

PAIDEIA: ACTUALIDAD DE UNA UTOPIA

GRACIELA FERNÁNDEZ
(UNMDP-UNLA)

RESUMEN

Este artículo aborda la problemática de la búsqueda de una pedagogía ética para la resistencia y la emancipación. Se sostiene que no tiene por qué ser una pedagogía de la rabia o denuncia. Sino una pedagogía que, a partir del reconocimiento y la toma de conciencia de los problemas, vuelva a reunir lo público y lo privado, ahora no solo como un *telos* ideal, sino como respuesta a las necesidades urgentes que plantea el mundo en el que vivimos, y también el que se anuncia.

PALABRAS CLAVES: Paideia, Ética, Pedagogía.

ABSTRACT

This paper discusses the problem of finding an ethical pedagogy for resistance and emancipation. It is argued that this must not be a pedagogy of anger or complaint. But a pedagogy of the recognition and awareness of the problems, to reconvene the public and private, now not only as an ideal *telos*, but as a response to urgent needs arising from the world we live in and from the coming world.

KEYWORDS: Paideia, Ethics, Pedagogy.

1. Los tres pilares de la vida ciudadana

Ética, política y educación son los tres pilares del ideal de vida ciudadana que heredamos de los griegos. Las relaciones entre los miembros de esta tríada variaron radicalmente entre el mundo antiguo y el contemporáneo. Nos hemos acostumbrado a pensar -- e incluso damos por sentado -- que esas columnas de la *polis* griega alcanzaron, en algún momento de la historia, un carácter *efectivo*, real, muy distinto del que mantienen contemporáneamente. Un mundo donde el *ethos* individual estaba efectiva y realmente subordinado a la Política, sin mediar coerciones externas, internalizado en la propia formación del ciudadano, quien no

experimentaba --o no debía experimentar-- relaciones notables de contradicción u oposición con las leyes del estado.

Ese mundo utópico nunca existió. Constituyó, sin embargo, una utopía regulativa sostenible entre los griegos, la que fue perdiendo vigencia en la medida en que nos acercamos al mundo cristiano. Ya no fue sostenible en la modernidad. Reapareció como una expresión de deseo en los románticos, y fue instaurado por decreto en todas las utopías totalitarias.

Sin embargo, el ideal de un mundo en donde lo privado y lo público, *un mundo sin fisuras*, se concilian porque son expresión de los mismos intereses, vuelve a tener una particular vigencia en la época contemporánea, y no precisamente como nostalgia de alguna filosofía en particular, a pesar de que el comunitarismo haya querido reivindicar una renovación de aquella idea. Reaparece de dos modos: uno negativo, en la idea de una "globalización" que pretende la producción de individuos homogeneizados y subsumidos en la totalidad indiferenciada del mercado. Otro modo, positivo, en la captación ética de los múltiples problemas y desafíos ecológicos, donde, si se presenta una tensión entre lo privado y lo público, por lo menos quien alcanza la conciencia ecológica comprende que ha llegado la hora de revisar los intereses privados.

Desde que Hans Jonas formulara su "*principio de responsabilidad*" y comenzase a extenderse la conciencia moral del problema ecológico, paulatinamente fue tomando cuerpo la idea de que lo que está en juego como base del imperativo ético contemporáneo es el problema de la supervivencia del planeta, en un riesgo creciente derivado de la aplicación de la tecnología.. Jonas había formulado ese imperativo moral de este modo: "*Actúa de forma que los efectos de tu acto sean compatibles con la permanencia de una vida humana genuina*". La obra de Jonas se dio enmarcada en el "*movimiento verde*" que caracterizó la vida alemana en la década de los años sesenta del siglo XX, profundamente influenciada por la crítica de Heidegger a la tecnología. Era también un producto de la creciente conciencia ecológica que se había potenciado con las explosiones de Hiroshima y Nagasaki, y fuera captada en el famoso "*Informe del Club de Roma*" de 1968, que marcaba los límites y las consecuencias del crecimiento de la sociedad industrial. Mucho antes de que el posmodernismo hiciera su aparición, esos años

marcaron la verdadera diferencia entre la filosofía moderna y la contemporánea. Se había alcanzado ya no solo la idea de la finitud de la propia existencia, sino la finitud del propio suelo que pisamos, de las especies, del combustible, del agua: *para el pensar, había llegado la hora de la segunda salida del Edén.*

2. *Paideia*: un mundo sin fisuras

La idea de una ética subordinada a la Política (escrita con mayúscula) perteneció a las utopías fundacionales de la *polis* griega. Por su carácter utópico no podemos ubicarla en coordenadas espacio - temporales. En ella la educación o *Paideia* funciona como el engranaje que lubrica las relaciones entre el lo privado y lo público. Dentro de ese mundo contrafáctico, donde la ética - por definición - *no puede o no debe* entrar nunca en contradicción con la política, la educación funciona como esa actividad que guía al joven para la conciliación de sus intereses privados con el marco amplio de los intereses comunes.

No podemos sabersi alguna vez existió un mundo real que se pareciera al ideal de la *Paideia*. Pero sin duda sabemos que, por lo menos *en teoría*, sobre esa armonía reposa la idea griega de *polis* y, en menor medida, la romana de *civitas*. Este ideal utópico ya no fue sostenible en la modernidad, cuando la política empezó a escribirse y a comprenderse realísticamente, *escrita con minúscula*.

Posteriormente, la distinción kantiana entre *esfera pública* y *esfera privada*, la idea de *tolerancia* en Locke y la tradición anglosajona, la de *multitud* de Spinoza, la "*moral provisional*" de Descartes, expresan el trasfondo de una realidad multicultural en permanente tensión y conflicto, que sólo permite la conciliación entre los intereses privados con los generales mediante la *adaptación precavida* (Decartes); el *terror estatal* (Hobbes); o la *revolución* (Marx, Bakunin, etc.). El liberalismo también fingió su utopía: la de la regulación de intereses en la idea de "*equilibrio*", la de *competencia perfecta*, y la intervención de la *mano invisible* para lograr la armonía buscada no en la sociedad, que es un término demasiado grande y confuso, sino en el *mercado*, un ideal matemático, simple y manejable, el *nirvana* de los negocios de occidente.

Sin embargo, en el mundo antiguo –atravesado por sus propios problemas – el valor y la funcionalidad de la *utopía de un mundo sin fisuras* es incuestionable. Cuando Platón, en el *Menón* encara el problema de la educación del gobernante, no arroja ninguna sospecha sobre una posible tensión entre la *Paideia* y las Leyes. Una educación que forme al individuo para la *rebeldía* o la resistencia sólo se da en pequeños círculos de *elites*, como la de los epicúreos o los cínicos, quienes no pretenden, en ningún caso, una dirección *popular*. El extenso diálogo en el que Sócrates logra que un joven esclavo sin instrucción demuestre el Teorema de Pitágoras deja al descubierto por lo menos dos cosas: en primer lugar, que la teoría de la *anamnesis* se aplica sin ningún problema al campo de la matemática, pero no así al de la Política o al de la Educación; en segundo lugar: que *no se discute de Política con un esclavo y mucho menos se trata de extraer de él una opinión iluminadora*. He aquí los límites ideológicos de la *anamnesis*. Muchos años después, en la *Pedagogía del Oprimido*, Paulo Freire refutará esta concepción elitista de la educación: *Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo* – afirma Freire -- *Por eso, aprendemos siempre La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados "ignorantes" son hombres y mujeres cultos –cultivados en materias en las que otros somos totalmente ignorantes-- gentes a las que se les ha negado el derecho de expresarse y permanecen por ello en una "cultura del silencio". El acto de educar se solidariza con el del ser educado, y solo los autoritarios o los ciegos ignoran este mutuo enriquecimiento que se da en la relación de unos y otros.*

Pero Platón comprendió, sin embargo, que educar no podía devenir de un mero proceso de una aplicación técnica de reglas. En aquel diálogo deja al descubierto que, quien fuese capaz de formar al buen gobernante, sería como Tiresias, *uno capaz de ver en el infierno, el Hades, donde todos se conducen a tientas*. El diálogo termina en forma extraña que puede parecer, por un lado, el fracaso en la iluminación del tema, pero que, también, antecede en muchos siglos a la teoría del genio que Kant desarrollará posteriormente en la *Crítica del Juicio*.

Cuando Platón escribe, las fracturas reales entre intereses públicos y privados son un tema constante de reflexión, en una Grecia que se resquebraja, y ya no es más el supuesto *mundo sin fisuras* del apogeo de Pericles. Un horizonte de discusión como el

que presentan los sofistas presupone que, en el mundo real, la armonía ha sido quebrantada. Ciudadanos que deban aprender a defenderse, no con la *verdad* –que es o incognoscible o inexistente– sino con la *verosimilitud*, no responden, de hecho, a ningún ideal. Platón filosofa en el crepúsculo, en un mundo donde las libertades individuales, la discusión de los principios y las sucesivas crisis han roto las concepciones firmes del bien, propias de las edades heroicas. La filosofía, como el búho, se despierta de noche: en ese mundo que ha perdido su solidez. Allí debate con y contra la retórica sofista y sólo por contraste nace y resalta la figura modélica de Sócrates. Esto ocurre con particular dramaticidad en la *Apología*, pues lo extraordinario de ese texto radica precisamente en la actitud del maestro y su respeto a las Leyes, incluso cuando estas lo condenan injustamente. La sospecha de la inutilidad de ese último gran gesto queda patente, sin embargo, en las palabras que la leyenda atribuye a Aristóteles, cuando, huyendo en circunstancias parecidas, dicen que dijo : “no permitiré que Atenas cometa, por segunda vez, un crimen contra la filosofía”

La relación de intimidad y subordinación entre ética y política aparece cuestionada en Grecia desde épocas mucho más tempranas. Cuando Sófocles presenta la tragedia de *Antígona*, el drama entre la familia y el gobernante -- o el *estado*, según lo entendió Hegel: entre la *moralidad* y la *eticidad*-- resulta perfectamente comprensible para cualquier espectador común, incluso para un público *popular*, quien comprende perfectamente los problemas y los cruzamientos entre los intereses de los individuos y los del Estado.

Con los estoicos, los cínicos y los epicúreos, el drama entre lo privado y lo público queda expresamente manifiesto. Para unos y otros, el mundo público es percibido como fuente de inquietud, y la fisura entre ambos mundos genera una moral de resistencia y de renunciamento. El ideal estoico de *ataraxia*, como lo vio Hegel en la *Fenomenología del Espíritu*, es también fuente de una desdicha singular, la del que renuncia al mundo en aras de una libertad que se agota en los límites del propio cuerpo, de la propia persona. Los epicúreos, por su parte, manifiestan su hostilidad y rechazo hacia la vida pública y se retiran a la vida privada, desconectando definitivamente los términos de la tríada: la ética se aparta de la política: la *paideia* tradicional debe ser abandonada, pues no conduce a la felicidad sino al miedo, y el hombre sabio debe prescindir de la

vida política, que ya en esa época es mirada por muchos no como una actividad dignamente orientada a las Leyes, sino como una ocupación mezquina, pletórica de intereses privados y espurios: una “política” con minúscula.

En el Renacimiento, Maquiavelo cree no sólo que la virtud es efectivamente enseñable, sino que se puede llegar a hacer algo así como una ciencia de ella. Puede haber, como lo insinúa Platón, un elemento oscuro y, en efecto, la *fortuna* es un elemento decisivo en todos los asuntos y mucho más en política. Sin embargo, su preocupación no es la *fortuna*, de la que nadie puede ocuparse, pues ella se encarga sola de hacer o deshacer los asuntos, sino la *virtú*, que atañe a la sobria educación del gobernante. A esa altura de la historia, Maquiavelo no finge ningún postulado de armonía y parte del reconocimiento de la insuperable tensión entre el gobernante y los gobernados. El principal problema del gobernante es la conservación del poder, y la base necesaria es la habilidad para hacer una separación eficiente entre “ética” y “política”. Aquí el divorcio no tiene retorno: la ética del ciudadano no es la ética del gobernante, y rápidamente el Príncipe debe aprender a reconocer la distancia que lo separa del ciudadano común y del régimen de sus obligaciones. Cuando Hobbes retoma este esquema, ya descarnado y desprovisto de la imagería renacentista, deposita en la figura del *Gran Leviatán*, los términos de una desdicha irremediable. Su peso ha de doblegar al ciudadano por *temor y temblor*, y éste habrá pagado el precio de la paz con el silencio de sus convicciones más íntimas, de sus verdades sagradas, de sus objeciones de conciencia. Poco más tarde, con el advenimiento del mundo moderno, la relación entre ética, política y educación ya está perfectamente fracturada. En los nuevos estados que para entonces comienzan a cristalizarse, las luchas en el campo religioso e ideológico no permiten todavía asentar fácilmente ningún *corpus* teórico o práctico.

3. En búsqueda de la armonía perdida

Ante este escenario histórico heredado, que más parece objeto de una tragedia clásica que de una comedia doméstica, ¿cómo fingir frente a un auditorio inteligente una relación armoniosa entre ética,

política y educación? ¿Cómo afirmar que los lazos entre ellas son obvios, y que solo cabe desentrañar sus contenidos, tirando de un hilo invisible que nos conducirá a destapar lo que está implícito en esos conceptos, como si fuera posible un procedimiento *quasi* analítico para desenredar la madeja? Las relaciones entre estas tres esferas decisivas de la vida ciudadana no son obvias y armoniosas, sino que están inmersas en la aciaga historia de Occidente, en sus espantosas guerras, sus sistemas de dominación y sus siglos de continuadas injusticias. Las pocas veces que algunas de estas esferas coincidieron en una misma vía, se explican por imposición consciente de algún régimen totalitario, o en virtud de un sistema ideológico asfixiante. Una educación estrictamente compatible con los fines del estado ha sido la característica del fascismo. Más recientemente, en la época contemporánea, se pretende lograr una educación instrumental, desprovista de cualquier cosa que pueda ser entendida como mero “adorno” (educación artística, lenguas clásicas, filosofía etc.) Estas materias pasaron a ser lujo de los *menús* de oferta de las escuelas privadas y fueron casi completamente erradicadas de la educación pública. Con la excusa de una supuesta “*salida laboral*” se ha llevado a la educación al papel de *servienta de la técnica*, capaz de formar nuevos tecnólogos hábiles en la creación de nuevos mercados, y nuevos consumidores.

Hace más de tres décadas, el sociólogo norteamericano Daniel Bell,³⁷ retomando algunas tesis de Max Weber, observó que las normas que mantenían cohesionada a la sociedad y ligaban la cultura del capitalismo primitivo habían perdido vigencia. Capitalismo y democracia nacieron originalmente juntos, aunque no existía ninguna necesidad teórica para suponer que aquel constituyese la condición para ésta. En las sociedades modernas, tanto el orden político como el orden económico se han tornado cada vez más autónomos, de modo que su problemática específica se presenta independientemente, y el sistema de libertades se orienta más a las tradiciones culturales y religiosas de los pueblos que al sistema económico que éstos llevan adelante.

Agotados el estado de bienestar y de pleno empleo, que duraron un leve parpadeo de tiempo en las dos o tres décadas

³⁷ Daniel BELL, *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Madrid, Alianza, 1977 (ed. orig. 1976).

centrales del siglo XX, los elementos que resaltan ahora y amenazan profundizarse son: la exacerbación de la fractura entre ricos y pobres, los problemas ecológicos, demográficos, distributivos; el creciente endeudamiento mundial y la interdependencia de los estados; el desempleo, la monetarización de las economías, la pauperización de las masas y el aumento de la exclusión.

Los tres órdenes que estructuran la sociedad-- economía, cultura y política-- se han subvertido y predomina el principio tecno-económico en todos los demás ámbitos de la sociedad. Uno de las esferas que más ha padecido el colapso de la sociedad industrial es la del trabajo. No solamente es el fenómeno del desempleo lo que caracteriza a esta época, sino también la debilidad y el empobrecimiento de las relaciones laborales: las personas han perdido su vínculo existencial con el trabajo y los elementos constitutivos de la identidad deben buscarlo en otra parte. La idea de "clase social", ligada al trabajo, el concepto mismo de "proletario" ha sido bombardeado desde los más diversos ángulos. El objetivo es siempre el del mercado: formar un mundo real constituido por individuos egoístas aislados, homogéneos, clasificables por edades e ingresos, grupos que puedan ser controlados por técnicas de marketing, y que de ninguna manera se asocien por intereses de clase (obviamente, en las clases trabajadoras, no es necesario aclarar este punto).

Este fenómeno fue descripto por Jeremy Rifkin en *El fin del trabajo*, y tratado ideológicamente como un fenómeno positivo y no como una real catástrofe del capitalismo tardío: la existencia de grandes masas de personas subempleadas, o desempleadas que pasan a ser una carga para los sistemas de seguridad de los estados, personas que *sobran*, un mundo con un sistema previsional en bancarrota y una seguridad social que sigue los mismos pasos.

¿A quién debe servir la educación?

Planteadas estas divergencias, la pregunta que toca formularnos es: ¿a quién va a servir la educación? ¿Al orden político? ¿A los intereses de los individuos? ¿Debe la educación ser "*servienta de la política*" y adecuarse a los fines de los gobernantes de turno, o en tanto *Paideia* puede y debe discutir sus fines propios?

¿Debe guiarse por el principio de *autorrealización*? ¿Debe recuperar la idea de *civitas*, incluso trabajarla en *sentido cosmopolita*? Cuando la educación se torna una variable de la política sobreviene el adoctrinamiento, pero si esta queda en manos de los tecnócratas, se desintegra en aras de la pretendida eficiencia y la reducción de los costos.

Al mismo tiempo, debemos reconocer el hecho de que la escuela ha pasado a un segundo plano en la formación de ciudadanos y ciudadanas, y que los medios de comunicación masiva, particularmente las agencias de publicidad, acusan un mayor impacto en los individuos actuales que el que alcanza la poca presencia de la educación formal en el brevísimo lapso que dura. Mídase el tiempo que un ciudadano/a promedio transcorre frente a la pantalla del televisor o de su computadora personal y luego compárese el total de horas que el mismo pasó por el recinto cerrado de una escuela para comprender por dónde está girando hoy el peso de los mecanismos de formación de ideas.

¿Qué tiene que hacer entonces esta escuela pública en retirada? ¿*Aggiornarse*? ¿*Enseñar computación*? ¿*Aprender e imitar las técnicas de adoctrinamiento*? ¿*Cuál es el futuro de la escuela pública*?

Me parece que la tarea de la escuela tiene hoy por delante, más que nunca, una operación de salvataje, resistencia y promoción de la creatividad. Además, la escuela tiene la oportunidad y la posibilidad de tornarse un lugar para el aprendizaje de la *communitas* – uno de los pocos que saque al individuo del encierro y la soledad al que lo condena la sociedad de mercado. Un ejemplo: la consigna de los jardines de infantes es “compartir” mientras que, por nuestro canal de televisión por cable, escuchamos varias veces por hora, “*denuncie a quien comparte, compartir es un delito*”. Sirva sólo como un mera ilustración de lo que estoy diciendo.

Esa educación o *Paideia* se dará mediante el fortalecimiento de formación ética -- no mera y exclusivamente formal– el crecimiento de la capacidad de juzgar, la capacidad crítica, la intelectual, el desarrollo de las capacidades creativas, y el aprendizaje y ejercicio del juego. Pero ¿*está preparada esta escuela para ese desafío*? En su modo actual, definitivamente, no. Es hora de que cada escuela juegue su propio proyecto educativo como forma de resistir a las tendencias aplastantes, que buscan nivelar en lo homogéneo, una tendencia que siempre estuvo presente, hay que

decirlo, en los sistemas formales, pero que hoy, más que nunca, está dirigida por los medios (piénsese en la desvalorización pública de aquellos niños y niñas que dibujan y escriben en hoja y papel, mientras sus compañeros cortan y pegan bajando páginas de Internet) ; una escuela con maestros y directivos concursados, de real identidad y autoridad.

La escuela verticalista, sin proyectos, *bancaria*, burocrática, sin capacidad creativa, cuyo director o directora es alguien absorto en tareas administrativas y cuya figura *personal* nada significa para la comunidad en la que ejerce su trabajo, *está condenada al fracaso y perderá su partida irremisiblemente.*

Una escuela nueva deberá, en primer lugar, brindar una formación de excelencia a los educadores y educadoras, en un sentido integral, no meramente "*académico*", ni meramente *intelectual*. Hay que volver la mirada a la educación del cuerpo, y a su disciplina junto con la formación del pensamiento crítico. Para ello, la formación universitaria de los maestros será esencial, y deberá ser compleja, integral y continua. A ella deberá agregársele la disciplina del cuerpo, olvidada también en nuestras universidades. No se trata de recrear una escuela "*sumida en los latines*", o en los ejercicios físicos, como la de los filósofos atletas de la Academia, incluido el mismo Platón, o cerrada como el Jardín de Epicuro, desvinculada de los procesos científicos y tecnológicos. Por otra parte, sería absurdo imaginar tal comunidad elitista en colegios de conos urbanos que luchan, primariamente, por la sobrevivencia, por la garantía de los bienes primarios, empezando por la comida, un alumnado que apenas domina la lengua materna, no recibe de su ambiente familiar las seguridades básicas, porque los padres, o no existen, o se debaten en ambientes y empleos precarios.

Formar maestros para ambientes paupérrimos, durísimos, capaces de interactuar operativamente, no es, seguramente, tarea fácil, pero no debe ser imposible. Justamente esos ambientes exigen enorme inversión, jornadas de tiempo completo, comedores, convenios con los clubes insertos en esos mismos barrios, donde aquellos niños y niñas probablemente nunca accederían, si no es de la mano del Estado. Escuela con directores alfabetizadores que sepan y puedan jugar sus proyectos originales, diversidad y diversificados, capaces de estimular la capacidad de juego intelectual, físico, artístico, con salas de proyección de video, de

cine, actividad teatral, en resumidas cuentas: es *urgente una gran inversión presupuestaria para una política que pueda escribirse con P mayúscula*. Maestros y maestras capaces, como lo soñó alguna vez Paulo Freire, de aprender al mismo tiempo que enseñan. La armonización entre lo privado y lo público surgirá allí de la tarea comunitaria de esclarecimiento y del descubrimiento de las capacidades liberadas.

Al margen de las urgencias *cortoplacistas*, sorda e implacablemente, trabajan las fuerzas de agotamiento y destrucción del planeta. Dentro de treinta años los que sobrevivan recordarán una época en que los humanos nos bañábamos en el mar, del mismo modo en que los mayores de hoy recordamos los tiempos en nos bañábamos en los ríos, en mi caso, el Río de la Plata. Los ciudadanos de esa época, el año 2040, habiéndose agotado las reservas de petróleo, estarán expuestos a las consecuencias de la aplicación de nuevos combustibles. Las ofertas que se manejan hasta el presente son, por lo menos, inquietantes. Una de ellas -- la *geotermia* -- extraerá agua sulfurosa a gran temperatura. Se piensa en perforaciones que puedan llegar hasta las profundidades de la tierra, para extraer de allí su calor. Es posible que el mundo huela entonces a ácido sulfhídrico, es decir, a *huevo podrido*. Por lo tanto, *deberán formarse narices* capaces de rechazar esa situación, y otras derivadas de mayor o menor importancia. "*Narices*" en sentido amplio, que como el *cogito* cartesiano, involucren al mismo tiempo el percibir, el pensar y el sentir emocional.

La tecnología que se viene, como otras, se mantiene en secreto militar. Sustitución de combustibles, intervención genética en humanos, animales y plantas; tecnologías del poder y la información pertenecen a ese mundo que está ya aquí, semi- oculto entre nosotros. Un mundo que disimula sus "*accidentes*" --como se intentó infructuosamente en Chernóbil-- como se ocultó en este mismo año el "*accidente*" del *El Tatio*, en el norte de Chile, donde una fuga de vapor sulfuroso de 60 metros de altura estuvo saliendo durante 27 días, hasta que la empresa de Geotermia del Norte logró controlar la emanación. Para no salir de nuestro entorno próximo, debo mencionar el interminable problema del basural a cielo abierto de Mar del Plata; la depredación de su riqueza ictícola, el uso irresponsable de los permisos de pesca; de la precarización del trabajo; la falta de tratamiento de las aguas cloacales que están

contaminando el litoral marítimo, que según un informe de investigadoras marplatenses, pertenecientes al CONICET,³⁸ orientado a identificar el estado de fragilidad costera por presencia de parásitos (año 2004) hallaron materia fecal en todas las playas céntricas examinadas y, de 358 muestras, 124 estuvieron parasitadas.

Una pedagogía ética para la resistencia y la emancipación no tiene por qué ser una pedagogía de la rabia, o la mera denuncia. Será una pedagogía que, a partir del reconocimiento y la toma de conciencia de los problemas, vuelva a reunir lo público y lo privado, ahora no solo como un *telos* ideal, sino como respuesta a las necesidades urgentes que plantea el mundo en el que vivimos, y también el que se anuncia.

³⁸ Cf. MADRID, Viviana, SARDELLA, Norma, DENEGRÍ, Guillermo, HOLLMAN, Patricia, "Contaminación de playas de la ciudad de Mar del Plata con parásitos de importancia sanitaria", Mar del Plata, Ed. Martín, 2004