

Los desafíos de la educación argentina en el siglo XXI

María Cristina Reigadas *

Las alternativas educativas que pretendan enfrentar al *pensamiento único* en el contexto de la globalización deberán contemplar la lógica de la *complejidad* y vincular de otra forma los contenidos y las prácticas.

Las profundas transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales operadas a partir de la segunda mitad del siglo XX, que reciben genéricamente el nombre de globalización, definen la agenda de problemas del siglo XXI y los consecuentes desafíos para la educación.

La aceleración del cambio y el aumento de la escala de los procesos, las innovaciones tecnológicas y los cambios en la vida urbana han transformado profundamente nuestra percepción y representación del tiempo y del espacio y nuestros vínculos sociales.

El incremento de flujos y la circulación de bienes, mensajes y personas, conjuntamente con la yuxtaposición y mezcla de experiencias y la interpenetración entre lo local, nacional e internacional han contribuido con la reestructuración de las relaciones entre la sociedad, el Estado y el mercado y entre los ámbitos público y privado.

Se han consolidado los imperativos sistémicos de una economía basada en la profundización de las desigualdades y la exclusión, que coloniza el sistema político, avanza sobre el mundo de la vida cotidiana e impone el recurso dinero y la racionalidad instrumental que le es propia. El poder económico traza nuevas fronteras que rara vez coinciden con las de los Estados nacionales y, de este modo, socava su soberanía. La desterritorialización del poder debilita progresivamente su capacidad cuasi monopólica de proveer integración, seguridad y bienestar a los ciudadanos, aumenta la marginación y la fragmentación social. Pero, con estas, estalla también la diversidad reprimida o asimilada en la modernidad, se pone de manifiesto la falsedad del presupuesto *una cultura, una nación, un Estado* y se demuestra cuán lejos estamos de las temidas distopías de la homogeneización.

Si por un lado hay que celebrar la caída del modelo de la asimilación, por el otro la consolidación de un modelo económico que torna irrelevantes a la mayoría nos exige preguntarnos con urgencia por las nuevas formas de construcción de identidades sociales y políticas y por los nuevos modelos de inclusión.

Por cierto que reconocer la crisis de los tradicionales sujetos modernos (individuo, clase social, nación) no significa sostener su desaparición, sino advertir que ya no constituyen instancias preconstituidas y privilegiadas que definen monopólicamente las identidades y totalizan en el tiempo y en el espacio la experiencia social.

¿Quién puede hoy sostener que el individuo moderno que persigue racionalmente sus fines y realiza sus valores sea el agente del progreso y el garante de la armonía y reconciliación de todos los intereses? ¿Dónde están y quiénes son hoy los individuos que socializados en la escuela, se preparaban en ella como ciudadanos y para la vida profesional, a fin de entrar en el espacio público (la fábrica, la oficina, etc.) con la suficiente cualificación? Hoy y según las geografías e historias, aparecen nuevas formas de subjetividad, algunas festivas o indiferentes, otras escépticas, irónicas, cónicas y / o violentas, modelo BOBO (*bourgeois/bohemian*), Generación X, Beavis & Butthead, los niños de la *Ciudad de Dios*, nuevas tribus urbanas cuyas identidades más o menos estables en torno a intereses puntuales y locales se contraponen a las multitudes volátiles y efímeras que se arraciman en torno a cuestiones *glocales*. Viejos y nuevos pobres; empleados flexibilizados; desempleados temporarios; jóvenes que no tienen trabajo y que probablemente nunca lo tendrán; marginales de todo tipo; grupos de acción solidaria o de protesta; nuevos movimientos sociales y asociaciones voluntarias; gente en busca de nuevas ciudadanías; gente que busca nuevas aunque mínimas formas de referencia, identidad, estima y sentido, más allá de la frágil pertenencia al Estado, a los partidos políticos, sindicatos e ideologías. Podría celebrarse esta fecunda irrupción de la diversidad y de la diferencia; sin embargo, y a falta de algún paraguas protector que garantice mínimas normas de convivencia justa a escala global, la experiencia de la diversidad debe leerse en clave de fragmentación y creciente exclusión de los bienes sociales.

Los nuevos desafíos

El “fin de la soberanía del individuo occidental” (P. Ricoeur) anuncia la declinación de este modelo de ciudadano “normalizado” y nos desafía a crear los instrumentos necesarios para ir más allá del pensamiento único en cualquiera de sus variantes. Debemos articular viejos y nuevos desafíos. Hay que conjugar los principios universalistas de igualdad y justicia con las nuevas realidades de la diversidad y la diferencia y recrear las relaciones entre lo parroquial y cosmopolita más allá de los límites (binarios) de la modernidad en contextos en los cuales *riesgo, contingencia, incertidumbre* y *posreflexividad* son algunas de las claves conceptuales.

Las nuevas realidades son complejas y ambiguas, conflictivas y contradictorias. ¿Cómo pretender dar cuenta de las interrelaciones entre las fuerzas globalizadoras, cuando estas obedecen a dinámicas diferenciadas? La lógica del mercado no impregna unívocamente la *psicoesfera cultural* de comunicaciones a escala mundial ni se solapa con la lógica del sistema político nacional e internacional, basados en la singularidad territorial. A su vez, la sociedad civil, crecientemente atravesada por la exclusión y la injusticia, puja por construir nuevas formas de ciudadanía a nivel local, nacional, regional y global. A estos desafíos hay que agregar la cuestión ecológica global, las nuevas escaseces (de tiempo, coordinación e información, entre otras) y las exigencias de la segunda revolución científico tecnológica que hace del conocimiento teórico y de las nuevas tecnologías intelectuales las claves del crecimiento y del desarrollo.

¿Cómo pensar estos cambios y repensar la desestructuración y reestructuración de nuestras subjetividades, cuando todo parece igual y a la vez diferente, cuando se torna difícil distinguir lo propio de lo ajeno y lo viejo de lo nuevo, cuando la base simbólica que constituye nuestra identidad (tiempo, espacio y relaciones con los otros) se halla profundamente trastocada?

Una primera cuestión consiste en advertir que estos cambios no constituyen un mero marco externo que *influiría* en el desarrollo de nuestras prácticas políticas, económicas, sociales, culturales y educativas. Por el contrario, los individuos y los grupos (entre otros, los sujetos de las prácticas educativas) vienen ya socializados –o desocializados, según se mire y según los casos– desde y a partir de estos entramados y contextos *locales*.

Si no podemos pensar ya a los sujetos de la educación en términos de individuos finalizados o de clases sociales, tampoco podemos engañarnos respecto del *dónde* desde el cual se educa. El *dónde* ya no es lo local sin más, sino una construcción compleja producto de múltiples acciones y retro-acciones que operan en diferentes tiempos y escalas espaciales. Local y global no son escindibles ni pueden subsumirse en las viejas categorías de lo singular y universal.

El concepto de *glocal*, acuñado por uno de los más importantes pensadores de la globalización, Robert Robertson, permite desechar la ilusión de que la globalización es algo que sucede en otros lados, por arriba y/o por afuera de nuestras situaciones locales y que puede o no afectarnos.

En síntesis, los procesos de globalización no constituyen una superestructura ni tampoco pueden reducirse ni simplificarse en una única lógica de sentido. Pero sí conforman un *factum* que nos atraviesa y constituye y es desde ahí, desde su compleja multidimensionalidad, que se debe redefinir los modelos educativos.

Una realidad compleja exige la construcción de un pensamiento complejo que asuma los riesgos de la contingencia y la incertidumbre, lo que no significa renunciar al deseo de verdad. En esta cuestión se entrecruzan aspectos teóricos y éticos. En relación con estos, hay que superar los vicios del doble mensaje que sostiene una retórica de la complejidad a la vez que se aferra a simplificaciones tranquilizantes. En cuanto a las primeras, hay que ir más allá de los ideologismos, cuya retórica apelación a lo políticamente correcto resulta insuficiente para superar la unilateralidad del prejuicio.

Muchas de estas tendencias han formado parte de nuestras prácticas y creencias en los últimos tiempos. Si en los años 90 el pensamiento único se identificó con el neoliberalismo reduccionista, unilateral y reificante, que renunció a toda visión utópica y normativa de la historia y de las relaciones sociales, contentándose con apelar *fiesteramente* [sic] a las buenas ondas y a la tonta y/o cínica exaltación de que “todo está bien”, hoy la situación es muy distinta, generalizándose en nuestro país la crítica a dicho modelo y al pensamiento único que lo sustentaba. Pero la crítica no debe confundirse con la mera expresión de deseos ni con las buenas intenciones. No basta con decretar que *ahora sí* asumimos la tan valorizada complejidad e incertidumbre que, por cierto, no visualizamos durante décadas. Ir más allá del pensamiento único, crear alternativas, construir otros modelos de acción, requiere esfuerzo, trabajo sostenido y disciplina, todas prácticas que no pertenecen al orden del espontaneísmo ni de la mera expresividad.

Al respecto quizá fuera bueno recordar (y el recuerdo nos es difícil e incómodo a los argentinos) que, ante la carencia de modelos, deberíamos evitar nuestra inveterada tendencia a negar la historia y el pasado, empezar de cero y copiar modelos (en especial ajenos).

Respecto de lo primero, vale aclarar que no solo se niega la historia y el pasado descalificándolos expresamente, sino también y más perversamente cuando se los neutraliza pretendiendo recuperar nuestras tradiciones *más propias*, cuando se mitifica (y coagula) el pasado en cuanto custodia y reservorio de identidades fijas, esenciales y fuente inagotable de valores.

Con relación a lo segundo, son evidentes los peligros de las reiteradas pretensiones de empezar de cero, argumento de la inferioridad y del disvalor de nuestra historia mediante. Todos conocemos nuestra afición por las épicas fundacionales y por empezar otra vez de nuevo.

Finalmente, copiar modelos ajenos es la consecuencia necesaria de las operaciones culturales anteriores. Ya que si no tenemos una historia valiosa en la cual inspirarnos, si entonces hay que comenzar de cero, ¿desde dónde, con quién y cómo hacerlo? Si la respuesta no es la copia (ni propia ni ajena), sólo nos queda repensarnos como seres históricos, abiertos a los otros, dispuestos a tomar distancia de nosotros mismos y aprender los unos con los otros. Una vez más, redefinir nuestros modos de *aprendizaje* constituye la clave no sólo de nuestra educación formal, sino que es una cuestión bisagra que articula lo educativo con los problemas sociales y políticos, puesto que aprender supone poner en práctica un modelo de lazo social basado en la escucha, en la confianza, el respeto y el reconocimiento mutuo. No hay ciertamente experiencia de aprendizajes en el pensamiento único.

Superar el pensamiento único, entonces, requiere no sólo cambiar de contenidos, sino fundamentalmente cambiar el modo en que nos vinculamos con contenidos, actitudes, prácticas y creencias. Y por ello, ir más allá del pensamiento único exige modificar nuestra propia subjetividad y relación con los otros. Se trata de advertir el profundo nexo entre ética y conocimiento. El pensamiento único no se elimina por un acto de la voluntad, sino que se supera mediante el ejercicio de la reflexión y la deliberación: el diálogo, la conversación, los discursos, constituyen las figuras por las cuales se construye un pensamiento complejo que acepta sostener la ambigüedad en su búsqueda de la certeza.

Superar el pensamiento único requiere la puesta en marcha de un giro copernicano que acabe con los vicios de la *epistemología ferroviaria*, de los viejos esquemas unidireccionales de comunicación radial (yo/tú, presente/pasado cosificado, centro/periferia) para pasar a un modelo radial que articule prácticas, experiencias y sentidos múltiples, un modelo que promueva el diálogo entre historias y experiencias propias y ajenas, comunicativo y deliberativo. Eliminando las posiciones de sujeto fijas, inmutables y jerarquizadas y los flujos unidireccionales, la construcción de redes contribuirá, sin dudas, a morigerar las asimetrías del poder.

Sabemos que nuestra capacidad de aprender ha sido muy lesionada en las últimas décadas. Si no cuidamos lo suficiente nuestras propias vidas ni las de nuestros semejantes (como lo atestiguan los accidentes de tránsito, la mortalidad infantil, la exclusión y la creciente desigualdad), si hemos desaprendido estos cuidados mutuos básicos, ¿cómo podemos pensar que la escuela puede ser una isla de

aprendizajes fructíferos? Aprender requiere tomarse en cuenta a sí mismo y tomar en cuenta al otro y, en este camino, estar dispuesto a ser un otro para sí mismo.

No se trata, entonces, tan sólo ni fundamentalmente de métodos, teorías y currículos, aunque éstos sean *críticos*. Seguramente que éstos siempre pueden ser mejorados, técnicamente hablando y que es necesario que así suceda. Pero el planteo radica en la necesidad de pensar en las condiciones estructurales y en el *humus* ético desde el cual es necesario redefinir un modelo de aprendizaje que supone, siempre, un modelo de lazo social.

Podemos dar muchas explicaciones y apuntar muchas causas del fracaso del aprendizaje escolar. Los expertos ya lo han hecho: la cuestión social, la erosión de la autoridad, la distancia entre vida cotidiana y escuela, la falta de capacitación docente, la obsolescencia y descrédito de la institución, la crisis de valores, el cambio epocal, y la lista continúa. Pero el malestar y la insatisfacción también continúan y las soluciones no se avizoran.

Si no hemos tenido éxito hasta ahora con las respuestas practicadas, ¿por qué no revisar nuestros instrumentos de análisis y asumir la tensión entre su inutilidad y la imposibilidad de prescindir de ellos, a fin de evitar recaer en la falaz tentación de empezar de nuevo?

Para finalizar, la escuela se encuentra, al mismo tiempo y paradójicamente, en una situación de privilegio y vulnerabilidad extrema: es el lugar en el cual se hacen presentes con singular fuerza y vitalidad los cambios y transformaciones epocales; es el lugar que debe dar respuesta a los nuevos desafíos y es el lugar en el cual están cristalizadas –por su función histórica– las viejas prácticas y modelos. La escuela constituye un ámbito de entrecruzamiento paradigmático entre lo privado y lo público, una institución específica y propia de la sociedad civil en la cual se entrecruzan la familia y el Estado, pero también el mercado, la cultura de masas, las nuevas tecnologías de la comunicación y la información y la opinión pública. En las últimas décadas, la deserción del Estado y la histórica indiferencia del mercado dejaron a la escuela librada a su propia suerte, sostenida por la férrea voluntad (sarmientina) de los docentes y de las instituciones de la sociedad civil.

Estamos ante momentos de decisión. Pero esta vez deberíamos evitar las tentaciones de negar nuestra historia, empezar de cero y copiar modelos ajenos (o propios). ¿Por qué no abrirnos con humildad a visiones propias y ajenas, por qué no escuchar, dar la palabra, mirar de otro modo (es decir, creativamente) nuestra historia, el mundo y las necesidades, intereses y pensamientos de nuestros semejantes? Y muy especialmente, ¿por qué no persistir en el esfuerzo?

* Profesora y Doctora en Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora Titular de la cátedra Principales Corrientes del Pensamiento Contemporáneo e investigadora del Instituto de Investigación en Ciencias Sociales Gino Germani (UBA). Profesora invitada por las universidades de Harvard, Cambridge y Pernambuco, entre otras.