

Filosofía, política y perspectivas educacionales

Alcira Argumedo *

En el escenario planteado por la revolución científica y técnica, la democratización educativa adquiere relevancia primordial. El conocimiento se convierte en el recurso estratégico por excelencia.

Las ciencias y tecnologías de punta tienden a superar la histórica división entre trabajo manual e intelectual y, dado que más del 95% de las tareas normales de una sociedad requerirán una formación básica equivalente a secundario completo, las actividades laborales basadas en el esfuerzo físico serán de carácter residual.

En las actuales coordenadas internacionales han cambiado asimismo el concepto y la dinámica del *conocimiento*, las modalidades de transmisión y de abordaje de los problemas, con el predominio del pensamiento relacional, la creatividad, la capacidad innovativa, de ideas de complejidad y adecuación a disímiles situaciones.

La democratización educacional

Democratizar el sistema educativo requiere brindar una educación de calidad para el conjunto de los habitantes; reformular en profundidad las bases conceptuales y la aplicación de los métodos pedagógicos y didácticos, y promover una formación docente altamente calificada. Pero cuando se mercantilizan el conjunto de las relaciones y actividades sociales, y aquello que para las ideas políticas de corte popular son derechos inalienables, en el neoliberalismo se transforman en mercancías susceptibles de ser provistas por ese mercado, entre otros, la salud y la educación. Quienes no son competitivos y capaces de obtener los recursos para adquirir esas mercancías se consideran *inviabiles* sin otro destino que la marginación; un nuevo tipo de seres humanos inferiores, definidos como tales por su discapacidad económica. La aplicación rigurosa de estos postulados teórico-filosóficos durante 30 años llevaría a una desintegración sin precedentes de la sociedad argentina y con ella, del sistema educativo. Las más diversas orientaciones ideológicas coinciden en que el futuro económico de las naciones depende de la formación alcanzada por el 50% inferior de la población activa: en Japón, el 98% de los alumnos que ingresan en el primario terminan el secundario y de ellos el 40% continúa estudios terciarios o universitarios. En la Argentina del 2005, el 64% de los mayores de 20 años no han finalizado los estudios secundarios y el 40% de los adolescentes y jóvenes entre 13 y 18 años no concurre a ningún establecimiento escolar (Sakaiya, 1994; Thurow, 1992; Argumedo, 1996, 2005).

Las consecuencias sociales generadas por estas políticas indican que una ampliación de calidad al conjunto del sistema educativo público –mediante el incremento de los salarios docentes, la provisión de

materiales y las inversiones en infraestructura– no serán suficientes para garantizar la formación escolar de los niños en situación de pobreza. La experiencia de los centros integrales de Educación Pública creados por Darcy Ribeiro en Río de Janeiro hacia 1983, con una idea profundamente democrática, innovadora y de calidad, mostraron el potencial de recuperación intelectual de los chicos de la calle, pero también que la condición para su permanencia en la escuela era ayudar a los padres o a las madres jefas de hogar. Sin embargo, a pesar de las condiciones altamente favorables que se les brindaban no podían darse el lujo de que su hijo fuera a la escuela: a veces ese chico mendigando, robando o prostituyéndose en la calle, era la posibilidad de supervivencia de sus hermanos menores. Una situación que con rasgos propios se reproduce en Argentina: en mayo del 2005, el 57.4% de los menores de 14 años –unos cinco millones sobre un total de nueve millones en esa franja de edad– viven en condiciones de pobreza o indigencia (Indec, 2005).

Sin desconocer la importancia del presupuesto educativo, la democratización real de la educación requiere el sustento de una filosofía y una política orientadas a promover una democracia política, socioeconómica y cultural en nuestras sociedades, como lo plantearan las vertientes populares latinoamericanas desde los tiempos de la independencia. Sólo así será posible garantizar una jerarquización de la docencia y los sistemas de doble escolaridad en todos los niveles, que es uno de los requisitos para alcanzar calidad educativa.

Los métodos de enseñanza

Los vínculos entre las miradas filosófico-políticas que marcan los ejes educacionales sustantivos, la definición del perfil del educando y las modalidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje permiten reflexionar acerca de algunos núcleos problemáticos referidos a los valores y objetivos de base en los cuales se sustenta la dinámica escolar. Ante los cambios en las formas del conocimiento, las mentalidades a formar en las escuelas marcan la necesidad de desplazar un tipo de enseñanza basado en la fragmentación de las disciplinas; en la acumulación acrítica y memorística; en una repetición que, en palabras de Simón Rodríguez, sólo produce *papagayos*. En sentido opuesto, las experiencias pedagógicas y didácticas han de promover un pensamiento reflexivo, con creatividad y capacidad de formular preguntas innovadoras, plantearse nuevos problemas, situar los elementos en su contexto, desarrollar esa *perspicacia espiritual* que permite elaborar respuestas ante situaciones cambiantes, captando las circunstancias en sus diversas manifestaciones y múltiples posibilidades (Rodríguez, 1999).

La coherencia intrínseca de las concepciones filosófico-políticas en lo referido a distintos aspectos de la democratización educativa, se manifiesta también en los métodos didácticos y pedagógicos. En el pensamiento liberal y en la cultura occidental dominante, la parcialización de los saberes impide formular miradas abarcadoras –que son la condición del pensamiento crítico– y ello facilita ocultar determinados intereses o situaciones en nombre de una supuesta rigurosidad. Es el caso de los silencios sobre la esclavitud y el racismo en la democracia de Estados Unidos o el *ceteris paribus* de la economía neoclásica que, mediante el artilugio de desvincular de la ciencia económica los factores extra económicos, elude las relaciones de poder que imponen la orientación de las distintas políticas. Simón

Rodríguez señalaba que el pensamiento creativo a ser inculcado en las escuelas tenía como objetivo desarrollar en los educandos la capacidad de percibir las propias circunstancias para poder actuar sobre ellas y se vinculaba estrechamente con el proyecto de reconstruir sobre otras bases estas sociedades devastadas por tres siglos de dominio colonial. En su perspectiva, la educación había de capacitar a los ciudadanos para actuar teniendo en cuenta la totalidad de condiciones que influyen sobre la naturaleza y las relaciones sociales; era necesario formar mentes lúcidas, con un conocimiento relacional, abarcador, flexible, capaz de abordar la complejidad de esos procesos y sus cambios.

La enseñanza debía desarrollarse paulatinamente tomando como principio que no existen objetos aislados; aun el más independiente siempre tiene relaciones. El trabajo de abstraer consiste en los esfuerzos realizados para aislarlo, pero esta abstracción no debe perder de vista las *contigüidades* y las *adyacencias*, ya que en el marco de tales relaciones adquiere su real sentido. Pensar *en totalidad* es lo que permite aprehender todos los elementos de un proceso o fenómeno. El objeto de la enseñanza serán los problemas captados en su totalidad, desde los más elementales a los más complejos, siguiendo diferentes grados de abstracción. Al mismo tiempo, debe considerarse que las circunstancias varían y que el movimiento más libre tiene dependencia de las circunstancias, sea una parte en relación al todo o el lugar, el tiempo, el modo y otros factores presentes:

En este marco define la relación entre conocimientos teóricos y prácticos, en la que lo que obliga a pensar es la *variedad de aplicaciones* que se ofrecen en diferentes circunstancias. La *variedad de aplicaciones* demanda ese *enseñar a aprender*, que supone evitar la repetición y la acumulación acrítica de saberes e información parciales. Desplegar en los alumnos riqueza perceptiva, una ampliación del campo de las experiencias, una creciente posibilidad de enfocar los problemas *en totalidad* y sopesar las distintas aplicaciones ante la modificación de las circunstancias. Esta visión se articulaba con el proyecto político de emancipación individual, social y nacional, al establecer los pilares susceptibles de alimentar una opinión diferente basada en razones, desterrando los modos de juzgar característicos de la vida cotidiana y de las prácticas políticas derivadas de la herencia colonial. Tanto en el campo educativo, como en el desempeño profesional y en la participación política, los juicios debían sustentarse en fundamentos, en la evaluación de los diversos aspectos involucrados en cada problema (Ribeiro, 1994).

Ideas derrotadas, despreciadas y silenciadas durante más de 150 años, que coinciden con los postulados de las Teorías de la Complejidad y los aportes más ricos del conocimiento emergente al finalizar el siglo XX.

En las Recomendaciones de la Conferencia Mundial de Unesco/Unicef sobre *Educación para Todos*, realizada en Tailandia en 1995, se plantea la necesidad de transformar las modalidades de enseñanza y el tipo de conocimientos a ser transmitidos, frente a los cambios gestados por la revolución científico-técnica en el campo del saber. A fin de superar las distorsiones que están produciendo métodos educacionales anacrónicos, la consigna es desplazar una formación repetitiva y parcializada por otra cuyo rasgo esencial sea la creatividad, las interrogaciones, la reflexión. La acumulación de información pierde relevancia frente a la capacidad para buscarla, saber utilizarla y procesarla. Las formas

avanzadas de incorporación y elaboración de la información y los saberes combinan diferentes modalidades –relaciones, ubicación contextual, articulaciones, evaluación, descarte y similares– que permiten miradas susceptibles de abordar las distintas temáticas con un enfoque complejo. Se trata de favorecer una mayor ductilidad en la apropiación de los conocimientos, en la posibilidad de innovar, en la adaptabilidad creativa a los cambios, con imaginación al mismo tiempo creadora y rigurosa. Indicaciones similares se toman como fundamento en la legislación sobre reformas educativas en nuestro país y en América Latina. El interrogante es hasta dónde efectivamente están siendo llevadas a la práctica en las escuelas.

La formación de mentes creativas conlleva, al menos, dos condiciones que cuestionan la impronta disciplinadora del sistema escolar. Por una parte, es necesario impulsar de modo sistemático el trabajo en equipo, a fin de recuperar el potencial del pensamiento colectivo, de la solidaridad y la cooperación en la búsqueda de soluciones y en el aprendizaje conjunto: un enfoque absolutamente opuesto a los planteos pedagógicos neoliberales con su individualismo competitivo. En el plano filosófico global, el liberalismo reemplaza los criterios de supervivencia a largo plazo, basados en la asociación y la complementariedad, por otros de corto plazo sustentados en una competencia que socava y atomiza a las sociedades, haciendo del individuo un enemigo o competidor de todos los demás. Lo cual supone que cada uno ha de sobrevivir, no con el concurso de sus semejantes, sino a costa de ellos (Rodríguez, 1999).

La competencia como valor absoluto se refleja en el campo educativo mediante una didáctica y criterios de evaluación que valorizan los logros individuales, incentivando el personalismo y la pugna entre compañeros. Con una actitud distinta, al permitirles expresarse libremente, los chicos de sectores populares muestran con naturalidad sus saberes y sus formas de relación basados en la reciprocidad; y quienes han finalizado sus tareas primero, en vez de llamar la atención para ser reconocidos en su mérito, se acercan a los compañeros que están atrasados con intención de ayudarlos. De esta manera, hacen un invaluable aporte pedagógico, al sumar a las indicaciones del docente su propia interpretación de esas indicaciones, tornándolas más accesibles a sus pares (Maimone y Edelstein, 2004).

Las formas avanzadas de organización de los procesos de trabajo –que requieren flexibilidad técnica y polivalencia funcional en los trabajadores, junto con la constitución de *círculos de calidad* organizados por medio de la cooperación y el intercambio de saberes– marcan el anacronismo de la competencia individualista como valor, tanto en la educación como en las actividades laborales. Ante la velocidad y obsolescencia de las tecnologías de punta que desplazan y reformulan las calificaciones requeridas por el mercado de trabajo, las escuelas deben desarrollar capacidades que permitan adquirir *perspicacia espiritual*; elaborar respuestas a partir de observaciones y otros elementos; contextualizar los problemas; confrontar miradas y razones, construir criterios comunes mediante el debate. Este tipo de habilidades facilita el posterior aprendizaje de tareas específicas y es una preparación para el trabajo más apta que la formación técnica puntual o el capacitar a los educandos como *expertos*. Lo cual no significa negar la pertinencia de una formación técnica específica; pero no es solamente eso lo que deben brindar las escuelas: se sabe que es

mucho más fácil desarrollar una especialidad a partir de un bagaje comprensivo, que ampliar los horizontes desde un conocimiento *taylorizado*.

Por otra parte, en la misma perspectiva es necesario un profundo replanteo del papel del error en el aprendizaje: debe dejar de ser algo susceptible de castigo y humillación para convertirse en un elemento enriquecedor de la adquisición de conocimientos. Quien teme al error tiende a protegerse en la repetición más o menos memorística del conocimiento recibido –que no debe confundirse con ejercitar la memoria– evitando los riesgos de evaluar diferentes alternativas o dar su opinión sobre distintos temas. Se coarta así el potencial creativo, la práctica de buscar razones y fundamentarlas, la posibilidad de corregir lo que se ha interpretado mal o no se ha incorporado correctamente:

Al respetar el saber del niño se revaloriza el problema del error, considerándolo una etapa necesaria en la construcción del conocimiento [...] La evaluación cuantitativa es sustituida por una evaluación permanente, democrática y colectiva, que asume una función de diagnóstico. Deja de ser así una forma autoritaria de control del profesor sobre los alumnos, para transformarse en una realización conjunta en la que son evaluados todos los actores comprometidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El resultado obtenido en este tipo de evaluaciones pasa a ser un dato efectivo para que se sopesen todos los componentes del proceso pedagógico y la propuesta de trabajo común pueda ser ajustada y reelaborada [...] desde una postura dialéctica de acción/reflexión/acción que tiende a favorecer el desarrollo y las capacidades de cada uno de los alumnos, eliminando las deserciones y la repetición (Ribeiro, 1994).

Tal tratamiento del error se deriva, además, de la importancia que estas vertientes otorgan a los aspectos emocionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Comenio alertaba acerca del peligro de ejercer violencia en los entendimientos, al pretender imponer al alumno lo que la edad y el discernimiento no le permiten incorporar y condenaba los castigos corporales porque “[...] los azotes y los golpes no tienen eficacia alguna para despertar en las mentes el amor a las cosas de la escuela; poseen por el contrario la virtud de engendrar abundante tedio y odio del espíritu hacia ella”. Jean Piaget señala la necesidad de contemplar la sucesión en las etapas de desarrollo, basada en el principio de integración de los conocimientos adquiridos con los conocimientos ulteriores, eludiendo todo tipo de presión o violencia sobre la fluida evolución de las posibilidades del niño (Piaget, 1996). En la misma óptica, Simón Rodríguez remarcaba el papel de los sentimientos en la adquisición del saber y también en la dinámica política de las sociedades: tanto los maestros como los gobernantes debían ser capaces de persuadir con sus razones, respetando al interlocutor en cada circunstancia “[...] tal como es y no como debiera ser”; porque en el conocimiento no desaparece el sentir y “[...] lo que no se hace sentir no se entiende y lo que no se entiende no interesa” (Rodríguez, 1999). Si el error es pasible de sanciones, de agresión a la autoestima, de humillación, la enseñanza va horadando el potencial creativo de los educandos y la atracción por conocer, imponiendo temor hacia las formas modernizadas pero no menos dolorosas de esos *azotes* condenados por Comenio.

El núcleo de esta problemática refiere en última instancia a la pregunta acerca de a quiénes, cómo y para qué se educa. Porque en las respuestas se develan los valores de las distintas corrientes de pensamiento filosófico-político acerca del conjunto de los derechos ciudadanos y no solamente los educativos. La homogeneización compulsiva y el disciplinamiento bajo un modelo militarizado, característico del normalismo, se imponen en nuestro país durante el período iniciado con la presidencia de Julio Roca. Más allá de ciertas correcciones, perduran como tendencia rasgos autoritarios que, entre otros aspectos, se manifiestan tanto en el tratamiento del error –junto con otras modalidades de disciplina– como en las celebraciones y rituales. Si durante casi todo el siglo XIX los festejos patrios escolares mantuvieron formas que amalgamaban símbolos religiosos y republicanos dentro de un sentido general de fiesta, a partir de Roca las conmemoraciones cobran otro sentido. Se jerarquizan el desfile y las marchas militares, con rituales cívicos escolares que deberán consolidar el mito de la Nación Argentina, de acuerdo con una determinada versión de su historia, al tiempo que los cánones incorporan la formación de filas al izar la bandera o entrar a las aulas, junto con una clara definición de jerarquías a ser obedecidas por los educandos. En el transcurso de largas décadas se les fueron imponiendo significados que garantizan un futuro de inclusión y progreso, si se adaptan a esas reglas (Amuchástegui, 2002). El error sancionado y atemorizante actúa como un complemento adicional y establece formas de evaluación de los saberes adquiridos que tienden a inhibir la capacidad de pensar con autonomía: espejo invertido de los rasgos esenciales del recurso *conocimiento*.

La segmentación del sistema educativo argentino durante las tres últimas décadas, resultante de las estrategias neoliberales, fue definiendo a las escuelas públicas de áreas pobres como espacios donde la promesa de inclusión y progreso ha sido borrada. Se realizan en ellas tareas asistencialistas, con escasas horas-clase efectivas y docentes desmoralizados por salarios vergonzosos y sobrecarga de trabajo, lo cual redundando en una calidad en descenso y problemas de aprendizaje, repitencia y deserción (Puiggrós, 2002). Esto tampoco es un daño colateral no deseado de los modelos neoliberales; es un objetivo intrínseco, que se vertebra con ese otro objetivo intrínseco de promover la pobreza y el desempleo como la forma más efectiva de disminuir el peso de los salarios en los costos de producción. Desconociendo el decisivo papel de las inversiones públicas destinadas a educación, los sucesivos gobiernos desde la dictadura militar en adelante parecen repetir esa condena a Simón Rodríguez, acusado de agotar el tesoro público en la pretensión de educar a los “cholitos y cholitas que ruedan en las calles”. El proyecto educativo dominante en la Argentina de hoy tiene poco que envidiar a las ideas del señor Calvo.*

Notas

* Simón Rodríguez (1769-1852) afirmaba en *Luces y virtudes sociales* que las niñas y los niños pardos y morenos debían recibir la misma instrucción que los blancos, con el fin de consolidar aquello que Bolívar llamara “la ley de las leyes, la igualdad”. Pero sus propuestas de crear un sistema de

educación pública –financiado con impuestos especiales– constituían un escándalo para las nuevas clases dominantes que sistemáticamente sabotaron sus planes. Así lo relata en una carta de 1832, cuando ya Bolívar había muerto: “Mientras yo me defendía en retirada un abogado llamado Calvo [...] desbarataba mi establecimiento en Chuquisaca, diciendo que yo agotaba el tesoro para mantener putas y ladrones, en lugar de ocuparme en el lustre de la gente decente. Las putas y los ladrones eran los hijos de los dueños del país. Esto es, los cholitos y las cholitas que ruedan en las calles y que ahora serían más decentes que los hijos y las hijas del señor Calvo”. Cfr. Argumedo, Alcira, “América Latina: el pensamiento en su historia. Simón Rodríguez en el siglo XXI”, en *Boletín de la Facultad de Ciencias Sociales*, n° 39, agosto de 1999 [N. de C.].

Bibliografía

- Amuchástegui, Martha, “Los actos escolares con bandera: genealogía de un ritual”, en *Tesis de Maestría*. Buenos Aires, Universidad San Andrés, 2002.
- Argumedo, Alcira, “Secundario”, en *Página 12*, 12 septiembre de 2005.
- Argumedo, Alcira, “El Imperio del Conocimiento”, en *Encrucijadas*, año II, n° 4, mayo 1996.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (Indec), *Encuesta Permanente de Hogares*. Buenos Aires, mayo de 2005.
- Maimone, María del Carmen y Edelstein, Paula, *Didáctica e identidades culturales: acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Buenos Aires, Editorial Stella/La Crujía, 2004.
- Piaget, Jean, “Prefacio”, en Comenio, Juan Amós, *Páginas escogidas*. Buenos Aires, AZ Editora/Unesco, 1996.
- Puiggrós, Adriana, “Lo que hoy enseñamos es determinante para el futuro”, en *La educación en nuestras manos*, año 7, n° 49, 2002.
- Ribeiro, Darcy, “A experiencia dos CIEP’s”, en *Carta: falas reflexoes, memorias*, n° 3, Brasilia 1994.
- Rodríguez, Simón, “Educación Republicana”, en *Obras Completas del Maestro de Bolívar*. Caracas, reedición de la Presidencia de la República, 1999.
- Rodríguez, Simón, “Luces y virtudes sociales”, en *Obras Completas del Maestro de Bolívar*. Caracas, reedición de la Presidencia de la República, 1999.
- Sakaiya, Taichi, *Historia del futuro. La sociedad del conocimiento*. Santiago de Chile, Andrés Bello, 1994.
- Thurrow, Lester, *La guerra del siglo XXI: la batalla económica que se avecina entre Japón, Europa y Estados Unidos*. Buenos Aires, Javier Vergara Editor, 1992.

* Socióloga. Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y miembro del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Escribió libros, artículos y trabajos académicos. Entre sus libros se destacan *Un horizonte sin certezas: América Latina ante la Revolución Científico-Técnica* y *Los silencios y las voces de América Latina*.