

Reforma educativa, versos y fracaso. Un ensayo de comentario

Pablo Rieznik

IIGG – UBA

rieznik@hotmail.com

Resumen

La idea de “reforma educativa” sugiere que nos encontraríamos frente a una modificación o cambio en un sentido positivo y con la finalidad de mejorar los regímenes pedagógicos y la educación en todos sus niveles. Sin embargo, lo que se viene planteando desde hace décadas bajo el sello de “reforma” fue, al revés, una línea negativa de destrucción en diversos niveles y grados de la educación existente; de su alcance formativo, de sus recursos, de los instrumentos materiales y humanos imprescindibles para su sostenimiento. La “reforma educativa”, según el lenguaje oficial, debutó por lo tanto como un mensaje de confusión deliberada, esto por la contradicción manifiesta entre el enunciado sugerido y la realidad de su materialización práctica. A lo que en verdad asistimos desde la segunda mitad del siglo pasado no es a las tan meneadas “reformas educativas”. Fueron (y son), para ser precisos, contrarreformas antieducativas.

Las llamadas “reformas educativas” tomaron una forma definida hace aproximadamente medio siglo. Se designaba de ese modo a un determinado tipo de reestructuración de la educación formal y sus instituciones. Una reestructuración promovida como política de estado y que pretendió universalizarse bajo el patrocinio de organismos internacionales como la Unesco o, más tarde, el Banco Mundial, para citar los casos más notorios y conocidos.

Desde un principio, la denominación “reforma educativa” para definir el propósito de tales políticas fue, para decir lo menos, un equívoco. Si nos atenemos al significado de sus términos, sugiere que nos encontraríamos frente a una modificación o cambio en un sentido positivo y con la finalidad de mejorar los regímenes pedagógicos y la educación en todos sus niveles. Sin embargo, y como sabemos, lo que se planteó desde hace décadas bajo el sello de “reforma” fue, al revés, una línea negativa de destrucción en diversos niveles y grados de la educación existente; de su alcance formativo, de sus recursos, de los instrumentos materiales y humanos imprescindibles para su sostenimiento. La “reforma educativa”, según el lenguaje oficial, debutó por lo tanto como un mensaje de confusión deliberada, esto por la contradicción manifiesta entre el enunciado sugerido y la realidad de su materialización práctica. O, para decirlo en términos actuales, como “relato”: una suerte de ficción narrativa de lo que (no) acontece en la realidad; lo que se conoce popularmente como verso o macaneo.

Por lo que acabamos de decir, a lo que en verdad asistimos desde la segunda mitad del siglo pasado no es a las tan meneadas “reformas educativas”. Fueron (y son), para ser precisos, contrarreformas antieducativas, si hemos de adjudicar sentido a las palabras con algún rigor. Contrarreformas que fueron procesadas y frustradas a la luz de las circunstancias económicas, sociales y políticas que marcaron estas últimas décadas y que son decisivas para comprenderlas. Esta precisión en los términos tiene su propio valor, en particular cuando de educación y pedagogía se trata, por razones que deberían ser obvias: el lenguaje en este terreno, más que en ningún otro, debería contribuir a evitar la confusión... y el verso o el macaneo. Lamentablemente no es lo que habitualmente sucede porque es frecuente que la “*expertise*” en las ciencias sociales y de la educación aparezca con frecuencia asociada a formas y contenidos mistificadores.

Es necesaria una aclaración adicional en este punto puesto que en la educación capitalista o, para ser más cuidadosos, en las políticas capitalistas en materia educativa la mistificación es parte constitutiva de su formulación. Las políticas capitalistas, ya no solo las educativas, siempre se fundamentan en la necesidad de la igualdad y la libertad de los hombres en una sociedad en la cual los antagonismos sociales conllevan a una desigualdad material que no tiene precedentes en la historia. Es un hecho, en consecuencia, que los que se benefician de tal desigualdad y dominan en el manejo del poder deben presentar bajo la forma de interés general lo que no es otra cosa que su interés particular. No es naturalmente a estos términos más generales de lo que constituye una suerte de hipocresía oficial y general que puede limitarse un abordaje crítico de la fraudulenta presentación de las (contra) reformas a las cuales aludimos en este artículo. Vale la pena aclararlo cuando nos proponemos algunas puntualizaciones sobre el proceso de “reformismo educativo” de las décadas más recientes, su relato oficial y la constatación de en qué punto nos encontramos en la actualidad en este terreno.

El comienzo y su contexto

La primera y más conocida contrarreforma de la educación en el mundo capitalista de

la última posguerra estuvo dominada por la tentativa de reducir drásticamente la matrícula estudiantil en los niveles educativos más altos. Corrían entonces los años 60 y se incubaba una crisis económica de alcance mundial. La más grave crisis luego del célebre derrumbe que detonó en el mercado bursátil norteamericano en 1929. De aquella crisis previa y de la guerra mundial que explotara diez años después emergió sobre la mitad del siglo un nuevo “orden” que parecía llamado a gozar de un crecimiento económico sin límites, acompañado de la extensión de conquistas sociales y de un “estado de bienestar” cuyos beneficios se extenderían a la sociedad toda. Tal era la promesa oficial del mundo dominante, dividido en bloques que convivirían pacíficamente como “Naciones Unidas” (las denominamos así para indicar que la mencionada Unesco y el Banco Mundial nacieron junto al surgimiento de tal organización internacional).

Un aspecto específico de la gran crisis iniciada a fines de los 60 se vincula a la cuestión educativa, por una doble vía. En primer lugar, porque en los círculos dominantes la salida a la crisis implicaba una disminución de los gastos fiscales y en particular de los correspondientes a los escalones más altos del sistema educativo, cuya expansión había sido enorme en el período precedente. En segundo lugar, porque era en las universidades, donde la matrícula estudiantil se había multiplicado vertiginosamente, donde anidaba una rebelión de la juventud que fue una marca de la época. Esa rebelión fue un componente clave de un fenómeno más general de levantamiento de masas que atravesaba en esos años regiones y países diversos en una gran extensión global. Recordemos aquí, apenas como referencia para situar al lector, el mayo francés de 1968, que incluyó una huelga general con ocupaciones de fábrica, la llamada “primavera de Praga” contra la dictadura de la burocracia estalinista, las movilizaciones estudiantiles en los más diversos países, y las que acompañaban la lucha del pueblo vietnamita, un acontecimiento decisivo de aquel entonces.

La (contra) reforma de la educación debuta entonces en este contexto, fuera del cual no podría entenderse. El cometido de atentar contra los niveles educativos más elevados y una juventud radicalizada debía ser cuidadoso. Uno de los documentos emblemáticos sobre el problema es un extensísimo trabajo publicado por la UNESCO, editado en un grueso volumen a principios de los años 70. El libro lleva el título de *Aprender a ser* y es una especie de hito cuando se examina la historia de la educación contemporánea. La obra extensa era, además, el resultado de un trabajo de expertos en la materia, que incluía todas las vertientes ideológicas en el poder de la época, incluyendo a los de la entonces denominada área “soviética”.

Guitarra y pedagogía

Bajo el ampuloso título que invitaba a una aventura “existencial” y con un supuesto propósito de hacer de la educación una suerte de bien universal, el planteo del “Aprender a ser” era decididamente reaccionario: adaptar a las condiciones socialmente convulsivas del momento una línea de ataque centrada en una política de ajuste, en el ámbito universitario en particular. Se postulaba entonces, con un lenguaje de apariencia muy progresista, que la juventud debía dejar de considerar la formación institucional superior y los diplomas que certificaban su conclusión como un “desiderátum” de su aprendizaje, de acceso una profesión y a un porvenir material en el resto de su vida. El “Aprender a ser” se presentaba como la propuesta de una educación que despreciara la calificación que los títulos superiores proveían, que hiciera de la educación una tarea de toda la vida y de la formación una tarea permanente no sujeta a instituciones y

plazos. Y por sobre todas las cosas, que estuviera desvinculada de una salida laboral, un buen sueldo, un trabajo estable y en condiciones adecuadas.

Un discurso laberíntico encubría el absurdo planteo de que había un “exceso” de educación, como si el acceso humano al saber tuviera un límite establecido o pudiera considerarse como acumulado “en demasía”. Se escamoteaba algo más concreto y esencial: que era la sociedad (capitalista) en una profunda impasse la que no podía ya dar cuenta de los graduados universitarios que producía, que la rentabilidad de la producción (capitalista) requería un corte de los gastos educativos, que el exceso de profesionales con relación a la demanda (capitalista) contribuía a una radicalización juvenil estimulada por el acceso masivo a los escalones más altos de la cultura por parte de la nueva generación, en una dimensión sin comparación con cualquier época preexistente. Dicho de otro modo: se escamoteaba que capitalismo y educación se transformaban en términos absolutamente incompatibles como resultado de las propias contradicciones de su propio desarrollo.

Aprender a ser omitía así la cuestión decisiva del límite insuperable del desarrollo (capitalista), que se expresaba entonces en una crisis de alcances enormes, que ponía de relieve el carácter ilusorio de una supuesta nueva era de progreso en flecha luego de la catástrofe de dos guerras mundiales y de largo medio siglo catastrófico. La depresión económica cobraba en la primera parte de los años setenta una magnitud desconocida desde la mencionada crisis de los años 30, cuando, como vimos, la promesa del mundo oficial incluía el planteo de que aquello no se repetiría ya más, que las razones que llevaban a las masas a levantarse habían sido abolidas y que las guerras ya no se repetirían. ¡Ay!

La primera reforma educativa de nuestra época reciente quedaba asociada así a un relato encubridor bien específico. En lugar de indicar abiertamente la finalidad de reducir la matrícula de la enseñanza superior, de desvalorizar sus títulos, de avanzar en el limitacionismo con exigencias académicas diversas, de cortar financiamiento de carreras e instituciones y de imponer tales objetivos mediante instrumentos y medidas precisas; en lugar de esto proclamaba una aventura existencial en la pretensión de alejar de los claustros a la juventud con argumentos edulcorados y hasta de cooptar mentes y organizaciones para una empresa dirigida a desmoralizar a los jóvenes, desinstitucionalizarlos, llamarlos a una suerte de conquista de la vida abandonando la educación formal y calificada. Desde entonces la “reforma educativa” quedó vinculada al encubrimiento, al macaneo y al verso.

Bajo el manto de la UNESCO y su prestigio de organización impoluta e universal, la propuesta del *Aprender a ser*, con reminiscencias setentistas, funcionó como discurso fundante de una política educativa que, desde entonces, no cejó en su empeño de degradación y destrucción del sistema de enseñanza en su conjunto. La “reforma” traducía las necesidades del gran capital en una crisis profunda y en condiciones de levantamientos de alcance revolucionario con gran protagonismo juvenil; no podía empeñarse en un ataque directo, frontal y represivo: se disfrazó entonces de progresista e inclusive izquierdista. (Claro que se pasó a las vías de hecho cuando el instrumento represivo y dictatorial estaba al alcance de la mano, como fue el caso de dictaduras latinoamericanas también a finales de los 60).

En su versión disfrazada, la “reforma” contó con el beneplácito de elementos vinculados a la burocracia estalinista de la época y dejó planteada una línea de cooptación de la intelectualidad y de lo que ahora se denomina el “progresismo”. Recordemos que en

la época del *Aprender a ser* estaba de moda un planteo de apariencia libertario en favor de la destrucción de la escuela patrocinado por el austríaco Ivan Illich. La presentación ideológica de apariencia frecuentemente radical sirvió, además, como excusa para que cierta intelectualidad proveniente de la izquierda se sumara al carro del fraudulento reformismo educativo, luego de su debut en los años sesenta. Inclusive cuando las “reformas” pasaron del ámbito del diletantismo intelectual de la UNESCO al de los planteos más concretos del Banco Mundial.

La etapa “bancomundialista”

El pasaje en la dirección general de las “reformas” del organismo cultural de las Naciones Unidas a una entidad bancaria representativa del gran capital jugó un rol clarificador. El Banco Mundial no es un banco cualquiera e integra una dupla con el Fondo Monetario Internacional en el mismo plano de los llamados entes financieros “multilaterales”, en el cual participan todos los países capitalistas. ¿Cómo ocultar entonces que la razón fundamental de las propuestas “educativas” del poder encontraba su fundamento en las necesidades económicas del capital? Es decir de la necesidad de recomponer ganancias, cuya tendencia al estancamiento y a la baja no cesó desde la crisis mundial que quedó abierta al concluir la década de los 60. No hay más secretos para explicar la insistencia machacona en reducir los recursos públicos en educación, en imponer restricciones al ingreso en los niveles más elevados del sistema, en reducir la extensión de las carreras, ampliar el arancelamiento y el coste privado en todos los órdenes y apoyar sin restricciones la privatización del sistema (de modo de transformar un gasto improductivo para el capital en la fuente de un negocio productivo para la inversión empresarial). Existe una enorme literatura crítica a los planes “educativos” del Banco Mundial que nos exime de un mayor detalle en una nota dirigida sino a especialistas a conocedores del tema.

Lo que nos importa subrayar aquí es lo siguiente. En primer lugar que el viraje de las “reformas” hacia un planteo “financiero” y “capitalista”, dado el papel protagónico del Banco Mundial, estuvo vinculado al fracaso de las primitivas tendencias a procesar un vaciamiento educativo en cuya materialización se vinculó una suerte persuasión pedagógica. De hecho, la reducción de la matrícula educativa no avanzó o fue inexpressiva si tomamos los datos respecto a los principales países del mundo. Al revés, la dinámica de la propia crisis y el curso declinante en el ritmo de la actividad económica desde los años setenta provocaron la afluencia a las salas de aula de una generación con menos posibilidades de empleo que su antecesora. Contra la prédica interesada en desmerecer la calificación educativa, la juventud buscaba en la obtención de títulos y diplomas un instrumento para protegerse en el mercado de trabajo.

Los planes “reformistas”, renovados ante el fracaso previo, intentaron avanzar en la década del ochenta y los noventa bajo el auge del llamado “neoliberalismo” y en las condiciones de degradación general de conquistas sociales que tuvo un alcance planetario. Los planes del Banco Mundial transformaron el engranaje educativo en una parte del enorme mecanismo asistencial que se planteó como pretendido reparo frente a un derrumbe de las condiciones de trabajo y existencia extendidas como nunca, al punto de una cuasi abolición de la protección laboral. Aquí debe encontrarse el origen de propuestas como la asistencia limosnera a la niñez o la pensión extendida a los jubilados como subsidio, desvinculada completamente del salario y con un poder adquisitivo que apenas permitía una pobre y degradada subsistencia. El “proyecto” bancomundialista

es el de un cotolengo planetario, en el cual ocupa su lugar la nueva “reforma educativa”: la propia escuela se convertiría en un cotolengo en las condiciones de una miseria social creciente. Agreguemos como notas de color que medidas como la asignación de una limosna a los niños o la transformación de la jubilación en un subsidio degradado a la vejez son propuestas que generalizaron los gobiernos considerados como de izquierda y populares en la entrada del nuevo siglo.

Transfuguismo pseudopegagógico

El último señalamiento del apartado precedente nos introduce en una segunda consideración vinculada al significado de los planteos “educativos” del Banco Mundial. En buena medida fueron aplicados por aquella izquierda “unesquista”, si se nos permite el exabrupto, encandilada, confundida o interesada en el macaneo “reformista” que aquí asignamos al ya muy aludido *Aprender a ser*. De modo que los planes en materia de educación “bancomundialistas” llegaron al apogeo con cierta izquierda desde el poder.

Una de las figuras clave en el armado “reformista” de la década del 90 fue la desaparecida Cecilia Braslavsky, ex militante del Partido Comunista y con un doctorado en materia educativa en la ex Alemania Oriental, numen de la Ley Federal de Educación que acabó por colocar un moño al proceso de provincialización de la escuela secundaria, luego de la municipalización de la primaria, es decir a la liquidación formal de un sistema educativo nacional. La cartera educativa del gobierno nacional quedó convertida en lo que desde entonces se llama ministerio “sin escuelas”, que se mantiene hasta la actualidad, luego de largos diez años de gobierno de los esposos Kirchner.

Sigamos. También militó entonces, en los equipos educacionales de Menem, Daniel Filmus, ex militante del PC, travestido más tarde en peronista en las filas de lo que se pretende el progresismo justicialista, si así puede llamársele y que corona su carrera hoy en el kirchnerismo. Su ubicación en ese mismo progresismo peronista no ofendería tampoco a la propia ministra de la cartera educativa del gobierno pejetista neoliberal del momento, Susana Decibe. Son nombres que aquí citamos con el exclusivo fin de concretar cierta objetividad en este ejercicio ensayístico y sin el más mínimo afán de ser exhaustivos, lo que requeriría otro y mucho más extenso texto.

Por supuesto el fenómeno que ahora mencionamos no fue solo argentino, si tenemos en cuenta que fue el Partido Socialista, integrante de la coalición gobernante, el que en Chile convalidó una variante del “reformismo educativo” bancomundialista en su versión digamos más extrema, cuando se generalizó no apenas la privatización sino el endeudamiento del estudiantado para pagar los estudios con créditos que deben saldarse luego de graduados. Los dos países del extremo sur de nuestro continente valen aquí como evidencia de que “por la uña se conoce al león”: fue la izquierda inconsecuente, de filiación stalinista y/o dispuesta a sumarse a la defensa del orden existente, fue esa izquierda, insistimos, la que se encargó de la tarea deplorable de vestir a su modo las propuestas del Banco Mundial.

Otra vez: educación, crisis social, catástrofe educativa y... algo más.

El llamado proyecto “neoliberal” de reconstituir la economía capitalista culminó con una descomunal crisis sobre el final de los años noventa y comienzos de este siglo; una crisis que tomó una dimensión mayor aún a partir del año 2008, signado por un derrumbe bursátil planetario y por la bancarrota de los grandes bancos de inversión

norteamericanos, encabezados por Lehman Brothers. Esta crisis, aún en curso y convertida ya en la más grande de todos los tiempos, terminó por llevar las mentadas “reformas educativas” a un estado de completa demolición. Como citamos recién, el caso de Chile vale la pena de ser tomado en cuenta como una buena prueba de lo que acabamos de señalar, puesto que una gigantesca, extendida, prolongada e irreductible rebelión estudiantil acabó por hacer pedazos la privatización educativa chilena. Un proceso que el poder (¡otra vez con el Partido Socialista!) busca ahora limitar tratando de salvar lo que se pueda del desastre.

De un modo general, con la crisis mundial actual ha quedado liquidado el impotente planteo de “reforma educativa” que tuvo su origen en la crisis económica precedente, en la segunda mitad del siglo XX. De fracaso en fracaso, ni siquiera ha sobrevivido el relato que encubría el reformismo pedagógico. En un mundo conmovido por una barbarización creciente que ha conducido a países y aún regiones enteras por la pendiente de la descomposición económica social y política, ya no hay lugar para ello. Las cifras conocidas de esta barbarie han sido difundidas recientemente por la prensa mundial y son aterradoras: casi la mitad de la riqueza mundial está en manos de solo el 1% de la población; la riqueza del 1% de la población más rica del mundo asciende a 110 billones de dólares, una cifra 65 veces mayor que el total de la riqueza que posee la mitad más pobre de la población mundial; la mitad más pobre de la población mundial (3.750 millones de personas) posee la misma riqueza que las 85 personas más ricas del mundo.

En definitiva, la educación se barbariza porque no podría ser de otra manera en un mundo en el que se instala un retroceso de orden civilizatorio. No hay secreto: las escuelas se transforman en depósitos de pobres y explotados, los recursos escasean, la formación educativa ha sido sustituida por la necesidad de “contención social”, la educación pública se degrada sin que los efectos de los viejos planes (anti) reformistas hayan sido revertidas. El “mercado educativo” está en disolución como resultado de un default masivo de los que quedaron endeudados para educarse en los países donde el Banco Mundial hizo de las suyas hasta el final. Nada queda siquiera del viejo relato, entendido como pura deformación y engaño discursivo. La educación en quiebra se encuentra en la situación de un edificio cascoteado a pico y pala para hacerlo desaparecer. De la vieja retórica confusionista queda apenas, si se quiere, la tonta hipocresía de disimular el hundimiento de la educación pública con la excusa banal de que todo el sistema sería “público” aunque dividido en “gestión estatal” y “gestión privada”.

En tales condiciones, hasta las plataformas reivindicativas clásicas del movimiento educativo parecen requerir una reconsideración o adecuación, para dar cuenta de la realidad presente que aquí describimos. Nos referimos a consignas tradicionales como la defensa de la enseñanza pública y gratuita, del derecho a la educación, del laicismo, de la satisfacción de los reclamos de una docencia agredida, vilipendiada y empobrecida, etc. Es claro que no han perdido nada de vigencia frente a la catástrofe social y educativa y por eso mismo, por el contrario, tienen un contenido vital incuestionable. Sin embargo, el programa educativo del sindicalismo combativo, del movimiento estudiantil, de las organizaciones populares involucradas en la experiencia viva del sistema educativo debiera también buscar traducir en sus plataformas —y es lo que están haciendo bajo la presión de la propia realidad— lo que llamamos la barbarización de la educación. Algo que debe ser abordado tanto en el nivel de los reclamos más inmediatos y urgentes como en el de las banderas que trazan un horizonte más amplio sobre la perspectiva de la educación en las actuales circunstancias.

Más allá del derecho a la educación

Tomemos un ejemplo. Con la miseria social que se ha hecho realidad en la vida cotidiana del docente, en particular en el nivel primario y secundario, se ha desenvuelto una tendencia igualmente miserable, aunque en una dimensión distinta, desde el poder estatal. Consiste en procurar de hecho y ciertamente de un modo muy sutil una suerte de alianza que coloca de un lado a las autoridades oficiales y a la docencia y del otro lado a los padres o la familia. Una complicidad buscada y perversa que se escuda en el argumento de que la educación no puede contener lo que la familia abandona. De manera que el fracaso escolar sería responsabilidad de la falta de colaboración de los familiares del alumno y la institución escolar y la docencia tendría un límite insuperable para actuar.

El problema es que la situación que tomamos como ejemplo se desarrolla cuando la familia trabajadora se encuentra agobiada e inclusive destruida por las condiciones paupérrimas de vida. Si el alumno es abandonado por la familia, o hasta carece de ella, la responsabilidad del abandono familiar es del mismo régimen que pretende asociar a la docencia a una culpabilización inadmisibles de la familia. La llamada contención social a la que se obliga a la escuela (¡y al docente!) deja planteada la cuestión de cómo desarrollarla en términos reivindicativos. Se trata de promover la unión de la familia trabajadora y el docente contra el poder estatal, invirtiendo los términos de la ecuación oficial. Tiene que ver con la propia formación del docente, con la necesidad de un trabajo interprofesional que debiera desarrollarse con gabinetes especializados, con la participación de psicólogos, trabajadores sociales y especialistas en la cuestión; con programas de asistencia a la minoridad y la adolescencia bajo control de las organizaciones docentes, etc.

Pero en verdad, el ejemplo al cual hemos acudido y cuya formulación debería ser evaluada por su carácter todavía precario, nos importa como una especie de apoyo a una apreciación más amplia de la cuestión escolar en este momento tan decisivo que plantea la crisis. La escuela, a pesar de todos los golpes recibidos y gracias a las movilizaciones educativas, docentes y estudiantiles, por una parte, y al completo fracaso de las (contra) reformas educativas, por otra parte, continúa siendo una red enorme, susceptible de convertirse en un recurso clave de la reconstitución del tejido social, descompuesto por la expropiación del trabajo y la miseria social. Así fue concebida al menos en algún momento en el proyecto nacional de la propia clase dominante para modernizar la sociedad burguesa y constituir una clase trabajadora "nacional". Cuando corresponda, en una nueva etapa histórica signada por un agotamiento irreversible del mundo moderno (capitalista), la escuela, con la gestión de los trabajadores y los docentes tendrá un papel protagónico en la transformación social que permita superar la barbarie social y educativa, educar, formar, elevar la conciencia y desarrollar la salud material y espiritual de las nuevas generaciones. Como se ve, el planteo de una educación socialista puede y debe tener una formulación que no sea meramente ideológica, como sugerimos aquí y sólo para plantear un debate.

Para que quede claro: lo que planteamos va más allá de reclamos que revisten la marca de una fórmula propositiva del tipo de una educación "solidaria, participativa, popular, integrativa, inclusiva" y así de seguido. Estas reivindicaciones han concluido por sustituir, con una serie adjetivante, la falta de una caracterización correcta sobre la naturaleza capitalista del desabarranque de la educación en todos sus niveles. Da la impresión de que el viejo relato "reformista" mudó de tienda para atrincherarse a veces en un reivindicacionismo abstracto, vago e impreciso que ha avanzado en un sindicalis-

mo ciertamente burocratizado, en la acción y en el pensamiento. Por eso mismo el planteo de una “educación socialista” y su significado frente a la debacle actual es también una provocación lanzada al ruedo del movimiento educativo en sus diversas manifestaciones. Para abrir una deliberación y aún como propuesta a ser en tales condiciones precisada. Es lo que corresponde a un texto que se presenta deliberadamente bajo la forma de comentario y ensayo. Nada más.

Febrero 2015

