



Pedagogía participativa y filosofía de la esperanza en los escritos de Arturo Roig¹

Participative Pedagogy and the Philosophy of Hope
in the Writings of Arturo Roig

Mercedes MOLINA

*Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA)-CONICET.
Mendoza, Argentina*

RESUMEN

En la obra de Arturo Roig pueden observarse los fundamentos de una pedagogía crítica y participativa, en el marco de un proyecto filosófico comprometido con la liberación de los latinoamericanos. Sus escritos pedagógicos dan cuenta de experiencias históricas de transformación del sistema universitario argentino. En ellas, logran trascenderse las jerarquías académicas formales, para que alumnos y docentes aprendan en una labor común e interdisciplinaria. Las experiencias analizadas permiten iluminar algunos procesos educativos universitarios de la Argentina neoliberal. En este contexto, la propuesta roigeana mantiene plena vigencia, como herramienta de lucha y fundamento de una mirada esperanzada frente al futuro.

Palabras clave: Pedagogía universitaria, dialogicidad, dependencia, emancipación social, filosofía de la esperanza.

ABSTRACT

In Arturo Roig's works, the basis for critical and participative pedagogy can be observed within the framework of a philosophical project oriented toward Latin American liberation. His pedagogical writings refer to historical experiences of transformation in the Argentinean university system. In them, formal academic hierarchies are transcended so that students and teachers can learn together in a common, interdisciplinary effort. The experiences analyzed illuminate some educational processes of the Argentinean neoliberal university. In this context, Roig's proposal maintains total relevance as an instrument for struggle and a basis for encouraging a look toward the future.

Keywords: University pedagogy, dialogicity, dependence, social emancipation, philosophy of hope.

1 Una versión de este artículo se publicó originalmente en: *Pensares y Quehaceres. Revista de Políticas de la Filosofía*, nº 7 y 8 (Septiembre 2008 - Marzo 2009), Asociación Iberoamericana de Filosofía y Política/ Sociedad de Estudios Culturales de Nuestra América, México, con el título: "Pedagogía participativa y filosofía de la esperanza en la educación universitaria argentina. Reflexiones a partir de los escritos de Arturo Roig", pp. 156-167.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo indaga en la obra pedagógica producida por el filósofo y teórico mendocino Arturo Roig. Buena parte de esos escritos se encuentran condensados en el libro *La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*, publicado por la Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo (EDIUNC) en el año 1998.

Nuestra finalidad es contribuir al debate sobre las posibilidades reales y las perspectivas que encuentra la educación para la democracia y la liberación social en la República Argentina.

Al analizar la producción de Roig inevitablemente ahondamos en el terreno de la pedagogía universitaria, dado que a este campo problemático se dedica la mayoría de sus escritos pedagógicos. Sin embargo, ello no nos exime de reflexionar sobre el sistema educativo nacional en términos más generales, considerando algunos aspectos de su desarrollo histórico, para analizar luego las transformaciones que sufrió durante la década del noventa.

Si entendemos el discurso científico como una construcción social inacabada, en continua renovación, podemos decir que este trabajo presenta una serie de reflexiones e interpretaciones que forman parte de un proceso y no de un producto definitivo. Tales resultados provisionales no vienen a integrar un pretendido “conocimiento científico” que descansaría sobre entidades objetivas (“la ciencia”), detrás de las cuales no existe ningún sujeto cognoscente. En cambio diremos, siguiendo a Arturo Roig, que hay una condición de posibilidad, un “*a priori* antropológico”, que es justamente el tenernos a nosotros mismos como valiosos, para poder comenzar a conocernos. Y como sujetos en ese proceso de conocimiento, somos el resultado de ciertas condiciones sociales que nos permitieron estar aquí y ahora, reflexionando; somos, por tanto, sujetos con determinada cultura, cosmovisión, intereses, con determinados posicionamientos desde los cuales partimos. Los lectores harán, por su parte, sus correspondientes apropiaciones de los términos y perspectivas planteados en el presente artículo, que procura ser solamente un disparador de debates e ideas.

Lo anterior tiene que ver de modo directo con una cuestión sobre la cual vale la pena detenernos un momento. Se trata de los temas del humanismo teórico, político y filosófico, que según entendemos, se encuentra asociado a la larga tradición de lucha por la liberación de los grupos sociales subalternos en América Latina y en Argentina. La permanente reafirmación del carácter “humanista” de los discursos vinculados a estas luchas emancipatorias es necesaria, y a su vez no debe confundirse con la discursividad propia del “humanismo burgués”.

Dentro del universo de los discursos humanistas que se vienen produciendo desde hace más de dos siglos a esta parte, encontramos líneas con diferencias político-ideológicas sustanciales. Y es que, como en todo campo discursivo, tienen lugar constantes luchas por el poder y por la imposición de significaciones.

Por un lado, existe un discurso conservador que responde a los intereses históricos de las clases hegemónicas. En su dimensión político-ideológica, este discurso no persigue la transformación de las relaciones sociales capitalistas, por eso es conservador. Es el humanismo burgués.

Por el otro, nos encontramos con un humanismo que lucha por la construcción de un nuevo orden social. Luego del terrorismo de estado implementado por la última dictadura militar en Argentina (1976-1983), este humanismo ha logrado articular discursivamente una férrea defensa de la dignidad humana y los derechos del hombre, sirviendo de base y fundamento de los reclamos contra la impunidad y por la justicia, en un marco de fortalecimiento de las formas políticas democráticas. Es pues la historia concreta de luchas y reivindicaciones de los sectores subalternos la que utiliza como herramienta los temas de tal humanismo. Por ello consideramos que dejar de lado estas construcciones discursivas colectivas populares (por el temor –presente en ciertos ámbitos académicos–

de que se confundan con el discurso humanista hegemónico) sólo conduciría al desconocimiento de la voz y las históricas reivindicaciones del pueblo argentino. Así, la producción académica “antihumanista”, pretendidamente científica –dado que no estaría “contaminada” del universo de significaciones e intereses burgueses– no sirve en los hechos como herramienta intelectual para el cambio social y el desarrollo, al tiempo que se trata de una tradición completamente desconocida fuera de la academia.

En la otra vereda, los desarrollos de los cientistas sociales y filósofos humanistas han constituido a lo largo de los últimos dos siglos, valiosos aportes para la discusión de un proyecto social revolucionario y popular, así como para el diseño de estrategias de lucha orientadas hacia ese horizonte. En nuestros días la tradición humanista emancipatoria encuentra a Arturo Roig entre sus máximos exponentes. De allí el interés por ahondar en la obra de este mendocino quien, además de una extensa producción filosófico-política, ha elaborado una serie de escritos pedagógicos que son el resultado de su sólida trayectoria como educador.

UN PARADIGMA PEDAGÓGICO CRÍTICO

Ya en las producciones pedagógicas de Roig anteriores al modelo de país autoritario y elitista implantado a partir de 1976, podemos observar claramente las bases y fundamentos de una pedagogía crítica, al servicio de un proyecto de liberación nacional. Estos trabajos no son el producto de la reflexión contemplativa, sino que resultan de experiencias históricas concretas, importantes intentos por comenzar a transformar nuestro sistema educativo, particularmente en el nivel universitario. He aquí una vinculación directa entre las propuestas pedagógicas del filósofo mendocino y las “teorías de las resistencias”, que se inscriben dentro de lo que se conoce como “paradigma crítico” en educación.

En la etapa de desarrollo de este paradigma en América Latina se destaca la obra del brasileño Paulo Freire, quien sistematiza de modo brillante la propuesta de una pedagogía dirigida a transformar las condiciones materiales de existencia de los sectores sociales oprimidos. No es este autor, sin embargo, el primero ni el último en plantear la necesidad de modificar radicalmente el sistema educativo para lograr el cambio social². Pero sus trabajos van mucho más allá que los de sus predecesores, puesto que construyen un universo pedagógico novedoso, cuyo punto de partida es un nuevo posicionamiento frente a la tarea de enseñar y aprender. La educación deja de ser concebida como labor exclusiva de la institución escuela, para pasar a entenderse como proceso propio de todo grupo social, por el cual los miembros de las nuevas generaciones se incorporan a la vida en sociedad. Es un proceso, entonces, que dura toda la vida, en el que los aprendizajes involucrados no tienen que ver sólo ni exclusivamente con contenidos de la cultura escolar, sino fundamentalmente con conocimientos y pautas propios de la cultura del grupo social en cuestión.

Este posicionamiento nos habla de una construcción teórica original, cuya finalidad político-ideológica es la lucha por la liberación de los oprimidos. La metodología y técnicas pedagógicas serán, por tanto, también innovadoras, partiendo de la cultura y universos de significación de los grupos sociales que se educan.³

2 Ya a comienzos del siglo XIX, por ejemplo, el venezolano Simón Rodríguez intentó llevar a cabo una profunda transformación educativa en diversos países latinoamericanos, a medida que se iba concretando la ruptura de los vínculos coloniales que nos ligaban a las naciones europeas. Cfr. RODRÍGUEZ, S (1975). *Obras Completas*, 2 vols., Caracas, Ed. Arte.

3 Cfr. FREIRE, P (1970). *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.

La idea de que es posible desarrollar una pedagogía liberadora se inscribe en lo que Xavier Bonal ha caracterizado como “teorías de las resistencias” en sociología de la educación.

Las “teorías de las resistencias” realizan una diferenciación entre prácticas educativas reproductoras y prácticas educativas transformadoras de la estructura social.⁴ En este punto, se alejan claramente de las teorías reproductivistas –sostenidas por autores como Bourdieu y Passeron o Baudelot y Establet– que afirmaban en las décadas del sesenta y setenta que toda acción escolar resulta indefectiblemente reproductora de la sociedad de clases.⁵

Las “teorías de las resistencias” constituyen, desde nuestro punto de vista, un enfoque con mayor riqueza teórico-política para el estudio e intervención en la institución escolar. El concepto de sociedad del cual parten es el de la sociedad dividida en clases antagonicas, entre las cuales existen relaciones económicas, jurídico-políticas e ideológicas de opresión. Recuperan el diagnóstico certero de las teorías reproductivistas acerca de las funciones socialmente diferenciadoras de la pedagogía dominante, al tiempo que permiten orientar el análisis hacia la construcción de estrategias que respondan –en el campo educativo– a los intereses materiales y simbólicos de las clases subalternas.

Defender esta perspectiva no implica caer en la ingenuidad de creer que toda transformación social puede llevarse a cabo a partir del trabajo en las aulas. La lucha por la liberación de los oprimidos atraviesa pero trasciende a la escuela (como al resto de las instituciones), por lo que es imprescindible la construcción de una contrahegemonía en las demás instancias de la vida social.

Partiendo de estos postulados, nos interesa a continuación dirigir la mirada hacia la propuesta pedagógica de Arturo Roig.

LOS ESCRITOS PEDAGÓGICOS DE ROIG

Valorando profundamente los trabajos de Paulo Freire, Roig destaca significativas continuidades entre las propuestas del pedagogo brasileño y la suya propia. Señala, asimismo, que Freire centra sus estudios en una pedagogía fundamentalmente alfabetizadora, dirigida a una población cuyo universo cultural está completamente alejado del universo académico o escolar. Roig, en cambio, lleva a cabo sus estudios y prácticas pedagógicas en la Argentina de las décadas del sesenta y setenta, en donde grandes masas de población se incorporan a la vida académica universitaria. En un artículo escrito en 1967, afirma: “La pedagogía universitaria podría ser definida diciendo que es la conducción del acto creador, respecto de un determinado campo objetivo, realizado con espíritu crítico entre dos o más estudiosos, con diferente grado de experiencia respecto de la posesión de aquel campo”⁶.

De acuerdo con esta definición, observamos en primer lugar que la labor pedagógica requiere de un espíritu crítico por tratarse de un “acto creador”, es decir, alejado de todo ánimo “reproductor” de lo existente. Esta labor relaciona, además, a “dos o más estudiosos”. Tal concepción se separa completamente de la añeja idea de relación pedagógica como vínculo entre un maestro, poseedor de “la cultura”, “el saber”, casi infalible y además digno de absoluto “respeto” (o incluso “obediencia”), y un alumno “que no sabe”, “que no tiene cultura”, “que se equivoca y debe aprender del maestro”.

4 BONAL, X (1998). *Sociología de la educación*, Buenos Aires, Paidós, p.123.

5 Cfr. BOURDIEU, P & PASSERON, JC (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara; BAUDELLOT, Ch & ESTABLET, R (1976). *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI.

6 ROIG, A (1998). “Hablemos, ya, de pedagogía universitaria”, in: *La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*, Mendoza, EDIUNC, p. 19.

Al hablar de “diferente grado de experiencia”, el autor deja abierta la posibilidad de que los estudiosos en cuestión posean conocimientos, habilidades y prácticas de diversa índole en relación al objeto de estudio, que se pondrán en diálogo a la hora de abordar dicho objeto. De esta manera, es el propio trabajo pedagógico un ensayo enriquecedor para todos los que participan de él, no sólo los estudiantes sino también los educadores.

Por otra parte, señala que “para que un método sea realmente efectivo debe «estar inserto en la vida»...”.⁷ De lo contrario, se tratará de “... métodos o caminos que sólo pueden llevar a fracasos pedagógicos”⁸. Los estudiantes universitarios han adquirido ya una serie de saberes y experiencias, además de valores y cosmovisiones, que forman parte de su “mundo de vida”, imbuidos de su cultura y sus universos de significación. La pedagogía universitaria sólo logrará buenos resultados, en el sentido de que quienes estudian se apropien de los conocimientos que les son ofrecidos, si los mismos –así como los métodos a través de los cuales son construidos– guardan relación con sus experiencias y saberes previos.

En relación a la cuestión de la significatividad, tanto más relevantes serán las enseñanzas escolares y universitarias para los miembros de una sociedad, cuanto mayor pertinencia tengan para la satisfacción de necesidades y demandas sociales.

La metodología del trabajo pedagógico es, para Roig, dialógica (al igual que para Freire) y comporta lo que podríamos llamar dos dimensiones. Por un lado, como vimos, debe existir un permanente diálogo de los saberes académicos con el mundo de la vida. Por el otro, el carácter dialógico de la educación se manifiesta en la relación entre quienes participan del proceso pedagógico.

El hombre es considerado un ser histórico y social: es producto, resultado de una determinada sociedad, pero a su vez es capaz de intervenir en la realidad que lo rodea para transformarla. En tal sentido, para nuestro autor, “dialogicidad” significa “historicidad”.⁹

La pedagogía tradicional ha resultado ser un mecanismo que, de manera oculta bajo las ideologías del carácter siempre democratizador de la educación, ha contribuido a la perpetuación de las desigualdades sociales. Roig denuncia claramente, en un escrito del año 1971, que tenemos “una universidad que sigue siendo aún, por razones de su misma estructura y origen, clasista y discriminatoria, a pesar de la buena voluntad de muchos de sus integrantes”.¹⁰

Estas palabras deben ser comprendidas en el marco de una situación de subordinación y dependencia no sólo nacional sino continental. El concepto de dependencia define adecuadamente la situación en que los países de nuestra región se insertan en los sistemas de producción global.¹¹ Y no constituye un fenómeno solamente económico, ya que todas las instancias de la vida social (económica, jurídico-política, ideológica y cultural) están íntimamente vinculadas. Las desigualdades de clase operan en los planos político, ideológico y cultural; por tanto, existen también en la escuela y en la universidad. El sistema educativo se ve atravesado por la cuestión de las clases sociales, así como por otros mecanismos discriminatorios (étnicos, raciales, sexistas.). Dice nuestro autor: “Se ha

7 ROIG, A (1998). “Los métodos pedagógicos y su inserción en la vida”, *Op. cit.*, p. 42.

8 *Ibid.*, p. 43.

9 *Ibid.*, p. 48.

10 ROIG, A (1998). “Hacia una vocación universitaria nacional y latinoamericana”, *Op. cit.*, p. 38.

11 Para una caracterización del fenómeno de la dependencia en su dimensión económica, *cfr.* BRAUN, O (1973). “Desarrollo del capital monopolista en Argentina”, in: BRAUN, O (Comp.) (1973). *El capitalismo argentino en crisis*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 13-16.

ido tomando cada vez conciencia de un modo más patético de una situación de subordinación o dependencia. Somos un país y una universidad coloniales: tal es la acusación. Hay elementos, grupos o estamentos sociales, nativos, que han instrumentado e instrumentan la subordinación¹².

El filósofo-pedagogo integra los destinos de la nación y la región. Frente a la necesidad política latinoamericana de una salida conjunta a la crisis estructural, afirma (tal como se refleja a lo largo de toda su obra, de profundo compromiso latinoamericanista) que "...la vocación argentina vuelve a ser otra vez vocación continental integrada"¹³.

LAS EXPERIENCIAS DE LOS AÑOS SESENTA Y SETENTA

Entre 1966 y 1973 se implementaron una serie de ensayos pedagógicos innovadores en distintas universidades nacionales. Roig analiza estas experiencias, y en su crítica a lo que califica como "viejo sistema de cátedras", destaca los siguientes aspectos:

- 1) El sistema fija de modo indeterminado en cada estamento de la cátedra a cada uno de sus componentes.
- 2) En las actividades de formación e investigación se refleja una organización formalista de los estudios. Esto se debe a la atomización o parcialización de los mismos en unidades didácticas cerradas e incommunicables.
- 3) Hay una desarticulación entre enseñanza e investigación, así como también aparece desarticulada la labor interdisciplinaria.
- 4) Surgen impedimentos en la programación de trabajos relacionados con la misión de servicio o "extensión" que debe tener la universidad.
- 5) Se observan, además, límites impuestos por criterios administrativo-contables: la cátedra se encuentra integrada a los presupuestos y sometida, por lo tanto, a sus disposiciones¹⁴.

Tres décadas después de escrito este artículo, el "viejo sistema de cátedras" está aún vigente, por lo menos en la Universidad Nacional de Cuyo. Muy lejos se encuentran las universidades nacionales de constituir un ámbito de desarrollo científico y tecnológico al servicio de las necesidades de las clases subalternas. Son, en cambio, lugares donde las prerrogativas siguen estando a la orden del día.

El sistema de cátedras goza de muy buena salud, o, en todo caso, de gran capacidad de resistencia. No sólo es, como describe Roig, un modo de organización estamental, que "eterniza" a los miembros de la jerarquía de la cátedra en sus puestos. Además, el acceso a esos puestos de trabajo no resulta ser el producto de mecanismos de selección democráticos, que garanticen ciertas reglas mínimas, apelables y universales para los concursantes.

Los llamados "concursos de oposición y antecedentes", (cuando tienen lugar, porque muchas veces se realizan designaciones sin mediar concurso alguno) constituyen mecanismos altamente discrecionales, que tras la aparente pantalla de la meritocracia académica sólo buscan legitimar las políticas de asignaciones de cargos de las autoridades de turno. Los "jurados a medida" o la creación de barreras burocráticas que limitan las posibilidades reales de acceder a concursos, por ejemplo, son algunas de las formas habituales de selección de planteles docentes.

12 ROIG, A (1998). *Op. cit.*, p. 37.

13 *Ibid.*, p. 39.

14 ROIG, A (1998). "Un proceso de cambio en la universidad argentina actual (1966-1973)", *Op. cit.*, p. 73.

Hay, por otra parte, una marcada desvinculación entre los saberes producidos en los ámbitos académicos y las necesidades sociales de creación de estrategias y alternativas para superar los problemas estructurales del país. La educación no es, pues, una educación para la liberación.

Pero volvamos a las experiencias universitarias sesentistas que describe Roig, de modo de indagar en aquellos aspectos que puedan iluminar nuestra situación actual. Según nos cuenta, en esa década se puso en práctica el sistema de departamentos en algunas universidades, aunque estuvo guiado por criterios propios de una lógica económico-presupuestaria en la mayoría de los casos. Además, mantenía en su interior el sistema de cátedras, de modo que no resolvía los vicios de este último.¹⁵

No obstante, tomando una direccionalidad político-pedagógica muy distinta, se iniciaron alrededor de 1966 una serie de transformaciones “de sentido social y nacional”. Entre ellas encontramos el “taller total”, implementado en algunas facultades de arquitectura del país, que se extendió luego a otras disciplinas y carreras.

El «taller total» constituye un sistema en el que prima fuertemente la noción de servicio, llevada a cabo de modo grupal e interdisciplinario, mediante el ejercicio de la docencia y la investigación efectuados alrededor de un «programa de trabajo» común en el que el alumno participa como sujeto activo y responsable.¹⁶

Con esta nueva forma de organización de las carreras es posible superar muchos de los inconvenientes del sistema de cátedras (sin perjuicio de que surjan otros nuevos, por supuesto) en virtud de que el plantel docente se consagra a dar cumplimiento a un programa de trabajo. Quedan de lado las jerarquías formales, para surgir obligaciones de intervención pedagógica de acuerdo a las actividades que deben realizarse. Alumnos y docentes se educan, en una labor común e interdisciplinaria. Además de superar las barreras y limitaciones disciplinares, la necesidad de resolver los problemas y desafíos que plantea el programa de trabajo obliga a desarrollar las distintas tareas en forma colectiva, promoviendo la solidaridad entre pares y el compromiso por las obligaciones pendientes.

En la nueva orientación que va asumiendo la universidad con el taller total, se destaca la “función de servicio” como una de sus finalidades básicas, además de la docencia y la investigación. Se desprende de un plan de trabajo dispuesto en beneficio de la comunidad en la que se inserta la universidad. Las tareas de servicio a las que se integra el alumno no persiguen solamente un objetivo pedagógico o de práctica profesional, sino también una función humana.

Roig propone una metodología de trabajo para abordar los objetos de conocimiento que serán ofrecidos a los estudiantes, la “descodificación del material de estudio”.

En líneas generales, la «descodificación» parte del reconocimiento del contexto social de todo objeto de conocimiento, como también de la función social que cumple dentro de una determinada sociedad; surge necesariamente además, impulsado por una exigencia de cambio social; por su parte, el desconocimiento de esta tarea metodológica, implica un conformismo y hasta un deseo, no muchas veces consciente, de *statu quo*¹⁷.

15 *Ibid.*, pp. 74-75.

16 *Ibid.*, p. 79.

17 *Ibid.*, p. 84.

Entra en juego así la crítica a la noción de “saber” como verdad absoluta, desprovista de todo componente ideológico o valorativo, que constituiría un atributo del docente. Es en definitiva la propia noción de ciencia la cuestionada, recurriendo a la reflexión epistemológica para evidenciar las condiciones sociales de producción de los saberes considerados científicos.

Juntamente con el taller total, el autor se detiene a analizar otro experimento renovador implementado por aquellos años, conocido como “dinámica grupal”. Se trata de un sistema de trabajo por comisiones, compatible con el sistema de cátedras dado que las comisiones se organizan dentro de estas últimas. Una característica de la dinámica grupal es que la promoción no es individual sino precisamente grupal, favoreciendo la tarea entre pares en lugar de la competencia.

Con respecto a la evaluación y desde nuestra perspectiva, el estudio centrado en la sistemática repetición de las enseñanzas de los docentes promueve en los estudiantes actitudes pasivas y acríticas, impidiendo la construcción de puntos de vista propios o alejados de la cultura escolar. Si ésta última está imbuida de la ideología y cosmovisiones hegemónicas, es desde la misma dinámica escolar que se facilita la formación de estudiantes sumisos y adaptados a los valores y pautas de la cultura dominante. La pedagogía crítica, en cambio, considera que quienes se educan deben poder “apropiarse” de los saberes que se les ofrecen, es decir, hacerlos suyos y construir a partir de ellos un conocimiento autónomo, para sí. Esta nueva producción, enriquecida con los conocimientos y valores de la propia cultura, deberá servir a los alumnos para la intervención creativa sobre la realidad en la que viven, a fin de modificarla en función de los intereses y necesidades de su grupo social. La tarea de educarse está dirigida, por tanto, a colectivos humanos en los que se pretende generar vínculos solidarios, no a individuos aislados y en competencia.

LAS TRANSFORMACIONES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

La ideología desarrollista impuso una fuerte tendencia hacia la “departamentalización” en toda la región latinoamericana, durante la década del sesenta. En Argentina, el gobierno de facto de Juan Carlos Onganía (1966-1970) sanciona la Ley 17.245/67, dejando las puertas abiertas a la organización por departamentos. Uno de los objetivos fundamentales de la departamentalización era lograr una racionalización de los recursos docentes, reprimiendo toda iniciativa política en todos los claustros, en una universidad superpoblada.¹⁸

Esta ley fue aplicada en numerosas unidades académicas del país, sin afectar al tradicional sistema de cátedras ni a la organización por facultades. Pero con el retorno de la democracia en 1973, continuó vigente y dio lugar a una serie de transformaciones efectivas en algunas casas de altos estudios, entre las que se destaca la Universidad Nacional de Cuyo.

Se trató de una riquísima experiencia de transformación pedagógica que encontró en Arturo Roig a uno de sus principales promotores, como Secretario Académico de la institución. Se abrió una etapa de cambios de las formas organizativas, tendientes a implementar la departamentalización dentro de las Facultades y Escuelas Superiores, en el marco de un proyecto pedagógico participativo.

Entre sus principales objetivos, Roig destaca:

- 1) Constituir “unidades pedagógicas” en las que docentes y estudiantes compartieran la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, estableciéndose entre ellos novedosos vínculos educativos.

18 ROIG, A (1998). “Un experimento en pedagogía universitaria participativa. El ensayo de los años 1973-74 en Mendoza”, *Op. cit.*, pp. 105 y ss.

- 2) Integrar de modo efectivo docencia, investigación, prestación de servicios y eventuales producciones de las unidades pedagógicas.
- 3) Alcanzar una labor interdisciplinaria en función de afinidades epistemológicas, curriculares o funcionales.
- 4) Montar un sistema flexible que permitiera atender a una mayor demanda educativa como consecuencia de una política de ingreso irrestricta.¹⁹

Los gobiernos antipopulares que se sucedieron a partir de mediados de los setenta se encargaron de poner fin al experimento y expulsar de la Universidad a prácticamente todos sus promotores –tanto alumnos como docentes–. Es difícil entonces evaluar un proceso que no logró alcanzar una maduración, y que en lugar de ello fue violentamente interrumpido en sus primeras fases.

De lo que no quedan dudas, sin embargo, es que el tipo de problemáticas pedagógicas a las que intentó dar respuestas no han sido aún superadas. Inclusive muchas de ellas se han agravado, como consecuencia de la embestida neoliberal de los años noventa.

EL PROYECTO EDUCATIVO DE UNA NACIÓN EN CRISIS: LOS AÑOS NOVENTA

Analizaremos en este apartado algunas transformaciones que sufrió el sistema educativo argentino durante la década pasada. La propuesta de la CEPAL para los estados latinoamericanos frente al contexto de neoliberalismo y globalización de las economías del planeta se conoce como “transformación productiva con equidad”. Fue elaborada a comienzos de los noventa, y los ejes centrales señalaban que estos países debían lograr “mayores niveles de competitividad”, reorganizando sus economías en función de la lógica de los mercados internacionales. Para evitar la elevada conflictividad social que acarrearán las sociedades altamente desiguales y polarizadas, la CEPAL afirmaba que era necesario lograr niveles aceptables de distribución de la riqueza. Era imprescindible, además, que el sistema gozara de legitimidad, para lo cual debían consolidarse las democracias representativas²⁰.

La educación aparecía en la propuesta cepalina como uno de los ejes centrales (junto con el progreso técnico y la generación de empleo productivo) alrededor del cual debía articularse la transformación productiva con equidad.

El sistema educativo argentino sufrió en los noventa importantes cambios influenciados por estas concepciones, así como por las recomendaciones de organismos internacionales como el Banco Mundial. En palabras de la CEPAL:

De ahí que para conciliar eficiencia con equidad sea imperativo mejorar la calidad de la educación y asegurar a todos los estratos sociales un acceso similar a ella.

Para conseguirlo es esencial aumentar la descentralización y la autonomía local, si bien convendría reservar a los organismos centrales las funciones de planificación estratégica y la responsabilidad de asegurar un nivel mínimo de calidad aceptable, con las asignaciones distributivas complementarias que ello implica²¹.

19 *Ibid.*, p. 123.

20 Cfr. CEPAL (1992), *Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado*, Santiago de Chile, Naciones Unidas.

21 *Ibid.*, p. 19.

Como se observa, la autonomía de cada una de las unidades educativas que conforman el sistema queda desde este enfoque cercenada, limitándose a las decisiones cotidianas. En cambio, los grandes ejes y objetivos de la educación están enmarcados en líneas de acción globales, que han sido previamente definidas de modo centralizado.

Por otra parte, el compromiso de aumentar los niveles de financiamiento del sistema para garantizar el “acceso similar” a todos los estratos sociales es absolutamente olvidado en las políticas educativas de la década. En el caso de las universidades nacionales, se suceden significativos “recortes” presupuestarios, lo que generó un activo movimiento estudiantil e intelectual de resistencia a la Ley de Educación Superior y en general a las políticas de retirada del Estado neoliberal.

Los mecanismos a través de los cuales se modificó la estructura del sistema educativo (lo que se plasmó en las leyes Federal y Superior de Educación) fueron masivamente desacreditados, ya que en general no se tuvieron en cuenta las investigaciones, planteos y críticas que numerosos educadores y pedagogos argentinos realizaron a las propuestas oficiales.

En el modelo que se implementó, la Universidad debía responder al proyecto de hegemonía del capitalismo transnacional. Como consecuencia, hay un abandono de la función de servicio social que le atribuía Roig a nuestra institución de altos estudios. Ésta se fue transformando progresivamente en un ente capacitador de profesionales (de mala calidad en no pocos casos) en lugar de formar científicos para la producción de conocimientos, ni mucho menos, ciudadanos educados para el ejercicio de la democracia y los derechos humanos.

Por otra parte, es irrisorio sostener el discurso oficial de “educación para la democracia” cuando los mecanismos a través de los cuales se fueron imponiendo las transformaciones fueron poco democráticos. De hecho, en 1995 (año de la sanción de la Ley de Educación Superior) se multiplicaron las medidas de resistencia y rechazo a las nuevas disposiciones a lo largo y ancho del país. En años posteriores, los “ejes de lucha” estuvieron centrados en la defensa de la gratuidad de la enseñanza en todos los niveles, el rechazo a los recortes presupuestarios y a las formas de financiamiento que implicaran el endeudamiento externo del país o la transformación de la universidad pública en una empresa de “venta de servicios”.

En sus escritos, Roig vincula de modo directo el problema de la falta de presupuesto y la búsqueda de recursos extra-presupuestarios con la cuestión de la autonomía universitaria, gravemente amenazada si los que proveen dichos recursos son precisamente los organismos de crédito internacional—los mismos que determinaban los grandes lineamientos de las políticas de Estado de los noventa—²². Un claro ejemplo de esta estrategia neoliberal para tener bajo control al sistema universitario fue la creación del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Educativa (FOMEC) cuyos recursos provenían de créditos condicionados del Banco Mundial. Pues bien, el “NO al FOMEC” constituyó una bandera que los más diversos sectores políticos universitarios levantaron.

Las luchas de aquellos años, en las que los movimientos estudiantiles e intelectuales tuvieron una presencia destacable, aglutinaron a un amplio arco de rechazo al modelo que incluía en su seno a una heterogeneidad de organizaciones sociales y políticas, con gran diversidad ideológica. Los conflictos al interior de este arco estuvieron, como en todo proceso histórico social, a la orden del día, pero en las etapas en que pudo darse una unidad en la lucha, ésta estuvo signada por la resistencia y la defensa de los derechos e intereses populares permanentemente avasallados por el esquema societal orquestado.

22 ROIG, A (1998). “La universidad en el año 2000”, *Op. cit.*, p. 250.

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN PARA LA ESPERANZA

En el contexto de retrocesos y derrota social que significó la década pasada, la producción filosófica de Arturo Roig no abandonó la postura esperanzada que caracteriza al resto de su obra. Nos dice lo siguiente:

Pero claro, el filósofo tiene que buscar siempre razones de las cosas y alguna razón tendrá que haber que justifique que seamos optimistas. Yo creo que sí, que esa razón existe y ella está en que siempre habrá la posibilidad de que surjan elementos contestatarios o renovadores, que siempre habrá un principio de rejuvenecimiento de nuestras sociedades tanto a nivel continental en América Latina, como a nivel mundial; y que siempre habrá oportunidades para las cuales tenemos que estar preparados; y el optimismo a lo mejor no es nada más que el esfuerzo para estar preparados para cuando venga la oportunidad, que no tiene por qué no venir, por el proceso de avance de la humanidad".²³

La filosofía de la esperanza que nuestro autor sostiene y construye, encuentra en el "optimismo" la contracara de su método de trabajo. Su punto de partida es la constatación del carácter episódico de la filosofía latinoamericana, como resultado de cinco siglos de opresión y resistencia, en donde todas las instancias de la vida social –y también la reflexión filosófica– aparecen atravesadas por los avances, retrocesos y nuevas emergencias en el largo camino hacia la emancipación continental.²⁴ En medio de tanta fragmentariedad, Roig reclama para sí, como parte de ese sujeto latinoamericano que se reconoce a sí mismo como valioso, el "derecho al relato", a la elaboración de un discurso sobre nuestra identidad en el proceso de deconstrucción y reconstrucción de la memoria histórica.

Para concluir, afirmamos que toda preocupación pedagógica es, en definitiva, una reflexión sobre los métodos de enseñanza, pero también sobre los fundamentos y objetivos de la educación. Entran en juego valores y cosmovisiones que remiten a posicionamientos políticos y filosóficos. Pues bien, los escritos pedagógicos de Roig están atravesados por una filosofía crítica y contestataria, profundamente comprometida con la historia de resistencia de nuestros pueblos. La práctica pedagógica es, entonces, también praxis revolucionaria, propia de una mirada esperanzada de nuestras posibilidades como latinoamericanos.

23 PINEDO, J (1998). "Una trayectoria intelectual. Entrevista con Arturo Andrés Roig", *Op. cit.*, p. 310.

24 ROIG, A (1998). "Sujeto, disciplina y currículum. Carta a Adriana Puiggrós", *Op. cit.*, p. 312.