

# Nuevos escenarios para la educación contemporánea <sup>(1)</sup>

Edith Litwin <sup>(2)</sup>



**Palabras clave:**

escenarios · paradojas · nuevas tecnologías ·  
oficio del docente

**Resumen.** En este trabajo intentaremos pensar la educación en clave contemporánea. Para ello, trataremos de construir una mirada que ubique a la educación en el contexto, analice las paradojas de los tiempos actuales en las que se incluyen a las nuevas tecnologías como la más provocativa de las paradojas y recupere la centralidad del análisis educativo al estudiar también nuevas perspectivas y controversias en el oficio del docente y en el del estudiante del hoy. Se tratará de atravesar en este análisis: escenarios locales, globales y universales que inscriban a la educación en una perspectiva analítica y crítica en el marco de una globalización dialógica, de acción colectiva basada en la defensa y lucha por los derechos humanos y por la educación.

**Key words:**

scenarios · paradoxes · new technologies ·  
being a teacher

**Abstract.** In this work we aim to look at education from a contemporary standpoint. To do this, we will construct a perspective that places education in context and analyses current paradoxes within which new educational technologies constitute the most challenging of them all. We will also recover the centrality of educational analysis when studying new perspectives and controversies in the task of being a teacher and a student today.

We will peruse local as well as global and universal scenarios in which education is studied from an analytic and critical angle within the framework of a dialogic globalisation of collective action based on the defense of human and educational rights.

(1) El presente trabajo es una adaptación de la intervención como conferencista, en el III Congreso Internacional de

Educación: Construcciones y Perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina, agosto de 2009. FHUC-UNL.

(2) Dra. Edith Litwin, hasta el año de su fallecimiento, 2010, se desempeñó como secretaria de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires.

## **1. Los escenarios locales.**

Pensar en la educación hoy desde una perspectiva latinoamericana implica reconocer los múltiples esfuerzos que los países de la región realizan para alcanzar mayores niveles de escolaridad. La creciente obligatoriedad de la escuela media en la región es un claro ejemplo de cómo esta problemática forma parte de las agendas contemporáneas. Sin embargo, los circuitos diferenciados de la educación y la deserción de vastos sectores poblacionales en los niveles inferiores, siguen mostrando un panorama desalentador.

Es evidente que el tema de la universalización de la educación no cobra igual significación en América latina que en otras regiones. Se trata de un requerimiento que implica dos ideas básicas: la formación ciudadana y los aprendizajes necesarios para descifrar los códigos de la modernidad. Lamentablemente, se lleva a cabo en contextos de exclusión, diferenciación y fragmentación social.

Las políticas neoliberales de la última década impulsaron en el campo de la educación la participación ciudadana y las responsabilidades individuales en nombre de una democracia participativa bajo las reglas del mercado y de sus intereses pragmáticos. Se produjo así una combinación de la lógica instrumental tecnocrática con formas neopopulistas que las legitimaron bajo postulados democráticos. Es en este complejo marco que volvemos nuestra mirada a las instituciones educativas, para tratar de mirar, comprender, analizar y participar de manera crítica y creativa en el nuevo escenario que las define.

A doscientos años del inicio del proceso de independencia de los países de la región, pensar en la escuela de América latina nos obliga a reflexionar sobre los problemas de la identidad y la integración regional, reconociendo el lugar que las tradiciones escolares han tenido en la preservación de los símbolos, gestos, hechos, personajes que identifican una nación, dan sentido de continuidad y pasado común. Construyen ciudadanía y conforman el currículo.

La inclusión de las historias locales, mediante la recuperación de las tradiciones y de las memorias del pasado de sus habitantes, permite hoy construir identidades colectivas locales aceptando diferencias y particularidades. Memoria e identidad consideradas como pluralidad cultural se redimensionan en la construcción de la ciudadanía.

El largo caminar de los pueblos, de los diversos grupos sociales y las luchas reivindicatorias que marcaron nuestra historia, dan nuevos significados a las

tradiciones. El sentido de pertenencia, la conciencia histórica y el conocimiento del cambio en las sociedades permite mantener en un juego dialéctico la noción de pasado, presente y futuro que puede orientarnos en la construcción de esa ciudadanía plural y activa.

La tradición de los educadores de Latinoamérica cobra expresiones diferentes en los proyectos que le dieron sentido a la lucha de los pueblos en sus doscientos años de vida independiente. Es así que los sistemas educativos heredaron de la modernidad las preocupaciones teórico-políticas referidas al cumplimiento de la igualdad y la emancipación. Desde Simón Rodríguez, venezolano, maestro de Bolívar y pedagogo renovador del siglo XVIII, al maestro más influyente del siglo XX, Don Paulo Freire, se sostuvo un ideario que se puede reconocer en los últimos escritos freireanos titulados: *Pedagogía de la Indignación*. Rechaza allí el determinismo histórico por su carácter inexorable del mañana. La constatación crítica y rigurosa de los hechos, sostiene Freire (2006:103), nos estimula o desafía en el sentido de la posibilidad de intervenir en el mundo. De ahí a que, aun cuando seamos conscientes de la imposibilidad de aislar a la educación de las complejas tramas de las condiciones estructurales que pesan sobre ella, entendemos el valor de construir y articular proyectos democráticos. Se trata, además “de reconceptualizar prácticas y revisar teorías con el fin de revitalizar el saber y el poder de las políticas educativas” (Piñón, 2006:16).

## **2. El contexto en los escenarios escolares.**

Quisiera revisar en esta instancia dos maneras diferentes de mirar el contexto en nuestras escuelas. La primera, hace ya varias décadas puede ser reconocida en las diferentes experiencias de la Escuela Nueva en la región, y en la provincia de Santa Fe particularmente, que se expresa mediante el valor de atender a los intereses de los niños y a las necesidades del medio social. Desde Paraná en la Escuela Normal, en Rosario y Rafaela con las figuras señeras de Amanda Arias y Olga Cossettini, en la escuela primaria del Normal n° 4 “Domingo de Oro”, se dio paso a la innovación pedagógica más profunda del siglo XX en la región, que impulsaba la modernización de la enseñanza y la

libertad para que el maestro pudiera experimentar sus mejores estrategias. Esto dio lugar, entre tantas otras experiencias, a los proyectos de la Escuela Serena, la difusión del Plan Dalton en Rosario, experimentos como los de Velmirio Ayala Gauna y Ángela G. De Agüero, Oscar Álvarez con su escuela rural en Casilda, las hermanas Bernardina y Dolores Dabat. Atender a las necesidades del medio, consustanciarse con las necesidades del pueblo y servirlo fueron parte de un proyecto que también reconoce sus raíces en los planteamientos de Celestine Freinet, en Francia.

La segunda de las maneras de mirar cómo se atiende al contexto en experiencias innovadoras en el mundo, las podemos reconocer por la década de los noventa, esto es cincuenta años después, en donde lo real se expresa en los planteos de Howard Gardner cuando sostiene que la comunidad entre a la escuela mediante los relatos que los padres propongan al contar sus oficios o diseñen talleres de práctica que hagan de la escuela un lugar en el que resuelven problemas prácticos, se promueven acciones reales y no se dibujan o encaran ficciones. Se trata, en síntesis, de dos maneras diferentes de mirar el contexto: atenderlo o dejar que impregne la escuela.

Para el nuevo siglo, en la comunidad educativa se vuelve a plantear que la escuela atienda a la realidad, realidad que se inscribe en la necesidad de atender a las nuevas formas de conocimiento, a la velocidad, a la atención de múltiples variables en los nuevos procesos comunicativos. Evidentemente nos preguntamos, frente a los desarrollos tecnológicos, cómo hacer para que éstos entren a la escuela.

El proyecto de una computadora por chico, por ejemplo, aun resuena como la expectativa del desarrollo tecnológico atravesando las puertas de las aulas: proyecto aún fallido en la Argentina, en la que no pudimos reconocer su asociación indispensable con la conectividad y con saberes docentes que encuentran en el currículo su expresión potente en la Web. Dotar de infraestructura tecnológica es saber qué y para qué utilizar la computadora, es asistir a los docentes para programar actividades con sentido y es reconocer un modo de conocimiento, interactividad y construcción de un entorno para la producción de conocimiento en las escuelas. Nos preocupa la suposición de su imprescindibilidad para hacer de la escuela un espacio de realidad. Es evidente que, en las experiencias anteriores, la construcción de una escuela real se vinculó

con atender y no negar intereses o necesidades sociales, en sus dos expresiones: de la escuela hacia la comunidad o de la comunidad hacia la escuela. Pero hoy, las expresiones de atender a la comunidad y a la realidad social y cognitiva se remiten al reconocimiento del impacto de las tecnologías en las formas de vida, en la comunicación y en las maneras de conocer. Paradojalmente, entendemos que es un escenario de ficción considerar que la velocidad es característica del saber; es harto dudoso suponer que los chicos y jóvenes pueden dotar de sentido educativo dimensiones o información que circulan sin ese sentido en la Web, alejadas de un currículo valioso con el desarrollo de la información actualizada de la ciencia, la tecnología. Las formas usuales de entretenimiento en la web difícilmente puedan ser valiosas formas de conocimiento en las instituciones educativas; la velocidad para identificar información lúdica difícilmente se pueda transformar en velocidad para pensar las formas más complejas y atrevidas del conocimiento contemporáneo.

Las tecnologías modernizan el decorado de la enseñanza pero no necesariamente transforman su estructura, sus métodos o sus prácticas. Más de una vez, se imponen por su aura de modernidad pero no necesariamente por su sentido, que crea e impacta en el currículo y en las estrategias de los docentes.

Las ilusiones de modernidad urgen a reinventarse todo el tiempo en una búsqueda incesante de lo auténtico mediante la cultura del presente. Sin embargo, los jóvenes reales, de carne y hueso, los que atienden a circunstancias variables, reajustan el significado del tiempo en sus proyecciones de vida, en sus entornos sociales y en sus creaciones culturales. Cuando Zygmunt Bauman nos plantea los desafíos de la educación contemporánea, sostiene que el reto del presente consiste en dotar de significatividad a temas y problemas de relevancia momentánea que, al cambiar constantemente, hacen que el conocimiento pierda sentido casi al momento que fue adquirido y, a menudo, antes de haber sido utilizado. Esto implica para los educadores aprender a vivir en un mundo saturado de información y enseñar estrategias para adquirirla, sabiendo que dotarla de sentido es también la paradoja de los tiempos. Y de esto también se trata la escuela de los nuevos tiempos. En esas nuevas condiciones, también debemos reconocer el uso creciente de redes digitales por parte de sectores sociales en territorios locales que están en condiciones de marginalidad o exclusión social. En esos casos, el uso social de las tecnolo-

gías desde comunidades locales se configura como la base de un impulso para una relación local-global que incluye cada vez más a grupos de personas como colectivos que participan y se comunican a través de la red. Es evidente que la escuela no puede quedar al margen, no sólo de la participación en esos colectivos, sino de entender, a la manera de un currículo real, cómo participar, enseñar a participar, entender su valor y cuestionarlo. Desde esta perspectiva, la inclusión de las tecnologías como manera de actuación, comunicación y conocimiento hace a la institución educativa real y no ficcional.

### **3. Las estrategias de los docentes en los escenarios reales.**

Los profesores que me salvaron y que hicieron de mí un profesor —escribe Daniel Pennac en una novela autobiográfica llamada *Mal de escuela*— no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más. (...) Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente, nos repescaron. Les debemos la vida.

Este párrafo sintetiza, a mi parecer, una novela autobiográfica en la que este escritor, ayer profesor universitario, recorre sus experiencias infantiles y juveniles para mirar con nuevos ojos a la escuela. Reconocemos las búsquedas de este profesor para recuperar de su propia historia una lección para los docentes de hoy. Mirar el pasado guarda una apariencia de necesidad causal que, quizás, esta historia pretendió denunciar aun cuando su narración cuidó de no caer en un enfoque determinista. Se trata de una historia de oficio que nos habla de empecinamientos, de esfuerzos, compromisos, de una firme convicción respecto del sentido de la educación para los jóvenes que puede redimensionar los debates metodológicos o psicológicos. La ubicamos en los primeros niveles de enseñanza y, sin embargo, nos zambulle en reflexiones de oficio más allá del nivel.

El segundo relato que quiero rescatar de la misma novela avanza en otro nivel de la enseñanza: el nivel medio, nivel más problemático y controvertido de fuerte tradición enciclopédica y con estudiantes que no dan cuenta, con frecuencia, de sus vocaciones o intereses disciplinares. Nivel complejo que convoca a las familias para llegar a acuerdos, compartir mensajes, alianzas de valor. Pero, en algunas oportunidades, los acuerdos son trampas, los mensajes no se comparten, las alianzas tienen el valor de una pluma al viento. Pennac lo expresa así:

N., directora de un instituto parisino, controla mucho las ausencias. Pasa lista personalmente en sus clases de último curso. No aparta los ojos, especialmente de un reincidente al que ha amenazado con la expulsión a la próxima ausencia injustificada. Esa mañana el muchacho no está; es la gota que hace rebalsar el vaso. N. llama inmediatamente por teléfono, desde la secretaría, a la familia. La madre, desolada, afirma que su hijo está efectivamente enfermo, en cama, ardiendo de fiebre, y le asegura que estaba a punto de avisar al Instituto. N, cuelga, satisfecha; todo está en orden. Salvo que, de regreso al aula se topa con el muchacho. Sencillamente, estaba en baño cuando pasó lista. (Pennac, 2008:73-74)

Memorables historias, sostiene Pennac de complicidad adulta con la mentira del niño. Nos advierte en torno a las sociedades que se edifican sobre la mentira compartida; historias de escuelas para hablar de la mentira y convocarnos a pensar en ella. Nos reenfoca en la preocupación de la sociedad y de las familias en el compromiso y responsabilidad con la educación de los jóvenes.

En síntesis, empecinamientos o acuerdos, más allá del salón de clase nos convocan a pensar en una profesión hartamente difícil en la que las historias inventadas o los relatos magistrales pueden constituirse en narraciones que con aura iluminen y le den sentido a nuestras prácticas docentes. El hombre es un narrador de historias, escribe Jackson citando a Jean Paul Sartre. Vive rodeado de sus historias y de las ajenas, ve a través de ellas lo que sucede y trata de vivir su vida como si la contara. Esto significa que a lo largo del día siempre escuchamos o contamos alguna historia (Jackson en McEwan y Egan, 1998:26). Vivimos rodeados de relatos que se suponen que, en la escuela, tienen valor educativo y que van a permitir que seamos mejores personas porque están destinadas a hacernos bien. Presuponen cambios ciertos y duraderos. No se trata



de una visión pragmática o utilitaria sino de una perspectiva moral amplia que nos hace preguntarnos acerca de cuáles son los mejores relatos, cómo presentarlos en el aula, ordenarlos, diseñarlos e incorporarlos en las rutinas escolares. Pero también el relato constituye en sí mismo el saber que queremos que disponga el estudiante. Y se suceden también historias inventadas y otras biográficas, relatos magistrales, relatos que con aura iluminan y le dan sentido a la vida de los maestros y estudiantes.

También, en las biografías, encontramos puntos de inflexión o hitos que permiten entender con mayor profundidad los contextos en que se inscribe esa vida. Reconstruye el contexto de una época o de una comunidad científica o cultural desde la perspectiva interpretativa de una de las personas. Al hablar de este método y su impacto en la enseñanza, seguramente podremos reconocer que, en las escuelas, el método biográfico se instala también con el sentido de la ejemplaridad y adquiere, por tanto, fuerza moral. En algunas ocasiones, la ejemplaridad se reconoce en el carácter de ruptura con el conocimiento de una época, el modo de pensar la ciencia o las expresiones artísticas.

También, en las lecturas de las autobiografías reconocemos las marcas de la oralidad y el sentido con que el autor desde sus recuerdos elige aquello que le permite reconstruir su vida convirtiendo en pública su historia personal. Relatos y enseñanza, en estos casos, suscitan y mantienen deseos que nunca se satisfacen ni se alcanzan. Se es maestro porque alguien cree que puede aprender de su enseñanza. Cuando aprendió ya la enseñanza carece de sentido. Por lo tanto, para enseñar es necesario seguir generando el deseo del conocimiento, al igual que en el relato que funciona mientras no se lo apropia. Más de una vez son los relatos que terminan antes de lo que hubiéramos deseado. Nos dejan con ganas de que continúen y dan cuenta de su fuerza narrativa por ello. Pero no todos tienen correspondencia estricta con el currículum y se justifican con claridad por los docentes. No conllevan resultados mensurables y su función es borrosa. Sin embargo, tiene la fuerza de la elección de los docentes y, seguramente, forman parte de sus lecciones que hacen de la escuela un lugar de formación, sin que tengamos muchas veces claro cómo lo logran. Quisiera mirar desde otro ángulo al narrador que hay en nosotros. Para ello recurro a Mario Vargas Llosa, en su libro *El viaje a la ficción*, sostiene:

Inventar historias y contarlas a otros con tanta elocuencia como para que las hagan suyas, la incorporen a su memoria –y por tanto a sus vidas– es ante todo una manera discreta, en apariencia inofensiva, de insubordinarse contra la realidad. ¿Para qué oponerle, añadirle, esa realidad ficticia, de a mentiras, si ella nos colmará? Se trata de un entretenimiento, que duda cabe, acaso del único que existe para esos ancestros de vidas animalizadas por la rutina que es la búsqueda del sustento cotidiano y de la lucha por la supervivencia. Pero imaginar otra vida y compartir ese sueño con otros no es nunca, en el fondo, una diversión inocente. Porque ella atiza la imaginación y dispara los deseos de una manera tal que hace crecer la brecha entre lo que somos y lo que nos gustaría ser, entre lo que nos es dado y lo deseado y anhelado, que es siempre mucho más. De ese desajuste, de ese abismo entre la verdad de nuestras vidas vividas y aquellas que somos capaces de fantasear y vivir de a mentiras, brota ese otro rasgo esencial de lo humano que es la inconformidad, la insatisfacción, la rebeldía, la temeridad de desacatar la vida tal como es y la voluntad de luchar para transformarla, para que se acerque a aquella que erigimos al compás de nuestras fantasías. (Vargas Llosa, 2008:16-17)

También podríamos analizar la narrativa desde otra perspectiva. Por ejemplo, Don Finkel, en su libro *Enseñar con la boca cerrada*, reconoce que el modelo natural de la clase es narrar clara y cuidadosamente algo que es desconocido por los alumnos. Sin embargo, sostiene, es posible apreciar otro modelo que nos conduzca también a una imagen de buena docencia. Dar clase con la boca cerrada es el lema que construye para explicar el valor de la voz de los estudiantes y para dejar que hablen los libros. Finkel promueve la producción escrita del docente. Reconoce que las clases podrían ser escritas y dejadas en las bibliotecas para que las busquen los estudiantes y, en las aulas, promover debates en relación con alguna idea, razonamiento o tema de esa clase. Los alumnos también podrían escribir sus reflexiones y compartirlas transformando la escritura en un medio poderoso para analizar resoluciones, respuestas a problemas, ensayos. No confundamos estas propuestas con prácticas evaluativas. Se trata de producciones conjuntas o de mirar el oficio docente desde otra perspectiva. La buena clase no sería así la expresión de un estilo deslumbrante sino de otro, más silencioso, más reflexivo que contiene una mirada más optimista respecto de todo lo que una comunidad de estudiantes puede alcanzar siempre que la ayuda del docente sea cautelosa, menos omnipotente y más confiada respecto de la capacidad de los destinatarios en sus prácticas.

En síntesis, el oficio del docente se expresa de múltiples maneras: al narrar en clase, al corregir un trabajo, al intervenir en un espacio informal, al seleccionar la bibliografía o al diseñar un ejercicio y también al escribir un ensayo referido al tema de la clase, sugerencias para la mejora de un trabajo, códigos o normas para debatir en torno a un cuaderno colectivo.

Entender el sentido del oficio en relación con la sociedad y la vida de todos los actores que comparten las instituciones es contextualizarlo en las actuales demandas y en lo que dejaron de demandarle a las instituciones educativas; es entender el valor de educar para una sociedad más justa en el marco de una estructura microsocial ejemplar. En ese contexto es posible reconocer, como ya señalamos, el uso social de las tecnologías desde las comunidades locales en las que se configura un claro impulso a una relación local - global. Las escuelas tienen aquí el desafío de incluirse como colectivos en esas relaciones y participar de esas nuevas formas de conocimiento y acción a través de las redes que constituyen nuevas prácticas educativas en la sociedad actual. Las nuevas tecnologías se nos ofrecen con posibilidades pedagógicas insospechadas y su utilización con sentido deberían integrar los programas de formación docente, reales y potentes de los próximos años.

#### **4. Los estudiantes de los escenarios reales.**

Quisiera adoptar para este complejo escenario que intento construir una nueva mirada paradójica. Así como inscribimos relatos propios de la escuela primaria o media me gustaría ahora reenfocar el análisis del oficio del estudiante en la universidad. En un estudio reciente un grupo de investigadores de cuatro universidades españolas: Universidad de Valencia, Universidad del País Vasco, Universidad de Murcia y Universidad de Oviedo, se propusieron estudiar cómo se vinculan los estudiantes con el aprendizaje en la universidad, cuáles son sus estrategias, sus expectativas, los compromisos que adquieren con el estudio. Reconocen el crecimiento de la matrícula universitaria y el cambio en las bases sociales de la población estudiantil dado el porcentaje de estudiantes cuyos padres no cursaron estudios universitarios y son en la familia la primera generación que asiste al nivel superior.

Estos nuevos estudiantes son vistos, lamentablemente, por algunos profesores, sostiene el estudio, como los modernos bárbaros que desembarcan en una universidad que naufraga. Independientemente de esta percepción, lo que es claro y contundente es que las universidades cambiaron de ser una universidad de elites a una más democrática en sus bases estudiantiles; y de una universidad homogénea a otra heterogénea en múltiples dimensiones: en el capital cultural de los estudiantes, en la diversidad de las titulaciones, en la composición de la oferta y en el comportamiento de sus estudiantes. Y es en este punto que considero valioso detenerme.

Las universidades siempre han contemplado como un índice de buen rendimiento la comparación entre la duración teórica de los estudios y la duración real que emplean los estudiantes para llevarla a buen término. Pese a este dato, que debiera ser revisado constantemente para acortar las distancias, según el estudio realizado, deberíamos reconocer que existe un conjunto de estudiantes con compromisos flexibles con la educación como lo más relevante de las características de su oficio. Se trata de estudiantes a tiempo parcial, con discontinuidades de trayectoria y cambios de opción, que adoptan construcciones más tácticas que estratégicas respecto de los objetivos para su formación superior. Reconocen que el título que obtendrán se tiñe de incertidumbre respecto de la ocupación futura y, por lo tanto, tiene un carácter coyuntural e instrumental. Esto implica que no existe una relación directa entre título y ocupación, lo cual inscribe al estudio en una lógica diferente a la propuesta por los anteriores estudiantes universitarios. Se produce un ajuste permanente de la acción. Ello justificaría cambios en las carreras, inclusión de otros estudios, permanencia en la universidad como un lugar también novedoso para la realización personal: microelecciones cotidianas, más tácticas que estratégicas en un escenario de recorridos discontinuos y poco lineales. Se trataría, en síntesis, de un nuevo perfil de estudiante con compromisos más flexibles en el período de formación académica.

El punto de vista que hemos adoptado para señalar una de las características actuales del estudiante tiene por objeto reconocer, simplemente, que los modelos con los que nos enfrentábamos a diario para analizar la calidad de las ofertas, su adecuación o sus potencias debe ser revisado a la luz de sus actuales y diferentes destinatarios, de los contextos sociales y laborales en los que

se inscriben en tanto las prácticas académicas son desbordadas por las transformaciones de la sociedad contemporánea. El sentido de estudiar una carrera, el hacerlo con una metodología, con nuevas tácticas y estrategias, requiere ser reconocido a la luz de un oficio diferente de estudiar.

### **5. De los escenarios locales a los escenarios globales y universales.**

A lo largo de esta presentación, hemos puesto en tensión las maneras en las que los educadores hemos reconocido la necesaria atención a lo local, a las complejas realidades del medio social y a la manera en que las instituciones educativas se empeñaron y empeñan en atenderla. Se trata de escenarios reales y locales que le dieron y le otorgan sentido tanto a las instituciones como a los oficios. Oficios de enseñar teñidos de empecinamientos y de maravillosas o silenciosas prácticas, y de aprender con nuevos requerimientos y conductas. Estamos acostumbrados a reconocer la crisis de la educación pero no siempre la inscribimos en la crisis cultural que la origina. Nos cuesta reconocer el desmantelamiento de las referencias culturales que fueron decisivas de la tarea educativa en la modernidad como la confianza en la razón, la función aglutinante de la idea de ciudadanía, la construcción de un relato histórico asociado a la idea de progreso. Nos cuesta reconocer la ambigüedad de la globalización al sintetizarse como la de un mercado global altamente competitivo que excluye a quienes no son relevantes ya sean individuos o pueblos, en carácter de productores o consumidores. Se trata de cuestiones estructurales que dan cuenta de la crisis de credibilidad cuando el sistema educativo falla para las mayorías como cauce de promoción social, cuando se sostiene constantemente el valor de la educación y se procede una y otra vez a sacrificar lo supuestamente prioritario en aras de otros requerimientos o urgencias (Pérez Tapias en Aróstegui, 2008:55-57). En un mundo en que se genera pobreza al mismo tiempo en que se genera riqueza expandiendo la primera en proporción inversa a la concentración de la segunda, son grandes los obstáculos para llegar a acuerdos básicos sobre la educación necesaria y posible.

La educación debería incluir a la formación continua de jóvenes y adultos. Las instituciones educativas todas se podrían conformar como espacios cultura-

les amplios y participativos en los que se incluyan certificaciones constantes, terminalidades a ciclos, ayudas para los estudios de diferentes niveles, cursos de lenguas extranjeras, uso de las tecnologías y una duración que contemple requerimientos de los diferentes grupos etarios, necesidades del medio y alternativas de desarrollo.

Las universidades insertas en esas comunidades podrían ser generosas en la alternativas que despliegan en donde lo local y lo universal, en tanto expresión cultural expanden el sentido de la educación y relocalizan lo global en una dimensión democrática y fraterna. Se trata de preservar las culturas locales y regionales al referirse a las culturas universales que las incluyen dotando de sentido la vida. La clave contemporánea trasciende la región sin abandonarla y la entiende cuando la universaliza. En las instituciones educativas, el sentido de la educación se recupera cuando la escuela preserva, enseña y educa en las grandes obras de la humanidad. Se trata de los valores atemporales que atraviesan la historia: la lealtad, la compasión, la fidelidad, el horror a la guerra, el sufrimiento, el hambre y la destrucción.

Hace ya más de medio siglo, Bernardo Hussay, Premio Nobel de Medicina y Fisiología en 1947, obtuvo su distinción por las investigaciones realizadas en una universidad pública como esta, investigador que produjo sus descubrimientos con los modestos aportes que le brindó la Universidad de Buenos Aires. Él sostuvo: “Para conservar y adecuar las organizaciones actuales en los nuevos tiempos es preciso cuidar su pureza y sus cualidades y, también corregir sus defectos, así como darles vida y empuje constructivo” (Barrios Medina A. y Paladini A. 1989 Escritos y discursos del Dr. Bernardo Houssay Buenos Aires, Eudeba. p. 607).

Reuniones como éstas nos deberían permitir abrir un diálogo generoso en ideas y alternativas para recuperar a las instituciones educativas en su carácter humanista renovado para los nuevos tiempos, tal como sostuvo Houssay con ese empuje constructivo. Bernardo Houssay con sencillez expresó el sentido de las instituciones para el desarrollo de la mente, pero también para la recreación permanente de una sociedad mejor, más justa y más fraterna. Sentido renovado que pretendimos transmitir a lo largo del relato al tratar de entender a la institución educativa en los complejos contextos del presente.

### Referencias bibliográficas.

**Ariño Villarroya, A. (dir.) (2008):** *El oficio de estudiar en la Universidad: compromisos flexibles*. Valencia, Universidad de Valencia.

**Aróstegui, J.L. y Martínez Rodríguez J.B. (2008):** *Globalización, posmodernidad y educación*. Madrid, Universidad de Andalucía y Akal.

**Barrios Medina, A. y Paladín, A. (1989):** *Escritos y discursos del Dr. Bernardo Houssay*. Buenos Aires, Eudeba.

**Barman, Z. (2008):** *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, Gedisa.

**Finkel, D. (2008):** *Dar clase con la boca cerrada*. Barcelona, Universidad de Valencia.

**Freire P. (2006):** *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Morata.

**Herrera, M.C. (ed.) (2007):** *Encrucijadas e indicios sobre América latina*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

**Litwin, E. (2009):** *El oficio de enseñar*. Buenos Aires, Paidós.

**McEwan, H. y Egan K. (1998):** *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.

**Penca, D. (2008):** *Mal de escuela*. Barcelona, Mondadori.

**Pérez Tapias, J.A. (2008):** "La ideología de la calidad en las propuestas educativas neoliberales" en Aróstegui J. L. y Martínez Rodríguez J. B.: *Globalización, posmodernidad y educación*. Madrid, Universidad de Andalucía y Akal.

**Piñón, F. (2006):** "Presentación" en Vitar, A. (coord.): *Políticas de educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

**Vargas Llosa, M. (2008):** *El viaje a la ficción*. Buenos Aires, Alfaguara.