosticador positivo en cerca de los tres cuartos de los países, tanto del conocimiento cívico como de la posibilidad de votar en el futuro próximo<sup>46</sup>.

El informe de la IEA especifica con respecto a la intención de votar que la participación en un parlamento escolar solamente tuvo importancia *significativa* en los EE.UU. “Esta diferencia en los resultados se puede deber en parte al hecho de que los parlamentos escolares no han sido ampliamente organizados en algunos países” (la mitad de los participantes)<sup>47</sup>.

En la parte dedicada a las orientaciones para las políticas de educación cívica la IEA enfatiza el contenido de la curricula en lo que respecta a explicitar enfáticamente la importancia que tienen los actos electorales; *la frecuencia con que se alienta a los alumnos a discutir problemas políticos en sus clases*; y la cultura de la escuela, en cuanto a la medida en que esa cultura promueve el sentido de la confianza en los alumnos<sup>48</sup>.

En síntesis, haciéndonos la misma pregunta de la IEA, “¿qué hemos aprendido de estas investigaciones?”:

*Podemos ver que el conocimiento cívico es importante, pero no lo suficiente. La tolerancia, el deseo de participar y el comprender las responsabilidades tanto como los derechos son elementos importantes de la ciudadanía en las democracias. Aunque no existe un enfoque aislado que pueda elevar todas las facetas de la ciudadanía, la escuela puede jugar un rol valioso. Las variables vinculadas con la escuela pronosticaron el conocimiento cívico y*

---

<sup>45</sup> IEA, p. 146

<sup>46</sup> *Ibíd.*, p. 146

<sup>47</sup> *Ibíd.*, p. 155.

<sup>48</sup> *Ibíd.*, p. 170.

el compromiso ciudadano en las muestras de los alumnos secundarios de 14 años y en las de edades superiores. Parecería que las escuelas ofrecen lugares para que los alumnos practiquen democracia tanto como ofrecen lugares para aprender hechos<sup>49</sup> (Enfasis propio).

La primera frase del informe que se ha puesto en bastardillas (*podemos ver que el conocimiento cívico es importante, pero no lo suficiente*) se puede ilustrar con el ejemplo de Chile, que representaría el caso inverso al “conocimiento inerte” de Whitehead y más aproximado al conocimiento “tácito” como opuesto al conocimiento “académico”<sup>50</sup>. En efecto, si bien los estudiantes chilenos figuran en los últimos lugares en cuanto al conocimiento ciudadano, están en los primeros puestos en cuanto al compromiso cívico. El propio gobierno de Chile analiza el resultado en esta forma:

Los estudiantes chilenos se ubican en los últimos lugares en relación al conocimiento que demuestran poseer, tanto en lo relativo a contenidos como habilidades de interpretación, y sin embargo, están entre los que exhiben más altos índices de compromiso y actitudes cívicas más positivas. Esto indica que los conocimientos en relación a temas cívicos, y muchas de las actitudes manifiestas o latentes, son aspectos independientes y que se deben encarar de manera diversa<sup>51</sup>.

Más en general, según la IEA, los objetivos tenidos en cuenta para la educación cívica

tienen frecuentemente un bajo status relativo y una baja prioridad comparados con otros aspectos de la curricula y que son llevados a cabo a través de una variedad de cursos que pueden o no incluir “educación cívica” en sus títulos (particularmente historia nacional y ciencias sociales o estudios sociales<sup>52</sup>.

### **Importancia de la enseñanza de la economía**

Dentro del conocimiento cívico, el estudio de la IEA incluyó en las muestras para los alumnos mayores de 14 años una subvariable denominada *economic literacy*. El informe respectivo señala que dichos alumnos “tenían un deficiente conocimiento de esos tópicos, los que son cada vez más importantes en una sociedad global”<sup>53</sup>. Lamentablemente, como cada país tuvo libertad en la encuesta para elegir los módulos de los cuestionarios, solamente la mitad de ellos incluyó el módulo sobre economía.

---

<sup>49</sup> *Ibíd.*, p. 171.

<sup>50</sup> Sternberg, Robert J., *Successful Intelligence*, New York, Plume, 1997, p. 236.

<sup>51</sup> *IEA 1999*, Gobierno de Chile, p. 8.

<sup>52</sup> *Ibíd.*, p. 169.

<sup>53</sup> *Ibíd.*, p. 170.

Partiendo también de los hechos acumulados en la Argentina durante ochenta años, el poco conocimiento económico que demuestran los ciudadanos y políticos argentinos es señal suficientemente grave como para que desde la escuela se atienda esta carencia. Aquí, sin embargo, se entra en un difícil problema pedagógico. ¿Cómo enseñar economía en el último año del primario o en los primeros de la secundaria? ¿Cómo evitar las tradicionales lecciones con las que se dicta la asignatura económica? Así como los alumnos aprecian ser enseñados con el método de casos para tomar decisiones de negocios, veremos que ellos también prefieren estudiar economía en la misma forma, más aun cuando dicho método se integra con la técnica de las redes conceptuales<sup>54</sup>.

Las redes o mapas conceptuales de Novak<sup>55</sup> constituyen una técnica muy productiva para provocar la identificación de conceptos en una lectura y engarzarlos en una relación lógica. Cuando a dicha técnica se la incluye para resolver casos, los alumnos “sienten” que los conceptos se les “unen” en sus propias redes neurales (“no me quedan ‘suelos’”). La experiencia que estamos realizando en nuestra Institución, al estilo de las que recomendaba un rector de Harvard<sup>56</sup>, aporta un principio de prueba a favor (ver Cuadro 4).

Cuadro 4. Opiniones sobre la enseñanza de la economía con el método de casos y redes conceptuales (Alumnos de primer año de dos comisiones, junio de 2004)

Piensan que la combinación de casos con redes conceptuales es:

|                                      |             |
|--------------------------------------|-------------|
| Muy buena                            | Porcentajes |
| Buena                                | 34,2        |
| Total mb+b                           | 50,0        |
| Muy buena, pero tienen algunas dudas | 84,2        |
| Buena, pero tienen algunas dudas     |             |
| Total mb+b, con algunas dudas        | 15,8        |
| Totales                              | 100,0       |
|                                      | (38)        |

### La Ley Federal y el cambio pedagógico

Intentar un cambio pedagógico tal como el que se propone en este trabajo no implica innovar en la *legislación* educativa actual. El cambio pedagógico que propugnamos en este trabajo está recomendado específicamente por la Ley Federal en vigencia, como hemos visto, e instrumentado en los “Materiales de trabajo para la transformación de la formación docente”<sup>57</sup>. En dichos “Materiales...” se adoptan criterios generales

<sup>54</sup> Costa Lieste, E. y Ragoni R. *Aprendiendo a pensar como economistas con el método de casos*, Buenos Aires, UCES, marzo 2004. Ver también Costa Lieste, E., *La Nación*, Buenos Aires, “La economía de los bosquimanos”, 12 de julio de 2004.

<sup>55</sup> Ontoria, Antonio et al., *Mapas Conceptuales, una técnica para aprender*, Madrid, Narcea, 1992.

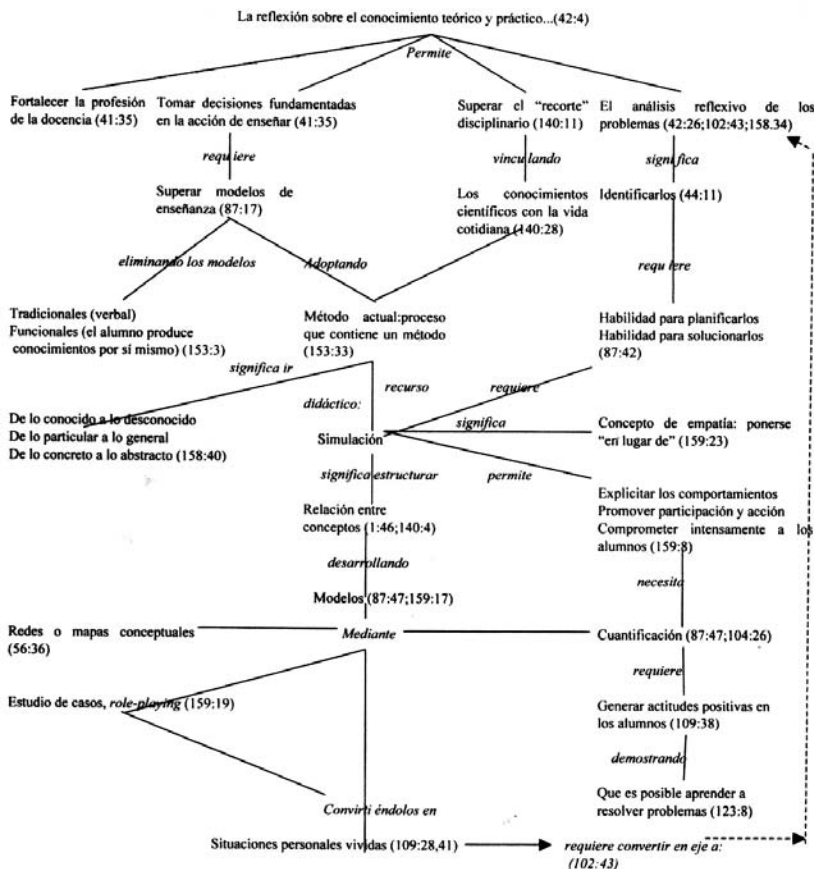
<sup>56</sup> Bok, op. cit., págs. 41 y 65.

<sup>57</sup> Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina, junio de 1996.

semejantes a los que venimos exponiendo hasta aquí. El Cuadro 5 presenta un mapa conceptual construido en base a una selección de los principales conceptos de los criterios metodológicos que se distribuyen a lo largo de los “Materiales...” para diferentes disciplinas, pero que en total conforman una sola unidad conceptual.

El Consejo Federal de Cultura y Educación sería el encargado de supervisar la instrumentación de esos postulados según el artículo 53 inc. b) de la Ley Federal de Educación. A dicho organismo le corresponde (en acuerdo con el Ministerio) “establecer... los objetivos y contenidos básicos comunes de los currículos de los distintos niveles”, así como por el inc. g) se establece que en el ámbito del Consejo se deberá promover y organizar “una red de formación, perfeccionamiento y actualización del personal docente...”.

Cuadro 5. “Materiales de trabajo para la transformación de la formación docente”,  
Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (junio de 1996)  
(Red conceptual: entre paréntesis, página y número de línea según texto original)





También siguiendo la pauta del art. 53 de la Ley Federal, la operatividad del cambio estaría garantizada, por lo menos en un grado mayor, mediante la “descentralización de los servicios operativos” que pusiera la responsabilidad por el cambio de pedagogía en los directores de las escuelas. Ellos deberían recuperar la función que tan bien desempeñaban medio siglo atrás y que fue destruida por el facilismo impulsado desde las mismas esferas oficiales.

Dentro de ese contexto, habría que evaluar algunas posturas claramente antidemocráticas de los sindicatos del gremio de los docentes. Por ejemplo, debido a la modificación del Estatuto del Docente realizado por la Cámara de Diputados y Senadores de la Provincia el 19 de febrero de 2004, el SUTEBA (Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires) declaró:

- Rechazamos categóricamente cualquier modificación inconsulta y unilateral del Estatuto del Docente, aún siendo el de la continuidad un reclamo anhelado por muchos docentes”;
- “sino se tienen en cuenta las genuinas representaciones de los Trabajadores de la Educación, es inaceptable y antidemocrático que la mayoría circunstancial de las Cámaras Legislativas sea quien decida sobre la situación laboral de los docentes (énfasis propio).

La opinión expresada en el último párrafo raya en lo escandaloso si se la compara con el sistema de gobierno legislado por la Constitución Nacional. Para los directivos del SUTEBA ellos constituyen “las genuinas representaciones de los trabajadores” y sus decisiones no pueden quedar sujetas a lo que dispongan los representantes de los ciudadanos en el Congreso, debido a que este siempre tiene una mayoría “circunstancial”. El rechazo a la democracia republicana no puede ser mejor (peor) expresado pero, a *contrario sensu*, la prolongada permanencia de los directivos del SUTEBA en sus puestos expresan un sospechoso monopolio de la opinión de los afiliados. El temor del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) ante posturas semejantes hace que en el Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (AR-0176) se especifique que:

La reformulación de los sistemas de contratación podría generar resistencia desde los gremios docentes si es que se asocia esta medida como un intento por modificar los Estatutos Docentes (ED) [...] A fin de mitigar el riesgo, el Programa apoyará la reformulación de los sistemas de contratación de docentes a través de un trabajo directo con las escuelas y acompañando la concentración horaria con horas adicionales para la preparación de clases y el perfeccionamiento durante el tiempo contratado, lo que representa un gran incentivo para los docentes, ya que anteriormente realizaban estas actividades después del trabajo.

### **Recomendaciones: llevar la teoría a la acción**

Teniendo en cuenta el análisis realizado hasta ahora, la principal recomendación que se puede hacer para mejorar la capacitación de los futuros ciudadanos que cursan

el nivel secundario sería que el Ministerio respectivo, sin importar bajo qué gobierno<sup>58</sup>, llevara a la práctica todos los fundamentos teóricos que ha desarrollado hasta ahora -que lo coloca también en una curiosa situación “inerte”-, adicionándole los temas específicos especialmente analizados en este artículo.

El Programa de Renovación Pedagógica que impulsaba por lo menos hasta el 2004 el Ministerio de Cultura y Educación debería, por lo tanto, incluir:

1. Los recaudos necesarios para posicionar a la Educación Cívica *no solamente como una asignatura* dentro de la currícula, sino como a una de las dos misiones básicas que la sociedad le ha adjudicado a la escuela, esto es, la alfabetización y la educación cívica.
2. La aceptación del Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo cofinanciado con el BID (AR-0176), donde se incluyan los puntos que siguen a continuación.
3. Un plan global para integrar en el Sistema Educativo la enseñanza de todas las ciencias sociales mediante el enfoque de la enseñanza basada en situaciones problemáticas. Especialmente se deberá contemplar:
  - a. Que todas las asignaturas vinculadas con la Historia, especialmente cuando se consideren grandes fechas de la Humanidad como la Declaración de Independencia de los EE. UU., la Revolución Francesa y los procesos de independencia de los países latinoamericanos, estén integradas a la misión de la Educación Cívica en general según el punto 1.
  - b. Que las asignaturas vinculadas con Economía se incluyan específicamente como parte de la misión de la Educación Cívica, dada la experiencia internacional que le adjudica renovada importancia en sus relaciones con la Política y la globalización.
1. La implementación efectiva de los “Materiales de trabajo para la transformación de la formación docente” editado por el Ministerio del área, para cumplimentar el punto 2.
2. Un currículo de la asignatura Educación Cívica (con el nombre que se prefiera) cuyos contenidos deberían surgir de una serie de situaciones problemáticas determinadas en consenso con los integrantes del Consejo Federal. Se debería incluir en el Programa:
3. La constitución de Parlamentos en las aulas, donde se deberían discutir los problemas nacionales y locales.
4. Realzar la labor de los Directores de Escuela especialmente en lo que hace a sus responsabilidades con la misión de Educación Cívica, considerando
  - a. Una directiva explícita a los Directores para que intervengan efectivamente en la instrumentación del programa global de Educación Cívica, con el propósito de que a la vez de hacerlos responsables de

---

<sup>58</sup> Si se estableciera una política de Estado.

la misión, les sirva como instrumento de legitimación de sus tareas ante sus colegas de la docencia.

- b. Una recomendación a los Directores para que soliciten a las universidades más cercanas a sus áreas de acción el aporte sin cargo de profesores especializados en la pedagogía del aprendizaje basado en situaciones problemáticas, dentro del Programa de Mejora de la Calidad de la Escuela Media que se promovía desde la Presidencia de la Nación<sup>59</sup>.
- c. Sin embargo, es necesario volver a enfatizar que el éxito a largo plazo que pudiera lograr el sistema escolar mediante el cambio propuesto, estaría condicionado por el desfase entre el ritmo de evolución de las tendencias culturales de la sociedad argentina -que le ha impedido la formación de una cultura social racional- y el ritmo de cambio de las conductas individuales que logre el sistema educativo.

Mover a la sociedad hacia una exigencia escolar que termine con el enciclopedismo (y el facilismo) y que para educar al futuro ciudadano innove en la pedagogía de los profesores es, indudablemente, una tarea muy dificultosa y a largo plazo. Solamente un consenso entre partidos podría despertar las conciencias dormidas de las familias y de las autoridades (funcionarios, directores y maestros-profesores) y terminar así con la lenta muerte cognitiva de los alumnos inertes...y de sus profesores.

## **Bibliografía**

Ausubel, David; Novak, Joseph y Hanesian, H.: *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*, México, Trillas, 1997 [1968].

Bridges, Edwin M., *Problem-Based Learning for Administrators*, University of Oregon, Clearinghouse on Educational Management (ERIC), 1992.

Brubacher, John, *On the Philosophy of Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1982.

Bok, Derek, *Educación superior*, Buenos Aires, Ateneo, 1986.

Costa Lieste, E., "La economía de los bosquimanos", *La Nación*, Buenos Aires, 12 de julio de 2004.

Costa Lieste, E., "Cómo producimos alumnos inertes", *La Nación*, 17 de mayo de 2000.

Costa Lieste, E. y Ragoni, R., *Aprendiendo a pensar como economistas con el método de casos*, Buenos Aires, UCES, 2004.

Curry, Lynn y Wergin, John, *Educating Professionals*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993.

---

<sup>59</sup> Ver en dirección de e-mail: proyectosdeapoyo@me.gov.ar

- Etcheverry, Guillermo Jaim, *La tragedia educativa*, Buenos Aires, Sudamericana, 1999.
- Fundación Konrad Adenauer, *Índice de Desarrollo Democrático de América Latina-IDD Lat 2003. Sección 10*. [en línea]. <http://www.idd-lat.org/Edicion%202008.htm> (Consulta: 8 de mayo de 2009).
- Gardner, Howard, *Frames of Mind*, New York, Basic Books, 1993 [1983].
- Gardner, Howard, *The Unschooled Mind*, New York, Basic Books, 1991.
- IEA-International Association for the Evaluation of Educational Achievement: *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*, 2003.
- IEA-International Association for the Evaluation of Educational Achievement: *Civic Education Study, 2001-2002*.
- Kliebard, Herbert M., “Why History of Education?”, *The Journal of Educational Research*, marzo/ abril, 1995.
- Llach, J. J.; Montoya, S. y Roldan, F., *Educación para todos*, Buenos Aires, Distal, 1999.
- Miranda, Roberto A., La educación y las culturas cívicas, *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, año 15, N° 65: 31.
- Ministerio de Cultura y Educación (Argentina), *Materiales de trabajo para la transformación de la formación docente*, Buenos Aires, MC, 1996.
- Mora y Araujo, Manuel, *La Argentina: una víctima de sí misma*, Facultad de Empresas de la Universidad Internacional de Moscú, Moscú, noviembre de 2002.
- Not, Louis, *Las pedagogías del conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica, 1979 [1983].
- Novak, Joseph y Gowin, Bob D., *Teoría y práctica de la educación*, Madrid, Alianza, 1996 [1977] p. 102.
- Ontoria, Antonio *et al.*, *Mapas conceptuales, una técnica para aprender*, Madrid, Narcea, 1992.
- Sarlo, Beatriz, “Jóvenes, educación y lugares autorizados”, *Revista Científica*, Vol. III, N°1, UCES, 1999.
- Schank, Roger y Cleary, Chip, *Engines for Education*, New Jersey, LEA, 1995.
- Schön, Donald D., *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*, Basic Books, 1983.

Stenge, Peter, *La quinta disciplina*, Barcelona, Granica 1995 [1990].

Sternberg, Robert (Ed.), *Thinking and Problem Solving*, San Diego (Cal.), Academic Press, 1994.

Sternberg, Robert, *Successful Intelligence*, New York, Plume, 1997.

Warnock, Mary, “Hacia una definición de la calidad en la educación”, en Peters, A. S. (Compilador), *Filosofía de la educación*, México, FCE, 1977.

Wilson, John D., *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

*Artículo recibido: 26/05/09*

*Aceptado para su publicación: 01/07/09*