



Cultura escolar y cultura no escolar El elástico tensado

MARIA LORETO
NERVI HALTENHOFF



Cultura escolar y cultura no escolar El elástico tensado

Resumen:

Este artículo define como problema crucial para la escuela el tema del conocimiento, pero, ¿de qué conocimiento escolar estamos hablando?, ¿del conocimiento enciclopédico del siglo XVIII, XIX y XX? Caracterizado por su valor de verdad absoluta y acabada. Esta postura, por el contrario, superando el enciclopedismo hegemónico de los siglos anteriores, intenta contribuir a la reflexión sobre la presencia del conocimiento en la escuela del siglo XXI, integrada al conocimiento que se produce en un contexto des-regularizado de producción y difusión del mismo, legitimado para su transmisión a través de la escuela, más el complejísimo tema de los saberes de la sociedad fuera de la escuela. Tratamos de llamar la atención sobre la necesidad de crear, producir y legitimar nuevos referentes culturales para la educación escolar.

Palabras clave: Cultura escolar, saberes y conocimientos escolares, cultura no escolar, desregulación del conocimiento.

Culture and culture school no school The elastic tension

Abstract:

This article defines knowledge as a crucial school problem. What knowledge are we referring to? Is it the knowledge of 18th, 19th and 20th centuries? The one that is characterized by its value of absolute and finite truth. This article, on the contrary, makes an attempt to collaborate with the reflection about the presence of knowledge in a 21st century school, in a non regular production and promotion context, legitimized for its transmission under the complex topic of social knowledge awareness outside of school. It is aimed at drawing attention to the need for creating, producing and legitimizing new cultural references for school education.

Keywords: School culture, knowledge and academic knowledge, no school culture, deregulation of knowledge.

Cultura escolar e cultura da escola não O tensor elástico

Resumo:

Este artigo define como um problema crucial para a escola o objeto do conhecimento. De qual conhecimento de escola estamos falando? Do conhecimento enciclopédico do século XVIII, XIX e XX? Isso caracteriza-se pelo seu valor de verdade absoluta e acabados. Esta posição, por outro lado, superando o enciclopedismo hegemônico do anterior século, pretende refletir sobre a presença do conhecimento da escola do século XXI, integrada no conhecimento que ocorre em um contexto de des-regularização de produção e difusão do mesmo, legitimado para transmissão através da escola, mais a questão muito complexa do conhecimento da sociedade fora dela. Vamos tentar chamar a atenção para a necessidade de criar, produzir e legitimar novos referentes culturais para a educação escolar.

Palavras-chave: Cultura, conhecimento e escola de aprendizagem escolar, e não cultura escolar, a desregulamentação do conhecimento.

MARIA LORETO NERVI HALTENHOFF

Profesora de Estado, Magíster en Educación, Universidad de Chile.
Académica del Centro de Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile. mlnervih@gmail.com

Introducción

El tema del conocimiento para la escolaridad es uno de los aspectos más abandonados por la reflexión y los estudios en educación y este hecho parece un problema de carácter internacional. Sin embargo, en los tiempos que vivimos, caracterizados por una renovada valoración del saber y de su importante significado para el mejoramiento de la calidad de la educación, resulta del todo necesario generar reflexiones en torno a este campo tan desatendido, dominado preferentemente, por estudios técnicos y cuantificables de una realidad mucho más compleja que la mera matematización de resultados.

A nuestro juicio, la dignificación de la escuela y de la profesionalidad de los docentes, pasa también por una apropiación mucho más exigente de lo que fuera antaño la de los saberes de la escolaridad. Devolver a nuestro profesorado un lugar con voz en la sociedad es requisito indispensable para dar calidad a nuestros procesos pedagógicos, superar los mecanicismos tecnocráticos y simplistas de hoy, elevar nuestra formación cultural, y participar en los diálogos sobre la cultura que nos toca vivir en los contextos de la post-modernidad, todas ellas tareas pendientes que deberemos abordar con cierta urgencia.

En ese sentido, Chile hizo un gran esfuerzo con la Reforma Curricular de 1996. Tarea que hoy es significativa pero que debe ser nuevamente impulsada desde la formación y el perfeccionamiento de nuestros profesores. Los desafíos no han concluido así como nuestra historia.

Desde hace ya varias décadas asistimos a un fenómeno, ampliamente estudiado por la sociología del conocimiento, que se relaciona con la desregulación de los mercados, la pérdida del rol tradicional de los Estados, los cambios, insospechados aún, que acarrea la globalización de las comunicaciones y de la información, y que además nos pone en presencia de lo que Vattimo (1990), llama una especie de “desorden cultural”.

Cuando Vattimo habla de “desorden cultural”, hace referencia al flujo ligero con que distintos y muy diversos elementos de la cultura fluyen livianamente por

numerosas redes y atraviesan los espacios sociales dejando su huella y, a veces, la gran mayoría de ellos, su marca en el mercado. Es decir, nuevos saberes, nuevas realidades, nuevos modos de ser y de vivir, nuevas lecturas y creaciones culturales, se apoderan de espacios que tradicionalmente constituían lugares “incontaminables e incontaminados” por cualquier aportación cultural que no estuviera regida por los cánones de la academia. Sin embargo, la cultura “de la calle”, de la industria, de la fábrica, de los laboratorios golpea la puerta.

El caso de Violeta Parra es emblemático en mi país..., vetada por la Academia, justamente porque ella representa la cultura de “la calle”, de los campos, de la ruralidad, del crear desde la espontaneidad del niño sin zapatos, en pleno barro, después de la lluvia interminable del invierno del sur.

Volviendo atrás, la concepción tradicional del saber, que se remonta a la creación de la Universidad de Bolonia y que se ha desarrollado hasta casi fines del siglo XX, ha permitido por siglos, sólo incorporar a sí misma aquello que emana de sí misma; es decir, se ha nutrido de sí misma endogámicamente. En esa tradición, el conocimiento se valida cuando surge de sus propias matrices, europeizantes por lo demás, y se difunde por la institucionalidad y los canales que la misma matriz ha instalado para tales efectos. En otros términos, el eje de creación y transferencia ha sido la ACADEMIA (sociedades científicas-universidades- gobiernos-editoriales legitimadas) –ESCUELA.

No es de extrañar entonces que los currículos para la escolaridad hayan tenido el carácter académico propio de una envejecida enciclopedia más bien abstracta, llena de teorizaciones inmanentes e invulnerables, pero ahora, de fácil desactualización y, hoy por hoy, disociada de las necesidades reales de los estudiantes, de baja capacidad de convocatoria e irrelevante, como lo denunciara ampliamente toda la teoría educacional identificada como teoría crítica, de origen marxista con imbricaciones del humanismo cristiano¹.

Además, es de notar, la fuerza arrolladora e innegable de la irrupción neo-capitalista que ha contaminado toda actuación humana con las leyes del mercado— muy especialmente en mi país— y que fue capaz de

¹ No podemos dejar de reconocer los aportes tan significativos en estas materias de Gramsci, Bourdieu, Passeron y Freire.

romper con la tradición academicista del saber, instalando otra ideología que es la de concebir la cultura, no como un bien de la Humanidad dispuesto para el bien común, de acuerdo al ideario Ilustrado, sino como un bien de consumo individual desde su producción, pasando por su difusión, hasta llegar al consumidor. Desde esta premisa, la sociología del conocimiento denuncia zonas precisas del planeta, como los “centros creadores de cultura” y otras como las “zonas periféricas”, que corresponderían a las zonas planetarias preferentemente consumidoras, es decir los países en vías de desarrollo y los países definitivamente pobres.

Pero aquí hay que distinguir, además, entre quién es el consumidor de la cultura científica, humanística y artística, y quién es el consumidor de la cultura de masas. Me parece que son circuitos de creación, distribución y de consumo distintos, mas no impermeables; el uno se imbrica con el otro, pero no de manera equilibrada. El primero se produce y circula por vías académicas, preferentemente aún se crea en la academia, pero también en los laboratorios y en las industrias, y se distribuye por revistas y por editoriales de prestigio académico y comercial, por laboratorios afiliados a sus grandes matrices, por enormes comercios de industrias de alto nivel de complejidad y otras vías altamente tecnologizadas, lanzado —guste o no, es la tendencia—, fuera de todo orden regulatorio que no sea el de la oferta y la demanda².

La cultura de masas, como segundo circuito, nace, tal vez en “Productoras”³ y se distribuye con excesiva profusión por la televisión, por las modernas tecnologías, por la telefonía actual, por el espectáculo masivo, la industria cinematográfica y otras formas desreguladas totalmente desde el punto de vista de las necesidades educativas, del desarrollo infanto-juvenil y de una ética relativamente deseable. Y, creo, esa es la de mayor impacto en los niños y jóvenes, sin embargo, está fuera de la escuela, a lo menos formalmente, pero sí se cuele



por debajo de la puerta, subrepticamente a veces, y nítidamente otras.

Si observamos estas realidades y creemos aún en una escuela abierta para todos, si ante el mercado trágico y comi-trágico que nos domina, intentamos reivindicar los principios republicanos de la educación universal, pero además ahora de calidad, debemos necesariamente pensar en los nuevos referentes culturales de la escuela.

En este escenario, de desregulación de la cultura académica tradicional, la escuela, hija de una academia muchas veces deslavada, pueril y facilista, que es la que generalmente se ha ofrecido a los más desventajados cultural y socialmente, más la desregulación de la cultura de masas, requiere con urgencia ante este nuevo panorama, de nuevos referentes culturales, más exigentes, más complejos, más desafiantes, con nuevos relatos. De otro modo, asistiríamos, como dice Lyotard (1987), a la era del “funeral del profesor”.

No se trata de desestimar la cultura científica de carácter académico, sino de ir más allá, de darnos cuenta que estamos frente a un cambio de época, un cambio planetario caracterizado por nuevas realidades que no pueden ser desestimadas sino acogidas y comprendidas, para, desde allí, impulsar propuestas realistas, capaces de asumir la complejidad de la vida del ser humano en su historia y desde su historia. Resulta curioso, a lo menos, que hace ya más de 40 años, Joseph Schwab (1973), señalara en 1963 (citado en Nervi, M., 2005), durante un Simposio en la Universidad de Illinois, que:

“De los cuatro tópicos de la educación —el educando, el educador, el medio y la asignatura (lo que se intenta enseñar y aprender) — ninguno haya sido tan completamente descuidado como el último, durante el medio siglo pasado”.

² En Chile es notable el caso del crecimiento notable de la Educación privada en todos sus niveles; otro ejemplo es el de la Industria Farmacéutica, las dos de muy distinta naturaleza y propósito, pero ambas sometidas a las leyes del mercado.

³ ¿Productoras? Fácilmente asimilables a negocios, talleres y pequeños grandes emprendimientos.

Si llevamos el cálculo de Schwab al presente año, simplemente estamos ante la paradoja de que se trata de un arco temporal de casi un siglo, en el que la educación no habría reflexionado, ni investigado, ni pensado suficientemente sobre los conocimientos o los saberes para la escolaridad.

En efecto, las reformas educativas del siglo XX se caracterizan por transformaciones que inducen, desde un racionalismo enciclopédico, a un mayor cientificismo pragmático en los años veinte y posteriores. En los años sesenta, se caracterizan por la fuerte irrupción de las tecnologías y del conductismo con propósitos de control de resultados e, indirectamente, de control de la inversión, años en los que se instaura además en América Latina, el control político y la censura, y que perviven años más, años menos, hasta los ochenta y posteriores. Con esto deseo sólo señalar que comparto el juicio de Schwab de que la escuela no ha transformado radicalmente sus referentes culturales durante el siglo XX; ha languidecido, transmitiendo una cultura lenta y apacible, propia de los años cincuenta, mediana, sin hacerse cargo de las enormes transformaciones que vive el conocimiento fuera de su espacio.

La idea que hoy nos compele y urge es cómo responder efectivamente a lo que los niños y jóvenes de nuestras tierras necesitan aprender, por lo menos, para vivir en un mundo que aún conocemos precariamente. Brunner (2003), ex ministro y destacado sociólogo chileno, advierte sobre los cambios que nos depara el siglo que se abre y, en el texto citado, nos pone en el dilema histórico de: después de la imprenta, ¿Internet? ¿Una nueva revolución? No hay dudas respecto a que nos encontramos frente a una situación del todo nueva, no sólo para el ciudadano común, sino para las responsabilidades que a la escuela le competen. *Y eso sí que es serio.*

Morin (2001), nos señala, sin error, a mi juicio, que los problemas actuales de la Humanidad tienen relación con la “complejidad” y que, desde el punto de vista de la “complejidad”, deben ser comprendidos y analizados; para hacerlo necesitaríamos “mentes complejas” capaces de reflexionar sobre los problemas que atañen al mundo desde miradas abiertas, globales y multidisciplinares, y con la audacia suficiente para “leer” el

“ No se trata de desestimar la cultura científica de carácter académico, sino de ir más allá, de darnos cuenta que estamos frente a un cambio de época, un cambio planetario. ”

mundo de las problemáticas con atentas y versátiles miradas. Sin embargo, esta no sería una propuesta adecuada para la educación escolar, puesto que no se cuenta aún con investigaciones suficientes, ni en el campo de la epistemología, ni en el de la psicología cognitiva, para apreciar hasta qué punto los jóvenes en desarrollo toleran la complejidad y sobre todo la incertidumbre que produce el concepto que Maragliano (1990), expone como provisionalidad del conocimiento.

Umberto Eco (1985), ya señalaba en los años 80 que ninguna disciplina se satisface a sí misma, es decir, que ninguna disciplina es capaz *per sé* de dar cuenta de un aspecto de la realidad, lo que implica llegar a ser capaces de trabajar, a lo menos, multidisciplinariamente, puesto que la complejidad de los problemas actuales exige su análisis utilizando los argumentos teóricos de otras disciplinas convergentes.

Pero ello sin dudas constituye una propuesta para la adultez; sin embargo, lo que sí es posible pensar para la escolaridad son integraciones curriculares que han sido exitosas, por ejemplo, en el uso de la metodología de proyectos y/o en la de resolución de problemas, cuando no se ha abusado de ellas, con escaso dominio disciplinario.

Estas reflexiones, sin lugar a dudas son un llamado a la capacidad de la escuela de reencontrarse consigo misma, con su raíz y tradición cultural, a salir de sus diseños ajustados en prototipos instalados entre nosotros desde los años 60, de sus esquemas pre-configuradores de la planificación de origen conductista, específicos y delimitantes, sujetos a evaluaciones masivas y despersonalizadas.



Es necesario derribar al monstruo paralizante del eficientismo tecnocrático –que pisa y ha pisado fuerte– que por tantas décadas nos ha sido impuesto desde la visión economicista de la vida y de la educación. Con él la fórmula E-A se generalizó en la jerga y en el mundo cognitivo del profesorado, facilitando, de ese modo olvidar que al centro de la díada E-A se ubica el Contenido Cultural (C.C), que no es un mero trampolín para hacer posible la relación E-A, sino el centro sobre el cual se basa la relación educativa y se establece el diálogo inteligente y sensible de la educación.

No resulta muy difícil inferir que este eficientismo tan a ultranza, que se caracteriza por la predeterminación de objetivos de aprendizaje específicos y obliga a su vez a la especificación notable del contenido de la cultura, desgajándolo de sus orígenes, desvinculándolo de sus relaciones posibles y disminuyendo a su mínima expresión sus significados, sea, entre otras causales, el gran responsable de la pérdida del valor de la cultura en la escuela y de su reemplazo por la sobre-valoración de la evaluación del puntaje arrojado por la respuesta correcta de carácter univalente.

Bajo criterios más bien eclécticos desde el punto de vista teórico, sin poder abandonar del todo los tecnocratismos, en 1994, casi a fines del siglo, el Ministerio de Educación de Chile comenzó a desarrollar la más grande e importante Reforma Curricular de que se tenga noticias durante el siglo XX; desde el punto de vista de la renovación disciplinaria, tanto para la Educación Básica como para la Educación Secundaria. Esta tarea fue emprendida cuando en Chile recién retornaba la democracia, luego de diecisiete años de dictadura, régimen bajo el cual el país vivió un gran aislamiento cultural y censura, especialmente en el campo de las disciplinas

humanísticas, por lo cual nuestro currículo se manifestaba muy desactualizado e irrelevante.

Si bien el trabajo comenzó en 1994, prosiguió con la Educación Secundaria en 1996, hasta llegar al año 2002 y posteriores, en el que se debieron hacer ajustes y nuevas sincronizaciones. Aquí hay un hecho que es necesario destacar: la gran estabilidad política permitió que durante gobiernos sucesivos, el currículo recibiera el tratamiento de Política de Estado, superior a toda política parcial de gobierno, ajustada a plazos muy perentorios como son cuatro años de gobierno. El consenso social y político de casi veinte años, por lo tanto, hizo posible dar los tiempos para efectuar una revisión a fondo del estatuto de cada disciplina, de su concepción y de su enseñabilidad en la escuela.

Al término de ese proceso fue posible constatar (Nervi, 2005), que algunas disciplinas cambiaron denominación; por ejemplo, Castellano recibió la denominación de Lenguaje y Comunicación; Artes Plásticas se transformó en Artes Visuales; en ambos casos debido a que cambió la concepción del conocimiento y la utilización del mismo en la época contemporánea. Otras disciplinas, como Matemáticas y las Ciencias en general, sufrieron fuertes actualizaciones y cambios didácticos sustantivos. Cambios de orientación tuvieron Artes Musicales, Educación Física, Inglés, Historia, Geografía, Ciencias Sociales y Filosofía. También se logró instalar una asignatura nueva, Tecnología, cuyo objetivo es hacer uso de los recursos tecnológicos en la resolución de problemas de la vida diaria⁴.

La siguiente es la matriz de análisis, que surgió luego del estudio, consistió en indagar sobre las razones epistemológicas, pedagógicas, y socio-culturales, que justificaron la reforma, fue realizada a través de entrevistas en profundidad a los especialistas coordinadores de cada área del saber. Allí se ubican los elementos que se conservaron y los elementos del diseño curricular que fueron objeto de cambio, de actualización y de innovación.

⁴ En la página siguiente se puede ubicar la matriz de análisis que utilicé para el estudio.

Lo que resulta más interesante a mi modo de ver es hacer un pequeño señalamiento acerca de en qué consistieron las transformaciones disciplinarias.

En el caso de Lenguaje y Comunicación, se abandona la concepción tradicional del lenguaje y su aprendizaje para la norma correcta, y se sitúa a la educación lingüística en sus contextos de producción y uso. La lectura se abre a muchas posibilidades narrativas de diverso tipo: literatura joven, poesía indígena, prensa, televisión, cine, teatro entre otras. En ese sentido el currículo se hace cargo del nuevo escenario comunicacional.

El caso de Artes Visuales y Artes Musicales, se incorporan los *graffiti*, las instalaciones artísticas, la iconografía publicitaria y computacional, la música de la publicidad, música indígena, música religiosa, música popular, etc. abriendo campo a la cultura no escolar que empieza a incorporarse a la cultura escolar. Se observa además, como resulta obvio, una deselitización del conocimiento y una mayor democratización de un currículo que se define para todos.

Matemáticas y Ciencias también hacen un gran esfuerzo de actualización incorporando, la primera, Estadística y Probabilidades, y la segunda, el método indagatorio. Al igual que en los casos de las disciplinas ya mencionadas, el conocimiento se legitima por su valor de uso. Historia y Ciencias Sociales rompen con el estricto orden cronológico y el enunciado causa-efecto propio de la Enciclopedia, para examinar los problemas desde mayores complejidades y desde un hoy para comprender el pasado.

Filosofía, por su parte, se aleja de la concepción disciplinaria de los “hitos” o de los grandes pensadores, para trabajar esencialmente problemas de la ética contemporánea, de la conformación de ciudadanía y democracia. Por último, la Educación Física abandona la concepción competitiva de carácter individual y se acerca antropológicamente al movimiento en pos de la salud física y mental.

Cierto es que aquí he presentado una muy breve y estrecha síntesis de la reforma curricular chilena. Por ello es que deseo aportar algunas reflexiones adicionales:

Si bien la reforma constituye un cambio cultural de proporciones, en su afán de renovación y actualización preserva el orden disciplinario, dejando en evidencia la estabilidad histórica del currículo, argumento que tan definitivamente defiende Goodson (1995), formato con el que las disciplinas se cultivan, se desarrollan y se difunden a pesar de los múltiples intentos por generar cambios estructurales que permitan integraciones multidisciplinares.

Kliebard⁵, señala que el orden disciplinario, por muy conservador que se estime, constituye una “fortaleza inexpugnable”, de ahí es que se entiende cómo los intentos de inter y transdisciplinariedad sean sólo un buen deseo y una buena intención, y desafortunadamente *in extremo* difíciles de implementar con rigor en el sistema escolar, tanto en extensión como en profundidad.

Por último, a modo de síntesis final, podría señalarse que las siguientes son las características más relevantes de la reforma en el ámbito de la renovación disciplinaria:

- Cambio en la concepción del conocimiento. Término de la enciclopedia tradicional y aproximación a una concepción constructivista del saber contextualizado socio-históricamente⁶, en permanente proceso de construcción. Ello implica una nueva noción de verdad, básicamente centrada en la provisionalidad del conocimiento, concebida como una lectura posible de la realidad. Implica también legitimar la pluralidad de métodos de indagación de acuerdo a la especificidad de cada disciplina de estudio, y destronar la antigua hegemonía formalista y rígida del método científico. Implica, por último, legitimar el valor de la particularidad de cada disciplina –concebida cada una como una lectura válida de cierta área de la realidad– cuyo valor de verdad se construye sobre

⁵ En Goodson, op.cit.

⁶ Hacemos referencia al constructivismo social de Khun, analizado por León Olivé en “Constructivismo, Relativismo y Pluralismo en la Filosofía y Sociología de la Ciencia”. En Solís, Carlos (Comp.). *Alta Tensión*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1998.

el rigor metodológico en su propio proceso de construcción interpretativa.

- Integración de la dinámica social del saber a través de la incorporación de saberes de libre circulación y su transformación en saberes escolares. Por lo tanto, significa la ampliación del espectro de contenidos de la escolaridad y la reducción de la tensión entre cultura escolar y cultura no escolar.
- Énfasis en el valor pragmático del conocimiento y su disposición para el uso de todos, que se da en perfecta lógica con un currículo que se define como “para la vida de todos”.
- Deselitización del conocimiento y énfasis en la distribución democrática del mismo, en línea recta con los principios de calidad y equidad que sustenta la Reforma.
- Disposición del conocimiento para una alfabetización cultural básica, de carácter liberal, cuya actualidad habilita para la participación activa en una ciudadanía plural y democrática.

Sin embargo, de esta aventura curricular han pasado más de diez años. El cambio cultural que propuso no ha sido bien comprendido por el cuerpo docente ni por la comunidad chilena. Las prácticas escolares siguen

atadas a las rutinas aburridoras y poco desafiantes; las universidades han sido tremendamente inérgicas y han demorado excesivamente los cambios en la formación de los docentes.

A ello agregamos que en nuestra realidad, la cultura fuera de la escuela se ha seguido desarrollando con velocidades impresionantes: nuevas tecnologías de la telefonía universal, híper-consumo, mayor banalización de los contenidos de la televisión, distorsión de la sexualidad humana en esos mismos contenidos, drogadicción y soledad infanto-juvenil, son temas que se han acentuado en los últimos años y que deben ser incorporados a la escuela con visiones analíticas y críticas.

La escuela, desde su identidad asistencialista y protectora de una infancia pobre y desvalida, debe ir dando pasos hacia la conformación de una identidad culturalista, donde la infancia y la juventud tengan espacios para reflexionar sobre los problemas sociales y culturales que nos aquejan, desde perspectivas que otorguen herramientas realistas y estén al servicio del cuidado personal, de acuerdo también con un renovado concepto de infancia, de cognición, de auto-construcción ética y de desarrollo humano. Pero esto ya es tema para otra ocasión.



Referencias

- Brunner, J. (2003). *Educación e Internet ¿La próxima Revolución?* Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Eco, H. (1985). *Sugli Specchi e altri Saggi*. Milán: Ed. Bompiani.
- Goodson, I. (1995). *Historia del Currículo. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Lyotard, J. (1987). *La Condición Post-Moderna: Informe sobre el Saber*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Ministerio de Educación de Chile. (2006). *Marco Curricular para la Educación Básica*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2006). *Marco Curricular para la Educación Media, 2009... con los ajustes posteriores al año 2006*.
- Maragliano, R. (1990). *I Saperi della Scuola*. Firenze: Ed. La Nuova Italia.
- Morin, E. (2001). *La Mente bien Ordenada*. Barcelona: Ed. Seix Barral.
- Nervi, M. L. (2005). *Los Saberes de la Escuela. Análisis de la renovación disciplinaria en la Reforma Curricular 1996-2002*. Santiago: Ed. Universitaria.
- Schawp, J. (1973). Problemas, tópicos y puntos en discusión. En Elam, Stanley. (Comp.). *La Educación y estructura del conocimiento*. Buenos Aires: Ed. Ateneo.
- Vattimo, G. (1990). *La Sociedad Transparente*. Barcelona: Ed. Paidós.



TEMA: SABERES Y CONOCIMIENTOS: UN DEBATE NECESARIO EN LA ESCUELA