

LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN Y EL CULTIVO DE LA HUMANIDAD

Carlos Augusto Hernández¹

Resumen

Asistimos en los últimos decenios a una ampliación acelerada de la cobertura educativa que responde a una exigencia básica de la democracia moderna. Esta dinámica ha hecho posible el ingreso al sistema educativo de estudiantes de muy distintas proveniencias sociales y culturales, lo que sin duda es un avance, pero no ha estado acompañada de las acciones necesarias para asegurar la calidad en un contexto en donde las diferencias de intereses y de conocimientos son tan notables. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han cambiado las prácticas laborales y sociales y han incidido notablemente en las culturas juveniles. Vivimos una enorme transformación cultural. El texto pierde su hegemonía como depositario del saber y la imagen aparece como nueva fuente dominante de conocimiento y de experiencias. Por otra parte, las políticas gubernamentales están cada vez más orientadas hacia el trabajo y la producción y se espera que la escuela básica, media y universitaria esté al servicio de la economía. Se habla justamente de educación para la vida, pero se ofrece una educación para el trabajo. En estas condiciones el cuidado de sí, del otro y del mundo, la reflexión, la argumentación y la educación de la sensibilidad a través del arte, esto es, el cultivo de lo humano, aquello que en síntesis nos prepara para vivir juntos, retrocede ante la dinámica de la cultura y la debilidad de la academia. Este texto expresa la necesidad de preguntarse nuevamente por lo pertinente y lo necesario en la educación, expone algunos de sus problemas actuales y propone la atención a lo humano y su cuidado como una necesidad y como una posible salida a la crisis actual de la educación.

¹Profesor Universidad Nacional de Colombia (Bogotá), Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Palabras Claves: Educación, información, crisis, culturas, trascendencia, humanidad

Abstract

In the latest decades, we have witnessed a rushed expansion of education coverage that fulfills a basic requirement of modern democracy. This dynamic has allowed the access of students from very different social and cultural backgrounds to the educational system, which is certainly a step forward, but it hasn't come together with the necessary actions to ensure quality in a context where differences of interest and knowledge are so remarkable. The new information and communication technologies have changed work and social practices and have had a significant impact on youth cultures. We attend to a huge cultural transformation. Written text loses its hegemony as a source of knowledge and the image appears as a new dominant repository of knowledge and experience. Moreover, government policies are increasingly oriented towards work and production as it is expected that primary and secondary school as colleges and universities offer an education to satisfy the needs of the economic dynamics. There is talk of education *for life*, but there is offered an education for work. Under these conditions, self-care, care for others, care for the planet, reflection as critic thought, use of arguments and education of sensibility through art, that is to say, cultivation of humanity, cultivation of that what prepares us to live together, declines to the culture dynamics and the weakening of the academy. This text expresses the need to ask again for what is relevant and necessary in education, exposes some of its current problems and suggests more attention of, and care to, what is human, as a requirement and as a possible solution to education current crisis.

Keywords: Education, information, crisis, culture, transcendence, humanity

La educación en crisis: la ampliación de cobertura

Que la educación está en crisis no es noticia que sorprenda a nadie. Lo que resulta verdaderamente interesante es explorar las distintas aproximaciones a esa crisis y a sus causas. También es importante explorar salidas posibles a esa crisis, aunque esas salidas no sean inmediatas y sean locales porque dependen más de la comprensión y voluntad de los educadores que de las políticas educativas. Lo que está en juego es tan decisivo que vale la pena proponer una “utopía posible”, un proyecto de largo plazo, y esperar que cada vez más docentes asuman ese proyecto y se cree un movimiento capaz de dar sentido nuevamente a la escuela como proyecto cultural. En este sentido nos parece particularmente valiosa la propuesta de M. Nussbaum, sintetizada en el título de uno de sus libros: “El cultivo de la humanidad” (1997, 2001).

En una primera aproximación podríamos decir que la actual crisis de la educación puede deberse, al menos en parte, a la ampliación radical de la cobertura de los últimos decenios. Según este punto de vista, la dificultad de asegurar la calidad en el proceso de expansión acelerado que busca universalizar el derecho a la educación sería la causa principal de que, por ejemplo en las pruebas censales, se esté lejos de los resultados esperados. No basta ampliar el número de establecimientos y de educadores; se requieren nuevas estrategias pedagógicas y mayores recursos intelectuales y materiales para convertir las aulas -a donde llegan niños y jóvenes pertenecientes a sectores sociales tradicionalmente alejados de la cultura del estudio- en los espacios de formación de ciudadanos, de reflexión sobre el entorno y de apropiación de la ciencia y la cultura que ellas deben ser.

La repentina y radical ampliación de la cobertura que se ha dado como respuesta a las exigencias de la democracia implica un gran problema para la educación. Un porcentaje significativo de las escuelas existentes hace medio siglo funcionaba como lugar de encuentro de niños y jóvenes cuyo capital cultural

estaba muy por encima del promedio de la sociedad. Maestros que se sabían excepcionales tenían alumnos excepcionales; se establecía un diálogo entre adultos comprometidos con el oficio de enseñar y jóvenes que experimentaban el deseo de saber y que tenían la disciplina necesaria para aprender lenguajes y técnicas útiles para seguir aprendiendo. La ampliación de la cobertura cambió radicalmente esta situación. En los últimos treinta o cuarenta años la escuela dejó de ser un espacio reservado para aquellos que aprendieron en sus hogares el valor de la cultura escrita, que tuvieron padres lectores y descubrieron los universos increíbles que contienen algunos libros.

Con la ampliación de la cobertura llegaron y siguen llegando a la escuela estudiantes que no tienen libros en sus casas, cuyos padres apenas han llegado a la escuela primaria, niños que hablan una lengua de la calle muy distinta de la lengua escolar, que emplean un código “restringido” (Bernstein, 1971,1985) en el cual son muy escasas las oraciones con estructuras complejas, en el cual no es necesario poner en palabras lo que puede decirse con gestos o lo que se supone compartido (¿para qué repetir lo que los que hablan saben?), ni se somete a cuestionamiento lo que se afirma cuando quien expone tiene la autoridad (se obedece sin preguntar por qué). Estos niños han aprendido a comunicarse empleando un código en el cual lo más importante es quién habla y cuándo y dónde (porque los enunciados están atados a los contextos), un código muy distinto del código “elaborado” de la escuela, tan cercano a la palabra escrita, separada del contexto de la enunciación, donde abundan los conceptos abstractos y estructuras gramaticales complejas. Como se sabe, a diferencia del lenguaje de la conversación que estos niños conocen, el código “elaborado” de la escuela habla en cualquier momento y en cualquier lugar a un interlocutor desconocido y, por tanto, exige incluir en los enunciados mismos todos los elementos necesarios para su interpretación. Para los nuevos alumnos favorecidos por el proceso de ampliación de cobertura, el discurso de la escuela es mucho más extraño y

distante de lo que puede resultar para quienes aprendieron en sus hogares a gozar la lectura, a argumentar y a poner en cuestión las afirmaciones.

Por la ampliación de la cobertura muchas escuelas han sufrido un verdadero cambio cultural. Una gran heterogeneidad social hizo su ingreso a las aulas. Los estudiantes comenzaron a ser muy diferentes entre sí, no sólo por sus creencias, sus costumbres, sus actitudes y sus relaciones con el conocimiento y con la autoridad, sino también por su forma de relación con el discurso y la disciplina. Junto a los niños que aprendieron a permanecer sentados, leyendo en silencio, durante horas, pueden estar los niños que no han visto trabajar a nadie con semejante inmovilidad, que conocen la quietud del espectador de la televisión pero son incapaces de detenerse por un tiempo prolongado a desentrañar el significado de un discurso impreso. La diferencia afecta el modo como se comprende el texto; para algunos es más fácil aprender de memoria que interpretar lo que está escrito; y a veces basta la memoria para sobrevivir en el examen. El capital cultural de los alumnos llega a ser increíblemente diverso en algunas escuelas: muchas de ellas se han convertido en lugares de encuentro de valores, preferencias y formas de aprendizaje, de comunicación y reconocimiento tan diferentes que parecen irreconciliables entre sí².

La educación para todos es una exigencia básica inaplazable de la democracia. La ampliación de cobertura es, por tanto, inevitable; pero implica para el educador una serie de problemas nuevos asociados a la convivencia y al respeto de la diferencia. La ampliación de cobertura multiplicó las dificultades de la escuela al convertirla en un lugar de encuentro de culturas muy diversas, pero, por otra parte, esa diversidad dio lugar a un espacio social mucho más interesante (y más rico en posibilidades de formación).

² El concepto de capital cultural y el concepto de *habitus*, que permiten reconocer estas diferencias y las tensiones que se derivan de ellas, han sido desarrollados por el sociólogo P. Bourdieu. Ver al respecto: Bourdieu (1984/1990).

En todo caso, cabría preguntar, dada la diferencia cualitativa entre la educación de calidad de élite y la pobre educación de las mayorías de menores recursos, si esa ampliación fue sólo retórica política, la pantomima de una preparación más generalizada, o si es un primer paso en el camino de lo que debe llegar a ser la educación para todos.

La ampliación de cobertura exigió en muy poco tiempo el compromiso de cientos de miles de educadores formados apresuradamente en instituciones donde tenían muy pocas probabilidades de entrar en contacto directo con los pocos maestros de élite respetados por sus claros criterios pedagógicos y su compromiso radical con la formación. Aquellos maestros sabios, apasionados y experimentados que enseñaron a las élites fueron siempre personas más o menos excepcionales. Los gestores de una ampliación de cobertura tan acelerada, tan poco preparada, con tan escasos recursos, en un contexto en donde los educadores son una especie de proletariado cultural, no pueden multiplicar esos verdaderos maestros, y muy probablemente no aspiran a hacerlo. Entre los nuevos maestros de la escuela generalizada hay muchos egresados de las facultades de educación que eligieron esta ocupación porque no se sintieron suficientemente preparados para estudiar profesiones con más reconocimiento social, pero en principio más exigentes, como la medicina o la ingeniería, y profesionales que no se imaginaron antes como maestros. Se da el caso (particularmente en las ciencias) de maestros de buena voluntad que enseñan lo que no saben porque sus maestros, a su vez, les enseñaron, también de buena voluntad, lo que no habían comprendido.

Al relativo dominio incompleto de ciertos temas, a la difícil competencia con otras fuentes de saber, como la Internet, y a la comprensión insuficiente del valor formativo de los saberes se une, para hacer más difícil la tarea de muchos maestros, el desconocimiento de los alumnos, la dificultad de establecer una comunicación significativa con ellos, la distancia enorme entre los contenidos escolares y los intereses de los niños y los adolescentes de hoy. La inesperada

diversidad de los estudiantes resulta con frecuencia sobrecogedora para los jóvenes educadores. Enfrentados a historias tan diversas, que desconocen, algunos docentes pueden buscar refugio en la imposibilidad de “luchar contra la naturaleza”: hay alumnos que no quieren aprender, otros simplemente parecen incapaces de aprender.

Este cuadro terrible parecería una caricatura si no sirvieran de testimonio indirecto de lo mismo los desastrosos resultados de nuestros niños y jóvenes en las pruebas internacionales y si la situación mencionada no estuviera tan clara en la memoria de tantos adultos de hoy. Pero el recurso de la memoria nos enfrenta al reconocimiento de que las causas de la crisis educativa pueden ser más profundas y más antiguas. Es común en la universidad encontrar adultos que tienen el recuerdo de escuelas de élite en donde había maestros a los cuales se levantaron justamente altares en el corazón; pero muchos de nosotros nos recordemos en la infancia en la situación de Tagore, que “detestó todas y cada una de las escuelas a las que tuvo que asistir, y las abandonó apenas pudo” (Nussbaum, 2010:102).

¿Cuáles de los graves problemas de la educación de hoy pueden atribuirse a la dinámica de la ampliación vertiginosa de la cobertura? Es posible que la ampliación de cobertura y las evaluaciones sólo hayan sacado a la luz una discriminación entre las pocas escuelas de élite y las demás escuelas, entre los pocos profesores de élite y los maestros de escuelas marginales, que tiene una larga historia. Es posible que la formación de docentes haya sido irregular, desigual y, en muchas partes, precaria, desde hace mucho tiempo (o siempre). Es posible que el divorcio entre la educación y las ciencias humanas y naturales, la literatura y el arte, la matemática y la filosofía, haya sido siempre mayor de lo que estábamos dispuestos a reconocer. Es posible que la memoria de los grandes maestros nos haya hecho olvidar lo que fue más general: que era casi siempre mayor el número de los maestros que nunca nos sorprendieron, de los que no

tenían mucho para darnos porque habían recibido muy poco. La historia de la educación tiene mucho que decir al respecto.

Información y nuevas tecnologías

Pero quizás asistimos a mutaciones mucho más profundas que las que hace visibles la ampliación de cobertura. Tal vez se acerca el fin de la época en que la academia era insustituible como institución encargada de dar a las nuevas generaciones las herramientas para el trabajo y la vida en sociedad y llegamos a un tiempo en que muchas de esas herramientas pueden ser adquiridas sin la mediación de esta institución, gracias a los medios disponibles en la era de la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación.

La crisis es más grave aún si se expresa como una crisis de sentido, si lo que ocurre es que la mayoría de los contenidos escolares y muchos de los métodos de trabajo han dejado de ser importantes para la vida y el trabajo; si mucho de lo que se aprende en los establecimientos educativos es saber muerto, si la cultura de la escuela está divorciada de la vida de la sociedad actual. El panorama de la educación se vuelve aún más desolador cuando se advierte que el saber ha perdido significación en sí mismo y sólo vale como saber útil, cuando el conocer deja de ser comprendido como proyecto y como proceso vital que merece entrega y sacrificio, y se reconoce sólo como herramienta, como útil. Hoy, aparte de las herramientas básicas de la lectura, la escritura y los rudimentos de las matemáticas, que siguen siendo indispensables, parece que el saber útil circula por fuera del aula. La educación ofrece conocimiento y la vida requiere información. El conocimiento intenta ser sistemático y perdurable; la información es, en cambio, ocasional y fragmentaria; pero la solución de los problemas vertiginosamente cambiantes, siempre diversos e impredecibles, parece requerir una información que está en la Red, no en el aula.

Ni siquiera puede decirse que la escuela es indispensable para apropiarse del lenguaje que se requiere para recoger y emplear la información, porque el

lenguaje de la escuela es el lenguaje del texto, el lenguaje de la escritura, y la información emplea la escritura, pero pertenece a un universo más diverso y atractivo, el universo de la cultura audiovisual.

La ampliación de cobertura es, pues, sólo una de las grandes transformaciones que debe enfrentar la educación, y quizás no es la más grave. Una segunda explicación de la crisis encuentra su fundamento en la emergencia de la cultura audiovisual. La cultura escrita, que ha sido considerada el logro más valioso de la humanidad³ (lo ha sido hasta hoy), que es el lenguaje propio de la academia, el de las teorías, va perdiendo su hegemonía de antaño, mientras crece el mundo increíblemente diverso de la cultura audiovisual⁴. Gracias a la gran revolución de las tecnologías de la información y la comunicación, la cultura se democratiza, al menos en apariencia, y muchos temas de la “alta cultura”, cuya apropiación suponía un desarrollo previo del pensamiento abstracto, se vuelven aparentemente accesibles para todos. Las imágenes de los medios masivos de comunicación son interpretables en diversos modos y con niveles muy distintos de profundidad y, a través de la televisión y la Internet, son en principio accesibles a todas las clases sociales. La palabra de la teoría, la palabra de la ciencia, la palabra de la academia, en cambio, está jerarquizada y, en sus niveles altos de complejidad, puede ser inaccesible sin largas mediaciones.

Sin duda las nuevas tecnologías de la información y la comunicación abren espacios inéditos de interacción; sin duda la imagen puede ser un lugar de encuentro hasta ahora insuficientemente empleado en la educación. Sería

³ “Pero por encima de todas las excelentes invenciones ¡qué grandeza de mente la de aquél que se las ingenió para encontrar el modo de comunicar sus más recónditos pensamientos a cualquier otra persona, por más alejada que estuviera en el espacio y en el tiempo; hablar con los que están en las Indias, hablar con los que aún no ha nacido ni nacerán hasta dentro de mil o diez mil años! ¡Y con qué facilidad: con las distintas mezclas de veinte caractercitos sobre un papel!”. Galileo (1632/1994), *Diálogo sobre los dos máximos sistemas del mundo ptolemaico y copernicano*, Alianza editorial, Madrid, p.94. (*Opere*, Vol. VII, p.130).

⁴ Ver Martín-Barbero, J. (1997) *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*.

absurdo negar la importancia y el potencial educativo de la televisión o de la Internet. Pretender apartarse acríticamente de la cultura audiovisual sería una especie de suicidio para la academia. Sin embargo, la disponibilidad mayor de la ilimitada biblioteca de la Internet o el uso de lenguajes poco elaborados en la televisión “cultural” no han resuelto los problemas de exclusión cultural de las sociedades fuertemente jerarquizadas. También en la biblioteca virtual es necesario comprar libros y artículos científicos, también esa biblioteca es distinta para los distintos estratos sociales. Un número enorme de familias del tercer mundo dispone de un televisor, pero son muy pocos los maestros que están en condición de acudir a la fascinación de las imágenes en movimiento para despertar el interés de los estudiantes porque son todavía pocos los alumnos que disponen de un computador con conexión a Internet, son pocos los maestros que dominan y emplean intensivamente las nuevas tecnologías y son muy pocas las escuelas que ofrecen acceso generalizado a la Red. En estas condiciones lo que está al alcance de la mayoría son los productos de la televisión comercial.

La *cultura social*⁵, esto es, la cultura de la publicidad y de los medios masivos de comunicación, la cultura del consumo, de una u otra forma, llega a todos. Todos vivimos rodeados de imágenes y palabras que hablan de modos distintos a las distintas conciencias ofreciendo incesantemente mercancías y proponiendo formas de vida. La lectura se ofrece a distintas interpretaciones, pero la imagen es aún más abierta; su lectura es indeterminada y puede darse de las formas más heterogéneas imaginables. No importa el modo como cada cual

⁵ A. Pérez (1995) distingue varios tipos de cultura que se dan cita en la escuela: la cultura pública (el conjunto lo valioso decantado en la historia, lo que se aspira a hacer universal), la cultura académica (que define los contenidos escolares), la cultura social (la de los medios y la publicidad), la cultura escolar (determinada por los vínculos y las formas de reconocimiento y poder que se dan en la escuela) y la cultura experiencial (la cultura de la vida cotidiana, la del hogar, la del barrio).

comprenda la imagen. Lo central es que cumpla su papel en la educación de los consumidores⁶, generando necesidades.

La *cultura pública*, es decir, lo recogido como más valioso a lo largo de la historia de la cultura occidental (la ciencia, el arte, la filosofía), aquella cultura que sirve de fuente a la *cultura académica* que se apropia en las diferentes instituciones educativas, no está, por su parte, universalmente disponible, porque el goce de sus obras más elaboradas implica tiempo, lectura atenta y disciplina; implica gusto por el ejercicio racional, comprensión teórica, amor por la dificultad; implica tener la fortuna de contar con maestros sabios y apasionados. Pese al carácter de lo público, pese a lo deseable que resulta que la apropiación de esa cultura sea un asunto de todos, la cultura pública resulta ser, en la práctica, una cultura de élites. Podría alegarse que la hegemonía de la cultura social es la expresión de una verdadera democratización de la cultura; el problema es que la cultura pública, esa cultura que, al menos en principio, se haría accesible a todos gracias a la escuela, pero que sigue siendo una cultura de élite, es la que nos hace más “humanos”, la que nos hace trascendentes en un sentido cuya profundidad esperamos que sea clara más adelante.

Que el mundo de la escuela sea sustituido por el mundo de la información disponible en la Red significa que el conocimiento (en su visión clásica, como saber estructurado y estructurante, infinito pero organizado, abierto pero coherente) es sustituido por la información, disponible pero caótica, infinita e inaccesible, donde todo vale lo mismo y se juzga en términos de adecuación e inadecuación (no de bien o mal, de justo o injusto, de verdadero o falso). El mundo de la información es un mundo sin valores porque los valores en ese mundo son una parte como cualquier otra del conjunto de la información.

⁶ La escuela, centro de la cultura académica, que aspira a ser un espacio de encuentro con la cultura pública, se orienta en principio a la *formación de ciudadanos*. Los medios masivos de comunicación, que son la fuente principal de la cultura social, se orientan a la *formación de consumidores* (Ver García Canclini, 1995).

La distinción entre conocimiento e información es al menos extraña. ¿No es la información una forma de conocimiento? ¿Qué puede contener la información que la haga valiosa y que no sea conocimiento? ¿No es acaso el conocimiento la fuente central de la información? ¿No es acaso la información una fuente clave del conocimiento? Al establecer esta distinción lo que se hace es distinguir entre un saber (el conocimiento) estructurado y organizado en conceptos, que da razón de un universo más o menos definido de fenómenos o de acontecimientos, que cambia pero mantiene cierta identidad, que se produce siguiendo ciertas pautas, que emplea un cierto lenguaje, que exige concentración y dedicación para hacerse comprensible, que forma una mirada y que define ciertos principios y ciertos modos de validación, y un saber (la información) que tiene reglas de relación móviles, que admite formas múltiples de organización y jerarquización, que abarca todos los campos sin distinciones esenciales, que emplea múltiples lenguajes, que se ofrece de manera inmediata y que está disponible para cualquiera capaz de emplearlo en la toma de una decisión.

Está fuera de duda que el mundo de la información existe y está disponible, que se ofrece como un poder ilimitado y que al mismo tiempo aterriza por su vastedad e inaccesibilidad práctica (sólo hay posibilidad real de acceder a pequeños fragmentos, en el mejor de los casos adecuados a la circunstancia). Está fuera de duda que apartarse o excluirse del uso de la información sería tan loco como querer abarcarla plenamente. Pero es importante reconocer que el misterio de lo que aún no ha sido explorado (como proyecto del arte o de la ciencia) es de naturaleza distinta al misterio de la imposibilidad de concebir el todo de lo recogido en la información disponible. El primer misterio es un reto, un universo de preguntas que promueve la pasión de la indagación, que estimula y alimenta el deseo de saber, que desafía la subjetividad y que la potencia, que promete una forma de trascendencia, un lugar en el panteón de los grandes creadores o descubridores; el segundo misterio es agobiante, aplasta si se lo considera globalmente, obliga a someterse y a moverse con astucia para

encontrar en cada caso lo adecuado previamente construido para superar la dificultad del momento, para responder a la pregunta vigente en la ocasión.

La ciencia, que algunos filósofos de tendencia estructuralista caracterizaron como un “proceso sin sujeto” (Althusser, 1973), es una obra colectiva que crece y se diversifica, pero reitera a cada paso una voluntad de unidad. El pasado de la ciencia persiste en ella de tal modo que justamente Bachelard (1971,1989) caracterizó la ciencia experimental como un diálogo entre toda la historia de la matemática y el presente de la técnica. La información, por su parte, se renueva permanentemente y avanza hacia la pluralidad, pero ha renunciado al ideal de la unidad. El modelo que mejor se le acomoda no es ya el del líquido, sino el de un gas en expansión. La escuela ha sobrevivido acomodándose a los nuevos descubrimientos de las ciencias pero corre el riesgo de hacerse pedazos en la explosión de la información.

La modernidad aprendió a ver por el cristal de la teoría que ordena los acontecimientos y permite predecir y calcular. A pesar de lo que esta perspectiva tiene de ilusorio, a pesar de lo que en el modo teórico de aproximación a los problemas se desconoce de la compleja experiencia de la vida vivida entre los acontecimientos y las cosas, a pesar de que el trabajo con los conceptos contribuya al divorcio entre la conciencia y la experiencia al redefinir la experiencia según parámetros universales y abstractos, la teoría ofrece valiosas certezas y permite imaginar y construir posibilidades de vida más rica y más amable en el mediano y largo plazo. El cuadro del mundo que traza la teoría es incompleto y modificable, pero no excluye una perspectiva de totalidad; es un mapa relativamente completo en donde es posible trazar trayectorias temporales e imaginar (y asumir) consecuencias.

La escuela tenía en las teorías un soporte estable. Podía ofrecer un mapa general para la acción. Pero la conciencia contemporánea sobre la fragilidad de las teorías obliga a desconfiar del mapa. La multiplicación de las teorías y el uso pragmático y circunstancial de las mismas las debilita a todas. ¿Cuál es el valor de

lo que enseña la escuela si no puede ofrecer ninguna referencia estable para la decisión? Ahora no es seguro que el estudio garantice una supervivencia digna. Existe el desempleo profesional y los contratos de trabajo son todos, o casi todos, contratos a término definido, un término muy breve, cada vez más breve. Y hay que competir por esos trabajos efímeros en un mundo cada día más competitivo. El espacio escolar estaba justificado como un paréntesis útil para una futura vida productiva. ¿Qué ocurre cuando la institución encargada de preparar para la vida no puede ofrecer ninguna garantía sobre lo que vendrá?

Ya Adorno (1969,1993) mostraba su preocupación por la manera en que, en el mundo de la técnica contemporánea, la relación sujeto-objeto de la Modernidad (el dominio del objeto por el sujeto a través del trabajo y la comprensión) se invertía de modo que el sujeto se veía obligado a relacionarse con el objeto siguiendo el modelo de acción determinado por el artificio. La misma idea, desde otra orilla de la filosofía, se encuentra en Heidegger (1949,1994). Ante el universo convertido en una masa de información inabarcable, al sujeto no le queda otra opción que aprender continua e indefinidamente a emplear lo que se le ofrece. El sujeto es avasallado y determinado por el objeto. Ocurre como si el dominio del mundo, siguiendo el modelo del Golem, hubiera crecido hasta convertirse paradójicamente en la derrota de la subjetividad.

El pensamiento científico se transforma y se abre a visiones revolucionarias sin renunciar a los ideales de comprensión y de totalidad. Las teorías contemporáneas de la naturaleza combinan la incertidumbre con la determinación sin renunciar al propósito de comprender siempre más. Pese a lo que se afirme y se repita en contrario, pese a la diversidad de problemas y perspectivas, el mundo de la ciencia mantiene una vocación de totalidad y ofrece pistas relativamente estables para incursionar en lo inabarcable. Lejos de marcar límites a la voluntad de comprensión de la ciencia moderna, la indeterminación y el caos se convierten en espacios para la acción racional. Otra cosa es que, en el tiempo de la hegemonía del fragmento y de la pluralidad e inmediatez de la información,

queramos construir una imagen de la ciencia como espacio de lo caótico y de lo indeterminado. La ciencia se ha transformado enormemente, pero sigue siendo, como en el siglo XVII, un mundo abierto, pero susceptible de interpretación, disponible para la razón y para la acción. La unidad de acción y comprensión de la ciencia moderna convierte la necesidad en un campo de acción para el pensamiento y la libertad.

Por otra parte, no es completamente descartable que simplemente hayamos llegado al límite de nuestras pretensiones de remedos de la divinidad. La filosofía y las ciencias trabajaron durante siglos construyendo una red de conceptos para atrapar el todo de lo real, pero nuestras redes son miserablemente reducidas para recoger el océano de la información. Nada como la información pone tan contundentemente en evidencia que nuestra cultura es una cultura del fragmento. Ocurre como si la divinidad colectiva (la Humanidad racional) que construyó un mundo luminoso de pensamiento para develar los secretos del mundo oscuro de los fenómenos y los acontecimientos (la luz es el modelo de la presencia en Grecia, en el Renacimiento, en la Ilustración) hubiera pretendido ampliar de tal modo el recipiente de su sabiduría (su mejor obra, su piedra filosofal) que lo hubiera hecho más y más frágil, hasta hacerlo saltar en pedazos; ocurre como si se hubiera roto el sueño de la razón y se hubiera llegado a la conciencia de la debilidad del pensamiento (Vattimo, 1983). Quizás es tiempo de pensar en el contexto de una conciencia del límite. Pero, llegados a este punto, ¿es prudente abandonar el proyecto que nos ha traído hasta aquí? Si la Razón no era lo que imaginábamos, ¿ocurre lo mismo con la Libertad? ¿Ocurre lo mismo con la Justicia? ¿Es hora de renunciar a lo que ha sido hasta ahora el sentido de la vida?

El cambio cultural que vivimos no tiene antecedentes. Tal vez no es asunto para alegrarse tanto como pueden hacerlo los cultores de la técnica; pero quizás no se trata tampoco de que los partidarios de la Razón y de la Historia se declaren derrotados y de que la escuela, por ejemplo, deje de ser una espacio de

apropiación de lo más valioso de la cultura para convertirse en un espacio de aprendizaje del manejo de la información. Quienes ven en peligro la libertad y el pensamiento crítico y reconocen el riesgo en que está la democracia con el retroceso de los grandes proyectos y el agotamiento de los ideales de la política pueden ahora preguntarse ¿cuántas veces hemos llegado antes a situaciones parecidas? ¿Podemos imaginar la situación de Europa en 1918 o en 1945? ¿Dónde estaban las energías que levantaron esos pueblos devastados de la miseria y la destrucción y los convirtieron en naciones prósperas en menos de una generación? “Se pregunta uno -dice Steiner, luego de un oscuro balance de la cultura contemporánea- ¿cuáles eran las mecánicas de la esperanza y del futuro mismo durante las invasiones de los hunos? Es preciso leer la descripción que hace Michelet de la vida de París en 1420. ¿Quién, en las fases finales de la Guerra de los Treinta Años, cuando, como dicen los cronistas, había sólo lobos para alimentar a los lobos en las ciudades vacías, quién podía prever el próximo renacimiento de energías culturales y las fuerzas compensadoras de las Américas?” (Steiner, 1971-1992: 127, 128). Lo terrible no es la conciencia del límite. Lo terrible es el agotamiento de la imaginación.

La aproximación antes esbozada a la cultura de la información parece un intento desesperado de defender el pasado contra los avances arrasadores del dominio técnico sobre la naturaleza. ¿Acaso nos mueve (o nos paraliza) una actitud conservadora en el examen de la nueva cultura? ¿Puede el proceso de sustitución del conocimiento teórico por la información (que daría un golpe mortal a la escuela, al menos como ahora se la concibe) ser tan problemático como aparece en nuestra descripción? ¿No será, más bien, que las enormes posibilidades de almacenamiento y disponibilidad de la información que hemos alcanzado develan inevitablemente las debilidades de la escuela? ¿No es un conocimiento privativo de las élites lo que esta nueva herramienta de saber-poder, accesible a las mayorías (aunque también de manera discriminada e inequitativa), pone realmente en cuestión? ¿Acaso la preocupación por la supervivencia de la

escuela es simple temor al cambio a través del cual ella logrará, una vez superado el momento inicial de asombro y desconcierto, convertir la información en parte de su patrimonio?

Lo que parece claro es que se requiere cierto alejamiento del estruendo del cambio, un tiempo de regreso a nosotros mismos, una cierta serenidad, para discernir qué es lo esencial en este proceso, para reconocer qué es lo que se gana y qué es lo que está en riesgo de perderse y para separar el proceso real de su descripción propagandística. En todo caso el punto de partida de esa reflexión debe ser la constatación de que el cambio que vivimos es real y de grandes proporciones.

“En el pasado, la educación adquiría muchas formas y demostró ser capaz de adecuarse a las circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias. Pero, lo repito, el cambio actual no es como los cambios del pasado. En ningún otro punto de inflexión de la historia humana, los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporánea. Sencillamente, nunca antes estuvimos en una situación semejante. Aún debemos aprender a vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo” (Bauman, 2005-2007: 46).

La pérdida de la trascendencia

Si el panorama fuera tan complejo como el que acabamos de describir, la salida no podría ser la resignación (que no es salida, sino suicidio), sino una acción decidida pensada en lo que la cultura contemporánea hace más difícil pensar: el mediano y largo plazo. Quizás lo que antes podía ser utópico, el salto cualitativo en la preparación de los maestros, se hace posible ahora, con el crecimiento de las comunidades académicas, con la ampliación del diálogo entre especialistas de diversas áreas y con el ejercicio de la racionalidad crítica en el aprovechamiento de las posibilidades abiertas por las tecnologías de la

información y la comunicación para el diálogo entre investigadores, entre maestros y entre investigadores y maestros.

Pero no basta poder hacer los cambios necesarios, es necesario quererlos y creer en ellos, es necesario asumir responsabilidades duraderas. ¿Y quién hoy está dispuesto a asumir responsabilidades de largo plazo? Se requiere creer en el valor de lo humano, de la obra humana, de la comunidad humana, de los valores y los derechos humanos; se requiere tomarse en serio las potencias humanas. Pero esa conciencia de futuro es cada día más escasa, parece cada día más irracional. Con todo lo que la ampliación de cobertura contribuya a la crisis de la educación, es muy probable que no sea más que un factor que agudiza un proceso mucho más profundo y mucho más global. La pregunta de qué es lo que un docente debe saber hoy para captar la atención de los estudiantes y despertar en ellos un interés perdurable nos pone frente a muchas perplejidades. La academia enseña los fundamentos sólidos de la imagen del mundo que comparte la sociedad. ¿Qué hacer cuando la imagen del mundo cambia tanto en el arco de una vida?

Tal vez el problema más grave de la cultura (y por tanto de la educación) no radica siquiera en la sustitución del conocimiento por la información, sino en el cambio de imagen de nosotros mismos y de los otros que trae aparejada la hegemonía del modelo del conocimiento y la cultura como mercancías. En primer lugar, estamos renunciando en la inmediatez de la sociedad fluida a la idea de trascendencia. En segundo lugar, vemos a nuestros pares como competidores, nos imaginamos como individuos autosuficientes o como individuos cuya aspiración es ser autosuficientes (que la idea, bien pensada, tiene mucho de absurdo, no le quita su fuerza; podría ser precisamente, como lo señalaba Marx en los Manuscritos de 1844, que esa pérdida del “ser genérico” fuera el resultado natural de la alienación -cada vez más sofisticada e invisible- a que nos condena la sociedad del capital).

La trascendencia es un concepto extraño para quienes viven en el presente, para quienes no tienen el propósito de dejar una huella, para quienes tienen en

poca estima la memoria. En la “sociedad fluida” (Bauman, 2007) de nuestros días de lo que se trata es de disponerse a recibir y manejar lo impredecible, de estar abiertos a la novedad y de moverse con flexibilidad en el río de los cambios. Las verdades más establecidas se han vuelto precarias. Lo que hoy vale como razón y fundamento mañana puede haber caducado, todo fluye, todo cambia, nada permanece. Ni siquiera la identidad es estable en el mundo donde nos construimos permanentemente, donde se ofrecen identidades nuevas para todos los gustos, donde cada cual construye su imagen para los amigos virtuales de los cuales conoce precisamente la identidad que cada uno de ellos fabrica en la Red. En la “modernidad fluida” no caben promesas, ni planes, ni compromisos. En el tiempo que fluye de modo tan vertiginoso no tiene sentido plantearse un “proyecto de vida”. Lo que antes se reconocía como el sentido de las acciones, su significado en el contexto del proyecto de vida, es reemplazado por su adecuación a la imagen cambiante en la cual coexisten modos heterogéneos de pensar y sentir. Palidecemos, como el señor K de Kafka, si un amigo que hace tiempo no vemos nos dice gentilmente que no hemos cambiado en absoluto. No hay trabajos estables y quienes más se han adaptado al mundo de hoy tampoco los desean. No hay seguridad en ningún proyecto, pero esto es ideal para quienes aprendieron a amar la incertidumbre y sienten vértigo ante las certezas. No hay satisfacciones de largo plazo. No hay aplazamientos sino variaciones permanentes del deseo y satisfacciones inmediatas.

“En el mundo de la modernidad líquida, la solidez de las cosas, como ocurre con la solidez de los vínculos humanos, se interpreta como una amenaza. Cualquier juramento de lealtad, cualquier compromiso a largo plazo (y mucho más un compromiso eterno) auguran un futuro cargado de obligaciones que (inevitablemente) restringiría la libertad de movimiento y reduciría la capacidad de aprovechar las nuevas y todavía desconocidas oportunidades en el momento en que (inevitablemente) se presenten. La perspectiva de cargar con una responsabilidad de por vida se desdeña como algo repulsivo y alarmante. (...) El consumismo de hoy no se define por la acumulación de cosas, sino por el breve goce de esas cosas. Por tanto, ¿por qué el “caudal de

conocimientos” adquiridos durante los años pasados en el colegio o en la universidad habría de ser la excepción a esa regla universal? En el torbellino de los cambios, el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez” (Bauman, 2005-2007: 28, 29).

¿Qué puede enseñar la escuela que no esté condenado a ser refutado cada vez más inminentemente? Si de lo que se trata es de ser capaz de acceder a una información infinita y disponible, que se renueva sin cesar, ¿qué teoría puede mantenerse?, ¿qué fundamento soporta lo que muta y fluye? Se trata de aprender sin cesar. Se trata, también, de olvidar sin cesar. El pasado se hace definitivamente pasado, deja de ser la referencia indispensable de la comprensión; a pesar del avance increíble de la técnica, de la disponibilidad, de la creciente capacidad de prever efectos y de producirlos intencionalmente, el futuro se hace radicalmente futuro, esto es, impredecible. Y los jóvenes se enamoran de ese vértigo. ¿Qué es el maestro, en este contexto, además de una figura de lo que ha caducado y se sostiene en el anacronismo? ¿Qué es la escuela, frente al poder de seducción de los medios, sino el santuario de un saber precario, opaco, inactual e impertinente?

La idea de trascendencia permite comprender más cabalmente la crisis de la cultura y, por tanto, la crisis de la educación. Lo valioso de la cultura es la obra humana que ha trascendido. En cierto sentido estudiar la ciencia, el arte o la literatura es establecer un diálogo con los muertos. Es traerlos como testigos y jueces del presente, hacerlos vivir de nuevo en el diálogo de las ideas. Acudir a esos muertos ilustres era al camino más seguro en la búsqueda de respuestas a los interrogantes más importantes de la vida. Durante siglos se creyó que esos muertos ilustres (los sabios, los artistas, los filósofos, los santos) daban pistas clave para la vida. Se creyó que esas fuentes de sabiduría eran las fuentes de lo más humano de lo humano. Como recuerda Steiner, la Ilustración partió del axioma de que “La locura y la crueldad humanas eran expresión directa de ignorancia, de esa injusticia en virtud de la cual la gran herencia de las

realizaciones filosóficas, artísticas, científicas se transmitió únicamente a una casta privilegiada” (Steiner 1971-1992:101). El ideal socrático según el cual el sabio obra necesariamente bien, correspondía al presupuesto básico de la educación liberal en la que se formaron nuestros más respetados preceptores. Para los partidarios de la Ilustración (cuyas ideas perduran en la Escuela Moderna) las humanidades, que transmiten los principios básicos de lo humano, son la clave de la humanización.

Las guerras mundiales acabaron en buena medida con la confianza en la humanidad y, en particular, en las humanidades como escuela de humanidad: lectores de filosofía y poesía e intérpretes de la gran música alemana cometieron tortura y genocidio como líderes o funcionarios del nazismo. Parece muy difícil recuperar la confianza en el cultivo intelectual de lo humano, en una filosofía salvadora, después de los campos de concentración alemanes y del silencio obstinado de Heidegger. Se diría que el pragmatismo actual resulta de la aceptación de la verdadera naturaleza contradictoria de los seres humanos, capaces del goce de lo inefable, pero capaces también del asesinato en masa y de la gozosa fiesta de la destrucción del planeta. Se diría que juzgar al ser humano desde sus mejores obras es caer en la ingenuidad de creer en las mentiras con las que aprendemos a justificar las acciones del más terrible de los depredadores.

Sin embargo, la gran filosofía y el gran arte siguen inspirando admiración y asombro en los pocos privilegiados que acceden a ellos. Esas obras son ejemplo de la trascendencia de lo humano, del modo humano de existir más allá de la muerte. Quienes crearon esas obras, o al menos la mayoría de esos creadores, sabían, independientemente de sus convicciones religiosas, que hay una existencia simbólica más allá de la vida física; sabían que sus maestros existían a través de ellos; sabían que ellos mismos, a través de sus creaciones, seguirían transformando el mundo más allá de su muerte biológica. En medio del esfuerzo o el sacrificio de la creación, gozaban de antemano su presencia en el mundo,

extendida en el tiempo. “En cada caso se trata de un sacrificio ambicioso, de la obsesión de perdurar, de sobrepujar a la banal democracia de la muerte” (Steiner, 1971-1992:119). El culto de la memoria colectiva corresponde a la necesidad humana de perdurar. El diálogo con los muertos que hace posible la escritura ha permitido una continuidad en el tiempo que hace posible la obra de siglos de la ciencia, el camino de siglos de la reflexión. “Yo siempre pensé que el hombre necesita, para su saber como para su actuar, un progreso infinito, un tiempo ilimitado, para acercarse al ilimitado ideal...” (Hölderlin, 1796: 98, 2008: 23)

La pérdida, por parte de los jóvenes, de esa voluntad de trascendencia es una estocada al corazón de la cultura como se había entendido hasta ahora y como ha sido heredada. La cultura de lo efímero abre espacio a sorprendentes manifestaciones artísticas y a una creatividad nueva en el terreno de la producción de bienes y mercancías. Es, precisamente, coherente con el culto a la innovación, con la satisfacción inmediata del deseo y con la disposición permanente a sorprenderse y a olvidar que requiere el mundo de la competencia publicitaria; pero constituye una tragedia para la escuela como lugar de culto a lo valioso que pervive. Sin embargo la tragedia de la escuela no es más que la expresión de algo que toca a la humanidad entera como quiera que sea que se la conciba. La escuela es así, sólo un lugar donde el cambio más drástico que haya vivido la cultura se hace más inmediatamente visible.

La mutación de la cultura es más visible en la escuela porque ninguna institución está tan profundamente instalada como ella en la memoria y en la trascendencia. La primera y más antigua función de la academia es la transmisión de la cultura escrita, de la herencia simbólica acumulada en la historia. La apropiación de la herencia cultural es condición de posibilidad de la cultura misma. Aprendemos a pensar con herramientas conceptuales del pasado; seguimos reglas de argumentación establecidas hace más de veinte siglos; hablamos la lengua de nuestros antepasados. Esto no es un defecto de las comunidades humanas sino, quizás, su mayor fortaleza. Es gracias a la memoria y a la historia

que podemos avanzar en todos los campos del saber humano. Se trata de comprender las razones y condiciones del pasado para superarlo en la teoría y en la práctica. La simple negación del pasado no es, en la gran mayoría de los casos, una actitud revolucionaria o creativa, sino ignorancia. Las verdaderas revoluciones parten de una comprensión práctica de la historia y encuentran en la historia las fuentes de su legitimidad. La ideología de la novedad nos muestra la imagen de un científico que crea nuevas teorías y cambia los modelos tradicionales; pero ese científico revolucionario es excepcional; como ha señalado Kuhn (1962/1982), la ciencia normal, la que la mayoría de los científicos hacen la mayor parte del tiempo, busca aplicar los modelos y teorías existentes para explicar nuevos conjuntos de fenómenos.

El desprecio del pasado que caracteriza a algunos de los ideólogos de nuestros días es un imposible en la ciencia que acumula y sintetiza y avanza siempre construyendo sobre lo previamente construido. Hay, pues, sobradas razones para el conservadurismo de la escuela, lo cual no quiere decir que ella no cambie o que no deba cambiar. De hecho, ha cambiado enormemente en los últimos cincuenta años. Transformaciones notables e inevitables de la vida escolar han resultado de fenómenos sociales como la mencionada ampliación de la cobertura, que abrió las puertas de la escuela a niños de sectores sociales que anteriormente no habían llegado a ella sino de modo excepcional (lo que, en tiempos de grandes desplazamientos de población que obedecieron a razones económicas y políticas, produjo, como se ha dicho, un importante cambio cultural en la población escolar), la implementación de teorías educativas nuevas (asociadas a avances en el terreno de la psicología y la teoría de la educación y a propuestas filosóficas y políticas innovadoras) y el pragmatismo de las políticas educativas en tiempos de la hegemonía del paradigma económico en educación. Crece el interés en la educación virtual y a distancia; aumentan las posibilidades de formarse examinando el mundo por la pantalla del computador.

El entusiasmo por la novedad, que tan notablemente afecta a la academia, no proviene de ella misma, ni de su crítica sistemática, sino del mercado, que debe transformar las mercancías para mantener abiertas las expectativas, que debe renovar permanentemente las necesidades para mantener la dinámica de la producción y el consumo. En el espacio de la competencia capitalista la novedad es un bien en sí mismo. Si no se asegura la caducidad de las mercancías disminuyendo su durabilidad, modificando los productos y creando nuevas expectativas, el consumo se estanca, la producción, en consecuencia, se estanca y sobreviene la crisis. La novedad es la contraparte de la caducidad, la innovación es condición de subsistencia del régimen de la mercancía y se convierte en la virtud por excelencia, en el paradigma del desarrollo, en el bien máspreciado de una sociedad que sólo recoge de su pasado aquello que pueda ser empleado en la producción de la innovación.

Cuando el modo de ser de la economía se convierte en paradigma de la cultura, cuando el conocimiento se convierte en mercancía y sólo vale en cuanto es aplicable, cuando se pierde el sentido de la trascendencia y el tesoro acumulado del conocimiento deja de ser un valor y debe reemplazarse por la habilidad en el manejo de la información inmediatamente más útil, cuando el sabio deja de ser un paradigma de humanidad y se convierte en una figura del pasado, algo muy grave (esto es, algo muy significativo, algo de mucho peso) está ocurriendo.

“Sólo digo que si esta revaluación de los criterios de “perdurabilidad”, de maestría individual contra el tiempo, es tan radical y de tan vasto alcance como ahora parece, el núcleo del concepto mismo de cultura estará quebrantado. Si la apuesta a la trascendencia ya no parece digna de hacerse, y si nos estamos moviendo en una utopía de lo inmediato, la estructura de valores de nuestra civilización se alterará (después de por lo menos tres milenios) de maneras casi impredecibles” (Steiner,1971: 123).

Una salida posible: educación para la democracia

Las imágenes de la cultura pueden mostrar las tendencias hegemónicas, las expresiones más significativas, los problemas más acuciantes, las ideas más determinantes, pero no pueden dar razón cabal de la compleja red de tensiones, de la multiplicidad de diferencias y movimientos que coexisten en sociedades tan complejas como las actuales. Junto a los partidarios de lo efímero, junto a los consumidores acríticos de mercancías y de información, junto a los que han aprendido a practicar el egoísmo y la indiferencia radicales, siguen existiendo personas y grupos que aspiran a establecer relaciones perdurables, a realizar una obra y trascender a través de ella; se siguen formulando y construyendo proyectos de vida que dan valor a las acciones sin fines de lucro; se siguen leyendo libros de arte y literatura y se reeditan los clásicos, se organizan masivas acciones solidarias, se enseña con dedicación y pasión, se sigue adelantando el trabajo de los historiadores, de los filósofos, de los artistas y se participa en acciones políticas con confianza en que es posible construir futuro. Las tendencias son claras. La dinámica global no puede ser ignorada. La inercia social lleva una dirección que hace visible el río de los cambios. Pero el futuro de la sociedad y el de la educación no están definidos de modo ineluctable porque depende de un juego de fuerzas extraordinariamente complejo.

No es difícil reconocer un sentido en los procesos que viven la educación y la cultura. Pero es factible que nuevas expresiones políticas y culturales pongan en evidencia posibilidades inexploradas, es factible que emerjan iniciativas culturales o nuevas formas de arte capaces de cambiar la vida (el cine es un buen ejemplo), es posible que la crisis obligue a la academia a renovarse y a encontrar modos de convertir debilidades en fortalezas (ya ha incorporado el diálogo sin renunciar al texto; ¿por qué no podría hacer lo mismo con la imagen en movimiento?). Se requiere un esfuerzo colectivo para pensar las transformaciones culturales en su complejidad y discernir las tareas que en el mundo de hoy debe cumplir la educación. En particular parece indispensable reflexionar sobre el

sentido de la formación en el contexto de una cultura del consumo, de la ausencia de proyecto y de trascendencia. La academia puede preparar para adaptarse, pero también para defender y proteger lo que es valioso. Tal vez el destino de la academia está ligado al modo como ella misma realice su tarea.

El más fuerte alegato contra la escuela tradicional en los años setentas se centró en su concepción de la infancia como un periodo de transición hacia la edad adulta; se la criticaba por el hecho de poner demasiado énfasis en su preocupación por el profesional en ciernes, descuidando la vida propia del niño en la cotidianidad de sus interacciones. Se han trazado cuadros bastante terribles de la vida escolar en el cine (“La piel dura” de Francois Truffaut, “La cinta blanca” de Michael Haneke) y en la literatura (“Bajo la rueda” de Herman Hesse) y se han recogido memorias e imágenes fotográficas de niños cuyas expresiones son documentos contundentes del contraste entre el infierno de la escuela tradicional autoritaria y el espacio humano de la escuela nueva democrática (“La otra escuela”). Cada vez somos menos los testigos de esa escuela terrible cuya campanada de recreo o de salida sonaba a trompeta de salvación. Se trataba, en la transición de la escuela tradicional a la escuela del diálogo, de un cambio radical de la cultura escolar que podía fortalecer la escuela en lugar de amenazarla o debilitarla. En muchos sentidos la nueva escuela es más amable y respetuosa de la infancia. La escuela se hizo más democrática y más consciente de los intereses y las vivencias de los niños. En el paso de una pedagogía de la autoridad incuestionada y la repetición a una pedagogía del descubrimiento y de la construcción colectiva, la escuela ha cambiado para mejorar.

La escuela tradicional, justamente criticada por autoritaria, excluyente y violenta, estaba basada en el valor concedido a la herencia del pasado. De aquí el presupuesto de la autoridad del adulto, depositario de un saber acumulado en una larga tradición que había destilado, por decirlo así, las fuentes de lo humano (lo verdadero y lo valioso) y que ofrecía precisamente lo indispensable para la formación de los seres humanos; de aquí la imagen del niño como recipiente de

saber y cultura, como adulto en potencia; de aquí la idea de que la libertad sólo se alcanza y se merece por el conocimiento, inaccesible sin disciplina, sin aplazamiento de la satisfacción. La escuela nueva se encontró con distintas posibilidades de relacionarse con su historia: podía incorporarla y aprender de ella, podía criticar agudamente el pasado y recoger de él lo que podía ser reconocido como valioso en la nueva perspectiva de la infancia o podía simplemente negar la autoridad de la escuela, condenarla en bloque como aparato de reproducción y opresión y construir un espacio inédito de socialización. En general se mantuvo el espacio ocupado por la escuela entre las instituciones sociales y se hicieron reformas importantes que mantuvieron viva la idea y el proyecto de la escuela. La crítica sistemática, capaz de comprender cabalmente los errores y los aciertos del pasado, el balance cuidadoso de lo que se gana y lo que se pierde en cada cambio, han permitido construir escuelas diferentes sobre las ruinas de la escuela tradicional, conservando la autoridad del conocimiento y asumiendo las novedades en un contexto de relaciones más horizontales y más humanas. Pero también era posible destruir la escuela o sustituirla por otras formas de socialización más coherentes con un espacio social enamorado de la novedad. No fue lo que ocurrió en los tiempos de la Escuela Activa; no es lo que ocurre en la Escuela Constructivista; pero puede ocurrir en la era de los encuentros virtuales que hace posible la revolución informática.

No hay, en todo caso, demasiadas razones para ser optimistas si no se interviene radicalmente en el proceso de banalización de la cultura. La preocupación por la extrema movilidad de los proyectos, los afectos, las creencias, las identidades, los valores y las imágenes del mundo no sería tan grande si estuviera acompañada de una verdadera ampliación de la mirada (que sería de esperar en un mundo donde conviven tantas perspectivas y se hace tan complejo el escenario del significado). Pero la explosión de miradas y posibilidades se da en un contexto de reducción radical de la mirada sobre la cultura. Ocurre como si al cabo de mucho tiempo en el cual fue posible el lujo del arte y las humanidades y

se crearon las expresiones más valiosas de lo humano cayéramos nuevamente en la pobreza, en el imperio de la necesidad material. Los tomadores de decisiones políticas se reducen cada vez más al plano de lo cuantitativo y sacrifican la riqueza inabarcable de la cultura en el altar de la economía. En este contexto aparecemos como productores y consumidores de mercancías materiales y simbólicas, como competidores en el mundo del trabajo y el consumo, como seres que participamos en un juego donde los demás son adversarios, donde el amor y la amistad pierden relevancia y se valora positivamente la capacidad de prescindir de los demás.

Estamos ante el segundo problema que antes enunciamos: el cambio de la mirada sobre nosotros mismos y sobre los demás. Martha Nussbaum (1997,2001; 2010) expresa su preocupación por el debilitamiento de los estudios de humanidades en todos los niveles de la educación. Las ciencias exactas son reconocidas como necesarias para el mejoramiento de las condiciones de vida y, por tanto, no parecen inmediatamente amenazadas por las actuales reformas educativas. Pero sin plantearlo explícitamente, como un proceso relativamente silencioso, las humanidades van siendo sustituidas en muchos países por otros saberes más evidentemente conectados con la rentabilidad. Los líderes de la educación en muchos lugares se comportan como empresarios que buscan la máxima eficiencia económica y no ven en las humanidades más que adornos innecesarios prescindibles en una época que exige la mayor concentración en aquello que asegura el desarrollo económico.

El inmediatismo y el pragmatismo de quienes han accedido al poder y deciden las políticas educativas poniendo todo el énfasis en la cobertura y renunciando en la práctica al compromiso con la calidad no es un problema de simple negligencia o de retórica política; es mucho más un efecto de la racionalidad económica imperante que decide botar la cultura por la borda como un peso inútil cuando la sociedad se sacude en la tormenta de la competencia que prohíbe detenerse a pensar.

Nussbaum (2010) opone una educación para la renta a una educación para la democracia. Aunque el propósito de mejorar el nivel de vida no tiene porqué ser contradictorio con el propósito de formar ciudadanos solidarios, críticos y participativos, los planeadores económicos a cargo de las políticas educativas ponen muy poco interés en asegurar las condiciones sociales de la democracia. El nivel de vida de un país se calcula por el Producto Interno Bruto per cápita y en este número desaparecen las grandes desigualdades, las diferencias culturales, las formas de gobierno, los proyectos de vida y de organización social. No es verdad que la mejora global de ese índice implique necesariamente mejores condiciones de vida de los más desposeídos. En algunos casos ha sido todo lo contrario. No es verdad que elevar ese índice implique mejorar la salud y la educación para todos. El crecimiento económico no implica más democracia, ni más felicidad, ni más salud, ni mejor educación para todos. Requiere incluso acallar ciertas voces de la crítica que pueden obstaculizar algunos cambios.

Se trata de asegurar la productividad y no es claro cómo sirven para ese propósito las capacidades que requiere el ejercicio de la democracia contemporánea. “Nos referimos a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como ‘ciudadanos del mundo’; y por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo” (Nussbaum, 2010:26). El pensamiento y la imaginación nos hacen humanos y “fundan nuestras relaciones como relaciones humanas complejas en lugar de meros vínculos de manipulación y utilización” (Nussbaum, 2010: 25), pero no necesariamente responden a las exigencias de un saber de tipo técnico que asegure la eficacia productiva. Se habla sin cesar de innovación, pero no se establece un nexo entre la capacidad de innovar y las imaginaciones narrativa y sociológica que permiten construir secuencias de acontecimientos posibles e instalarse en un mundo social.

Sin duda el pensamiento crítico y la imaginación sirven a la ciencia y por ello deberían verse como capacidades valiosas (ya que la ciencia se reconoce

todavía como indispensable para la productividad); lo que no es claro para los administradores que se encargan de definir las políticas educativas es cómo las humanidades pueden contribuir a la formación de las capacidades que requieren las ciencias. Además son con frecuencia los humanistas y los artistas quienes más critican y obstaculizan las decisiones políticas asociadas al desarrollo económico. Tampoco es claro cómo la formación de ciudadanos puede contribuir a mejorar las condiciones económicas de vida de la sociedad. Estos planeadores huirían de un régimen autoritario, pero hacen muy poco por asegurar las condiciones para la democracia. Los argumentos económicos tienen el respaldo de un saber técnico muy elaborado y cumplen eficazmente la tarea, denunciada por Habermas en *Ciencia y técnica como "ideología"* (1968,1999), de sustraer el debate del espacio de la interacción para que las decisiones que afectan a todos queden en manos de los expertos (no siempre tan "objetivos" ni tan independientes del poder como se supone⁷).

Algunas tendencias de la educación sugieren que se cuenta todavía con muchas herramientas para hacer frente a la banalización y el pragmatismo económico y para aspirar a una vida democrática; es el caso de las pedagogías basadas en el diálogo y en la construcción colectiva del conocimiento que, al menos en principio, parecen ganar cada día mayor reconocimiento y más adeptos entre los educadores; es el caso de la preocupación creciente por la lectura, la escritura y la argumentación en todos los niveles y, particularmente, en las instituciones de educación superior comprometidas con la calidad. Lo más clave parece ser que el diálogo y el trabajo colectivo, el vínculo intenso con el lenguaje y el aprendizaje de distintas formas de expresión, nos preparan para una vida compartida. Ser capaces de expresar y comprender emociones prepara para instalarse en el lugar del otro y esta capacidad de empatía es esencial para la vida política y para superar las influencias perversas de la negación de la humanidad

⁷ Ver: González J.I. (2005). *La economía y el dato novelado*.

en los otros o en algunos de los otros. La capacidad de comprensión y, más aún, la capacidad de empatía, puede ser el remedio necesario contra enfermedades que aún no se han erradicado de la cultura contemporánea tan graves como el racismo y la exclusión.

Nussbaum (2010) analiza el sentimiento de repugnancia que está en el origen del odio o del desprecio por quienes se reconocen como enemigos o como inferiores. Algunos políticos contemporáneos ganan ascendencia y fidelidad irracional precisamente acudiendo a este sentimiento de repugnancia, convirtiendo a un grupo opuesto en la fuente de todos los males y en la encarnación de todo lo despreciable. Es el caso de la reciente caracterización de los que se consideran enemigos de un país como “Eje del Mal” (caracterización que no es menos efectiva por el hecho de que sea absurda o de que tenga tan evidentes resonancias medievales). Es el caso repetido en la historia de la caracterización de los oponentes o de quienes piensan y viven de un modo muy diferente como simples facinerosos o como terroristas, como bárbaros, ignorantes o fanáticos, como seres contaminantes que encarnan lo atrasado, lo despreciable, lo otro de la pureza de la civilización. Los “malos” pueden ser, según el lugar o el tiempo, las personas de raza negra, los homosexuales, los judíos, los inmigrantes, los islámicos, las castas inferiores, los enfermos de lepra o de sida, los indigentes o, más frecuentemente, quienes se alzan contra el poder establecido. Nussbaum acude a las investigaciones en psicología para mostrar cómo esas actitudes irracionales de exclusión, de odio y de miedo a la diferencia, que algunas veces son las de las mayorías, tienen su fuente en la contradicción que se vive en la primera infancia entre la conciencia del poder sobre los adultos (los padres que atienden a su Majestad el Bebé) y la conciencia de la propia impotencia (la incapacidad de valerse por sí solo). Una vez que se aprende a sentir repugnancia por parte de lo que somos (las heces, las secreciones molestas o la debilidad) esa repugnancia puede proyectarse sobre otros (que se consideran más débiles o más sucios). Una vez que el dominio sobre sí mismo (y sobre los otros) se considera

una virtud y se asume que se es más racional cuando se tiene más control, es posible considerar natural la imposición abusiva sobre aquellos a quienes se asigna más debilidad. La educación que toma como modelo la independencia absoluta favorece el desprecio por aquellos en quienes se proyecta la propia debilidad que se cree haber superado. “Las personas del género masculino aprenden que el éxito equivale a superar las limitaciones del cuerpo y su fragilidad, de modo que caracterizan a alguna clase marginada (por ejemplo, a las mujeres o a los afroamericanos) como hipercorporal y, en consecuencia, como elemento que debe ser dominado” (Nussbaum, 2010: 61). No es necesario insistir en que esos sentimientos de repugnancia que llevan al odio, al miedo y a la exclusión deben ser superados si se aspira a construir una verdadera democracia.

Como se ve, junto a los problemas resultantes de la ampliación de cobertura y de las transformaciones asociadas a la emergencia de la cultura audiovisual y a la hegemonía de la información, hay una nueva relación con el tiempo, consigo mismo y con los otros, una nueva expresión de viejos problemas. Las guerras de religión, el auge del fascismo en la primera mitad del siglo XX y las dinámicas de demonización que siguen haciendo presencia en el mundo de la política ponen en evidencia que algunos de los problemas actuales de la cultura no son tan nuevos como parece y que enfrentarlos es al menos tan urgente como comprender la novedad y aprender a vivir y a actuar en el mundo aceleradamente cambiante.

Tal vez está de sobra poner de presente la necesidad de comprender el modo como las tendencias disociadoras y destructivas de lo humano pueden ser alimentadas y conducidas en el espacio del predominio de la imagen y la publicidad (y de encontrar caminos para derrotar tempranamente esas tendencias) o llamar la atención sobre los posibles efectos de la indiferencia, la impotencia y la soledad que pueden estar asociados con la dificultad de trazarse propósitos de largo plazo, de asumir compromisos o de comprender el universo relativamente caótico de lo que parece disponible pero es incomprensible e inabarcable, de lo

que invita a ser apropiado pero continuamente escapa y no satisface jamás. Tampoco es necesario decir que la superación de los sentimientos destructores de los vínculos sociales es una muy importante tarea de la educación (y que esa tarea es cada día más urgente).

¿Qué enseñar y para qué?

Si la academia debe aportar herramientas para el fortalecimiento de los lazos sociales y debe (cumpliendo un propósito que ya era claro en Kant, pero que se ha hecho más importante, visible y legítimo en los últimos cien años) educar para una ciudadanía planetaria; si, además, la academia se ha convertido en el espacio de encuentro cultural que resulta de la inclusión de sectores sociales antes marginado de las aulas; es claro que no debe atender sólo al desarrollo de habilidades para el trabajo y para el manejo de la información, sino que debe educar en la conciencia de las propias debilidades y en la necesidad de contar con los otros y comprenderlos, debe dar herramientas para la construcción de la identidad y para el ejercicio de la libertad legítima y posible y debe preparar a los ciudadanos para la cooperación y la solidaridad que requiere la vida colectiva⁸.

⁸ M. Nussbaum (2010) propone algunas ideas para la escuela que nos parece pertinente recoger aquí:

“ - La escuela puede desarrollar la capacidad del alumno de ver el mundo desde la perspectiva del otro, en especial de aquellas personas que la sociedad suele representar como “objetos” o seres inferiores.

- La escuela puede inculcar actitudes frente a la debilidad y la impotencia que den cuenta de que ser débil no es vergonzoso y de que necesitar a los demás no es indigno de un hombre; también puede enseñar a los niños que tener necesidades o considerarse incompletos no son motivos para sentir vergüenza sino ocasiones para la cooperación y la reciprocidad.

- La escuela puede desarrollar la capacidad de sentir interés genuino por los demás, ya sea que estén cerca o lejos.

- La escuela puede socavar la tendencia a alejarse de las minorías en un acto de repugnancia por considerarlas “inferiores” o “contaminantes”.

- La escuela puede enseñar contenidos reales y concretos sobre otros grupos raciales, religiosos y sexuales o sobre las personas con capacidades diferentes, a fin de contrarrestar los estereotipos y la repugnancia que suele acompañarlos.

Semejante tarea requiere, junto a la adquisición de las herramientas básicas para el trabajo y para la vida social, junto a la preparación para el manejo crítico de la información, al desarrollo de habilidades prácticas, el ejercicio de la argumentación y a la apropiación de los lenguajes y los métodos que permiten entender el mundo y actuar en él, desarrollar, en primer lugar, la voluntad de saber, de comprender y de cooperar, en segundo lugar, ejercitar la imaginación para inventar futuros y salidas y para instalarse en el lugar del otro y sentir con él y, en tercer lugar, apropiarse la palabra del encuentro, de la amistad y el sueño compartido; esto es, desarrollar las facultades que nos hacen verdaderamente humanos.

Los educadores saben que las estrategias pedagógicas que hacen posible esta formación han venido siendo planteadas desde hace más de dos siglos por pedagogos como Rousseau (Emilio, 1762), Pestalozzi (Cómo enseña Gertrudis a sus hijos, 1871) y Dewey (La escuela y la sociedad, 1929) se centran en el aprendizaje activo (contra el aprendizaje pasivo, repetitivo, memorístico), en reconocer al niño como un interlocutor capaz de tener intereses y opiniones propias, de expresar sus puntos de vista y de argumentar de modo progresivamente elaborado, en la resolución de problemas e interrogantes (Método Socrático), en el juego y en el trabajo cooperativo. No es nuevo el planteamiento de que la escuela debe dar razón de al menos algunas de las necesidades prácticas (sin circunscribirse, en principio, a lo práctico): nadie duda de que es necesario aprender a leer y a escribir, a orientarse, a hacer cuentas, a cuidar el propio cuerpo, a trabajar en equipo, a buscar y seleccionar información, a reconocer la falacia de algunos argumentos, a cuidar del ambiente y a valorar a los demás respetando las diferencias. Si se volviera a estos principios básicos de

-
- La escuela puede fomentar el sentido de responsabilidad individual tratando a cada niño como agente responsable de sus actos.
 - La escuela puede promover activamente el pensamiento crítico, así como la habilidad y el coraje de expresarlo, aunque disienta de los demás". (Nussbaum, 2010: 73 - 74)

la educación moderna, si se reflexionara sobre ellos, quizás los cambios de paradigma y las grandes mutaciones de la educación no nos pondrían en la situación de crisis de la cual hemos hablado antes. Las preguntas que proponía Eloísa Vasco (2005) como temas de reflexión e investigación a los maestros: ¿qué enseño?, ¿a quién enseño?, ¿para qué enseño?, ¿cómo enseño?, unidas al cuándo y al dónde no deben ser pensadas como algo prescindible en la práctica educativa; son preguntas que todos los maestros deben hacerse todo el tiempo. En el contexto de estos interrogantes es posible reconocer los problemas anteriores y establecer relaciones más productivas con el entorno actual de la academia. Veámoslo.

Reconozcamos que vivimos en un mundo interconectado; que basta preguntar, siguiendo a Nussbaum (2010), de dónde provienen los objetos de uso cotidiano para pensar en lugares muy lejanos, como la China, la India o el Japón; que las economías y la vida de personas muy distantes dependen de los artículos que consumimos; que ayudamos a contaminar todo el planeta con muchos de nuestros desperdicios; que algunos de los ritos y los mitos de otros países (como Noel y el Halloween) se han convertido en celebraciones de los niños de casi todo el mundo; que los niños que asisten a nuestras escuelas juegan con juguetes chinos, ven animados japoneses y películas americanas, se visten, se calzan, escriben, se transportan y se comunican entre sí con productos de las industrias de todo el planeta; que ven las noticias de países cuya ubicación en el mapa del mundo no conocen o que no han oído mencionar nunca y se curan con medicamentos fabricados en lugares distantes cuyos nombres no saben pronunciar; que, a través de la publicidad, ven rostros y vestuarios de lugares ignotos; que para la mayoría de ellos no son extraños los Juegos Olímpicos, la bendición del Papa en Roma, una explosión en Bagdad, el Mundial de Fútbol, el bombardeo a un asentamiento palestino, la entrega de los Óscares o el Carnaval de Río; que pueden haber visto más imágenes de Nueva York, de París, de las pirámides de Egipto o de los osos polares que de pueblos cercanos o barrios

distantes de su misma ciudad; que escuchan música en inglés y se conmueven por desastres ocurridos a muchos miles de kilómetros; que, en síntesis, el lugar que habitan los niños de hoy es prácticamente todo el mundo.

Si la escuela ha de hacer más comprensible el entorno de los niños, debe conocer la naturaleza de ese entorno. En los lugares más apartados del campo, en los pueblos más distantes de las grandes ciudades, se alzan las antenas de los televisores para recoger las noticias y las imágenes del mundo. El televisor es una ventana abierta a un horizonte donde se han borrado las distancias. Hemos dicho antes que semejante océano de información producía vértigo. También produce fantasías inéditas, interrogantes nuevos, deseos de conocer y comprender. Hemos dicho antes que el universo de las imágenes en movimiento ponía en crisis la cultura del libro. Ahora vale la pena preguntarse si no había algo en esa cultura que, sin dejar de valer en el mundo de la academia, resultara inadecuado o incompleto para la escuela.

Y resulta que la reflexión sobre las preguntas ¿qué enseño? y ¿para qué enseño? nos llevan a poner entre paréntesis las certezas sobre la legitimidad incuestionada de los contenidos tradicionales que se trabajan en el aula. Si suponemos que los niños y los jóvenes deben comprender su entorno, nos encontramos que ese entorno está hecho de las relaciones con otras personas, con los productos de la técnica y con las imágenes de la publicidad y de los medios de comunicación. Las clasificaciones escolares, las teorías o los saberes disciplinarios no hacen tanta presencia en el entorno como las personas con las cuales entramos en contacto directo, los temas y problemas de los que tenemos noticia a través de la industria cultural y los objetos que la técnica ha hecho posibles. El mundo de los niños es el mundo de la experiencia de los niños. ¿Recogen los temas escolares esa experiencia? La lectura, la escritura, las matemáticas elementales son sin duda indispensables. Pero ¿qué geografía se aprende en la escuela?, ¿qué historia?, ¿qué conocimiento de los animales, las plantas, la tierra o el organismo humano? Que el conocimiento deba trascender el

entorno inmediato es sin duda importante; pero ¿cuándo y cómo? El ascenso a la teoría del que hablaba Hegel es deseable, pero ¿se logra realmente en la escuela de hoy? ¿Cuántos de quienes nos enamoramos de los libros descubrimos en la escuela el placer de leer? ¿Acaso no fue, en muchos casos, la fortuna de encontrar lectores entre las personas amadas en la infancia (que no siempre estaban en la escuela) lo que nos hizo descubrir la magia de las palabras escritas? ¿Acaso no somos más sensibles a la autoridad del amor que a la autoridad del maestro?

El camino de la reflexión nos va enfrentando a grandes problemas y, al mismo tiempo, nos muestra posibilidades. Someterse a la movilidad y superficialidad de la información que circula en los medios masivos de comunicación es muy distinto a ponerla al servicio de la formación en el universo abierto de la ciudadanía planetaria. En muchas ocasiones el amor rompe las barreras de la comunicación entre los maestros y los alumnos que hablan lenguajes distantes del lenguaje de la academia. El cuadro general que hemos trazado nos muestra que están ocurriendo grandes cambios en la cultura y que es indispensable hacer cambios en la educación, pero no necesariamente los cambios deben ir en la dirección del sometimiento o del favorecimiento de la academia como reproductora de las desigualdades sociales, también es posible cambiar para acercar la academia a la vida y hacerla más vivible y la vida más comprensible.

El mundo de las imágenes no es sólo un mundo que hace menos atractiva la lectura, es también un mundo donde lo que debe ser leído y comprendido excede con mucho el universo de los textos. La academia no ha sido nunca un lugar en donde se afirman las lecturas inmediatas de lo real. La comprensión cabal de los conceptos científicos se alcanza, como se sabe, cuando se supera la perspectiva del sentido común. Como señalaba Bachelard (1971,1989), el conocimiento científico va de los fenómenos a las relaciones entre los fenómenos, va de la variedad a la variación, requiere del ejercicio crítico de la razón para

corregir las inferencias directamente derivadas de la percepción; el mundo que se nos da ordenado en las ciencias es fruto del trabajo de las ciencias, pertenece al diálogo entre la experiencia y la teoría más que al mundo desnudo de los fenómenos; los fenómenos desnudos, los “hechos” puros, por otra parte no existen; no hay hecho que no sea interpretado y la pureza de las primeras interpretaciones es una ilusión. El hecho, en la ciencia, nos recuerda Bachelard, “... no es un juez, sino un acusado al que tarde o temprano se condena por mentir”. Las ciencias son lecturas críticas del universo de lo dado.

La escuela es y ha sido desde la antigüedad griega la institución que se encarga de poner a las nuevas generaciones en contacto con la cultura de la ciencia. Quizás sea ésta una tarea general para la academia que continúa su tradición y su propósito. Pero ¿qué es, en últimas, la cultura de la ciencia? Dado que las teorías científicas se someten al reconocimiento de sus limitaciones, se revelan inaplicables en nuevos territorios de la experiencia y, al menos en esos territorios, son sustituidas por otras teorías, no podría afirmarse que lo propio de la cultura de la ciencia es el culto a la teoría. Dado que la ciencia contradice la experiencia primera y crea sus propias experiencias (el experimento clásico, galileano o newtoniano es ya un fenómeno construido desde la teoría), tampoco resulta posible caracterizar la cultura de la ciencia como un culto a la experiencia. Nos queda una tercera opción: reconocer el trabajo de la crítica a lo largo de la historia de la ciencia⁹. Puesto que nos parece que el ejercicio de la crítica es la constante más característica de lo que podríamos llamar la actitud científica¹⁰,

⁹ Es verdad que el trabajo de las ciencias no es tan crítico como lo soñó Karl Popper (1963,1983) y que, desde el análisis del trabajo de los mismos físicos, Feyerabend (1974,1993) ha mostrado cómo los científicos burlan las pautas del Método y evaden las exigencias más radicales de la crítica. Pero lo cierto es que no hay ciencia sin crítica y que las libertades que se toman los científicos no son en ningún modo expresión del regreso a una actitud precrítica sino, quizás en la mayoría de los casos, una disposición crítica frente a los presupuestos de las epistemologías cerradas.

¹⁰ En otra parte (Mockus et. al., *Informe del proyecto sobre actitud científica y científicismo*, Colciencias, 1983) se había caracterizado “fenomenológicamente” la actitud científica como la

podemos plantear provisionalmente que la academia tiene como tarea importante precisamente el desarrollo de la crítica fundamentada¹¹.

¿Qué es lo que ha cambiado en el mundo de la explosión de la información? En principio, que lo dado se articula en muy diferentes sistemas de organización y clasificación y que se presenta a través de la mediación de la imagen. La imagen reúne en un mismo mundo fragmentos de mundos increíblemente dispares. Por eso es posible que el mundo de los niños del trópico incluya siempre la nieve y los osos polares. Por eso es posible que el mundo infantil de un caserío de pescadores incluya el desierto y los viajes espaciales. La imagen presenta a los ojos de cualquiera la diversidad posible en el vasto planeta (ocurre esto de tal modo que el adjetivo “vasto” suena aquí inapropiado).

Pero el que eso ocurra como aquí se describe no significa que este nuevo universo haya dejado de ser susceptible de ser leído con la gramática adecuada y sometido a crítica. Contamos con criterios para establecer jerarquías y relaciones (y para destacar lo que merece ser destacado) entre las imágenes si tomamos como principio el papel que la academia debe cumplir en relación con los vínculos entre los seres humanos y entre los seres humanos y el mundo que habitan.

Juicio de existencia

Max Horkheimer (1968, 1974) proponía comenzar la reflexión con un juicio de existencia, a saber, el desarrollo del capitalismo nos ha conducido a una sociedad de clases en donde siguen prevaleciendo el desequilibrio y la injusticia.

capacidad de instalarse en el horizonte de una ciencia con conciencia de su campo y de sus límites. No hemos abandonado completamente la esperanza de que semejante disposición llegue a ser posible en la academia; pero enfrentados a la decisión de poner en una palabra la actitud que idealmente asume el científico, como un tipo ideal que nombra lo deseable, y no como la descripción de los modos reales de relacionarse con el conocimiento, preferiríamos usar la palabra crítica.

¹¹ La crítica no es necesariamente una figura del rechazo o del escepticismo, sino la capacidad de tomar distancia frente a la evidencia primera y de destacar lo que merece ser destacado, esto es, de reconocer lo admirable y lo racionalmente convincente y tomar distancia de lo inaceptable o precariamente sustentado.

Los juicios hipotéticos son esenciales en la ciencia y la filosofía, pero ello no significa que debemos excluir de la filosofía y de la ciencia los juicios de existencia. Con todo lo importante y útil que resulte poner en tela de juicio la experiencia previa, es precisamente la experiencia previa lo que nos permite dudar; es a través de la experiencia que hemos aprendido a juzgar.

Podemos pues comenzar nuestro intento de pensar el sentido de la educación con una triple constatación. Vivimos en un mundo compartido cuyos recursos son limitados y los estudiosos del ambiente, del clima, de la tierra, del mar, de los recursos energéticos y de las costumbres humanas nos advierten que se está haciendo tarde para cambiar nuestras formas de relación con el mundo, nos recuerdan que tenemos hijos que heredarán una tierra desolada, que hace tiempo estamos rompiendo el equilibrio del sistema que nos asegura la supervivencia, que no hay otros mundos como el nuestro y que, si los hay, son inaccesibles. Nuestras maneras de producir y consumir, nuestras formas de desechar y contaminar, nuestro increíble poder de destrucción nos han convertido en la única especie con el potencial suficiente para convertir la Tierra en un espantoso desierto, si es que antes no nos destruimos nosotros mismos con las poderosas armas que hemos creado. Pocos de nuestros contemporáneos están dispuestos a cambiar la vida luego de escuchar estos mensajes apocalípticos; es más fácil creer irracionalmente en el progreso que asumir las enormes responsabilidades del presente; pero si no se atienden desde ahora esos urgentes llamados a la cordura, la magnífica obra de la humanidad concluirá con la muerte de la humanidad. Esta es la primera constatación.

Las costumbres y nuestras vidas transcurren entre otras vidas muy diferentes entre sí. Algunas de esas diferencias son importantes y valiosas. El que tengamos virtudes y talentos distintos hace más rica la convivencia y multiplica las posibilidades de la experiencia de cada uno. Es maravilloso leer un buen relato, escuchar una melodía hermosa, contemplar una obra de arte plástica, comprender una demostración, confiar en alguien que sabe cómo tratar una enfermedad,

conocer el trabajo de quien dedica su vida a servir a los menesterosos o a defender los derechos de los sometidos. Pero hay diferencias que no son tolerables porque aparecen como grandes injusticias. Es doloroso pensar que hace tiempo el gasto en armas ha superado los recursos que se requerirían para acabar con el hambre en el mundo. En la era de los grandes desplazamientos, de la multiplicación de los medios de transporte, de la circulación permanente y cada vez más veloz de las mercancías por aire, mar y tierra, es doloroso saber que hay países en donde se tiran a la basura toneladas de alimentos, desechados sin probarlos, mientras muchas personas mueren de inanición. En la era del encuentro de las culturas es inaceptable que se rechace a alguien por ser de raza negra, por ser inmigrante, por ser mujer, homosexual o musulmán. En la era de la ciencia y la educación generalizada es indefendible que se piense que hay razas humanas, culturas o religiones inferiores, impuras o esencialmente malvadas. Pero la existencia de esos hechos, la violencia inspirada por esas formas arcaicas de pensar y sentir no pueden ser desconocidas en la era de la visibilidad inmediata que hace posible la omnipresencia de los medios y la circulación instantánea de la información. Esta es la segunda constatación.

La crisis de la educación, una falta creciente de sentido de la escuela que hemos tratado de caracterizar en el recorrido de este texto, es la tercera constatación.

Pero es precisamente la existencia de las dos primeras realidades mencionadas: el peligro del desastre ecológico y la supervivencia de la injusticia y la discriminación lo que puede dar un nuevo sentido a la educación. ¿Qué debemos conocer para cuidar el planeta? ¿Qué debemos comprender y sentir para superar la discriminación y la injusticia? Las preguntas ¿qué enseño? y ¿para qué enseño? se podrían reformular a la luz de la comprensión del papel de la educación con interrogantes como: ¿qué es lo que debe saberse si nos interesa conservar el planeta?, ¿qué debe enseñarse si se aspira a contribuir a la construcción de una verdadera democracia? Tan pronto como vamos avanzando

en la solución de esas preguntas, vamos encontrado criterios para elegir y jerarquizar los contenidos y los métodos pedagógicos.

Si nuestras constataciones han de ser aceptadas como válidas, podemos comenzar diciendo que la escuela debe ayudar desarrollar una cierta sensibilidad frente a los demás y frente al mundo que nos rodea y que debe aportar los conocimientos necesarios para actuar responsablemente frente al planeta y respetuosamente frente a los demás. Más adelante veremos el importante papel de la imaginación, del arte y del juego en el desarrollo de la sensibilidad. También volveremos a reconocer la importancia del diálogo para cumplir el propósito de la formación crítica y para educar en el respeto por el otro. Ahora podemos mencionar algunos temas que cabría trabajar en el aula.

El conocimiento posible en la escuela para la democracia y el cultivo de la humanidad

¿Qué imagen de la naturaleza construir en la escuela? Tal vez los años de la educación media, que nos preparan para la educación y para el trabajo, podrían cumplir el propósito de acercarnos a las teorías. Si damos crédito a las investigaciones de Piaget y de algunos de sus sucesores, la edad en que se accede a la educación media corresponde al nivel de desarrollo intelectual necesario para comprender la universalidad y abstracción de la teoría. Quizás es necesario corregir los resultados de Piaget para pensar en lo que es posible enseñar a los niños de hoy, que han crecido en un mundo tan diferente del de los niños de hace cuarenta o cincuenta años, pero no debiera ser la urgencia de hacer más rápida y eficaz la formación, sino el proyecto de la democracia y el mundo sostenible, lo que nos lleve a definir los contenidos y los métodos. La educación media podría ser el período en el cual se acceda a las formas de comprensión y distanciamiento propios de la teoría. La escuela básica sería así el tiempo de establecimiento, comprensión y fortalecimiento de los vínculos con el mundo material y social que habitamos.

Aristóteles ponía justamente el comienzo del conocimiento en el asombro (Metafísica, Libro 1). La experiencia del asombro es maravillosa, no menos maravillosa es la experiencia de encontrar una explicación. Si algo fascina en el camino del conocimiento es precisamente la sucesión de experiencias de asombro y de explicación (¿La clave de la poética de Aristóteles?). Si en épocas tan difíciles para la educación como las que atravesamos nos fuera dado formular una utopía, diríamos que la escuela básica podría ser el territorio del asombro y la explicación. Lo que asombra a los niños no puede ser completamente ajeno a su mundo, al mundo de la experiencia atravesado por la imagen, al mundo de la explosión de la información. Pero sabemos que el mundo de la imagen, del cine y la publicidad, es un mundo que se soporta precisamente en la capacidad de asombro. Ese asombro, sin embargo, es el de lo extraño o lo inesperado. También en el mundo de los medios hay preguntas y respuestas, también en ese mundo se pasa del asombro a la explicación, pero justamente por eso la escuela puede aprovechar el amor por el asombro y el amor por la explicación.

¿Cuál sería la diferencia? Que la escuela estaría pensando, más allá de producir el placer del asombro y el placer de la explicación, en el proceso de desarrollo de la capacidad de juzgar. La explicación que impacta en la escuela no es la explicación que confirma los supuestos o que excluye el pensamiento (y cae, por así decirlo, del cielo como proviniendo de la nada); es la que, como explicación, puede admirar y sorprender porque niega los supuestos o porque lleva a pensar que debió ser prevista a pesar de lo sorprendente que inicialmente parezca, y debió ser prevista por su coherencia, por los vínculos racionales en los cuales aparece. Además es una explicación que no se agota en un fenómeno, que muestra su poder en la explicación de otros fenómenos. No cumple su función de explicación para ser inmediatamente abandonada; va más allá del fenómeno o del acontecimiento presente y enlaza otros fenómenos o acontecimientos.

¿Qué fenómenos explicaría la escuela básica? En principio fenómenos que el niño encuentra en su entorno (y no olvidemos que ese entorno, gracias a las

tecnologías de la información y la comunicación, comprende, entre muchas cosas, animales microscópicos y sorprendentes, invisibles para el ojo desnudo, habitantes del agua, de la nieve o del desierto, costumbres de pueblos misteriosos y lejanos, planetas distantes, acontecimiento ocurridos hace siglos e imágenes del futuro); esto es, el material ilimitado de la cultura audiovisual. En ese entorno están los padres, los maestros, los compañeros de aula y de juego, los miedos, las creencias, las dudas, las prohibiciones, los objetos queridos, la memoria, la amistad. Las explicaciones de la escuela básica aluden a muy pocas cosas, no aspiran a cubrir jamás la totalidad de ese mundo, pero son únicas si obligan a pensar, si ponen orden en el caos y se construyen a partir de la experiencia y en el diálogo que transforma la experiencia. Las experiencias de la escuela se hacen especialmente valiosas cuando se toman como objeto de reflexión, cuando son narradas, discutidas, convertidas en material para el ejercicio de la palabra.

Además, son experiencia vividas o vividas por los alumnos. La pretensión de la ciencia de hablar de una naturaleza separada hasta cierto punto de la experiencia subjetiva, separada de intenciones y afanes de los seres humanos, ha sido útil en el proceso de trazar un cuadro más universal y común, más general e independiente de las subjetividades individuales; pero eso no significa que la ciencia haya dejado de ser una obra humana o que el mundo descrito y explicado por la ciencia haya dejado de ser un mundo humano. El mundo de la ciencia no es el mundo subjetivo de algún ser humano particular porque la ciencia pretende conocer el mundo de un ser humano cualquiera, el mundo compartido por todos los seres humanos. En palabras de Gramsci (...) “lo objetivo es lo universalmente subjetivo”. No se trata entonces de negar la subjetividad sino de construir, a partir de ella, una cierta objetividad, a través del diálogo. Las experiencias de cada uno se transforman cuando se ponen en común, cuando se llevan a la palabra.

Naturalmente que si el docente debe estar pensando en cumplir un programa, en cubrir determinados temas, en seguir secuencias pensadas de antemano, la tarea de enseñar a sus estudiantes a ver y pensar el mundo variado

y abierto de su experiencia es prácticamente imposible de realizar. De hecho, es necesario aprender las operaciones aritméticas para hacer cuentas, para comparar formas y tamaños, para medir y dar razón de los cambios; también es necesario aprender a leer comprensivamente y a escribir claramente. El problema está en pensar que estos lenguajes básicos no pertenecen a la experiencia cotidiana de los niños y los jóvenes. Hoy existen interesantes propuestas metodológicas que vinculan las matemáticas a las necesidades y prácticas de la vida cotidiana, que parten del hecho de que vivimos en un mundo repleto de signos escritos donde la necesidad de aprender a leer es sentida muy tempranamente y en donde la lectura puede ser una ocasión para responder interrogantes y para abrir espacio a la imaginación. Pero si el maestro debe cubrir contenidos de las ciencias naturales pensados por equipos de científicos preocupados por que los estudiantes aprendan las bases de lo que comparten las comunidades académicas (rudimentos de los conceptos que se estudiarán en la educación media y en la universidad), si tiene que presentar esquemas simplificados de las leyes y las teorías científicas en lugar de abrir espacios para la reflexión y la crítica, si los programas escolares son simples iniciaciones a las ciencias establecidas, los contenidos del aula serán ajenos a la vida y a los intereses de los estudiantes y no se puede esperar que se interesen en un saber ajeno.

Ciertamente hay muchos contenidos de las ciencias de la escuela básica que son interesantes y que están directamente vinculados con la experiencia de los niños. ¿Cómo está compuesto y cómo funciona el propio cuerpo (cómo somos por dentro)?, ¿qué explica el ciclo de las estaciones en el mundo?, ¿por qué hay día y noche?, ¿por qué los peces pueden vivir en el agua? y otras mil y más preguntas que responde la ciencia elemental surgen de la experiencia de los niños o de las experiencias propuestas por el maestro. Pero el objetivo de trabajar estas preguntas en la escuela básica no es aprender las teorías, sino despertar la curiosidad por el mundo circundante, poner en evidencia que los fenómenos son

susceptibles de explicación, hacer que los niños pregunten y que trabajen juntos buscando una respuesta, contrastar explicaciones y puntos de vista, poner en evidencia que es legítimo preguntar y que es posible acudir a la experiencia para probar o rechazar una suposición. Lo dicho sintetiza, para nosotros, los elementos básicos de una actitud científica comprendida como un modo de relación con el mundo orientado a su comprensión. En la escuela básica no se trata de enseñar las teorías de la ciencia, ni de familiarizar de algún modo a los estudiantes con los conceptos científicos, sino de poner en evidencia que el entorno puede ser comprendido, que conocer los vínculos que inevitablemente establecemos con lo que nos rodea es importante para la vida y ha cambiado la vida de las sociedades. Sigue siendo importante la universalidad; sigue siendo fundamental la capacidad de abstracción; sigue siendo esencial llegar a la comprensión teórica de fenómenos y situaciones; pero la teoría debe llegar en el momento en que puede ser comprendida y se ha hecho necesaria; cuando su poder de síntesis y su vocación de totalidad son motivo de asombro y placer para quien se ha llenado de preguntas, a aprendido a amar el conocimiento y se ha ejercitado en el ejercicio de la argumentación. A nuestro parecer, la imagen de la “objetividad” como distancia, como suspensión de los intereses del sujeto que conoce, como representación del mundo separado de las pasiones de lo humano, no se contradice con la comprensión de los vínculos que tenemos con el mundo. A nuestro parecer, los temas que podría trabajar la escuela básica son precisamente los vínculos que tenemos con el mundo, con nuestro cuerpo limitado en el tiempo y con lo que el entorno (infinitamente abierto por la imagen) nos ofrece como motivo de reflexión una vez que, gracias a la escuela, lo convertimos en problema.

Pero no se trata sólo de formar una actitud científica ejercitando la indagación, la construcción y contrastación de explicaciones, la discusión, la acción orientada por una suposición, la crítica de las acciones y de los supuestos; se trata de enseñar a argumentar y a oír, de ejercitarse en el trabajo en equipo; se trata de aprender el valor de la cooperación y del respeto.

M. Nussbaum propone trabajar sobre la argumentación para que los estudiantes aprendan a descubrir falacias de los argumentos propios y ajenos. Muchas de las generalizaciones que conducen a posiciones irracionales y dogmáticas sobre otras culturas, otras razas, u otras religiones se soportan en inferencias lógicas erradas o en sofismas. No basta poner en evidencia las trampas lógicas cuando se ha convertido irracionalmente al otro en objeto de desprecio, de odio o repugnancia y se ha proyectado sobre él la debilidad o el defecto que no se tolera en uno mismo, pero el ejercicio de la argumentación puede ser un camino para poner en tela de juicio las propias convicciones, para reducir el efecto de los argumentos de autoridad y para examinar críticamente la información. Aprender a pensar críticamente es la clave en todas las áreas, también en el desarrollo de la humanidad en cada uno de nosotros.

Nussbaum propone, además, convertir las humanidades y las artes en tema central de la escuela. En el proceso de formación que se orienta al “cultivo de la humanidad” (Nussbaum, 2001) son esenciales el conocimiento y las emociones. De hecho, mucho de lo que determina la comprensión de lo real está determinado por las emociones, como se vio antes, a propósito de la repugnancia que explica, aunque no justifica, crímenes tan espantosos como los del nazismo. No basta el conocimiento de la mutua dependencia de los seres humanos (interdependencia planetaria) y por ello es necesario sentir con el otro, ser capaz de colocarse en el lugar del otro, abrirse al otro, lo que hace posible el arte. Pero el conocimiento es clave en la formación para la ciudadanía y el conocimiento del que aquí se habla es el de las ciencias humanas.

Las humanidades de las que habla Nussbaum (“la historia, la geografía, el estudio interdisciplinario de la cultura, la historia de los sistemas jurídicos y políticos y el estudio de la religión, todo ello en mutua interacción y complejidad creciente, conforme va aumentando la madurez de los alumnos” M. Nussbaum, 2010: 123.) se orientan a formar el ciudadano planetario, esto es, a permitir la

comprensión de los vínculos entre los individuos, los grupos sociales, las culturas y las naciones del mundo.

En este contexto global es clave el conocimiento de la economía que puede hacerse más complejo en la medida en la cual se avanza en la educación; un conocimiento que comienza (como se señaló antes) con las preguntas sobre la proveniencia de los objetos que usamos, sobre los modos como son producidos y transportados, sobre el impacto del uso de esos objetos en nuestras vidas y sobre el impacto del trabajo que los hace existir en las vidas de quienes los producen. Las humanidades y las artes brindan oportunidades para aprender a convivir y a respetar la diferencia, para educar en el cuidado y el respeto de sí mismo y del otro. Esas humanidades toman como tema diferencias religiosas y culturales que permiten a los niños reconocer que otras personas racionales como ellos establecen jerarquías diferentes, tienen costumbres y creencias diferentes, lenguas diferentes, comidas y músicas diferentes.

Antes de la revolución de la informática tomar como tema las culturas diversas del mundo era muy difícil y requería un enorme esfuerzo de imaginación; ahora están disponibles en la Red las imágenes en movimiento de diversas manifestaciones de las costumbres, de las creaciones artísticas, de los juegos y los ritos, de las historias y las creencias de todo el mundo. El universo ilimitado de la información sirve a la academia si de lo que se trata es de reconocer que no estamos solos, que nuestras creencias no son las únicas existentes, que los que desconocemos o discriminamos tienen vidas y amores como los nuestros, que padecen dificultades y tienen sueños y que estamos interconectados.

El mundo de la información es una herramienta invaluable si de lo que se trata es de de agrandar el mundo de los estudiantes de modo que aparezcan y se confronten las posiciones (lo que agrada, lo que molesta, lo extraño, lo incomprensible, lo compartido, lo deseable) y se discuta sobre ellas y a partir de ellas. Es un mundo que puede sobrecoger y confundir (que confunde, en particular, a algunos de quienes tienen demasiado “claras” ciertas jerarquías y

formas de ver) pero que no puede ser desconocido y puede ser leído también críticamente. Esa lectura crítica se convierte en una tarea de la escuela. Y ella puede realizar una lectura crítica de la información si se orienta por los principios de una formación que se proponga el desarrollo de las facultades de lo más propiamente humano: la comprensión de nuestra interdependencia (y, por tanto, de nuestras limitaciones y nuestra trascendencia), lo que coincide con el proyecto de Nussbaum de la construcción de una ciudadanía planetaria a partir del cultivo de la humanidad¹².

¿Será necesario decir que esta perspectiva renueva el papel de la escuela, pone en evidencia su importancia social y le da un sentido? La información resulta agobiante para el que no ha aprendido a leerla, para el que la aborda sin clara

¹² M. Nussbaum resume así su idea de una formación del ciudadano del mundo; para el cultivo de la humanidad:

“El ideal clásico del “ciudadano del mundo” se puede entender de dos maneras, e igualmente el “cultivo de la humanidad”. La versión más inflexible y exigente es el ideal de un ciudadano cuya lealtad *principal* es para con los seres humanos de todo el mundo, y cuyas otras lealtades nacionales, locales y de grupos diversos se consideran claramente secundarias. (...) Con el fin de cultivar la humanidad en el mundo actual se requieren tres habilidades. La primera es la habilidad para un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones, que nos permita experimentar lo que, siguiendo a Sócrates, podríamos llamar “vida examinada”. Es decir una vida que no acepta la autoridad de ninguna creencia por el solo hecho de que haya sido transmitida por la tradición o se haya hecho familiar a través de la costumbre; una vida que cuestiona todas las creencias y solo acepta aquellas que sobreviven a lo que la razón exige en cuanto coherencia y justificación. Esta disciplina requiere el desarrollo de la habilidad de razonar lógicamente, de poner a prueba lo que uno lee o dice desde el punto de vista de la solidez del razonamiento, de la exactitud de los hechos y la precisión del juicio. (...) Los ciudadanos que cultivan la humanidad necesitan además, capacidad de verse a sí mismos no solo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también, y sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación. El mundo a nuestro alrededor es ineludiblemente internacional. Cuestiones que van desde el comercio hasta la agricultura, de los derechos humanos a la mitigación de la hambruna, invitan a nuestra imaginación a aventurarse, más allá de las estrechas lealtades de grupo y a considerar la realidad de esas vidas distantes. (...) Pero los ciudadanos no pueden reflexionar bien sobre la base del conocimiento factual. La tercera destreza que debe poseer el ciudadano, estrechamente relacionada con las dos primeras, se puede llamar imaginación narrativa. Esto significa la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona; ser un lector inteligente de la historia de esa persona, comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar. (Nussbaum, 2010: 28-31.)

intención; pero es una fuente de ideas y posibilidades de acción para quien tiene un propósito y criterios para elegir, jerarquizar y organizar el material de que dispone. El propósito del cultivo de la humanidad en la formación del ciudadano planetario nos permite definir criterios para elegir temas sobre los cuales es importante reflexionar. Los contenidos específicos de esa reflexión dependen de qué es lo que en cada etapa quiere saberse y puede ser comprendido. La coherencia y la unidad no están del lado del mundo de los fenómenos y la información, sino del lado de las preguntas y de los criterios de la indagación.

Lo que se aprende en esta perspectiva de la escuela se aplica inmediatamente en la vida práctica. La lectura y la escritura siguen siendo esenciales y siguen cambiando la vida como lo han hecho por milenios. El juego, la música y el arte en todas sus manifestaciones pueden cambiar la vida y la cambian profundamente. Contar y medir han ganado un lugar en la escuela como saberes prácticos y como escuela de racionalidad, lo que ha ocurrido también, de modo menos evidente, con la geometría, que ha servido, más allá de sus aplicaciones, para desarrollar el razonamiento y afinar la intuición de las formas. Los juicios que hacemos sobre los otros definen nuestro comportamiento hacia ellos; si los juicios cambian, nuestras actitudes también cambian. Aprender a cuidar de la naturaleza no es un saber que se guarda para un examen: incide directamente en el uso que hacemos de los desperdicios, en el modo como consumimos agua y electricidad, en el empleo de los materiales no biodegradables, en el cuidado de las plantas y los animales, en la valoración que hacemos de las ideas y las noticias sobre la producción y el consumo en el planeta. Aprender a cuidar nuestro propio cuerpo puede también cambiar nuestras vidas. Comprender lo equivocado de nuestros prejuicios excluyentes puede cambiar radicalmente nuestro comportamiento con algunas personas y nuestra capacidad de escucharlas y comprenderlas, de jugar o realizar tareas con ellas. Discutir ideas sobre la sociedad o analizar acontecimientos históricos puede cambiar nuestras formas de imaginar el futuro. Conocer las vidas de algunas

personas reales o ficticias a través de la biografía y de la novela puede cambiar nuestros sueños, nuestros proyectos y nuestra imagen de nosotros mismos

Como toda propuesta cercana a la utopía (así han sido muchas de las que animaron las distintas reformas escolares, y también las de Platón, Kant, Marx y Dewey, y las de algunos líderes políticos, como Gandhi y Luther King), ésta implica cambios que van más allá de una reforma radical de los contenidos. Implica una nueva perspectiva en la formación inicial y continua de los docentes. La reforma de los métodos ya está en curso; la academia basada en el diálogo y la indagación ya ha ganado el consenso de planeadores, investigadores y docentes. Quizás falta aún tomar una distancia del modelo tecnológico y atreverse a hablar de amor y de justicia, de compromiso y comprensión; pero se ha avanzado mucho en el reconocimiento de la importancia del diálogo y del trabajo colectivo y se acepta que es necesario tratar a los estudiantes con respeto. Falta aún para que esos acuerdos racionales sean las pautas de la práctica, pero no hay duda de que en principio los métodos pedagógicos se orientan por ideas coherentes con las que guían la formación de ciudadanos.

Es mucho lo que habría que cambiar de la escuela actual; entre otras cosas, porque aún es muy pobre la infraestructura informática en ella; pero la clave del cambio puede estar en la preparación de los maestros, que deben aprender a manejar la información e incrementar su compromiso con el conocimiento. Que no se trabaje sobre las teorías no quiere decir que los docentes no deban conocerlas. Las teorías no son sólo conocimiento básico, son escuelas de racionalidad. Quien conoce modelos de organización del saber y está dispuesto a aprender y a construir permanentemente es quien está en las mejores condiciones para organizar el trabajo de aula y para reconocer las formas de acción y de argumentación que es importante favorecer. Sigue siendo muy importante la historia de la pedagogía como fuente de ideas y estrategias de trabajo y también como enseñanza de los límites de lo posible, como escenario de los errores que no deben repetirse y como tribunal que decide lo que debe ser

rechazado o cambiado. Es esencial el estudio de la filosofía, a la que no se ha dado la importancia justa a pesar de la evidencia histórica de que los grandes pedagogos han sido a la vez filósofos. Las herramientas de la investigación social (las herramientas del trabajo real de las ciencias sociales y no las metodologías abstractas) son claves para explorar el entorno material y simbólico, para aprender de él y para encontrar los temas de trabajo para los estudiantes. La investigación es esencial en la vida y el trabajo de los docentes y por eso debe ser un ejercicio permanente. Es investigando como se aprende a evaluar, jerarquizar y organizar la información y a hacer un uso adecuado de la misma. Es investigando como se aprende a juzgar la legitimidad de las interpretaciones y la validez de las pruebas, Es investigando como se conocen las fuentes de las ideas y las imágenes que luego harán rica y estimulante la tarea de la docencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, Th. (1969,1993). *Sobre sujeto y objeto*, en *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Althusser, L. (1973). *Réponse a John Lewis*. Paris: Maspéro,.
- Bachelard, G. (1971,1989). *Epistemología*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bauman Z. (2005,2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1984,1990). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Bernstein, B. (1971,1985). Clases sociales, lenguaje y socialización. *Revista Colombiana de Educación* No.15. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Feyerabend, P. (1974,1993). *Contra el método*. Barcelona Planeta De-Agostini.
- Galileo. (1632,1995). *Diálogo sobre los grandes sistemas del mundo Ptolemaico y Copernicano*. Madrid: Alianza Editorial.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo.

- González J.I. (2005). La economía y el dato novelado, en Hernández C.A. y otros *Navegaciones*. Bogotá: Unesco, Colciencias,.
- Habermas, J. (1968/1999). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos.
- Heidegger, M. (1949,1994). *La pregunta por la técnica*. En *Conferencias y artículos*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Hölderlin, F. (1796-98,2008). *Ensayos*. Madrid:Hiperión.
- Horkheimer, M. (1968, 1974). *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Kuhn, T (1962,1982). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martín-Barbero J. (1997). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Revista Nómadas*, No. 5, Univ. Central, Bogotá.
- Nussbaum, M. (1997,2001). *El cultivo de la humanidad*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Madrid: Katz Editores.
- Pérez, A. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Revista Investigación en la escuela*, No.26, págs. 7-23, Sevilla
- Popper, K. (1963,1983). *Conjeturas y refutaciones, el desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Paidós.
- Steiner, G. (1971,1992). *En el Castillo de Barba Azul*. Barcelona: Gedisa.
- Vasco, E. (2005). La investigación en el aula o el maestro investigador. En Hernández C.A. y otros. *Navegaciones*. Bogotá Unesco, Colciencias.
- Vattimo, G. y Rovatti, P. A. (1983). *Il pensiero debole*. Milano Feltrinelli.