

Educar desde la diversidad para la igualdad

Mario Méndez*

En estas páginas, el autor quiere hacer un análisis acerca de la primacía que la libertad ha tenido en la sociedad occidental con respecto a otros valores de la modernidad. Ese énfasis en la libertad ha generado, frecuentemente, formas diversas de homogeneización y de desconocimiento de las diferencias individuales. La educación puede colaborar en la construcción de una sociedad más igualitaria, a partir de la valoración de aquellas diferencias.

Introducción

La modernidad se ha caracterizado, entre otras cosas, por la tensión entre la igualdad formal (civil, legal y política) y la desigualdad económica y social que ha marcado no sólo a los países más pobres, sino también a aquéllos con mayor crecimiento económico. El conflicto entre libertad e igualdad ha existido siempre, aunque ambos postulados aparecieron juntos en la Revolución Francesa y en muchos de los movimientos emancipadores posteriores.

A los proyectos de carácter socialista se les acusa de haber acentuado más la igualdad, en detrimento de las libertades individuales, mientras que a los proyectos liberales se les reconoce la promoción de la libertad pero se les achaca el incremento de las desigualdades sociales. Sin embargo, ambos proyectos se autoproclaman democráticos y defensores de la libertad y la igualdad. Podemos decir que la libertad y la igualdad están tanto en

tensión como íntimamente ligadas, debido a que ambos valores son parte fundamental del proyecto democrático de occidente.

En la primera parte de esta reflexión haré ver la preeminencia que ha tenido la libertad en la modernidad y en la configuración de nuestra sociedad occidental. En la segunda parte buscaré demostrar que las sociedades que –como la nuestra– acentúan la libertad, con frecuencia dinamizan también procesos homogeneizantes que obedecen a los intereses de las clases dominantes. Finalmente, en la tercera parte, intentaré describir cómo la educación –a partir del reconocimiento, valoración y promoción de la diversidad– puede dar un aporte significativo en el esfuerzo por construir una sociedad más igualitaria.

1. El énfasis en la libertad

La libertad es un logro de la humanidad. El Renacimiento y la Modernidad son testigos –en occidente– del esfuerzo del hombre

Lic. en Teología por la Universidad Pontificia Salesiana de Roma. Director de la Escuela de Teología de la Universidad Don Bosco.

por liberarse de todas las formas de sometimiento. El contrato social moderno, fruto de las revoluciones europeas, tiene como núcleo el liberalismo filosófico y político que enfatiza la dignificación de la persona como sujeto de la historia. Se trata de romper con el absolutismo de los soberanos y de la Iglesia y de afirmar al individuo como sujeto de la historia. El Estado debe autolimitar sus poderes y convertirse en un mecanismo de tutela de los derechos y garantías fundamentales de las personas.¹ Para eso se exige la separación de los poderes del Estado, la subordinación del poder a la ley, la universalidad de la ley y el principio de igualdad jurídica.² En esa etapa, la contraposición entre Estado e individuo —que en el Estado griego se resolvía a favor del Estado— se resolvió a favor del individuo. El fin de la democracia es el individuo. El centro de interés es el individuo. El Estado, por lo tanto, está al servicio del individuo.³ Con la Revolución Industrial, a mediados del siglo XIX, se dio una fuerte ruptura con las ideas centrales del contrato social moderno; la libertad económica tuvo primacía sobre la libertad individual, y el liberalismo económico desplazó al liberalismo filosófico y político. El mercado desplazó al ser humano y se convirtió en un mecanismo implacable y ciego que actuaba en

nombre de la libertad económica.⁴ En este período se produce la identificación de la democracia con el mercado.⁵ El Estado se vuelve abstencionista (se debilita en su accionar) y la contraposición entre el individuo y el Estado no se resuelve a favor de ninguno de los dos, pues aparece un nuevo factor dominante, el mercado, que debe tener limitaciones de ninguna clase.

De alguna manera, esta primacía de la libertad y su vinculación con la propiedad y el mercado está ya presente en el contractualismo inglés. Locke, por ejemplo, afirmaba que el estado natural del hombre es, en primer lugar, “un estado de completa libertad para ordenar sus actos y para disponer de sus propiedades y de sus personas como mejor les parezca, dentro de los límites de la ley natural, sin necesidad de pedir permiso y sin depender de la libertad de otra persona”.⁶

Aunque la fórmula revolucionaria francesa que inspiró las gestas independentistas de América incluía la libertad, la igualdad y la fraternidad, parece que las dos últimas han contado poco a la hora de configurar nuestras sociedades. En los movimientos emancipadores de Latinoamérica, en el siglo XIX, la libertad tuvo indiscutible prioridad sobre la igualdad. Hay

más interés en construir una sociedad de libres que una sociedad de iguales. En Centroamérica, por ejemplo, la aristocracia criolla que se impuso en el proceso de emancipación urgió que se proclamase la independencia, pues las consecuencias “serían terribles en el caso de que la proclamase de hecho el mismo pueblo” (Art 1 del Acta de Independencia). Efectivamente, la desigual situación de los indígenas no cambió con la obtención de la libertad.⁷

Las últimas décadas parecen poner de nuevo el acento en la libertad —como sucedió en el siglo XIX— y en la igualdad formal, sin considerar las consecuencias de estas acentuaciones en términos de desigualdad social. En un artículo periodístico, Carlos Mayora Re afirma que “la clave es la libertad. Sin ella no hay economía ni democracia. Todo se hunde. Con ella, la democracia florece, la economía prospera”.⁸ Esa libertad, así entendida, está claramente en función de un modelo concreto de democracia abiertamente ligado al desarrollo económico. Es elocuente, al respecto, el primer anuncio público del América Libre Institute, liderado por el expresidente salvadoreño Francisco Flores. Este instituto se autopresentaba como un “tanque de pensamiento” para todo el continente americano, inspirado en la convicción de que

“el desarrollo, la democracia y la libertad en nuestro hemisferio pueden ser mejor impulsadas por medio del libre comercio, apertura de mercados, propiedad privada, estado de derecho, limitación al rol de los gobiernos, transparente administración de justicia, una prensa libre, escuelas eficaces, familias fuertes, valores tradicionales y una cooperación cercana entre los países”.⁹ Aquí, libertad y mercado aparecen íntimamente vinculados. La libertad, como el mercado, no deben tener límites, o mejor, el mercado debe tener libertad sin límites. La escuela, además, tiene que ser eficaz. Habría que responder a la pregunta: ¿en qué consiste la eficacia de la escuela si esa eficacia está vinculada a realidades como la apertura de mercados, la propiedad privada? Otros interrogantes que quedan por responder son ¿qué se entiende por familia fuerte?, ¿cuáles son los valores tradicionales?, ¿quién decide cuáles son los valores tradicionales?, ¿a qué modelo de sociedad están vinculados?

Para quienes acentúan este tipo de libertad, todo esfuerzo por superar la desigualdad es visto con sospecha, en cuanto puede acarrear el peligro de socavar la libertad. Toda lucha por la igualdad podría convertirse en una amenaza contra la libertad.

2. La exigencia de homogeneización para enfatizar la libertad.

El acento en la libertad ha implicado, en muchos casos, la dinamización de procesos tendientes a homogeneizar a las personas. En nuestras llamadas sociedades libres existen espacios y ambientes en los que se tiende a crear igualdad: se busca homogeneizar, y esa homogeneización revela el ejercicio de la dominación. Entre las mediaciones a través de las cuales se ha homogeneizado destacan las escuelas, los medios de difusión colectiva, los partidos políticos, los centros penitenciarios, los cuarteles, las religiones.

En estas páginas nos interesa, sobre todo, analizar el papel relevante que ha jugado la educación: en el pasado tanto la desigualdad social como el desconocimiento de las diferencias individuales han tenido que ver con la educación. Son realidades muy cercanas cuya relación puede expresarse así: mediante la educación, los grupos hegemónicos han buscado homologar a los individuos, desconociendo sus diferencias individuales, a fin de mantener vivas estructuras de dominación que tienden a profundizar las diferencias sociales. Es necesario advertir que estos dinamismos homogeneizantes no tienen un carácter determinístico. Son parte de una red de relaciones

de poder en el que hay también resistencias, y son posibles los cuestionamientos y las desobediencias.

Actualmente estamos viviendo un proceso de homogeneización vinculado a la industrialización, a las tecnologías y a la actual estrategia de globalización. Al respecto, afirma Cecilia Sánchez que “hasta no hace mucho las naciones parecían formas políticas destinadas a perpetuarse indefinidamente, pero hoy cada vez más se desdibujan y hacen emerger formas de homogeneización hasta ahora insospechadas”.¹⁰ A esa homogeneización cabe hoy cuestionarla y ponerla bajo sospecha. En concreto, podemos preguntar, ¿qué intereses la mueven?, ¿a quién beneficia?, ¿hacia dónde nos lleva? Es importante, además, reconocer hoy la existencia de formas distintas de resistencia a la actual estrategia de globalización homogeneizante, como los diversos movimientos que participan en el Foro Social Mundial.

Alejandro Serrano afirma que la actual estrategia de globalización se vuelve homogeneizante porque “va estableciendo objetivos mundiales que responden a los intereses de los países desarrollados”.¹¹ En efecto, la globalización es entendida por este pensador nicaragüense como un conjunto de “procesos encaminados a

uniformar la sociedad, en lo que concierne a la aplicación de políticas generales, sin hacer diferencias importantes en atención de lugar, historia, cultura y circunstancias específicas. Es claro —dice Serrano— que la globalización conlleva la uniformidad de procesos y medidas, no así de condiciones económicas y sociales cuyas diferencias no sólo continúan iguales, sino que más bien se profundizan”.¹²

La homogeneización tiene que ver con las pretensiones de validez universal del pensamiento y de las doctrinas, en oposición al valor de lo particular y de las diferencias. En el ámbito de la filosofía, ese conflicto entre lo universal y lo particular, ha estado muy presente en las últimas décadas, cuando la razón occidental —con pretensiones de validez universal—, ha sido puesta en cuestión mediante la reivindicación de lo particular, de la diferencia, de la temporalidad, de la experiencia, de la voluntad, del “ser” frente al “ente”. En este cuestionamiento han jugado un papel de primer orden Nietzsche, Heidegger y todo el pensamiento que llamamos postmoderno. Según estos críticos de la modernidad, la razón occidental, precisamente por creerse poseedora de la verdad, la ha impuesto, creando así formas diversas de dominación: política, científica, religiosa, cultural, tecnológica. En esos procesos de

dominación ha jugado un papel importante la educación.

Salazar Bondy, hizo ver cómo muchos procesos, en Iberoamérica colonial, estuvieron orientados a crear individualidades homogéneas. Refiriéndose al pensamiento filosófico latinoamericano, Salazar Bondy dice que éste “comienza con la introducción de las corrientes predominantes en la España de la época de la conquista, dentro del marco del sistema político y eclesiástico oficial de educación y con la finalidad principal de formar a los súbditos del Nuevo Mundo de acuerdo con las ideas y los valores sancionados por el Estado y la Iglesia. Se traen a América y se propagan en nuestros países aquellas doctrinas que armonizan con los propósitos de dominación política y espiritual de la península”.¹³

El filósofo argentino Carlos Scannone, en su crítica al proyecto desarrollista de eficientismo tecnocrático que se implantó en Latinoamérica en los años 60, revela que este proyecto también buscó homogeneizar, pues en él la eficacia se anteponía al hombre, a su libertad y a su creatividad original. Se temía a esa libertad porque implicaba la ruptura con lo igual y, por lo tanto, ruptura de la estructura de dominación.¹⁴

Esa visión tecnocrática, así como otros proyectos históricos no liberadores de matriz liberalista o socialista, son limitados porque –según Scannone– piensan al tiempo como circular y al ser como sujeto o sustancia –hypokéimenon– cuyos caracteres son “una identidad, necesidad, inteligibilidad y eternidad tales que no dan cabida o que subsumen en sí o a sí reducen la diferencia (la negatividad), la gratuidad, el misterio y la novedad histórica”.¹⁵ Se trata, por lo tanto, de proyectos que niegan la diferencia y la alteridad en nombre de una identidad universal. Esa comprensión del ser y del tiempo ha sido para nuestro continente –según Scannone– un instrumento ideológico de opresión.

3. El aporte de la educación

En esta última parte quiero detenerme en el papel fundamental de la mediación educativa con respecto la construcción de una sociedad más igualitaria, a partir del reconocimiento, valoración y promoción de la diversidad. En un primer momento busco analizar cómo la existencia de fines en la educación no riñe con la promoción y el desarrollo de las diferencias individuales, sino que las supone. Posteriormente pretendo analizar tres formas concretas a través de las cuales la educación puede contribuir a la igualdad social

desde el reconocimiento de la diversidad: la ampliación de la cobertura, la capacidad de entender el hecho educativo en función de la vida y la búsqueda de la verdad a partir de una comunidad argumentativa que se apoya en las diferencias individuales.

3.1. Fines de la educación y diversidad

Aquí quiero responder a la pregunta siguiente: ¿podemos hablar de unos fines de la educación?; y si la respuesta es positiva, ¿se oponen esos fines la diversidad y libertad de las personas que intervienen en el hecho educativo?

Para responder a la primera pregunta, me parece oportuno exponer aquí algunas ideas del pedagogo salvadoreño Manuel Escamilla. Para él, los hombres somos diferentes unos de otros en razón de nuestra vida interior, es decir en razón de nuestra libertad. Postular la igualdad psíquica llevaría a la imposibilidad de la persona. El hombre es libre en sus actos, sus motivos y sus decisiones, y en esa libertad se funda la diferencia entre los seres humanos: “la libertad es el más hondo fundamento de la desigualdad. Basta pensar en el determinismo para comprobar lo que acabamos de decir. El determinismo, por el

contrario, es el fundamento más radical de la igualdad. Con eso la antinomia queda a la vista. Determinismo y libertad son los polos de atracción de la igualdad y la desigualdad. El hombre libre no podrá jamás ser igual a otro".¹⁶

Para Escamilla, entonces, somos desiguales porque somos libres, porque nada nos determina. La libertad es la cualidad más puramente humana. Precisamente en nombre de esa libertad debemos evitar hablar de un fin último de la educación, pues en ese caso, el fin último provocaría igualdad, y la igualdad es contraria a la libertad: "un fin último de la educación reclama la igualdad de los hombres, precisamente allí donde la educación interviene más activa y decididamente: en el reino de los valores".¹⁷

En la "arquitectura" de la educación, según Escamilla, sólo hay apariencia de unidad hacia un fin. En la educación, ciertamente hay fines, pero lo que nos vemos obligados a negar es que la educación tenga el mismo punto de llegada para todos los hombres, en todas partes y en todos los tiempos. Los fines de la educación no son últimos; son, por el contrario, fines históricos, que dependen del grado de desarrollo de las sociedades.

La educación, sin embargo, tiene

un "foco de atención general", que no es un fin fuera de la persona: "el punto hacia donde el hombre se dirige y la educación lo lleva, se encuentra en sí mismo: está en él y sólo en él. No es pues un fin sino una ley".¹⁸ La ley es como un principio inmanente explicativo, que no se confunde con el fin, el cual es externo.

Escamilla, por lo tanto, prefiere no hablar de fines últimos, pues éstos, al ser elementos homogeneizantes, atentan contra la libertad. Prefiere hablar de fines no últimos y, por lo tanto, históricos, fruto de una época o contexto. Lo que no explica Escamilla es por qué los fines "no últimos" —que él describe como históricos— no limitan la libertad ni producen igualdad, mientras los fines últimos sí. En cuanto a la contingencia e historicidad de los fines de la educación, con ello están de acuerdo otros pedagogos. Veamos dos casos.

Pedro Braido, en su libro *Educación*, desarrolla el tema del fin de la educación. Allí hace un breve excursus en el que hace ver cómo desde los diversos enfoques filosóficos, han sido planteados diversos fines de la educación: los griegos apuntaban al ideal "clásico" del hombre íntegro y armónico (belleza y bondad), que madura con el *homo politicus* y el *orator*; el cristianismo buscó el

ideal de la santidad (con matices distintos en diversas épocas y contextos); posteriormente, con la modernidad, diversas corrientes de pensamiento han pretendido también establecer los fines de la educación, entre ellas el racionalismo (Locke, Rousseau) y el romanticismo (Fichte, Pestalozzi), el positivismo y el neopositivismo, el existencialismo, el materialismo dialéctico e histórico, el pragmatismo y el activismo naturalista.¹⁹

También el pedagogo salvadoreño Luis Aparicio reconocía, en 1968 –comentando el pensamiento de Alberto Masferrer– la necesidad de “determinar” los fines de la educación: “si deseamos educar a un pueblo para que viva y actúe de conformidad con determinados principios, debemos estar seguros de cuáles son los fines para los que lo educamos. Y para determinar estos fines, es preciso inquirir cuál es la razón de la existencia del hombre y cuál la realidad esencial del mundo en que vive”.²⁰

Éstos y la mayoría de los pedagogos reconocen que la educación tiene fines. En el caso de El Salvador, esos fines están expresados en El Artículo 2 de la *Ley General de Educación*.²¹ Tener fines es propio de la educación porque ella es intencional –no es un proceso espontáneo como otros

procesos de socialización–. Además, esos fines no son absolutos, inamovibles, establecidos una vez para siempre, sino contextualizados, históricos, “definidos”, contruidos y reconstruidos, fruto de decisiones.

Esta intencionalidad de la educación implica poseer al menos cierta claridad sobre un modelo de sociedad que se quiere construir, sobre una forma concreta de entender al ser humano. Sin embargo, ¿son los fines un obstáculo a la libertad? ¿Conducen a la homogeneización? Escamilla respondería afirmativamente a ambas preguntas. Precisamente por eso prefiere hablar de leyes de la educación, que están en el interior de cada hombre y que no tienen origen externo. Esta última postura, liberaría al hombre de determinismos externos, pero lo cerraría en sí mismo, en un solipsismo que es contrario al hecho educativo mismo.

Creo, por un lado, que la dimensión teleológica de la educación, es decir, el reconocimiento de los fines de la educación genera –inevitablemente– dinamos homogeneizantes: los fines inspiran objetivos, programas, proyectos educativos, currículos, procesos, metodologías, criterios de evaluación orientados a grupos específicos de personas.

Pero, por otro lado, creo también que esos dinamismos homogeneizantes generados por los fines de la educación no son un obstáculo para la libertad y la diversidad. Las personas que participan en los procesos educativos, lo hacen desde sus peculiaridades, sus experiencias, sus expectativas. La educación está llamada a hacer que todos los participantes en el hecho educativo contribuyan, desde su diversidad, en el esfuerzo común por conseguir los fines previstos.

En efecto, los fines de la educación señalan hacia dónde se quiere orientar el proceso, pueden sugerir cómo llegar, pero no pueden decidir hasta qué punto llega cada uno. Es más, ni siquiera pueden forzar a emprender un camino en esa dirección. Los fines, por eso, no funcionan de manera determinista, moldeando individuos. Tienen más bien una función utópica –como algo que no tiene aun lugar– que motiva y empuja a quien se los apropia libremente, y no motiva ni empuja a quien no se los apropia. Debido a que las relaciones de poder no son unívocas ni unidireccionales, en el proceso pueden surgir, incluso, cuestionamientos a los fines, resistencias, replanteamientos diversos y desobediencias.

3.2. Educar para la igualdad desde la diversidad.

Quienes condujeron la Reforma Educativa en Marcha, entendían la educación como una fuerza capaz de “aumentar las posibilidades de la equidad y reducción de la pobreza”.²² Sin embargo, la entendían también como una fuerza “necesaria para la adaptación a la economía globalizada”. Quizá no percibieron que estaban poniendo juntas dos metas no conciliables: la adaptación a la economía globalizada no puede aumentar la posibilidad de la equidad porque se base en la competencia, y la competencia es excluyente. La competencia globalizada se mueve según la lógica ganar-perder, de tal manera que para que alguien gane, alguien tiene que perder; para que exista un triunfador, tiene que existir también un derrotado (o muchos). Los TLC, como expresión de una economía globalizada, no son estrategias sociales sino estrategias de mercado; y el libre mercado no tiene capacidad por sí mismo de solucionar los problemas sociales.

La igualdad y la desigualdad social no son realidades ajenas a la educación. Ésta, con sus fines, con sus metodologías, con sus criterios de selección y evaluación, puede contribuir a fortalecer tanto una como otra. Quienes apostamos por

una educación que contribuya a superar la desigualdad, nos preguntamos: ¿Qué, concretamente, se puede hacer desde la educación para colaborar en la construcción de una sociedad menos desigual?, y si algo se puede hacer, ¿significa eso socavar la libertad de las personas y el desarrollo de las peculiaridades que nos hacen diversos?

Creo —como quizá la mayoría de los educadores— no sólo que la educación puede contribuir a disminuir las desigualdades sociales, sino que debe hacerlo. Y puede hacerlo a partir de la valoración —no de la negación— de las diferencias individuales. Pienso, al menos en tres aportes imprescindibles hoy desde la educación: la ampliación de la cobertura educativa, la capacidad de educar en función de la vida y no en función de los macroprocesos económicos, y, finalmente, la posibilidad de entender el conocimiento y la verdad desde la alteridad y el encuentro con la diversidad. Estos aportes se circunscriben dentro de lo que más arriba he llamado resistencias a los dinanismos homogeneizantes de la actual estrategia de globalización.

3.2.1. Ampliación de la cobertura

La desigualdad social ha crecido aceleradamente en el último siglo. Nos lo detalla magníficamente I.

Zubero con las siguientes palabras: “Porque lo cierto es que, digan lo que digan Davos y sus legionarios ideológicos, no es fácil imaginar tiempos peores que estos. La globalización capitalista sólo es posible en un mundo como el que describe el Informe sobre Desarrollo Humano 1999 de las Naciones Unidas: un mundo en el que la diferencia entre países ricos y pobres no ha dejado de aumentar desde el siglo XIX, de manera que si en 1820 la diferencia de rentas entre los más ricos y los más pobres era de aproximadamente de 3 a 1, en 1913 ya era de 11 a 1, en 1950 de 35 a 1, en 1973 de 44 a 1 y en 1992 era de 72 a 1. Es preciso que a muchos les vaya mal para que a unos pocos les vaya tan bien. Cada día, todos los días, 40.000 seres humanos mueren de malnutrición o de hambre. El modelo de desarrollo de Occidente provoca el equivalente de un Hiroshima cada dos días. Y sin embargo, ofrecemos nuestro modelo de vida a todo el planeta, como si fuese efectivamente universalizable, cuando no lo es, ni siquiera para la totalidad de las sociedades más desarrolladas” .²³

El Banco Mundial ha denunciado recientemente el vínculo entre esa desigualdad social y la educación cuando ha manifestado que “los países ricos no han cumplido su promesa de otorgar fondos para

ayudar a que todos los niños del mundo terminen la escuela primaria” .²⁴ Esa complicidad de los países ricos en la exclusión de las grandes mayorías de hombres y mujeres del planeta, no es accidental ni casual. Más bien, tendríamos que afirmar que hay allí una relación causal. Todavía hay personas y naciones que miran la democratización de la educación como una amenaza contra sus intereses. El hecho de que sólo el 40% de los salvadoreños llegue a la educación media²⁵ , no es casual, “es causal”. Es lo que expresaron los miembros de la Comisión, Ciencia y Desarrollo cuando afirmaron –refiriéndose al pasado de El Salvador- que “el control y el ejercicio hegemónico del poder fueron la prioridad que ganó la delantera. La educación se constituyó en apoyo de esa prioridad; y fue entonces el perfil del sistema político el que determinó el perfil de la educación. El autoritarismo encontró en la ignorancia popular uno de sus principales sostenes; de ahí que la educación, aunque parezca una hiriente paradoja, no fue una lucha frontal contra la ignorancia en todos sus niveles, sino una selectiva administración de dicha ignorancia” .²⁶

Aunque El Salvador, en los últimos años, ha hecho avances reconocidos en el ámbito de la

cobertura escolar, estamos todavía lejos de superar la exclusión. Somos, después de Guatemala, el país de la región que menos invierte en educación. La escolaridad promedio en El Salvador es de 5.5 grados. La situación es más compleja en la zona rural, donde la escolaridad apenas llega a los 3.3 grados, y donde se concentra la pobreza y la exclusión .²⁷

Además, hay que considerar que no basta ampliar la cobertura; es decir, no basta con avanzar, sino que hay que avanzar en la dirección correcta. La superación de la desigualdad implica también, entre otras cosas, la conformación de ambientes educativos más inclusivos, la sustitución de los tradicionales sistemas de evaluación excluyentes por modelos capaces de hacer de todos protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje, la adopción de metodologías más participativas, críticas y cooperativas, un mayor diálogo de la escuela con la familia, la comunidad y otras agencias educativas de la zona, y la adopción de criterios de calidad educativa que sean socialmente más significativos.

3.2.2. Educar desde y para la vida.

Me parece oportuno transcribir aquí algunos fragmentos de un discurso pronunciado hace 75 años

durante la inauguración de una nueva escuela de Ahuachapán. Con su intervención, la profesora Rosario de Salinas exaltaba “la transformación de la casa tosca, sucia, inhabitable, incómoda, mal sana, escasa de luz y ventilación, propagadora de contagios, oprobio en fin de una nación civilizada, por el edificio bello, saludable, higiénico, antítesis del anterior, con su césped y cuadros de flores, con sus cristales que abren paso a la luz, con todo lo que reúne utilidad y belleza, puesto que el alma se eleva al bien por la belleza”.²⁸

Quien pronunciaba el discurso se dirigía de manera especial a los alumnos del renovado centro escolar: “A vosotros, los niños pobres escolares sin fortuna os dan la casa áurea, aquí olvidaréis un poco la dureza e inclemencia de vuestros hogares sin pan, de vuestro hogares sin salud”.²⁹

La oradora espera también que algún día exista un patronato escolar que pueda brindar “la taza de leche para vuestros cuerpos desnutridos, el vestido nuevo para cambiar vuestros harapos y la medicina para curar vuestras enfermedades”.³⁰

En el discurso de Doña Rosario, la mejor condición de la educación –al menos en términos estructurales- no necesariamente debe

tener repercusiones sociales. No parece que se pida a la espléndida escuela contribuir para que disminuya la desigualdad social de Ahuachapán. Esa desigualdad no parece incomodar demasiado; es una realidad fuera de la escuela y ajena a ella. La escuela podrá, en el mejor de los casos, ayudar a olvidar la pobreza o a aliviarla, no a suprimirla.

El discurso de Doña Rosario refleja, en realidad, la separación que casi siempre hemos establecido entre escuela y comunidad, aula y barrio, docencia y promoción humana, educación y política. La sujeción de la educación a los intereses económicos de las naciones, de grupos hegemónicos, de empresas transnacionales, ha conducido a la escuela a formar sujetos políticamente dóciles y económicamente productivos. El reducido porcentaje de jóvenes que llegan a la universidad en nuestros países³¹ es uno de los signos de este interés oculto: en un país cuya economía se apoya fundamentalmente en las remesas y en las maquilas, no es necesario invertir tanto en educación.

Hoy es frecuente encontrar entidades estatales o privadas que se publicitan afirmando que buscan “responder a los retos de la globalización”. Cuando se trata de centros educativos, están diciendo

que educan para entrar en el proceso de globalización, para no quedarse fuera de él. Eso generalmente significa educar para pensar globalmente, sentir globalmente, ver la vida globalmente, consumir de forma muy parecida a como se consume en otros lugares del globo (hasta donde el bolsillo alcance). Educar, en ese caso, es ayudar a adecuarse a este mundo global, porque no podemos vivir fuera de él. Y en ese sentido, educar es homogeneizar, formar ciudadanos del mundo como parece que tienen que ser los ciudadanos de este mundo. Y los parámetros que distinguen a los ciudadanos del mundo vienen de fuera, nos son impuestos.

La educación, si quiere contribuir a la superación de la desigualdad, respetando y promoviendo las diferencias individuales, debe ser pensada no en función de los sistemas macroeconómicos, ni en función de la actual estrategia de globalización, sino en función de la vida. En contextos como los nuestros en los cuales la vida es negada, es urgente poner la educación al servicio de la afirmación de la vida. Para ello tendremos que ser capaces de liberar a la educación del sometimiento a los criterios de expansión y consolidación de las economías hegemónicas.

3.2.3. El conocimiento desde el acto comunicativo

La educación puede contribuir a la superación de la desigualdad si –reconociendo el valor de la diferencia– se entiende a sí misma como lugar donde se dan cita voces y experiencias distintas, perspectivas distintas que se aproximan a la verdad desde el diálogo, en igualdad de condiciones.

Para este tema, me parecen particularmente sugerentes los aportes de Raúl Fornet- Betancourt. En su propuesta de transformación intercultural de la filosofía, este autor sale en defensa de la “irreductible polifonía de las culturas” de la humanidad. El logos es siempre, para él, un logos localizado, situado.³²

En el proyecto filosófico de Fornet-Betancourt se quiere renunciar a toda forma de colonización y dominación cultural –eso que en el campo de la pedagogía P. Freire llamaba “extensión”, “invasión”, “domesticación”, “manipulación”, “conquista”³³ – para dar lugar a “un proceso continuamente abierto en el que se van dando cita, se van con-vocando y van aprendiendo a con-vivir la experiencias filosóficas de la humanidad toda”.³⁴

Los lugares distintos, no pueden delegar la palabra. Ellos, particularmente los lugares hasta ahora periféricos, son –según Fernet-Betancourt– “lugares que dan la verdad”³⁵. Aplicado a la educación, eso significa devolver la palabra a todos los participantes en el hecho educativo: todas las voces son lugares de verdad, son perspectivas válidas. Educar implica poner en común las perspectivas mediante el diálogo.

Fernet-Betancourt no está contra la razón ni contra la universalidad, sino que sugiere una nueva forma de universalidad. Universalizar no consiste en expandir e imponer lo propio, sino en dialogar con los que piensan distinto, en fomentar la solidaridad consecuente entre todos los universos que componen nuestro mundo, entre las distintas voces históricas en que la razón puede expresarse³⁶, especialmente aquellas voces que han sido tradicionalmente acalladas. La escuela, desde esta perspectiva, podría ser pensada como comunidad de argumentación–de acción comunicativa– que acoge, valora y promueve la diferencia de voces.

La nueva universalidad implica, para Fernet-Betancourt, “no convertir nuestra propia manera de pensar en el lugar del encuentro con el otro; es decir, no hacer de nuestro mundo categorial el centro desde el cual nosotros comprendemos al otro, en

el sentido de definirlo y determinarlo a la luz de nuestro horizonte de comprensión”³⁷. Toda aproximación a la verdad es intersubjetiva, es fruto del diálogo en el que el encuentro con el otro es a la vez, encuentro de perspectivas. El encuentro con el otro es interpelación, desde la que debería ser repensada nuestra manera de pensar. El otro es una fuente de sentido, “es siempre una perspectiva original del discurso que sacude mis seguridades y certezas”³⁸. El otro es una perspectiva del todo, por lo que puede “perspectivar nuestra propia perspectiva”³⁹.

Para Fernet-Betancourt, uno de los presupuestos que hace posible el diálogo es “la necesidad de pasar de un modelo mental que opera con la categoría de totalidad y que fija y cierra la verdad en ella, a un modelo que se despide de esa categoría y que prefiere trabajar con la idea de la totalización dialéctica, para expresar con ese cambio de categoría justo su cambio de actitud frente a la verdad: para este modelo, la verdad no es ni condición ni situación, sino proceso”⁴⁰. Esta totalización –según Fernet-Betancourt– es el límite ante el peligro de la relativización en el proceso “verdad”. Se trata de un modelo de inteligir que coincide con la idea zubiriana de “respectividad”, que

no ejercita la inteligencia para cerrar en un sistema el curso de la realidad, sino que la entiende como respuesta sentiente a la apertura fundacional que constituye todo lo real como algo que es respectivo a... Eso implica que –para Fernet-Betancourt– ninguna posición cultural puede entenderse como lugar definitivo de la “verdad”, ni mucho menos como expresión absoluta de la misma. Las culturas no dan la “verdad” sino posibilidades para buscarla.

Desde los aportes de Fernet-Betancourt podemos, en síntesis, repensar la educación como una realidad “polifónica” en donde se con-vocan, se reconocen y valoran voces distintas; un lugar en el que, mediante la acción comunicativa, son puestas en común distintas perspectivas; una comunidad de argumentación que devuelve el logos a todos, y que no ofrece la verdad, sino la posibilidad de aproximarse a ella.

Conclusión

La educación es una realidad sumamente compleja y manipulable. Puede ser conservadora o transformadora del modelo social vigente; puede adelantar y proponer formas excluyentes de convivencia social o puede contribuir a desarrollar una sociedad más inclusiva y solidaria; puede estar al servicio de la actual

estrategia de globalización, de un determinado macroproyecto económico y de los gobiernos de turno, pero puede también independizarse de ellos para ponerse al servicio de un proyecto de nación ajeno a intereses partidistas. Tomar conciencia de esa complejidad de la educación es importante para superar actitudes ingenuas así como las pretensiones de neutralidad y apoliticidad en educación. La educación es un hecho fundamentalmente político: desde las aulas y desde la relación educativa que establecemos en los ambientes educativos, estamos construyendo la polis (la ciudad, la ciudadanía). Nos toca, entonces, preguntarnos ¿qué tipo de polis estamos construyendo?, ¿hacia qué tipo de ciudadanía apunta nuestro esfuerzo educativo?

A la luz de las páginas anteriores podemos pensar en una educación que, a partir del reconocimiento, valoración y promoción de la diversidad, oriente –aquí entroncamos con el tema de los fines– a formar una nueva ciudadanía, una nueva forma de construir la polis, caracterizada por una mayor igualdad social. Ese esfuerzo educativo, según vimos más arriba, exige de la educación al menos tres *dinamismos*: en primer lugar, un dinamismo orientado a la ampliación de la cobertura, acompañada del esfuerzo por crear ambientes

educativos inclusivos, críticos, con metodologías más participativas y cooperativas, con prácticas de evaluación no excluyentes, con criterios de calidad que vayan más allá de la eficiencia, de la incorporación de nuevas tecnologías y de la excelencia académica.

En segundo lugar, una educación así entendida, exige un dinamismo tendiente a comprender los procesos educativos como un servicio a la vida. Eso resulta particularmente urgente en contextos como el nuestro, en el que la actual estrategia de globalización está provocando diversas crisis que amenazan la vida: crisis de las relaciones sociales, crisis del medio ambiente. F. Hinkelammert se refiere a esas crisis cuando afirma que “la conciencia de la globalidad de la tierra se llama: el asesinato es suicidio”.⁴¹ La eficiencia y la racionalidad —entendidas como un aporte para la competitividad— hacen que la bala que disparamos y mata al enemigo, lo atraviese, dé vuelta a la tierra y nos alcance por la espalda.⁴² Con esa imagen, Hinkelammert quiere expresar lo que sucede cuando la sociedad se organiza según el criterio de la eficiencia que se impone en la lucha de mercados y cuando la competitividad y la eficiencia se transforman en los valores supremos que deciden la validez de todos los otros valores.⁴³

Siempre siguiendo a Hinkelammert, podemos decir que la educación debe preocuparse de que emerja el sujeto que ha sido negado por el mercado. El sujeto emerge cuando toma conciencia de que el asesinato es suicidio, y opta por la vida. Es sujeto quien descubre que está cortando la rama del árbol sobre la cual está sentado, decide por su vida y abandona la relación medio-fin (el cálculo eficientista). La educación al servicio de la vida promueve una racionalidad circular, una racionalidad que Hinkelammert llama “del circuito natural de la vida humana” o “racionalidad reproductiva del sujeto”⁴⁴ que “se refiere a las condiciones de posibilidad de la vida humana”⁴⁵. En el sujeto, la racionalidad reproductiva juzga sobre la racionalidad medio-fin, y el criterio de verdad es la vida. La afirmación de la vida desde la racionalidad reproductiva no se realiza, sin embargo, de forma individualista: el sujeto tiene que afirmar la vida del otro para poder afirmar la propia vida: “se trata del reconocimiento entre sujetos que se reconocen mutuamente como seres naturales, cuya condición de posibilidad de vida es la inserción en el circuito natural de la vida humana”.⁴⁶

Finalmente, la educación podrá aportar a la construcción de una sociedad más igualitaria desde un

dinamismo que reconozca, valore y promueva la diversidad dando un lugar central al diálogo. Ese diálogo supone el desmontaje teórico de nuestras unilateralidades, lo cual implica dejar que el otro libere su palabra. A la verdad nos aproximamos mediante la suma de perspectivas que acontece en el diálogo.

Bibliografía

APARICIO L., *Ideas de Masferrer para una filosofía de la Educación*, en Cultura 47, San Salvador 1968.
 BRAIDO P.-GIANNOLA P., *Educación: Teoría de la educación*, Ed. Sígueme, Salamanca 1982.
 COMISIÓN DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y DESARROLLO, *Transformar la educación para la paz y el desarrollo de El Salvador*, MINED, San Salvador 1995.
 DUCHROW D. - HINKELAMMERT F., *La vida o el capital. Alternativas a la dictadura global de la propiedad*, DEI, San José 2003.
Desafíos de la educación en el nuevo milenio. Reforma educativa en marcha 2000-2005, Ministerio de Educación, San Salvador 2000.
 ESCAMILLA M., *Teoría de la educación*, Dirección de Publicaciones del Ministerio de Educación, San Salvador, 1972.
 FREIRE P. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el mundo rural*, Ed. Siglo XXI, México 1973.
 FORNET-BETANCOURT R.,

Transformación intercultural de la filosofía, Desclée de Brouwer, Bilbao 2001

HINKELAMMERT F., *El asalto al poder mundial y la violencia sagrada del imperio*, DEI, San José 2003.
 HINKELAMMERT F., *El mapa del emperador*, DEI, San José 1996.
 Ley General de Educación, MINED, San Salvador 1997.
 LOCKE J. *Segundo tratado sobre el gobierno civil*, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid 1999. P. 47.
 RIVAS F., *Educación para todos. Un sueño posible. Balance educativo El Salvador 2003-2004*; CIDEP, San Salvador 2003.
 SALAZAR BONDY, *¿Existe una filosofía de nuestra América?*, Ed. Siglo XXI, México 1986.
 SANCHEZ C., *El surgimiento de los estados-nación* en ROIG A et Al. *El pensamiento social y político iberoamericano en el siglo XIX*, Ed. Trotta, Madrid 2000.
 SCANNONE C., *Teología de la Liberación y praxis popular. Aportes críticos para una teología de la liberación*, Ed. Sígueme, Salamanca 1976
 SERRANO Alejandro, *Razón, derecho y poder*, Ed. Hispamer, Managua 2004, P. 23.
 ZUBERO I., *El Reino predicado por Jesús: ¿Profecía incumplida o promesa por realizar?* en Iglesia viva, N° 210, abril-junio, 2002, en <http://www.iglesiaviva.org/210/n210-13.htm>.

Citas bibliográficas.

1 Cfr. SERRANO Alejandro, *Razón, derecho y poder*, Ed. Hispamer, Managua 2004, P. 23.

2 Cfr. Ibid P. 44.

3 Cfr. Ibid, P. 23.

4 Cfr. Ibid, P. 45. Es ese mecanismo implacable y ciego el que León XIII describe, en 1891, en su encíclica *Rerum Novarum*, 1: Después de señalar cómo se han “acumulado las riquezas en unos pocos y empobrecido la multitud” el Papa pone su atención en los obreros “entregados, solos e indefensos por la condición de los tiempos a la inhumanidad de sus amos y a la desenfrenada codicia de sus competidores. A aumentar el mal, vino la voraz usura (...) ejercida por hombres avaros y codiciosos. Júntese a esto que la producción y el comercio de todas las cosas está casi en manos de pocos, de tal suerte que unos cuantos hombres opulentos y riquísimos han puesto sobre la multitud innumerable de proletarios, un yugo que difiere poco del de los esclavos”.

5 Cfr. Ibid, P. 44.

6 LOCKE J. *Segundo tratado sobre el gobierno civil*, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid 1999. P. 47.

7 A propósito, afirma A. Serrano que en Latinoamérica “los estados nacionales y las repúblicas que surgieron de la independencia fueron fundados sobre una mentira,

construida deliberadamente para mantener las cosas en el mismo estado, creando así la tradición del engaño, mientras se anunciaban los cambios en las constituciones, leyes y discursos” (*Razón, derecho y poder*, P. 81).

8 *Democracia y aumento económico*, en *El Diario de Hoy*, 15 de mayo, 2004, P. 31.

9 Flores crea en Washington instituto pro democracia, en *La Prensa Gráfica* del 28 de julio 2004, P. 9.

10 SANCHEZ C., *El surgimiento de los estados-nación* en ROIG A et Al., *El pensamiento social y político iberoamericano en el siglo XIX*, Ed. Trotta, Madrid 2000, P. 110.

11 SERRANO A., *Razón, derecho y poder*, P. 30.

12 Ibid, P. 73.

13 SALAZAR BONDY, *¿Existe una filosofía de nuestra América?*, Ed, Siglo XXI, México 1986. P. 15.

14 SCANNONE C., *Teología de la Liberación y praxis popular. Aportes críticos para una teología de la liberación*, Ed. Sígueme, Salamanca 1976, P. 112.

15 Ibid, P. 119.

16 ESCAMILLAM, *Teoría de la educación*, Dirección de Publicaciones del Ministerio de Educación, San Salvador, 1972, P. 217.

17 Ibid, P. 222.

18 Ibid, P. 222.

19 Cfr. BRAIDO P.~GIANNOLA P., *Educación. Teoría de la educación*,

- Ed. Sígueme, Salamanca 1982, P. 36.
- 20 APARICIO L., *Ideas de Masferrer para una filosofía de la Educación*, en Cultura 47, San Salvador 1968, P. 138.
- 21 *Ley General de Educación*, MINED, San Salvador 1997.
- 22 *Desafíos de la educación en el nuevo milenio. Reforma educativa en marcha 2000-2005*, Ministerio de Educación, San Salvador 2000, P. 1.
- 23 ZUBERO I., *El Reino predicado por Jesús: ¿Profecía incumplida o promesa por realizar?* en Iglesia viva, N° 210, abril-junio, 2002, en <http://www.iglesiaviva.org/210/n210-13.htm>.
- 24 Banco Mundial acusa a países ricos de incumplir programas, en La Prensa Gráfica, 5 de abril 2004, P. 54.
- 25 RIVAS F., *Educación para todos. Un sueño posible. Balance educativo El Salvador 2003-2004*, CIDEP, San Salvador 2003, P. 25.
- 26 COMISIÓN DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y DESARROLLO, *Transformar la educación para la paz y el desarrollo de El Salvador*, MINED, San Salvador 1995, P. 13.
- 27 RIVAS F., *Educación para todos*, P. 17.
- 28 Discurso de Doña Rosario de Salinas en nombre del profesorado de Ahuachapán en la inauguración del Grupo Escolar "Isidro Menéndez", en *Diario Del Salvador*, 7 de marzo de 1930. P. 4.
- 29 Ibid. P. 4.
- 30 Ibid. P. 4:
- 31 En el caso de El Salvador, sólo el 6.5 % de los jóvenes van a la universidad. Cfr. *Poco acceso a educación en Latinoamérica*, en *El Diario de Hoy*, 17 de noviembre de 2004, P. 30.
- 32 Cfr. FORNET-BETANCOURT R., *Transformación intercultural de la filosofía*, Desclée de Brouwer, Bilbao 2001, P. 15.
- 33 Cfr. FREIRE P. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el mundo rural*, Ed. Siglo XXI, México 1973, P. 24-46.
- 34 FORNET-BETANCOURT, *Transformación intercultural de la filosofía*, P. 29.
- 35 Ibid, P. 16
- 36 Ibid, P. 35.
- 37 Ibid, P. 40.
- 38 Ibid, P. 41.
- 39 Ibid, P. 41.
- 40 Ibid, P. 48.
- 41 HINKELAMMERT F., *El asalto al poder mundial y la violencia sagrada del imperio*, DEI, San José 2003, P. 273.
- DUCHROWD. -HINKELAMMERT F., *La vida o el capital. Alternativas a la dictadura global de la propiedad*, DEI, San José 2003, P. 151. Cfr. HINKELAMMERT F., *El mapa del emperador*, DEI, San José 1996, P. 13-14
- Ibid, P. 21-22.
- Ibid, P. 22.
- Ibid, P. 40.