



FACULTAD DE HUMANIDADES

Departamento de Ciencias de la Educación

Módulo de Ambientación 2019

ANEXO

PEREZ LINDO, Augusto (2010) “FILOSOFIA Y TEORIA DE LA EDUCACION”.
Editorial Biblos. Buenos Aires.

Disponible en:

www.isbn.org.ar/web/busqueda-avanzada-resultados.php?editorial=Dédalo%20S.R...

Dédalo S.R.L., Biblos, Para qué educamos hoy? **filosofía y teoría de la educación**, **Perez Lindo, Augusto**; 1, Original, 03/2017, Español /, Libro Digital.

PRIMERA PARTE: ELEMENTOS PARA REVISAR LA TEORIA DE LA EDUCACION

CAPITULO I: LAS METAMORFOSIS DE LA EDUCACION

Podría decirse que explorar el mundo de la educación, en toda su anchura y complejidad, y al amparo de propósitos unificadores y totalizadores, es entrar en un territorio donde la señalización escasea, en un área todavía no cartografiada suficientemente.
Ricardo Nassif, **Teoría de la educación**, 1980

1. ¿Para qué educamos hoy?

1

La educación ha ganado una gran centralidad en los últimos cincuenta años debido entre otras cosas a la masificación del acceso a la escolarización, al mejoramiento del perfil educativo de la fuerza de trabajo, a la expansión de la cultura de masas y al desarrollo de los sistemas de información. Todo esto ha dado lugar a un nuevo entorno que algunos han denominado la “sociedad de la educación”, o la “sociedad educativa”.

Al mismo tiempo que crecía la importancia de los mecanismos de comunicación y de aprendizaje en la sociedad, también se fueron relativizando los agentes educativos tradicionales tales como la escuela o la universidad. Los individuos han encontrado o buscan otros mecanismos para instruirse: sistemas informales, escuelas comunitarias o corporativas, educación a distancia, educación domiciliaria. Aparecen procesos de **desescolarización** (como el fenómeno del “home schooling”). También, avanza, paradójicamente, el iletrismo, el número de individuos que tienen dificultades para leer y escribir a pesar de haber pasado por la escuela primaria y secundaria.

Era fácil afirmar hace 30 o hace 100 años que la mayoría de las personas escolarizadas se preparaba para el mundo del trabajo. Las teorías sociológicas, económicas y políticas coincidían en este punto. Pero ahora los cambios avanzan tan rápidamente que no es posible prever si al final de un ciclo de formación los graduados van a encontrarse con la función profesional para la que fueron entrenados. Es lo que reconoce amargamente Alain Renaut respecto a los graduados universitarios: *adaptar las formaciones a las profesiones es correr el riesgo de adecuarlas al*

*estado actual de las profesiones, lo que equivale a garantizar a los estudiantes de hoy que poseerán mañana las competencias necesarias para afrontar las tareas de ayer o de anteayer.*¹

Si se trata de pensar en términos de valores y de visiones del mundo que la educación debe transmitir la situación no parece menos problemática. Imaginemos solamente lo que significa para 1.200 millones de chinos formados en el marco de un sistema comunista, tener que asimilar hoy los elementos de la cultura capitalista más competitiva. Para millones de ciudadanos de los distintos países de la Unión Europea el pasaje de una visión “nacional” a una visión “europea” tiene consecuencias profundas, modifica creencias instaladas luego de varios siglos de vida con otros modelos culturales y políticos.

El “choque” de creencias y de ideas lo podemos encontrar en todas partes, en las comunidades indígenas de América del Sur o en Afganistán, en la India o en Sudáfrica. En el seno de las familias o en las instituciones escolares todos se preguntan ¿para qué educamos hoy?.

Para responder a la pregunta parece que deberíamos contar con una teoría de la educación que permitiera comprender las complejidades actuales y anticipar las tendencias futuras. Una exploración bibliográfica, en las bibliotecas o en Internet, nos ofrece millares de ensayos o estudios sobre experiencias particulares o sobre críticas a los modelos vigentes. Pero solo una decena de trabajos se atreven a imaginar la reconfiguración actual y futura de los sistemas de educación.

En la actualidad, encontrar una teoría de la educación universalmente aceptable resulta muy problemático. Los procesos educativos se encuentran afectados por los cambios de paradigmas y de contextos. Los progresos de las ciencias cognitivas están modificando nuestras ideas sobre la inteligencia, la memoria, los aprendizajes. La crítica epistemológica ha hecho tambalear muchas de las certidumbres que antes sustentaban el discurso educativo. La globalización, la informatización, la explosión de conocimientos, las innovaciones incesantes de la enseñanza virtual desafían los modelos institucionales. Se puede decir que los mecanismos de creación, organización y transmisión de conocimientos se están transformando.

Entretanto, los ministros y directivos de la educación, los especialistas y la UNESCO tratan de mantener un consenso internacional sobre los grandes objetivos. Es lo que expresan documentos tales como la **Declaración Mundial sobre la Educación para Todos** (Jomtien, 1990) o la **Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI** (Paris, 1998) . Al leer estos y otros documentos del mismo tipo uno tiene el sentimiento de que las instituciones educativas corren permanentemente detrás de los cambios.

En la medida en que intuimos que las mutaciones en curso afectan todos los órdenes de la vida, ahora percibimos con mayor agudeza que en el pasado que **el proceso educativo forma parte de las condiciones de supervivencia y de evolución de la humanidad**. Sabemos que más allá de las formas institucionales, de las crisis de financiamiento o de los modelos pedagógicos lo que está en juego es la **función civilizadora** de la educación.

¹ Alain Renaut (2008) **¿Qué hacer con las universidades?**, UNSAM, Bs.As. , p.63

La aceleración de los cambios y las adaptaciones permanentes a los mismos nos impiden analizar los largos y lentos procesos por los cuales la cultura humana se ha ido transformando. Por ejemplo, el pasaje de la escritura a la cultura audiovisual comenzó a fines del siglo XIX con el cine, el teléfono y la radio para amplificarse con la televisión y la computadora. Pero el impacto sobre el pensamiento y la acción humana solo comienzan a percibirse claramente a finales del siglo XX.

2

En un contexto de mutaciones e incertidumbres pareciera sensato adoptar actitudes pragmáticas utilizando métodos eficaces para que los alumnos aprendan los contenidos que necesitan para su desempeño social y laboral. Ante los serios déficits cognitivos de niños y adolescentes lograr esto parece ya suficiente. ¿Para qué plantearse las cuestiones teóricas si lo que importa son los resultados prácticos? Después de todo, la humanidad se ha educado durante milenios sin disponer de teorías antropológicas, psicológicas o epistemológicas bien fundadas. De hecho, en muchos países las instituciones se acomodan espontáneamente a los cambios, los directivos adoptan experiencias que parecen exitosas, los educadores recurren a diferentes métodos que parecen eficaces para sus objetivos.

Lograr un buen aprendizaje de los alumnos no es poco en los tiempos actuales. ¿Tiene sentido buscar una teoría de la educación?. Es verdad que los aviones se inventaron antes de que tuviéramos una teoría científica de la aeronavegación. Pero la industria aeronáutica no existiría sin las bases científicas necesarias. Sin teorías adecuadas no podemos ni explicar ni comprender los procesos educativos. “Sin teoría no hay experiencia”, dijeron Leonardo Da Vinci y Albert Einstein.

3

Por otro lado, como lo destacaron Rousseau, Kant, Dewey, Paulo Freire, Habermas, Edgar Morin y tantos otros, **la educación es el camino final que lleva a la humanidad a su plena autoconsciencia e individuación.** Más allá de las discusiones epistemológicas, necesarias para esclarecer los términos y la justificación de las teorías, lo que importa es la comprensión del significado de este camino. ¿Podemos hablar de educación sin reflexión? ¿Podemos dejar de preguntarnos para qué educamos hoy?

Para los que creen que vivimos en **una era sin fundamentos** esta preocupación puede aparecer como una “pasión inútil”. Algunos piensan que no es posible encontrar un significado común sobre la educación o que no es necesario que exista alguna coherencia entre los proyectos educativos. Jean-François Lyotard y otros pensadores postmodernos critican todo intento de legitimar una teoría totalizadora, una visión coherente de los saberes, o un sentido de la historia.³ Los “grandes relatos” se han terminado, dicen. La ciencia misma puede ser analizada como un discurso. Sus conclusiones dependen del consenso o de las relaciones de poder. La realidad es un discurso sobre lo que creemos que es la realidad. Por lo tanto, podemos contentarnos con intercambiar opiniones o interpretaciones.

² Ver: Raffaele Simone (2001) **La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo**, Taurus, Madrid; Paul Virilio (1996) **El arte del motor. Aceleración y realidad virtual**, Manatíal, Buenos Aires; Giovanni Sartori (1998) **Homo videns. La sociedad teledirigida**, Taurus, Buenos Aires

³ Jean-François Lyotard (1995) **La condición postmoderna**, Rei Argentina, Bs.As.. Ver las críticas a estas posturas en Stanley Aronowitz; Henry A. Gioux (1993) **Postmodern Education**, University of Minnesota Press, Minneapolis

La educación “pública” tiene un compromiso con el conocimiento científico en la medida en que está sujeta a la crítica epistemológica y a la evaluación institucional. Por lo tanto, no puede quedar librada a la arbitrariedad o al subjetivismo. Su pertinencia depende de criterios que son discutidos y consensuados en el marco de una comunidad educativa mundial.

Tampoco podemos olvidar que las políticas que permitieron la afirmación de la igualdad y de la individualidad en Occidente fueron el resultado de teorías y confrontaciones que se iniciaron desde el siglo XVI. La construcción de un consenso sobre los principios de los derechos humanos que dieron lugar a las declaraciones universales de Naciones Unidas a partir de 1948 fue el resultado de grandes intercambios y confrontaciones durante varios siglos. Y allí donde predominaron paradigmas contrarios al reconocimiento de la libertad de conciencia o de la igualdad se sigue negando la libertad de pensamiento o la igualdad de oportunidades educativas a personas de distinta condición social, étnica o sexual.

Las sociedades funcionan también en base a ideas y creencias que subyacen a sus prácticas políticas, sociales o económicas. Los principios de los Derechos Humanos permitieron que en la mayoría de las naciones surgieran sistemas educativos fundados en ideales de dignidad y de igualdad humana. Por lo tanto, **asumimos que los “discursos emancipatorios”, la búsqueda de la dignidad humana o de la verdad a través de la educación no son veleidades retóricas.**

2. La edad mental y la edad escolar ya no son lo que eran

Uno de los fenómenos que nos invitan a repensar nuestras teorías educativas es el de los cambios en la “edad mental” y la “edad escolar” de los sujetos del aprendizaje.

En la Antigüedad Greco-Romana ya se había dividido la educación en tres etapas: primaria, secundaria y superior.⁴ Algo que estaba sugerido por Aristóteles en su **Política**, hace 2.300 años. En los comienzos de la Era Moderna Jan Comenio (1592-1670) propuso dividir los ciclos escolares en cuatro etapas: escuela materna (0-6 años), escuela elemental (6-12 años), gimnasio, escuelas latina (12-18 años), universidad (18-24 años). Este esquema perduró pese a los cambios históricos. En los comienzos del siglo XX se consolidó la división de los ciclos educativos en base a definiciones sobre la **edad mental** y la **edad escolar**. Hacia 1930 la edad mental en Francia se determinaba aplicando la escala métrica de Binet-Simon: un niño tenía una edad mental determinada en la medida en que sus respuestas al test coincidían en un 75% con las del grupo de edad correspondiente. Desde mediados del siglo XX intervienen, junto a las mediciones de la edad cronológica y del nivel de inteligencia, las teorías de los estadios evolutivos de los niños (Henri Wallon, Piaget, Freud).

Los “test de inteligencia”, fueron criticados en las últimas décadas por defectos de consistencia interna o por falta de congruencia con los comportamientos reales de los niños. De todos modos estos instrumentos sirvieron durante generaciones para clasificar niños “normales” y “anormales”. En Estados Unidos entre 1910-1960 los resultados de los test de inteligencia para negros y mujeres siempre daban más bajo que la media. Pero en los últimos 20 años se modificó sustancialmente la

⁴ Ver: Henri-Iréné Marrou (1965) **Historia de la educación en la antigüedad**, EUDEBA, Bs.As.

situación y los expertos “descubrieron” que se debía a un hecho muy simple: que ahora los negros y las mujeres tenían muchas más oportunidades educativas que antes.

La “edad escolar” varía según las legislaciones de los distintos países. En América Latina la escolaridad general obligatoria fue variando notablemente en los últimos 50 años, pasando de 7-12 años a 6-14 años. En algunos países, como Argentina, la escolarización obligatoria comienza a los 5 años y se completa a los 16. Pero, de hecho, en este país un porcentaje cercano al 40% padece de “retraso escolar”, es decir, se encuentra en niveles que pueden considerarse inferiores para su edad por problemas de repetición.

¿Estos criterios tienen en la actualidad una validez universal?. Con respecto a la edad mental podemos señalar algunos factores que desafían la generalización de los mismos. Un adolescente de 12 años ha pasado en promedio cerca de 14.000 horas frente al televisor o la computadora y ha recibido cerca de 10.000 horas de clase. En general las nuevas generaciones tienen un capital de información varias veces mayor al de otras generaciones. En cambio, padecen de retrasos cognitivos notables en cuanto a lectura, comprensión de textos, abstracción conceptual, pensamiento argumentativo y razonamiento matemático. En encuestas realizadas entre ingresantes de la Universidad de Buenos Aires entre 1990 y 2000, se constataba que cerca de un 20% tenían dificultades de lecto-escritura y en las operaciones matemáticas.

Pareciera que la cultura audiovisual produce el doble efecto de acelerar la maduración mental y cognitiva de algunos y de retrasar a otros. En Argentina, Brasil, Estados Unidos y otros lugares ya se conocen muchos casos de adolescentes de 12, 13, 14 y 15 años, que se presentaron con éxito para cursar estudios universitarios. Algunos ya son especialistas en informática y otros se destacan en competencias matemáticas, musicales, deportivas o actorales.⁵

Las teorías sobre la edad mental de los niños deberían tomar en cuenta la multiplicación de los estímulos audiovisuales e informativos. Kennet Gergen, en “**El Yo saturado**”, habla del nacimiento de una subjetividad hiper-estimulada, de un “yo multifrénico”.⁶

Un niño de 10 años con escolaridad normal en la actualidad ha recibido mucha más información sobre el mundo que la que tenían los adultos de 40 años décadas atrás. Por otro lado, personas mayores de 60 años que antes no eran considerados en “edad escolar” ahora siguen estudios primarios, secundarios y universitarios. ¿Cómo podemos integrar en una nueva teoría de la edad mental y de la edad escolar todos estos cambios que se vienen produciendo en los sujetos de aprendizaje?.

No debemos omitir el debate actual sobre la “edad moral” de los niños y adolescentes a causa del auge de la delincuencia entre los menores. Mientras que algunos quieren proteger a los niños y adolescentes hasta los 17 años, otros piensan que hay que tratarlos como adultos a partir de los 12 años. Algunos hablan del “fin de la infancia” pero sería trágico aceptar que volvemos a situaciones

⁵ Sobre la problemática de los niños superdotados han tenido lugar congresos nacionales e internacionales en Canadá (1994), Argentina (1998), México (1999), Brasil (1999), Barcelona (2002) y Bogotá (2002).

⁶ Ver: Kenneth Gergen (1987) **El Yo saturado**, Paidós, Barcelona. Ver también: M. Cafiero; R. Marafioti; N. Tagliabue (eds.) **Atracción mediática. El fin de siglo en la educación y la cultura**, Biblos, Bs.As. 1997

de siglos precedentes donde era trivial el maltrato de los menores. El psicoanalista Arnaldo Rascovsky hablaba de una tendencia al “filicidio”, o sea, el deseo de querer matar a los hijos.

Desde hace varias décadas se viene analizando y discutiendo la evolución de la personalidad de los niños y adolescentes. Nosotros no tenemos una respuesta pero constatamos que los esquemas que teníamos sobre los sujetos del aprendizaje son insuficientes. Ahora nos encontramos con el concepto de la “educación permanente” que abarca a individuos de todas las edades en interacciones que superan el marco de los ciclos y de las instituciones tradicionales. La UNESCO sugiere que *“La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente, y responde al reto de un mundo que cambia rápidamente.”*⁷

3. La internacionalización educativa

Otro fenómeno que desafía los criterios vigentes sobre organización educativa es el proceso de globalización.⁸ Los sistemas educativos actuales fueron diseñados en el marco de un sistema mundial estado-céntrico, o sea, regidos por la existencia de estados-nacionales que fijaban dentro de sus fronteras las posibilidades de intercambios educativos. Alrededor de 1989 no solo se produce la Caída del Muro de Berlín sino que también se abren las fronteras para las comunicaciones y los intercambios educativos. Las aperturas económicas, políticas y tecnológicas dieron lugar al concepto de “globalización”. A partir de entonces la educación transfronteriza avanza por muchos caminos: redes de telescuélas, programas internacionales de escuelas secundarias, programas de educación a distancia, ofertas virtuales de aprendizaje para cualquier disciplina producidas en cualquier lugar del mundo para cualquier habitante del planeta.

Todo indica que marchamos hacia una **red mundial de programas educativos**. El Bachillerato Internacional con más de 630.000 alumnos, de 2.365 colegios en 128 países, es uno de los ejemplos más antiguos. Pero ahora el desarrollo de la “home schooling”, de la educación a distancia y del aprendizaje virtual lleva las posibilidades mucho más lejos. Las comunidades indígenas de América del Sur intercambian programas de educación a distancia. Escuelas de Australia y Nueva Zelanda intercambian cursos a través de Internet con Canadá o con Argentina. Muchos países organizan y organizaciones no gubernamentales ofrecen cursos de cualquier nivel para usuarios de cualquier lugar del mundo a través del Ciberespacio.

¿Cómo establecer políticas regulatorias desde los estados nacionales para esta nueva estructura? Los estados nacionales ya están siendo sobrepasados. ¿Cómo conciliar la internacionalización con el mantenimiento de una identidad local o nacional?. En las experiencias actuales se han debilitado las políticas nacionales y en cambio han renacido las culturas locales y ancestrales en el ciberespacio. Internet se ha convertido en un gran aliado de los individuos y de los grupos étnicos y sociales minoritarios.

⁷ UNESCO (1996) **La educación encierra un tesoro**. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, Santillana, Madrid, p.21

⁸ Ver: X. Bonal; A. Tarabini-Castellani; A. Verger (comps.) (2007) **Globalización y educación. Textos fundamentales**, Miño y Dávila, Bs.As.

La globalización ha tenido consecuencias inesperadas de todo tipo. Los universitarios de países asiáticos solían concurrir a universidades de verano para aprender el inglés en Estados Unidos, Canadá o Gran Bretaña. Ahora China ofrece cursos de inglés para individuos de cualquier continente, presenciales y a distancia. Al mismo tiempo, Australia y Nueva Zelanda atraen con sus ofertas académicas a estudiantes asiáticos de muchos países diferentes. Las universidades de América Latina han entrado en programas de cooperación y co-titulación con universidades de Estados Unidos y Europa.

4. Explosión de conocimientos y crisis curricular

La mayoría de los planes de estudio fueron diseñados en una época en que las teorías y conocimientos científicos tenían una relativa estabilidad. Ahora, la producción científica tiene un carácter aluvional. El *Science Citation Index (ISI Web of Knowledge)* registra artículos de 6.771 revistas con referato y se estima que desde 1965 a 2005 ha catalogado más de 10 millones de artículos. El sistema *Scopus* que es más amplio registra 14.671 publicaciones periódicas que desde 1969 a 2005 representan unos 33 millones de trabajos.

Estos serían datos del círculo más restringido de publicaciones con arbitraje. En general se publican cerca de un millón de revistas con pretensiones académicas y científicas, de las cuales podrían considerarse de carácter especializado unas 80.000. A su vez la publicación de libros cada año suma más de un millón de títulos. Lo que quiere decir que asistimos a una explosión de conocimientos: un año de productividad científica actual equivale a la producción intelectual de varios milenios de la humanidad.

Frente a este panorama imaginamos la situación de profesores de ciencias naturales cuyos planes de estudio fueron aprobados cinco o diez años atrás: en ese lapso la biología molecular y las biotecnologías han hecho tantos progresos que obligan a un proceso de actualización. Las Facultades de Medicina de Argentina (reunidas en AFACIMERA) decidieron en 1998 que los graduados médicos deberían reacreditar sus especializaciones cada cinco años. En las carreras de Sistemas o Ingeniería Informática el plazo de obsolescencia de los conocimientos es más breve: se calcula que en 18 meses las innovaciones informáticas obligan a revisar los planes de estudio.

Los planes de estudio universitarios, enciclopédicos y fragmentarios, se preocupan aún por transmitir informaciones y competencias que los alumnos consiguen de manera informal y directa a través de Internet donde encuentran programas de contabilidad, de diseño, de informática y otros que muchos jóvenes aplican aún antes de ingresar a la universidad. La transmisión de información, que cubre más del 80% de la enseñanza superior, va siendo asumida por programas que se encuentran en Internet. Lo cual a su vez es motivo de preocupación por la existencia de sitios en Internet que alimentan la reproducción de artículos, papers o exámenes.

Podemos observar, también, que el acceso a las bibliotecas del mundo se ha amplificado al infinito y que los individuos pueden llegar a ellas desde cualquier lugar del mundo. La Biblioteca

de Babel que imaginara Borges está al alcance de cualquier individuo en cualquier lugar del mundo. **Internet se ha convertido en la súper memoria exogámica de la humanidad.** Entonces parece que la educación tiene que poner más el acento en las competencias para aprovechar la información, en las capacidades cognitivas y reflexivas más que en el almacenamiento de datos.

5. Desescolarización

Otro de los fenómenos asociados con estos nuevos contextos es la tendencia a la desescolarización. Ivan Illich fue un precursor con su libro **La desescolarización de la sociedad** de 1970. Pero fue John Holt quien a partir de 1977 y desde su revista *Growing Without Schooling* impulsó los programas de “home schooling” que se extendieron desde Estados Unidos hacia los cinco continentes con millones de niños, jóvenes y adultos estudiando con métodos no convencionales.

Los procesos de desescolarización señalan por un lado la desvalorización de la escuela como ya lo había diagnosticado Ivan Illich desde 1970. Pero, por otro lado, el contexto que ahora vivimos es distinto porque la desescolarización institucional coincide con un mayor acceso a mecanismos de enseñanza-aprendizaje a través de los sistemas informáticos.

Internet hizo posible la creación de plataformas que abrieron el camino a la educación virtual y también a la desescolarización. En los últimos quince años el crecimiento de la educación a distancia ha sido exponencial. La diseminación de variadas ofertas de enseñanza virtual es una manifestación de este proceso. Surgieron escuelas y universidades virtuales, programas de aprendizaje on line ofrecidos por instituciones, empresas o particulares. **El ciberespacio contiene hoy el más grande y diverso sistema de educación de todos los tiempos.** La desescolarización significa en este contexto el desarrollo de un nuevo espacio educativo a escala mundial.

El hecho de que la educación virtual desplace en parte la actividad aúlica no constituye una pérdida en la medida en que muchas de las clases magistrales en la escuela o la universidad no eran y no son interactivas, no facilitan la actitud activa, creativa, de los alumnos. La frecuentación de la computadora obliga de hecho a un mayor desarrollo de la lectura aunque se pierden competencias lingüísticas por falta de orientación pedagógica.

La desescolarización actual es paralela del proceso de generalización de la educación en todas partes. Los medios de comunicación social y el ciberespacio se están convirtiendo en agentes educativos. En este sentido marchamos hacia una sociedad educativa global. Pero, si bien se ha avanzado en la creación de canales y programas de televisión con contenido científico, cultural y educativo, todavía muchos de los sitios y programas más frecuentados por los jóvenes no tienen valor educativo.

Los sistemas informáticos como Microsoft, Linus, Yahoo, Google y otros tienen fuertes componentes de interés científico y pedagógico. Google ha creado un sistema de consulta bibliográfica muy efectivo. Yahoo y Google facilitan accesos a todas las bibliotecas, universidades y colegios del mundo.

La digitalización de las bibliotecas y la disponibilidad de libros y documentos en formato digital ha creado a su vez una verdadera biblioteca mundial al alcance de todos los habitantes del planeta. Con lo cual, a su vez, se han superado las barreras territoriales y culturales que limitaban el acceso a las fuentes del conocimiento científico o cultural en el mundo.

El modo de producción y de transmisión de conocimientos está cambiando. Esto tiene consecuencias para las universidades, las escuelas, los científicos, los pedagogos, las bibliotecas. La utilización de libros e informes de nivel científico actualizado en las aulas o en las empresas o en las casas particulares modifica las relaciones de enseñanza – aprendizaje del pasado.

La cultura de masas se incrementa con los medios de comunicación social, pero también avanza el iletrismo, disminuye el número de lectores, el dominio del lenguaje corriente se ha deteriorado en Europa, Estados Unidos o América del Sur.

Ivan Illich publicó “Desescolarizar la sociedad” en 1970 sus críticas iban sobre todo a la incapacidad de integración social de la institución escolar, a su incapacidad para asegurar la igualdad de oportunidades, el deseo de aprender y formar en la convivencia. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) parece una respuesta a estas preocupaciones. En esa línea muchos países adoptaron políticas educativas de inclusión social. De hecho la escolaridad se ha extendido en todas partes. Pero esto no parece resolver los problemas de integración social.

El desarrollo de la educación a distancia parece por otro lado ofrecer la oportunidad de una inclusión mucho más amplia que la tradicional. La multiplicación de redes educativas virtuales tiende a universalizar el acceso a los procesos educativos. Al precio de una “des-institucionalización” creciente de los mecanismos de enseñanza-aprendizaje. Cabría plantearse si esta nueva forma de “desescolarización” puede asumir los desafíos pendientes de la integración social y de la formación moral de los alumnos.

6. Escolarización, pobreza y desarrollo en América Latina

Hay que incorporar a los análisis las tendencias de la escolarización en América Latina y las expectativas que en ella han puesto tanto los gobiernos como las organizaciones sociales para superar la pobreza y el subdesarrollo. La región tiene hacia el 2008 unos 570 millones de habitantes, y unas 70 millones de personas escolarizadas en todos los niveles.

La tasa de analfabetismo es del orden del 8,8%. La escolarización no ha dejado de progresar en las últimas décadas. Entre 1991 y 2005 la matriculación primaria pasó del 87% al 97%. Resulta también impresionante el crecimiento de las universidades y de la matrícula de nivel superior: hacia 2007 se estimaba que había unos 15 millones de estudiantes en este nivel.

Aunque se han hecho progresos notables en la disminución de la pobreza, hacia 2007 la población pobre alcanzaba a cerca del 30 % del total y la extrema pobreza al 12,7 %. Las estadísticas de Naciones Unidas destacan que en América Latina se registra el más alto índice de inequidad social del mundo: el 20% de los más ricos poseen el 57% de los ingresos, mientras que el 20% más pobre sólo el 3%.

Estos datos y sus ampliaciones que se pueden obtener a través de los informes estadísticos de Naciones Unidas y el Banco Mundial, muestran varias cosas significativas. En primer lugar, que la expansión educativa en América Latina ha sido constante en las últimas décadas y que no obstante ello la disminución de la pobreza ha sido lenta. En segundo lugar, se puede observar que aún con crecimiento económico la desigualdad no disminuye. En tercer lugar, que América Latina dispone de un potencial de recursos humanos de nivel superior equivalente al de la Unión Europea pero sin embargo su impacto sobre el desarrollo no produce los mismos efectos.

Aquí aparece la necesidad de revisar seriamente las amalgamas voluntaristas entre expansión educativa y desarrollo que desde los años 60 fueron sostenidas por distintos gobiernos en la región. La observación sociológica ha demostrado que aún en los países desarrollados **la pobreza no disminuye si no se atacan los mecanismos de la desigualdad**. La escolarización masiva ha permitido mejorar el perfil educativo de la fuerza de trabajo, pero curiosamente eso no siempre sirvió a los países de origen de los trabajadores calificados que para progresar tuvieron que emigrar hacia otros países para buscar posiciones mejor remuneradas.

El otro aspecto crucial es el vínculo entre la escolarización superior y el desarrollo. **Si no existen estrategias que valoricen los conocimientos y las capacidades educativas, las condiciones del subdesarrollo se reproducen**. Es una lección de la que se ha aprendido poco en América Latina. El caso más notorio es el de Argentina que tuvo desde 1970 altos niveles de escolarización superior pero que no supo aprovechar esta ventaja comparativa para su crecimiento. En este sentido se puede decir que en la actualidad la **gestión del conocimiento para el desarrollo** implica articular el Estado, las demandas sociales y la economía con el potencial educativo y científico de cada país. Los casos exitosos de Corea, Malasia, China, Irlanda, Finlandia, Japón, Estados Unidos o la India muestran que hay distintos caminos para alcanzar resultados satisfactorios.

10

7. Tendencias y motivos para el cambio

Por donde busquemos la escuela, la universidad, se encuentran desbordadas. Los “desfases” entre la escuela y sociedad ya eran tema de los informes mundiales sobre la educación en los años 70 y 80. Philip Coombs repite el mismo diagnóstico sobre el “desfase” entre el sistema educativo y la sociedad en sus informes sobre **La crisis mundial de la educación** en 1960 y 1970.⁹ En la actualidad habría que hablar más bien de “desborde”. **La escolarización masiva de las poblaciones exige cada vez más recursos y docentes que no alcanzan para cubrir todas las demandas**.

En resumen, encontramos muchos elementos de juicio para justificar un replanteo de la teoría de la educación. En todo caso habría que tener en cuenta por lo menos estos factores:

- la globalización impulsa la internacionalización de los procesos educativos y crea la posibilidad de pensar en la preparación de individuos para una responsabilidad

⁹ Philip Coombs (1971) **La crisis mundial de la educación**, Península, Barcelona

planetaria;¹⁰ (Edgar Morin, Francisco Gutiérrez, Moacir Gadotti, entre otros, presentan ideas en este sentido)

- la informatización de la sociedad genera nuevas intersubjetividades virtuales, facilita el acceso directo a todas las fuentes de información científica y cultural, favorece el auto-aprendizaje, exige mayor capacidad de reflexión, disminuye los hábitos de lectura y escritura; las teorías y programas de educación a distancia han tratado de aprovechar estos nuevos contextos¹¹
- la revalorización de las identidades étnicas, muchas veces convertidas en fuente de conflictos, ha llevado a reconocer las diversidades culturales y a pensar en una educación multicultural;¹²
- la extensión de la pobreza y la exclusión de vastos sectores sociales obliga a fortalecer la función integradora de la educación y compromete a la misma con la búsqueda de la equidad social; (Ver la Declaración Mundial de la UNESCO: **Educación para todos**, Jomtien, 1997);
- el surgimiento de una economía que tiene al conocimiento como factor principal lleva a prestar más atención a la formación científica y técnica de los individuos, así como al desarrollo de capacidades para aplicar eficazmente los saberes en la resolución de los problemas de la sociedad;¹³
- la ausencia de políticas mundiales de desarrollo sustentable que regule la globalización económica y tecnológica dominante, las asimetrías entre el libre-cambio económico y las restricciones a la circulación de los trabajadores migrantes, señalan la necesidad de preparar a través de la educación un nuevo orden mundial, inteligente y solidario;¹⁴

Parece evidente que necesitamos nuevas teorías para asimilar, enfrentar, superar o aprovechar estos nuevos contextos. La actitud frente a los desafíos, por otra parte, depende de los valores o finalidades que cada uno atribuye a la educación. ¿Será necesario que siga siendo un conservatorio de patrimonios culturales de la humanidad? ¿O será conveniente más bien convertirla en agente de una nueva cultura planetaria? ¿Cuál?

8. Senderos y bifurcaciones

¹⁰ Ver: Francisco Gutiérrez (1997) **Ecopedagogía y ciudadanía planetaria**, Editorial Pec, Costa Rica

¹¹ Ver: Pierre Lévy (2007) **Cibercultura. La cultura de la sociedad digital**, Anthropos, Barcelona; Elena Barberà (coord.) (2001) **La incógnita de la Educación a Distancia**, ICE-HORSORI, Barcelona; Marta Mena (comp.) (2007) **Construyendo la nueva agenda de la Educación a Distancia**, La Crujía, Bs.As.

¹² Ver: Peter McLaren (1999) **Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo**, Homo Sapiens, Rosario

¹³ Ver: CEPAL/UNESCO (1990) **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**, Naciones Unidas, Santiago de Chile; A. Pérez Lindo (1999) **Políticas de conocimiento, Educación Superior y desarrollo**, Biblos, Bs.As.

¹⁴ Ver: Moacir Gadotti (2003) **Perspectivas actuales de la educación**, Siglo XXI, Bs.As.

La educación encierra hoy más que nunca muchos interrogantes. Al mismo tiempo se espera de ella demasiadas cosas que en realidad deberían ser atendidas por otros agentes. En América Latina se pide a la educación que ayude a disminuir el desempleo, la pobreza, las enfermedades transmisibles, la desnutrición, la marginalidad y otras cosas que dependen de las políticas económicas y sociales. ¿La educación puede sostener todavía un proyecto liberador? Para responder a estos interrogantes necesitamos nuevos enfoques teóricos.

La teoría de la educación, como fenómeno multirreferencial, comprende aspectos cruciales como:

- una concepción del ser humano y del mundo, o sea, una filosofía;
- una teoría del conocimiento fundada en las ciencias cognitivas y en la crítica epistemológica;
- una visión enciclopédica de las teorías y competencias científicas que los alumnos deberían aprender;
- una visión ético y política de los valores que se consideran adecuados para transmitir a los individuos en sus contextos sociales y culturales;
- una visión histórica y prospectiva de las funciones de la educación;
- una definición de los métodos y condiciones pedagógicas adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje.

Para comprender los procesos educativos precisamos un modelo de conocimiento y el más adecuado nos parece el “pensamiento complejo” de Edgar Morin ya que permite recurrir a instrumentos de análisis diversos y se sitúa en un plano de complementaridad con respecto a distintas antinomias: racionalidad-irracionalidad; materialismo-espiritualismo; individuo-sociedad; tradición-modernidad, etc. Lo que es importante también en este enfoque es que se asume una teoría de sistemas que no elimina la acción humana. Lo que nos permite analizar los procesos educativos tanto en sus estructuras como en las acciones humanas.

La Educación está comprometida con la universalización de la humanidad, pero al mismo tiempo se encuentra contextualizada por las condiciones sociales, por las identidades culturales y por los objetivos políticos de cada sociedad. La educación tiene misiones políticas, sociales y culturales que destacan su aparente voluntarismo. Pero, en su funcionamiento los sistemas educativos precisan de técnicas administrativas, gerenciales, organizacionales que subrayan los aspectos impersonales de la burocracia y las estructuras.

Para comprender los fenómenos educativos se precisan variadas disciplinas como la filosofía, la sociología, la psicología, la política, la economía, la teoría de las organizaciones, la administración, el derecho, la historia. Las ciencias de la educación constituyen un campo transdisciplinario cuya legitimidad depende de los criterios epistemológicos de cada disciplina.

La Pedagogía es la disciplina que se ocupa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, de las comunicaciones intersubjetivas que pretenden transmitir conocimientos y actitudes. Encuentra su fundamento en teorías filosóficas sobre la realidad humana, el conocimiento, los valores, la sociedad y la historia. Frente a las tendencias que tienden a explicar la educación desde

la economía, la sociología, la biología o la teoría de sistemas, hay que reivindicar la pertinencia de la Pedagogía para comprender los procesos educativos.

La actividad pedagógica requiere conocimientos sobre los procesos cognitivos, sobre las actitudes de los sujetos de la educación, sobre los métodos de enseñanza, sobre las formas de organización escolar, sobre las políticas educativas de una sociedad. Todo esto supone un conjunto de teorías y métodos que se encuentran en discusión permanente. Sin ello es difícil alcanzar coherentemente los fines de la política educativa que se proponen las sociedades. Sin teorías pertinentes y sin los medios adecuados los sistemas educativos se sumergen en la incongruencia.

La teoría de la educación supone un proyecto de sociedad. Trabaja con **la hipótesis de otro ser humano posible**. Esto nos obliga a tomar con reservas la idea de la educación como capacidad de adaptación a los cambios del entorno. La educación reproduce la cultura vigente pero también produce una nueva sociedad. La historia contemporánea ofrece variados ejemplos.

J.J. Rousseau, Emmanuel Kant, John Dewey o Paulo Freire, entre otros, **pensaron que la educación era el instrumento para formar un individuo autónomo liberado de las alienaciones sociales**. La utopía pedagógica afirma esta posibilidad y por eso se opone la adaptación simple del individuo a la cultura dominante.

Con ideologías liberales, socialistas, populistas o reformistas, la educación moderna estuvo implicada en cambios importantes buscando crear nuevas ciudadanías para una nueva sociedad. La educación estuvo asociada al voluntarismo revolucionario, basta con evocar la figura de Benito Juárez en México, de Sandino en Nicaragua.

Ahora bien, **tan importante como la idea del cambio a través de la educación es la función conservadora que tiene la misma**. La idea del cambio no tiene sustento si no supone un proceso acumulativo de la humanidad durante siglos y milenios. Desde el uso del tenedor o del lenguaje, desde las reglas de cortesía hasta los sistemas de salud, todo supone un largo camino de creación, de innovación y de conservación. No todo cambia. ¿Pero qué debemos conservar?. La educación supone en todos los niveles un repaso por los caminos que recorrieron las generaciones anteriores. Algunos piensan que la ruptura abrupta con la cultura tradicional y la cultura moderna en el torbellino de la globalización post moderna podría tener consecuencias nefastas para la vida individual y colectiva. ¿Qué debería hacer la educación?

La historicidad es inherente al proceso educativo. En la perspectiva histórica las formas institucionales de los sistemas educativos aparecen como contingentes o como relativos a su tiempo. **Pero, la inercia es un mecanismo poderoso que sustenta la reproducción de los sistemas sociales y la escuela suele contribuir a este propósito** como lo ha señalado Pierre Bourdieu en su famoso libro “La reproducción” (1970). Sin embargo, la idea de “escuela” ha pasado por muchas reformas. La idea de la división entre los tres ciclos escolares (primario, secundario, superior) aún prevalece, pero ya se ha incorporado al discurso educativo la idea de una “educación para toda la vida”. La posgraduarización en los estudios universitarios es un síntoma de este proceso. Pero también el hecho de que personas mayores de 50 años se inscriban en la universidad para comenzar o continuar estudios superiores.

Algunos pueden creer que “lo importante es preservar las instituciones educativas”. Podríamos sostener más bien que **lo importante es preservar los procesos educativos**, las instituciones son formas contingentes que cada sociedad adopta para organizar la educación. Distinguir ambos aspectos nos permitiría identificar mejor lo que tenemos que cambiar y lo que tenemos que conservar.

La educación no puede ignorar su propia historicidad y tampoco puede olvidar que una de sus funciones es **explicitar la conciencia histórica de la época**. De aquí surge la importancia del concepto de “concientización” que Paulo Freire coloca como núcleo de la alfabetización.

Si la cultura audiovisual y la escuela eluden la historicidad con ello bloquean también la capacidad reflexiva de los alumnos, que es un objetivo pedagógico fundamental. **Para aprender a pensar necesitamos reflexionar sobre la experiencia histórica de la humanidad**. Es uno de los principios que atraviesa el informe de Edgar Morin sobre “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”.¹⁵

La conciencia histórica puede ser utilizada para justificar actitudes conservadoras. Pero sería olvidar que la historia siempre encierra como lección la idea de que el ser humano es un proyecto, una posibilidad futura. Esto es evidente en los últimos siete mil años de la humanidad, aunque en el camino muchos intentaron, e intentan aún, quedarse definitivamente en un estadio de la historia (en todos los continentes encontramos ejemplos de comunidades grandes o pequeñas que decidieron mantenerse al margen de las innovaciones modernas, o que deciden volver a sus identidades ancestrales). Vincular la educación con la historicidad implica entonces retomar el pasado y pensar el futuro. Lo cual nos sitúa en las antípodas del postmodernismo que privilegia el presente.

Es desde una mirada prospectiva que podremos reorganizar las estructuras del presente en función del proyecto que queremos ser. Pero contrariamente a lo que pensaron los reformadores progresistas e iluministas del siglo XIX, cuyos modelos aún persisten, el objetivo no puede ser homogeneizar todas las culturas en nombre de la racionalidad sino admitir que pueden coexistir culturas con historicidades e identidades diferentes. Esto forma parte de un nuevo consenso que la UNESCO ha tratado de resumir en su **Declaración Mundial sobre las Diversidades Culturales** (1999).

Desde un punto de vista biológico la educación procura asegurar las condiciones de supervivencia y evolución de la especie humana. Conservar y mejorar las condiciones de vida es el mandato primitivo del individuo en sociedad. Esta pulsión originaria se realiza a través de procesos de adaptación y de innovación en el medio. Los desequilibrios ecológicos nos han vuelto hoy más atentos a las cuestiones donde se pone en juego la vida y la relación con la naturaleza. La eco-pedagogía aparece como una respuesta adecuada para lograr un desarrollo sustentable.

Las políticas e ideas neo-liberales, insistiendo con la formación de individuos competitivos, reintrodujeron las concepciones neo-darwinianas que describen a la naturaleza humana como

¹⁵ Edgar Morin (2001) **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**, Nueva Visión, Bs.As.

originalmente agresivas. Durante los milenios que nos precedieron esta creencia sirvió como legitimación de las guerras y de las luchas por el poder político o económico. Ahora sabemos que las bases naturales de la evolución también incluyen la capacidad para cooperar, para asociarse, para convivir.¹⁶

En el plano ontológico **lo que distingue al ser humano es la conciencia de sí y la posibilidad de ser libre**. Por lo tanto, el desarrollo de la libertad y de la autonomía aparece como un imperativo existencial de la educación. Esto forma parte del consenso democrático que suscribe la comunidad mundial. Sin embargo, las tendencias anti-humanistas, que provienen de fuentes tan diversas como el integrismo religioso o el cientificismo, el neo-positivismo o el post-modernismo, el holismo ecologista o el nihilismo filosófico, nos obligan a reconocer que la humanización constituye siempre una posibilidad, un proyecto, que debe fundarse y explicitarse en cada época.

Del mismo modo, la solidaridad no es un dato, no forma parte de una esencia natural, es algo que se aprende, que se construye. Poseemos la disposición para cooperar con el otro, pero también la capacidad para la agresión.

De acuerdo con la hipótesis de la agresividad natural del ser humano, que ha sido el paradigma dominante hasta nuestros días, para controlar su agresividad el individuo tiene que ser educado compulsivamente para integrarse con los demás. Pero aún si consideramos la hipótesis contraria, que nos proponen entre otros Ashley Montagu o Franz de Waal según la cual hay una disposición natural para cooperar con el otro, la educación aparece necesaria para organizar la convivencia social. A la luz de los conocimientos actuales podemos decir que **el ser humano dispone tanto de la capacidad para agredir como de la capacidad para cooperar porque ambas forman parte de los dispositivos de la supervivencia**.

Las teorías agresionistas influyeron muchísimo en los modelos educativos, en las políticas de Estado y en las ideologías políticas. El autoritarismo surge de una convicción: hay que reprimir el comportamiento naturalmente agresivo de las personas. En Hobbes la avidez es connatural (*cupiditas naturalis*) y lleva a buscar el sometimiento del otro (*homo hominis lupus*). La consciencia racional permite que los individuos reconozcan que en esos términos la supervivencia es inviable, por lo que acuerdan un contrato social en el que establecen un Estado mediado que se convierte en un poder absoluto.¹⁷

El liberalismo y el evolucionismo de Darwin llegaron más tarde para reforzar y perfeccionar esta idea combinando el individualismo competitivo con el Estado regulador. Hobbes, Darwin y Marx trataron de objetivar la agresividad y al mismo tiempo justificaron estrategias compulsivas para lograr la cohesión social.

En la tradición que viene de Jean-Jacques Rousseau en cambio, se cree que la bondad natural del ser humano fue corrompida por la evolución cultural y el egoísmo. (*Discurso sobre los orígenes y fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, 1758). Se hace necesario recuperar la

¹⁶ Ver: Ashley Montagu (1981) **La naturaleza de la agresividad humana**, Alianza, Madrid

¹⁷ Ver: Thomas Hobbes (1998) **Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil**, Fondo de Cultura Económica, México

solidaridad a través de un contrato social. A su vez, la educación tiene que devolver a los individuos sus capacidades naturales para cooperar con el otro superando los egoísmos (*Emilio o sobre la educación*, 1762).

El pesimismo naturalista o culturalista contribuyeron a crear modelos autoritarios y represivos con la sana intención de perfeccionar o restaurar la bondad humana. En el siglo XX esta misma actitud se reproduce con las doctrinas del “hombre nuevo” que los regímenes comunistas trataron de imponer durante el siglo XX. Esto no tiene nada de sorprendente si tenemos en cuenta que en la Edad Media cristiana se impusieron mecanismos represivos para conseguir que los individuos actuaran correctamente de acuerdo a una ética social.

En cuanto agente de integración social la educación puede fortalecer el vínculo con los demás (la *consciencia social* de Durkheim, la *inteligencia interpersonal* de Gardner, la *inteligencia emocional* de Gardner) sobre la base del temor a las sanciones o sobre la base de la solidaridad, sobre la base de normas o sobre la base de las convicciones personales. El crecimiento de la violencia escolar, infantil y juvenil está colocando en el primer plano estas discusiones. La crisis de las normas morales y sociales, la pérdida de autoridad de los padres y maestros, llevan a algunos a reclamar un retorno a los sistemas represivos y autoritarios, y a otros a buscar la autorregulación de los propios alumnos.