

DE LA EDUCACIÓN POPULAR A LA EDUCACIÓN BIOGRÁFICA

Por Paulina Perla Aronson¹

Instituto de Investigaciones Gino Germani; Facultad de Ciencias Sociales - UBA

RESUMEN

En el presente escrito se abordan en clave comparativa los conceptos de educación popular - elaborado por Sarmiento como apoyo de su tesis acerca del desarrollo económico y social de los países sudamericanos- y la noción de educación biográfica -noción estrechamente vinculada con el surgimiento de la "sociedad del conocimiento" y sus procesos asociados-. El propósito es modesto y persigue llamar la atención sobre la reiteración de temáticas, así como sobre los cambios experimentados en los contenidos y los objetivos de la educación.

Palabras clave: Educación popular; Educación biográfica; Desarrollo; Aptitudes; Capacidades laborales.

FROM THE POPULAR EDUCATION TO THE BIOGRAPHICAL EDUCATION

ABSTRACT

The present writing discusses the concept of popular education -developed by Sarmiento in support of his thesis about the economic and social development of South American countries- and the notion of biographical education -closely linked to the emergence of "society of knowledge" and their associated processes-. The aim is modest and intends to draw attention to the reiteration of topics, as well as the changes in the contents and objectives of education.

Key words: Popular education; Biographical education; Development; Skills; Job skills.

¹ paronson@fibertel.com.ar

INTRODUCCIÓN

Dice Paul Ricœur que la fenomenología de la memoria consiste en dar respuesta a dos preguntas: *qué* es lo que se recuerda y *quién* lo recuerda. Señala además que es preciso comenzar por el *qué*, pues el ejercicio de acordarse desanda el camino hacia una realidad pasada mediante un procedimiento que busca otorgarle significado, concederle sentido a lo que ocurrió (2004: 40) A partir de allí, se abre una vía para pensar el presente sin que la historia anterior quede absorbida por el farrago de la contemporaneidad.

En cuanto ejercicio de la memoria, la celebración del bicentenario invita a fijar la atención en el *qué* de un aspecto cuya relevancia no sólo ilustra, sino que sirve para reconstruir, el intrincado itinerario que dio lugar a la conformación del Estado nacional: se trata de la educación, un universo probatorio de las ideas que le sirvieron de base y cuyas luces y sombras siguen proyectándose sobre el presente y sobre el futuro. La revisión y análisis comparativo del problema educativo (sus actores, temáticas y finalidades) permite entender hasta qué punto constituye un indicador de los avatares del proceso de creación de la nación moderna, precisamente en virtud de su profunda imbricación con el desarrollo económico y social y con los valores democráticos.

Desde luego, no es éste el lugar para explorar las numerosas transformaciones que ha experimentado al compás de los cambios que se sucedieron en el período que media entre la segunda mitad del siglo XIX y los inicios del siglo XXI. Por tanto, este escrito abordará exclusivamente el concepto de educación popular elaborado por Domingo F. Sarmiento en una época signada por guerras intestinas y graves desencuentros, y la noción de educación biográfica, estrechamente vinculada con el surgimiento de lo que ha dado en llamarse "sociedad del conocimiento". El propósito, por cierto modesto, persigue llamar la atención sobre la reiteración de temáticas, así como sobre algunos pocos aspectos de las modificaciones experimentadas en los contenidos y objetivos de la educación.

LAS DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN

Mientras las ideas sarmientinas giraban en torno a la relación entre educación y desarrollo económico-social, la concepción contemporánea se ordena alrededor de un principio instrumental, que si bien procura arribar al mismo objetivo, se orienta hacia la competitividad global. Pese a las diferencias, puede decirse que en ambos casos se trata de dotar a las personas de un rango de conocimientos apropiados para el mejoramiento y ampliación del rendimiento laboral y de la actividad productiva. Aun considerando el acelerado ritmo de variación de las condiciones históricas, sigue en pie la importancia atribuida a la educación en los planos de la democratización, el desarrollo y el cambio social, asuntos que permanecen aunque las situaciones y las cosmovisiones se hayan alterado radicalmente. De allí que los conceptos sarmientinos sigan vigentes, en virtud del alto grado de abstracción que alcanzan, lo que habilita a utilizarlos con cierta independencia del tiempo y el espacio (Weinberg, 1977: 10)

El programa educativo de Sarmiento se nutrió de numerosas fuentes: desde Condorcet -y su doctrina acerca de la obligación del Estado de proporcionar una instrucción laica que estimule el desarrollo de todos los individuos y efectivice la igualdad-, pasando por Guizot -con sus principios de gratuidad y libertad de conciencia-. Como Horace Mann, otra de sus influencias significativas, defiende la educación universal, obligatoria, gratuita y encaminada hacia la virtud cívica y la eficiencia social (Bravo, 1993: 808). Su superioridad viene atada al carácter de palanca propulsora de la nacionalidad, la identidad cultural y la prosperidad general (Sarmiento, 1987: 101). No sólo aporta a la disminución de la pobreza, sino que forja el ambiente adecuado para la participación en la vida política y para la conformación democrática de la nación.

La visión actualmente en boga vuelve sobre el vínculo entre sistema educativo, progreso e igualdad, situando en el centro de los razonamientos el conjunto de bienes intangibles que intervienen en el rendimiento del capital físico: el largo plazo del desarrollo -diferente del mero crecimiento económico- supone la creación y el uso de ventajas que no se afirman en la posesión y explotación de recursos materiales ni en la comercialización de *commodities*, procesos que sólo

aseguran beneficios precarios y fugaces; en contraste, lo que cabe es el estímulo de las capacidades intelectuales de la población puestas al servicio de un florecimiento sólido y real (Giddens, 1999: 165) que contribuya al bienestar, a la cohesión social y al vigor y la eficacia de la sociedad en su conjunto. El conocimiento, en cuanto producto de la educación, resulta decisivo para la expansión de la producción (Negri y Hardt, 2003: 257) y constituye la fuerza que ejerce más poder en el carácter cambiante del mundo moderno (Giddens, 1994: 51)

En la misma dirección, las preocupaciones de Sarmiento hacen hincapié en la idea de que los grandes acontecimientos del mundo serán obra de la inteligencia, por lo que el avance de las naciones se sujetará cada vez más a los recursos intelectuales que a las fuerzas materiales que posean (Sarmiento, 1849: 25)². Con ello, la feracidad del suelo cederá su lugar a la capacidad general de los habitantes (Sarmiento, 1849: 26) lo que redundará en la inclusión del país en el movimiento mundial del comercio y de la industria. A grandes rasgos, tal observación se aproxima a la de analistas y organismos internacionales que recomiendan no permanecer ajenos a las fuerzas dinamizadoras del mercado global, punto de llegada del bienestar económico y social.

En el texto que recoge los resultados de sus viajes a nombre del gobierno de Chile, Sarmiento afirma que la idea de conformar un sistema de educación popular tiene que afianzarse en la conciencia pública para que “[...] se vaya acostumbrando desde ahora a mirar el conjunto, como el blanco claro y perceptible a que deben tender sus esfuerzos sucesivos” (Sarmiento, 1849: 12). Otro tanto afirman quienes en el marco de la globalización, y después de las numerosas pruebas que debió afrontar la educación para fortalecer su capacidad de recurso crucial de la evolución económica y cultural, sostienen que si bien la historia da sobradas muestras de que por sí sola no asegura la movilidad social ascendente ni reduce las desigualdades sociales, “[...] no hay oportunidades sin educación” (Bonal, 1998: 54). En el caso de Sarmiento, la centralidad deriva del axioma medular que inspira su ideario: la instrucción pública prepara masivamente a las nuevas generaciones para utilizar la inteligencia individual, entrena en los rudimentos de la ciencia y ejercita la razón (Sarmiento, 1849: 17). Desde luego, en una situación fundacional por cierto diferente de la actual, la principal aspiración radicaba en la elaboración de políticas educativas que hicieran frente al analfabetismo de las mayorías, en vez de privilegiar la enseñanza superior destinada a una minoría limitada (Weinberg, 1977: 41). No obstante, el énfasis en uno u otro nivel retorna cíclicamente cada vez que se constata que el descuido de la instrucción primaria, como decía Sarmiento, conspira contra el desempeño de las diversas y numerosas funciones que demanda la sociedad, particularmente contra la elevación y el ennoblecimiento del espíritu humano a través de la adquisición de hábitos morales (Sarmiento, 1987: 56) A la contribución que realiza para superar las condiciones familiares se agrega su capacidad para constituirse en “[...] un capital puesto a interés para las generaciones presentes y futuras” (Sarmiento, 1987: 61) En contraste con la religión, especialmente con el testimonio de la confesión que repara *ex post* el hábito desordenado, la educación opera *ex ante* pues desarrolla la discernimiento, enseña una profesión y otorga medios para luchar contra las circunstancias adscriptivas. La difusión de conocimientos científicos desemboca en aplicaciones en la esfera industrial, las que a su vez originan nuevas formas de trabajo y fuentes de producción (Sarmiento, 1987: 89). La adquisición de esos saberes previene contra uno de los mayores peligros que acechan a las naciones ignorantes, refugios de “[...] unos cuantos centenares de patrones y el resto de gañanes, sujetos a salarios correspondientes a su capacidad y número excesivo” (Sarmiento, 1987: 92). Así como la grandeza del Estado depende de la dignidad de sus miembros, así la gloria de una nación se liga firmemente a las posibilidades con que cuentan las personas para acceder al cultivo del carácter y de las facultades humanas.

En un marco signado por el freno colonial al intercambio internacional (Puiggrós, 2006: 39), y frente al atraso económico, social e intelectual legado por España³, el sanjuanino realiza un diagnóstico demoledor que, como se sabe, refiere a “razas dañosas” incapaces e inadecuadas para allanarse voluntariamente al proceso civilizador (Sarmiento, 1849: 24), por lo que confía en los beneficios derivados de la incorporación de población extranjera y de la inserción en la corriente mundial del comercio y de la industria. El primer tópico atañe al aprovechamiento de las habilidades de quienes las poseen por formar parte de países en continuo desarrollo. El segundo, en

² Dado que la producción de granos ya no es monopolio de los países del sur de Latinoamérica, y que sus ejércitos dependen de insumos extranjeros, sólo cabe impulsar la educación de modo de promover la capitalización pacífica y detener el egoísmo de unos pocos acaudalados (Sarmiento, 1987: 100)

³ Dice al respecto que “[...] como el jardinero protege de la inclemencia las plantas nacientes, creándolas una atmósfera ficticia, la madre patria sustrajo sus colonias al contacto con el mundo” (1987: 95)

cambio, es un llamamiento a las autoridades para que tomen conciencia de que ya no existen Estados aislados sin vinculaciones con el mundo. Más allá de la voluntad de los gobernantes, el logro de la prosperidad demanda dejar de lado los tres siglos de “conservatorio artificial” y aplicarse a diseñar un modelo de formación de productores en capacidad de oponer poderosas máquinas a rudos brazos, de crear instituciones que hagan crecer la riqueza y se comprometan con la formación de individuos conocedores de las ciencias y habituados a la lectura. El juicio que impugna las raíces hispánicas, junto a la creencia de que el atraso latinoamericano resulta de la amalgama entre cultura española y culturas indígenas (Puiggrós, 2006: 67), es moderado por el argumento que sostiene que la nueva existencia de las sociedades impone incluir a los excluidos y ayudar a quienes no pueden bastarse a sí mismos. Ésta y otras tantas paradojas atraviesan el pensamiento sarmientino que, como apuntan algunos observadores, no anulan su activa intervención para fundar un sistema educativo “[...] que abarcaba a toda la población y que se fundaba en los criterios pedagógicos más democráticos de la época” (Puiggrós, 2006: 45)

Si en su tiempo Sarmiento exhortaba al estímulo de aptitudes integrales que comprendían el ejercicio de la ciudadanía, hoy en día la educación se orienta hacia la posesión de habilidades cognitivas superiores, expuestas a una continua devaluación (Tedesco, 2000: 62) y ligadas a la espontaneidad y la creatividad es decir, a la primacía del hombre sobre las cosas. Así, los enunciados sobre la verdad, la razón y el progreso son reemplazados por evidencias parciales, razones diversas y múltiples lenguajes (Marveya Villalobos Torres, 1998: 3) Así concebida, la educación encierra modificaciones sustanciales del papel de estudiante, del docente y de los contenidos que se imparten: el pasaje de la pasividad a la actividad, de la unidimensionalidad a la pluridimensionalidad, de la educación acumulativa a la educación abierta, de la homogeneización a la heterogeneización, constituyen un horizonte que difiere de los propósitos de Sarmiento, quien de todos modos, dejó abierta la posibilidad de reformas sucesivas para ajustar el sistema a los requerimientos concretos de la evolución (Sarmiento, 1849: 4)

SISTEMA DE FINANCIAMIENTO Y RESPONSABILIDAD SOCIAL

Las convicciones sarmientinas en materia de financiamiento asignaban al Estado el rol de garante de una educación barata para todos y, concomitantemente, la responsabilización de las familias en la instrucción de sus hijos. Dado que desde 1840 la constitución chilena negaba los derechos de ciudadanía a quienes no sabían leer, insistía en la necesidad de detener la corrupción de las clases educadas que aplazaban indefinidamente la generalización de la formación básica⁴.

La política dirigida a los grupos económicamente desfavorecidos incluía un “boleto de declaración de pobreza” que justificara la inversión a efectuar. Aquellos que por su situación desahogada no tuvieran necesidad de obtenerlo, debían pagar un precio suficiente y equitativo por el “precioso don” que el Estado les otorgaba (Sarmiento, 1987: 149) La negativa a sumarse al programa supondría un beneficio adicional, ya que alentaría la creación de escuelas privadas para los que pudieran pagarlas y ampliaría el espacio institucional reservado a los necesitados. Si los pudientes costeaban la educación de sus hijos, y si a través de leyes del congreso el Estado proveía rentas a las escuelas, el sistema ganaría en vigor pues dispondría de patrimonio suficiente como para fundar establecimientos, educar a los maestros y solventar honorarios (Sarmiento, 1987: 150) El criterio de inclusión daba forma a un proyecto dispuesto a aumentar la proporción de personas a la que se extendería la educación.

En aras del incremento de la competitividad de las organizaciones, y en un marco de escasez de recursos, hoy importa menos *cuántas* personas se educan que *cuánto* se educan. El respaldo de Sarmiento a la inversión estatal radicaba en un principio cuantitativo que, aún así, difiere de la perspectiva de algunos teóricos de la educación, quienes desde una óptica igualmente cuantitativa solicitan la reasignación de fondos hacia proyectos de demostrada eficacia. Dado que los Estados solicitan seguridades acerca del buen uso de los recursos, la eficiencia y la eficacia se

⁴ Para esos sectores, cuyas condiciones económicas les facilitaban el acceso a la educación universitaria, Sarmiento preconizaba el fomento de disciplinas que como la química, la astronomía, la mecánica, la geología y otras, cumplieran la función de acrecentar los conocimientos necesarios para el desarrollo general: el Estado tenía que remediar “[...] el extravío de la opinión pública (...) habituada a no considerar útil sino la poesía, el derecho y la medicina” (1987: 141)

constituyen en criterio rector tanto del formato de las instituciones, como del gasto y de los saberes que se comunican (Brunner, 2003: 20). Si para Sarmiento la educación era la condición primordial para garantizar la igualdad de acceso, cuestión que serviría para sortear las diferencias entre individuos y generaría un orden social más justo afirmado en la dignidad humana, hoy predomina la equidad, estrechamente vinculada con la naturaleza de la educación que se brinda. El concepto aspira al mejoramiento de las injusticias, pero en un contexto conformado no por proyectos de carácter colectivo sino por el esfuerzo individual (Alach; 2002: 9) y en el que las personas se ven compelidas a dar muestras continuas de que son merecedoras de recibir el "don" del que hablaba Sarmiento. Contra ese fondo, al Estado le corresponde influir sobre las instituciones para que brinden una educación efectiva, con personal eficientemente capacitado y con establecimientos portadores de mayores cuotas de decisión y responsabilidad. Al fundarse en desembolsos selectivos dirigidos sólo a instituciones con altos márgenes de autonomía, se desiste de la inversión universal, se eficientiza el gasto público y el cálculo penetra cada una de las operaciones, abriéndose a la exploración de "[...] todas las formas posibles para atraer recursos privados a la enseñanza pública", cuidando de no profundizar la exclusión de estudiantes ni segmentar la oferta educativa (Brunner y Elacqua; 2003: 10). En suma, sobre la base del principio regulador de la igualdad, al Estado le cabía la responsabilidad de satisfacer la demanda; cuando prevalece la equidad, sus incumbencias conciernen a la evaluación en términos de efectividad y pertinencia.

ESPECIFICIDAD DE LA EDUCACIÓN BIOGRÁFICA

En contraste con la adquisición de atributos morales, cualidades del espíritu, capacidades productivas y herramientas para la participación, y a diferencia de las reglas disciplinarias (recitación, disposición espacial en el aula, tiempos de clases y de recreación, armonía estética de la escritura y otras) encaminadas a poner límites a los deseos instantáneos y orientar a los individuos hacia tareas productivas, la educación contemporánea busca elaborar una identidad compleja cuyo cometido no se reduce a la vida laboral, sino a una multiplicidad de esferas de desempeño (Sennett, 2000: 13-14)

Surge, entonces, un concepto que a falta de un nombre más apropiado puede denominárselo "educación biográfica". Cuando lo que se perseguía era la homogeneidad social, la fórmula educativa se desarrollaba dentro de coordenadas comunitarias dirigidas a consolidar la identidad nacional. Ahora, engloba dos procesos aparentemente contradictorios: procede caso por caso y, a la vez, se dirige a todos los individuos sin prometer estabilidad ni garantizar seguridades. Consiste en gestionar la vida en consonancia con permanentes mutaciones que abarcan tanto a la persona -obligada a adaptarse a nuevos modos de inserción social regidos por un continuo "volver a empezar"- como a la propia educación -imposibilitada de definir de antemano qué es lo que debe enseñarse a causa de las incesantes transformaciones de las competencias laborales-.

Más que a la formación del espíritu, la adquisición de responsabilidades ciudadanas y la preparación para el mundo del trabajo, la educación biográfica refiere a la posesión de habilidades y desempeños capaces de revertir en resultados mensurables, al punto que la inteligencia se considera efecto de la movilización de los recursos necesarios para una función específica. Como se construye desde la acción, no desde la formación, posee un componente contextual que vincula la educación con el "saber hacer", una visión del ser humano "[...] según la cual las relaciones entre el pensamiento y la acción y entre la práctica y la reflexión no son burdas o deficientes, sino que se encuentran prácticamente ausentes" (Barnett, 2001: 114) El acento en el aspecto operacional hace declinar la idea de un individuo integral, portador de pensamiento, reflexión y capacidad de discriminar entre cursos diversos de acción, factores fortalecedores del papel de ciudadano. La lógica que impera apela a la construcción biográfica en términos estratégicos, tasada según resultados y valorizada cuantitativamente, una competencia cercana a la idea de "recurso humano" calificado y motivado para adaptarse a los constantes cambios del entorno y para el cumplimiento de las metas organizacionales.

El modelo biográfico, entonces, radica en la configuración de subjetividades entrenadas según métodos y técnicas particulares, enlazadas menos a las destrezas necesarias para participar en el espacio público, que a los desempeños individuales exitosos: las conductas, actitudes, motivaciones y rasgos de carácter se piensan como elementos optimizadores del funcionamiento de

las organizaciones, constituyéndose en los núcleos principales del proceso educativo. Luego, educar es socializar a las personas para que edifiquen biográficamente un derrotero que los conduce inevitablemente no a la sociedad –colectivo que mantiene unidos a los seres humanos– sino a la organización –proyecto deliberado en pos de un cometido específico– (Drucker, 1983: 66) Al contrario de la sociedad, cuyos resultados son eminentemente internos, esto es, independientes, autosuficientes y orientados al propio interés, la organización produce hacia afuera en búsqueda de un provecho externo. Mientras la sociedad se orienta hacia la conservación del orden y la estabilidad, la organización es un gran desestabilizador que contribuye al cambio y a la innovación constantes a través de medios apropiados para procesarlos. Aunque opera en la comunidad desorganizándola, trastocándola y desestabilizándola⁵, excede sus márgenes por efecto de la precisión con que define sus propias metas, cuestión de suma importancia pues de lo contrario no realizaría ningún aporte efectivo a la sociedad. Por tanto, la educación debe contribuir a formar individuos en disposición de planificar e integrar “[...] el abandono organizado de cualquier cosa que hagan” (Drucker, 1983: 79) dentro de la organización, sean éstas rutinas, políticas o productos que evidencian escasos resultados. Adiestrar la personalidad para tales funciones supone acostumbrarse a tomar decisiones rápidas similares a las que predominan en el mercado y en el mundo tecnológico. Como en virtud de su saber especializado toda organización es necesariamente no nacional y no comunal, su cosmopolitismo consiste en que no hunde sus raíces en ninguna colectividad, característica que se extiende a la educación, campo en el que deben infundirse valores de eficiencia en cuanto parámetros utilizables en todos los planos de la vida. De ahí que las escuelas y las universidades, dedicadas particularmente a que sus graduados egresen con habilidades aplicables a sus propias vidas y a los trabajos que desempeñarán, cobran para estos especialistas la forma de una organización.

Por consiguiente, cuando se buscaba educar, se preparaba para el trabajo, para la participación en la comunidad y para la ciudadanía; cuando lo que se persigue es formar, se prepara para la vida, una vida en la que los individuos están obligados a tomar decisiones sobre cuestiones siempre indecidibles (Beck, 1998: 97)

CONCLUSIONES

Como se dijo, las reflexiones del autor de *Facundo* esconden una agudeza sociológica que desborda su propio tiempo (Weinberg, 1977: 48) pues sus penetrantes observaciones permiten repensar el proceso educativo en relación con las distintas esferas sociales. Son muchas las afirmaciones de ese tenor, por ejemplo el llamado a comprometer en la cruzada a todos los sectores sociales: al clero, instándolo a “que abandone el púlpito y tome el silabario”; al Estado, exhortándolo a invertir las rentas públicas “en educar y no en reprimir”; a la prensa, incitándola a “que edifique y no destruya”; y a los políticos, para que no den “con una mano avara y desdeñosa un hueso a roer a la gran mayoría” (Sarmiento, 1987: 183).

Asimismo, sobresale por su actualidad la lúcida identificación de los formas de actuación del capital, asunto que se refleja claramente en el análisis acerca de la emigración de la industria de una nación a otra “con los individuos que se expatrian buscando en suelo extraño mayores ventajas” (Sarmiento, 1849: 21). A ello se agrega la consideración de la inutilidad de los ejércitos, cuya existencia revela el espíritu de “pueblos habituados a no sentir otros estímulos de orden que la coerción” (Sarmiento, 1849: 25), lo mismo que la idea de “que no educando a las generaciones nuevas, todos los defectos de que nuestra organización actual adolece continuarán existiendo” (Sarmiento, 1849: 26)

En suma, el credo de Sarmiento puede condensarse en el siguiente lema: “Instrucción primaria para todos dada por todos” (Sarmiento, 1987: 182), divisa que convendría tomarse en cuenta al momento de argumentar en favor de inversiones selectivas fundadas en la escasez de

⁵ “Tenemos que ser capaces de cerrar todo un hospital cuando los cambios en saber, práctica y tecnología médicos hacen que un hospital con menos de doscientas camas sea antieconómico e incapaz de proporcionar una atención de primera clase. Igualmente, para que una escuela o universidad desempeñe su función social, tenemos que ser capaces de cerrarla -sin importar lo profundas que puedan ser sus raíces en la comunidad y lo querida que sea por ella- si cambios en demografía o una distinta filosofía sean factores esenciales para un buen funcionamiento” (Drucker, 1983: 81)

medios. Sin embargo, vale aclarar que el principio ordenador de la eficiencia no está ausente de sus reflexiones, sino que la educación -más que concentrarse en evaluaciones puramente utilitarias- es el arma indispensable para preparar “[...] a las naciones en masa para el uso de los derechos que hoy no pertenecen ya a tal o cual clase de la sociedad, sino simplemente a la condición de hombre” (Sarmiento, 1849: 45). En su calidad de derecho popular y deber del Estado, cobra la forma de variable dependiente, es decir, un proceso que no ocurre aisladamente sino indisolublemente ligado a los proyectos demográficos, económicos y sociales (Weinberg, 1977: 41)

La celebración del bicentenario obliga a mirar un pasado que nos sustrae de la cotidianeidad e inaugura vías diversas para pensar el futuro. Aunque algunos consideran que es mucho lo que se ha perdido, otros piensan que es mucho más lo que aún queda por hacer. Aprovechando la ocasión del festejo, y dado que vivimos tiempos de evaluación, no estaría demás aplicar el mismo criterio al pasado, juzgando reflexivamente tanto los logros como las decepciones. Y en el mismo sentido, evaluar críticamente los problemas del presente, elaborar propuestas superadoras y construir un horizonte que recoja las enseñanzas de la historia, sin la cual cualquier proyecto pierde el rumbo y cae inevitablemente en el extravío.

BIBLIOGRAFÍA

- Alach, Gabriela. "El problema de la igualdad y la equidad en el ámbito de la educación". 2002, inédito.
- Barnett, Ronald. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa. 2001.
- Beck, Ulrich. *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós. 1998.
- Bonal, Xavier. *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós. 1998.
- Bravo, Héctor Félix. "Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888)" *Perspectivas-Revista Trimestral de Educación Comparada*, volumen XXIII, N° 3-4, París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, París, 1993. pp. 808-821.
- Brunner, José Joaquín. "Competencias de Empleabilidad". Informe del Grupo de Estudios sobre Educación Superior y Sociedad, UNESCO y Banco Mundial. 2000. www.geocities.com/brunner
- "La educación al encuentro de las nuevas tecnologías" en *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*, J. J. Brunner y J. C. Tedesco (editores). IPE-UNESCO. Buenos Aires: Septiembre Grupo Editor. 2003.
- Brunner, José Joaquín y Elacqua, Gregory (2003). "Informe. Capital Humano en Chile". Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez, Escuela de Gobierno. 2003.
- Drucker, Peter. *La sociedad poscapitalista*. Buenos Aires: Sudamericana. 1993.
- Giddens, Anthony. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza. 1994
- La Tercera Vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus. 1999.
- Marbeya Villalobos Torres, Elvia. "Educación y posmodernidad" en <http://www.istmoenlinea.com.mx/articulos/23108.html>
- Negri, Antonio y Hardt, Michael. *Imperio*. Buenos Aires: Paidós. 2003.
- Puiggrós, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna. 2006.
- Ricoeur, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2000.
- Sarmiento, D. F. *Educación Común*. Buenos Aires: Ediciones Soler. 1987.
- Sarmiento, Domingo F. *De la Educación Popular*. Santiago de Chile: Julio Belin y Compañía. 1849.
- http://books.google.com.ar/books?id=2zecAAAAMAAJ&dq=sarmiento+de+la+educacion+popular&source=gbs_navlinks_s
- Sennett, Richard. *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama. 2000.
- Tedesco, Juan Carlos (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2000.
- Weinberg, Gregorio. "Domingo F. Sarmiento y José P. Varela. Hacia la educación popular". Buenos Aires: Academia Nacional de Educación. 1977. <http://www.educ.ar>