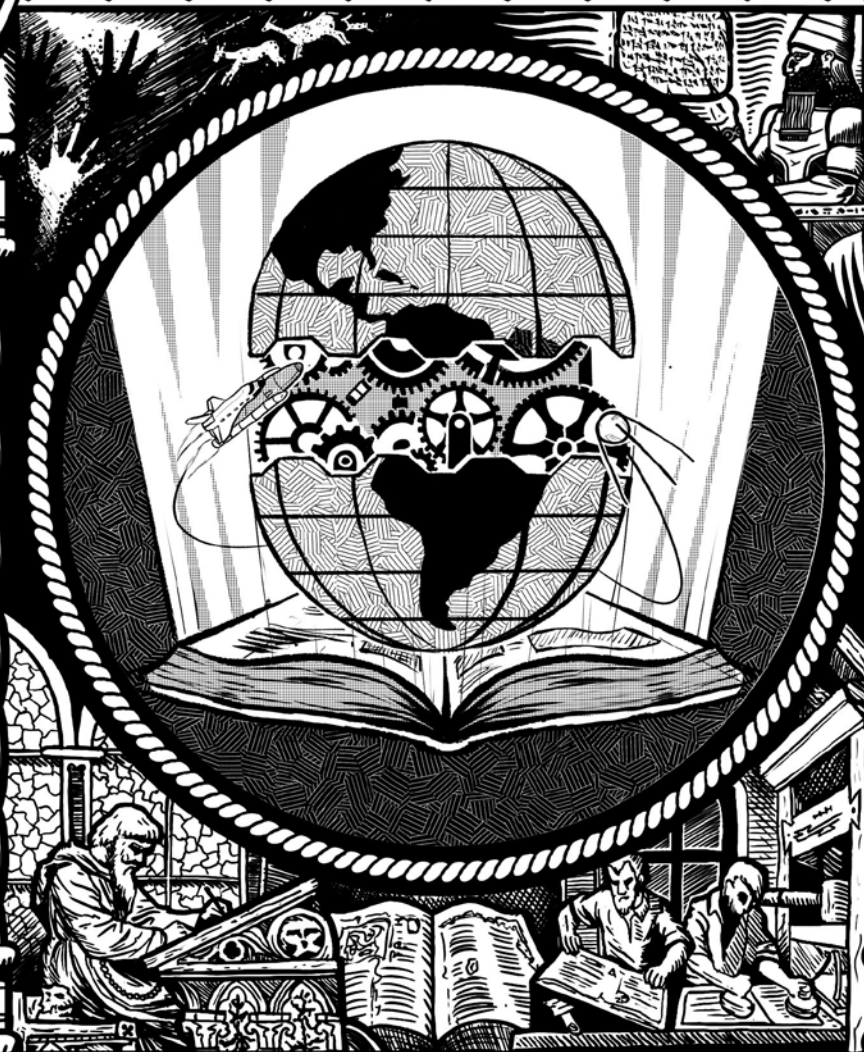




PERCONTARI

Año 5 • Nº 16 • Santa Cruz de la Sierra, Bolivia • febrero 2018



La educación

Revista del Colegio Abierto de Filosofía

CONTENIDO

Colegio Abierto de Filosofía

Percontari es una revista del
Colegio Abierto de Filosofía.

*Filosofar significa estar en
camino. Sus preguntas son más
esenciales que sus respuestas y
toda respuesta se convierte en
nueva pregunta.*

Karl Theodor Jaspers

Dirección

Enrique Fernández García

Consejo Editorial

H. C. F. Mansilla

Roberto Barbery Anaya

Blas Aramayo Guerrero

Alejandro Ibáñez Murillo

Andrés Canseco Garvizu

Ilustración

Juan Carlos Porcel

Artista invitada

Patricia Ibáñez Murillo

Seguimiento editorial



Gente de Blanco
DL: 8-3-39-14

facebook.com/
colegioabiortodefilosofia
revistapercontari@gmail.com
revistapercontari.blogspot.com

Con el apoyo de:



Instituto de Ciencia, Economía,
Educación y Salud

La crisis de la universidad	5
Fernando Mires	
Las ambigüedades de la educación	9
Marco Antonio Del Río Rivera	
Miradas desde la filosofía de la educación: de Grecia a la globalización	16
Erika J. Rivera	
Curiosidad y autoeducación	25
Juan Carlos Porcel	
El valor de la ciencia	27
Gustavo E. Romero	
Vigencia de la ética	29
Mario Mercado Callaú	
Educar... ¿para qué?	31
Delmar Apaza López	
La idea de educación que abrazamos	37
Henry Pablo Ríos Alborta	
Una educación verdaderamente liberadora	39
Carlos Morales Peña	
La educación boliviana: epítetos y mutaciones legislativas	41
Juan Marcelo Columba Fernández	
La construcción cultural del poeta Franz Tamayo a través de la <i>Creación de la pedagogía nacional</i>	45
Freddy Zárate	
El problema de la evaluación en la educación boliviana (1825-2015)	47
Gustavo Pinto Mosqueira	
Reflexión filosófica sobre la educación intercultural	60
Blithz Lozada Pereira	
Libertad para elegir: la propuesta educativa de Milton Friedman	72
Emilio Martínez Cardona	
Filósofos de la vida	73
Mario Javier Tobón Román	
Una educación para la libertad de pensamiento	77
Alexis Prieto Peña	
La educación en cuatro tiempos	79
José Nostas Raldes	
La muerte de los maestros	80
P. A. F. Jiménez	
Educación y familia	83
José María Fraile Blázquez	
Educación como compromiso de vida	85
Daniel A. Pasquier Rivero	

Pedagogía de la deslealtad

En su libro *Lecciones de los maestros*, George Steiner escribe sobre varias relaciones entre discípulos y educadores. A través de sus páginas, signadas por el encanto que suele distinguir la prosa del autor, nos encontramos con diferentes parejas; algunas son literarias, pero hay también filosóficas. Un caso que resulta llamativo es el de Martin Heidegger. Sucede que, en principio, fue alumno de Edmund Husserl; es más, sin su fenomenología, *Sein und Zeit* jamás habría sido escrito. No es casual que la primera edición estuviese dedicada a su entonces entrañable profesor. Sin embargo, con el paso del tiempo, su distanciamiento de las enseñanzas que había recibido sería cada vez mayor. No sólo hubo desapego intelectual, sino también desamparo. En efecto, cuando ejercía el rectorado de la Universidad de Friburgo, donde había llegado a ser docente gracias al maestro, se atacó al profesorado judío. Su antiguo amigo fue aislado, privándosele del acceso a la biblioteca institucional, por lo cual no dudó en sentirse traicionado. El brillante alumno ni siquiera asistió al entierro de quien lo había valorado bastante en sus años estudiantiles.

Si bien, aun cuando Ernst Nolte y otros biógrafos se esfuercen por moderarla, esa deslealtad de Heidegger no admite discusión en el plano político o cívico, tal vez sea la única condenable. Ocurre que, antes de la llegada del nazismo al poder, ya se había producido una perfidia o, mejor aún, un cuestionamiento profundo al maestro. Sus ideas habían dejado de ser esclarecedoras, hasta cuando hablaba de temas fenomenológicos.

Lo criticó de manera creciente, pudiendo concluirse que, para él, los conceptos empleados por Husserl merecían una reconsideración. Con todo, respecto a las ideas, hay aquí un gran trabajo del profesor. Es que, si, como educadores, aspiramos a forjar mentes autónomas, la mejor prueba de aquello es tener un discipulado contestatario. Es verdad que no se puede partir de la nada, despreciando del todo los conocimientos anteriores, incluyendo aquéllos impartidos por nuestros docentes. Negarlo sería un disparate. Pero, una vez comprendidos esos fundamentos, puede asumirse una misión más grande, esto es, su revisión. Así, pueden remirarse nociones que parecían indeliberables, procurando su complementación o, en determinadas circunstancias, la rectificación. Conseguir que se asuma tal tarea es la evidencia de un magnífico ejercicio del magisterio. Fue lo que, respecto a las objeciones aristotélicas, también pudo haber sentido Platón.

Por supuesto, no basta con advertir la multiplicación de alumnos insumisos para proclamar el espléndido nivel del educador. Lo que se busca es una crítica tan ilustrada cuanto esclarecida. No es una tarea de menor tamaño; empero, si fuera exitoso, el proceso educativo debería conseguirlo. Es uno de los aspectos que se puede tomar en cuenta al reflexionar sobre ese tema. Por fortuna, quienes colaboran en este número de la revista contribuyen a enriquecer su análisis. Huelga decir que no se anhelan lectores devotos, sino, por lo contrario, críticos y desleales.

E. F. G.





Patricia Ibáñez Murillo, Pachi –como firma en sus obras–, es boliviana, nacida en la década del cincuenta. Realizó cursos libres en la Academia de Bellas Artes de la ciudad de La Paz y, posteriormente, formó parte de diversos talleres libres, en los que continuó su formación junto al artista Benedicto Aiza A. Presentó sus obras en distintas salas de exposición, tanto en La Paz como en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra.

Pachi, con el color exuberante de sus pinturas, deja entrever los destellos de su alma, un alma que, a través del lienzo, evoca los colores de su infancia y juventud, colores deslumbrantes del Oriente Boliviano que están presentes en cada uno de los pliegues de sus obras. Los amarillos, violetas, verdes y rojos intensos son el lenguaje que le permite expresar la naturaleza de los cuerpos desnudos y de la flora abundante.

Mariana

La crisis de la universidad

Fernando Mires

1. Universidades arcaicas

Aún hoy, en el siglo XXI, muchas universidades europeas arrastran consigo una pesada carga medieval.

En la mayoría de las universidades europeas las relaciones entre catedráticos corresponden a las de “pares entre pares”. Cada uno es dueño de un territorio específico dentro del cual domina casi sin contrapeso un determinado “señor”, en este caso un profesor. La cátedra es otorgada de por vida y no son pocos los casos de eminentes profesores que designan incluso a sus sucesores, destinados a mantener la línea impuesta por el “gran maestro” (que no siempre es tan grande ni tan maestro). Del mismo modo, entre catedráticos se conciertan alianzas y pactos cuyos objetivos son aumentar el poder personal tanto fuera de la universidad como dentro de ella. Cada catedrático posee además un séquito especial formado por asistentes, auxiliares, secretarías, tutores, etc. (la nomenclatura varía de universidad a universidad). Al igual que en el medioevo, el séquito, o hueste personal, es adquirido por contrato, pero en el fondo está basado en relaciones personales y, por supuesto, en la incondicionalidad absoluta del “siervo” al “señor”. Lo que no siempre está claro es a qué periodo medieval corresponde la estructura descrita. A veces da la impresión de que en ella se mantienen las formas de la más temprana Edad Media. No obstante, otras veces he llegado a pensar que estamos en el periodo de plena decadencia del feudalismo. Esta última impresión la he confirmado observando la enorme proliferación de títulos académicos equivalente a la superabundancia de títulos de nobleza que caracterizó a la “tardía Edad Media”, particularmente en países como España, Italia y Portugal. Así como en ese periodo las cortes y los patios de los castillos estaban repletos de nobles con título, pero sin riquezas ni tierras, señores de capa y espada (con criado, cochero y toga, aunque muertos de hambre), hoy en día los *campus* universitarios se ven atestados de doctores sin

suelo ni puesto de trabajo; y lo que es peor: sin capa y sin espada.

Pero no sólo se encuentran en la universidad europea moderna las raíces feudales que le dieron origen, sino además las clericales. En los claustros universitarios (la palabra *claustrum* no es casual) se dan todavía procesos de iniciación muy similares a los que tenían lugar en los conventos. Del mismo modo, en el largo proceso de aprendizaje que lleva a la obtención de un título universitario hay que pasar por largos periodos de “expiación”. La sacralidad de la profesión universitaria no se da sólo en las formas, sino también en una dogmática muy similar a la de las diferentes órdenes sacerdotales. En ese sentido, uno de los grandes éxitos de los movimientos estudiantiles alemanes del 68 fue haber puesto fin a la llamada *Ordinarius-Universität*. El *Ordinarius* era el profesor de cátedra que dictaminaba sobre contenidos y formas en su territorio académico. Una especie de preceptor laico. Pero que el *Ordinarius* sea sólo una reliquia medieval no es muy seguro.

Hay universidades en las que suelen formarse grupos cerrados que rinden culto a una determinada línea, excluyendo cualquier posibilidad de interrelación con otras disciplinas del pensamiento. Tales grupos, si se encuentran articulados en alguna institución interna o externa a la universidad, pueden ser considerados como equivalentes a las órdenes religiosas medievales. Pero, como suele suceder en las grandes iglesias, es frecuente que a su alrededor también proliferen sectas, las cuales suelen agruparse en torno de una figura profética o mesiánica. Si el profeta o mesías ya está muerto, mucho más imponente e inapelable es su “mensaje”, y sus seguidores le rinden una veneración que envidiarían los monjes tibetanos.

Alrededor de nombres papales como Marx, Freud, Jung, Lacan, Sartre, Foucault, Wittgenstein, Habermas, por ejemplo, se forman en las universidades “escuelas de pensamientos” que preservan y siguen las lecciones del

“gran maestro” con la misma fidelidad que los franciscanos a Francisco de Asís y los jesuitas a Ignacio de Loyola. Por cierto, tanto en uno como en otro caso, en el seguimiento condicional al gran maestro se esconden intereses que no son siempre científicos, pues una cosa es la especialización en un determinado sistema de pensamiento elaborado por alguna eminencia, lo que en sí no tiene nada de cuestionable, y otra cosa muy distinta es convertirse en algo así como su representante en la Tierra, o, lo que es peor, en su “intérprete”. Así, la mayoría de las escuelas interpretativas se limitan a reproducir el pensamiento originario, ordenándolo en sistemas, estructuras y jerarquías, y lo que es peor, en manuales, cuyo objetivo es elevar a verdad indiscutible todo que dijo (y no dijo) el gran maestro. Lo que ocurrió con la compleja obra filosófica de Marx a gran escala, cuando cayó en manos de los bonzos del Kremlin, tiende a ocurrir a escala menor en los “claustros académicos” donde asoma, impertinentemente y con mucha fuerza, la casuística monacal que forma parte del inconsciente de cada ciencia.

2. Castas académicas

Después del feudalismo y del clericalismo, la tercera de las raíces que explica el carácter patriarcal de la universidad europea –cuyos modelos han sido exportados hacia las más diversas latitudes– viene de los llamados gremios o corporaciones medievales que, a diferencia de feudos y conventos, tenían un asiento predominantemente urbano. Como es sabido, la principal característica de los gremios era su jerarquización vertical.

Ahora bien, como ocurrió con otras instituciones públicas, aquel orden organizacional que predominaba en los gremios fue transferido a las universidades, de modo que también en sus diferentes cátedras tendían a formarse relaciones corporativas, particularmente alrededor de un catedrático que pasaba a ocupar el lugar del antiguo maestro del mismo modo que los llamados asistentes y profesores auxiliares ocupaban el de los aprendices. Dicha relación se veía fortalecida por el hecho de que –hasta hoy– cuando algún iniciado pasaba al lugar del catedrático, obtenía el cargo de por vida. Como todavía se dice, “cuando se nombra un catedrático ya no hay como sacárselo de encima”.

De tal modo el catedrático se convertía en un propietario de un medio de producción intelectual que él organizaba del mismo modo que los empresarios urbanos a su personal subalterno (Weber 1995, p. 6).

Muchas de las estructuras gremiales y/o corporativas que caracterizaban a la antigua universidad siguen prevaleciendo, aunque, por supuesto, bajo nuevas formas. Las relaciones consanguíneas en las “castas” no tienen hoy un papel relevante, pero su lugar ha sido ocupado por la “familia ideológica”, algo que, aun después del fin de la Guerra Fría y de la inevitable polarización ideológica de los sistemas de conocimiento que de ahí se derivaban, continúa existiendo no sólo en las ciencias sociales, de por sí “politizadas”, sino también en las ciencias naturales. Desde luego, aunque todo el mundo universitario está consciente de ese hecho, nadie lo dice abiertamente. Mediante un acuerdo tácito se sigue haciendo “*como si*”, es decir, como si los cargos universitarios fueran ocupados exclusivamente de acuerdo a méritos individuales, y “*como si*” las adscripciones ideológicas no tuvieran ningún papel en los nombramientos. Pero hay todavía universidades de “izquierda” y otras “conservadoras”. Dentro de cada una hay también reductos que agrupan a los miembros de una o de otra familia ideológica. Dicho secreto a voces no es problemático cuando en la vida extrauniversitaria rigen condiciones propias al pluralismo ideológico o político, de tal modo que cada estudiante es teóricamente libre de decidir en cuál *alma máter* y cátedras quiere realizar sus estudios.

Problemático es cuando rigen en el mundo político-institucional sistemas bipartidistas, y lo que es peor, monopartidistas. En esos casos, la oferta ideológica es extremadamente limitada, y las universidades tienden a constituirse en simples prolongaciones académicas de poderes extraacadémicos.

Pero no sólo en el plano de las relaciones ideológicas, sino además, en el de las personales, rigen, en la vida académica, formas y normas que eran constitutivas del orden de los gremios medievales. En el pasado haber sido aprendiz de uno u otro maestro era un signo que garantizaba la calidad de un arte o técnica, hecho que podía ser certificado en las prácticas manuales.

Un maestro que hubiera sido aprendiz de la casa Stradivarius poseía, sin duda, un “sello” de

indiscutible prestigio en el rubro de la fabricación de violines. En las prácticas científicas, el efecto es parecido, aunque no pueda verificarse en la realidad como en las actividades manuales y artísticas, pues alguien puede haber sido discípulo de Einstein y continuar siendo un físico mediocre. No obstante, hay académicos que han aprendido a utilizar el “con quien” estudiaron de modo magistral.

3. La “americanización” de la universidad

Frente al extremo medievalismo de la universidad alemana, Max Weber ponía como contrapunto, en su libro clásico *Ciencia como profesión*, el otro polo: la universidad americana.

Por americanización de la universidad, entendía Weber una suerte de mercantilización de la vida académica, según la cual rige una flexibilidad en los cargos determinada más bien por las leyes de oferta y demanda y donde la enseñanza es concebida como una mercancía que ofrece la empresa, en este caso la universidad, a los consumidores, que son los estudiantes (p. 6). El estudiante paga una matrícula alta y compra así una determinada cantidad de conocimientos y, con ello, los correspondientes títulos que necesita para su plan de vida. La relación que impera en la academia es, por tanto, una relación empresarial que, por lo demás, es la misma que rige los destinos de la sociedad fuera de las universidades. En este contexto, el profesor pierde la presencia majestuosa, casi papal, que adquiría en la universidad alemana en los tiempos de Weber. Como contrapartida, se convierte en una suerte de vendedor público de saberes, teorías y conceptos y, como todo vendedor, ha de esforzarse para que sus productos sean más atractivos que los que ofrece otra empresa, en este caso, otra universidad.

Weber caricaturizaba ya en 1917 tanto a la universidad alemana como a la norteamericana. En uno como en otro caso se trata sólo, para emplear la propia terminología de Weber, de “construcciones ideales” que, por serlo tales, no encuentran jamás una correspondencia exacta con la realidad en el marco de los dos peligros que marcan el tenor de casi toda la sociología weberiana. Uno, el de la extrema racionalización; el otro, el de la extrema economización. Como es sabido, para Weber, ninguno de los dos excluye al otro, constituyéndose así un tercer peligro que,

valga la tautología, es el más peligroso, y éste es el que se da a través del entrecruce de relaciones capitalistas con la creciente complejización de la esfera burocrática, tema que hoy signa a casi toda la sociología de Habermas. Tanto una tendencia como la otra se sirven de estructuras de dominación “arcaicas”, de modo que la relación entre tradición y modernidad no sólo es antagónica, sino, además, complementaria. Esto significa que una universidad puede estar edificada sobre bases medievales, constituirse como empresa moderna, y ser extremadamente burocrática a la vez, sin que todo eso implique, necesariamente, una contradicción.

Cuál es el modelo que ha de prevalecer en las universidades del futuro es un tema permanente en la discusión interuniversitaria. En algunos institutos norteamericanos se añora e idealiza a la antigua universidad europea. A la vez, en muchas universidades de Europa se intenta adoptar, indiscriminadamente, formas supuestamente americanas de funcionamiento. Como en los tiempos de Weber, los académicos europeos viajan a EEUU, a veces sólo por una semana, y regresan encandilados con la agilidad, movilidad y flexibilidad que muestran algunas universidades del “nuevo mundo”. Continuamente presionan para imponer dichas formas y estilos en instituciones universitarias que han sido diseñadas en el marco de tradiciones diferentes, y a las que no es fácil, y quizás tampoco sea conveniente, renunciar. El resultado es que se ha ido formando en Europa un híbrido que conserva en sí todas las formas autoritarias y patriarcales de la universidad medieval a las que se agrega el autoritarismo burocrático estatal – en países como Alemania todavía muy fuerte – y la mercantilización del saber académico que es característica de algunas nuevas universidades norteamericanas (pues, por lo general, las tradicionales son más europeas que las europeas). Algo así como un McDonald dentro de la catedral de Notre Dame, pero atendido por funcionarios públicos.

En diferentes trabajos que se refieren a los procesos de modernización de instituciones tradicionales, Max Weber destacó que la tradición no excluye la modernización. En ese sentido, en muchas universidades modernas, la creciente mercantilización de las relaciones académicas no sólo coexiste con la burocratización de la enseñanza y con la mercantilización de la in-

investigación científica; además, cada uno de esos procesos ha terminado por ser funcional al otro. Para poner un ejemplo, los proyectos de investigación científica que se realizan en un recinto universitario reciben financiamiento externo que puede ser del Estado, de empresas privadas, o incluso de bancos. Por lo tanto, si un profesor es interesante para una universidad, no lo es sólo por sus conocimientos o por sus cualidades, sino también por su capacidad para obtener fondos y administrar proyectos; lo que implica, en primera instancia, manejar un complejo de relaciones públicas y privadas que permitan canalizar medios de financiamiento para esos diferentes proyectos. De este modo, el profesor posmoderno no sólo debe ser un sabio patriarca, sino además un excelente *manager*, es decir, alguien con manejo empresarial y administrativo. De más está decir, en este caso, que las prestaciones de servicio y las relaciones de dependencia personal propias a la universidad medieval se acrecientan cuando el profesor-empresario actual está, además, en condiciones de crear empleo, distribuir dinero y financiar investigaciones entre los miembros de su séquito. Éstos rara vez se encuentran en condiciones de cuestionar las teorías del profesor-empresario, por descabelladas que sean, so pena de poner en peligro no sólo sus posibilidades de ascenso profesional, como ocurría en el pasado, sino además su subsistencia económica. Ello quiere decir, y a eso voy, que el saber científico no sólo no es siempre objetivo ni puramente discursivo; además, es construido en espacios de relaciones que no excluyen las de dinero, subordinación e incluso, como he podido comprobar tantas veces, de simple servilismo. Sin embargo, que las universidades puedan ser convertidas en meras prolongaciones de fábricas, empresas e incluso bancos no implica satanizar cualquier posibilidad de des-estatización.

El Estado no ha sido en ninguna parte el mejor garante de la autonomía universitaria, a la que se ha confundido, por lo general, con autonomía estatal en la universidad, o con universidad como entidad aislada donde cada miembro pueda hacer lo que le da la gana, hasta llegar a albergar en su interior grupos terroristas (como ha sido el caso de algunas universidades latinoamericanas).

Pero des-estatización tampoco es necesariamente privatización, ni, mucho menos, empresarialización; ella puede ser entendida también

en el sentido de la integración creciente de la universidad en un proyecto civil de sociedad. De acuerdo con Daxner: “La ciencia es una cosa pública, una res-pública. Y ya que los principales establecimientos de la ciencia son las universidades, hay que exigir que ellas sean establecimientos de propiedad pública. Esto significa que la universidad ha de pertenecer a todos los miembros de una sociedad, con todos los derechos y obligaciones que implica cada propiedad” (p. 193). No obstante, Daxner –uno de los mejores analistas de las universidades alemanas– no establece la diferencia entre “lo público” y “lo estatal”. Una universidad puede ser privada y prestar enormes servicios públicos o puede ser estatal, pero con una muy débil incidencia pública.

La verdad es que el punto arquimédico entre la universidad medieval, la universidad como aparato de Estado y la universidad-empresa, aún no ha sido encontrado. Quizás no exista. Puede incluso que lo que ha de caracterizar a las universidades del futuro sean combinaciones de diferentes formas institucionales, estableciéndose así una suerte de permanente equilibrio inestable dentro de ellas.

4. Entre el clientelismo estatal y la universidad “chatarra”

Con el fin del comunismo y de las ideologías para-estatistas que lo legitimaban, la universidad puramente estatal ha entrado en descrédito en casi todo el planeta. Pero aún subsiste en países donde el Estado sigue ocupando el centro tanto del proceso productivo como del ideológico (como es el caso en los países islámicos y en los restos de comunismo que perviven en China o Cuba), o en el marco de relaciones partidistas, como las que imperan en algunos países latinoamericanos donde no pocas veces los cargos docentes son ocupados por personas que, antes de dar pruebas de conocimiento, han de dar muestras de fidelidad a un partido, régimen, Estado o ideología. En Chile, para referirme a un caso que bien conozco, las universidades estatales están atestadas de “apitutados”, vale decir, personas que han alcanzado cargos académicos gracias a sus adhesiones políticas.

Como reacción a la, en muchos casos, corrupta universidad estatal, han surgido en diversos países latinoamericanos (así como en muchos

de los países poscomunistas de Europa del este) micro-universidades empresariales (también llamadas “universidades chatarra”) que funcionan de acuerdo con el estilo impuesto por una economía mercantil, y que no reconocen ninguna otra ley que no sea la de la oferta y la demanda. En términos estrictos, esas no son universidades ni deben ser llamadas así. Se trata simplemente de institutos privados y empresariales de enseñanza especializada, pero que, si vamos a seguir hablando de universidad, no caben dentro de ese concepto. Puede sí que adelanten con su presencia el fin definitivo, y ya tantas veces proclamado, de la universidad tradicional. Pero ese ya es otro tema. No obstante, debe ser dicho que la formación de institutos autónomos, tanto dentro como fuera de las universidades, en lugar de permitir la aparición de entidades en las cuales la ciencia obtenga más libertad, crea las condiciones para que tales institutos puedan ser cooptados por intereses de Estado, o de corporaciones y empresas privadas.

La siempre anunciada crisis de la universidad resulta, en consecuencia, de la indefinición existencial de la institución. Si renuncia a sus

fundamentos arcaicos, se transforma en una empresa comercial, o lo que es peor, en una instancia burocrática del Estado (y de los partidos políticos que lo controlan). Si renuncia a sus características empresariales modernas, se transforma en una reliquia de museo, o en un lugar para realizar visitas turísticas (como ocurre ya con algunas universidades “clásicas”).

La universidad moderna es portadora de una contradicción histórica hasta ahora no resuelta. Pero quizás la condición que permita que esa institución llamada universidad siga existiendo a través de los tiempos es la imposibilidad de resolver dicha contradicción. Eso quiere decir que la crisis de la universidad no es una anomalía. Por el contrario: la crisis puede ser también su forma natural de existencia.

Referencias:

Max Weber, *Wissenschaft als Beruf*, Stuttgart: Reclam, 1995.

-----, *Schriften zur Wissenschaftslehre*; Stuttgart: Reclam, 1995.

Michael Daxner, *Die blockierte Universität*; Frankfurt: Campus, 1999.

Las ambigüedades de la educación

Marco Antonio Del Río Rivera

La Ciencia es el gran antídoto contra el veneno del fanatismo y de la superstición.

Adam Smith

Educación significa mucho más que capacitar para el desempeño profesional. Educar es formar a quien aprende en la conciencia vigorosa de los valores sin los cuales el hombre se degrada.

Santiago Kovadloff

En su obra de teatro llamada *Schlageter*, Hans Johst quiso ensalzar la figura de Albert Leo Schlageter, uno de los *freikorps* que hizo actos de terrorismo y sabotaje luego de concluida la Primera Guerra Mundial, en Francia, por lo cual el gobierno de ese país lo ejecutó cuando pudo atraparlo; no obstante, después, los nazis lo hicieron una suerte de héroe. Johst escribió esta obra en 1933 para el cumpleaños de Hitler.

En este texto, uno de los personajes, Thiemann, dice una famosa frase, que luego se atribuyó a varios de los más altos jefes del partido nazi: “Cuando oigo la palabra cultura, le quito el seguro a mi revólver”. El protagonista, el mismísimo Schlageter, comenta: “Pero ¿qué cosas dices!”, siendo la respuesta: “¡Pues sí! Puedes darlo por hecho”. Finalmente, Schlageter cierra del diálogo así: “¡Eres para morir de risa!”.

Como la frase de marras ha pasado a la historia, se considera que muestra la barbarie del nazismo y su odio por la cultura, lo que no es cierto. Es verdad que los nazis odiaban cierto tipo de arte (lo que consideraban arte “deca-dente”), pero eran fanáticos entusiastas de otro (más clásico y convencional). Baste recordar el amor por Wagner que profesaba el mismísimo Hitler, o el hecho de que los nazis, literalmente, saquearon los países que ocuparon, llevándose cuadros, o todo tipo de obras de arte, hacia Alemania. Y, ciertamente, en la misma obra de teatro de Hanns Johst, el “héroe” se ríe de la frase en cuestión.

Ahora bien, si se considera que una persona puede sacar el revólver cuando siente que hay una amenaza inminente, tal cosa me ocurre cuando, en mi entorno, alguien habla de la educación, por lo cual yo diría: “Cuando oigo la palabra educación, amartillo mi revólver”. Lo que me motiva en apropiarme de la frase de Johst no es una actitud de inquina a la educación. No creo que el mundo estaría mejor si hubiera mayor cantidad de analfabetos. Lo que motiva mi “alarma” es la ambigüedad con que se suele utilizar la palabra; por lo tanto, si alguien se pone a hablar de la educación, centro mi atención en tratar de captar cuál significado atribuye a la palabra en cuestión.

En efecto, hay quien, en especial la gente de mayor edad, cuando suele describir a alguna persona, señala “es un señor muy educado”. Con esto no se refieren a sus credenciales académicas o cosa semejante, sino al hecho de que la persona practica las pautas de cortesía en el trato, “las buenas maneras”, o sea que, en su cotidiano vivir, utiliza las “palabras mágicas” (buenos días, buenas noches, gracias, por favor, etc.) y tiene ciertas pautas de conducta de respeto a los demás (cede el paso a otras personas, no dice palabras vulgares o soeces, mantiene un tono moderado cuando habla, evita la risa y prefiere la sonrisa, ni torcida ni maliciosa, etc.).

¿Son relevantes las buenas maneras, la gentili-za en el trato, la cortesía, para los pueblos? Pues hay quien cree que sí. Antonio Escotado lo ha expresado de forma magistral en un programa de televisión (*Negro sobre blanco*, emitido el 15 de febrero de 2004; afortunadamente, está disponible en YouTube):

Un país no es rico porque tenga diamantes o petróleo. Un país es rico porque tiene educación. Educación significa que, aunque tú puedas robar, no robas; educación significa que tú vas pasando por la calle, la acera es estrecha y tú te bajas y dices disculpe; educación es que, aunque vas a pagar la factura de una tienda o de un restaurante, dices gracias cuando te la traen, das propina, y, cuando te devuelven lo último que te devuelvan, vuelves a decir gracias. Cuando un pueblo tiene eso, cuando un pueblo tiene educación, un pueblo es rico. O sea, en definitiva, la riqueza es conocimiento y, sobre todo, un conocimiento que le permite el respeto ilimitado por los demás.

Muchos años atrás, David Hume valoraba este tipo de “educación”, cortesía en rigor, o galantería, como una valiosa cualidad. La consideró como una forma de generosidad, pues “nos lleva a renunciar a nuestras inclinaciones en favor de las de nuestro interlocutor, y que controla y esconde esa presunción y arrogancia que es tan natural al hombre”, como señala en su ensayo «Sobre el surgimiento y progreso de las artes y las ciencias». Por supuesto que puede ser llevada a extremos, cayendo en la afectación y la hipocresía. Hume llegó a considerar que la cortesía, nuestro primer concepto de educación, era *natural*, además de *generosa*, pues encontraba que hay señales de ella en las formas de relacionamiento incluso de algunos animales, en las relaciones entre los sexos, o en la protección que suele brindar el macho a la hembra y sus cachorros. Al ser generosa, la cortesía es un poderoso aliado de la moral, aspecto imprescindible de la vida en comunidad. La cortesía se traduce en reglas y sentimientos morales que nos obligan en nuestras relaciones con las demás, despojándonos del egoísmo y egocentrismo. La cortesía, entre otros efectos, suaviza el trato que los poderosos otorgan a las personas sujetas a su poder, pues les impone reglas de conducta donde el exhibicionismo y la petulancia son censurados. Que la cortesía ha sido no sólo galantería, sino que ha contribuido a suavizar las costumbres. Hume lo expresa con un ejemplo brutal: “Los antiguos moscovitas se casaban con sus mujeres, dándoles un latigazo en vez de un anillo”.

Pero, hoy en día, cuando se habla de educación, las personas piensan en escolaridad: la cantidad de años o cursos que una persona ha

realizado en los sistemas de educación formal. Una persona educada es aquella que, al menos, ha concluido los estudios escolares. Más educada si tiene un título universitario y, desde luego, lo sublime es que tenga un doctorado. E incluso ni eso, pues luego hay estudios postdoctorales. Eso no elude la necesidad de ir coleccionado cursos cortos, buscando competencias específicas. Además, el deseo de aprender, haciendo cursos diversos, se ha reforzado por la vía administrativa: para ocupar cierto cargo o puesto, no basta tener los conocimientos adecuados a tal labor, o el deseo de aprenderlos; no, se requiere un certificado. No basta saber inglés para un cargo; hay que mostrar un certificado, emitido por autoridad reconocida y competente, para poder sostener que uno sabe inglés. En mi caso, tengo el grave problema que no puedo *demonstrar* mi conocimiento del idioma castellano, pues, al ser mi lengua materna, no tengo un certificado que acredite, de forma fehaciente e indudable, mi solvencia en el conocimiento de la lengua de Cervantes. Hoy, si no tienes el título que dice que sabes algo, es como no saberlo.

Esta manera de entender la “educación”, la educación como escolaridad, es evidentemente impulsada por las instituciones educativas. Es lo que les da su razón de ser y, en muchos casos, la fuente de sus ingresos. No es, pues, desinteresado el consejo cuando a un joven recién acabados sus estudios de licenciatura, la misma gente de la universidad, sin pudor ni recato, le dicen que eso no basta, que, “en el mundo competitivo de hoy”, debe seguir estudiando, y lo invitan a seguir haciendo cursos en la misma universidad.

Esta definición de educación tiene tres graves problemas. Primero, es como un perro que se muerde la cola. Si el joven, en doce años de escolaridad obligatoria, no *aprendió a aprender*, mal estamos. Supone un fracaso del sistema educativo. En rigor, si una persona aprende a leer, ello le abre todos los libros del mundo, o, si se prefiere, todas las páginas *web* de Internet. Así era en el pasado, y no hay ninguna razón para pensar que, si un joven aprende a leer de forma comprensiva, o sea, a leer correctamente, no podrá estudiar los temas que le interesan, básicamente leyendo material al respecto. La lectura es fundamentalmente educación a distancia, tanto en el tiempo como en el espacio. ¿Quiero conocer lo que Platón, un tipo que vivió hace casi dos milenios y medio atrás, dijo

sobre política? Pues a leer su obra *La República*. ¿Quiero conocer los aportes de Jeffrey C. Hall, un científico que vive a miles de kilómetros de mi ciudad, al conocimiento de los mecanismos moleculares que controlan el ritmo circadiano? Pues a leer sus artículos científicos se ha dicho. Por supuesto que: a) no siempre un texto me será fácilmente accesible; puede requerir lecturas y formación previas; b) la explicación más o menos didáctica de alguien que ya conoce el tema puede ser de gran ayuda, y facilitar enormemente el acceso a cierto tipo de saber.

Por ello, cuando a un joven recién graduado de la universidad, cuando luego del juramento, las autoridades presentes “le dan” el comedido consejo de que debe seguir estudiando, ¿qué le están diciendo?: “Mire, joven, usted ha estado en nuestras aulas cinco años, pero no hemos logrado concluir el proceso de su formación profesional, así que, si usted quiere ser un profesional completo y exitoso, aún debe seguir haciendo cursos”. Todo esto pese a que en su título en provisión nacional reza que “está habilitado a ejercer la profesión en todo el territorio del Estado Plurinacional de Bolivia”.

En segundo lugar, se olvida que hombres como Thomas Alva Edison, con un mínimo de educación escolarizada, hicieron lo que hicieron. Edison fue tres meses a la escuela, y punto. O el mismo Bill Gates, que dejó sus estudios universitarios para dedicarse a la elaboración de *software*, pues tuvo la inteligencia de ver que la clave era llegar primero en la revolución tecnológica que se estaba dando. O los casos de Gabriel García Márquez o Günter Grass, que llegaron a ser grandes escritores, ambos premios Nobel de Literatura, sin concluir estudios universitarios.

Y en tercer lugar, no menos relevante, la educación como escolaridad no supone ni está correlacionada con la educación como cortesía, y, por lo tanto, es perfectamente posible encontrar personas con las mayores y mejores credenciales académicas, pero que, como personas, en su trato con los demás, dejan mucho que desear. Es más, hay el riesgo de que, si una persona obtiene los mayores logros académicos en las mejores universidades, su espíritu, por llamarlo de alguna manera, se corrompa por el orgullo y la vanidad, y, lejos de ser una persona de trato agradable y amable, sea un déspota ilustrado, un petulante acartonado. En tal caso, la educación

ha degradado al sujeto. De forma complementaria, una buena educación como escolaridad, pero sin valores o sentimientos morales, puede generar simples mercaderes del conocimiento: hombres o mujeres que venden su conocimiento al mejor postor, ya sea una universidad o a una mafia.

Se suele eludir un tercer concepto de educación, la educación como adoctrinamiento. Tiene mala fama. Nadie quiere *adoctrinar*, todos quieren *educar*. Pero, en rigor, adoctrinar se deriva de “doctrina” que es, según el diccionario de la Real Academia Española: “Enseñanza que se da para instrucción de alguien”, y conjunto “de ideas u opiniones religiosas, filosóficas, políticas, etc., sustentadas por una persona o grupo”. En consecuencia, “adoctrinar” es: “Inculcar a alguien determinadas ideas o creencias”. Por lo tanto, en puridad, *educar es adoctrinar*. Desde la más tierna infancia, los padres empiezan a adoctrinar desde el momento en que le indican al niño qué es bueno y qué es malo. Lo instruyen cuando lo van entrenando en el uso del lenguaje junto a las nociones de su cuerpo y de los objetos que le rodean. Luego, en la escuela, los maestros siguen ese proceso, cuando le inculcan el amor a esos entes abstractos que son la nación y la patria. La iglesia adoctrina, pero también lo hacen los partidos políticos y los clubes científicos.

La educación como adoctrinamiento tiene mala fama, pues se entiende que no apela a la razón sino al sentimiento, a la intuición y a la autoridad. Pero ¿no dice la pedagogía moderna que la educación debe implicar los sentimientos? ¿Y no apela incluso la razón a la autoridad de los sabios del pasado? Así pues, todo ejercicio educativo es inevitablemente adoctrinamiento.

La educación como adoctrinamiento es ineludible, una obligación irrenunciable que tienen los mayores con los nuevos miembros de la especie. En el mundo de la ficción, Tarzán aprendió la lengua de sus padres, pese a ser criado por una manada de monos. En la realidad, los llamados niños salvajes no logran aprender el uso del lenguaje y tienen graves dificultades para socializar con sus congéneres. Esto viene a colación porque hay quien piensa que a los niños pequeños no se les debe educar en alguna creencia religiosa o política específica, y que ellos elijan la suya cuando

alcancen el pleno uso de sus facultades físicas y mentales; hay quien extiende tal escenario incluso a la educación sexual, apostando por una infancia asexuada. Con la misma lógica, ¿por qué no esperar que el niño supere cierta edad para instruirlo en una lengua que él elija o prefiera? Tal estrategia sería un acto de barbarie, pues el lenguaje debe ser adquirido en la infancia, precisamente para *humanizar* al sujeto, para integrarlo al conjunto de los miembros de su especie. No instruirlo en el lenguaje es negar al niño la posibilidad de integrarse en el mundo de los humanos y condenarlo a una situación de animalidad estricta. Los padres tienen el deber de incorporar a su retoño a la sociedad humana, enseñándole la lengua específica que ellos hablan, en la que piensan y en la que expresan sus sentimientos. Llegado el caso, más adelante, la persona verá, según sus intereses o circunstancias, si querrá aprender otras lenguas adicionales. Por otra parte, que el aprendizaje humano no puede quedar al capricho, o incluso a la más o buena propensión al aprendizaje del niño, se expresa en el hecho de la enseñanza obligatoria. No se le pregunta al niño de seis años si desea o no pasar cuatros horas diarias en la escuela; simplemente, se lo manda, ya que se entiende que eso es necesario para su futuro. Posiblemente, lo mismo ocurra con los principios morales, así como también debería ser con la religión. Los padres católicos tienen la obligación de iniciar a sus hijos en la práctica de su devoción; cuando ellos lleguen a la mayoría de edad, verán si siguen con la fe de sus padres o se adscribirán a la adoración de otras divinidades, o ninguna. Al final de cuentas, fue el cristianismo la doctrina que pidió a los hombres romper con la fe de sus ancestros para seguir las enseñanzas de Jesús.

La educación como adoctrinamiento es ineludible, pues, con el lenguaje, llegan los conceptos abstractos, las normas de conducta, las nociones de lo bueno y lo malo, de lo bello y lo feo, de la verdad y la mentira, formen o no una doctrina más o menos coherente.

Si toda educación es adoctrinamiento, se plantea, de manera inexcusable, el tema de los objetivos o fines de la educación. Tradicionalmente, las opciones se dividen en dos: quienes apuestan por educar al hombre en tanto singularidad, y quienes buscan educar al

hombre como miembro de un grupo humano: una nación, una iglesia, un partido. Bertrand Russell distinguió entre la educación del individuo y la educación del ciudadano. En una se busca formar buenos individuos; en la segunda, buenos ciudadanos.

La educación cuyo objetivo es formar buenos individuos busca crear personas autónomas, con capacidad de pensamiento crítico y racional, y señala Russell, “cultivar en los seres humanos un sentimiento vehemente de su condición de ciudadano del mundo”. En este sentido, la educación del individuo busca ampliar la capacidad de empatía del sujeto hacia toda la humanidad, en toda su diversidad.

En cambio, la educación que busca formar buenos ciudadanos pone total énfasis en preparar al individuo para su vida en sociedad. La educación tiene la misión de forjar personas útiles a la sociedad y el Estado. La educación en Esparta buscaba forjar buenos guerreros; en la Europa medieval, la educación buscaba lograr personas conscientes de su posición en el orden humano y divino del universo, obedientes a la jerarquía donde Dios gobernaba sobre todas las cosas, el Papa en el orden espiritual, el Emperador en el orden temporal, y su señor feudal en las tierras donde trabajaba y vivía. En la Iglesia, los novicios son educados para la vida eterna, pero con un total compromiso para la propia iglesia en este mundo.

La educación de buenos ciudadanos supone forjar conciencias respetuosas del orden y las jerarquías sociales, educadas en la obediencia y sumisión, ya sea a los hombres que detentan el poder, en las monarquías o en las tiranías, o a la ley, en las repúblicas. Implica forjar en los jóvenes el amor a la tribu, sea una etnia-nación, una iglesia, un imperio. Este amor, bajo ciertas circunstancias, puede exigir los mayores sacrificios y, en especial, puede exigir la entrega de la vida, o el ejercicio en el arte de matar. En la vida cotidiana, exige la entrega al trabajo y el ejercicio del ahorro, la austeridad, la puntualidad, huir de los vicios y cultivar las virtudes civiles. En las sociedades tradicionales, suponía que las mujeres se educaban en la sumisión a los varones de su entorno: el padre, el hermano, el marido, e incluso el hijo.

Formar individuos amantes de la verdad, la bondad y la belleza, o formar ciudadanos (o

súbditos) orgullosos de su patria, de su bandera, de sus costumbres, son cometidos generales, del conjunto del sistema educativo de una nación; no necesariamente excluyentes, pero factibles de combinaciones diversas. Es obvio que, desde la perspectiva de los Estados, pesa más la convicción de tener buenos ciudadanos. Observe el lector qué difícil nos resulta pensar en términos de cómo formar un buen individuo, un ser humano bajo la perspectiva de su potencial de perfectibilidad, un ser valioso en sí mismo. No, lo concreto y “lo correcto” es pensar bajo los parámetros de la sociedad y el Estado, pensar al individuo como átomo de la sociedad, que debe serle útil. El individuo como medio, y no como fin en sí mismo. El individuo singular tiene la “obligación” de justificar su existencia por medio de su utilidad al agregado social. ¿Qué difícil resulta imaginar una educación en donde no se razone en términos de utilidad social!

Si fuera posible pensar en la disyuntiva entre pensar una educación para formar personas plenas y una educación para formar buenos ciudadanos, o una combinación de ambas cosas, tal faena sería cometido del sistema educativo en su conjunto. Sin embargo, en la educación universitaria se replantea el tema en otros términos, al menos en países como Bolivia. En efecto, ¿cuál es el cometido de la educación universitaria? ¿Formar científicos y hombres sabios, formar profesionales o formar ciudadanos? Cuando se crearon las universidades en la Europa medieval, su cometido era crear un espacio donde los hombres amantes del saber se pudieran congregarse, almacenando el saber acumulado –de ahí el carácter central de la biblioteca en la vida universitaria–. Hoy a ese cometido se ha sumado la misión de ampliar el universo del conocimiento humano por medio de la investigación, con el debido proceso de análisis, crítica y discusión de resultados. Pero, en ciertos países, tal centralidad del saber no existe. Lo que interesa es que la universidad funcione como la escuela: espacio de transmisión del saber codificado y sancionado. Su misión es formar profesionales, y esto se logra mediante una malla curricular de saberes específicos y operativos. Se forja así una mente especializada en una pequeña parcela del saber, y ajena a toda reflexión crítica del propio

saber: especialistas entrenados en el ejercicio de su oficio, pero epistemológicamente anal-fabetos. Y paradójicamente, por la puerta del fondo, se reintroduce la educación como cortesía o la educación moral. Se logra entender que el buen profesional no sólo es una mente experta en su rama del saber, sino que debe actuar conforme ciertas pautas morales. Pero, con una malla curricular especializada y muchas veces muy operacional, el problema radica en cómo se hace para introducir elementos como la cortesía y la empatía con el prójimo, o de compromiso con la democracia o con el medio ambiente.

En tiempos recientes, Martha C. Nussbaum, en su breve libro *Sin fines de lucro*, ha replanteado el problema de los fines de educación, dado contornos más precisos al dilema señalado por Russell. Nussbaum plantea la dicotomía entre una educación para la renta y una educación para la democracia (o para la ciudadanía democrática). En el paradigma de la educación para la renta, o para el crecimiento económico, se busca formar personas con capacidad de contribuir productivamente a la sociedad, personas con capacidad de insertarse en el sistema productivo con éxito, de tal forma que mejoren sus ingresos y, gracias a ello, la calidad de vida de la población. Es un modelo cuyos resultados se miden por conceptos como productividad, eficiencia, competitividad y, en los últimos tiempos, *emprededurismo* e innovación. Por lo tanto, se trata de otorgar al joven competencias, algunas muy generales, pero, en definitiva, se debe culminar con competencias específicas que le permitan ejercer un oficio o profesión con éxito. En tal sentido, lo fundamental es la capacidad del sujeto de instalarse en la vida laboral. Su mensaje: busca un trabajo bien remunerado, todo lo demás viene por añadidura.

Sin duda, todo esto suena muy de sentido común y muy razonable, pero Nussbaum identifica sus peligros, precisando que “quienes se dediquen a la educación para el crecimiento económico no querrán un estudio de la historia centrado en las injusticias de clase, casta, género, etnia o religión, pues eso generaría un pensamiento crítico sobre el presente. Tampoco desearán un análisis profundo del auge del nacionalismo, los perjuicios oca-

sionados por los ideales nacionalistas y la parálisis de la imaginación moral bajo el influjo de la maestría técnica”. En efecto, ¿para qué “perder” el tiempo, estudiando cosas inútiles como la historia o la filosofía? ¿Qué sentido tiene que exista una carrera de literatura en la universidad de un país subdesarrollado? ¿No deberían los jóvenes salir con un oficio técnico de la escuela?

Este paradigma es funcional al poder, especialmente en regímenes dictatoriales o autoritarios. Va muy de la mano con el desprestigio de la política que se suele fomentar desde el poder mismo. En una retórica donde “hacer política” es malo y corrupto, lo bueno es que las personas se dediquen al trabajo y la producción. No es gratuito que el slogan de la dictadura banzerista en los años 70 del siglo XX era “orden, paz y trabajo”. Estaba implícita la aspiración de la unidad monolítica del pueblo en torno a sus gobernantes para que, mediante esfuerzo y trabajo, superen la pobreza y mejoren las condiciones de vida de la población.

Robert Louis Stevenson desconfiaba de esta manera de entender la educación de los jóvenes. En su «Apología del ocio», anotó: “El celo extremado, trátese de la escuela o del colegio, de la iglesia o del mercado, es síntoma de deficiente vitalidad; y una capacidad para el ocio implica un apetito universal y un fuerte sentimiento de identidad personal”. Frente a la obsesión por el trabajo y el estudio, Stevenson postula la importancia existencial del ocio, de las cosas gratuitas de la vida y la obligación de ser feliz.

El paradigma de la educación para la ciudadanía democrática, en la interpretación de Nussbaum, persigue desarrollar el pensamiento crítico, la sensibilidad moral y el compromiso con la democracia. Tal vez no razone en términos de sujetos productivos y eficientes, pero razona en términos de individuos comprometidos cívicamente con la sociedad en la que viven, y, en un plano ascendente, con los derechos fundamentales de todos los seres humanos. Por consiguiente, en lugar de buscar barrer del escenario la enseñanza de las artes, la historia y la filosofía en las escuelas, la educación, sin desconocer la relevancia de las matemáticas y las ciencias, busca potenciar la imaginación y

la empatía mediante el cultivo de las artes y las humanidades.

Es evidente que ambos paradigmas se expresan en términos binarios, de todo o nada; y lo más probable es que lo óptimo esté en el justo medio, como razonaba Aristóteles. Sin embargo, la preocupación es que en los tiempos que corren el paradigma que se está imponiendo es la educación para el progreso económico, y Nussbaum trata de rescatar la relevancia del paradigma de la educación democrática.

Con certeza, es deseable que el joven acabe la escuela o la universidad con ciertas competencias que le permitan conseguir un trabajo honesto y digno, pero es también deseable que ese joven tenga una capacidad crítica, la capacidad de cuestionar las ideas en las que fue formado, de poner en tela de juicio las enseñanzas de sus maestros, de asumir una actitud escéptica frente a los discursos y relatos del gobierno. Asimismo, es deseable que el joven esté comprometido con la comunidad en la que vive en términos cívicos, que sienta la necesidad y urgencia por reducir las injusticias y de luchar por aumentar el espacio de libertad que pueda compartir con las demás personas de su sociedad. Siguiendo esta línea, es bueno y necesario que los jóvenes hagan cursos de carpintería, reparación de computadoras, pero también que, junto al dominio del álgebra y la química, aprendan la historia universal y las peripecias del pensamiento filosófico, que adquieran algunas nociones de apreciación estética al practicar danza, teatro, música o pintura.

Tanto Russell como Nussbaum destacan un tema fundamental: el peligro del nacionalismo. Con seguridad, es deseable que el niño aprenda las nociones de la historia de la sociedad en la que le tocó nacer y de la cual está llamado a ser parte en el futuro. Es razonable inculcarle el amor a su patria, a sus símbolos, a que sienta compromiso con su gente. Pero, cuando el amor a la patria propia supone desprestigiar a los que no pertenecen a ella, se ha cruzado un umbral inaceptable. Por ello, en la historia es valioso que se enseñe y aprenda no sólo la historia oficial del propio pasado nacional, sino el pasado de otras naciones. Descubrir la mutabilidad de las fronteras, que los perros y los pájaros no las

respetan, nos muestra que la nacionalidad es un dato del azar, un dato contingente, aunque, por supuesto, condiciona nuestro futuro. El niño boliviano nacido en Guayaramerín no puede sentirse pentacampeón (en el ámbito futbolístico) como su primo brasileño nacido en la isla de Guajará-mirim.

En mi opinión, pocas cosas desarrollan tanto el espíritu crítico como el conocimiento de la historia. Saber que, en otros tiempos y en otras sociedades, las formas de nacer, vivir, amar y morir eran distintas a las de nuestra sociedad nos puede volver críticos con respecto a nuestros contemporáneos. La historia nos libera de la esclavitud del presente. Conscientes de nuestra historicidad, nos abre la posibilidad de imaginar alternativas distintas. ¿Por qué debo morir en la sala de un hospital rodeado de desconocidos, cuando hace dos siglos lo normal era morir en su propia cama, rodeado de sus seres queridos, y recibiendo la visita de despedida de los amigos, en la certeza del momento final? ¿Por qué me debo casar por la iglesia si recién en el siglo XV la Iglesia católica definió que era un sacramento? ¿Por qué se debe enterrar a los muertos cuando en otras sociedades se creman los cuerpos? Al final, es posible que me case por la iglesia, que muera en el hospital y que me entierren, pero no serán cosas que ocurran porque sí; hubo la alternativa en mi espíritu de hacer las cosas de forma diferente, dependiendo del grado de liberalidad que exista en la sociedad donde me tocó vivir.

“Cuando escucho la palabra educación, preparo mi revolver”. En efecto, cuando un ponente habla de educación, ¿de qué habla? ¿La educación como cortesía, como instrucción y escolaridad, o como adoctrinamiento? Cuando, como suele ocurrir frecuentemente, empieza el ponente a mandar sus mensajes de cómo se debería educar a los niños y jóvenes, ¿qué fines está buscando prioritariamente?, ¿busca educar personas buenas y gentiles, o buenos ciudadanos?, ¿trabajadores productivos, eficientes y competitivos o ciudadanos comprometidos con la democracia?, ¿personas cultas –en el sentido clásico del término– o especialistas? Así, las preguntas se multiplican y, en general, quedan sin respuesta.

Miradas desde la filosofía de la educación: de Grecia a la globalización

Erika J. Rivera

Con referencia al término *educación*, el *Diccionario de la lengua española* expresa que es la acción y efecto de educar, que a su vez significa dirigir, encaminar, desarrollar y perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño. Por otro lado, los problemas de la educación pueden dividirse en (a) *técnicos*, porque son problemas de procedimiento y se requiere el conocimiento de situaciones y medios concretos, y en (b) *generales*, que constituyen un problema de sentido y exigen una reflexión sobre los fines del proceso educativo. Es en este sentido que, al hablar de los fines, se considera que es una cuestión filosófica que nos induce a la filosofía de la educación, donde se han desarrollado teorías progresistas que destacan y fomentan la espontaneidad y la libertad, por un lado, y las teorías conservadoras que fomentan la disciplina y la autoridad, por otro. Entre estas dos teorías se encuentran las doctrinas intermedias, cuya tesis central afirma: deben asimilarse los bienes culturales, respetando a la vez la espontaneidad del individuo, reconociendo, por consiguiente, el complejo vínculo entre lo espontáneo y lo libre, y entre lo disciplinario y lo autoritario¹. Es en este contexto de la filosofía de la educación que nos preguntamos: ¿qué significa educar en un determinado contexto socio-histórico y político?, ¿para qué educar?, ¿qué tipo de persona es la que se quiere formar?

El problema filosófico de qué significa y qué implicaciones tiene educar no ha sido resuelto de manera concluyente hasta hoy. Por ello esta reflexión aborda desde Grecia hasta nuestros días. La educación se la vincula y se la asume con determinados ideales culturales establecidos como desafíos individuales. Asimismo, la ética y la antropología filosófica trazan marcos

de referencia teórica que justifican la educación como medio de formación del sujeto para el bien y la plenitud humana. La educación se ha constituido en un poderoso mecanismo de adoctrinamiento, de conductismo, de alienación (por ejemplo, para afianzar la dominación de clase), pero también de liberación o comunicación racional entre iguales². Por lo expuesto, podemos avizorar las diferentes perspectivas en torno a la educación.

Desde mi perspectiva, la filosofía de la educación es una rama de la filosofía que reflexiona sobre los problemas de la educación y acerca de cómo un individuo debe formarse, para qué educarse y para qué educar. Lo importante es que se podría crear una transversal desde las diversas miradas para fundamentar una filosofía de la educación para la transformación cualitativa de los individuos en aras de un mejor bienestar a través de una discusión amplia y crítica, utilizando las herramientas teóricas pedagógicas para fundamentar una visión de cuál es la mejor educación. Los procesos cognitivos (percepción, memoria, lenguaje, atención, representación, pensamiento, conceptualización) son fundamentales para un proceso de enseñanza y aprendizaje, relacionándolos con los enfoques teóricos de aprendizaje (conductismo, teoría social, asociacionismo, teoría cognitiva, teoría significativa) y los paradigmas (el modelo tradicional, la escuela nueva, las teorías conceptuales, el modelo cibernético) relacionados con la educación.

Si reflexionamos acerca de los paradigmas relacionados con la educación, se puede analizar la filosofía de la educación de la Grecia clásica, que formaba al ciudadano y la persona para el bien común y la virtud moral, siendo la base del pensamiento político y ético de Occidente.

1 Ferrater Mora, José, *Diccionario de filosofía* (tomo II); Barcelona: Ariel, 2004, pp. 970-972.

2 Cfr. *Programas de la asignatura filosofía de la educación*. Dra. Silvy De Alarcón Ch., La Paz: UMSA, 2014; Dr. Blithz Lozada Pereira; La Paz: UMSA, 2015.

Considero que esta tesis resulta muy distinta de la praxis de la actual educación occidental, porque esta virtud moral se basaba en la búsqueda del bien común, permitiendo que una persona construya en sí misma elementos de autocrítica que pueden ser realizados en el ámbito de la libertad. Por lo expuesto, sostengo que solamente se puede desarrollar el conocimiento en un ámbito abierto y argumentativo; contraponiendo argumentos es que se avanza en el conocimiento. Este conocimiento elevado debe proyectarse hacia el bien común, es decir, donde un individuo desarrolla y logra sus metas individuales, pero dentro de un proyecto del bien común.

La importancia de este ideal pedagógico radicaría en que esta transformación cualitativa es autoconsciente y, también, de autoformación, acompañada de libertad y racionalidad. No olvidemos que sobre educación se ha pensado desde hace dos mil quinientos años. Según la *paideia*³ de Werner Jaeger, encontramos contraposiciones entre Sócrates y los sofistas. Jaeger nos dice que Sócrates no continuó con la tradición porque fue el gran renovador de la formación completa del ser humano. Su dimensión pedagógica es integral y orientada por la búsqueda de la verdad, a diferencia de los sofistas, que no buscaban la verdad porque practicaban una racionalidad instrumentalizada y cobraban por la formación que impartían. Sócrates, en cambio, de manera gratuita y a través del método mayéutico, se acercaba a la luz de la verdad, de forma horizontal (junto con los demás en discusión) y no de forma verticalista como los sofistas. Según Sócrates, debemos cuidar el alma en todas las dimensiones porque nos ayuda a desarrollar una vida virtuosa. También encontramos reflexiones sobre el cuidado del alma y sus dimensiones dietética, económica, física, moral, erótica, amorosa, amistosa y espiritual expuestas en las obras de Platón, por ejemplo, en *El banquete*.

Asimismo, “Platón desarrolló especialmente en *La República*, una concepción marcada por la denuncia y la crítica a la democracia ateniense de su tiempo, contrastándola con una evidente

valoración de la oligarquía castrense de rasgos socialistas”⁴. Se trata de comprender y contraponer visiones educativas de la historia griega en general (desde el siglo VIII a. C.), haciendo hincapié en las diferencias entre las pedagogías espartana y ateniense. De ello se pueden sacar algunas conclusiones de corte educativo, porque se trata de dos formas de vida y de organización política diametralmente opuestas:

Esparta era una sociedad aristocrática, que privilegiaba a la casta social superior que eran los guerreros de élites, los depositarios del honor y del prestigio, pero se trataba de guerreros que no conocían metas individuales, que no se distinguían entre sí, que hacían un culto de la muerte gloriosa frente al enemigo y que despreciaban totalmente a los otros pueblos y, en el fondo, a todos los hombres que no practicaban el mismo código de honor militar absoluto. Esparta representaba un orden aislacionista, poco interesado en el mundo exterior, casi sin comercio exterior, con una estructura social muy elemental y con una marcada tendencia anti-intelectualista. Los muchachos espartanos eran educados desde el primer momento a actuar con una valentía temeraria, con un desprecio total del peligro y de la muerte. La muerte honorable era moralmente el valor supremo varonil. Es probablemente una actitud colectivista ante la vida, que puede resumirse así: sacrificarse y morir por el conjunto social es la única forma honorable de vivir y perdurar en el recuerdo colectivo.

Se trata de un estilo de vida premeditadamente frugal, simple, sin interés por aspectos estéticos o intelectuales: un poder sombrío, severo y extremadamente rígido. Fue un orden social profundamente conservador, reacio a todo cambio y a toda modificación (lo que fue fatal para el desarrollo posterior de Esparta). No apreciaban ni la astucia ni la imaginación, ni siquiera para mejorar sus tácticas militares. Esparta no aprendió de las experiencias históricas y políticas. Estamos, entonces, ante una pedagogía que privilegia la repetición rígida de las tradiciones o, simplemente, de las normas ya establecidas y que desdeña la flexibilidad, la innovación y el aprendizaje de los otros, los extranjeros. Esparta, cerrada culturalmente sobre

3 Jaeger, Werner, *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. Trad. Joaquín Xiral. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2001, decimoquinta reimpresión, versión digital.

4 Lozada Pereira, Blithz Y., *Nuevas sugerencias intempestivas*; La Paz: IEB, 2014, p. 149.

sí misma, como modelo social conservador por experiencia, terminó como un modelo étnico de muy poca relevancia social y cultural, pese a su poder militar.

La sociedad ateniense, abierta al mundo y al comercio exterior –y también a la expansión imperialista–, se dedicó, al contrario de Esparta, a un programa de vistosas construcciones de gran valor estético y militar (la Acrópolis, por un lado, y las Murallas Largas, por otro). Atenas supo jugar con cierto éxito la carta de la astucia práctica, que es tal vez una virtud pedagógica desde cierto punto de vista, el que favorece el éxito como medida positiva de todas las cosas. Pero Atenas perdió la Guerra del Peloponeso, después de innumerables vicisitudes y cambios del azar, para terminar ocupada militarmente por Esparta en 404 a. C. y obligada a aceptar un régimen oligárquico. La tendencia al uso indiscriminado de la astucia (como la practicó el político populista Alcibiades, el discípulo de Sócrates, un cínico y oportunista) no perdura a largo plazo.

Pedagógicamente, el mensaje que se puede derivar de la historia es la clásica crítica de la *hybris*, el pecado por excelencia: la desmesura, la arrogancia y la soberbia no conducen a un fin exitoso a largo plazo ni a una vida bien lograda, como se decía en la Grecia clásica. Considero que las ideas de la reproducción educativa de la vida feliz y buena influyeron en el florecimiento cultural del siglo de Pericles porque se dio gracias a la articulación de elementos pedagógicos, como la discusión y argumentación racional de cómo un ciudadano podía llegar a la vida plena basada en una pedagogía del cuidado del alma. Asimismo afirma Jaeger con toda razón: Sócrates no fue el inspirador de la utopía política contenida en *La República* de Platón. Es conocida la oposición de Platón contra toda evolución política. Por otra parte, no hay duda de la fuerte influencia de Sócrates sobre el Platón joven, pero, en *La República*, Platón parece postular una teoría pedagógica de claro carácter espartano: austeridad, desprecio al temor y a la muerte, subordinación de lo individual bajo lo colectivo. Estas ideas pedagógicas de Platón no concuerdan con el espíritu cuestionador de Sócrates. Para W. Jaeger, Platón fue el gran pensador del idealismo hasta la Ilustración del siglo XVIII; por lo tanto, sus ideas fueron importantes en los terrenos político, pedagógico, ético y artístico.

La doctrina de las ideas es fundamental en la teoría platónica, pero no constituye una teoría pedagógica clara. Por un lado, tenemos una posición pedagógica que puede ser considerada racionalista socrática, cuestionadora; pero, por otro lado, podríamos tener la adscripción platónica a una pedagogía espartana y colectivista propia de regímenes autoritarios.

La *paideia* platónica, según Jaeger, es de carácter político: “Es la morfología (las formas) genética de las relaciones entre el hombre y la polis”⁵. Pero vemos también que la *paideia* de Platón vista, según Jaeger, consistiría en el deseo de preservar el conocimiento filosófico. Aspira a resolver el mayor problema que es la educación del hombre. La *paideia* platónica es el intento de formar un tipo superior de ser humano sobre la base de un nuevo orden social y del mundo. Es el intento más acabado de una formación integral del ser humano, formación a la cual el Estado utópico debe poner todos sus recursos a disposición. Como se sabe, los aspectos totalitarios de *La República* platónica no parecen contribuir a una formación humanista cuestionadora y basada en la duda sistemática, pues el ideal pedagógico de Platón parece a menudo estar encarnado en la evolución de los jóvenes espartanos. Jaeger muestra todos los aspectos de la *paideia* que se puede atribuir a Platón, exhibiendo sus elementos de incongruencia y de apoyo a modelos simples y autoritarios como fue el espartano.

Por otra parte, la *paideia* platónica se basa en una nueva valoración del hombre y de la naturaleza humana. La tesis de Platón en *Fedro* muestra al desarrollo diferenciado de la educación según la naturaleza preeminente del alma. Blithz Lozada⁶ nos explica que Platón, en su obra de madurez *Fedro*, hace referencia a la reencarnación como las vicisitudes que acontecen al alma tanto libre como aprisionada en el cuerpo. Entre una cárcel y otra, el alma humana se asemeja al alma de los héroes y se acerca al alma divina. Cuando las alas del alma le permiten sobrevolar el *topos ouranos*, el conocimiento es un recuerdo más vívido. Basándome en Lozada, podría decir que Platón es un pensador de visión aristocrática que jerarquiza a hombres y pueblos. Considero que fomenta una

5 Werner Jaeger, op. cit. (nota 3).

6 Blithz Lozada Pereira, op. cit. (nota 4), pp. 142-143.

educación depurada. En la utopía platónica, el rol de la educación es muy importante porque nos permite comprender la naturaleza humana, pero también cultivarla. Todos somos distintos y cada uno de nosotros existimos con nuestras miserias humanas, pero el ideal o la estrella a seguir es que cada uno de nosotros tomando conciencia puede transformarse guiándonos por metas elevadas. El conocimiento es el impulso generador de autocritica y de transformación cualitativa.

Pero insisto en que debemos comprender la evolución del pensamiento platónico en referencia a la filosofía de la educación porque Werner Jaeger⁷ anota que Platón tuvo que volver a tratar la función pedagógica de la poesía en su obra *La República* por las incongruencias que se derivaron de este tema. Existe una especie de debate entre la filosofía y la poesía, que en el caso de *La República* platónica termina con un severo ataque contra Homero, porque precisamente todo el mundo ama a este poeta. Platón reconoce que Homero es el poeta por excelencia y era la personificación de la *paideia* en su sentido tradicional. Pero, al mismo tiempo, Platón está en contra del valor educativo de la poesía en general y de Homero en particular. Es la lucha de la verdad contra la apariencia. La poesía daña al espíritu de quienes la escuchan si estos no poseen como remedio el conocimiento de la verdad. Y como la inmensa mayoría de los hombres no posee este conocimiento, esa mayoría puede ser seducida por la fuerza estética de la poesía.

Platón no critica a Homero por ser un gran poeta, sino por la función educativa de carácter negativo que puede tener la poesía. El poeta, según Platón, no es el hombre del saber, sino que imita la vida. La obra poética es el reflejo de los prejuicios imperantes, y el poeta no se sobrepone habitualmente al engaño y la apariencia. Una segunda objeción contra la poesía es que esta última se dirige a los instintos y a las pasiones, a las cuales más bien fomenta. La poesía, por lo tanto, impulsa al ser humano a ceder ante las pasiones y los instintos. La poesía, por consiguiente, es como la fase infantil del desarrollo humano. El poeta tiene una influencia nefasta sobre el alma del hombre porque despierta y nutre nuestras peores pasiones. Por ello hay

que desterrar a los poetas del orden perfecto. Homero no puede ser el gran educador del pueblo griego, como dice la opinión general. La única educación verdadera es la estrictamente filosófica.

No olvidemos que el pensamiento se contrapone, se bifurca, se amplía y se construye a través de la crítica. Claro ejemplo de ello es Aristóteles porque expresó que los futuros estadistas de la polis no pueden “ser-para-otro”. Aristóteles realiza una crítica a la pederastia porque volvía débiles y pasivos a los jóvenes griegos que luego se transformarían en los futuros gobernantes. Las prácticas cotidianas están relacionadas con los futuros ciudadanos griegos. Se debía educar a sujetos autónomos, críticos, haciendo uso de la razón, otorgarles herramientas para que ellos decidieran de manera virtuosa lo mejor para el bien común porque lo más odiado en esa sociedad fue la tiranía. Entonces se debía formar hombres equilibrados, capaces de sopesar distintas situaciones para ejercer el bien y para ello no se necesitaba sujetos pasivos como resultado de la pederastia.

Creo que debemos tener claro que “la *paideia* es la perfección del espíritu”. “El pensamiento griego sobre el Estado conduce en última instancia a la creación de la idea occidental de la libre personalidad y humanidad, la cual no se basa en ningún estatuto de los hombres sino directamente en el conocimiento de la suprema norma”⁸. Esta suprema norma es el conocimiento. *Paideia* es un término vago, pero puede ser entendida como civilización, cultura, tradición, literatura y educación, pero hay que emplear todos a la vez para entender el término *paideia*. Apoyándome en Jaeger⁹, afirmo que *paideia* es el proceso de construcción consciente del ser humano, lo que más se acerca al idioma germano es *Bildung*, que, en líneas generales, significa formación. Los pensadores clásicos como Sócrates, Platón y Aristóteles atacan la indiferencia moral de la retórica y su puro formalismo. Curiosamente, estas cualidades hicieron de la retórica un valioso instrumento para la lucha sin escrúpulos que es la vida política. Los clásicos, por el contrario, sostuvieron que la única retórica verdadera es la filosofía. Enton-

7 Werner Jaeger, op. cit. (ver nota 3).

8 Ibidem, pp. 451-453.

9 Ibidem, p. 17.

ces la educación política es el ideal *panhelénico*: educar para la política.

Por todo lo expuesto, considero que en Bolivia debemos utilizar y aplicar estos argumentos porque la educación no es algo individual, sino que pertenece por su esencia a toda la comunidad. La educación es el producto de la conciencia viva que rige una comunidad. Debemos aplicar en Bolivia una educación con conciencia de nosotros mismos en la búsqueda de transformaciones cualitativas para lograr convertirnos en sujetos libres, críticos y racionales para construir un mejor país.

En el ámbito local también se ha reflexionado sobre la educación. Según Blithz Lozada Pereira, la ideología liberal concibió la educación como una labor estratégica de responsabilidad del Estado y le tocó la tarea histórica de reencauzar los enfoques y métodos de enseñanza del conservadurismo que duraron hasta fines del siglo XIX. Dentro del marco de la reforma liberal, bajo la presidencia de Ismael Montes, el método de enseñanza fue establecido como gradual, concéntrico, intuitivo y activo. El programa liberal buscaba “redimir” al pueblo, instituyendo la educación física, remodelando su conciencia e influyendo en su virtud. Se exaltaron el intelecto y las actividades empíricas, la enseñanza de la civilidad moderna y de las buenas costumbres, la “esbeltez” como condición docente, y los *tests* como índice de científicidad¹⁰. Por todo lo expuesto, considero que Alcides Arguedas no estaba lejos de estas apreciaciones. Él, al igual que la ideología liberal de su tiempo, consideraba que la educación era el problema primordial del Estado. Pienso que Arguedas nos orienta a una filosofía de la educación con conciencia para que los principios racionales se constituyan en una necesidad del espíritu. Realizó una crítica concienical de nuestro desarrollo material, porque su idea de progreso no se limitaba a la falta de infraestructura de nuestro país, sino también a la falencia del ámbito educativo. Sus argumentos nos orientan a reflexionar sobre la seriedad de implementar una filosofía de la educación que consolide un proyecto de país, con visión progresista y racionalista. La obra *Pueblo enfermo* recurre constantemente a problemas educativos. Para Arguedas, el progreso

consiste en ilustrarse y aprender. “Y el progreso consiste, después de todo, en eso, o una parte del progreso: ilustrarse, aprender y enriquecerse. El progreso es cabal y completo cuando a esto se añade otra cosa: perfeccionarse moralmente [...]”¹¹. Para Arguedas, el progreso no era una cuestión de apariencia o de moda. No se trataba de imitar a una sociedad de consumo. Por ello se expresó favorablemente sobre las reformas educativas del pueblo turco. No hay duda de que el pensamiento de Arguedas está atravesado por el núcleo de la formación educativa. Dijo nuestro autor: “Admirable espectáculo, en verdad, el de un pueblo que contando un porcentaje crecido de analfabetos, el 90%, según la misma revista, se pone de un día a otro a aprender, a leer y escribir y a iniciarse en un nuevo sistema de escritura rompiendo bruscamente una tradición milenaria que quince millones de hombres se esmeraban en conservar”¹².

Es evidente que la crítica arguediana es contundente y aguda. Ahora es comprensible porque en el transcurso de generaciones los intelectuales se han dedicado a consolidar un anti-arguedianismo, argumentando que Arguedas habría pregonado un racismo y una jerarquía étnico-cultural. A esto contribuye también la descalificación de la filosofía de la educación liberal. Sin embargo, considero que la filosofía de la educación en Arguedas y sus concepciones pedagógicas son rescatables, porque visualizan nuestras falencias y debilidades. Solo lograremos superar nuestras falencias cuando tomemos conciencias de ellas.

Paralelamente, mi hipótesis es que el ensayo *Pueblo enfermo* de Alcides Arguedas es una obra contundente para indagar sobre el problema del feminismo. Considero que Arguedas es un pionero y visionario en el ámbito del feminismo porque critica la carencia de un buen programa educativo para las mujeres. Asimismo critica la construcción de lo femenino con la carencia de la formación intelectual. Arguedas expresa: “De esta lamentable concepción pedagógica, de semejante abandono espiritual, nace la falta de preocupaciones intelectuales en la mujer boliviana, cuyo sólo anhelo es seducir por las exterioridades ostensibles en la riqueza del trapo o

10 Lozada Pereira, Blithz, *La educación del indio en el pensamiento filosófico de Franz Tamayo*; La Paz: IEB, 2010.

11 Arguedas, Alcides, *Pueblo enfermo*; La Paz: Librería-Editorial Popular, 1986, p. 76.

12 Ibidem, p. 75.

de la pluma”. Para Arguedas, es el resultado de la educación impartida en los colegios religiosos, porque a las mujeres se les enseña que el mérito y demérito no dependen de la conducta individual, ni de la educación, sino de la emanación sobrehumana llamada Dios. “Esta falta de sólida instrucción sólo sirve para despertar en ellas frivolidad ingenua y lamentable”. Crítica a la mujer por ser ella precisamente la que promueve las superficialidades de clase y la constructora de la artificial aristocracia. La mujer en Bolivia debe “invadir los establecimientos de enseñanza para adquirir en ellos armas iguales a las del varón [...]”¹³.

Como afirma Pilar Mendieta:

El rechazo al elemento mestizo y el problema del indio fueron matizados por la posibilidad de la educación como una vía de redención. Por ello fue una prioridad del Estado boliviano la realización de una reforma educativa, que lograra, entre otras cosas, la incorporación del indígena a la nación, con la idea de que a través de la educación, este colectivo pueda regenerarse y convertirse en ciudadano. Sin embargo, el miedo al elemento indígena y su posibilidad de convertirse en cholo a través de la educación derivó en la aplicación de una educación bifurcada que, influida por las teorías de Franz Tamayo, buscaba transformarlos en trabajadores dóciles y esforzados limitados al ámbito comunal. La idea era que estos se mantuvieran en el área rural para que no se corrompieran ni se convirtieran en mestizos urbanos que cuestionaran la hegemonía de la elite, por lo que no se pudo ni se quiso superar la idea oligárquica de la nación.

A pesar del énfasis que los gobiernos liberales dieron a la educación y al entusiasmo de los indígenas por acceder a ella, al igual que las demás medidas, los resultados de la reforma fueron escasos en el área rural debido principalmente a la oposición de hacendados y miembros de los poderes locales que no estaban interesados en la educación del indio. Sin embargo fue el inicio de un debate serio sobre la educación indígena que tuvo su punto culminante en la construcción de la escuela ayllu de Warista en los años 1930. Fueron importantes los esfuerzos puestos por Daniel Sánchez Bustamante, quien lideró

*la reforma educativa liberal, y de Bautista Saavedra como ministro de Estado*¹⁴.

A comienzos del siglo XX, todos los autores importantes de Latinoamérica se percataron de que las normativas y los valores de la Ilustración tenían una vigencia muy relativa en los países del Nuevo Mundo. Por ello Alcides Arguedas y su grupo (Armando Chirveches, Alberto Gutiérrez y otros menos conocidos) prestaron atención a los vínculos entre libertad política y justicia social, entre progreso económico y educación pública, entre consolidación nacional y unificación regional. Según las reflexiones de Blithz Y. Lozada Pereira, hoy ya no se puede pensar en educación sin conocer las tendencias de las ondas K (en honor a *Nicolai Kondratieff*: la economía estuvo precedido por descubrimientos científicos), porque es la base para generar e implementar políticas científicas y tecnológicas de cara al futuro. Es imprescindible saber qué hay que investigar para el mundo de mañana; por ejemplo, que la era del petróleo llegará a su fin relativamente pronto, que la energía nuclear no es rentable; y que los países que formen a sus científicos, ingenieros y técnicos en las disciplinas y subdisciplinas cruciales ocuparán los sitios superiores en el desarrollo económico, el crecimiento y el bienestar¹⁵. El autor considera que es de vital importancia reflexionar sobre la educación, los profesores y el cambio de la sociedad por ello viene proponiendo hace décadas diversas perspectivas porque considera que no hay otra manera, sino a través de la educación, para formar el alma de las personas; para él, es importante diferenciar política de Estado y de política de gobierno porque ve a la educación como generadora de transformación¹⁶.

14 Mendieta Parada, Pilar, *Construyendo la Bolivia imaginada: La sociedad Geográfica de La Paz y la puesta en marcha del proyecto de Estado-Nación (1880-1925)*; La Paz: IEB, 2017, pp. 195-196; cfr. también ibidem pp. 157-170; Mendieta Parada, Pilar, *Entre la alianza y la confrontación. Pablo Zárate Willka y la rebelión indígena de 1899 en Bolivia*; La Paz: IFEA, Plural, ASDI, IEB, 2010, pp. 280-289.

15 Lozada Pereira, Blithz Y., *Políticas científicas, tecnológicas y de innovación en Bolivia (2006-2016)*; La Paz: IEB, 2016, pp. 39-44.

16 Cfr. Lozada Pereira, Blithz, *La transformación de la educación secundaria en Bolivia*; La Paz: IEB, 2006; Lozada Pereira: *Cultura política, ciencia y gestión de gobierno en América Latina* (tomo I); La Paz: Academia Nacional de Ciencias de Bolivia, Carrera de Ciencia Política y Gestión Pública, Carrera de Filosofía, 2017; Lozada Pereira:

13 Ibidem, pp. 225-227, 230-233.

Las reformas educativas de América Latina en el siglo XXI se debaten entre el desgaste, la indiferencia y el no saber cómo profundizar sus logros más positivos. Es por esta razón que Franco Gamboa y Marcelo Peralta piensan así la educación: entre el conflicto, las incertidumbres y las reformas. Ellos se refieren a que ningún objeto cultural e ideológico es tan valorado y disputado como la educación, pues se cree que el capital educativo impulsa el crecimiento económico. Las políticas educativas llegaron a transformarse en aceleradores de cambio y reaccionan favorablemente a los cambios tecnológicos del siglo XXI. “La educación es un baluarte estratégico que permite a todas las clases sociales integrarse de la mejor manera en el competitivo mercado laboral o en las estructuras culturales [...]”¹⁷. Siguiendo a estos mismos autores, se puede señalar que las reformas educativas del siglo XXI en América Latina deben identificar a los maestros gestores de talentos, capaces de amalgamar la tecnología de Internet en las aulas, la tolerancia ideológico-teórica y el estímulo de una conciencia de autolimitaciones para desarrollar un modelo de gestión de talentos. La nueva teoría educativa debe identificar cuáles son los aspectos del orden social y político en América Latina que frustran o impiden el logro de fines racionales. La transmisión de conocimientos también implica una enseñanza guiada por la racionalidad y el propósito de reducir los conflictos irracionales. Toda reforma educativa estará determinada por aquello que se aplica en la práctica cotidiana nacional, regional o local. Por ejemplo en Bolivia, Perú, Guatemala, Nicaragua, El Salvador, Haití y Venezuela se obstaculiza o entorpece el proceso creativo¹⁸.

El reto más difícil descansará en la transformación de las estructuras rígidas del razonamiento y transmisión de verdades absolutas. Se tendrá que descubrir si las estructuras rígidas del aprendizaje refuerzan actitudes conformistas en los estudiantes y padres de familia (la ley del menor esfuerzo). Como primer paso, se debe romper con los estilos memorísticos de enseñanza y aprendizaje,

21 voces sobre educación, investigación científica y bienestar en Bolivia (tomo II); La Paz: Instituto de Investigaciones en Ciencia Política / UMSA, 2017.

17 Gamboa, Franco; Peralta, Marcelo, *Política de la Globalización. Los perfiles complejos de las relaciones internacionales*; La Paz: Instituto de Investigaciones en Ciencia Política / UMSA, 2017, p. 230.

18 *Ibidem*, p. 233.

así como con las tendencias que privilegian un acomodo de los estudiantes a los contextos autoritarios de una escuela¹⁹. Hay que tolerar la incertidumbre como antídoto para reducir los conflictos y la resistencia de las actitudes más tradicionalistas. Las estructuras educativas de América Latina están llenas de estudiantes y docentes conformistas con temor a cometer errores o fracasar, falta de estimulación, baja o ninguna autoestima. Las presiones sociales impiden el desarrollo de la creatividad y un ambiente de libertades en la enseñanza y los aprendizajes se deterioran, cuando las estructuras educativas fomentan la conformidad con la conducta colectiva. Prefieren tomar el camino más seguro, conocido y cómodo, lo cual impide desarrollar un conjunto de capacidades más flexibles para aceptar el conflicto entre lo conocido y lo desconocido de aquellos problemas que se quiere resolver. Hasta ahora, las reformas educativas en América Latina dejaron de lado la estructuración de programas de movilizan diversos recursos psicológicos relacionados con el comportamiento creativo. En el ámbito mundial, existen tres grandes tipos de estándares educativos que guardan estrecha relación entre sí: estándares de contenido o curriculares, estándares de desempeño, estándares de oportunidad para aprender o transferencia escolar. La construcción de un sistema educativo orienta a las sociedades modernas a generar altos niveles de enseñanza y aprendizaje que satisfagan plenamente las necesidades y expectativas de una competitividad mundial. Como dicen Gamboa y Peralta, un modelo educativo que genere estándares excelentes de aprendizaje en la sociedad debe considerar los siguientes factores: visión, liderazgo, gestión de talento, gestión curricular, gestión de los recursos materiales, alianzas estratégicas y evaluación de resultados²⁰.

Por otra parte, la filosofía de la educación en el Estado Islámico (ISIS) provoca una controvertida perspectiva porque lastima nuestras propias convicciones. Pero el problema se encuentra cuando nos preguntamos ¿qué modelo de educación es el mejor: el occidental o el del Estado Islámico? Antes de una respuesta aproximada, primero revisemos el plan de estudios del Estado Islámico. En aras de practicar la to-

19 He seguido a los mismos autores en este punto. Cfr. *ibidem*, pp. 229-238.

20 *Ibidem*, pp. 236-237.

lerancia, debemos hacer el esfuerzo de conocer al otro antes de juzgar. Es lo que se precisaría para llegar a una conclusión razonable, ejerciendo nuestra libertad y así tomar nuestra propia decisión de cuál es nuestra posición respecto a este tema polémico.

De acuerdo con un reportaje titulado «El plan de estudios del Estado Islámico: ni historia ni ciencias pero sí odio a Occidente», vemos que, en los territorios que controla, el autodenominado Estado Islámico está prestando gran atención a la educación de niños y adolescentes conforme a los estrictos criterios impuestos por los yihadistas. Los radicales decidieron cerrar todas las escuelas gubernamentales para reformar el plan de estudios desde el punto de vista de la religión. Mediante un edicto religioso, la organización ha prohibido todas las asignaturas que “infringen la ‘sharia’ (la ley islámica) para acabar con la ignorancia, promover las ciencias de la religión y rechazar los programas de educación corruptos”. Así, cuando los niños de Mossul o Raqqa retornaron al curso escolar en septiembre de 2016, se encontraron que asignaturas como ciencias o filosofía y química habían desaparecido. Tampoco estudiarían asignaturas como arte y música, historia y geografía, literatura o la enseñanza de la religión cristiana, ya que infringen la ley islámica. El Estado Islámico también ha anulado en la enseñanza de ciencias todo lo referido a la teoría darwinista de la evolución, ya que “toda la creación se debe a Dios el Altísimo”, según ordena el Departamento de Educación de Mossul. Según un informe publicado en marzo por *Save the Children*, el número de niños matriculados en el sistema público de enseñanza en Siria se había reducido a un 50%, en comparación con la casi totalidad de menores escolarizados antes del inicio de la guerra civil en 2011. El control de la educación se ha convertido así en uno de los principales campos de batalla de los yihadistas. Ordenaron la segregación de los estudiantes por sexo. El ISIS exigió a los profesores que comprometieran su lealtad a Abu Bakr al-Baghdadi, sigan el código de vestimenta islámico y dejen crecer sus barbas. Muchos maestros rechazaron tales demandas y abandonaron sus puestos de trabajo. El gran problema, según el reportaje mencionado, al que se enfrentan los niños que viven en el autoproclamado Califato Islámico

es que han dejado de aprender a leer y escribir para aprender a luchar y odiar a Occidente.

De acuerdo con el especialista Roberto Chambi Calle, el Islam señala la tolerancia religiosa para poder convivir en paz con otros seres humanos. El Sagrado Corán indica en la Sura 18, Aleya 29: “La verdad procede de Dios; así pues, quien quiera creer que lo haga libremente y quien quiera negarse a creer que no crea”²¹. Según el teólogo islámico Asghar Alí, el Corán “ordena a los musulmanes guardar respeto hacia todas las demás religiones, no destruir los templos de ninguna religión y convivir pacíficamente con todos los grupos religiosos, no solo cristianos y judíos sino también paganos”. La palabra Islam se deriva de la raíz árabe “SLIM”²², que significa paz, pureza, sumisión y obediencia, en el sentido religioso significa sumisión a la voluntad de Dios y obediencia a su Ley. Hammudah Abdalati, en su libro *Luces sobre el Islam*, nos explica que la sumisión a la buena voluntad de Dios no elimina ni anula la libertad individual. Por el contrario: da a la libertad un alto grado con abundancia de medidas. El Islam es un código de vida y comienza siempre con el individuo. Según el Corán, el conocimiento real está basado en pruebas y evidencia, adquirido por “experiencia” o por experimentación, meditación, observación. Hombre o mujer deben procurar el conocimiento y buscar la verdad. Cuando el Islam pide la fe en Dios basada en el saber y la investigación, deja abiertas todas las áreas del pensamiento ante el intelecto. No establece ningún tipo de restricción contra el libre pensador que persigue el conocimiento, para así ampliar su visión y ensanchar la mente²³.

También considero importante mencionar que el sistema educativo contribuyó a los grandes progresos culturales del Islam. En el siglo IX fundó una academia en Bagdad para el estudio de materias seculares y para la traducción de los textos científicos y filosóficos griegos. En el siglo X, en El Cairo, los califas de la dinastía fatimí establecieron también una institución dedicada a la enseñanza secular, la Universidad al-Azhar, que sigue siendo uno de los centros

21 Roberto Chambi Calle, *El Estado y la República islámica. Una visión de la estructura política*, Gaviota: Editorial Gaviota, 2012, p. 55.

22 Citado en: Hammudah Abdalati, *Luces sobre el Islam*; Alejandría / Egipto, s/f, pp. 18-19.

23 *Ibidem*, p. 103.

más importantes de enseñanza del mundo islámico. Los eruditos islámicos medievales hicieron importantes aportaciones a la filosofía, la medicina, la astronomía, las matemáticas y las ciencias naturales. De hecho, desde el siglo IX hasta el siglo XIII, la comunidad islámica fue la civilización más fértil del mundo en el ámbito de la cultura.

Contraponiendo a este desarrollo desconocido para muchos de nosotros, existe una mirada desde Occidente sobre la problemática de los particularismos que van surgiendo actualmente en gran parte del mundo. Según H. C. F. Mansilla: “En realidad fuera de Europa Occidental y de otras pocas regiones en el mundo, lo predominante a escala mundial ha sido la cultura política del autoritarismo y la tradición constituida por el colectivismo, todo lo cual imposibilitó el surgimiento de una moderna cultura cívica basada en los derechos humanos y, como correlato, en una visión primordialmente individualista de la vida humana. El caso islámico es solo el más llamativo en la actualidad de un predominio enormemente extendido de valores colectivistas, muy popular en el seno de sus propias comunidades por representar una significativa fuerza identificatoria”²⁴. Estos valores de Europa Occidental han fundamentado la dignidad superior del individuo y la concepción de los derechos del Hombre como los conocemos hoy, valores no opuestos, pero diferentes de las orientaciones colectivistas del ámbito islámico.

Por los criterios expuestos, podemos observar que el Islam tiene poco que ver con el Estado Islámico de la actualidad porque la ideología y la educación de este último están impuestas arbitrariamente y por la violencia. Por lo tanto, la filosofía de la educación de ISIS es muy selectiva, basada presuntamente en un mandato religioso. También podemos observar una moralidad religiosa tradicional con tendencia anti-occidental. Es decir: sin elementos de autocritica. Asimismo, observamos una centralización del plan educativo, una reducción radical del número de alumnos y una segregación femenina. En el plan de estudios de ISIS se establece una educación

femenina según roles específicos anticuados que nos llevan a costumbres antiguas que en el mundo entero están siendo eliminadas. La educación de los varones se establece según roles bélico-guerreros, también muy tradicionales, que día a día se ha tratado y se trata de superar en aras de una convivencia pacífica en el mundo. Tenemos como resultado que la filosofía de la educación del Estado Islámico aplicado a través de su plan de estudios que Occidente, el secularismo y el pluralismo son satánicos y la fuente de todos los males.

Como ya lo mencioné al principio de este texto apoyándome en José Ferrater Mora, considero que podemos avizorar una filosofía de la educación con dos teorías radicales y extremas que se enfrentan. Según una, hay que dar rienda a la espontaneidad individual, pues, de lo contrario, la asimilación de los bienes culturales es forzada y, en última medida, contraproducente. Según otra, hay que “conducir” o “educar” al individuo, tratando de hacerle asimilar los bienes culturales, inclusive, si es menester, con amenaza o castigos, pues, de lo contrario, los bienes culturales se asimilan insuficientemente, o imperfectamente. La primera teoría ofrece tendencias llamadas “progresistas”; la segunda teoría, tendencias llamadas “tradicionalistas” o “conservadoras”. Unas, pues, destacan y fomentan la espontaneidad y libertad; otras, la disciplina y la autoridad. Frente a esta situación, podemos decir que tratar de entender lo Otro no significa disculpar sus lados oscuros ni, menos aún, justificarlos. Un relativismo cultural de carácter radical nos haría imposible conocer y apreciar otros sistemas culturales y sociales, incluyendo su filosofía y literatura y sus obras de arte. La labor intelectual tiene que ser también el ensayo de traducir fidedignamente de una cultura a otra. La traducción es, como dijo Umberto Eco, la metáfora de una visión tolerante del mundo.

Es en este sentido que, después de haber explicitado todos los elementos posibles sobre la perspectiva de una filosofía de la educación desde la Grecia clásica hasta el Estado Islámico, es al lector a quien corresponde formarse libremente criterios adecuados y pertinentes sobre la mejor forma de educarse y promover una filosofía de la educación para las generaciones que vienen en aras de un mundo mejor.

24 H. C. F. Mansilla, «Fundamentalismo islámico, modernidad imitativa y autoritarismo convencional», en: H. C. F. Mansilla, *Herencias culturales y prácticas sociales. Ensayos en filosofía política*; La Paz: Plural, 2015, pp. 193-202.

Curiosidad y autoeducación

Juan Carlos Porcel

En 1988, en una entrevista¹ con Bill Moyers, el afamado autor de ciencia ficción Isaac Asimov hablaba sobre el futuro de la educación e imaginaba un mundo fantástico donde cada persona está interconectada a través de un computador personal a una red que contiene todo el conocimiento colectivo de la humanidad, en la cual podríamos hacer preguntas sobre cualquier tema y obtener respuestas, material de referencia y una infinidad de información adicional de manera inmediata. Todo esto sería personalizado de acuerdo con las preferencias y disponibilidad de cada usuario, creando así una experiencia que no solo es ilustrativa, sino también entretenida.

Ese escenario futurista era, según Asimov, la manera más apropiada de encarar la educación, al usar la curiosidad de la persona como el motor de una autoenseñanza personalizada en vez de, como suele suceder en la mayoría de sistemas educativos actuales, asumir que todos los estudiantes son indistinguibles unos de otros y pueden asimilar el mismo tipo y cantidad de conocimiento a la misma velocidad, y de la misma manera, en ausencia de cualquier tipo de motivación personal.

Como lo sabrá cualquier persona familiarizada con las herramientas de Google en el siglo XXI, el mundo de ciencia ficción descrito por Asimov no es más una historia ficticia, sino una precisa descripción del mundo como lo vemos en este instante. Esto tiene necesariamente que hacernos reflexionar sobre el sorprendente progreso que hemos logrado en tan poco tiempo. Sin embargo, también debería llevarnos a preguntarnos cómo es posible que los sistemas educativos alrededor del mundo continúan en un estado deficiente cuando las tecnologías de la información y comunicación han progresado al punto de, literalmente, alcanzar las fantasías futuristas de los años 80.

La miríada de problemas que tiene la educación actual son, desde luego, el resultado de

una colección de factores muy complejos que, evidentemente, van más allá de mis capacidades analíticas, por lo cual me remitiré un aspecto personal que se resume elegantemente en la frase con la que Asimov sintetizó sus explicaciones: “La autoeducación es la única forma de educación que existe”.

El primer ajuste que se debe realizar en pos de una mejora educativa es uno: la actitud con la que se encara el aprendizaje. Y es que la verdadera responsabilidad de agregar nuevos conocimientos en la mente del estudiante no está solo en las instituciones educativas, sino, primordialmente, en el estudiante mismo. Esto puede sonar obvio y como algo que es evidente que se debería hacer, pero, si realmente funcionara así, la cantidad de jóvenes en completo estado de confusión y duda sobre el rumbo de su vida al terminar el colegio o la universidad sería menor.

En algún punto de la historia, el aprendizaje se volvió una actividad completamente pasiva, donde el estudiante se limita a recibir y memorizar la información provista por la institución educativa sin ninguna motivación interna fuera de evitar un aplazo. Así, el “aprendizaje” se ha vuelto sinónimo de aburrimiento, fatiga y estrés en aulas repletas y pobremente ventiladas. Irónicamente, cada uno de nosotros pasa interminables horas, estudiando y aprendiendo un sinnúmero de temas que van desde la historia y logros de nuestro equipo de fútbol favorito hasta la última teoría conspiratoria en series de televisión que pueden o no involucrar juegos y tronos sin ningún vestigio de esfuerzo o cansancio.

¿Cuál es entonces la diferencia entre estudiar dragones y, por decir algo, el álgebra lineal? La diferencia solo existe en la mente de la persona que siente o no curiosidad por el tema. Cuando sentimos curiosidad, el estudio deja de serlo y se vuelve entretenimiento.

Al inicio de los cursos de dibujo que dicto regularmente, suelo preguntar a mis estudiantes qué carrera profesional les gustaría estudiar. De las muchas respuestas que he recibido a lo largo de los años, hay una que recuerdo, pues resume

¹ Emre Firat, *Isaac Asimov: Education Revolution*. 2018: <https://www.youtube.com/watch?v=ckNs-MeWc-Cs>

perfectamente la deprimente situación en la que nos encontramos. La respuesta, que llegó con la inmediatez de algo que se ha repetido un millón de veces, fue: “Nadie estudia lo que quiere, uno estudia lo que hay disponible... ¡Si no todos estaríamos haciendo videojuegos! (jajaja)”. En esta respuesta, considero que se pueden notar dos grandes obstáculos que, a mi parecer, frenan a los jóvenes a la hora de usar su curiosidad para aprender.

El primero es que “uno estudia lo que hay”. Por las muchas conversaciones que he tenido con diferentes estudiantes, he notado que los jóvenes consideran que las únicas áreas en donde uno se puede desempeñar, o, peor aún, las únicas áreas que existen, son aquellas ofrecidas por las universidades locales. Como la curiosidad no es algo que sea valorado y como la responsabilidad de la educación se supone que está únicamente en manos de las instituciones, es lógico que los jóvenes jamás hayan mirado a su alrededor para ver qué existe más allá de su entorno inmediato, pues, en teoría, no debería ser necesario.

Esta falta de curiosidad está en buena parte causada por lo que podemos extrapolar de la segunda parte de su respuesta: “¡Si no todos haríamos videojuegos!”. Los jóvenes no se creen capaces de realizar ninguna actividad que no les haya sido enseñada directamente, involucrando, en general, el previamente mencionado estrés y aburrimiento. Crear un videojuego, por mencionar solo una de las muchas tareas “imposibles” para la juventud, no debería requerir más de una tarde en YouTube sin necesidad de conocimientos especiales fuera del que tiene cualquier estudiante de colegio.

Cuando expliqué eso a mi estudiante, su reacción y la del curso, en su mayoría, fue una conjunta mueca de incredulidad y sorpresa. Obviamente, en ese momento, decidí que las primeras clases de mi curso de dibujo serían más bien clases de autoenseñanza. Pasé varias horas, mostrándoles, entre otras cosas, cómo el mismo curso que estaban pasando en ese momento había tenido su origen en varios libros y otros cursos disponibles en Internet, así como todo el conocimiento artístico que había adquirido hasta ese punto.

Una vez más, debo rescatar la frase de una joven que, al terminar la clase, protestó enérgicamente: “¿Por qué diablos nadie me dijo antes que puedo aprender cualquier cosa que me dé la gana!”

Esta es una situación con la que me identifico perfectamente. Al momento de salir del colegio, pasé, como la gran mayoría de mis compañeros, el traumático dilema existencial de tener que seleccionar una carrera en la universidad y la decisión que tomé al momento de estudiar ingeniería de sistemas no fue un proceso de ilusionada selección, sino uno de descarte y resignación.

Mi bien conocida introversión descartó las humanidades como una opción factible. Mi profundo odio por la química eliminó las áreas relacionadas a la biología y las artes, por las que siempre tuve cierta inclinación; no eran ni siquiera consideradas como una alternativa seria en mis círculos familiares, por lo que las ingenierías eran lo único que quedaba, siendo la de sistemas vagamente relacionada a los videojuegos, que siempre había disfrutado. Elegir es fácil cuando solo hay una alternativa.

Por suerte, luego de algunos meses de estudio, descubrí que la programación era algo que, efectivamente, disfrutaba, por lo que la perspectiva de un oficio en el rubro resultó alentadora. Sin embargo, durante todos mis años de estudio, nunca abandoné las tendencias artísticas que todos habían considerado un simple *hobbie* (por ponerlo amablemente) y continúe incrementando la cantidad de mi tiempo libre dedicado al dibujo.

Terminada la universidad y a punto de concluir un postgrado (aún en el área de sistemas), llegó el momento de seleccionar un tema para la tesis y con él, el bien conocido pánico a la hora de elegir y no saber qué.

Tras semanas de preocupación, decidí que esta vez usaría mis verdaderos intereses y curiosidad para encaminar las cosas. En contra de toda intuición razonable o de lo que uno consideraría posible en el mundo real, encontré un catedrático que, casualmente, había realizado extensas investigaciones mediante el uso del dibujo como una forma de programar computadoras sin usar texto. Al día siguiente, estaba tocando la puerta de su oficina, cargado de dibujos, historietas y archivos de Photoshop.

Ambos quedamos gratamente sorprendidos al encontrar a otra persona dedicada al desarrollo de *software* con intereses poco comunes en el mundo del arte y pasamos los siguientes meses trabajando en un proyecto que pudiera incorporar ambos rubros.

Está por demás mencionar que un proyecto con esta peculiar mezcla de temáticas requirió invertir alrededor de seis meses de investigación previa, abarcando temas desde matemáticas e inteligencia artificial hasta animación, el uso de marionetas y, para mi regocijo, la producción de historietas.

Este periodo de aprendizaje, que produjo mejores y más significativos resultados en seis meses que en los anteriores seis años, me llevó lógicamente a la misma pregunta que se hace toda persona que decide (un poco tarde) aprender por curiosidad y no por obligación: “¿Por qué diablos nadie me dijo antes que puedo aprender cualquier cosa que me dé la gana?”.

Y como pregunta adicional: ¿por qué nadie me explicó sobre las innumerables conexiones que existen entre todas las ramas del conocimiento? Para mí, áreas como la matemática, el arte y, por ejemplo, la filosofía existían en la forma de estructuras monolíticas completamente independientes sin ningún punto en común, completamente inútiles las unas para las otras. Ahora entiendo que el conocimiento que hemos reunido es realmente una estructura continua con infinitos puntos entre uno y otro sector, tal como los colores en el espectro visible de la luz; cada color cambia gradual e imperceptiblemente hasta convertirse en el siguiente.

Llegar a esas dos conclusiones –que es posible aprender por cuenta propia y que hay más áreas

de estudio de las que se pueden contar con los dedos de las manos– me tomó doce años. A los alumnos de mi clase, en cambio, les tomó un poco menos, pero aún quedan varios años por rebajar a ese contador para las futuras generaciones.

Debo aclarar, sin embargo, que no estoy argumentando a favor del abandono masivo de las instituciones educativas. Nos han servido bien por varios cientos de años y continuarán haciéndolo por muchos más. Las carreras y los temarios vigentes puede continuar como están sin muchos problemas. El ser ingeniero no interrumpió mis aspiraciones artísticas y viceversa; el adoptar múltiples áreas de estudio no debería ser problema para nadie.

Lo que debemos recordar a los estudiantes (sin importar su edad) es que sean conscientes del variado espectro de áreas de estudio que existen y que las carreras disponibles no son necesariamente el fin último, sino una base inicial, la cual debe ser complementada de acuerdo con los intereses de cada uno. Además, cabe asegurarles que, considerando los múltiples recursos actualmente disponibles en línea, la autoenseñanza es una posibilidad legítima. Creo que, con estos dos elementos, los estudiantes deberían adquirir la motivación interna indispensable para un sistema educativo en donde ellos son una parte activa, interesada y responsable de su propia enseñanza.

El valor de la ciencia

Gustavo E. Romero

La ciencia es el principal producto cultural de Occidente y es el más valioso. Muchos otros pueblos han desarrollado artes, tradiciones y técnicas comparables o superiores a las de Occidente. La ciencia, sin embargo, está ligada en su origen y evolución exclusivamente a la cultura europea.

Como muchos otros grandes movimientos culturales humanos, la ciencia tuvo orígenes modestos. Hacia el siglo VI antes de Cristo, en las colonias griegas de lo que hoy es Turquía, algunos hombres se atrevieron a pensar acerca

del mundo, usando la razón y basándose en la experiencia. Por vez primera, se atrevieron a conjeturar sobre la naturaleza de las cosas, sin incurrir en mitos o religiones. Tales de Mileto postuló que, detrás de la enorme variedad de entidades que hay en el mundo, debe haber alguna sustancia o elemento generador del que deriva, por ciertos mecanismos, todo lo demás. Sugirió que ese elemento es el agua. Más importante, más valioso, más duradera, fue su actitud de aceptar la disidencia y la crítica de sus opiniones. Anaximandro pensó que las muchas cosas que nos rodean son demasiado

variadas para venir de algo tan prosaico como el agua, y difirió de Tales: postuló una entidad inobservable, el *apeiron*, de la cual se derivarían todas las sustancias. Fue más lejos: sostuvo que la tierra no puede ser un disco que flota sobre el agua, porque algo debería contener esa agua. En ausencia de razones para moverse en dirección alguna, la tierra debería simplemente flotar equidistante de todo, concluyó. Por tanto, no necesita soporte. Había inventado el *principio de razón suficiente*, 2.000 años antes de que Leibniz lo redescubriera. Esa llama de pensamiento crítico se extendió por el mundo griego. Los filósofos presocráticos discutieron racionalmente el origen del cosmos, la naturaleza del cambio, el concepto de conocimiento, la idea de la verdad, la composición de todas las cosas, y mucho más. Después de Sócrates, la búsqueda del conocimiento incluyó los aspectos éticos de la vida humana. La Grecia clásica desarrolló una visión del mundo basada en un método de obtener conocimiento. Y ese conocimiento dio lugar a herramientas que ayudaron a transformar la realidad, desde la medicina hasta la ingeniería social (no es casual que la democracia se instituyera por primera vez en el período griego clásico). En la época helenística, la ciencia y la tecnología basada en ella alcanzaron un desarrollo enorme, atestiguado en la sorprendente capacidad predictiva del sistema astronómico ptolemaico, el desarrollo de las comunicaciones, la sistematización de la geometría, y la creación de instrumentos en extremo sofisticados como el llamado mecanismo de Anticitera, que es una verdadera computadora analógica diseñada para predecir posiciones astronómicas y eclipses.

La ciencia incipiente de los griegos, como toda actividad humana, era altamente dependiente de la estabilidad de la sociedad donde se desarrollaba. Parcialmente asimilada por los romanos, el ímpetu de la ciencia griega disminuyó, aunque los desarrollos tecnológicos basados en ella continuaron durante mucho tiempo. Finalmente, cuando aquella sociedad colapsó, la ciencia lo hizo con ella. Las condiciones para que sea socialmente posible volver a investigar el mundo en forma racional sólo volvieron a darse al final de la Edad Media, quince siglos más tarde.

El renacimiento de la visión racional del mundo y el perfeccionamiento del método que hoy llamamos científico volvieron a darse

en Europa, en especial gracias a pensadores e investigadores como Grosseteste, Bacon y Galileo. Los antiguos griegos habían sido prolíficos en hipótesis y conjeturas, pero la experimentación y la contrastación empírica de las hipótesis fue débil (sólo por citar un ejemplo: Aristóteles afirmó que la mujer tiene menos dientes que los hombres, cosa que podría haberse dirimido con una simple observación... pero que no se realizó en quince siglos). Con Galileo, nace la ciencia como la conocemos hoy: la conjunción de hipótesis y conjeturas, formuladas en forma controlada y tan exacta como es posible, con experimentos y observaciones para ponerlas a prueba... y descartarlas si es necesario. La ciencia es una actividad conjetural, racional, crítica, experimental y observacional. Brinda un conocimiento verificable y perfectible del mundo. Y ese conocimiento nos da un poder sobre nuestro entorno y, por tanto, sobre nosotros mismos. El poder de producir cambios basados en nuestro conocimiento.

El desarrollo de la ciencia mecánica y del electromagnetismo llevó a la Revolución industrial del siglo XIX. La tecnología basada en la ciencia cambió la civilización por completo y, con ella, las vidas de los seres humanos. El desarrollo de la medicina, la profilaxis, la revolución farmacológica, la producción de alimentos potenciada por tecnologías basadas en la ciencia, resultaron en un cambio dramático de las condiciones de existencia de los seres humanos. En 100 años se duplicó la longevidad media de las personas que vivían en sociedades que hacen uso de la ciencia. Esos y otros éxitos hicieron que la ciencia, al principio un producto de Occidente, se expandiera a todo el mundo. Hoy la ciencia y la tecnología basada en ella son valoradas en todos los países que aspiran a un desarrollo sustentable. La ciencia se ha universalizado.

Haríamos mal, sin embargo, en pensar que la ciencia ha llegado para quedarse o que no puede desaparecer. Como toda actividad humana, está supeditada a la evolución sistémica de las sociedades en las que viven las personas que la desarrollan. Las políticas que se implementan en esas sociedades tienen un impacto directo en la actividad científica. Políticas anticientíficas o que ignoren la ciencia pueden hacer que esta desaparezca y las sociedades involucionen. Sobran los ejemplos recientes: Camboya en los años 1970-1980, bajo el régimen del Khmer

Rouge, volvió a la Edad de Piedra en apenas unos pocos años. Países de Medio Oriente han retornado a la Edad Media bajo la fiebre del fundamentalismo religioso. Países latinoamericanos degradados por la violencia y el populismo se han hundido en círculos autodestructivos que han empobrecido y embrutecido a sus poblaciones. El populismo anticientífico incluso hace estragos en países que otrora apoyaban fuertemente la ciencia y el librepensamiento, como los EE UU. Nos hemos acostumbrado a pensar que la ciencia y la tecnología son inevitables: nos equivocamos. El desarrollo de la ciencia y la tecnología dependen fuertemente de políticas progresistas, y estas, de la ilustra-

ción de los gobiernos de turno. Si las políticas fallan, la ciencia puede retroceder, o incluso desaparecer.

Todos los animales pueden evaluar su entorno. No podrían sobrevivir si no pudiesen diferenciar lo que les es favorable de lo que les es pernicioso. Lo mismo sucede con las sociedades. La ciencia, así como el conocimiento objetivo que aporta del mundo, es valiosa para las sociedades porque es lo único que garantiza un poder de acción que satisfaga las necesidades de los individuos que viven en esas sociedades. La ciencia es un bien y su defensa, una obligación para todos aquellos que queremos una vida mejor.

Vigencia de la ética

Mario Mercado Callá

*¿Qué puede ser tan peligroso como una bomba termonuclear?
Un ignorante que tiene poder de decisión para detonarla.*

En *La República*, Platón relata la «Leyenda de Giges» a través de la voz de Glaucón. Esta antigua leyenda trata de un pastor que, al abrirse la tierra como consecuencia de un terremoto, encuentra un cadáver que tenía entre sus dedos un anillo de oro. El pastor toma el anillo y se retira del lugar. En aquel tiempo, los pastores debían informar sobre el estado del ganado al rey; con esa obligación que cumplir, el pastor se apersona al palacio, llevando consigo aquel anillo colocado en uno de sus dedos. El humilde pastor en dicha reunión rota el anillo y adquiere invisibilidad. En un primer momento, no se percata de tal situación y, con otro movimiento, comprueba el poder de la joya. Decide salir rápidamente de aquella reunión, y se da cuenta del gran poder que tiene en sus manos. Embriagado de deseos, decide seducir a la reina y, juntos, matan al rey, apoderándose del reino.

Esta leyenda sirve para analizar muchas figuras y componentes del comportamiento humano, pero destacamos la fragilidad de espíritu del protagonista en una situación de tener un tipo de poder mágico. Si bien la humanidad no ha descubierto los secretos de la magia, sí ha

hecho avances importantes en el campo de la ciencia y tecnología. Hoy nuestra civilización está más cerca de lograr la invisibilidad que tuvo aquel pastor ebrio de poder y deseos. Los llamados metamateriales han logrado invisibilizar objetos en la radiación de microondas. En su libro *El futuro de nuestra mente*, Michio Kaku habla sobre cómo el avance de la física y sus nuevas leyes permitirían la creación de muchos artefactos que servirán, entre otras cosas, para borrar recuerdos o implantarlos, adquirir una mayor inteligencia, además de la creación de robots emocionales que sirvan de compañía a personas solitarias en su vejez, etc. Estos avances científicos y tecnológicos abren la puerta a muchas posibilidades, tanto para emplearlas para el bienestar humano como para producirle terribles calamidades. Es probable que muchas personas vean con desconfianza esos adelantos. En esa línea, los avances permitirían abrir una caja de Pandora que, si bien han sido muy importantes para conocer leyes de la física nuclear, por ejemplo, no solo se limitó a servirnos a fin de crear una industria en materia de generación de energía eléctrica y entender la combustión de los astros, pues también fue utilizado en la ela-

boración de bombas nucleares que se lanzaron a Nagasaki e Hiroshima en la Segunda Guerra Mundial. Con tales antecedentes, se entiende la desconfianza para con los hombres de ciencia, porque, si bien tenemos beneficios innegables de sus avances, no funciona para únicamente dar un salto en el desarrollo de la humanidad.

En ese sentido, Bunge plantea diferencias entre ciencia y tecnología. Un científico básico o puro busca conocimiento sobre ciertos fenómenos que desconoce; por ejemplo, el extraño comportamiento de la subpartículas cuando chocan dos partículas en un colisionador de hadrones. Por otra parte, un tecnólogo buscará una aplicación de ese conocimiento para, verbigracia, crear otras fuentes de energía a partir de las fuerzas del átomo, o para inventar un arma más poderosa que una bomba termonuclear. Bajo este contexto, Bunge plantea que los Estados deberían impulsar la investigación pura o básica en libertad, y regular los avances tecnológicos, un punto importante para el desarrollo de artefactos que puedan dañar vidas humanas. El problema se presenta cuando no existe una institucionalidad medianamente formal, y las legislaciones cambian en función del gobierno de turno. Con tales problemas, se necesita que ciudadanos tengan herramientas para tomar decisiones en cuanto a dilemas éticos que se presenten, incluyendo los de carácter tecnológico. No solo debemos preocuparnos por tener ciudadanos innovadores, emprendedores y capacitados para levantar industrias que desarrollen mejor un país. También será pertinente preparar a esos ciudadanos en el campo de la reflexión ética, entendiendo que los códigos morales cambian (no se relativizan) bajo el dinamismo cultural que tiene la sociedad moderna. Vale la pena recordar la historia del científico judío-alemán Fritz Haber, premio Nobel de Química en 1918. Este científico y tecnólogo obtuvo aquel premio por desarrollar la síntesis de amoníaco a partir de nitrógeno gaseoso junto a Carl Bosch, logrando salvar muchas vidas, sobre todo en Europa, porque la aplicación de esta nueva técnica permitió el desarrollo de fertilizantes de manera más eficiente, evitando problemas de hambruna en los próximos años en el Viejo Continente. Pero la historia continuaría, y Haber sería uno de los artífices del proyecto de armas químicas que tuvo Alemania en la Primera Guerra Mundial

con gases de cloro. Se cree que el suicidio de su esposa e hijo se debió a la vergüenza y repudio que provocó su trabajo.

¿Cómo es que un hombre a través de sus investigaciones puede salvar millones de vidas y, al mismo tiempo, puede asesinar a miles? Haber sentenciaba: “En tiempo de paz, un científico pertenece al mundo, pero, en tiempo de guerra, pertenece a su país”. ¿Será esta una respuesta que pueda resolver ese dilema ético? Lo cierto es que diversos científicos y tecnólogos han participado en muchos proyectos que robaron miles de vidas. Entre otros ejemplos, podemos nombrar a los tecnólogos y científicos aplicados que participaron del proyecto Manhattan. Actualmente, muchos hombres de ciencia y técnicos siguen desarrollando una infinidad de armas bajo el auspicio de distintos gobiernos, sin importar el grado de coacción que tengan sus estados. Por tanto, el factor de la naturaleza humana y ciertas reglas sociales pueden determinar los comportamientos que los individuos toman dentro de su sociedad.

La evolución condicionó y programó nuestro cerebro para vivir en sociedad. Los humanos evolucionamos para vivir bajo ciertos tipos de jerarquías sociales; al mismo tiempo, éstas se relacionan con el contexto cultural en el que los individuos se encuentran. Estudios como el experimento de Stanley Milgram, en 1963, nos pueden proporcionar algunas luces de lo que sucede, por ejemplo, en materia obediencia, bajo cierto criterio de jerarquía. Este experimento trataba de observar hasta dónde las personas pueden llegar a infringir dolor bajo la tutela de una autoridad. El resultado planteaba que más del 60% de los participantes podía llegar a infringir el máximo dolor (según el experimento), poniendo en riesgo la vida de otras personas. Aparentemente, nuestra naturaleza y el condicionamiento social hacen que ejecutemos acciones quitándonos nuestra responsabilidad individual y la depositemos en terceros, entre otras muestras, las autoridades.

Lo que se quiere plantear es que, más allá de los avances científicos puros o básicos en ciencia y las regulaciones al avance tecnológico para mejorar las condiciones de vida de nuestra moderna civilización, es importante formar ciudadanos más reflexivos y dispuestos a analizar mejor los dilemas morales que se renuevan con la dinámica cultural y social. La sociedad no solo

suministra científicos, sino también gobernantes, y es difícil que cualquier tipo de gobierno, ya sea de izquierda o derecha, quiera plantear reformas educativas que promuevan ciudadanos reflexivos, empoderados o cuestionadores. Pero, si los gobiernos no pueden formular planes educativos para una nueva y moderna sociedad, estos deberían ser planteados desde la misma sociedad civil a través de su institucionalidad. Claro está que se necesita el compromiso ciudadano para el cumplimiento de leyes a fin de llevar a cabo una relativa buena convivencia.

Pero los desafíos sociales, bajo el desarrollo sin precedente de la tecnología y la evolución de la política global, ponen a la filosofía como una herramienta imprescindible en nuestro tiempo. Hawking aseguraba que la filosofía ha muerto, pero es más necesaria que nunca, sobre todo en el campo de la ética. Una sociedad que no cultive individuos que piensen por sí mismos, que cuestionen la autoridad y que no obedezcan porque existen razones para hacerlo no prepara ciudadanos ni, menos aún, sociedades para vivir en libertad.

Educación... ¿para qué?

Delmar Apaza López

El ser humano es una entidad que conlleva una infinidad de posibilidades, de las cuales casi ninguna se manifiesta si no es a partir del conocimiento. De esta forma, la posibilidad de ser otra cosa, de llegar a ser una *auto-poiesis* en el mundo, se concreta solamente a partir de la educación como vehículo y fin del misterio a ser revelado por un mañana mejor y más grato de la vida que es distintiva sobre cualquier otra.

No es la educación una mera representación de asignaturas y materias que son requisitos para insertarnos en nuestra sociedad; es, en sí, una rebeldía contra el tiempo, que aplasta toda posibilidad que no es tomada. Y posibilidades hay muchas cada día, en todo lugar y momento; lo que hace falta son actores que reclamen como suyo el protagonismo de crecer en conocimiento, en verdad y re-descubrimiento. Decía líneas arriba que no existe mayor rebeldía que el conocimiento, y éste, especialmente, si se manifiesta contra el poder en todas sus expresiones. Sin embargo, ese conocimiento no viene por obra del Espíritu Santo o una revelación metafísica: la inserción de sapiencias en la estructura cerebral de cada sujeto dispuesto a ir más allá de su propia entidad comporta un proceso continuo.

Es así que la presente elucidación pretende mirar, escudriñar y reclamar la educación como reto de vida, manifestación de amor por la vida humanista de búsqueda de ser y no meramente

parecer, porque nuestro tiempo lo requiere y la vida no es sino un soplo de continuo devenir.

Utilidad de la educación

Cuando Deng Xiaoping decidió establecer la educación como prioridad de su gobierno en 1977, determinó, sin saberlo, lograr una generación distinta en la China de entonces, consiguiendo establecer una élite educada encargada de sacar a su país de un periodo de oscuridad. A primera vista, podríamos decir que la educación es una responsabilidad prioritaria de todo gobierno en busca de dirigir a su pueblo, a sus ciudadanos, a un mejor mañana y, sobre todo, determinar que el éxito de los individuos particulares representa el éxito del país en general. Sin embargo, este es un ejemplo propio de una realidad concreta en una búsqueda de corregir los fallos de la Revolución Cultural de China y no así una regla aplicable a todo análisis que se haga de un país u otro.

Para valorar el aporte o utilidad de la educación en una realidad país, podemos tomar la perspectiva de los últimos resultados (2016) del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), donde participaron 540 mil estudiantes de 15 años, de 72 países, evaluándose tres disciplinas: ciencia, matemáticas y lectura. Uno podría creer que es EE UU o un Estado europeo el que lidera esta lista; sin embargo, es

Singapur el que se encuentra a la cabeza en las tres áreas. En ciencia, encontramos a Singapur, Japón, Estonia, Taiwán y Finlandia. En matemáticas, le siguen Hong Kong, Macao¹, Taiwán y Japón. Como podemos inferir, el resultado de que la población adolescente de cada uno de esos países llegue a niveles de excelencia se refleja en el empuje y desarrollo socioeconómico de cada uno de sus Estados. Al respecto, y desde nuestro continente, ¿cómo vamos? Cabe aclarar que no todos los países latinoamericanos se someten a estas pruebas; empero, podemos establecer el siguiente ranking local: a nivel país, es Chile el primero en la región (puesto 44), siguiendo después Uruguay (47), Costa Rica (55), Colombia (57), México (58), Brasil (63), Perú (64) y República Dominicana (70).

No hace falta ser un analista de la OCDE² para comprender que el mundo, desde finales del siglo XX, se sumergió en la valorización del conocimiento como ente transformador de sociedades a nivel real y efectivo, llegando a denominarse *sociedad del conocimiento* o *economía del conocimiento* este movimiento, postulándose la transformación global de la realidad. De este modo, el pensar científicamente, priorizando una educación de alto nivel, calidad competitiva e inserción laboral de alcance planetario no está al alcance de todas las naciones y Estados. Es en esos países, donde incluyo la realidad boliviana, en que la utilidad de la educación no es tal; más al contrario, la educación en Bolivia se convierte en cómplice de la reproducción del sistema de mediocridad con la esperanza de mejores días afincados en discursos acalorados sobre el devenir de las generaciones venideras.

Baste un ejemplo por demás esclarecedor: mientras ciertos sectores de la población piensan que, a mayor costo, mejor educación, otros creen que la Ley N° 070 representa una revolución educativa porque ahora la evaluación es tetra-dimensional (saber, hacer, decidir y ser) y, por ende, son mejores evaluadas nuestras futuras generaciones. La realidad que se vive en las Casas Superiores de Estudios (universidades) deja mucho al lamento y poco a la esperanza. Y esto

porque no existen pruebas o controles sobre la implementación de la nueva ley, sobre la calidad educativa y porque la educación en nuestro país es un negocio del sector privado, además de un instrumento de ideologización del sector público, donde el Estado pretende introducir una nueva ética ciudadana apegada a sus intereses.

Después de este panorama y sin intención de profundizar en lamentaciones discursivas, considero que es importante dejar de lado algunos mitos³ que se configuran alrededor de los anhelados mejores sistemas educativos. Un sistema educativo exitoso es lo que busca toda sociedad y Estado en aras de incidir en la transformación y diseño de un mundo cada vez más complejo y competitivo.

No todo estudiante proveniente de hogar pobre tiene necesariamente un rendimiento negativo.

No es solamente invertir o gastar recursos económicos en mejorar la educación, sino definir en qué se gasta. No es derrochar invertir en la formación de profesores, y seleccionar los más aptos para la transmisión de conocimientos a futuras generaciones.

Las clases con menos estudiantes son mejores. No necesariamente, puesto que la clave siguen siendo los profesores y su formación, ya que no basta con reducir los grupos para garantizar éxito en el proceso educativo.

Muchos creen que un sistema no selectivo promueve la equidad, mientras que un sistema basado en la selección, según el rendimiento académico, promueve la excelencia; sin embargo, las comparaciones internacionales muestran que la equidad no es incompatible con la mejor calidad. Los sistemas educativos con mejores resultados combinan ambos factores.

El mundo contemporáneo no nos premia por lo que sabemos, sino por lo que podemos hacer con lo que sabemos, por ello debemos insertar el pensamiento complejo y crítico en toda etapa educativa, convirtiéndose de este modo en *life-long learners*, individuos que tienen el hábito del aprendizaje de por vida.

1 China no participa con todas sus regiones, sino solamente con algunas localidades como Hong Kong y Macao.

2 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, encargada de llevar adelante, cada tres años, los test y pruebas PISA.

3 Mitos establecidos no solamente por la OCDE, sino que son vivenciados principalmente en Latinoamérica desde diversos sectores sociales en distintas realidades educativas.

¿Para tener éxito hay que nacer con talento? Algunos psicólogos⁴ en el pasado sostenían que el rendimiento académico depende más de la inteligencia heredada, que del esfuerzo. No es posible concebir hoy esto.

La migración o integración de estudiantes con diversa realidad cultural o socioeconómica perjudicaría el desarrollo educativo. En un mundo competitivo y globalizado como el nuestro se convierte más bien en una ventaja cualitativa que depende una vez más del profesor o instructor a cargo.

Como se puede visibilizar respecto a lo descrito líneas arriba, existen mitos o creencias respecto a la educación y la forma de llevarla a la práctica. Producto de lo cual, cuando nos preguntamos ¿para qué educar?, una de las formas para romper las cadenas de la creencia, de la simple opinión y sobre todo pasar del mito a la ciencia y más allá, sin perder el ánimo crítico y estableciendo que, si alguna utilidad representa la educación, es precisamente para acceder a la mejor versión de nosotros si sabemos recorrer el sendero del autodescubrimiento y proyectarnos a través del conocimiento.

Educación en el siglo XXI

Después de concluir que la educación por objetivos no funcionaba más que para establecer parámetros deterministas de lo que significa educar a un ser humano, se abrió la comprensión del mundo hacia la posibilidad de ver al individuo como un sujeto multifactorial. En tal sentido, la temprana propuesta de Howard Gardner (1983) sobre las inteligencias múltiples planteó el reto de comprender al sujeto protagonista del proceso educativo como un ente más allá de la planificación de cualquier método o formulación venida de un sector gubernamental. De este modo, la revolución educativa llevada adelante en el aula por algunos docentes pioneros, y por alguno que otro gobierno lúcido en sus ideas de desarrollo humano, presentó al mundo una forma alternativa de desarrollar capacidades y

competencias necesarias en nuestra humanidad. Aun así y en consecuencia con lo descrito hasta aquí, se debe reconocer que no existen recetas o fórmulas secretas que deban seguirse para establecer un estándar de excelencia en educación.

Nuestro mundo complejo precisa ideas innovadoras y asumir el reto de la educación con estrategias e iniciativas que vayan más allá de las formas ortodoxas que vinieron dándose hasta el momento.

En la Escuela Evangélica Berlín Centro (EBSZ, por sus siglas en alemán), por ejemplo, se establece voluntariamente qué se quiere estudiar y cuándo rendir exámenes, todo en búsqueda de la autoconfianza a la hora de establecer una educación diferenciadora. Cuando se fundó en 2007, la ESBZ tenía apenas dieciséis alumnos y pocos creían en el experimento. Sin embargo, su enfoque pionero ha tenido tanto éxito que hoy, tan sólo una década después, cuenta con 645 estudiantes y con una larga lista de espera para ingresar a ella (hasta ocho interesados por cada cupo).

Además, cerca de 50 colegios de Berlín y del resto de Alemania están tratando de imitar la idea. Hay un número reducido de materias fijas: matemáticas, alemán, inglés, ciencias naturales y sociales, historia y geografía, proyectos de investigación. En cada una de ellas, los maestros proponen temas amplios que consideran importantes o actuales (por ejemplo: el cambio climático en ciencias; en historia, el rol de la mujer, o los Objetivos del Milenio en proyectos) y luego cada estudiante decide cada día qué quiere estudiar específicamente dentro de ese marco. En la ESBZ, los exámenes son “a demanda” (salvo los que exige el Estado al final de cada ciclo lectivo). A los estudiantes se les pide que se hagan la siguiente pregunta antes de dar ese paso: ¿tengo ya los conocimientos y las destrezas necesarias para ponerme a prueba? Esto motiva mucho a los estudiantes a mejorar y a demostrar sus competencias, y sobre todo les quita el terror a las evaluaciones.

La calificación no es con las tradicionales notas. A cada estudiante se le da un certificado o se le hace un comentario verbal. El maestro le dice cuáles son sus fortalezas, qué debe mejorar y le da algunos consejos. El *feedback* hacia los estudiantes es cualitativo, no cuantitativo; se busca no dar todo por sentado y se insta a los estudiantes a descubrir el mundo principalmen-

⁴ Tómese, por ejemplo, a Piaget, cuyos estudios sobre el nacimiento de la inteligencia y desarrollo cognitivo temprano y su propuesta de que el objeto es algo que se construye en los primeros meses ha dado lugar a una ingente cantidad de investigaciones, aunque hay las que matizan las capacidades tempranas o ponen en duda algunas de las explicaciones dadas por Piaget.

te a través de una navegación responsable y con objetivos claros. El principal reto en este tipo de iniciativas corresponde a los ejecutores de este novedoso sistema educativo, los profesores, quienes, si bien se vieron con dificultades al encarar este reto, sin embargo, fue la adaptabilidad y el uso de tecnología en aula lo que permitió llevar adelante exitosamente el modelo educativo innovador.

Del mismo modo, en una realidad hiper-conectada hace falta ayunar de redes sociales o acudir a una desintoxicación digital del teléfono móvil como sucede en Stroud High School, una escuela femenina en Gloucester, al oeste de Inglaterra, donde, a partir del 2017, se establecieron reglas claras y concretas sobre el uso del móvil en las instalaciones escolares, muy a pesar de que el colegio en sí valoriza el uso de la tecnología en el proceso educativo. Pero ¿cuál es la diferencia? La cultura de responsabilidad en el uso del móvil, logrando así una vida digital más productiva y sobre todo de calidad en un entorno educativo que propicia el orden y la transformación del ser humano desde dentro: a través de la autorreflexión.

Inmediatamente surgen dudas sobre una modalidad u otra, o tal vez el lector crea que es arar en el desierto mirar experiencias ajenas difíciles de imitar, e incluso otros más sencillos en sus apreciaciones querrán mirar el paradigma Finlandia como el pináculo de formación y prototipo de educación en el mundo, ya que no solamente representa una propuesta equilibrada y óptima en cuanto a excelencia educativa; no obstante, vayamos más allá y busquemos respuestas en torno a la educación en sí misma en tiempos líquidos, de acuerdo con Bauman⁵ y su aporte a la comprensión del mundo postmoderno.

Rediseñar la educación

Mientras Latinoamérica se encuentra enamorada de su pasado, recordando lo maravilloso que fue tal o cual héroe⁶, reviviendo una batalla

5 Véase Bauman, Zigmunt (2013), *Sobre la educación en un mundo líquido*, editado por Paidós Ibérica. En este libro se reflejan las conversaciones entre el educador Ricardo Mazzeo y Zigmunt Bauman, las cuales fueron desarrolladas en el contexto de la crisis económica iniciada en 2008, que dio al traste con la asociación entre consumismo y felicidad

6 Baste recordar el movimiento exagerado que se realizó

como trascendental o legitimando el poder político desde otro ámbito que no sea el clásico liberalismo blancoide, existe allende Latinoamérica un mundo que se concentra en la ruptura de esquemas y vive un economía del conocimiento aplicativo, mirando hacia adelante, creciendo en ideas-realidades del mañana, pero aquí y ahora; no solamente en un discurso, en un panfleto, sino en una verdad objetiva. Y, aunque suene redundante, es Finlandia nuevamente quien guía esos derroteros por visiones más allá de la mera currícula educativa: el diseño arquitectónico de sus escuelas.

En el año 2016, el país nórdico introdujo el método conocido como *phenomenon learning*⁷, y parte de las reformas en este sentido vienen impuestas por la adaptación a la era digital, en la que los niños ya no dependen de los libros para aprender. Pero tampoco de las aulas, al menos no como las conocemos ahora. Siguiendo los principios del *open-plan* o espacio abierto, los tradicionales salones cerrados se transforman en espacios multimodales, que se enlazan unos con otros mediante paredes de cristal y divisiones móviles. El mobiliario es ajustable e incluye sofás y pufs. Nada parecido a las escuelas de pupitres que la mayoría de nosotros conocemos.

No hay una clara división o distinción entre los espacios de pasillo y las clases. De este modo, los profesores y los estudiantes pueden elegir el espacio más adecuado para llevar a cabo un trabajo o un proyecto en función de si es individual, en equipo o en grupos más grandes. Este *open-plan* se basa en crear áreas de estudio “flexibles y modificables” donde los niños tienen diferentes formas de aprender, por lo que los espacios versátiles hacen posible formar distintos equipos, basándose en la forma en que

por los Bicentenarios por la Independencia en Latinoamérica, llegando hasta España estar involucrada en la revisión histórica y conmemoración apoteósica de los mismos.

7 El *phenomenon learning* no es otro método que la sustitución de las tradicionales asignaturas por proyectos y trabajos de investigación. Con el *phenomenon learning*, las clases son desplazadas por proyectos temáticos en los que los estudiantes ya no tienen que ir a las clases a dar matemáticas o ciencias, sino que ahora, en lugar de adquirir conocimientos aislados sobre diferentes materias, lo harán de forma activa. Es decir, ellos participan en el proceso de planificación, se convierten en investigadores y también evalúan su propio proceso de forma integrada.

los niños aprenden, prefieren trabajar y pasan su tiempo de estudio.

El concepto del open-plan debe ser entendido de forma amplia, no sólo arquitectónicamente, sino también de forma pedagógica. Cuando se habla del open-plan no se trata tanto de un espacio abierto en sentido estricto, sino de algo como un “estado mental”. Tradicionalmente, los salones de clases fueron diseñados para satisfacer las necesidades de los profesores; la apertura apunta a que la escuela responda a las necesidades individuales de los estudiantes, dejándoles tomar la responsabilidad de su aprendizaje e impulsándolos a aumentar su autorregulación.

Ese es precisamente uno de los objetivos del nuevo plan de estudios finlandés: aumentar la participación de los estudiantes. Y considérese que la participación ya de por sí es alta. De esta forma, los propios estudiantes establecen metas, resuelven problemas y completan su aprendizaje en base a objetivos. Este rediseño educativo llega incluso a eliminar la presencia de zapatos en el aula y espacios abiertos para evitar ruidos molestos.

El que sigue estas líneas se preguntará ¿de qué se trata esto? Hay una palabra que lo podría resumir: flexibilidad. Y es que, en pleno siglo XXI, no basta con decir que se cambiará la educación; no basta con pretender hacerlo a través de una ley con nombre vistoso e histórico; no basta con modificar el nombre de algunas categorías propias del ámbito educativo. Hoy en día se debe revolucionar la educación en la sintonía líquida de la que nos hablaba Bauman, comprendiendo que el tiempo donde la educación y el estudio ortodoxo, memorístico y acrítico te proporcionaba un acomodo social, ya se extinguió, al menos en el plano global que importa: el vivir en el mañana hoy.

Los sistemas educativos, los gobernantes, educadores y las personas, en general, que no comprendan que la sociedad de hoy contempla cambios vertiginosos que requieren flexibilidad y reinención laboral continua cada corto tiempo perecerán en el olvido del tiempo producto de la cerrazón hacia el cambio.

El rediseño debe contemplar una mirada firme hacia el futuro y esto implica una apertura al lenguaje como vehículo de transmisión de conocimientos. Por ello mismo, y a pesar de ser la tercera lengua más hablada en el mundo, el

inglés es la herramienta de conquista educativa en este siglo XXI, aunque criterios fundamentalistas crean que no es así y, autoritariamente, decidan relegar su enseñanza, como en el caso iraní donde la enseñanza de inglés en las escuelas primarias públicas y privadas dentro del currículo oficial se considera va en contra de las leyes y de las regulaciones, de acuerdo con lo precisado por Mehdi Navid-Adham, jefe del Alto Consejo de Educación Iraní, en la primera semana de 2018. El funcionario público advirtió que la impartición de clases de inglés fuera del currículo escolar también podría ser prohibida. Según la línea gubernamental, esto no significa oponerse al aprendizaje de idiomas foráneos, sino a la promoción de una cultura extranjera en el país y entre los niños, los adolescentes y los adultos más jóvenes. Este tipo de disposiciones por parte de un gobierno refleja la cerrazón mental y cultural respecto al mundo global de hoy en día, pues, por otro lado, tenemos el ejemplo de la India, donde, gracias a la suficiencia en inglés, el subcontinente indio, con una población de millones de personas, parece estar siendo muy exitoso en el campo de la tecnología de la información. Los funcionarios educativos indios están conscientes de que aprender un idioma creará más empleos para las generaciones futuras y que fortalecerá sus relaciones económicas.

La educación desde los datos

Detrás de todo miramiento e intento por crear condiciones educativas de excelencia, existe una verdad ineludible, la cual tiene como epicentro al dataísmo⁸.

Esa forma de transmisión de conocimientos, de acceso a lo desconocido, podrá parecer ex-céntrica; sin embargo, es más real que este papel impreso que usted utiliza para leer. Existe una

8 El dataísmo sostiene que el universo consiste en flujos de datos, y que el valor de cualquier fenómeno o entidad está determinado por su contribución al procesamiento de datos; conforme a la visión de Kevin Kelly, *What Technology Wants*, Nueva York, Viking Press, 2010; César Hidalgo, *Why Information Grows: The Evolution of Order, From Atoms to Economies*, Nueva York, Basic Books 2015; Howard Bloom, *Global Brain: The Evolution of Mass Mind from the Big Bang to the 21st Century*, Hoboken, Wiley 2001; Shawn Dubravac, *Digital Destiny: How the New Age of Data Will Transform the Way We Work, Live and Communicate*, Washington DC, Regenery Publishing, 2015.

confluencia de necesidad y acceso continuo a datos de todo tipo, en todo momento y lugar. Todo se ciñe ahora por el manejo de datos y el poder que representa usar esos datos en pro de una causa u otra. Ahora bien, todo esto en función de un primer mundo con acceso prácticamente irrestricto a la red global. Pero el destino digital de países atrasados, con personas de criterios subdesarrollados hacia la nueva oferta de información virtual que es la vitrina de Internet, radica en el hecho de que la respuesta fácil o inmediata es la cuenta, es decir, la primera entrada en una búsqueda de Google es la contestación a cualquiera de nuestra dudas, desde existenciales hasta triviales. Siendo así, ya no se accede a un procesamiento racional de datos o información sustancial que debería ser útil a nuestro interés educativo, sino que se concreta a dar por sentado verdades reproducidas o tendenciosamente posteadas en la red global que todo lo sabe y todo lo registra.

La idea de insertar tecnología en las aulas no es mala ni dañina; lo que sí lo es radica en el tipo de persona que accede a la tecnología sin saber las bondades racionales de la misma. Debido a ello, los datos serían la nueva religión mundial, tal como lo afirma el historiador hebreo Harari (2015). Dejando de lado cualquier ficción hollywoodense, la nueva escuela/universidad se concentraría en una experiencia de datos acumulables y superpuestos, no digeridos por la razón, sino utilizados en un propósito, produciendo en muchos casos confusión y atontamiento ante la vorágine no procesada.

Creo firmemente que la educación absorbería provechosamente el mundo digital que está en nuestra narices día a día, si y sólo si, cuando el ser humano comprenda que toda la virtualidad, el desarrollo tecnológico, el mundo *smart* que nos rodea es producto de nuestra racionalización y contempla una forma de mejorarnos, no así de esclavizarnos en un entorno que genera brechas generacionales con cada década.

Todo este nuevo mundo que vamos abrazando debe ser acompañado con estrategias adecuadas, posibles de ser re-orientadas y mejoradas continuamente. Por ejemplo, siguiendo la táctica de Singapur en cuanto a educación, creo relevante introducir Diarios de Reflexión y Anotaciones acerca del Carácter como recurso educativo en primaria, permitiéndole así a los padres entender el progreso personal y social

que realizan los niños. En secundaria, cabe promover una cultura de solidaridad y confianza con un manejo responsable del medio virtual. Hay que estimular el desarrollo de emociones positivas, la resiliencia, el estado de conciencia plena (*mindfulness*) y un estilo de vida saludable. En otras palabras, mejorar al ser humano en cuanto a empatía, responsabilidad social y capacidad de resolver problemas a partir del manejo de datos, y no buscar llenarlos de datos o dar visto bueno a la presentación y reproducción de los mismos sin sentido aplicativo.

Es un reto de largo aliento sí, y por ello la institucionalidad debe acompañar el proceso. Allí es donde nos encontramos con falencias muy enraizadas, particularmente en Latinoamérica, donde tenemos un antecedente nefasto a nivel dirigencial, este es el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, cuya máxima autoridad, “La Maestra” Elba Esther Gordillo, decidió el destino de las políticas educativas de México por 24 años. Y su trabajo, como bien es sabido, terminó conduciendo a un decadente sistema educativo y a su protagonista, a la cárcel. La pregunta es una: ¿cómo escapar de la corrupción y el botín político en el que terminan convirtiéndose las instituciones que manejan la educación de un país en concreto? Aunque la respuesta no es necesariamente fácil, el principio de toda transformación siempre será el primer paso que se dé, esto es, el círculo inmediato donde uno influya en sentido educativo. Ya sea como educador, como estudiante de uno u otro programa que se digne a seguir por motivación o necesidad, nunca dejará de ser parte de nuestra identidad la búsqueda, el crecimiento personal, con la criticidad necesaria claro está.

Por último, y recuperando el fervor por la lectura que debe caracterizar a todo indagador de senderos nuevos, citaré la pasión de Franz Tamayo por Víctor Hugo, que a propósito de su influencia decía: “[...] fue el amor de su gloria toda mi infancia”. Y es esa efervescencia propia de cada sujeto la que debe motivar todo acto educativo, toda situación y momento, alumbrados por los clásicos y las lecturas necesarias, toda infancia debería estar plagada de las provocaciones necesarias para formar un ser humano completo y educado.

La idea de educación que abrazamos

Henry Pablo Ríos Alborta

El autor del célebre y no por ello carente de valor intrínseco libro intitulado *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, José Carlos Mariátegui, había declarado que, si hubiere algo que él podía reclamar y en efecto reclamaba, era el hecho de que metía su sangre en sus ideas, siguiendo, en este apotegma, el igual pensamiento de Nietzsche.

De tal manera, Mariátegui nos quería decir que su obra era producto de su propia existencia, de que no estaba para sofismas teóricos. De que el pensamiento y las ideas carecen de valor, intrínseco también, cuando no están irremediablemente unidos a una práctica existencial. Mariátegui había empleado, conforme nos dice, el método marxista para hacer su análisis de la realidad peruana. Él se sabía ejecutor de este método, mas no se decía marxista. Intentaba, más bien, romper con el marxismo que, hasta entonces, había sido practicado, ajustado a los preceptos de Karl Marx o lejos de dichos preceptos.

“Me olvidaba: soy un autodidacta. Me matriculé una vez en letras en Lima, pero con el solo interés de seguir el curso de latín de un agustino erudito. Y en Europa frecuenté algunos cursos libremente, pero sin decidirme nunca a perder mi carácter extra-universitario y tal vez, si hasta anti-universitario”, escribía José Carlos Mariátegui en carta fechada el 10 de enero de 1927, dirigida a Enrique Espinoza (Samuel Glusberg), director de la revista *La vida literaria*, que se editaba en Buenos Aires, carta publicada en su número del mes de mayo de 1930.

El extracto de la carta que introducimos en el párrafo anterior nos muestra un conflicto que ha existido desde los siglos de los siglos entre la educación como perteneciente al dominio, al monopolio, a la tiranía de la Universidad, por un lado, y, por el otro, a la libertad que no se somete a los dictados, con todas sus obcecaciones, sus necesidades, sus cortapisas y aun las limitaciones que pueden cercenar una mente edisoniana, borgeana y hasta, para algunos, hitleriana.

Evidentemente, existe un conflicto que no sabemos si tenga origen en un conflicto de intereses, según nos dice la usanza contemporánea en términos sociológicos. El monopolio de la educación, el rechazo sin fundamento y sin considerar tan siquiera la obra que no provenga de una educación enclaustrada, nos muestra cierto interés de no perder un dominio que, como ocurre en los más diversos ámbitos, se ha tornado rentable. Nos encontraríamos, si así fuere, con un conflicto guiado por el hilo conductor del peculio, ítem, por el hilo conductor de la estupidez.

La educación ha sido considerada en todo momento –diríamos esto si conociéramos en efecto todos los momentos de la historia universal, pero, como no así los conocemos, diremos en varios momentos, solamente, aun cuando el redactor no ha alcanzado ya a borrar el término inscripto– como uno de los ámbitos que debe de ser tenido y atendido con prioridad por parte de las administraciones de los Estados. Tan es así que dichos Estados, a través de las mentadas administraciones, suelen conferir un presupuesto privilegiado al ámbito de la educación. La educación es lo primero, nos dicen.

Empero, aquí ya se hace preciso para el redactor establecer ciertos parámetros de medición y ciertas características de discernimiento entre lo que es educación y lo que no es educación. La tradición familiar nos ha enseñado, creo que tanto en Oruro como en Santa Cruz al igual que en Ucrania, que la educación proviene de la familia. Cuando un mozalbeta ejecuta una vulgar pirueta en la escuela, el maese señala directamente a la “casa” de dicho mozalbeta. “Esa es la educación que le han dado en su casa”, se suele argumentar. Y esto, al igual que tantas otras elucubraciones fácticas de la tradición, es cierto. La educación es, pues, los hábitos, las prácticas que un sujeto recibe en la tribu, ora el hogar genético, ora el hogar de hecho. Esto en los primeros años de vida, naturalmente.

Lo anterior nos ha impelido a proponer que la tradición genera educación. Esto puede verse,

además, en lo que el Derecho ha consagrado. Con efecto, existe la potestad de un juez o de un tribunal, más que todo en los conflictos internacionales, para resolver un litigio *ex aequo et bono*, lo cual, como es de estilo, se aplica previa conformidad de las altas partes contratantes. Aquellas cuatro palabras latinas quieren decir decidir de acuerdo con lo equitativo y lo bueno, sin que sea obligación ceñirse positivamente a lo que determinado artículo legal pueda prescribir porque, en veces, el excesivo ceñirse a determinada prescripción legal, o sea, el ejercicio de un juicio en exceso, podría resultar en un per-juicio.

Así, está facultada una Corte, un juez o un árbitro internacional para decidir un conflicto basado en lo que es equitativo y lo que es bueno y que, obviamente, no está en la norma positiva. Entonces, ¿qué es lo bueno, qué va aplicar como bueno dicha Corte, juez o tribunal? Respuesta: han de ocurrir al expediente de la educación, no ciertamente de la educación percibida en el claustro universitario, ni en los cursos de obligaciones de la carrera de Derecho. Han de ocurrir a la educación percibida en el hogar, en la comunidad, en el país, por último. Y aquí, así lo ha querido la historia universal, más bien, existe cierta unanimidad, cierta, nomás. Es lo que se conoce con el nombre de bueno y su antípoda lo malo, aun cuando suelen mezclarse sus roles, con provecho ecuménico.

De tal suerte parece que hemos demostrado la utilidad práctica, concreta, real, de la educación que no es del claustro. Pero falta aún más, faltaría aún muchísimo más; sin embargo, las circunstancias nos apremian a ir ya concluyendo este escrito. El individuo está sujeto a los hechos, a la vida real. Y en este dominio, lo que en primer término guía aquellos brazos y aquellas piernas son los nervios movidos por una mente y por un espíritu moldeados conforme a la influencia que han percibido. Es lo que llamamos la moral. Daniel Sánchez Bustamante, escritor boliviano, nos decía en una epístola que la autoridad primigenia es la que se ejerce no por medio de la coacción –las notas universitarias, *verbi gratia*–, antes bien, por medio de la moral.

Y tal parece que el curso de la vida cotidiana así lo ha mostrado en la realidad.

El libro juega un rol preponderante en la educación de aquella moral que todos la tenemos, pero que no siempre uno se da cuenta de ello. El libro, podemos decir, tiene el poder de educar ahí donde no educan las notas. El libro puede “cambiar vidas”, según un término más o menos usual. Podemos hacer extensiva esta sentencia a los escritos en general y al papel impreso, para los papelistas. El libro es, pues, educación, pero el libro no es siempre producto del claustro, solo, en veces, del claustro en que el escritor lo produce, un escritor, como decía Mariátegui, “autodidacto”. Pero el que redacta el libro puede, tal es la generosidad y lo ecuménico de estos infolios, puede también ser un “titulado”, por qué no.

En resumidas cuentas, podríamos decir que la educación es la educación y con ello habríamos concluido el teorema. Pero acaso sea preciso aún decir que la educación no debe excluir al espíritu, que el espíritu es el germen de la educación porque es el que engendra el ánimo, la disposición afectiva, como quería Heidegger, la práctica que es producto de una manera de concebir lo humano. Y aquí no caben las cortapisas.

Habíamos establecido una suerte de dicotomía al comienzo de esta que bien podría ser nada más que una nota a pie de página, la de los que propugnan la educación del claustro y excluyen con dispensación de trámite la educación del espíritu, del libro, por ejemplo. De otro bando está un Mariátegui radical, que se declara “anti-universitario”, pero que ha dado conferencias y había estado ligado y con fructífera labor en los ámbitos de una Universidad Popular en el Perú, y que había frecuentado cierta universidad de Lima interesado en un profesor ducho en la trama del latín, y que había estado por ingresar como catedrático en otra universidad peruviiana, de no mediar la mala voluntad del rector, según nos cuenta.

Creemos que la concepción de la educación que hemos trazado luego de dicha dicotomía, después del maniqueísmo con que comenzamos este escrito, es la idea de educación que abrazamos.

Una educación verdaderamente liberadora

Carlos Morales Peña

Se cumplen 50 años de la mayor revolución social y cultural que haya conocido la sociedad occidental en la modernidad.

“*I have a dream!*”, gritaba en 1963 el pastor bautista Martin Luther King desde las escalinatas del monumento a Lincoln en Washington, reclamando un mundo en igualdad de condiciones y oportunidades para todos los seres humanos más allá de su raza, su nacionalidad, su credo o su ideología política.

Será 1968 el año que marcará, sin duda, un punto de inflexión en estas transformaciones sociales cuyas ondas expansivas todavía se sienten hoy, en pleno siglo XXI.

La Primavera de Praga, el Mayo francés, el movimiento por los derechos civiles, las luchas por la descolonización, la revolución sexual y la irrupción de los derechos de las mujeres fueron parte de ese proceso complejo y no exento de contradicciones.

La fuerza liberadora de ese quiebre histórico se reflejará en la locura del festival de Woodstock, en agosto de 1969, que mostró una juventud enardecida por la música que le decía No a la sociedad tradicional, No a la brutalidad de la guerra en Vietnam y No la irracionalidad de un mundo partido en dos por el Muro de Berlín. En definitiva, Sí a la libertad, al amor y a las utopías.

Hombres y dimensiones

Unos años antes, en 1964, Herbert Marcuse, filósofo y sociólogo judío, publicaba *El hombre unidimensional*, libro que dio carne al pensamiento crítico propuesto por la Escuela de Frankfurt, desde una filosofía neo-marxista, para cuestionar los sistemas de opresión, tanto del capitalismo como del socialismo real, en la sociedad contemporánea (1).

En particular, la sociedad capitalista más salvaje, lejos de su filosofía liberal, generó las condiciones para desarrollar seres concebidos únicamente en su dimensión consumista y para su explotación laboral.

El “hombre unidimensional”, además, presupone una faceta autoritaria que el sistema impone a través de una verdad concebida como única posible, sin diálogo entre los hombres. Contra estos presupuestos que niegan la humanidad se opondrán y levantarán los rebeldes jóvenes sesentistas.

Por eso, los lineamientos marxistas y humanistas de Marcuse resonarán en las protestas estudiantiles del 68, tanto como también lo hicieron el pensamiento existencialista de Jean Paul Sartre (*El ser y la nada*) y el estructuralismo de Michel Foucault (*Las palabras y las cosas*).

La generación del *baby boom*, surgida en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial (1946-1964), se nutrirá con una educación que todavía arrastra los métodos y las formas de la educación victoriana, rígida y autoritaria, en la que se educaron sus padres.

Años después, ya en los años 70, la propuesta musical de Pink Floyd con «Another Brick in the Wall» (1979) será la expresión de ese malestar con las escuelas y los maestros que todavía impartían sus conocimientos a través del uso de la fuerza en la monárquica Gran Bretaña, pese a que ya hervía el agua que había dejado la turbulenta y violenta década de los años 60 (Vietnam, Che Guevara, Palestina).

“Tú. Sí, tú. Qué tenemos aquí, querido. ¿Un código secreto? Poemas. Vea todo el mundo, poemas. Absoluta basura”, le grita el profesor al pequeño Pink, que lo mira con ojos tristes mientras resuena uno de los temas icónicos del rock: “We don’t need no education. We don’t need no thought control. No dark sarcasm in the classroom. Teachers leave them kids alone. Hey! Teachers! Leave them kids alone” (No necesitamos educación, no necesitamos control del pensamiento. No queremos sarcasmo oscuro en las clases. Maestros dejen a los chicos solos. ¡Hey! Maestros! Dejen a los chicos solos), dice la letra de la principal canción del álbum *The Wall*. Toda una alegoría crítica a la educación tradicional.

Pedagogías

Lejos de las turbulencias europeas, asiáticas y estadounidenses, pero no menos cerca de estas grandes transformaciones, el pedagogo brasileño Paulo Freire publicaba en 1968 su *Pedagogía del oprimido*, una crítica implacable a la “educación bancaria”, que presupone un educador portador de un saber único e irrefutable y unos educandos concebidos como cestos a donde había que “depositar” los conocimientos para su reproducción social automática (2).

Eran tiempos de desarrollismo extensionista y autoritario en América Latina, donde comenzaban a campear las dictaduras militares, los exiliados, los muertos y los desaparecidos.

En ese contexto, Freire tuvo la valentía de proponer una educación liberadora, sustentada en una concepción donde los educandos no eran considerados objetos de un proceso, sino sujetos activos y participativos para la transformación de sus entornos sociales.

En corazón de su propuesta pedagógica, Freire remarcaba la importancia de la comunicación como presupuesto de una educación verdaderamente liberadora (3).

Comunicación que implicaba tener en cuenta al otro, ponerse en el lugar del otro, para que, juntos, en un proceso dialógico, ambos sujetos pudieran transformar el mundo a partir del pensamiento crítico que los lleve a una praxis (práctica) que rompa con las cadenas de opresión que aún hoy se traducen en la pobreza, la ignorancia y la falta de organización.

No se trataba, desde una visión tradicional, de extender los conocimientos desde un sujeto que se concebía a sí mismo como portador de la verdad a unos educandos visualizados como objetos sin saberes previos, sino de pensar la educación necesariamente como un proceso de comunicación, donde ambos conocen en el mundo y apuestan a transformarlo a partir del diálogo, en un proceso de ida y vuelta, necesariamente horizontal e igualitario.

Además, Freire se planteó una “pedagogía de la pregunta”, donde los seres humanos puedan ser incentivados a cuestionar constantemente el mundo que los rodea, no con una visión negativa, sino más bien crítica, que los lleve a plantear salidas efectivas para su transformación (4).

Educación en crisis

Cincuenta años después, Freire sigue resonando en las escuelas latinoamericanas donde las reformas educativas quedaron a medio camino, producto de décadas de neoliberalismo y, hoy, de un socialismo en declive que tampoco resolvió los grandes desafíos de la integración social.

El sistema educativo regional está en crisis, salvo excepciones, producto del desfase existente entre nuevas tecnologías de la información, el pensamiento científico y unos planes de estudio anacrónicos.

Muy pocos países lograron reformar a fondo sus sistemas de educación, medirlos a escala internacional y generar condiciones verdaderamente transformadoras para la sociedad. El resto languidece en medio de ajustes que avanzaron en la inclusión social y cultural de los educandos, mejoraron la permanencia de los estudiantes en las escuelas, pero no lograron romper con los círculos viciosos de la pobreza, la exclusión social y la falta de competitividad en el conocimiento para una sociedad global.

Las universidades latinoamericanas permanecen en el rezago de los índices de calificación de la educación superior de diversos organismos internacionales, y mucho peor es la situación de los niveles secundarios y primario.

¿Qué hacer? Ya basta de lamentaciones.

Tomando el ejemplo de las “tiger moms” chinas y estadounidenses, la sociedad entera debe movilizarse para impulsar un cambio de fondo para el sector más estratégico de cualquier sociedad: la educación. Ni las armas, ni las obras de cemento y las campañas traerán soluciones de fondo a los grandes problemas que aún enfrenta la región: pobreza, desempleo, violencia, corrupción.

En Brasil, miles lo hicieron desde las calles; en Chile, lo propio. La educación no puede ser una mercancía ni un privilegio para unos pocos. Valen ambos ejemplos para las otras latitudes de la región. Movilizados por la educación de nuestros hijos y de las generaciones que vienen.

Desafíos

Una educación verdaderamente liberadora será aquella que, como plantearon Marcuse y Freire, tenga en cuenta a los seres humanos en sus dimensiones más diversas, para la apropiación

y la construcción de conocimientos y capacidades que les permitan un desarrollo pleno y les brinden una mejor vida.

A su vez, tendrán que conjugarse con los desafíos de las nuevas tecnologías de la información, Internet y las redes sociales, que hoy son parte mayúscula de la socialización de las personas y los canales más eficaces para acceder a la información en una sociedad democrática.

Conocer, aprehender y saber usar estas nuevas herramientas de la comunicación y la información parecen ser el camino más adecuado para contar con una educación más efectiva que nos acerque más entre los seres humanos.

Y “unir los conocimientos”, del mundo científico, de las diversas culturas de nuestros pueblos, de las experiencias de las generaciones pasadas y presentes. Ese es el “desafío de la globalidad”, que plantea el sociólogo y filósofo, Edgar Morin (5).

Regenerar en el tejido social las virtudes cognoscitivas y existenciales de la literatura, de la poesía y de las artes, parece ser otro de los caminos ineludibles, además de las ciencias duras, la política, la economía y la globalización, señala Morin.

Durante una entrevista con el futurólogo, José Luis Cordeiro, sobre los desafíos de la educación en la globalización, pregunté cuáles eran las aptitudes que debía incentivar en mis hijos, Mijail y Jorge Carlos. Inglés, informática y viajes, me contestó.

“Que salgan de las burbujas locales, regionales, nacionales. El mundo es su casa. Allí deben hablar los idiomas del mundo sobre la base de una apertura de pensamiento lo más amplia posible, sin dejar de tener sus raíces culturales firmes, sus idiomas, sus propias formas de ver el mundo”, me dijo. Creo que allí habría que apuntar en los albores de este contradictorio y desafiante siglo XXI.

Bibliografía

- (1) Marcuse, Herbert, *El hombre unidimensional* (Planeta Agostini, 1993).
- (2) Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido* (Siglo XXI, 1985).
- (3) Freire, Paulo, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (Siglo XXI, 2004).
- (4) Freire, Paulo, *Hacia una pedagogía de la pregunta* (La Aurora, 1986).
- (5) Morin, Edgar, *Unir los conocimientos. El desafío del siglo XXI* (Plural, 2000).

La educación boliviana: epítetos y mutaciones legislativas

Juan Marcelo Columba Fernández

La educación es la más alta función del Estado y por lo tanto compete a éste la facultad de dirigirla en todas sus manifestaciones.

Código de la Educación Boliviana, 1955.

Permítame, cultivado lector, iniciar una reflexión sobre la temática educativa amparado en la perdurable capitalidad de esta noble actividad al interior de la vida social. La etimología de la voz “educación” nos remite al término latino *educāre* cuyo sentido original de criar (nutriendo e instruyendo) establece un afortunado parentesco con el vocablo *educēre*,

en su sentido de sacar fuera una cosa de otra¹. Si acudimos a las definiciones diccionarísticas en lengua española, a lo largo de los últimos siglos, este núcleo semántico subsiste al definir la educación como “el cuidado de instruir y adornar

¹ J. Coromines, *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*; Madrid: Gredos, 2011, págs. 157, 203.

el alma” (siglo XVIII) y, posteriormente, como la “crianza, enseñanza y doctrina” (siglo XIX) brindada a niños y jóvenes², concepción que llega hasta nuestros días.

Esta edificante obra del espíritu humano no ha escapado a la voluntad de demarcación y control en la organización societal, llegando, en ciertos casos, a degenerar en una vulgar labor propagandística orquestada por el poder político. En este sentido, los Estados modernos no han cesado en su ambición de dar una forma específica y encuadrar este apostolado en un marco de regulación social. Así, la institución ideológica y material de esta actividad instructiva y pedagógica ha sido objeto de sucesivas composiciones legales que pretenden definir sus características y orientar la acción educativa en la sociedad.

Señalemos a continuación, instruido lector, algunos elementos que hacen parte de este deseo de control y codificación de “la más alta función del Estado” en la legislación boliviana³. Dicha normativa, fundamentalmente desarrollada a lo largo del siglo XX, nos permite apreciar, a partir de la adjetivación del vocablo “educación”, diferentes facetas de la actividad pedagógica, además de advertir mutaciones, permanencias, rupturas y advenimientos léxicos registrados longitudinalmente en los textos de ley.

Si bien el registro autónomo del término educación en la legislación educativa boliviana no es infrecuente, la caprichosa adjetivación del mismo resulta llamativa; un aspecto sugestivo si consideramos que la función adjetival pretende definir y delimitar (en suma, controlar) la caracterización de una entidad en el mundo real. Así, la voz en cuestión es objeto, desde inicios del

siglo XX, de una inusual y sinuosa adjetivación que manifiesta una suerte de deseo de modelización y de especialización de la actividad en cuestión.

La inscripción de epítetos de distinta índole en la normativa educativa boliviana, durante la primera mitad del siglo XX, caracteriza modalidades propias a determinados segmentos poblacionales. Tal el caso de la legislación de 1930 que plantea una “educación del indígena” a cargo del entonces Ministerio de Instrucción Pública, responsable de crear escuelas elementales, de trabajo y normales indigenales en base al *Estatuto para la educación de la raza indígena*. Este estatuto postula, para las escuelas elementales y de trabajo, la enseñanza de nociones indispensables tanto para la vida como para sus faenas cotidianas, mientras que, para las normales, instituye la preparación de maestros “capaces de aplicar sus dotes de carácter e inteligencia al sacerdocio de civilizar al indígena”, todo ello contemplando las erogaciones y presupuestos especiales correspondientes a la emergente modalidad educativa indigenista⁴.

Posteriormente, como consecuencia de la Revolución de 1952, la legislación de 1955 registra cambios adjetivales referentes a una “educación fundamental campesina”, pero también en torno a una “educación obrera”. La modalidad educativa campesina fue concebida en función al conglomerado humano que, según la normativa, comprendería una mayoría marginada⁵, cuya educación buscaría: a) alcanzar buenos hábitos de vida (en relación a la alimentación, la higiene, la salud, la vivienda, el vestuario y la conducta), b) la alfabetización (mediante el aprendizaje de la lectura, la escritura y la aritmética), c) el desarrollo de la actividad agropecuaria y productiva, además de considerar d) la

2 E. de Terreros y Pando, *Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes y sus correspondientes en las tres lenguas francesa, latina e italiana*; Madrid: Imprenta de la Viuda de Ibarra, 1787. *Diccionario de la lengua castellana por la Real Academia Española*; Madrid: Imprenta Nacional, 1822. Obras disponibles en <http://ntlle.rae.es/>.

3 El conjunto documental considerado para el presente escrito incluye los siguientes textos de ley: Ley de la Educación del 9 de enero de 1827; Estatuto sobre Educación Pública del 25 de julio de 1930; Código de la Educación Boliviana del 20 de enero de 1955; Decreto Supremo N° 10704 del 1 de Febrero de 1973; Ley de Reforma Educativa del 7 de julio de 1994; Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez, de 20 de diciembre de 2010. Documentos disponibles en <http://www.lexivox.org/>.

4 República de Bolivia, Decreto Supremo de 21 de febrero de 1919, “Educación del indio. Se dicta el estatuto para la educación de la raza indígena”. Documento disponible en <http://www.derechoteca.com/>.

5 Al respecto, B. Cajías señala que a pesar de los “avances claros respecto a la mayor extensión de la educación pública en Bolivia, principalmente impulsadas por los gobiernos liberales, primero, y, luego, por los gobiernos del socialismo militar, después de la Guerra del Chaco, el Censo de 1950 muestra que solamente el 32% de la población boliviana era alfabeta, quedando la mayor parte marginada de los beneficios de la educación”. B. Cajías, «1955: De una educación de castas a una educación de masas», en *Revista Ciencia y Cultura*, N° 3, 1998, pág. 46.

promoción de las tradiciones y e) el desarraigo de prácticas desfavorables en esta población (el alcoholismo, el masticado de coca y la supersición).

Por su parte, la modalidad educativa obrera era formulada en función de la “población trabajadora” conformada por segmentos urbanos no alfabetizados, aprendices menores de edad y obreros adultos. Dicha modalidad perseguiría: a) elevar su cultura general (a través del aprendizaje del castellano, la aritmética, la historia, la legislación social, el sindicalismo, etc.), b) mejorar su capacidad productiva mediante la instrucción técnica y profesional (mueblería, artes gráficas, albañilería, instalaciones eléctricas, textiles, comercio, sastrería, zapatería, etc.), c) concientizar a los trabajadores sobre sus derechos y deberes, d) fomentar su iniciativa y su responsabilidad, además de e) brindar orientación sobre el buen aprovechamiento del tiempo libre, combatiendo hábitos perjudiciales para el trabajador.

Entre otras modalidades educativas formuladas en función de un segmento específico de la población, se inscribe en la normativa boliviana de 1955 la “educación técnica femenina”. Así, se postula una educación que se diferencia de la “educación técnica y profesional” (orientada a formar obreros calificados y técnicos) como una modalidad específica que se propone mejorar la situación económica y social de la mujer, buscando su independencia económica, e incorporándola en procesos productivos “en el mismo plano de atención que la enseñanza masculina”. Esta modalidad educativa no volverá a aparecer en otras normativas bajo esa denominación; sin embargo, la legislación posterior postulará una singular “equidad de género” que brinda “atención preferencial a la mujer” en lo referente al acceso a la educación pública (1994).

Un otro caso de adjetivación y formulación de una modalidad educativa basada en un segmento poblacional específico es el de la “educación especial”, que surge en la normativa de 1955 como una de las cuatro áreas del sistema educativo de la época (junto a la educación regular, de adultos y extra-escolar), permaneciendo sin mayores modificaciones en la normativa de 1973. En esta etapa, la modalidad educativa comprendía la instrucción en establecimientos adaptados a una población afectada por “deficiencias psíquicas o físicas” (ciegos, sordomun-

dos, deficientes mentales, etc.) y otorgaba una marcada importancia a la gimnasia, las actividades artísticas, las prácticas recreativas y las artes plásticas, con el objetivo de desarrollar capacidades compensatorias en la población señalada.

La “educación especial”, en la legislación de 1994, además de incluir nuevos cambios léxicos (p.e. la “deficiencia” pasa a ser denominada “discapacidad”) no sólo se ocupa de la formación de personas “con discapacidad” o con “dificultad de aprendizaje”, sino también de aquellas con “talento superior”. Este tipo de educación es considerado como un componente de la emergente modalidad de “educación alternativa” que comprende también la educación permanente, no-escolarizada y para adultos. En 2010, la norma articula tanto el componente como la modalidad bajo la denominación de “educación alternativa y especial”, ampliando su ámbito de acción en el sistema educativo.

En relación a las mutaciones léxicas presentes en los textos de ley, se destaca una ruptura vinculada al uso del término “cultura” y el uso de su plural gramatical, “culturas”. Hacia fines del siglo XX, la legislación educativa boliviana de 1994 registra la pluralización el sustantivo en cuestión, a partir de una concepción multiculturalista de la sociedad boliviana que será enfatizada en la legislación posterior. Dicho cambio no resulta banal si consideramos que las apariciones del singular cultura remiten, al menos hasta 1973, a la adquisición de una “cultura general”, entendida como un conjunto de conocimientos esenciales y comunes para la vida de los individuos; un conocimiento de carácter universal que ha venido evaporándose en favor del aprendizaje de elementos culturales heterogéneos y dispersos valorizados por la perspectiva multiculturalista.

Posteriormente, la ley educativa de 2010 inscribe el multiculturalismo en la base misma de un sistema educativo que “promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas [...] se promueven [además] prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas”. La concepción ideológica del nuevo sistema educativo, formulada a partir de una veintena de misceláneos adjetivos (unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descoloni-

zadora, intracultural, intercultural, plurilingüe, humanista, científica, técnica, tecnológica, productiva, territorial, teórica, práctica, liberadora, revolucionaria, antiimperialista, despatriarcalizadora, etc.) presenta una modelización difusa y actualmente se encuentra sujeta a severas críticas⁶.

Una otra serie de mutaciones léxicas concomitantes a la problemática multicultural se presenta en relación a la cuestión de lenguas y la enseñanza multilingüe. Dicho aspecto abordado desde una perspectiva histórica muestra una larga data, pues es posible constatar que la problemática del multilingüismo en Bolivia ha sido planteada ya en las primeras legislaciones educativas. Así, los epítetos de los vocablos “lengua” o “idioma” en el siglo XIX nos remiten tempranamente a una concepción del multilingüismo expresado en el uso de la “lengua castellana y latina”, además de los “idiomas extranjeros” (inglés, francés) en el país.

A mediados del siglo XX, la normativa educativa de 1955 ya señalaba una política multi-

lingüe orientada a la valoración de las “lenguas vernáculas” o “lenguas indígenas” que serían “utilizadas en los servicios de radiodifusión, prensa, cine, al mismo tiempo que la lengua castellana”. Posteriormente, la ley de 1994 refiere tanto al uso de una “primera” y “segunda” lengua, como al empleo de la “lengua castellana” y las “lenguas nacionales originarias”. La ley educativa de 2010 retoma dichos epítetos para incluirlos en el mismo talego de un vocabulario barroco que comprende tecnicismos lingüísticos y adjetivaciones ideológicas (lengua originaria, lengua materna, primera lengua, segunda lengua, lengua extranjera, lengua de señas, lengua en peligro de extinción).

A lo largo del presente escrito, hemos pretendido explorar, amable lector, algunas adjetivaciones y mutaciones propias al vocabulario de la legislación educativa boliviana. La presente indagación ha pretendido señalar, muy preliminarmente, algunos hechos verbales que ilustran la evolución no solamente del léxico, sino de la mentalidad de nuestra sociedad en relación a la temática educativa durante distintos periodos.

Quede a juicio del paciente lector si este tipo de volatilidad verbal ilustra los caprichos políticos en el tratamiento del tema educativo, o si bien, los mismos constituyen síntomas de una búsqueda insatisfecha de un ideal educativo, nutricional y pedagógico, que brinde a los individuos la materia espiritual e intelectual propicia para su florecimiento en la sociedad.

6 B. Lozada indica que dicha ley “ha constituido el medio más prolijo para perpetuar el anquilosamiento cultural, deleitarse en la ignorancia y la holgazanería como si tuviesen alguna virtud, y precipitar la regresión histórica a etapas arcaicas, multiplicando prácticas primitivas, creencias animistas, cosmovisiones pre-modernas y ejercicios políticos caracterizados por el autoritarismo, la ausencia de libertad y la transgresión a toda forma de Estado de derecho y vida civilizada”. B. Lozada, *21° Voces sobre educación, investigación científica y bienestar en Bolivia*, La Paz: UMSA, 2017, pág. 227.

La construcción cultural del poeta Franz Tamayo a través de la *Creación de la pedagogía nacional*

Freddy Zárate

En la actualidad, el poeta Franz Tamayo (1879-1956) es venerado tanto por el sector intelectual, político, como la población en general de una manera que podemos calificar entre entusiasta y apacible. Esta apreciación favorable puede ser resumida con las palabras de su biógrafo, el escritor Fernando Diez de Medina, quien afirmó: “Hay, ciertamente, un Tamayo real y un Tamayo ideal. Quedémonos con el segundo”¹. Sobre este último aspecto recorrió la vida y obra del *Hechicero del Ande*.

Incomprendido

El autor de los poemarios *Odas*², *La Prometheida o las Océánides*³, *Nuevos Rubayat*⁴, *Scherzos*⁵, *Scopas*⁶ y *Epigramas griegos*⁷ tuvo una recepción académica divergente. Esto lo presintió tempranamente el crítico literario Carlos Medinaceli, quien manifestó: “En sus trabajos en prosa nunca deja de acompañarle el buen gusto y, en cambio en sus versos, porque en realidad abusa del color, llega como en ciertos pasajes de sus poemarios a lo churrigueresco y lo estridente e incurre otras veces en metáforas e imágenes de evidente mal gusto”⁸. En vida, el poeta Franz Ta-

mayo fue considerado como erudito, arrogante, huraño, complicado y hasta loco. Esta conjunción de calificativos llevó a la sobreestimación e incompreensión de la ampulosa prosa tamayana, cargada de retórica, latinajos y helenismos.

Curiosamente, la multifacética obra de Tamayo se redujo al texto denominado *Creación de la pedagogía nacional*, quedando en segundo plano su laureada labor poética, sus mensajes a la juventud, sus elocuentes discursos y sus magnánimos adagios sobre la vida, el arte y la ciencia⁹.

Desde el punto de vista de la ensayística, *Creación de la pedagogía nacional* es considerada —por parte de historiadores, periodistas, literatos y políticos— una de las obras capitales de la literatura boliviana en el siglo XX.

En Felipe Delgado

Un ejemplo ilustrativo del convencionalismo literario sobre la obra de Tamayo puede ser advertido en la novela *Felipe Delgado*¹⁰, del venerado poeta Jaime Saenz. En uno de sus pasajes, el protagonista Delgado afirma: “Imagínese, el libro más importante [*Creación de la pedagogía nacional*] que jamás se haya escrito en Bolivia. Yo nunca me cansaré de leerlo. Aquí sí que Tamayo se nos presenta de cuerpo entero. Aquí sí que se plantea la verdadera revolución para el surgimiento de la nación que debemos ser”.

Más adelante, Saenz desentraña al enigmático Tamayo con el siguiente argumento: “Le tememos por su fuerza y lo odiamos por su sabiduría.

1 Fernando Diez de Medina, *Franz Tamayo. Hechicero del Ande*, La Paz: Editorial Juventud, 1942.

2 Franz Tamayo, *Odas*; La Paz: Imp. y Lit. Boliviana de R. Richter, 1898.

3 Franz Tamayo, *La Prometheida o las Océánides*; La Paz: Edit. Don Bosco 1948 (primera edición 1917).

4 Franz Tamayo, *Nuevos Rubayat*; La Paz: Imp. Artística Ayacucho, 1927.

5 Franz Tamayo, *Scherzos*; La Paz: Escuela Tipográfica Salesiana, 1932.

6 Franz Tamayo, *Scopas. Tragedia lírica*; La Paz: Escuela Tipográfica Salesiana, 1939.

7 Franz Tamayo, *Epigramas Griegos*; La Paz: Escuela Tipográfica Salesiana, 1945.

8 Carlos Medinaceli, *Chaupi p'unchaipi tutayarka (a medio día anocheció). Literatura y otros temas*; selección y nota preliminar Carlos Castañón Barrientos; La Paz: Editorial los Amigos del Libro, 1978.

9 Franz Tamayo, *Proverbios sobre la vida, el arte y la ciencia*; La Paz: Imp. Artística, 1924; Compilación de artículos de prensa y conferencias: *Franz Tamayo. Mi silencio es más que el mar que canta*; investigación, introducción y notas de Mariano Baptista Gumucio; La Paz: Fundación “Mario Mercado Vaca Guzmán, Editorial Khana Cruz, 1995.

10 Jaime Saenz, *Felipe Delgado*; La Paz: Editores Difusión Ltda., 1979.

Él sabe lo que es Bolivia y nosotros no. Él vive el peligro y nosotros no. Él conoce al indio y nosotros no. Él habita en el Ande y nosotros no. Y Tamayo a su vez nos teme y nos odia. Nos odia porque no hemos sabido conocerle, y nos teme porque nos necesita... El hombre común, el ciudadano anónimo, el hombre de la calle, ama y comprende al poeta. No se requiere ser sabio para emocionarse”.

Del mismo modo, el escritor Néstor Taboada Terán¹¹ lo personifica como “el supremo señorío de la inteligencia, de temperamento volcánico, de impetuosa vehemencia... En la palabra y la escritura de Franz Tamayo resuenan los ruidos de sonidos profundos, pensador insondable y polemista despiadado”. Estas apreciaciones románticas pueden ser puestas en entredicho al rastrear el contexto sociopolítico en el que se desarrolló el trovador de los Andes.

Perfil sin exageraciones

El poeta Franz Tamayo ingresó al mundo de la política a través del periodismo. Empezó a escribir artículos, con el pseudónimo (*), sobre cuestiones políticas en el periódico *El Tiempo* en el año de 1909, inmediatamente recogió sus breves notas y publicó el folleto *Doce artículos*¹². Al año siguiente, fue nombrado Director del matutino *El Diario*. A raíz de ello, Tamayo esbozó 55 editoriales (del 3 de julio al 22 de septiembre de 1910). A las pocas semanas, reeditó sus escritos de prensa con el llamativo título de *Creación de la pedagogía nacional* (La Paz: Editoriales de El Diario, 1910).

En el preámbulo del texto, el propio Tamayo reconoce la poca profundidad de sus aprecia-

ciones por “todos los inconvenientes de una producción periodística, rápida, sumaria y forzosamente desordenada e incompleta. Los cincuenta y cinco presentes artículos no me han ocupado más de cincuenta y cinco horas para componerlos, y esta es la mejor excusa de mi libro”. Esto explica las múltiples incoherencias, confusiones y contradicciones de su crítica a la reforma educativa de principios del siglo XX.

La obra capital de Franz Tamayo termina por ser un libro disperso y fragmentario, en donde no propone de manera objetiva una alternativa de educación al modelo belga, sino simplemente un pomposo título cargado de buenas intenciones. Paradójicamente, este libro es el más divulgado del autor hasta el día de hoy. En este sentido, Tamayo sentenció de modo profético en la advertencia de *Creación de la pedagogía nacional*: “Ni los hombres ni los libros son libres de escoger su destino: *habent sua fatali belli* (según la capacidad del lector, los libros tienen su destino)”.

El proceso político postguerra del Chaco (1932-1935) estuvo marcado por una fuerte ideologización en la esfera pública, que determinó la forma de percibir la historia y la cultura hasta el día de hoy. La relación tortuosa entre política y cultura puede ser advertida en los ideólogos del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), quienes dogmatizaron a dos figuras de la cultura boliviana: por un lado, ensombrecieron al intelectual Alcides Arguedas con el calificativo de “antipatria” y condenaron el libro *Pueblo enfermo*; por otro lado, enaltecieron al poeta Franz Tamayo y canonizaron el texto *Creación de la pedagogía nacional*.

En el gobierno de Gualberto Villarroel —a través del Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indígenas— reimprimieron el libro *Creación de la pedagogía nacional* con el epíteto: “En homenaje al ilustre polígrafo Franz Tamayo [se] reedita esta obra fundamental para la pedagogía boliviana”. Como se sabe, Tamayo legitimó a la logia militar Razón de Patria (RADEPA) en alianza con el MNR, primero como parlamentario y luego como presidente de la Asamblea Constituyente. Años después, en el primer gobierno del MNR, el libro *Creación de la pedagogía nacional* fue distribuido

11 Néstor Taboada Terán, *Franz Tamayo profeta de la rebelión*; Cochabamba: Editora H&P, 2007.

12 Franz Tamayo, *Doce artículos. Publicados en “El Tiempo” bajo el pseudónimo de (*)*; La Paz: Imp. Velarde, 1909. En la advertencia del folleto el autor manifiesta: “Dos razones me llevaron a publicar los presentes artículos. Supongo que los puntos de política general o concreta que se he tocado al escribirlos, son de interés público, pues que se refieren ya a la interpretación de nuestra vida política general [...]. La otra razón es que en mis últimos días de redactor de *El Tiempo* se me ha hecho comprender por algunos de mis correddores que yo debía, sólo llevar responsabilidad de algunas opiniones políticas por mí emitidas en el diario [...]. Así hago hoy al poner mi nombre al pie de mis artículos, y declaro además que a ellos doce se limita toda mi participación en la redacción de *El Tiempo*”.

profusamente en toda Bolivia¹³, quedando en el imaginario social una sobrevaloración a la labor política y pedagógica de Franz Tamayo.

El escritor Augusto Céspedes –uno de los principales ideólogos del movimientismo revolucionario– exaltó de modo enigmático, seductor y jocoso la figura de Tamayo: “Cabeza grande, tronco pesado como que es de piedra, extremidades cortas de paso rápido, saco largo y pantalones a la altura del tobillo, todo coronado no por la encina sino por un sombrero de paja que también sirve de molde para la fabricación de quesos en su hacienda, constituyen a Tamayo elegancia y armonía”¹⁴. Además, el *Chueco* Céspedes le adscribe los siguientes calificativos: *monolito pensante, Tamayo el cerebral y el erudito rítmico*.

Sin consciencia –o con profunda ironía– el *Chueco* Augusto Céspedes dio en el clavo al

13 Guillermo Francovich, *El pensamiento boliviano en el siglo XX*; México D.F.: Fondo Cultura Económica, 1956.

14 Mariano Baptista Gumucio, *Yo fui el orgullo... Vida y pensamiento de Franz Tamayo*; Cochabamba: Los Amigos del libro, 1978.

llamar al gran Tamayo “monolito”, es decir, un exponente ceremonial, inmóvil, histórico y artístico, el monumento de piedra de una sola pieza, y al mismo tiempo “rítmico”, lo que hace alusión a la principal destreza de Tamayo: la versificación musical.

Actualmente, la figura del *Hechicero del Ande* es percibida de modo enigmático en el imaginario social boliviano. Por ejemplo, hasta el día de hoy reza en la pared de la calle Loayza –en donde vivió Tamayo– el siguiente cartel que dice: “Tamayo es la personificación de la ciudad; gigante en su capacidad como el Illimani que la protege, arrogante y complicado como su caprichosa geografía; único en su obra; como única es nuestra ciudad en su cósmica belleza...”.

Ante esta idea tan generalizada, continúa vigente la pregunta que se hizo el *Chueco* Céspedes en su ambivalente valoración al personaje Tamayo: “¿Es su pensamiento inextricable, es evidencia de ineptitud para realizarse sencillamente o es más artificio intencionado para deslumbrar a los bobos?”.

El problema de la evaluación en la educación boliviana (1825-2015)

Gustavo Pinto Mosqueira

Aclaración: Este trabajo tiene dos partes. En la primera, se hace un acercamiento histórico al asunto de la evaluación en la educación, la escuela y la universidad boliviana. En la segunda, se realiza un análisis crítico, aún inicial, de lo que es la educación y la evaluación en el marco de la ley de educación 070 vigente. Eso sí, advertimos: la crítica no se deja esperar en ambos apartados. Lo cerramos con algunas reflexiones finales.

Parte I. Esbozo histórico de la educación y evaluación en Bolivia

Este primer apartado, está dividido en dos puntos. El primero contiene un esbozo histórico del asunto de la evaluación en el sistema educativo republicano boliviano en general (1825-1955);

periodo que se caracteriza por tener dos aspectos en común: una administración educativa centralizada y un sistema de evaluación centrado en el examen; el año 1931, por un referéndum, las universidades públicas consiguen la “autonomía universitaria”. El segundo, hace una explicación y análisis más sistemático sobre el asunto por contarse con más información (1955-2015).

Periodo 1: Escuela, educación y evaluación en Bolivia (1825-1955)

Desde 1825 –año de la fundación de Bolivia como república independiente– hasta 1931, todo el sistema educativo boliviano tuvo una administración centralizada, de la cual se encargaban los gobiernos de turno a través de los respectivos ministerios de Instrucción Pública. En

este periodo, solo la escuela primaria tuvo una fase de descentralización, vía su municipalización, desde aproximadamente 1860 hasta 1910. Por su parte, desde 1872, la escuela y educación secundaria fueron privatizadas mediante la Ley de Libre Enseñanza del 22 de noviembre de dicho año hasta la primera década del siglo XX.

Ahora bien, y como herencia de la época colonial española en América, durante todo el siglo XIX hasta las primeras tres décadas del XX, la evaluación en la escuela y educación boliviana republicana desde la primaria, pasando por la secundaria y llegando a la universitaria, fue un problema que nunca se trató de resolver con propiedad y pertinencia. Pues se siguió implementando como sistema de evaluación el examen oral o escrito que se lo heredó de la Colonia. Este instrumento de evaluación consistía en que el alumno tenía que repetir, de memoria, las lecciones que sobre la materia había disertado o dictado el profesor durante las clases. La titulación de la universidad no escapaba a este tipo de evaluación. Al respecto se escribe:

Los exámenes de los universitarios eran, como se ha señalado, de carácter público; contaban con un tribunal compuesto por cinco miembros quienes ponían a prueba la memoria y la elocuencia del examinado. El alto valor otorgado a ambos aspectos, hacía que el estudio memorístico y la práctica de la oratoria tuviesen una alta preponderancia [...]. (Ponce, 2011, p. 167).

La evaluación por medio del examen era un problema tan serio en el sistema educativo boliviano que a fines del siglo XIX se lo intentó derogar por medio de un decreto del 8 de julio de 1892, para tratar de implementar otro que había comenzado a aplicárselo unos años antes, llamado *sistema gradual concéntrico*, que era el segundo intento de cambiar el método de enseñanza y evaluación en Bolivia hasta entonces.

El primer intento fue el de Simón Rodríguez, maestro y tutor de Simón Bolívar. En el marco del *Plan de Enseñanza de las Escuelas de Primeras Letras*, ley sancionada en la sala de sesiones de la Asamblea en Chuquisaca a los 31 días de diciembre de 1826 y promulgada el 9 de enero de 1827 por el Mariscal Antonio José de Sucre, por entonces presidente de la República de Bolivia, Rodríguez trató de establecer escuelas modelos de formación productiva y de

manualidades, que funcionaran con el *método Lancaster*: este método se contraponía al de la escuela tradicional colonial, porque ésta no enseñaba a vivir ni a reflexionar; en cambio, con ese nuevo método, Rodríguez busca implementar como acción pedagógica no tanto la instrucción sino la educación, de manera que el alumno lograra reflexionar sobre la vida y su personalidad, llegara a ser un individuo independiente del Estado, hombre productivo y no solo consumidor de bienes (Suárez, 1986, p. 56; cfr. Chavez, 2013, p. 57).

Pero las élites chuquisaqueñas de entonces se opusieron a este cambio porque ellas querían que sus hijos fueran a las escuelas a aprender para luego pasar a la Pontificia Universidad San Francisco Xavier de La Plata (hoy Sucre, capital de Bolivia) -que había sido fundada durante la colonia en 1624- a formarse para llegar a ser doctores en leyes. El mismo prefecto de Chuquisaca, entre otros, clausuró esas escuelas modelos, mientras Rodríguez estaba en Cochabamba inaugurando otras. Ante dicha contrariedad, el maestro renunció a su cargo de Director General de Instrucción Pública y abandonó Bolivia. Finot (1917) comenta este pasaje de la historia de la educación boliviana, así:

La esencia del plan de Rodríguez consistía en llegar a colonizar el país con sus propios habitantes, y para conseguirlo trataba de formar en su escuela modelo, hombres completos, mediante una educación intelectual, moral y manual, aptos para arrostrar todos los aspectos de la lucha por la vida.

Desgraciadamente, sus planes no fueron comprendidos por sus contemporáneos, y la historia nos cuenta cómo los padres de familia de Chuquisaca, alarmados por el hecho de que sus hijos, de quienes ellos querían hacer doctores a la antigua usanza, se dedicaban en la escuela de Rodríguez al aprendizaje de los trabajos manuales, los retiraron alarmados, poniendo el grito en el cielo y afirmando que no querían ver a sus herederos convertidos en carpinteros y herreros. (p. 8).

El segundo intento se dio después de la guerra del Pacífico con Chile (1879-1883); conflicto que dificultó el funcionamiento de las escuelas: además de que los gastos de guerra determinaron la clausura de varios establecimientos escolares, así como el ausentismo escolar, la

vagancia de niños y la anarquía escolar, hasta el punto que el método de enseñanza era libre y abierto en las escuelas y colegios que aún impartían clases. A consecuencia de esto, a partir de 1895, y después de dos años de haberse suprimido por decreto el sistema de evaluación de los exámenes, se buscó imponer, por parte del Estado, el método llamado “sistema gradual concéntrico”, que, sin embargo, “no era entendido ni aplicado por nadie” (Martínez, 2001). Este método de enseñanza-aprendizaje, *grosso modo*, consistía en enseñar a leer y escribir a los alumnos más aventajados de las clases para que éstos luego enseñaran a otros y éstos a su vez a otros al ir a distintos lugares donde podían hacer de profesores. Pero este sistema no dio los resultados esperados, porque la escuela y la educación en Bolivia a fines del siglo XIX, según Martínez (2001), “además de seguir siendo privilegio de una minoría ínfima”, contaba con sistema educativo que no tenía unidad nacional. Y dentro de lo poco que había, la “diversidad y la estructura compleja del sistema impedía que se hablara de escuela primaria. Únicamente se podía hablar de cuatro tipos de escuelas primarias, que eran fiscales, municipales, parroquiales o particulares, y a las que recién se añadían las escuelas salesianas de Artes y Oficios” (Finot 1917, p. 22).

Aquella situación de desorden, desorientación, de falta de unidad del sistema educativo boliviano en el siglo XIX, dio lugar a que en los primeros años del XX, bajo el primer gobierno de Ismael Montes (1904-1909), se hiciera la primera reforma educativa de tinte liberal; se fundara en 1906 la primera Normal para Maestros de Primaria en Sucre, en 1915 la primera Normal Rural en Umala, en la Paz, y en 1916 el primer Instituto Normal Superior para formar maestros de secundaria. Para llegar a cabo dicha reforma se contrató pedagogos europeos, principalmente belgas bajo la dirección de Georges Rouma.

Entre los puntos básicos de dicha reforma, se pueden resaltar estos: i) mejorar el sistema administrativo de la educación; ii) iniciar la formación de los maestros en Bolivia (para esto se fundó la primera normal en Sucre); iii) privilegiar la escuela primaria en el área urbana; iv) promover la formación escolar de los indígenas, algo que se hizo principalmente en la zona andina boliviana; v) promover la educación de

la mujer; vi) iniciar la educación comercial y técnica (cfr. Pinto Mosqueira, 2012, p. 345; Contreras, 1999, p. 486). Casi una década después, el ministro de instrucción, en su informe, sostenía que aquella reforma y primera normal desarrolló una nueva pedagogía que buscaba proporcionar a los estudiantes un “saber sólido y extenso”, formar un “espíritu científico” y preparar “hombres y mujeres de iniciativa”. Lo que se buscaba era “destruir sistemáticamente los métodos de enseñanza mnemónica y verbal, reemplazándolos con métodos que pongan en juego todas las actividades del niño y del adolescente y exijan de él esfuerzos intelectuales y físicos continuos, pero proporcionados a su edad y capacidades” (Ministerio de Educación, 1917). En este informe se deja entrever que ni la supresión por decreto del sistema de evaluación del examen ni el método gradual concéntrico había sustituido la exigencia en el alumno de un aprendizaje memorístico y repetitivo, además de verbal o escolástico.

Y ese será un método y sistema de enseñanza y evaluación presente no sólo en las escuelas primarias sino también en las secundarias, además de ser parte de las universidades públicas bolivianas como vimos arriba; sistema que no saldrá ni con la reforma educativa de 1955 ni cuando las universidades consigan su autonomía (a partir de 1931). Así, como ejemplo donde se puede entrever la vigencia del método escolástico o verbalista aún en las universidades públicas en la década del 20 del siglo pasado que tenían sobre todo la carrera de derecho como principal profesión, está el caso del discurso del 16 de mayo de 1925 del rector de la Universidad Gabriel René Moreno, de Santa Cruz, en ocasión de instituir el Ateneo Universitario, el cual entre otras cosas, decía respecto al asunto:

Es la fundación de un centro de cultura fruto de nuestra mente inquieta por el progreso, que no puede permanecer inactiva y que en el orden creador se inclina hacia estados superiores de perfeccionamiento que abran curso a las inteligencias, que purifiquen el ambiente moral y reemplen el espíritu en certámenes que, cual los torneos de la Grecia clásica, coronen en el laurel victorioso a los héroes del pensamiento, esparciendo luz de verdad y de belleza por medio de la palabra que es la forma ingé-

nita de la idea (Gutiérrez, 1925, p. 55. El resultado es nuestro).

Aún por esa década, en las escuelas y colegios en Bolivia se hacían grandes esfuerzos por aplicar los nuevos métodos de enseñanza (Gutiérrez, 1925, p. 66), pero sin los resultados esperados. Los sueldos de los profesores eran bajos; muchos de los que ejercían el cargo de maestro, como en el caso de Santa Cruz, eran de profesión abogados sin didáctica.

Pero, en los hechos educativos, la enseñanza verbalista y memorística, así como la evaluación del aprendizaje por medio del examen, en general, no cambió con el Código de la Educación de 1955, que era la segunda reforma del sistema de la educación boliviana, llevada a cabo en el marco del gobierno del nacionalismo revolucionario a la cabeza del partido Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), con las universidades públicas que hacía un cuarto de siglo que habían conseguido su administración y planificación autónoma.

De esa forma, nos encontramos ya en la segunda fase de lo que ha sido el desarrollo de la educación y evaluación en Bolivia. Es el periodo que abarca la segunda mitad del siglo XX, con universidades públicas autónomas, aumentadas en número inclusive: Bolivia ya contada hasta mediados de este siglo con seis universidades estatales.

Periodo II: Escuela, educación y evaluación en Bolivia (1955-2015)

Después de la Guerra del Chaco contra el Paraguay, en Bolivia se impuso el discurso nacionalista, se dio la experiencia de la educación indígena en la zona andina con la Escuela de Warisata y en el oriente tropical boliviano con la Escuela Indígenal de los Moré del Beni, hasta llegarse a la Revolución Nacional de 1952, conducida por políticos del MNR, quienes, una vez en el poder, implantaron algunos cambios como la reforma agraria, el voto popular universal, la nacionalización de las minas y, al poco tiempo, la reforma educativa expresada en el Código de la Educación de 1955. Al año siguiente se promulgó el decreto, cuyos principales fundamentos eran los de la “escuela única” y “escuela unificada”, obedeciendo a los lineamientos del Estado Unitario Nacional

Centralizado; Código que, en ese entonces, por influencia del nacionalismo decimonónico, no respetó la diversidad étnica y cultural que tiene Bolivia desde su nacimiento como república.

El Código señalaba, entre otros aspectos, que el “fin de la educación es la formación integral del hombre” y “formar un miembro útil al grupo humano”. El Código reconocía cuatro áreas de la acción educativa: 1) la extra-escolar y de extensión cultural; 2) de educación especial; 3) de educación de adultos analfabetos, y 4) área regular de educación urbana y educación rural. Además, el Art. 2, inciso 6, de este Código expresamente decía que otro de los fines de la educación boliviana era “vigorizar el sentimiento de bolivianidad (o sea nacionalista), combatiendo los regionalismos...”. Este fin fue el pretexto legal para que en el currículo de la educación no se considerara la enseñanza de la historia, la cultura, los valores y otros elementos que hacen parte, sobre todo, de los pueblos cambas del Oriente Boliviano. “El Código y el Escalofón del Magisterio son por hoy, las dos leyes fundamentales en educación. Tienen el mérito de abarcar todos los aspectos de la acción educativa del Estado, sometiéndolos al ordenamiento jurídico, que imprime unidad, contra la desorientación y caos que existía” (Suárez 1986).

Como la reforma educativa anterior, esta de 1955 tenía un alto funcionalismo, *pero su contenido pedagógico era mínimo. Han sido reformas más ideológico-políticas que pedagógicas*, como sucede con la que actualmente está vigente en Bolivia como veremos más adelante.

El Código de la Educación Boliviana de 1955 trató de centralizar la administración educativa contenida en un sinnúmero de leyes, decretos y resoluciones ministeriales que a la larga terminaron imponiendo un burocratismo en este campo; también buscaba establecer criterios sobre la importancia de la castellanización del indio en quien, además, debían desarrollarse “buenos hábitos de vida con relación de alimentación, higiene y salud, vivienda, vestuario y conducta personal y social”, “enseñar a ser un buen trabajador agropecuario” y prevenir y desarraigar “las prácticas del alcoholismo, el uso de la coca, las supersticiones y los prejuicios dominantes en el agro mediante una educación científico” (Contreras, 1999, p. 490).

Si bien con ese Código se produjo una expansión de la educación, en particular en el área rural, esta era de baja calidad ya que la responsabilidad recaía en el Ministro de Asuntos Campesinos y el sistema era una continuación y expansión del existente en la década de los treinta y cuarenta. *La baja calidad* se debía al uso del castellano, en un país, sobre todo en la zona andina densamente poblada, donde la mayoría era bilingüe, con predominio en el campo del uso de la lengua indígena; se debía al énfasis en la “memorización y la recitación (...) casi hasta la completa exclusión del uso de la observación y la experimentación” que no permitía el desarrollo de la educación vocacional y sólo proveía rudimentos de escritura, lectura y matemática. Además, se debía a la escasa capacitación de los maestros y la brevedad del año escolar, en gran parte debido a un exceso de feriados, empeoraban la situación (...)” (Contreras, 1999, p. 490-491).

En la paráfrasis del párrafo precedente, se señala que una de las causas de la baja calidad de la educación boliviana en los años 50, 60 y las décadas posteriores que siguieron, *se debía a la memorización y la recitación...*, en este caso, de lo que el profesor dictaba de su texto oficial de la materia, o bien escribía en la pizarra y hacía que los niños copiáramos en nuestros cuadernos. Esta fue una experiencia que como niño viví y experimenté cuando inicié la escuela a fines de los años 60 del siglo pasado.

En efecto, cada profesor, el de religión, lenguaje, sociales, incluido el de matemáticas, en la clase hacía el dictado de la lección en su materia, o bien anotaba todo en la pizarra y hacía que transcribiéramos eso en nuestros respectivos cuadernos. Para cada materia había que tener un cuaderno de 50 o 100 hojas destinado. Alguno que otro hacía leer la lección copiada delante de toda la clase. El de matemática comenzaba la enseñanza de los números, haciéndonos aprender las tablas de sumar, multiplicar, restar y dividir, de memoria. Recuerdo que en clases muchas veces, a voz en cuello, teníamos que repetir una y otra vez esas tablas. En la casa también, en mi caso, tenía que dedicarle algunas horas a repetir las *hasta que se nos grabara esa tabla en la memoria*. Con el tiempo, para aprender las cuatro operaciones elementales de la aritmética, el profesor explicaba con ejemplos anotados en la pizarra,

y luego nos ponía ejercicios en la pizarra, algunos de los cuales debían ser resueltos en clases, saliendo a la pizarra o en el cuaderno o llevados como tarea.

En la enseñanza de la gramática de la lengua castellana se comenzaba con el conocimiento de las letras del alfabeto, las cuales teníamos que aprenderlas de memoria también, repitiéndolas muchas veces. Luego la escritura de las palabras y oraciones, se la aprendía recibiendo muchos dictados de parte de la maestra/o. Y así era con la enseñanza y el aprendizaje en las otras materias. Había que copiar y escribir en el cuaderno los dictados o lecciones.

Por eso la *evaluación del aprendizaje se reducía a responder de memoria las preguntas de los exámenes que eran o bien escritos o bien orales*. Los de matemáticas consistían en resolver operaciones o problemas que el profesor planteaba. Como dice la crítica anterior, no había el desarrollo de la capacidad de observación y de la experimentación, porque en las zonas rurales y ni siquiera en los pueblos capitales de las provincias o departamentos, las escuelas ni los colegios tenían infraestructuras de laboratorios de física, química, biología... Eso era mucho pedir por aquellas décadas. De los seis años de escuela pública que tuve (dos en la escuela primaria y cuatro en la escuela secundaria), así viví y sentí lo que era la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de este aprendizaje al que fui sometido. Los tres primeros años de la escuela primaria en el campo con profesora particular en una estancia ganadera, así como los tres últimos grados de la secundaria en un colegio de los jesuitas, no los viví tanto así, sobre todo con la enseñanza y la educación que tuve con los jesuitas en la ciudad de Cochabamba (Bolivia). Eso sí, los años de retrasos en el aprendizaje de los contenidos de matemáticas con lo que venía desde el colegio público de mi pueblo en relación con los que tenía avanzado el Colegio Juan XXX de los jesuitas me costaron una frustración en esta disciplina formal. Porque nunca pude superar ni nivelarme en los contenidos más complejos de otras ramas de las matemáticas como la geometría analítica o el tema de las ecuaciones de 2° o 3° grado en álgebra.

En todo caso, en el colegio de los jesuitas, que era una institución de educación y formación experimental o piloto, el proceso de enseñanza-aprendizaje y el ambiente pedagógico

fue radicalmente distinto. Sólo por mostrar la diferencia: ya no se dictaba; el profesor disertaba su tema, apuntando algunos contenidos en la pizarra y los estudiantes teníamos que hacer nuestros apuntes; se hacían exposiciones de temas; se trabajaba en grupos o equipos y el sistema de evaluación usaba también la autoevaluación y coevaluación; se daban temas para investigar en biblioteca; se tenían horas de estudio o lectura en la biblioteca o en las aulas; la mayoría de los profesores eran o bien profesionales universitarios o bien estudiantes destacados en la universidad, varios de ellos ex alumnos del colegio; se contaba con una biblioteca con más de cinco mil libros; se estudiaba en promedio diez horas por día, porque el colegio era internado; etc.

Así que con ambas experiencias de enseñanza y aprendizaje ingresé a la universidad, no a la pública, pero sí a una privada: la Universidad Católica Boliviana de Cochabamba. Era una época en que los jesuitas también dirigían esta institución de la Iglesia católica. Así que no tengo experiencia de lo que sucedía en la pública allá por la década de los 80 del siglo pasado. En la Católica, sí que éramos sometidos a muchos exámenes, es más, el calendario académico contemplaba el rendimiento de tres exámenes durante el semestre en todas las materias, dos parciales y la prueba final. En algunas asignaturas sí se pedía algún trabajo de investigación, y también exposiciones. La carrera de Filosofía exigía muchas lecturas de libros y textos.

Para lo que sucedía en la universidad pública, tengo el testimonio de un abogado, que salió de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno, de Santa Cruz, a quien ahora conozco personalmente, y quien al poco tiempo de graduarse y titularse, con otro compañero de la misma profesión, publicaron un libro titulado *Universidad enferma* (2003). En esta obra dan su testimonio de lo que vivieron y vieron como estudiante durante los cinco años que estuvieron en dichas aulas. En el último apartado de su texto titulado «Crónica de un aplazo anunciado», aludiendo al aspecto de la evaluación y del examen se relata esto:

VT "Pollinillo" en los exámenes ("Pollinillo" es el sobrenombre que le ponen los autores a un estudiante real, de carne y hueso, de la carrera de derecho de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno).

Esto para él no fue problema, pues sus años de experiencia escolar en asuntos de evaluación, le permitían tomar las cosas sin cuidado; decidió aplicar su vasta experiencia colegial en la "U", la tarea para él se la hacía mucho más fácil, ya que el número de alumnos era el doble, y a mano disponía de la tecnología de la fotocopiadora. ¿Pero a qué estaba acostumbrado "Pollinillo"? A valerse de un sinnúmero de artimañas para no estudiar.

Como de apuntes no disponía, los tomó prestado, pero no para leerlos sino para hacerlos transcribir, esta vez en letra muy menuda y con interlineado mínimo. Ya con los temas debidamente ordenados, procedió a hacerlos reducir en una fotocopiadora [...], los mismos que le quedaron del tamaño de una billetera. Como el emprendimiento no era disimulado, al contrario, hasta de jactaba de hacerlo, muchos le solicitaron copia de las miniaturas. Ahora falta saber de qué manera ocultaría el copie en el momento del examen, pues la orden de los docentes es no tener absolutamente nada sobre el pupitre.

Llegado el día, "Pollinillo" traía puesto un holgado pantalón rapero, el mismo que contaba con dos bolsillos frontales al nivel de la rodilla, en los que hábilmente guardaba su "ayuda memoria"; el pantalón era como mandado a hacer, pues al sentarse los bolsillos quedaban totalmente ocultos debajo del pupitre, ubicación estratégica para sacar el copie sin despertar la más mínima sospecha del docente.

A medida que la hora de acercaba, fuera del aula, la lectura era frenética. Unos iban, otros venían, su circuito de caminata se limitada al perímetro del aula, parecían seres extraño, con los ojos bien abiertos y repitiendo entre balbuceos cada uno de los conceptos de la materia, como si a fuerza de repetición algo se les quedaría grabado (...). El número de los asistentes duplicaba el habitual, era el día en que no sólo eran puntuales, sino que llegaban antes, claro, para ganar los espacios más apetecidos a la hora del examen: el centro, el fondo y apegados a la pared. "Pollinillo" había hecho el suyo, su ubicación estaba entre el fondo y la pared.

Como traído por el viento, aparece el profesor, con el legajo de fotocopias debajo del brazo [...]. ... todos entran al aula, y en un abrir y

cerrar de ojos el silencio es sepulcral. Fila A y fila B, es lo primero que se escucha en el aula, lo que hace suponer severidad y mando en el maestro, advirtiendo que al que se lo pille copiando se le anulará el examen, y que el mismo durará cuarenta minutos. El profesor da la orden de comenzar.

Empezado el examen, a los primeros cinco minutos el cuchicheo es general; pasado los quince, ya es una charla a voz baja; llegado los treinta, es una zafacoca. El catedrático conversa despreocupadamente con algún holgazán que creyendo hacer un favor a los desesperados estudiantes, distrae a propósito al educador, claro, como a éste poco le importa lo que en su aula esté sucediendo, quizá porque está seguro que aunque copien, no responderán como es debido; o que también él hizo lo mismo cuando era estudiante; o tal vez que de esa forma se ganará el aprecio y simpatía de sus alumnos, el que espera que durará hasta el día en que se lanzará como candidato a algún cargo electivo de su Facultad.

Lo cierto es que la prueba finaliza; acto seguido, cada uno cuenta con alegría la súper copiada que logró, luego comienza la cotejada de respuestas en las afueras del aula. A pesar de los copias, ninguno coincide con la respuesta, entre discusiones por aquí y por allá, pasan los minutos y terminan olvidando lo preguntado en el examen, con lo que finaliza la discusión a la espera de los resultados.

El día se la entrega de los resultados del examen, se escucha esto:

[...] Fulano, tiene cien; zutano, tiene cien; mengano, tiene setenta; perengano, tiene cincuenta y uno; y de ahí en adelante, de cuarenta y cinco para abajo. Se escuchan notas tan risibles, como siete, ocho, cinco, etc.

"Pollinillo" tiene veinticinco. (Se aplazó... Reprobó). (Fernández-Gutiérrez, 2003, p. 165-168).

De este relato, el lector puede sacar sus propias conclusiones respecto al sistema de evaluación que aun a inicios de este siglo XXI se aplicaba en una de las universidades públicas bolivianas, lo cual no era la excepción, sino la regla.

Y este sistema no ha cambiado sustancialmente. Es cierto que el docente ha dejado de dictar sus temas o lecciones, que hace trabajar

en grupos algunos contenidos de la asignatura, que da trabajos individuales de investigación; pero en su mayoría los estudiantes se dedican a copiar información de libros y ahora de las páginas *webs* de Internet y a reproducirla en sus trabajos o exposiciones en el auditorio. No hay un esfuerzo de análisis, de crítica, de reflexión. La aplicación de teorías como el aprendizaje significativo, el constructivismo y otras como la neuroeducación no existe o apenas hay el intento de aplicarlas por parte de algunos profesores. Y en esto se nota cómo el cambio o la reforma en el campo de la educación es algo complejo. Aquí se cumple esta paradoja: se dice que la educación y la escuela están para cambiar la sociedad, pero la que menos cambia es precisamente la educación, o al menos su transformación es muy lenta.

La penúltima reforma, Ley 1565 de Reforma Educativa del 7 de julio de 1994, fue un intento más serio de cambiar la escuela y la educación boliviana en procura de lograr mejorar su calidad, dándole un contenido más técnico y pedagógico antes que político-doctrinario, aun cuando se la haya elaborada y fuese aprobada en el marco de un modelo de desarrollo con economía de libre mercado y una democracia liberal representativa. Fue resultado de la política de cambiar y mejorar la educación boliviana, decisión tomada primero por el gobierno de Jaime Paz Zamora del MIR y luego por el de Gonzalo Sánchez de Lozada.

Entre otros aspectos, la reforma educativa predicaba en sus bases, fines y objetivos el respeto entre los bolivianos (Art. 1), la formación integral del hombre y la mujer bolivianos; la práctica de los valores humanos y de las normas universalmente reconocidas; el desarrollo de las capacidades y competencias, comenzando por la comprensión del lenguaje y expresión del pensamiento a través de la lectura y escritura; el desarrollo del pensamiento lógico a través de la matemática (Art. 2); priorizaba el aprendizaje del educando, y estructuraba y desarrollaba una concepción educativa basada en la investigación, la creatividad, la pregunta, el trato horizontal y la construcción del conocimiento (Art. 8).

Esta reforma, entre otros propósitos, buscaba mejorar la gestión del sistema educativo; incorporar la educación intercultural y bilingüe,

reconociendo la importancia de las lenguas indígenas del occidente y el oriente boliviano.

La Ley 1565 era la primera que dedica un capítulo a la educación superior en la cual planteaba la necesidad de acreditar a las universidades; asimismo contemplaba una serie de temas transversales como género, democracia, salud, sexualidad y medio ambiente.

La evaluación crítica de Contreras de la Reforma Educativa, dice:

La reforma educativa, que viene implementándose en tres periodos de gobierno –Paz Zamora, Sánchez de Lozada y Banzer– y que cubre a más de 8.500 escuelas que representan alrededor de 60% de los establecimientos públicos, aún no ha logrado convertirse en una política pública, ‘en decisiones de gobierno que incorporan la opinión, la participación, la corresponsabilidad y el dinero de los privados’ y, que además, cuente con fundamento legal, apoyo político, viabilidad administrativa y racionalidad económica. La reforma educativa sólo cumple con algunos de estos requisitos y carece precisamente de aquellos necesarios para lograr una mayor apropiación por parte de la población. La ciudadanía la percibe como una reforma resistida por el magisterio e impuesta por el gobierno. Una gran parte de la población sólo tiene contacto con el proceso de reforma a través del conflicto expresado en marchas y huelgas; esto se debe, en parte, a que los costos son a corto plazo y recaen sobre un grupo específico y bien organizado [como] los maestros, y a que sus beneficios son, más bien, a largo plazo (Contreras, 1999, p. 498-499).

Pero hubo, a mi criterio, algunos “cuellos de botella educativos” que esta reforma debió resolver en su momento y que hace casi una década observé:

i) Asignar en forma equitativa los recursos para la educación a las diferentes regiones y sus pueblos. Esta necesidad tendría que haberse cumplida en el marco de las autonomías departamentales. Pero no fue así, porque se centralizó aún más la escuela y educación en Bolivia, como veremos más adelante.

ii) Los maestros /as en el marco del respecto a las culturas y regiones debieron contextualizar o regionalizar de una vez por todas los contenidos de las áreas o materias. Esto lo exigía la Ley 1565, en el Cap. IV, Art. 8°, apartado 4 que

dice: “Organizar el proceso educativo en torno a la vida cotidiana, de acuerdo a los intereses de las personas y de la comunidad, partiendo de la base de un tronco común de objetivos y contenidos nacionales que será *complementado con objetivos y contenidos departamentales y locales*” [las cursivas son nuestras] (Véase también el Cap. V, Art. 12 de la Ley; y el D. S. 23950 en su Art. 7°, 8°, 9°, 10° y 14°)¹.

iii) Algún Instituto Normal Superior del Oriente debió convertirse en Universidad Pedagógica a fin de formar a los maestros que van a trabajar en la educación de los niños y jóvenes del Oriente boliviano.

iv) Si alguna lengua nativa deben aprender nuestros niños/a cambas, esta tiene que ser el guaraní, el bésiro-chiquitano y el ayoreo o zamuco en Santa Cruz, y la mojeña en el Beni, según la influencia sociolingüística de cada una de estas principales lenguas de las subregiones (municipios, ciudades, comunidades, cantones...) del Oriente Boliviano. En su momento este desafío no se dio. Recién bajo el actual gobierno del MAS (Movimiento al Socialismo) se está exigiendo este cumplimiento, bajo la amenaza de no trabajar en la administración pública o de ser sacado de la misma si no se aprende una lengua indígena como segunda lengua para los que son castellano hablante (aunque sabemos que esta exigencia se la hace más con la intención de discriminar a los criollos y mestizos que no saben una lengua indígena a objeto de “indianizar”, como sostienen

1 La contextualización de los contenidos en las materias curriculares todavía es una tarea importante y necesaria hacerla. Los maestros /as formados en la Normales o Institutos Normales Superiores (o Escuelas Normales) aún no han asumido del todo esta labor. Los esfuerzos, antes bien, están viviendo de instituciones u organizaciones particulares o privadas cruceñas, así como del gobierno local, preocupadas de que en las escuelas cruceñas se enseñe la historia, las costumbres y la identidad cultural del pueblo cambia cruceño. Es en esta línea que la Fundación Nova y la Sociedad Cruceña de Escritores, por ejemplo, han patrocinado la publicación de textos escolares contextualizados para usarlos en las clases con niños/as escolares, como el libro de cuentos infantiles de la cruceña Biyu Suárez C.: *Crispín*, Santa Cruz de la Sierra, (2010). El Gobierno Municipal Autónoma de Santa Cruz de la Sierra también está empujando y apoyando la publicación de textos con contenidos de la identidad cultural cambia cruceña, con libros escolares de la serie *Leamos Puej!* como *Conozcamos y Pintemos nuestros Instrumentos Musicales Autóctonos*, 2007; *Jenecherú, el fuego que nunca se apaga*, 2008.

sus ideólogos, la administración pública del Estado. Esto es parte de lo que los Masistas llaman “proceso de cambio”: quieren sacar al blanco boliviano descendiente de europeos de todo tipo de poder que tenga que ver con el Estado boliviano).

v) Los nuevos maestros tienen que ser formados en la ética de la tolerancia y el respeto al otro en un Estado pluriétnico, pluricultural y plurinacional. Algo se avanzó esta Ley 1565. Hay más conciencia entre los maestros/a de que Bolivia es pluricultural y plurinacional.

vi) Es una necesidad elaborar pedagogías regionales a partir de las cuales se vaya construyendo la nueva pedagogía boliviana en el marco del respeto y la tolerancia a las regiones, pueblos y culturas diversas que encierra el Estado de Bolivia.

vii) La llamada interculturalidad de la Reforma Educativa de 1994 o la que se convirtió en la actual ley educativa, la 070, no puede convertirse en un pretexto para sobreponer la cultura de unos sobre otros a través de la escuela, el currículum y los textos escolares.

viii) El Ministerio de Educación y Culturas debe tener tres Subministerios con gente y profesionales capacitados y entendidos para atender los asuntos educativos de la cultura camba del Oriente Boliviano, la cultura chapaca de Tarija y la cultura colla-andina; caso contrario, seguiremos repitiendo errores e imponiendo políticas educativas sin respetar el derecho a la diferencia que tienen “el otro”, el distinto a mí.

El diseño curricular que se elaboró para implementar la Ley 1565 de 1994 solo se lo hizo para la escuela primaria; a la secundaria no alcanzó el tiempo para que llegue dicha reforma. Los maestros/a de los colegios públicos y privados hicieron lo que pudieron. En todo caso, la formación de los profesores se la hizo durante al menos cinco años en los Institutos Normales Superiores (INS) bajo la administración académica-pedagógica de universidades públicas y privadas. Por ejemplo, el INS “Enrique Finot” de Santa Cruz de la Sierra, fue administrado por la Universidad Autónoma “Gabriel René Moreno” y el INS “Rafael Chávez Ortiz” de Portachuelo (Provincia Sara), por la Universidad Privada Nur- Instituto donde fui docente contratado por esta última universidad (agosto de 2002-diciembre de 2003). Inspirado en la

propuesta de la UNESCO para la Educación en América Latina y el Caribe y en el Informe Delors, el diseño curricular de aquella reforma educativa organizado en base a competencias a lograr por los estudiantes, *llevado al campo de la evaluación*, y sustentadas en las corrientes del aprendizaje significativo y del constructivismo, pretendía evaluar el saber aprender, el saber hacer, el saber convivir y el saber ser.

La formación de los profesores en el INS de Portachuelo, de cuya institución formé parte contratado por la Universidad Nur, como ya dije, iba en esa línea. De manera que los docentes en dicho instituto tenían que planificar el desarrollo de las asignaturas siguiendo aquellos principios pedagógico-filosóficos. Un ejemplo de lo que se hacía en una de las asignaturas que impartía, llamada Técnicas de Estudio, presentaba un tipo de evaluación que se aplicaba como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje; evaluación que ya no se reducía a la cuantitativo, sino que consideraba aspectos cualitativos, ya que el *saber convivir* o el *saber ser*, son dimensiones difíciles de cuantificar. En todo caso, este proceso de evaluación por su complejidad no era aplicado al pie de la letra, siendo más pertinente aplicar la evaluación sumativa, por ser un poco más objetiva que la formativa, que es más subjetiva. Los maestros/a que salían formados de dicho instituto y de los otros del país tenían que aplicar el mismo tipo de planificación y evaluación en las asignaturas que impartían en las escuelas primarias. En las secundarias, se hacía lo que se podía y lo que indicaban los textos escolares oficiales, muchos de ellos elaborados en el exterior, en Colombia y en España.

A las universidades públicas bolivianas esta reforma no les llegó, porque son instituciones autónomas, aunque el Estado en su momento intentó penetrarlas con el argumento de mejorar la calidad académica, ya que aquellas habían direccionado históricamente la autonomía universitaria hacia la revolución social, se habían politizado y, como efecto de esto, dos factores, habían perdido o nunca habían encontrado su rol académico y científico, de generación de conocimiento y de crítica al pensamiento en general. (Salazar, 2011, p. 188-190). Recién en el último quinquenio algunas carreras vienen cambiando su diseño curricular pasando del organizado por objetivos al por competencias,

obligadas por el afán de obtener su acreditación nacional e internacional después de un proceso de autoevaluación y evaluación externa de pares académicos.

Ahora bien, en este contexto, hay cátedras o clases para todos los gustos. Desde el docente que dicta sus temas hasta aquel que da clases magistrales, *cuya evaluación la reduce a pedir un trabajo final tipo monografía al estudiante, hasta aquellos que exigen trabajos grupales que se exponen, o trabajos individuales con poco aporte personal del estudiante que lo que más hace es copiar trabajos de algunos compañeros y rellenar las páginas con cualquier idea que al transcriptor de los trabajos se le ocurre a petición de los mismos estudiantes, arguyendo que el docente igual no lo notará porque no lee los trabajos, limitándose a ver los nombres de la carátula y a poner nota al azar* (Fernández – Gutiérrez, 1999, p. 161-162), *o aquellos que aplican el examen escrito como instrumento principal de evaluación.* Hablo de las carreras humanas o sociales que son las que más conozco, ya que el 2011 fui docente invitado de la carrera de Sociología de la universidad pública de Santa Cruz de la Sierra y ahí tuve la ocasión de informarme de estos pormenores que tocan a la forma de cómo se desarrolla el curso de algunas asignaturas y cómo se evalúa al estudiante.

Esa es la situación de la escuela y la educación primaria, secundaria y universitaria, *grosso modo*, con la que se encuentra e intenta cambiar, por considerarla neoliberal y neocolonialista, el gobierno del MAS que ganó las elecciones el 2005 y comenzó a gobernar a partir del 22 de enero de 2006.

Si las reformas de inicios y mediados del siglo XX habían tomado a la escuela y la educación boliviana como un instrumento ideológico-político para adoctrinar a los bolivianos, la reforma educativa iniciada el 2010, convertida en Ley Educativa 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” por el actual gobierno de tendencia socialista, comunista e indigenista, no escapará a esa línea histórica y ahondará aún más esa tendencia. *Esta ley o reforma educativa es más ideológica que pedagógica.* Esto lo analicé y cuestioné en su momento (Pinto Mosquerira, 2011) y lo hice el 2015 en la conferencia inaugural del año académico de la Facultad de Teología-UCB donde abordé los *fundamentos epistemológicos* de dicha ley.

Parte II: Análisis del sistema de evaluación de la educación escolar y universitaria boliviana en el marco de la última reforma educativa, Ley 070 de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”

En los últimos cuatro años, el ministerio de educación del actual gobierno implementó unos cursos de formación y capacitación (conocido con la Sigla PROFOCOM -los maestros y maestras llegaron a nombrarlo como “Sofocom”) para dar a conocer dicha ley educativa y capacitar a los actores de la enseñanza en el diseño curricular y el nuevo sistema educativo del Estado Plurinacional de Bolivia. Algunos maestros/a que conozco han sido “víctimas”, contra su voluntad, de esta exigencia, logrando obtener otro título más de maestros. Al respecto, cuento con todos los textos de los módulos que le imparten en un periodo de año y medio, aproximadamente. Dejo de lado los pormenores de lo que estoy enterado, y me voy a concentrar en el sistema de evaluación que están implementando en primaria y secundaria en el marco de la Ley 070.

Sustentada en las ideologías del marxismo-leninismo, el socialismo del siglo XXI, el indigenismo (discurso desarrollista de los intelectuales criollos sobre los indios bolivianos), el indianismo (discurso en defensa del y todo lo indio elaborado por algunos intelectuales indígenas en Bolivia y otros lares), en la “ideología de la descolonización” y también en el “nacionalismo boliviano” del siglo pasado, así como en al menos dos corrientes educativas principales como la pedagogía de la liberación de Paulo Friere y la psicología social del aprendizaje de Vigotsky, esta ley 070 de educación que se aplica actualmente en Bolivia está sustentada en estos principios pedagógico-filosóficos: saber aprender, saber hacer, saber ser y saber decidir.

En base a estos principios, el currículo escolar, ya de por sí complicado para que los maestros/a lo hayan entendido hasta ahora a cabalidad y en su profundidad, contiene un sistema de evaluación que valora lo cualitativo y lo cuantitativo, o sea, la evaluación formativa y la evaluación sumativa, pero sustentada en lo comunitario. De manera que en vez de simplificarse el sistema, se ha tornado más ampuloso y moroso para los maestros en su aplicación, control y seguimiento. Y aunque la mayoría lo tienen ya digitalizado (unos 50 mil maestros/ya saben usar las nuevas tecnología y usar un

ordenador; hasta el 2015 faltaban todavía unos 20 mil para ser capacitados en estos medios que se pueden usar en la enseñanza), no por eso esto le ha facilitado o aliviado su trabajo, pues para cada bimestre de los cuatro en los que se divide el año escolar, tienen que usar muchas horas para poder cumplir con la entrega de notas bimestrales y finales. A parte, tienen que tener un cuaderno de evaluación y notas manuscrito. Aquí registran todas las actividades que se ponderan y califican con notas sobre 100 puntos (siendo 51 aprobado y 50 y menos reprobado en la asignatura), desde exposiciones, trabajos individuales o grupales, participación en clases, hasta exámenes parciales y otras actividades. Lo nuevo en este sistema es que el estudiante ahora también se autoevalúa y se pone una nota sobre 100 puntos en todas las asignaturas; algo que no todos lo hacen “a conciencia” o con honestidad, pues, cuando ven que están mal en una de ellas, se ponen notas elevadísimas llegando a calificarse muchos arriba de 90 puntos. También aquí, o en otro cuaderno paralelo, la maestra/o tiene que llevar observaciones sobre la conducta o el comportamiento del estudiante para hacer la evaluación formativa.

El asunto de los reprobados en una asignatura, que les hace perder el año escolar, es decir, se tiene que repetir el mismo grado o curso el siguiente año, no lo vamos a tratar aquí. Lo que sí vamos a resaltar es lo “moroso”, “tedioso” y “delicado” (no objetivo ni imparcial) que se ha vuelto la aplicación de este sistema de evaluación en la escuela primaria y secundaria boliviana actual.

En efecto, es notable el alto grado de “subjetividad” que entra en la calificación de la nota parcial o final que hace el maestro/a al estudiante, sin contar la carga de subjetividad que también introduce el propio estudiante al participar por medio de la autoevaluación en la nota en las asignaturas, las mismas que se han aumentado en el currículo escolar, en vez de disminuir (reducción que, personalmente, siempre propuse que se hiciera en el sistema escolar boliviano en el marco de una educación y escuela descentralizada bajo gobiernos departamentales autónomos; véase Pinto Mosqueira, 2007, *passim*). De modo que ni el maestro/a ni el estudiante pueden cumplir con la “objetividad” e imparcialidad que debe primar a la hora de calificar el rendimiento escolar. A esto se suma

que al maestro/a muchas veces se le acumulan exámenes y trabajos escritos para corregir y calificar; y cuando se deja pisar por el tiempo, los corrige de manera rápida o superficial, e incluso a veces ni corrige algunos trabajos, y, entonces, para salir del embrollo, tiene que repetir notas de los estudiantes. A esto se suma lo lectura de las autoevaluaciones o coevaluaciones escritas que se hacen los estudiantes. Los profesores no las leen con detenimiento, y sólo pasan a ver y considerar la nota numeral que se ha puesto el estudiante. (Pensamos en cuántos trabajos, exámenes, autoevaluaciones tienen que corregir los maestros/a considerando a en un aula tiene entre 40 y 50 estudiantes y dan más de una materia a varios grados).

Al momento de transcribir en digital todas las notas de los 40 a 50 estudiantes que tienen en promedio los cursos, el maestro/ usa mucho tiempo en cada planilla de notas por curso. Demora en promedio 50 minutos por cada planilla. Si contar la evaluación cualitativa que tiene que hacer por cada estudiante y también entregar cada bimestre y al final del año escolar.

Preguntando a una maestra de primaria y a otra de secundaria sobre este nuevo sistema de evaluación en el marco de la ley 07 de educación, ambas con experiencia de evaluación en el anterior sistema en el marco de la ley 1561, respondieron así:

Este sistema de evaluación es realmente amplio y completo porque ve al estudiante no solo como un ser que debe aprender sino que debe ser, tomando todas las dimensiones, y esto realmente es bueno. Pero hay un problema con lo que se choca: que es muy tedioso para el profesor, puesto que es mucha tarea. Como no se cumple la cantidad de 35 estudiantes por curso como manda la ley educativa, esto hace que el esfuerzo del maestro/a sea mayor. Así que la forma de evaluar en esta ley es muy buena, pero muy complicada en su aplicación; pero también es una ley muy ideologizada (Maestra de secundaria, 11 de enero de 2016).

La coevaluación, autoevaluación y la comunitaria complica y quita mucho tiempo al proceso educativo. Este sistema de evaluación es complejo, fomenta la subjetividad más que todo en la autoevaluación ya que los estudiantes no son conscientes todavía (Maestra de primaria, 11 de enero de 2016).

En el marco de la Nueva Constitución Política del Estado, sometida a consulta popular el 2008 y ratificada por la mayoría, cuyo primer artículo define que Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomía [...], en lo que concierne a la universidad boliviana, la constitución recoge sin cambios y en su integridad al artículo de la autonomía universitaria, reconociendo que la universidad pública es autónoma (Art. 92). Pero el Art. 93 introduce una serie de medidas generales e imprecisas que expresan que no se tiene claridad en la complejidad que implica su aplicación dentro de las universidades, algunos de ellas incluso pueden anular la autonomía presupuestaria y académica.

Así, el mencionado Art. 93 prescribe que en los estatutos de las universidades públicas se fijen mecanismos de participación social con carácter consultivo, de coordinación y asesoramiento; se rinda cuenta y se transparente el uso de los recursos presentando estados financieros a la Asamblea Plurinacional Legislativa, a la Contraloría General y al Órgano Ejecutivo; se exige que a través de sus estatutos se establezcan programas de desconcentración académica y de interculturalidad, de acuerdo a las necesidades del Estado y de las naciones y pueblos indígena originario campesino.

En el fondo, todas esas prescripciones constitucionales lo que buscan es ejercer un control estatal de las universidades públicas, con el peligro de vulnerar su autonomía y, por lo mismo, de mantener la política de turno por encima de lo académico y lo científico como históricamente ha sucedido con estas universidades.

Enfocándonos en el asunto de la evaluación en las universidades estatales, en el último quinquenio se viene haciendo un esfuerzo por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje introduciendo y usando las nuevas tecnologías de la comunicación e información (TCI); algunas carreras ya han logrado su acreditación en el marco del MERCOSUR después de organizar el diseño curricular de la carrera según el principio de las competencias como lo propone el acuerdo de Bolonia para las universidades europeas. Sin embargo, el sistema de evaluación es dispar y heterogéneo, variopinto, aunque hay un predominio de la formación sumativa o

cuantitativa aun cuando se exijan exposiciones grupales, trabajos de investigación individuales, lecturas de libros o textos sobre los temas del curso, y por supuesto, se siguen tomando exámenes. Todas estas actividades son calificadas más a criterio del docente que por políticas pedagógicas consensuadas. La preocupación que existe por superar la crisis de la calidad académica en las universidades públicas hace que la búsqueda de un sistema de evaluación objetivo, imparcial, confiable, etc., no sea la prioridad todavía hoy.

En las universidades privadas, en las cuales tengo más experiencia de trabajo como docente, el sistema de valuación tampoco es homogéneo. Varía de una a otra institución. Por ejemplo, en la Universidad Católica Boliviana, se aplica el sistema de la evaluación continua que exige calificar 60 puntos de los 100 y el examen final los 40 puntos restantes. Detrás de los 60 puntos está la aplicación de estos criterios: lo procedimental (saber hacer), lo conceptual (saber aprender) y lo actitudinal (saber ser).

En la Universidad Tomás de Aquino, el sistema de evaluación, a pesar de que los exámenes en la mayoría de las materias están informatizados, se los tiene que imprimir, se los dan escritos en el aula, el sistema informático los corrige y saca los resultados de todos los parciales y de la nota final. El docente, con anticipación, introduce las preguntas a la plataforma virtual con las opciones de falso o verdadero y ahora de selección múltiple, la prueba queda limitada a este tipo de preguntas. Este sistema en parte elimina el subjetivismo en la calificación de la nota, que es por 80 puntos, aunque el año 2016 lo bajaron a 60 puntos. Los otros 20 o 40 puntos el estudiante los obtiene de los prácticos que hace entre los exámenes parciales que son tres los que se aplican durante el semestre. Pero también se dan los exámenes escritos tradicionales, en los que el docente hace las preguntas y las reparte impresa en una hoja el día de su aplicación. Esos exámenes tienen una ponderación de 60 puntos que sería la parte teórica. Y los otros 40 puntos, salen de los trabajos prácticos que el docente exige, que sería la parte correspondiente a lo procedimental. En este sistema de esta universidad, queda eliminado la evaluación formativa que se da por medio de lo actitudinal.

De manera que ni en las universidades públicas ni en las privadas existe un sistema de valuación

único, homogéneo y válido para todas. Tal vez porque hasta ahora no se ha encontrado el sistema ideal de evaluación que funcione también de forma efectiva para evaluar y calificar a los estudiantes. Es una tarea pendiente. O tal vez sea mejor así, ya que ahora hay también tipos y modelos de universidades para todos los gustos, y puede que la diversidad o heterogeneidad sea mejor y más rica en experiencias formativas y educativas que la ansiada homogenización. Nos inclinamos por lo diverso, antes que por lo único. Pero lo que hay que dejar claro es que la calidad en la formación de los estudiantes depende también de tener un sistema de evaluación claro, eficiente, transparente e integral.

Reflexiones finales

El sistema de evaluación en la educación boliviana ha sido y es aún un “cuello de botella” que requiere una solución acorde a los avances pedagógicos (teorías del aprendizaje actuales) y tecnológicos contemporáneos. La política partidaria e ideológica tiene que ser desterrada de la escuela y la universidad boliviana si queremos, en serio, que este sistema, tan central en todo proceso de formación y profesionalización, mejore efectivamente de cara a elevar la calidad de la educación en general.

Con doctrinas políticas por encima de lo pedagógico esto no será posible. Se seguirá prolongando el problema, pues todo sistema de evaluación debe apuntar a elevar el nivel de aprendizaje y el rendimiento escolar y universitario.

Los paradigmas pedagógicos condicionan todo proceso de evaluación en los sistemas educativos; de estos paradigmas dependerá la elaboración e implementación de un proceso evaluativo donde prime la *seriedad, la objetividad, la pertinencia y la confiabilidad*. En este sentido, aplicar, por ejemplo, la teoría de las inteligencias múltiples a la educación boliviana, con seguridad exigirá implementar un determinado sistema de evaluación; lo mismo puede suceder si lo que interesa también es educar la inteligencia emocional. La introducción de la neurociencia aplicada al aprendizaje escolar y universitario, con seguridad exigirá otro proceso e instrumentos de evaluación. Estas tendencias pedagógicas y educativas están ya desarrolladas y se las vienen aplicando en otros países. El

obstáculo en Bolivia para que esto no suceda es la actual tendencia política que gobierna y administra la escuela y la educación boliviana bajo el eslogan de la descolonización. Si tuviéramos una real autonomía en los gobiernos intermedios y locales, y la educación fuera una competencia autónoma, con seguridad los cambios o reformas en este sentido serían más llevaderos y efectivos en las regiones. Mientras esto no suceda, la educación boliviana y su sistema de evaluación, a nivel de escuela y colegios, seguirá rezagada y desfasada.

En las universidades, públicas y privadas, ese cambio o reforma depende más de las “cabezas” que dirigen esas instituciones que de los docentes de aula. Si las autoridades no tienen conocimiento de esas nuevas pedagogías ni la voluntad de mejorar la calidad de la evaluación, jamás aumentará la calidad de la formación de los futuros profesionales.

Bibliografía

Leyes

Bolivia (1995), Ley No. 1565, *Ley de la Reforma Educativa*. La Paz-Bolivia.

Bolivia (2010), Ley No. 070, *Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”*, 20 de diciembre.

Informes oficiales

Ministerio de Educación (1917), *La reforma educacional en Bolivia*. La Paz: s.e.

Libros

Cortez León, E. (1973), *Mito y realidad de la educación boliviana*; Cochabamba-Bolivia: Ed. Serrano.

Chavez Mamani, S. (2013), *Filosofía de la educación boliviana*; El Alto-Bolivia: Editorial Quisbert.

Finot, E. (1917), *Historia de la pedagogía boliviana*; La Paz-Bolivia: s. e.

Fernández García Enrique, E. – Gutiérrez Figueroa, O. (2003), *Universidad enferma*; Santa Cruz-Bolivia: Búho.

Gutierrez, J. A. (1925), *Historia de la universidad de Santa Cruz*; La Paz-Bolivia: Imprenta Renacimiento.

Ponce Arauco, G. (2011), *Historia de las universidades bolivianas. Hasta la reforma de 1930*; La Paz-Bolivia: Plural.

Pinto Mosqueira, G. (2007), *Educación y currículo escolar para gobiernos departamentales autónomos en el Oriente boliviano*; Santa Cruz de la Sierra: Gobierno Departamental Prefectura de Santa Cruz.

Pinto Mosqueira, Gustavo, 2004, *Bases para la escuela y educación en el Oriente boliviano*; Santa Cruz de la Sierra: Imp. Landívar.

Suárez Arnez, C. (1986), *Historia de la educación boliviana*; La Paz: Ed. Don Bosco.

Artículos

- Contreras, M. E. (1999), "Reformas y desafíos de la educación", en Fernando Campero P. (direc.), *Bolivia en el siglo XX. La formación de la Bolivia contemporánea*, La Paz: Harvard Club de Bolivia. pp. 483-507.
- Martínez, F. (2001), «La implantación de una nueva pedagogía oficial: El "sistema gradual concéntrico" y su recepción en Bolivia», en *Archivos y Bibliotecas Nacionales de Bolivia. Anuario 2000*; Sucre-Bolivia. pp. 249-265.
- Pinto Mosqueira, G. (2012), «Esbozo histórico de la educación en el Oriente Boliviano y sus desafíos», en Equipo de Trabajo de Jatupeando, *Santa Cruz y sus 200 años de Independencia. Historia, procesos y desafíos*; Santa Cruz-Bolivia: PIEB-El País. pp. 331-363.

Pinto Mosqueira (2011), Educación en Bolivia. El caso de la Ley "Avelino Siñani-Elizardo Pérez". Conferencia en el Hotel Los Tajibos, Santa Cruz de la Sierra, jueves 7 de abril. 14 pp.

Web

Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, www.saintandrews.edu.bo/avelino/3.doc. (25-12-2015).

Entrevistas

- Maestra de Secundaria, Santa Cruz de la Sierra, 11 de enero de 2016.
- Maestra de Primaria, Santa Cruz de la Sierra, 11 de enero de 2016.

Reflexión filosófica sobre la educación intercultural

Blithz Lozada Pereira

El conocimiento no es la refracción del rayo, sino el rayo mismo a través del cual llega a nosotros la verdad.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Fenomenología del espíritu*.

1. Valor de la educación y actualidad de la interculturalidad

La educación es el principal vehículo para constituir sociedades pluralistas y tolerantes en las que los múltiples sentidos se acepten y se respeten, en las que ningún estilo de vida se sobreponga a los demás ni los aplaste. Tiene la posibilidad de impulsar diversidad de proyectos individuales de vida creando las condiciones para un libre despliegue de las cosmovisiones religiosas, éticas y culturales. Para esto, con ayuda de la filosofía, la educación protagoniza el rol de promover la comprensión intercultural, haciendo de la interpretación y la tolerancia del *otro* la garantía de su realización.

Comprender al *otro* implica asumir la responsabilidad de restituir el conocimiento en el mundo; es la apertura para dar de sí mismo y recibir de *otro*. Es enseñar y aprender, es tolerar, aceptar y respetar a los demás, procurando que las ideas, acciones y formas de afirmación de cada uno no vulneren las creencias, las opiniones, las acciones y las afirmaciones del prójimo. En

el momento histórico presente, especialmente para las culturas otrora intrusivas y colonialistas, es un imperativo moral desplegar pautas de comprensión de lo diferente desbrozando los obstáculos que se presenten en la puesta en marcha consciente de una comunicación de igual a igual. En educación, los contenidos occidentales y la cultura moderna tienen el imperativo simbólico compensatorio de efectivizar una comunicación racional y constructiva con quienes ocuparon tradicionalmente el rol oprimido y el lugar subsidiario, expoliado y minusválido.

Considerando el valor de las culturas, cualquier afirmación relativa o manifestación de alguna identidad asumida por un grupo es legítima, verdadera y plausible. Es *legítima* de modo universal, pero es *verdadera y plausible* solamente para las personas que comparten el *mundo de vida* respectivo: quienes forman parte de la cultura en cuestión y se solidarizan con tal identidad. Las expresiones culturales son justas, es decir, tienen derecho universal a afirmar su

específica posición asertiva, si y solamente si *no* vulneran, no agreden, no ofenden, no impiden ni deterioran el ejercicio del derecho de quienes no comparten esa cultura ni ese *mundo de vida*, debiendo tener cada persona, una oportunidad similar para afirmar su cultura, realizando su *mundo de vida* como tuvieron ocasión quienes afirmaron antes lo suyo.

El *mundo de vida* permite al individuo y a los grupos adoptar determinadas orientaciones de acción con la guía del sentido común, en el presente histórico, a partir especialmente de la preeminencia de la cultura moderna y el alcance global de la civilización occidental. Sin embargo, también es posible que el *mundo de vida* refiera sistemas culturales de interpretación e imágenes del mundo que los individuos sostienen y pongan en marcha, caracterizados como saberes míticos o religiosos. Los sistemas culturales incluyen contenidos compartidos por la comunidad o el grupo, de manera que garanticen coherencia y plausibilidad en una considerable diversidad de acciones. La acción es *racional* si se constituye y justifica según el *mundo de vida* moderno, con coherencia y consistencia vinculante; siendo *irracional* si, después de haberse asumido un *mundo de vida* determinado –posible y frecuentemente, por ejemplo, con contenido mítico y étnico– el sujeto lo detracta, distorsiona y viola siguiendo sus impulsos y motivaciones accidentales, decisivas para elegir la peor acción de un abanico de opciones.

Una tendencia que debe ser erradicada por atender contra los derechos de los demás, es la *intolerancia culturalista*. Cuando a nombre de los derechos de una cultura cualquiera se pisotean los derechos de quienes no pertenecen a tal cultura; cuando a título de “expresiones o movilizaciones culturales” se agrede en contra de manifestaciones humanas disímiles; cuando la adscripción a una supuesta identidad cultural o a una posición ideológica es el ardid retórico para amedrentar, agredir, silenciar o reprimir; en fin, cuando se pone en escena la *intolerancia culturalista*, entonces aparece como universalmente *inaceptable*. En tales casos, los contenidos locales que le pertenecen pierden legitimidad de afirmación. La legitimidad es universal y se aplica a toda expresión particular, renovándose cíclicamente, solamente si es *tolerante*, esto significa que las manifestaciones culturales son

legítimas si y solamente si *no* vulneran el derecho de toda expresión cultural de asentirse.

Aplaudir los ardid retóricos que justifican los atropellos de la *intolerancia culturalista* y eventualmente ser parte de tales atropellos –o aprovecharse de ellos– refleja una identidad inconstante, agresiva e irracional que la educación debería denunciar y en ningún caso reproducir ni adoptar como modelo. Cuando prevalecen intereses, motivaciones o desplazamientos que subrepticamente convierten a los sujetos en actores movilizadas para esgrimir sin ambages argumentos peregrinos cínicamente repetidos y amplificadas como si se tratara de las causas verosímiles que justificarían sus decisiones, cabe identificar tales discursos como *irracionales*. No solo porque serían extraños a cualquier argumentación sensata, sino porque específicamente, contradirían el *mundo de vida* inicialmente asentido por el discurso del sujeto de acción.

No obstante, es fundamental que la educación descubra y valore las verdades relativas manifiestas en las múltiples expresiones culturales compartidas, explicando cómo la comprensión individual favorable de tales expresiones genera adscripciones particulares de identidad. Sin embargo, la educación debe mantener también presente el valor universal de los conocimientos científicos, cuanto es imprescindible que no ceje de proclamar la rectitud absoluta de las normas morales exentas de heteronomía, defendiendo la inteligibilidad autónoma de las expresiones simbólicas libres. De modo complementario, es conveniente que el contenido *universal* proclamado por la educación, sea crítico en torno al conocimiento, la moral y las formas simbólicas globales. Tal contenido debe ser continuamente sometido a la crítica racional sin límites, de modo que los discursos teóricos, prácticos y estéticos sean desmenuzados críticamente sin restricción, con mayor insistencia porque no fundan su validez en apelaciones de privilegio por su supuesto carácter *cultural*, o porque invocarían mitos o creencias. Se trata de contenidos *verdaderos* y *justos* universalmente porque resisten la fuerza destructiva de los argumentos inteligibles que los asedian.

Aquí radica una diferencia esencial con los discursos culturalistas que la educación debe desenmascarar y combatir. Las apelaciones de los hablantes con sesgo intolerante y fundamento culturalista inobjetable refieren aspec-

tos emotivos y exaltaciones personalistas que buscan la manipulación de la conciencia y la *cosificación* del sujeto, convirtiendo a los oyentes en autómatas de acción con complejo de culpa o con prerrogativa de víctima. Es decir, la intolerancia culturalista y la cultura de masas que promueven tales discursos son anti-educativas por definición.

La enseñanza de la ciencia y de una visión moderna del mundo con base en el sentido común contribuye enormemente a que el educando forme criterio para discernir acerca de los contenidos y valores universales ínsitos, sea en cualquier saber tradicional, las manifestaciones simbólicas, las cristalizaciones lingüísticas y no lingüísticas, o sea en las acciones comunicativas, estableciendo su racionalidad y civilidad que permita el entendimiento deseable entre hombres y mujeres, niños y adultos, ministros y cobradores de autobús.

La educación es el medio para evitar que el sujeto de hoy sea un destinatario pasivo y una marioneta de la información; es el instrumento para evitar que la persona se convierta en un objeto masivo cosificado de la manipulación de los medios. No es suficiente que la educación no manipule al sujeto; además, debe luchar contra toda forma de cosificación que digite la producción cultural de las masas con goces estéticos fundados en el consumo y en los excesos de diversión grotesca. Debe formar el carácter y la inteligencia para denunciar la domesticación de la conciencia de las masas inclusive —o especialmente— en lo concerniente al placer, el entretenimiento y el uso del tiempo libre. La educación debe denunciar la manipulación del lenguaje, la falacia de la necesaria integración del sujeto a procesos obsecuentes que son solo escurrizos anzuelos tragados con las migajas de la prebenda; debe desnudar la irracionalidad de las pulsiones sadomasoquistas de poder de los Estados totalitarios, satisfactores de los instintos gracias al sometimiento medroso y zalamero al líder y a prácticas subhumanas repulsivas. En fin, la educación debe dejar al descubierto cómo el sujeto es fetichizado como mercancía cultural en el nuevo milenio, objetivándolo y valorizándolo gracias a las tecnologías de los medios de comunicación.

Denunciar la reducción de la cultura a mercancías delimitadas por los medios es una labor que la educación debería propiciar. La educa-

ción tendría que reivindicar el sentido profundamente humano y el potencial constructivo de la comunicación en pos del entendimiento y en contra de la manipulación. La superación de las distancias en el tiempo y el espacio, la sincronía en el intercambio de mensajes y la infinita e instantánea disposición de materiales y contenidos útiles para la educación, deberían ser los mecanismos para el crecimiento personal y la mejora de la calidad humana, tanto de formadores como de educandos. Por lo demás, es preciso que la formación regular reivindique el valor universal del tribunal de la razón, de modo que el entendimiento entre los seres humanos comprometa a todos en la construcción de un mundo tolerante recíprocamente, dialógico y razonablemente vinculante.

La educación regular provee las herramientas esenciales para aprender y los contenidos básicos para desarrollar capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar en el desarrollo, mejorar la propia calidad de vida, tomar decisiones y seguir aprendiendo. De este modo, forma la responsabilidad de las personas para que respeten y enriquezcan su herencia cultural, lingüística y espiritual, y para que contribuyan al desarrollo colectivo a la altura del momento histórico en el que se encuentran, educando a otras personas, fomentando el imperio de la justicia, protegiendo y preservando el medio ambiente y tolerando los sistemas sociales, políticos y religiosos distintos a los propios. La educación debe difundir una cultura de paz y solidaridad en entornos de multiplicidad y diferencia.

Asimismo, la educación es un escenario de continua transformación, siendo evidente su constante diversificación, la ampliación constante de sus destinatarios y la modificación de sus contenidos. En varios sentidos, se dirige a las personas que se encuentran en situaciones cruciales de vida; permite que cada uno se conozca a sí mismo, forje su identidad y delinee sus gustos, intereses y aptitudes en contextos que influyen o determinan sus expectativas y futuro. Desde los años noventa, particularmente en la región latinoamericana, se ha facilitado la formación gratuita y obligatoria en primaria y secundaria. El propósito ha sido fomentar la equidad abriendo las puertas de escuelas y colegios a más estudiantes; la ampliación de la cobertura ha incorporado a los sistemas educativos, poblaciones heterogéneas con capitales

culturales diversos, ha ocasionado la disminución ostensiva de la calidad y ha explicitado desafíos respecto de la integración de contenidos étnicos y culturales combinados con la ciencia universal y la cultura moderna.

En Bolivia, esta disfunción es evidente, siendo patentes también abruptas diferencias de calidad, especialmente entre los colegios particulares y los públicos en las ciudades y, en general, entre las unidades educativas urbanas y las rurales. Las diferencias saltan a la vista al considerarse aspectos pedagógicos, curriculares y la disposición de medios y recursos. Tales condiciones son radicalmente disímiles y tienen profunda incidencia sobre la calidad del servicio. Respecto de la formación docente que se imparte a los futuros profesores, por ejemplo para secundaria, perviven modelos tradicionales y conductistas basados en la memorización y la repetición de contenidos. La innovación pedagógica es escasa, la preparación científica actualizada es nula, y, al menos, en la última década, el enfoque constructivista ha sido aplastado, pervirtiéndose la pedagogía intercultural.

La educación en Bolivia carece de articulación y calidad. La preparación de los futuros docentes es misérrima en cuanto a contenidos científicos; el desempeño del gremio está deteriorado y depravado por la impronta sindical que se resiste a evaluaciones foráneas; los diseños curriculares se dispersan en actividades que alimentan el fervor culturalista; los recursos económicos son empleados sin inteligencia ni proyección; en la elección de la carrera docente prevalece el salario seguro pese a que la labor está ampliamente desvalorada ideológica, económica y socialmente; el enfoque intercultural se ha desvirtuado por la injerencia de la intolerancia culturalista; la formación disciplinar no atisba ningún signo del futuro cercano global; se han absolutizado los caprichos chauvinistas de los destinatarios con hipérbolos identitarias; se ha funcionalizado al maestro para que sea servil al régimen político; en fin, la educación oculta los indicadores que evidenciarían la paupérrima formación de sus productos: bachilleres y profesionales. En resumen, se ha multiplicado por doquier la inercia repetitiva, simplificada y estropeada; la anomia y la corrupción han cundido de forma progresivamente alarmante el conjunto de los subsistemas, prevaleciendo

una regresión histórica sin precedentes y una involución cognitiva generalizada.

Sin embargo, su potencialidad ínsita impide perder toda esperanza. Aun en tal cuadro, la educación regular en el país andino ofrece expectativas de cambio. Es dable todavía bregar porque cambie ella misma, porque auspice transformaciones en la sociedad y porque motive en el sujeto la mejora de sí mismo, aunque esto represente enfrentar la fuerza de la corriente, de las costumbres y de la idiosincrasia generalizada. En esta tarea colectiva, el protagonista principal sigue siendo el docente como agente del cambio efectivo en beneficio del futuro de la educación del país

2. Equidad de opciones y contenido educativo científico

Las proyecciones de la educación han motivado a nivel mundial que en las últimas décadas se implementen políticas públicas centradas en el acceso masivo a oportunidades equitativas en los distintos niveles. Los estudios sobre la igualdad educativa en varios países se focalizan, por ejemplo, en los logros para que grupos de inmigrantes étnicamente diferenciados se beneficien de la apertura y la expansión educativa. También hay avances significativos contra la desigualdad de género, la discriminación de minorías y la acción contra situaciones precarias que agravan condiciones económicas, sociales y culturales adversas, influyendo en la subsistencia de analfabetismo, la cobertura insuficiente y los indicadores alarmantes de deserción escolar, reprobación y bajo rendimiento.

Universalmente se advierte el incremento de la tensión entre la equidad y la calidad de la educación, tensión que debe ser resuelta para que los sistemas educativos tengan trascendencia social y sean la causa eficiente para promover el desarrollo y la competitividad. Las políticas educativas deben implementar la igualdad de oportunidades para que, independientemente de sus limitaciones económicas y sociales, quienes tengan aptitudes y motivaciones, ingresen a las instituciones formales y se titulen rectamente realizando estudios en los distintos niveles de la educación regular. Asimismo, es imprescindible que, con criterios de selección por méritos, se dirija la formación científica y tecnológica de más alto nivel a quienes eviden-

cien el máximo aprovechamiento proyectando crear masas críticas para la investigación en las fronteras de la ciencia. Correlativamente, la educación no puede descuidar que cuando se dirija a los destinatarios masivos, busque crear competencias y habilidades útiles para la vida cotidiana y profesional, coadyuvando a la formación de las personas en un entorno humanista con el fomento de valores universales y actitudes y gestos congruentes con la vida libre, democrática, tolerante y dialógica.

Que la totalidad de la población aprenda a leer y escribir es una política incuestionable. Sin embargo, es inadmisibles que la alfabetización se instrumente como medio para la difusión de propaganda ideológica proclive al poder imperante y como un mecanismo para lavar el cerebro. Solamente es admisible que quien sepa leer y escribir; también sea capaz de comprender críticamente cualquier discurso, pudiendo asumir, defender y sustentar una posición política propia al margen de cualquier manipulación ideológica. Los discursos de igualdad de oportunidades y las políticas de alfabetización se pervierten si se implementan domesticando la conciencia de los destinatarios y fomentando la sumisión y la pleitesía de rebaño. Así, una educación que no forma para la intransigente defensa de los derechos humanos, que no favorece el disenso constructivo, que no desarrolla la personalidad autónoma, que no constituye una conciencia crítica, que no repara en inculcar valores humanistas universales y no genera actitudes de compromiso contra los excesos del poder, al contrario de formar a las personas del futuro, coadyuvando a la construcción de una sociedad mejor, pervierte su misión. Se trata de una educación que aplasta lo que debería ensalzar: la libertad de pensamiento, la integridad y dignidad, la reproducción cultural y el respeto a la diferencia, el espíritu democrático y el compromiso con uno mismo, los demás y la sociedad. Si la educación es *adocctrinamiento* para repetir consignas en medio de una represión ominosa, no merece que se la conceptúe como tal; apenas llega a constituirse un adiestramiento más o menos eficaz para estimular la inteligencia práctica haciendo de los destinatarios autómatas sin moralidad ni libertad.

Desde el ingreso al nivel inicial, el alumno, primero, y, después, el estudiante tienen derecho a gozar de igualdad de oportunidades para

culminar con éxito cada nivel, ingresando y cursando el siguiente hasta llegar al universitario y al de postgrado, eventualmente. La sociedad y las políticas educativas deben ofrecer oportunidades para que los educandos sigan trayectorias vitales que les beneficien como individuos y que otorguen bienes al entorno, no solo económicos y materiales, sino capitalizando las herencias culturales y simbólicas que forjan la riqueza, madurez y dignidad de los pueblos. En contextos marcados por la pobreza y el subdesarrollo como el boliviano, la equidad refiere atender los derechos de diversos segmentos sociales, erradicando efectivamente la alfabetización, generando capacidades críticas y preparando ampliamente a los destinatarios para el ejercicio profesional de modo que el país supere la precariedad del subempleo y la hermética cancelación de oportunidades que solo permiten efectuar labores de escasa calificación y pobre remuneración.

La mejora de la calidad de la educación no se da con indicadores como la repetición servil de consignas ideológicas; su medición concierne a los niveles de logro de los estudiantes en competencias y habilidades según el grado de la educación formal. Pero no existen parámetros absolutos, sino que siempre son relativos; es decir la calidad es necesariamente *comparativa*. La comparación regional o universal permite establecer el grado exitoso de políticas educativas que, respondiendo a las demandas locales y los requerimientos particulares, atiende también los desafíos de cada país respecto de los signos universales del conocimiento y la formación. Por ejemplo, desde el año 2000, cada tres años, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos publica el *Informe del Programa internacional para la evaluación de estudiantes (Informe PISA)*. El programa evalúa la calidad de la educación en estudiantes de 15 años, de modo que los diagnósticos sirvan para corregir y mejorar los resultados, particularmente en lo concerniente a la competencia lingüística, la comprensión lectora, el razonamiento abstracto, la inferencia matemática, el conocimiento científico detentado y aplicado y las habilidades para usar provechosamente las tecnologías de información y comunicación. Para su realización es imprescindible el compromiso de los gobiernos no con propósitos de adocctrinamiento, sino con la estrategia de

hacer de la educación el principal medio para el crecimiento económico, la sustentación cualitativa de la sociedad con valores imperantes y el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación.

La muestra en cada país es entre 4.500 y 10.000 estudiantes, dividiendo las competencias lectora, matemática y científica. Se evalúa alrededor de 35 estudiantes por centro educativo, debiendo ser elegidos, al menos, 150 centros por país. Los resultados sirven para analizar con base en información cíclica, la evolución del rendimiento escolar, estableciéndose políticas educativas concernientes al sistema educativo. Las pruebas trienales ofrecen información que permite contrastar los contextos educativos, aunque cada una se focaliza en alguna de las competencias señaladas. La prueba de 2009, cuyos resultados ocupan seis volúmenes, se centró en la competencia lectora; la evaluación dada en 2012, se abocó a matemática incluyendo una parte digital con problemas de tipo financiero; en tanto que la prueba efectuada en 2015 enfatizó las ciencias, haciéndose uso de un formato digital. Al focalizarse un área de evaluación, las otras dos se realizan como sondeos de rendimiento escolar.

Los logros más altos de los países con mejor calidad se constituyen en modelos a seguir para los demás; aunque es un desafío constante y muy apremiante en distintos contextos, aplicar políticas contra la desigualdad y en pro de la expansión educativa. Así, en contextos marcados por la pobreza, la atención a la calidad educativa aparece como un propósito que no debe ser relegado por atender a la equidad. Más, si las políticas las realizan regímenes populistas como los que destacan en algunos países latinoamericanos y del Caribe. Estos, por lo general, abogan por el derecho de satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y por el denuedo de derrotar al analfabetismo, pero relegan la mejora de la calidad científica de la educación, postergan la formación de habilidades profesionales calificadas, descuidan la competencia cognitiva y la eficiencia profesional, y renuncian a la capacitación para la investigación de elite.

Al parecer, se justificaría que, en contextos marcados por la pobreza, la atención a la calidad educativa esté relegada, en general, a tratar los problemas de la equidad. Sin embargo, esta justificación es apenas una coartada discursiva. Las

políticas que realizan los regímenes populistas de Latinoamérica, felizmente en franca debacle, abogan por los derechos de las mayorías, presentan a los gobiernos como los paladines de la alfabetización y de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Este discurso, además de oscurecer su propósito político de domesticar las conciencias y obnubilar el discernimiento con la manipulación ideológica intensivamente difundida, restringe la educación de alta calidad científica, reproduciendo la dependencia y subsidiariedad de las metrópolis. Es decir, el populismo latinoamericano ha forjado una educación colonizada, pobre, dependiente y absolutamente incapaz de competir dignamente en conocimientos y eficiencia, inútil respecto del desempeño profesional de punta, y rendida ante el imperativo de formar las capacidades para la alta investigación, promoviendo valores humanos que atiendan a la crítica, el derecho a la opinión propia, la libertad de criterio y el compromiso político con la sociedad.

3. La propuesta indígena y la ley 70

En noviembre del año 2004 fue publicado un texto que cuenta con la autoría de diez organizaciones indígenas y originarias de Bolivia, fue denominado *Por una educación indígena y originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*². Se trata de la propuesta del sector indicado construida para la educación del país y cuyo contenido fue varias veces defendido en eventos participativos. En general, la propuesta educativa se funda en una exigencia política e ideológica previa: el reconocimiento del Estado como una realidad plurinacional, la valoración excesiva de la democracia comunitaria, la reproducción acrítica de los usos y costumbres de los pueblos indígenas y originarios, el reordenamiento territorial con autonomía, la retórica en torno a un modelo

2 Las organizaciones coautoras fueron el Consejo Nacional de Markas y Ayllus del Qollasuyo, la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia, la Asamblea del Pueblo Guaraní, el Consejo Educativo Aymara, la Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia Bartolina Sisa, la Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia, el Consejo Educativo Amazónico Multiétnico, el Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní y el Consejo Educativo de la Nación Quechua.

económico-social comunitario y la gestión de los recursos naturales. Tales contenidos fueron asumidos íntegramente por la Constitución Política del Estado promulgada en 2009.

Respecto de la educación, la propuesta indígena fue asumida en su totalidad por la Ley 70 en 2010; aunque relevaba la interculturalidad, sobrevaloró el movimiento de las naciones indígenas, concibiéndolo como ideológicamente hegemónico; aunque decía buscar relaciones igualitarias de respeto mutuo entre las culturas, incurría recurrentemente en una visión indígena etno-céntrica con intolerancia culturalista. El documento de 2004 es una combinación ecléctica sin filtro alguno, ni siquiera atendiendo a la coherencia discursiva; se trata de un texto por añadidura de iniciativas peregrinas, válidas solamente por la procedencia de sus proponentes. Sin solvencia racional, habla de la filosofía de la solidaridad y la unidad de quienes tendrían identidad étnica incuestionable, refiriendo a renglón seguido conceptos humanistas que motiven fáciles adscripciones. También afirma que la educación intercultural bilingüe sería transversal con aristas filosóficas, políticas, organizativas, territoriales y jurídicas, siendo defendida por los pueblos indígenas y originarios.

La Ley 70 asumió explícitos contenidos proclamados por los indígenas y campesinos sobre una educación plurinacional, pluricultural y plurilingüe, concediendo prerrogativas a la cosmovisión, a las identidades y a los valores culturales de los mencionados pueblos. Así, las posiciones indígenas y campesinas fueron validadas en gran parte porque presentaron un victimismo secular, refiriendo la explotación, la opresión y la pobreza como las causas que generarían exclusión y desventajas para los estudiantes que soportarían rémoras históricas de marginalidad. Como si nunca hubiese existido la Ley 1565, posiciones carentes de mínima objetividad, abominaron la educación boliviana como “uni-cultural y monolingüe”³; la denunciaron como la desvaloración de las culturas locales, aplastando la visión del mundo originaria, promoviendo la muerte de las lenguas de contenido vernáculo y priorizando contenidos foráneos en el currículum. Entre las expresiones extremas, grupos indígenas y campesinos re-

chazaron vehementemente la interculturalidad, sustituyéndola por lo “intra-cultural” –que no tuvo casi ninguna elaboración teórica– y atacaron la dignidad, la libertad, la democracia y la igualdad por tratarse supuestamente de valores de Occidente.

Así, la propuesta indígena y campesina, particularmente la referida a que sus bachilleres sean formados por profesores que irrecusablemente tengan la misma procedencia étnica, constituye el factor de deprivación de la calidad educativa. Desde principios del milenio y consagrado en la Ley 70, existe el errado criterio de que la educación debe reproducir los contenidos culturales de los grupos indígenas y campesinos; y no solo la educación local, sino la nacional. Pero lo más grave de dicha intolerancia culturalista, que reproduce la endogamia en la formación docente, radica en el aislamiento cognoscitivo y, por tanto en la obsolescencia educativa, convirtiéndola en un factor retrógrado que repetiría contenidos de la vida de las comunidades, sin que sirva en absoluto para cambiar la situación de postración y subdesarrollo. Sin ninguna crítica, creer que una identidad local microscópica deba convertirse mediante la educación en una identidad común e incluso en la identidad cultural nacional, apenas garantiza la reproducción de costumbres subalternas, creencias y ritos pletóricos de supersticiones, prejuicios de toda laya, valores deleznable y la repetición de formas de organización colonial en un ambiente hermético condenado indefinidamente a carecer de relación con el mundo y, a lo sumo, a recrear lo mismo cíclicamente y por inercia.

Pese a que los derechos de los pueblos indígenas y originarios sobre el territorio, sus sistemas jurídicos, sus lenguas y la reproducción cultural, vinculan legítimas reivindicaciones educativas, la propuesta indígena y originaria no ha explicitado advertencias críticas sobre el riesgo de la intolerancia culturalista en la que incurrió tanto teóricamente como en los hechos. Es decir que la sociedad haya repetido ampliamente por varios años las reivindicaciones subalternas con contenido étnico, particularmente desde 2006, no ha permitido la articulación ni la audición de voces críticas. En educación, las peores consecuencias se verificaron con la intromisión de una visión chauvinista y sesgada de culturas autóctonas que han impactado ampliamente en la desvaloración de la ciencia y el conocimiento occidental, que

3 *Por una educación indígena originaria*, pp. 36-8.

se han abrogado privilegios disimétricos concepuando a la escuela –no solo la organizada para ellos mismos, sino en todo resquicio urbano y rural, privado y público– como el lugar de reproducción de *sus* características culturales, obligatorias para el conocimiento y valoración de todos. Así, la intolerancia culturalista no se ha agotado en acciones simbólicas como la inclusión de la *wiphala* en los símbolos patrios, sino que ha generado una progresiva decadencia de la formación científica de bachilleres, profesionales e investigadores, perdiéndose toda capacidad competitiva a nivel internacional sin la posibilidad de servir eficientemente al país.

Sin embargo, es posible también admitir que las categorías del pensamiento indígena se proyectan para la transformación de la educación en Bolivia de manera constructiva y moderna, toda vez que se evite el chauvinismo y exista una prevención consciente y generalizada de que dicho cambio no genere una debacle ni deterioro de la calidad del servicio. Es decir, es posible proyectar auspiciosamente que la educación boliviana incluya la formación de valores haciendo de las personas, sujetos solidarios siempre dispuestos a colaborar y ser cooperados (*ayni*); que tengan una moral sólida contraria a cualquier manifestación de corrupción lesiva de los intereses colectivos (*ama sua*), que denuncien y actúen contra toda forma de manipulación (*ama llulla*) y que tengan el imperativo de no abandonarse a la indolencia ni la holgazanería (*ama q'ella*). Se trata de una formación que respete al *otro* y lo valore como diferente, procurando el diálogo y enriquecimiento mutuo (*yanantin*).

4. El perfil del educador para el cambio

La educación es el factor determinante en la reproducción ideológica y la valoración de los hábitos sociales, advirtiéndose como decisiva la labor que despliegan los educadores. Congruente con esta idea, subsiste la presunción de que la escuela formal debe ser una extensión de las prácticas, creencias y hábitos culturales de la familia y el entorno, asignando a la función docente la labor de reproducir el pensamiento culturalista con fuerte impronta étnica. Así, en Bolivia, varias tendencias prevaletentes desde inicios del milenio han arremetido contra el imperativo universalista de la educación formal, que, en su versión más elemental, concibe un

aparato homogeneizador cuyo producto en el nivel de secundaria correspondería después de doce o catorce años de escolaridad, al bachiller sustentador de determinado perfil. La consecuencia invariable ha sido que tales arremetidas perpetúen la baja calidad y el anquilosamiento educativo, siendo elusivas de la responsabilidad docente.

Pero, aparte de realizar un rol conservador, los educadores pueden constituirse en un factor de cambio social. Para esto, es decir, para que la educación lleve a la práctica su potencial transformador, el profesor aparece de nuevo sustentando el rol protagónico, en medio de una compleja relación entre la problemática política y los cuestionamientos concernientes al sentido y los límites de la educación. Al suponerse que la transformación de la sociedad la realizarían hombres *nuevos*, al soñarse que es posible alcanzar un reino de libertad y justicia, se cristaliza la pregunta “¿cómo surgirá el hombre *nuevo* constructor de una realidad distinta superior a la existente?”.

Los profesores organizados en las entidades sindicales del magisterio protagonizaron desde 1994 hasta mediados de la primera década del siglo XXI, ideológica y políticamente, una oposición tenaz a la Ley de Reforma Educativa, motivada por una cultura institucional que resguarda sus prerrogativas, renuente a la modernización en la administración del sector y expresiva de una ostensible aversión al riesgo. Tal movilización social cuestionó, desde su origen, la validez jurídica de la Ley 1565, no se molestó en hacer propuestas alternativas que equilibren razonablemente la tensión entre la calidad y la equidad, e hizo prevalecer una lógica gremial de exclusiva reivindicación salarial contraria al diálogo democrático. Naturalmente, se opuso a toda evaluación de la calidad educativa; ¿es dable entonces esperar que los maestros sindicalizados cambien su cultura institucional?

Al apostar por cualquier proyecto que implique un cambio histórico, el hombre de la modernidad y de las ideologías del cambio se pregunta si la sociedad opresiva y aplastante del capitalismo maduro y global puede “educar” en el interior de su estructura, sujetos que sientan la necesidad de hacer germinar consigo mismos y para el colectivo social, los embriones de un futuro diferente. Es decir, la pregunta “¿cómo la sociedad y el Estado pueden *formar* personas

que obren por el cambio de las relaciones fundamentales y por la destrucción de la explotación y la desigualdad?” no encuentra una respuesta unívoca inmediata. Y es que, al parecer, solo hombres con una educación y una práctica moral diferente a las dadas en los entornos sociales constituidos pueden prefigurar expresiones y gestos de vida distintos a los predominantes. Solo individuos forjados en la exigencia de hacerse a sí mismos pueden anunciar un mundo alternativo mejor de manera auténtica.

Al parecer, solamente quienes viven de manera consciente su libertad y están comprometidos con la transformación de las relaciones de opresión, expresan de modo creativo las ilimitadas posibilidades de sus ideas, denuncian las inconsistencias de su entorno y enfrentan en sus vidas, auténtica y firmemente, los convencionalismos y restricciones de los modelos en boga, sugiriendo pautas de crítica, resistencia y acción. Pero ¿de dónde surgen?, ¿quién los educa?, ¿se forman a sí mismos?, ¿cómo pueden ser tan originales trasgresores contestatarios? Responder a tales preguntas allana el camino para establecer las pautas para que los docentes sean agentes de cambio.

Pese a la aporía sobre quién formaría a los formadores motivadores del cambio, queda claro que, si los profesores no se transforman a sí mismos, la educación no cambiará. También resulta evidente que el desempeño docente tiene un rol sustantivo en la construcción colectiva de una sociedad diferente, siendo la vocación del profesor el factor crucial para mejorarla. Si los profesores de primaria y secundaria optaron por la profesión docente, atendiendo, por ejemplo, a los tres meses de vacación anual o porque el tiempo de trabajo no incluye ocho horas diarias de encierro en un ambiente; entonces es muy probable que apenas atinen a reproducir el *establishment*. Para que sean agentes de cambio es necesario que aprecien con detenimiento los avances formativos de los estudiantes y preparen con dedicación y entusiasmo el proceso docente educativo cotidiano, siendo ellos mismos ejemplo de integridad y práctica de valores morales.

¿Cómo es posible lograr que los profesores de Estado tengan estas cualidades? La respuesta incluye salarios dignos, competencia profesional, dedicación exclusiva, capacitación permanente, asignación de cargos con base en méritos y remoción por ineptitud o carencia de ética

profesional. Si los profesores no son capaces de discernir la diferencia de rendimiento respecto de la igualdad de oportunidades, si reducen la formación al despropósito de la educación de ínfima calidad en búsqueda de una supuesta homogeneidad, como reproductores de lo establecido, perpetuarán, a través de los estudiantes, el subdesarrollo, la pobreza, la inopia intelectual y científica y la imposibilidad de bregar por una sociedad justa y libre.

La aporía de quién educa a los educadores puede resolverse si los propios formadores adquiriesen conciencia crítica sobre las circunstancias históricas y políticas en las que viven y que les motivan a crear actitudes de cuestionamiento, rechazo y liberación, inclusive de las prácticas culturales que la familia y el entorno social imponen sobre la vida de los educandos. Así, motivar el espíritu crítico y frenar la reproducción culturalista es la clave para que la educación sea el instrumento para impulsar nuevas acciones de los individuos en procura de una sociedad mejor.

Todavía es válida la concepción de que la vocación es la motivación profunda que permite una formación humanista con base en valores universales y el despliegue de una crítica constante a todo acervo cultural circunstancial, incluidos los contenidos globales que denotan prácticas consumistas, insignificantes, superficiales, indolentes y masivas, características en la vida de los jóvenes de hoy día a escala mundial. El maestro solo motivará el cambio cuando sea ejemplo de él, en la medida que muestre amor por el conocimiento, esfuerzo cotidiano por mejorar su propio desempeño, ocupación con las actividades intelectuales, predisposición a realizar y valorar la vida creativa, y una excelente actitud respecto de la comprensión científica de la cotidianeidad, la lectura permanente, la escritura regular, el análisis meditado, el cálculo cuando sea necesario, la sensibilidad en toda forma de expresión, las relaciones humanas y la predisposición de constituirse en modelo moral y de vida de los estudiantes que educa, mejorando todos como seres humanos.

La función educadora de los maestros es imprescindible para el desarrollo, superando la pobreza y mejorando la calidad de vida. Como educación de alto nivel, sus más importantes logros en países del Tercer Mundo, se advierten en lo que ingenieros y científicos inventan y en

la innovación de tecnologías, por ejemplo, facilitando el acceso y progreso de la salud, la planeación familiar y la protección de la ecología y el medioambiente. También la educación fomenta la inversión y el capital físico, siendo siempre decisiones inteligentes de política educativa, invertir en *capital cognoscitivo*, generando sostenidamente capital humano para incrementar el ingreso, el empleo, el crecimiento económico y la equidad social. Aunque, por otra parte, siguen siendo amenazas peligrosas contra las políticas educativas en los países en desarrollo, la fuga de cerebros, el subempleo y el desempleo, la extensión de la pobreza y la precariedad de la vida, además de la subsistencia de abismales diferencias socioeconómicas generadas por la desigual distribución de la riqueza.

Entre los valores del maestro forjador de un mundo diferente, se cuentan el esfuerzo y la dedicación por el progreso del país, la confianza en que la juventud construya un mundo mejor cuando tome las riendas para que la sociedad transite el camino hacia el futuro. El maestro transformador es la figura carismática e influyente para que los hombres y mujeres del futuro forjen una nueva sociedad. Solvente conocedor del saber científico de la época, debería representar un símbolo de pulcritud, corrección e integridad; debería ser un apasionado transmisor del humanismo, pensador de ideales nobles, persona de incorruptible moralidad y quien manifieste profundo respeto por las particularidades culturales que, sin embargo, tendrían que ser apreciadas bajo la lente de la crítica, con espíritu de superación, sentido común y en procura de relaciones plenas de los seres humanos, tanto entre sí, como con la naturaleza y en lo que respecta a las creencias y prácticas.

5. Pautas filosóficas para la educación intercultural

Entidades del gobierno como los institutos de investigación de las lenguas y las culturas deberían vincularse a los centros de formación docente para investigar las particularidades étnicas y lingüísticas de los pueblos indígenas y originarios. También deberían efectuarse estudios especializados para motivar la participación en torno a la implementación pedagógica de la interculturalidad. De este modo se validaría la organización educativa indígena, dotándole de

contenidos de valor universal, apoyando la descentralización administrativa y la autonomía en la gestión territorial y preservando la existencia lingüística del acervo indígena, de modo que la formación bilingüe e intercultural articule el nivel de primaria con el de secundaria y la educación superior.

Asimismo, es imprescindible una máxima exigencia a los futuros profesores de secundaria, evidenciada en la ejecución de planes de capacitación docente en interculturalidad, el uso de materiales interculturales, programas para tierras bajas, y la designación de profesores con características culturales, competencias científicas y conocimientos lingüísticos; de modo que se recreen críticamente los saberes tradicionales y se los contraste científicamente. Particular análisis científico-crítico es conveniente respecto de las creencias, las supersticiones, las tradiciones, los usos, las normas, las canciones, los proverbios, las curaciones, las costumbres y la tecnología.

Si bien sería ventajoso que los profesores trabajen en los contextos de donde procedan, esto restringiría la riqueza intercultural, quedando claro que el diseño específico del currículum en cada núcleo educativo incluiría contenidos según la realidad del entorno, con flexibilidad y perfectibilidad. No obstante, orientaciones comunes son imprescindibles. Por ejemplo, para el nivel de secundaria, convendría impartir la formación inicial en las Escuelas de maestros, con preeminencia de la proyección estratégica, sintetizando la ciencia occidental con las tecnologías simbólicas, la racionalidad instrumental con la cosmovisión holística, las pulsiones de poder con la lógica de la complementariedad y el servicio político y el monoteísmo católico con el espiritualismo panteísta de las culturas andinas y amazónicas; en fin, el liberalismo democrático de tónica individualista y el intercambio mercantil de bienes de consumo con la vivencia comunitaria y la economía de la reciprocidad. Estas son las proyecciones del enfoque intercultural: promover un giro sustantivo de las bases filosóficas que han restringido hasta ahora la educación en todos los niveles y, particularmente, la formación docente para el nivel de secundaria.

En opinión del autor, las categorías andinas permitirían dirigir la transformación de la escuela según un enfoque intercultural que reivindicaría los acervos amerindios buscando

sinergias con Occidente. Las categorías definen las dimensiones filosófica, ideológica, científica, política y pedagógica, donde las categorías indígenas y originarias irrumpen con improntas inclusivas. Se trata de la visión filosófica del *pachacuti*, la concepción teórica del *taypi*, la ciencia como *yanantin* del conocimiento, la política como *tinku* y la reivindicación del modelo pedagógico del *ayni*.

La proyección intercultural de la formación docente incorpora las categorías andinas. Por ejemplo, supone asumir una decisión política que invierta (*pachacuti*) los contenidos ideológicos y simbólicos de los diseños curriculares pre-valetentes y pobremente implementados. Se trata de la confluencia (*taypi*) que la educación promueva, aunando las diferencias culturales, sociales y competitivas, en medio de las que aparecen, se rehacen y se dinamizan, múltiples expresiones de hibridación. Las nuevas identidades y los procesos de formación en educación se orientarían según el propósito de que los productos terminales, los bachilleres, sean capaces tanto de observar y usar los contenidos de Occidente, como de escudriñar en la profundidad y el alcance de los saberes tradicionales, apropiándose críticamente de ellos. Ambos mundos se integrarían en un pensamiento holístico (*yanantin*) que exige al hombre ser consecuente en su práctica diaria, siendo enemigo de la impostura y la manipulación.

El enfoque intercultural en educación mediría, enfrentaría y escenificaría un combate simbólico (*tinku*) entre los modelos políticos que rigen relaciones de poder en la sociedad; brindando pautas para crear identidades políticas, formar tendencias y estimular adscripciones a proyectos de distinto alcance. La nueva escuela proyectaría la cooperación del entorno y la concurrencia de los actores populares como interlocutores pedagógicos válidos (*ayni*) para construir la formación integral de los bachilleres de modo activo y participativo.

La valoración de la diferencia, la búsqueda de relaciones dignas, la afirmación asertiva de la propia identidad; en fin, el contraste, la medición y el consenso en el currículum orientarían la visión educativa de la nueva escuela. Se trata de extender los gestos patentes en pueblos originarios, expresivos de una tradición de tolerancia y de fértil complementación de la diferencia: tal es la preeminencia de una cosmo-

visión que señale las distancias de los aportes, estatuya su medición y promueva una relación diádica y múltiple que una y comparta. La nueva formación asumiría los principios filosóficos del mundo andino, orientando el currículum hacia la reciprocidad y la complementariedad. Realizaría un *pachacuti*, es decir, la inversión de una ideología restrictiva prevaletente en Bolivia en las relaciones sociales y en la educación, generando la impronta de una cosmovisión incluyente que acepte y valore al otro.

El *pachacuti* en la educación destronaría el pensamiento colonial, minimizaría los efectos formativos que revitalizan la opresión y la instrumentación del poder e instauraría un sentido humanista marcado por la valoración de la hibridación cultural mestiza. La filosofía que guía el desarrollo curricular se asentaría desde el punto de vista epistemológico, en el lugar de la hibridación cultural. Enfrentaría las filosofías colonialistas impuestas en la historia de América: desde el pensamiento medieval, cristiano o ilustrado, hasta los contenidos eurocéntricos de tendencia individualista posesiva, marxista o positivista. En el currículum se identificaría la multiplicidad de formas e intensidades de racismo emergentes en la sociedad boliviana, afirmandose principios distintos. La valoración de las visiones del mundo correspondientes a las culturas andinas no implicaría desconocer las diferencias; al contrario, se visualizarían como sustantivas para marcar las relaciones sociales y políticas como disimétricas. Gracias a la plena conciencia de la disimetría, surgirían identidades culturales libres, se consolidarían los sujetos conscientes y autónomos, se recrearían los signos de adscripción y se ubicarían los roles con dignidad, unos respecto de otros. La educación contribuiría a construir un escenario de ilimitadas posibilidades de mezcla fértil e hibridación auspiciosa.

La escuela desplegaría un diseño curricular que incorpore al conocimiento universal, los saberes y las prácticas tradicionales. Expresaría y valoraría las manifestaciones genuinas de las culturas originarias, estudiando como un baluarte de Bolivia, las formas de organización social desarrolladas en contextos pluriculturales y multilingües, sin descuidar la formación científica. Contribuiría a formar a los artífices de un futuro plural, abierto, libre y democrático con

expectativas de desarrollo humano a la altura del tiempo histórico global.

Como núcleo ideológico del currículum aparece la categoría del *taypi*: las culturas indígenas y originarias de Bolivia detentan una lógica que dispone los elementos de la educación, separándola diádicamente en partes contrarias y complementarias que se limitan en un centro. Este ámbito liminal es también primordial: concentra los movimientos del microcosmos y es el lugar simbólico de la mediación. Respecto de la sociedad plural, la educación sería el *taypi* de las culturas urbanas y rurales, modernas y tradicionales, occidentales y originarias, constituyéndose en la mediación de lo indígena con lo global, el lugar primordial en el que surge la hibridación de los grupos y las nuevas adscripciones mestizas. En el *taypi* se explicitarían las diferencias, confluiría la multiplicidad de los rasgos y se construirían, innovarían y recrearían las identidades.

El enfoque intercultural de la escuela valoraría críticamente los saberes populares y tradicionales, los sistematizaría y proyectaría como contenidos científicos con valor tecnológico, útiles para aplicaciones de desarrollo social. La escuela, particularmente la secundaria, formaría al bachiller para que construya pautas de relación consigo mismo, con la naturaleza y con el entorno ecológico, según principios de mutuo sustento y equilibrio, definiendo la vida colectiva y cultural desde una perspectiva en que el entorno ecológico y medioambiental adquiriría relevancia y centralidad.

La educación intercultural asumiría la categoría de *yanantin* entendida como la unidad de contrarios no antagónicos, la síntesis de una oposición que se complementa y se refleja en espejo como partes de un todo de simetría bilateral como los miembros del cuerpo humano. Así, el original y su imagen reflejada alcanzarían la complementariedad de espejo. Se trata de una metáfora de dos universos de conocimiento conciliables: por una parte, la ciencia occidental y por otra, los saberes amerindios. Se trata de una dualidad que reúne, por una parte, las tecnologías simbólicas ancestrales con ubérrimas expresiones lingüísticas e insospechadas implicaciones sociales, y por otra, las tecnologías instrumentales del paradigma científico occidental. Se trata de la organización de la vida doméstica y comunitaria según la categoría de

reciprocidad que preserva y reproduce la naturaleza y el medio ambiente, en contraste con la economía de intercambio del individualismo posesivo y consumista, ostensivo peligrosamente de un núcleo antropocéntrico depredador.

La educación intercultural en una sociedad democrática con las características étnicas que existen en Bolivia reivindicaría al diálogo como sustantivo. Se trata de la simbiosis de formas, ventajas y soluciones que surgen en las organizaciones sociales y la vida política de las culturas. El currículum compatibilizaría la política democrática y representativa construida y heredada de Occidente, con las expresiones, modos y mecanismos de autodeterminación comunitaria, promoviendo en los estudiantes, actitudes críticas y de búsqueda de alternativas al ejercicio del poder marcado por el autoritarismo y la hegemonía, a las relaciones económicas dominantes expresivas de la explotación y el dominio, al estilo de uso del territorio condenándolo al colapso, y a la práctica de la justicia en un medio de cinismo e impunidad imperantes.

Para las culturas indígenas y originarias, el *tinku*, como categoría política y educativa, refiere un contenido intercultural. Se trata de la unidad lograda previa al conflicto y la convergencia de lo opuesto que se alterna. En distintos imaginarios, el *tinku* representa el ejercicio de funciones políticas como servicio tradicional por turno, aportando rotativamente al bien común con los propios recursos. En educación, el *tinku* se realizaría mediante la contraposición de ideas y el antagonismo de visiones del mundo de actores sociales y étnicos que sustentan distintas identidades. Pero sería una oposición que buscaría la integración y la protección de la diversidad: del conflicto surgiría un orden de alternancia para asumir roles según juegos de poder marcados por el servicio público. En el proceso, se darían momentos eruptivos y expresiones de ruptura, pero siempre se sucedería la alternancia para el bien común negándose la hegemonía, la arbitrariedad, el contubernio, la prebenda, la corrupción y el autoritarismo. La vivencia de los pueblos tradicionales sería asumida por la educación intercultural, valorando críticamente sus formas de organización, sus gestos políticos, sus poderes emergentes, la complementariedad en todas sus formas inclui-

da la de género, la democracia del acuerdo y la valoración de la diversidad del entorno natural.

La educación intercultural se asentaría sobre categorías construidas para la vida social en un mundo plural y complejo. La cooperación y el conflicto se expresarían en una pedagogía que crearía escenarios con valoraciones relativas y contraposiciones alternadas. Las comparaciones reflejarían vastos mundos de vida advirtiéndose las posibilidades y las limitaciones del diálogo entre las culturas. El objetivo sería promover el conocimiento de los *otros*, valorar relativamente cualquier signo y dar curso al flujo dinámico de las identidades. La nueva pedagogía recurriría a guiones que rebasen las restricciones del aula, alcanzando escenarios donde los actores revivirían sus representaciones.

La gestión territorial sería desplegada con genuina determinación por los grupos indígenas y originarios en contraposición a una lógica que instituya la razón política centralizada,

vertical y que económicamente reproduzca la explotación en condiciones ecológicas cada vez más indeseables e insostenibles. Desde la perspectiva de las culturas indígenas y originarias, la práctica pedagógica que realiza el enfoque intercultural sería el *ayni*. Esta categoría incluiría formas de complementariedad no simétrica, formas cooperativas por rotación de turnos y movimiento en circuitos. El *ayni* implementaría un currículum que valore la oralidad como forma cultural: el aula se trasladaría fuera de la escuela para promover una solidaridad orgánica con la comunidad según necesidades prácticas y proyecciones de interacción. Se trata de la incorporación de una pedagogía desescolarizada y espontánea que enfatice los valores simbólicos; rechace la inculturación, promueva críticamente la valoración de las creencias originarias, y auspicie expresiones mestizas de prácticas híbridas, recreando los ritos, los mitos y los gestos tradicionales adecuándolos a la modernidad.

Libertad para elegir: la propuesta educativa de Milton Friedman

Emilio Martínez Cardona

El nobel de Economía Milton Friedman contaba que, cuando publicó en 1955 el artículo «El papel del gobierno en la educación», no imaginó que acabaría convirtiéndose en una suerte de activista de la reforma escolar, creando una fundación que promoviera la libertad de los padres para elegir la escuela de sus hijos.

Siete años después publicaba el ensayo *Capitalismo y libertad*, donde analizaba los tres grandes roles del Estado en materia educativa: (1) legislando la educación obligatoria, (2) financiando la educación y (3) administrando las escuelas.

La conclusión de Friedman era que había cierta justificación en la obligatoriedad de la educación y en su financiamiento, pero que “la administración en sí de las instituciones educativas por parte del gobierno, su ‘nacionalización’, era mucho más difícil de justificar”.

El financiamiento podía separarse de la administración. Decía que “los gobiernos podrían exigir ese mínimo de educación financiado a través de vales entregados a los padres y redimibles por una cantidad por cada niño, a ser gastados sólo en educación [...] desnacionalizando a las escuelas”.

Con esto “se ampliarían las opciones al alcance de los padres [...]. Aquí, lo mismo que en otros campos, la empresa competitiva es mucho más eficiente en complacer la demanda que las empresas nacionalizadas [...]”.

Concluía Friedman que “cuando eso se logre, un mercado competitivo de educación privada al servicio de padres que tienen la libertad de escoger la que consideran es la mejor escuela para cada uno de sus hijos demostrará cómo se revolucionará la educación”.

Y agregaba que “son las sociedades libres las que, de lejos, han permitido un mayor desa-

rollo a los aspectos inmateriales, espirituales y artísticos del bienestar”.

Desde entonces, mucha agua ha corrido bajo el puente y el cheque escolar funciona exitosamente en la actualidad en Dinamarca, Suecia, Nueva Zelanda y Australia, en cinco regiones italianas y en varios estados de los Estados Unidos.

Nótese que estos países y regiones están a la cabeza en los indicadores mundiales de desarrollo humano, y que una de las categorías principales para medir este desarrollo es, precisamente, la calidad del sistema educativo.

El cheque escolar consiste en que el Estado entrega a los padres una cantidad de dinero (o un bono canjeable) por cada hijo en edad escolar, cantidad con la que se abonarían los gastos del centro educativo donde aquellos eligiesen matricularlo, sea público o privado.

Según la organización promotora del cheque escolar en Chile, los beneficios de este sistema se sintetizan en cuatro puntos: competencia, libertad, alternativas y calidad.

La competencia hace que los proveedores de educación se esfuercen en mejorar la calidad, ya que su financiamiento depende de que los padres elijan enviar a sus hijos a ese centro escolar y no a otro.

En resumen, se plantea que en lugar de financiar un ineficiente sistema de escuelas públicas de baja calidad, sería mejor darles esos fondos directamente a los padres, para que estos decidieran a qué colegio irán los hijos.

En Bolivia, habría sido más razonable destinar una parte significativa de la renta gasífera a esta iniciativa educativa y no a la compra de aviones de lujo para el gabinete ministerial o a la construcción de nuevos palacios presidenciales.

Filósofos de la vida

Mario Javier Tobón Román

El siglo XXI trae para el ejercicio vocacional del maestro algunos retos muy significativos, porque el mundo se está enfrentando a una escuela diferente, donde los medios masivos de información se han convertido en los que dirigen el proceso de aprendizaje. Además, estos propician la apertura a todas las posibilidades que se presentan de la verdad; los métodos para hacer las cosas se han multiplicado; la investigación camina por el mismo riel que lo hace la historia; la ciencia ha empezado a debatir posiciones que se venían trabajando por siglos y un fenómeno muy evidente es una cierta necesidad de muchos posmodernos de descalificar la forma como se enseñaba en otrora. Por ello resulta necesario cambiar las prácticas pedagógicas al interior del aula de clase para que sean coherentes con las demandas actuales de enseñar y aprender; de lo contrario, seguiremos teniendo los mismos resultados de los siglos pasados, en relación con la didáctica de enseñanza de los estudiantes, trayendo, como consecuencia, la repetición de modelos pedagógicos tradicionales y estudiantes que reciben educación bancaria que

los lleva a no pensar, repetir instrucciones, ser pasivos y sin ninguna posibilidad de producir nuevos pensamientos, nuevos conocimientos, nuevas formas de ser y hacer en la transformación del conocimiento y la sociedad.

Es por eso que la acción de educar en estos tiempos, especialmente en el área de filosofía, debe ser mucho más enriquecedora y amplia. Las preguntas aumentan; ya no hay en las aulas de clase estudiantes que solo reciben conocimientos, en ellos se han incrementado los argumentos que son enriquecidos con la experiencia. El mundo ya no está mirado como objeto de estudio, sino como un sujeto de aprendizaje; con todo, lo más necesario es evidenciar un gran desarrollo dialéctico en dicho proceso.

En la génesis de *Filósofos de la vida* se encuentran los pedestales que justifican el proyecto: primero, un maestro que sabe que hay que mudar y transformar profundamente los planes, programas, proyectos, objetivos y en especial la Didáctica de Enseñanza de los saberes; es decir, las formas de enseñar porque no quiere enseñar como él aprendió, no se siente el dueño de la

palabra, sino que democratiza el discurso, el conocimiento y la hermenéutica filosófica y pedagógica para que, a partir de allí, se construyan comunidades de aprendizaje entre la escuela, los estudiantes, maestros, la comunidad educativa y su contexto. Además, sin saber si ha incomodado, es cuestionado por uno de sus estudiantes que se siente insatisfecho por el hecho de ver que la filosofía era limitarse a estudiar la vida de unos personajes que pensaron excelentes teorías, tesis, postulados y sus debidos argumentos. De tales cuestiones surge la propuesta de revisar la vida de otras personas que han transformado el mundo con sus pensamientos y que no figuran en la historia de la filosofía.

Me refiero a un maestro con deseos de implementar nuevos modelos pedagógicos, con objetivos nuevos para formar nuevos hombres, que sean capaces de ser protagonistas de su propia formación, que desarrollen las competencias del hombre del siglo XXI, investigación, lecto escritura, pensamiento lógico-matemático, ciudadanía, emprendimiento, espiritualidad, innovación, amantes de la naturaleza, creyentes de Dios, éticos, democráticos, participativos, respetuosos de la otredad. En síntesis, estudiantes motivados a trascender en el conocimiento justifican el inicio del proyecto. Ya en clase eran muchos los invitados, desde el futbolista favorito, el artista que los motiva, escritores, poetas y algunas madres y padres de familia, que solo cumplieron un requisito, a saber: transformar la vida de los estudiantes con sus actos y pensamientos a través de *filósofos de vida* que no están en el índice de los libros de texto, pero sí en lo que los estudiantes llaman “el libro abierto de la vida”.

Así nace una propuesta para un mundo que cambia rápidamente, para una escuela cada vez más masiva y menos humana, donde se ha perdido el arte de pensar y debatir. La propuesta nace justamente de la dialéctica entre un maestro cuestionado que sueña con transformar realidades con base en un currículo pertinente, y unos educandos motivados a aprender, partiendo de sus propios intereses para hacer filosofía. Tales son los grandes componentes que emergen en filósofos de la vida donde la semilla sigue siendo aprender haciendo, filosofar actuando. Destaco que estas son estrategias de enseñanza de los pedagogos clásicos: Pestalozzi pensaba que a los estudiantes no se les debía dar conocimientos ya construidos, sino permitirles

aprender sobre sí mismos, pero a partir de trabajo personal; Comenius, padre de la Didáctica Magna, animó la autonomía en el proceso de formación de los estudiantes; Makarenko comprendió que no solo se debía ser un profesor con muchísimo conocimiento, sino saber y comprender las esencias de los estudiantes para incidir en sus transformaciones; Decroly estructuró la globalización y los centros de interés en el aprendizaje, entendiendo que lo más importante para enseñar a los niños es la motivación, pero a partir de sus intereses vitales, ya que estos despiertan su interés de aprender, por eso lo de los centros de interés del aprendizaje; por último, entre otros, Montessori consideró que el juego es fundamental para el aprendizaje de los niños, porque éste, en la libertad del juego, confronta sus conocimientos con la realidad, lo que le permite crear y encontrar nuevos aprendizajes.

Transversalización del currículo con Filósofos de la vida

El programa curricular del área de filosofía propuesto por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia pretende que los estudiantes se desempeñen en competencias de orden crítico, creativo y dialógico, razón por la cual el recorrido por la historia de la filosofía es muy importante, buscando que los mismos puedan dar un sentido claro a su realidad y, de la misma forma, poder ser constructores de un verdadero cambio de pensamiento. Así, por ejemplo, estudiar el pensamiento medieval solo cobrará sentido en la medida en que se pueda hacer un verdadero diálogo ecuménico e interreligioso que permita a los estudiantes tener una aceptación de la diferencia de credos y que lleve a generar un equilibrio social de pensamiento. Recordemos a Heráclito: nadie puede bañarse dos veces en el agua de un mismo río, porque las aguas no son las mismas, es decir, la realidad es cambiante, todo es impermanente, es decir, nada es, todo cambia de manera permanente. Parménides, aunque expresa en su teoría que la nada no es, que todo permanece, no le hace una yuxtaposición a Heráclito, sino que argumenta su teoría filosófica en el ser único, el mismo tiene una esencia, pero cuyo ser puede modificar sus hábitos, formas de ser y estar en el mundo. Por otro lado, Platón, en su teoría del conoci-

miento, arguye que el conocimiento empieza por los sentidos, pero que es el tamiz de la razón el que lo vuelve científico y cambiante.

El proyecto Filósofos de la vida se caracteriza por acompañar de manera creativa el diseño curricular en la medida en que, cuando los estudiantes investigan a su filósofo, deben cotejar sus aprendizajes en un ejercicio de verificación de las teorías en sus propias vidas. De esta manera, lo aprendido en la clase a partir de los filósofos de vida es cotejado en la misma con los filósofos clásicos, de tal manera que se crean aprendizajes significativos porque los estudiantes se dan cuenta de que lo que otros pensaron ocurre en otros que igualmente piensan así sean anónimos, cotidianos, desconocidos.

Con esta metodología se evidencia el proceso de la investigación en el aula, donde el estudiante se convierte en un controlador directo del aprendizaje, al estilo del Proyecto Comunidades de Aprendizaje, el Método Fontana o Modelo de Escuela Nueva, cada uno de los acercamientos a su filósofo les permite ampliar visiones de la realidad, construir nuevas propuestas de pensamiento y establecer criterios de testimonio que les sirva de referente para la construcción de sus proyectos de vida, los mismos que están de manera permanente según Heráclito, en Deconstrucción, Construcción y Reconstrucción.

Desde Filósofos de la vida se concibe la escuela como el espacio por excelencia para la formación y salvación de los estudiantes, para que sean plenamente felices en el marco de su perfectibilidad humana. De igual manera, como el universo donde se construye el ser de los estudiantes en un espacio de libertad y de felicidad, allí los estudiantes parten de sus intereses y, en un ejercicio de libre albedrío, ellos escogen a su filósofo, por lo que el aprendizaje parte de un interés individual. Así, el saber filosofar se vuelve un acto de vida en la medida en que se estudia y aprende desde la propia pasión. Además, las evidencias encontradas permiten crear nexos fuertes con el modelo de vida de cada estudiante. Las experiencias de vida de cada uno de los filósofos pasan de ser anécdotas a convertirse en objeto de discusión y confrontación existencial de su propia vivencia de orden racional en el estudio que se realiza.

Por otro lado, el proyecto permite la incorporación de las nuevas tecnologías de la educa-

ción, no solo en las pesquisas de información, sino en la construcción de presentaciones y la divulgación de los hallazgos encontrados. De modo que, cuando se comparte el trabajo de los estudiantes, se abre una puerta para el trabajo colaborativo, que es motivado en la medida en que ellos intercambian información entre ellos y comparan sus trabajos en un sentido de mejoramiento y retroalimentación. Este compartir de aprendizajes se evalúa también cuando entre ellos auditan el proceso de los compañeros, así el proceso de uno es modelo para el de otros, lo cual motiva para avanzar y ahondar en el trabajo de cada uno.

Para ello se necesita de instituciones educativas, escuelas, colegios y universidades y, en especial, docentes abiertos a nuevos escenarios de enseñanza, más creativos e innovadores y sin miedo de la utilización de la tecnología como herramienta que permite a las instituciones y los docentes ser más interactivos en la enseñanza de conocimientos, donde la tecnología permita ser signo de cambio y de acercamiento entre el estudiante, el docente y las instituciones en la aprehensión de saberes y la producción de conocimientos altamente competentes, competitivos, eficientes, eficaces y de calidad y excelencia.

Hablar de la importancia de las TIC en la comunicación educativa implica saber lo que el ser humano es y lo que proyecta ser, lo que sucede en el contexto, la necesidad regional, la política pública con respecto al desarrollo de las disciplinas, el panorama cultural, social y económico. La sociedad del conocimiento y de las comunicaciones exige apertura de mentes y fronteras, y, a la vez, permite la integración de conocimientos interdisciplinarios y multidisciplinarios, en el abordaje propio del currículo de la escuela y la universidad y la sociedad.

Para no dejar de lado los innumerables aportes que los otros campos del saber le ofrecen al proyecto, desde una ayuda en la construcción textual por parte de la clase de humanidades, se propone una reflexión de comportamientos de los filósofos desde la ética, la construcción de prototipos artísticos, y la determinación de proposiciones lógicas de las acciones de los mismos. Por todas estas razones, los estudiantes han ingresado en un espacio donde se incrementa el deseo de saber cada día más.

Camino recorrido en Filósofos de la vida

Desde sus inicios, el proyecto ha generado impactos, evidenciando logros cualitativos. Por lo tanto, es necesario hacer del mismo un recuento anecdótico: todo comienza con un reto de un estudiante, un análisis de un maestro y un proyecto de resultado, que al primer año se trató de una novedad, muchos errores, demasiadas experiencias y mucho por aprender. Sin embargo, es necesario mencionar que el maestro retado en un primer momento no era el más soñador con el proyecto, incluso sabiendo que había sido escogido por uno de sus estudiantes como filósofo de vida, hasta que, al finalizar ese año 2015, recibe la oportunidad de contarle a otros maestros y, desde el público, recibe un apoyo, las impresiones de los otros fueron muy positivas, y el empuje que se necesitaba estaba abriendo muchos horizontes.

Empezamos el año 2016 con los fundadores en la expectativa de terminar sus estudios y con el ánimo de mostrar lo vivido. Motivados por un gran directivo docente, Francisco Antonio de la Barrera Gutiérrez, el proyecto crea el primer foro *Filósofos de la vida*, que fue inspirado por la célebre frase de Antoine de Saint Exupéry en su obra el principito, “lo esencial es invisible a los ojos”. Para esa época, muchos estaban entusiasmados con el trabajo de los estudiantes y con los logros alcanzados.

El 2017 vino con más triunfos. Ya otras instituciones estaban motivadas en la ejecución del proyecto, lo habían conocido y se habían arriesgado a trabajarlo. Es el caso del Colegio Padre Manyanet de Medellín, el Colegio Técnico Nuestra Señora de las Misericordias de Santa Rosa de Osos Antioquia y la Institución Educativa Orestes Sindicce de Itagüí Antioquia. Así, otras instituciones empezaron a seguir los avances con la intención de implementar la iniciativa en sus proyectos educativos. Para este año, tomando como base la canción «Con la gente que me gusta», del grupo *A dos velas*, de España, se realiza el segundo foro donde se evidenció que cada día se crece y se construye desde el saber filosófico.

Motivados por los resultados obtenidos y después de haber conocido el proyecto de filosofía para niños, la Institución Educativa ha comen-

zando a trabajar en el 2018 el área de filosofía en todos los grados escolares, de tal forma que cada día se construya más y mejores conocimientos, permitiéndole a toda la escuela hacer de la filosofía un arte para pensar y vivir mejor.

Caminando con Filósofos de la vida

El tiempo lo ha demostrado y los resultados lo confirman: es necesario seguir construyendo experiencias a partir del proyecto, valorar que hay estudiantes ansiosos por el saber, que reclaman con insistencia la clase de filosofía, que piensan en posibilidades, que investigan constantemente y que pasan mucho tiempo hablando de sus filósofos, abriendo espacios de aprendizaje donde no hay pereza de pensar y donde las preguntas y las opiniones fluyen como la lluvia. Todo lo anterior son suficientes razones para seguir pensando en Filósofos de la vida y para crecer cada día y hacer realidad en la escuela el cometido antiguo de libertad y felicidad en el saber.

La escuela necesita abrir sus puertas a espacios de reflexión, donde el aprendizaje les brinde a los estudiantes más y mejores condiciones de vida, los niveles de razonamiento sean fuertes y los aprendizajes se vuelvan significativos porque generan pasión, intención y modifican la realidad del estudiante de tal manera que se hacen filósofos reales, porque construyen su propia filosofía, sus propios paradigmas, concepciones y enfoques. En suma, nacen nuevos Filósofos para la vida.

En conclusión, la Institución Educativa Carlos Enrique Cortés Herrera es poseedora de un tesoro, un proyecto que ha modificado su Proyecto Educativo, donde se han implementado nuevas formas de enseñar y donde aprender es un deleite para sus estudiantes. El proyecto cuenta con la aprobación de toda la comunidad educativa y se ha convertido en un referente para que otros empiecen a disfrutar del maravilloso mundo de la filosofía en la búsqueda de mejorar la realidad cotidiana de sus estudiantes en el orden cognitivo, epistemológico, gnoseológico, antropológico, psicológico, cultural, social y, en especial, filosófico.

Una educación para la libertad de pensamiento

Alexis Prieto Peña

El hombre no es más que lo que la educación hace de él.

Immanuel Kant

La infancia es el periodo más influyente en la vida de un individuo, periodo en el cual se establecen las bases de lo que será en la adolescencia y como adulto. John Stuart Mill afirma que la educación en los primeros años de formación de una persona es trascendental porque en ese periodo se estimulan las capacidades racionales, emocionales y cognoscitivas del niño. Pero, por otra parte, educar también supone proteger a los niños de supersticiones y dogmas, de adoctrinamientos que son influencias viles.

Posiblemente, el adoctrinamiento religioso sea el más visible, tratándose de un aleccionamiento que oscurece la frontera entre la realidad y la ficción, y puede volver insensibles a los niños ante horrores como los relatos del Antiguo Testamento, en una cultura, y, en otra, convencerles de la supremacía islámica sobre el resto de la humanidad¹. Aquí se ve la relevancia de la enseñanza en la infancia de valores como la empatía, la tolerancia, la generosidad y otros.

Para José Luis Sampedro, escritor y economista español, la educación es pensar en libertad y prepararse para la vida. Lo explica así:

Desde la infancia nos enseñan, primero, a creer en lo que dicen las autoridades: profesores, los padres, el cura, etc. y luego a razonar sobre lo que hemos creído.

La libertad de pensamiento es al revés, la libertad de pensamiento es primero razonar y luego crearemos en lo que nos ha parecido bien de lo que hemos razonado. Si usted no tiene libertad de pensamiento, la libertad de expresión no tiene ningún valor².

Sampedro, posiblemente inspirado en Mill, reclamó la libertad de pensamiento como una condición para la libertad de expresión. La libertad de pensamiento se forma exponiendo al individuo a la pluralidad de opiniones y motivando al pensamiento crítico. El pensamiento crítico consiste en una revisión de las propias ideas para determinar si tienen sentido. Bertrand Russell propone a la evidencia como el elemento más importante al momento de examinar un tema, siendo esta postura la esencia del pensamiento crítico:

Al estudiar un asunto o considerar una filosofía uno debe preguntarse cuáles son los hechos y cuál es la verdad a la que llevan esos hechos. No debe uno desviarse por lo que desearía creer o por lo que piensa que sería beneficioso creer si fuera cierto³.

Para ganar esa libertad de pensamiento, es necesario educarnos adoptando un espíritu crítico, científico y practicando el escepticismo metodológico y así impedir que esa horda del submundo intelectual compuesta por charlatanes y seudocientíficos nos diga lo que tenemos que pensar. Aquí se manifiesta la importancia de nuestro sistema educativo en la formación de individuos con pensamientos propios, críticos y capaces de resolver problemas.

El discurso que se nos da sobre la educación afirma que nuestro sistema educativo promueve el acceso al conocimiento, a desarrollar las capacidades intelectuales, a mantener la calidad en el sistema educativo⁴ (asumiendo que la calidad

1 Ver Hallak Kamel Mustafá, «El Corán y la traducción de su sentido en lengua española», 3:110, p.138

2 Ver Domínguez Bolívar J.E. (7 de Mayo de 2014). Salvados Entrevista a José Luis Sampedro. (Archivo de video) Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ANvhGRT7EMk>

3 Ver PhilosophieKanal. (15 de Agosto de 2012). Bertrand Russell - Message To Future Generations. (Archivo de video) Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ihaB8AF0hZo>

4 Ver Ley N° 070 de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”.

ya existe), a mejorar la calidad vida de los seres humanos y otras declaraciones retóricas. En la práctica, el sistema conserva la desidia por la inteligencia al privilegiar la repetición y el ejercicio de la memoria⁵ en la educación primaria, la secundaria e incluso la universitaria.

En el fondo, nos educan para ser productores y consumidores, no para la libertad ni, menos aún, para la libertad de pensamiento. Para el filósofo francés Michel Onfray, el sistema educativo global ha renunciado a crear individuos inteligentes y, a modo de una producción en serie, únicamente produce mano de obra⁶. Nuestro sistema educativo no sería una excepción. Tenemos un sistema educativo que no es digno de tal nombre, que nos deja indefensos ante aquellos que practican la prestidigitación verbal y que hacen pasar sus intereses por los intereses de la mayoría. Ante la pobre educación formal que predomina, tenemos la opción de educarnos nosotros mismos, hacer el esfuerzo de difundir el pensamiento y aclarar las ideas a la gente.

Dado que todo cambia, la idea de que el aprendizaje termina con la obtención de un grado académico universitario ha quedado obsoleta. Ese pensamiento pertenecía a un mundo lento; en esta era de continuo cambio en todos los niveles, el aprendizaje debe ser constante para permitir que el individuo se acomode a un mundo en constante transformación.



5 Mansilla, H.C.F., «La Bolivia que no cambia», en *Los Tiempos*, 11 de Julio de 2016.

6 Onfray, Michel, *La filosofía feroz*, p.39

La educación en cuatro tiempos

José Nostas Raldes

La máxima esperanza de vida aproximada en el mundo es de 85 años; en Bolivia, de 68. A este dato debe añadirse que nos pasamos una cuarta parte de nuestras vidas en los ciclos de educación primaria, secundaria y profesional, aproximadamente. Ahora bien, si esto lo observáramos como cuatro tiempos de una contienda deportiva, la mayoría de nosotros, o de los que tenemos acceso a la educación, gastaríamos un tiempo de nuestro juego en educación básica, elemental, para poder ganar o, mínimamente, seguir participando de la contienda.

Si bien hacemos muchas cosas adicionales que no suponen un estudio directamente, en esta época, nuestra prioridad debería ser la educación, pero con la finalidad de su esencia, es decir, la de cultivar y desarrollar nuestra capacidad intelectual y moral. Por supuesto, ello implica que nuestros intereses de formación, educación e incluso intelectuales, nunca decaigan. No hay nada que justifique el estancamiento en ese campo. Es que, contrariamente a lo que se suele escuchar, que perro viejo no aprende nuevos trucos, la ciencia ha demostrado que nunca dejamos de aprender; es más, para mantener nuestra vitalidad cerebral, deberíamos proponernos retos de aprendizaje a fin de promover las conexiones neuronales.

Está claro que, físicamente, o sea, de manera literal, la educación, en cualquiera de sus facetas (intelectual y/o moral), promueve el bienestar cerebral y la lucidez. No obstante, desde un punto de vista intangible, deberíamos tener mucho cuidado con lo que aprendemos, ya que, al igual que la energía nuclear, la educación es capaz de construir, pero también de destruir, incluso en la misma o mayor proporción que la primera.

Lamentablemente, al inicio de nuestro *primer tiempo*, no tenemos poder de decisión sobre lo que decidimos aprender, por lo que aceptamos todo lo que nos transmiten casi como si fueran verdades absolutas. Gracias a la costumbre, muchos jamás llegamos a cuestionarnos, aunque,

francamente, de lo aprendido, existen asuntos que no vale la pena cuestionar. En cualquier caso, hemos generado tanta información desde nuestros primeros asentamientos hasta la actualidad que, sin esta trasmisión de conocimiento de generación en generación, el mundo que conocemos hoy en día no sería el mismo. Entonces, ¿el principio de la educación viene desde mucho tiempo atrás? ¿Ha formado parte de nuestra vida en sociedad como pilar fundamental de la supervivencia? Mejor aún, ¿todo lo transmitido, fundamentalmente como una suerte de dogma, en nuestra primera etapa de educación, resulta imprescindible?

Está claro que uno de los grandes cambios que tuvimos en la historia de la humanidad fue la esperanza de vida. Miles de años de evolución programaron a nuestro cuerpo para sobrevivir tan solo y hasta los veinticinco años de edad. Si estuviéramos en esas primeras épocas, tendríamos que haber sobrevivido a las inclemencias del tiempo, a los predadores que nos acechaban, y a las enfermedades y, además, habernos reproducido a tiempo: una época de mucha incertidumbre. Pero, como en el mundo animal éramos parte de un ecosistema, donde todos, incluso los que están en la cima de la cadena alimenticia, mantenían un equilibrio con el resto, entre la tasa de natalidad y mortalidad, aquello resultaba necesario para que el ecosistema se mantenga en orden. A pesar de esto, la entropía hace de las suyas, eventualmente, y algunas especies rompemos el equilibrio, vamos en contra del orden natural, nos comportamos como una plaga: procedemos como las langostas, que de ser insectos solitarios e inofensivos en estado natural, cuando se enfrentan a crisis alimenticias, sienten la necesidad de agruparse y migrar, y devastan todo lo que está a su paso. Presiento que a nosotros nos sucedió algo similar, pues sentimos la necesidad de estar seguros, de tener alimentos a disposición, de no vivir con miedo y, finalmente, nos convertimos en una plaga para el mundo, al igual que las langostas. Es lo que puede ser transmitido de generación

en generación, en una lógica educativa que no parece razonable. Porque ya no estamos en la misma situación de nuestros primarios antepasados, pues contamos con otros elementos, es más, instituciones que han servido para que, como sociedad, tengamos una coexistencia más o menos satisfactoria.

Efectivamente, debido a lo anterior, me surge una pregunta, a saber: ¿de qué huimos? Ya nos salvamos del medio salvaje hace mucho tiempo, vivimos cuatro veces más de lo que la genética tenía preparado para nosotros, y cabría la posibilidad que esa necesidad de seguridad que teníamos de poseer esencialmente un instinto se ha transformado en nuestra conducta habitual y ahora pasamos de competir en un ecosistema a competir en un sistema económico, logrando algo similar a los primeros sedentarios, quienes rompieron el orden natural y usaron la educación para trascender su seguridad a sus predecesores.

Es lamentable que algunos humanos siguen con ese instinto primario, aunque ya institucionalizado, que los inclina a buscar, sin mayores dudas o escrúpulos, la cima de, la que yo llamo, la *cadena alimenticia social*. Así, se procura la manipulación de los demás, persiguiendo que sólo un grupo reducido de personas pueda controlar o dirigir al resto, preservando su seguridad y la

de su descendencia, simulando que se aspira a la consecución de fines comunes, aunque, en realidad, anhelan solamente los propios.

¿Será que no somos muy diferentes a las langostas, que, cuando aumentan el número de encuentros entre sí, se vuelven caníbales para reducir su población y asegurar su alimento? ¿Será que no nos hemos dado cuenta de que ya no es necesario huir o competir por supervivencia? ¿Qué necesidad tenemos de ser más cantidad? ¿Algún día lograremos un nuevo tipo de organización que permita que la educación sea netamente utilizada para el desarrollo intelectual y moral, donde todos seamos iguales? Quizá la sola consideración de estas preguntas contribuya a orientar nuestra cabal idea de educación.

El reto está en pasar de una educación mínima, ligada a la supervivencia, a una continua, es más, incesante y que sirve para que, aun siendo limitadas, nuestras conquistas como género humano se traduzcan en mejores días para quienes conforman la especie. Tenemos, por tanto, el desafío de complementar esa transmisión a lo largo de la vida, no sólo en secundaria o a nivel universitario, sino a diario, evidenciamos que nos preocupamos por el conocimiento, ya que nos favorece como individuos y miembros de una sociedad.

La muerte de los maestros

P. A. F. Jiménez

“Los maestros han muerto”, proclama la voz del hombre emancipado. Y su muerte no ha de ser proclamada en vano.

—¡Fuera los maestros! ¡Mejor ningún maestro, mejor que cada uno se eduque a su manera, mejor emanciparse, mejor ser el maestro mismo!— Así habla el hombre racional¹.

“La enseñanza universal es así: el discípulo se erige en maestro”, dice Joseph Jacotot², allá por la Revolución francesa. Sigámosle la corriente un minuto, no más.

Sólo hay una forma de ser el maestro de alguien más: siendo ignorante en lo que se enseña. Es imperante no conocer de antemano el camino que el alumno ha de tomar, pues ese camino ha de ser suyo y de nadie más. Así el niño no se acostumbrará a ver a través de los ojos de otro³. ¡Qué bellas palabras! Pero pongámosle fin a ese minuto feliz que pedí.

¿Maestro ignorante? ¡Maestro al fin! “Hay que encerrar a los alumnos en el círculo de la potencia”, asegura Rancière⁴. ¡No debemos encerrar a nadie en ningún círculo! El Loco

1 Nietzsche (2016: 414). La cita ha sido modificada para adaptar su sentido.

2 En Rancière (2007: 36).

3 Rancière (2007: 72).

4 En Rancière (2007: 30 y ss.).

aprisiona la voluntad, pretendiendo emancipar la inteligencia. Sacrifica la primera en el altar de la segunda. ¡Hay que estar realmente loco para confiar tanto en la inteligencia! A veces, ni la voluntad es suficiente para librarla.

“El hombre es una inteligencia al servicio de una voluntad”, dice el código del Fundador⁵. Entonces ¿es el hombre una inteligencia, como dice, o una voluntad, a la que, finalmente, sirve? Si es una inteligencia simplemente, ¿dónde queda su humanidad, su amor, su fe? Y si es una voluntad, ¿qué hacemos tratando de liberar la inteligencia?

Rancière dice que la potencia de un hombre se libra gracias a su voluntad o a la necesidad. Entonces ¿por qué recurre a la necesidad, el hecho de encerrar a sus alumnos en el círculo de la potencia, como si su voluntad no alcanzara para encerrarse él mismo? Si partimos de esos círculos impuestos, aplazamos hasta el infinito a la emancipación de la voluntad⁶. Al contrario, debemos partir de la condición libre inherente a la voluntad. Los hombres-masa no son más que ficciones nuestras.

¿Cómo hacemos entonces? Si la voluntad del alumno está anquilosada, habrá de ver la forma de devolverle sus ganas de aprender. Si hacemos descansar el fin de nuestra labor en la enseñanza, ésta siempre vendrá al final (si acaso) para el alumno. Debemos hacer del aprendizaje un medio para algo más en el mismo proceso de enseñanza. Así el alumno aprenderá por voluntad, y no por necesidad. El fin que les mostremos ha de ser deseable. Habrá que partir, entonces, de su voluntad, ¡no de la igualdad de sus inteligencias! Eso es ya algo obvio.

Dígame, Sensei, ¿acaso no es otra forma de separar a los superiores de los inferiores el hecho de decir: hay hombres embrutecidos y hombres emancipados, hombres y superhombres? ¡Por favor! Cuando sea algo más que un hombre el que habla, tendrá derecho a semejante distinción. Antes no. Así que, o llevamos al extremo el axioma de la igualdad de Jacotot, hasta el punto de negarlo a él mismo; o esperamos pacientes a

que los ángeles y las musas nos hablen. Opción tentadora, debo decir.

Para que el maestro muera, no puede morir a medias. ¡Muere él pero sobrevive la razón, como fundamento de la auto-educación? ¡Que muera la razón también! Pensemos en las razones para que los alumnos quieran aprender y ellos solos lo harán. No necesitarán de Maestro Ignorante alguno: los maestros morirán de verdad.

¿Acaso todos tienen la misma capacidad racional? ¡Por Zeus, no! Más bien. No confiemos, pues, en la razón del estudiante, aunque esté en potencia, sino en su capacidad para prescindir de ella.

El lenguaje lo hace humano, dice Rancière. Yo digo que el lenguaje atrofia la sana animalidad del homo sapiens-sapiens: a los demás seres vivos en la Tierra les basta su instinto, ¡y nosotros nos jactamos de nuestra necesidad del lenguaje! Es como si un lisiado se sintiera orgulloso de su condición; algo que pasa, y hoy en día más que nunca, época en la que el débil reclama su cuota de poder, precisamente porque hasta el fuerte ha dejado de serlo.

Verán, incluso los grandes espíritus se comunican mediante el pensamiento, y no mediante el lenguaje. Rancière dice que el lenguaje no nos une, sino que más bien nos separa y que nos obliga a traducirnos mutuamente, aunque, eso sí, nos une en la comunidad de la igualdad⁷.

¡Hambre de cachorro! El lenguaje es el arma que yo utilizo para derribar su propia hegemonía. Uso la contradicción. Eso no me hace parte de ninguna comunidad de débiles. Los hombres no somos iguales. Pero ciertamente tampoco es que haya superiores e inferiores. Todos somos inferiores hoy en día, de ahí que haya tanta necesidad de superación personal y de superioridad, incluso en Rancière.

“La retórica es una poética pervertida”, dice Jacotot. ¿Nadie le contó que la poesía está ya pervertida? ¡Quién dijo que ésta es hija sólo del lenguaje y de las palabras: habladas o escritas! ¿Dónde queda la música, la danza, el éxtasis, el cuerpo, la vida? ¿No es el arte “poesía” por antonomasia? Somos artistas por naturaleza, pero no por el lenguaje.

La música, la danza, etc., son otros tantos tipos de lenguaje, dirá Rancière; otros tantos tipos de

5 El Fundador era como le llamaban a Jacotot sus alumnos de Lovaina. “El Loco” (en contraposición al Viejo) es otro de sus epítetos, usado por Rancière.

6 Rancière (2007: 9) dice: “Quien plantea la igualdad como objetivo por alcanzar a partir de la situación no igualitaria, la aplaza de hecho al infinito”.

7 En Rancière (2007: 82).

texto, dice Derrida. Que ellos sean maestros de la palabra y que vean el mundo como un libro dispuesto para su violenta lectura no hace que las cosas sean como ellos las ven. Para el león, todo animal es comida. Y para nosotros, *homo symbolicus*⁸, todo es digno de interpretación, de análisis; todo material es bueno para la pluma de nuestra inteligencia.

¿Y si esa descomunal inteligencia es, en realidad, el origen de todos nuestros males? ¿Quién, pues, inventó a Dios en primer lugar? ¿Es casualidad que el atributo “absoluto” de Dios haya pasado con tanta facilidad a la Razón, después de la Ilustración?

¿Así que todo es lenguaje, señor Jacotot? ¿Qué no fue usted un lector⁹? ¿No es logocéntrico su modo de revivir a Dios a través de la filosofía panestésica?

¿Acaso Rancière no goza hablando, empleando su inteligencia de escritor, sobre la Verdad de la que ni los filósofos pueden ganar su amistad? ¿Acaso escatima esfuerzos en partir de la confianza en su propia razón?

¿Ha podido usted, gran Maestre, superar a Platón? ¿O está tan encantado con su maestro como él lo estuvo con Sócrates? ¿Hasta cuándo vamos a arrastrar tan decadente tradición del pensamiento?

Si va a matar a los maestros, y más aún a los de la sospecha, primero tendrá que asesinar a sí mismo, Maese. Su contribución es loable, pero sacarle la máscara mortuoria para dejarlo fenecer con su propio veneno es mucho más fructífero para la futura especie. Hay que buscar el ocaso de los ídolos, incluido el lenguaje.

¡Muerte a los sabios y a sus preciados libros! Así como la palabra omnímoda del *maestro explicador* embrutece, querido Jacques, el Telémaco que Joseph puso en manos de sus alumnos, también. Calipso no podía y sigue sin poder.

¿Quién enseñó a sus alumnos en última instancia? El libro, dice usted. ¿Y en qué se diferencia la palabra embrutecedora de un maestro y la de un libro? ¿Quién escribe, pues, esos libros? ¿Acaso no hay libros que anquilosan la inteligencia más de lo que la emancipan? ¡Hay

que aprender a desrazonar razonablemente!, dice Rancière. Y es ahí donde se distrae.

La sinrazón es tan envilecedora como la razón. Aún no sabemos ser otra cosa que lo que nuestra especie sapiencial manda ser: un homínido inteligente. O sea: un hombre y su voluntad, al servicio de una inteligencia descomunal.

Rancière es todavía un *maestro explicador*. No ignora, pues, lo que sus libros dicen. Es más: es un maestro de la retórica, un eximio orador. Escribe como habla. Y lo hace para hacerse escuchar. Para enseñar lo que sus lectores no pueden entender por sí mismos. En suma: para embrutecer.

La muerte de los maestros proclamada por un maestro, sea ignorante o no, es una contradicción en los términos. ¿Qué conveniente creer que todos los demás maestros han de morir menos uno mismo! O mueren todos o ninguno.

Así habló el verdadero Loco, antes de tomar su propia dosis letal de veneno occidental.

Bibliografía

Friedrich Nietzsche, *Así habló Zarathustra. Un libro para todos y para nadie*, Madrid, España: Alianza Editorial, 2016 (1972).

Jacques Rancière, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*; Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal, 2007 (1987).

8 En sentido patológico.

9 Aquél que enseña la lengua que habla. En este caso, Jacotot enseñaba francés a quienes solamente hablaban holandés.

Educación y familia

José María Fraile Blázquez

Para educar a un niño se necesita a toda la tribu.

Proverbio africano

Puede parecerse un tema manido de puro oír hablar de él. La institución educativa, el colegio, el profesorado, siempre está insistiendo en la responsabilidad de la familia, intentando implicar a la familia en esta tarea. Y la familia sigue declinando esta tarea en la institución, confiando en que el colegio sabrá cómo educar a sus hijos. ¡Para eso está el colegio!

Pues no, señores. Una vez más, aprovecharemos para hacer esta afirmación categórica: el colegio solo no saldrá airoso en el 99 % de los casos. Si no se implica la familia, las posibilidades de éxito serán muy reducidas. El riesgo de fracaso escolar estará asegurado si la familia no se interesa o se queda al margen en ese proceso educativo del chico, sobre todo adolescente.

Es el tema, junto con el de la salud, más importante en esta etapa evolutiva del niño. Es un axioma que corrobora esa antigua sentencia africana: “Educa la tribu”.

Vamos, con esta breve introducción, a aventurarnos en un somero análisis de la familia actual en países desarrollados.

La familia en el momento actual

Los informes que, periódicamente, salen a luz sobre el estado de esta institución ancestral nos hablan de que está sufriendo cambios importantes y ya es un hecho que coexisten nuevas formas de convivencia que se presentan como alternativas válidas a la familia que todos hemos vivido.

No es fácil resumir en unas palabras todos estos cambios —positivos unos, negativos otros— ni la influencia que estos tienen en nuestros alumnos, que son vuestros hijos. Voy a esbozar algunos.

La familia ha constituido durante muchos años un *núcleo de paz* e importante baja conflictividad social. Ha funcionado como un auténtico ministerio de *bienestar social*. Es la fuente más importante de satisfacción vital. Es el valor máximo de la sociedad. El matrimonio sigue

gozando de plena estima. Y los jóvenes siguen atribuyendo gran importancia a la familia.

Pero, por otra parte, están aumentando otros modelos familiares en los que la alianza afectiva con la pareja y la co-residencia del padre con los hijos está desapareciendo o apenas subsiste y el padre no cumple con su rol esencial; se ha convertido en “periférico”. Las relaciones entre los miembros de la familia, en muchos casos, se han deteriorado, se han vaciado de comunicación, calor humano y ayuda mutua. Y la familia ya no encarna *ni transmite a los hijos normas y valores sociales* de buena ciudadanía.

Sin embargo, un cambio positivo ha favorecido tanto el clima familiar como la calidad de vida de los miembros: la apertura de ésta a un *modelo más democrático y simétrico*. El tradicional *modelo autoritario* está en declive. Hoy es más frecuente el *modelo democrático* y de apoyo en un clima más armonioso y distendido en el que prevalecen el diálogo, la comunicación y la recompensa. Aunque también coexiste el *modelo permisivo*, sin pautas coherentes de acción con los hijos, sin transmisión de normas y valores y con impotencia y desbordamiento en la tarea educativa.

La simetría en las relaciones de pareja avanza lentamente sobre todo entre las parejas jóvenes. En ellas hay colaboración, pero sigue siendo muy lenta la asunción equitativa del *reparto de responsabilidades*. Piensa un sociólogo que el hombre está renunciando a la familia, que está desertando de sus papeles familiares porque la paternidad se está desinstitucionalizando. Luis Rojas Marcos, psiquiatra, escritor e investigador español, dice que el padre es “el eslabón débil de la cadena afectiva”. A lo largo de la historia del hogar, los padres siempre han brillado por su ausencia. Cada día hay más niños criados sólo por su madre, o por la abuela. Son las familias que podemos llamar “monomaternales”.

Sigue diciendo ese psiquiatra que los padres eligen uno de estos cuatro papeles: el del

“cazador primitivo”, que se libera del cuidado cotidiano del hogar para poder mantenerlo con su trabajo; el de “rey mago”, siempre fuera del hogar, al que retorna periódicamente cargado de regalos; el “amigo y compañero”, pero cuya presencia real empieza a ejercerse cuando los hijos son ya lo suficientemente mayores para poder hablar con ellos de temas serios; y la “autoridad moral suprema”, siempre a cierta distancia de los hijos como para poder ejercer una influencia positiva en la interiorización de pautas y modelos de referencia en los hijos.

Es un hecho el declive del rol del padre en la familia actual, el problema cada vez más acentuado de una “sociedad sin padre”. La paternidad abarca menos deberes y tareas; los padres ya no transmiten su oficio o su saber profesional, no juegan con los hijos, no educan valores, no proponen un modelo de ser hombre. Hay una mayor permisividad. La paternidad ha sido devaluada en el hogar, porque el padre ha perdido autoridad.

Pero no todos los análisis son pesimistas; hay sociólogos que piensan que estamos viviendo una época de experimentación de *nuevos roles para todos los miembros de la familia* y que, poco a poco, se irán definiendo, más o menos adecuadamente, las responsabilidades de todos redistribuidas de una manera aceptable.

Podemos considerar que con estos cambios hay funciones que se están debilitando:

- Lo normativo: marcar normas sobre las formas de vestir, maneras de comportarse, trato a mayores...
- La familia como transmisora de valores: sentido del deber, necesidad del esfuerzo...
- La autoridad basada en el status. “¡Yo soy tu padre!, ni un dictador, ni un amigo”.

Otras funciones, en cambio, se pueden ver reforzadas:

- La familia es ahora un núcleo relacional, afectivamente más gratificante.
- Favorece más la identificación personal y es más humanizante.

Es importante en este momento atender a otras funciones que emergen y que hay que potenciar:

- La función decodificadora, aportando a los hijos su interpretación de hechos, ideas y opiniones externas al núcleo familiar. Y esto lo podrá hacer si se cumplen tres condiciones:

convivencia familiar estable, ejercicio claro de roles paterno materno imitables y significativa dedicación a los hijos.

- Función creadora de repertorios significativos: cada familia tiene su historia, afectos, ideas, experiencias sobre diferentes dimensiones culturales, religiosas, sociales. Es un agente privilegiado para ofrecer un repertorio de criterios sobre la sexualidad, el amor, el consumo, el ocio, el desarrollo integral, el sentido de la vida.

A modo de conclusión

La institución educativa necesita absolutamente de la familia, de su permanente presencia, para llevar adelante, de una manera correcta, todo el proceso de desarrollo del niño.

La tarea primordial del colegio es instruir, impartir conocimientos; pero debe hacerlo de una manera integrada en la persona. Educación e instrucción van unidos inseparablemente en ese proceso de desarrollo.

Si los padres, ambos, no están presentes en este momento evolutivo de sus hijos, la tarea educativa, instructiva, de adquisición de conocimientos, de maduración de la personalidad, de integración social... quedará incompleta o desviada.

Dicho de otra manera: el niño, en estos años de su vida, tiene que desarrollar la capacidad de *aprender a pensar*, a razonar, a reflexionar, a desarrollar criterios, para que sean capaces de integrar y asimilar los conocimientos que se transmiten en el aula. Pero también tienen que desarrollar las capacidades cognitivas necesarias para la *resolución de conflictos* interpersonales. Y una *educación emocional*: conocer, utilizar, controlar las emociones, no reprimirlas, sino ser conscientes de ellas y manejarlas. Finalmente, una educación en valores. La convivencia sin valores es imposible, desde Sócrates hasta nuestros días. Para todo este proceso educativo se necesita a la familia.

Si los padres no están, desaparecen o no viven con la responsabilidad adecuada a la complejidad, trascendencia e importancia que tienen estos años de los hijos, habrán renunciado a la tarea más sublime que el ser humano tiene asignada desde que decide tomar parte en la creación con su propia procreación.

Educación como compromiso de vida

Daniel A. Pasquier Rivero

Tratar sobre el acto de educar es casi como meterse en las entrañas de la historia de la evolución cultural del hombre. Ha ocupado y preocupado a pueblos distantes y distintos, remotos el uno del otro, señal de ser una primigenia necesidad. Antecedentes milenarios atestiguan sobre la importancia otorgada por las inteligencias más preclaras de cada época a lo que pudiera ser, o pudiera entenderse por, educación. Las diferencias en las respuestas dadas por cada sociedad no significan otra cosa que la complejidad del tema. Pero lo significativo y destacable quizás resida en observar el paralelismo entre el aprecio y hasta la admiración por lo que se entendiera por educación, traducido, en general, en una mejor comprensión de valores tanto individuales como comunitarios.

Que la educación es vital para el desarrollo de una sociedad es ya un axioma en esta época. Vamos, una obviedad. No queda duda de que para el desarrollo es la principal condicionante: país que no educa, que no privilegia su atención al sistema educativo está condenado al atraso o a la involución en todo orden. Todos los ejemplos de éxito están ligados a sistemas de educación exigentes, eficientes y exquisitamente atendidos por los poderes públicos. Por otra parte, es también condición *sine qua non* para lograr en un país, en una sociedad, altos niveles de orden social, convivencia “civilizada”, sentido de responsabilidad comunitaria, compromisos altruistas con otras sociedades, etc. Efecto de dichos sistemas educativos han llevado casi indefectiblemente al aprecio y cultivo de valores individuales y colectivos en la sociedad referente: el respeto hacia el otro, en especial en cuanto a la expresión de sus ideas y opiniones; el respeto y hasta la admiración de sus criterios en las distintas áreas del conocimiento o de la práctica del diario vivir; el reconocimiento a los derechos individuales y colectivos, que culminara en la proclamación universal de los derechos humanos; el admirable avance para la convivencia que es la valoración de la tolerancia

en las relaciones intra e intersociales, como hitos fundamentales en la concepción de la sociedad moderna; educar en la permanente búsqueda de la perfección del hombre, como ser individuo y como parte de la sociedad, como ciudadano. No cabe duda de que la educación, y la preocupación por el educar, ha sido desde siempre un índice inequívoco de progreso en una sociedad.

Desde las edades más tempranas, según el sistema adecuado o definido para cada país, los seres humanos se encuentran dentro de un sistema formal o, en algunos casos, informal para iniciar ese fantástico viaje en el que unos ejercen el papel de guías, orientadores, tutores o maestros, de alguien que le ha sido confiado por la sociedad. Viaje convertido pronto en relación de confianza, amistad, intercambio siempre de simpatías y afectos, pero, con el tiempo, en relación agradecida en función del beneficio reconocido a la dedicación de los pocos o muchos profesores ajustados a los planes de años de vida de cada educando. Camino incierto en el inicio y que irá dibujando trazos más fuertes y definiendo líneas en el futuro del educando conforme avanza el proceso de enseñanza-aprendizaje, en lo que se ha convertido esa maravillosa aventura de maestro y alumno, caminando juntos por largos años.

Todo lo que se pueda decir sobre la educación, casi sin excepción, se puede y se debe aplicar, enseñar y practicar a lo largo de esos años. Los conocimientos elementales no son los más sencillos; requieren de dotes muy especiales de parte de los maestros para transmitirlos, hacerlos comprensibles y, sobre todo, conseguir que se incorporen a los hábitos, costumbres y prácticas de los estudiantes, cuanto antes, porque cuanto antes logren ciertos grados de autonomía, es decir, de independencia, de libertad, todo el proceso se acelera y se logran mejores resultados. Para aprender, no hay niño pequeño.

En todo momento, el maestro tiene que actuar en función de futuro. ¿Qué sabe o qué puede intuir de las habilidades o potencialida-

des del alumno? ¿Para qué mundo prepara a su discípulo, al estudiante? ¿Lo que intuye sobre la sociedad y ese mundo que viene le permite vislumbrar el interés que pueden tener los temas que está enseñando con “eso” que se viene? Ante el desafío, ¿está preparado el maestro para asumir algunas certezas o dudas para disertar y enseñar sobre la sociedad global, la ciencia superespecializada, los desafíos a incorporar como prioridades sociales, entre otras, la integración de diversidades en una sola especie humana, con igualdad de derechos y, sobre todo, igualdad de oportunidades? ¿Tenemos la capacidad como sistema educativo para enseñar solidaridad en una sociedad donde comparten tiempo y espacio quienes carecen de casi todo junto a otros a quienes les sobra demasiado? Decía Platón que la educación te permite “tomar conciencia de la existencia de otra realidad”, la que nos alumbrará el conocimiento más cabal de la realidad. El educador, consciente de su misión, abrirá los ojos al educando, le enseñará lo que no es tan evidente a primera vista y menos al ojo todavía menos avisado. De las manos del maestro saldrán las generaciones de filántropos, emprendedores, genios y, por qué no, héroes y santos de una sociedad generalmente habituada a presenciar cómo su sistema educativo ha dado lugar de manera sostenida a demagogos, viciosos, gente sin oficio ni beneficio, cuando no, a sus propios victimarios y torturadores.

¿Y qué es educar en estos tiempos? Con frecuencia, la propaganda nos pone delante edificios majestuosos, pasillos relucientes, salones y aulas llenas de luces con butacas dignas del mejor cine o sala de conciertos. Como si educar consistiera en aprender a encender y apagar todo tipo de interruptores, botones y estabilizadores. Hay centros buenos y elegantes. Pero los mejores no muestran la mejor fachada: escriben, publican, investigan, producen ideas y tecnologías originales, que enriquecen y hacen posible seguir sosteniendo centros de alta complejidad y competitividad respaldados por resultados patentados que son la fuente de los necesarios recursos financieros. Y detrás de todo ello, lo principal, los nombres de maestros que dan lustre a la institución y a la humanidad entera.

¿Se imaginan a Sócrates, entre los ejemplos más cercanos, encendiendo y apagando lámparas, preocupado por el aire acondicionado? Debajo de un árbol, sentado o, mejor, de pie,

en medio de sus alumnos; intercambiando ideas, debatiendo, contrastando, aprendiendo y enseñando. Desde allí se alumbró a todas las generaciones que tuvieron la fortuna de atender a los maestros griegos, primero, a los romanos, después, y al inmenso mundo sin fronteras en el que se ha constituido la esfera del conocimiento, la esfera del mundo civilizado. La fuente donde aprendimos a valorar frutos de la razón, la inteligencia, el conocimiento y, siempre, la decisión libre del ser humano.

En cuanto a la voluntad, que apetece “el bien”, lo busca inducido por la razón, que le ofrece las opciones, pero en ningún caso de manera tal que no tenga más que una opción y, por lo tanto, en realidad, esté condicionado a escoger la única opción; no habría elección libre, la coacción aún racional repugna a la operación de la voluntad, por cuanto, al no tener opciones, se convierte en decisión “necesaria”, lo cual contradice absolutamente la operación de la voluntad, que es y debe ser “libre”. El que todos los seres humanos tengan a “la felicidad” como el bien último no contradice el acto libre de la voluntad. Somos dueños de nuestros actos en la medida que elegimos entre los medios para alcanzar el fin, según lo señala Aristóteles en su *Ética a Nicómaco*; lo que no está en los límites o alcances de la voluntad del ser humano es la elección del último fin. Cada cosa puede ofrecer la apariencia de ser bueno, útil o conducente al fin último, pero la multiplicidad de cosas hace necesaria la elección por medio del ejercicio de la voluntad, y, al ser esta elección entre múltiples opciones, no es inducida de manera necesaria y, por tanto, se constituye en un acto libre. La inteligencia se encargará de mostrar las múltiples opciones y la voluntad elegirá. Enseñar esto tan pronto como lo permita la capacidad del educando y del educador transformará a estudiantes en seres humanos responsables, ciudadanos más conscientes de sus obligaciones para con otros ciudadanos y para con la sociedad.

Se ejerce la educación, se educa, en función de un concepto de ser humano, por supuesto. Pero esto está lejos de significar que debe estar al servicio de una ideología, la tentación con la que se encuentran todos los autoritarios e inclinados a la dictadura, de cualquier color. Que el hombre no pueda desconocer el tiempo y las circunstancias en las que se encuentra inmerso no implica dependencia y menos esclavitud. Jacques Ma-

ritain (*La educación en la encrucijada*) definía al hombre como un animal histórico, con todo lo que esto implica, época, lugar, tipo de sociedad, formación, patrones culturales, etc., pero en ningún caso y bajo ninguna circunstancia las condicionantes serán tales que priven a los ciudadanos, a los seres humanos, de sus talentos, de su responsabilidad ni, menos aún, de su libertad. Afianzar en los niños y jóvenes esta simple verdad, hay que repetirlo hasta el cansancio, es una de las principales tareas y objetivos a lograr con la educación. De ello depende en gran parte el futuro de las nuevas generaciones. Coincide con lo señalado por Platón, “la desalienación” como uno de los principales papeles de la educación, liberarnos de la esclavitud de la ignorancia y de las pasiones.

El verdadero maestro, en su momento y con el lenguaje adecuado a la edad, madurez, interés, motivación e inquietudes del aprendiz, señalará posibilidades y limitaciones a la persona del educando; todo en función a la condición de ser animales inmersos cada uno en su tiempo y, por tanto, limitados. Pero de manera alguna el maestro definirá los límites posibles para él, los cuales se manifestarán solamente al final del largo proceso en el que se encuentra el educando de por vida. Lo que el maestro procurará será dejar sentada la convicción en el estudiante de que está llamado a perfeccionarse siempre y constantemente en los variados y múltiples campos del hacer y del saber, aunque estos saberes variarán en contenidos, metodologías, medios, herramientas, en función del tiempo. Lo que le corresponde y debe aprender es a no perder el norte.

Debe quedar claro. En la educación tiene que reconocerse autoridad como producto del reconocimiento a la capacidad, a la preparación y al ejercicio de muchas habilidades de parte del maestro. Los afectos cuentan y colaboran a la buena marcha del proceso, pero autoridad va por otro sendero. Más allá de eso, nada de condicionamientos, y menos, atropelladamente irracionales. Somos muchas cosas, animales racionales, animales sociales, animales en la búsqueda de un destino, animales hambrientos de felicidad, animales insatisfechos en el egoísmo y plenos en la solidaridad, animales; en fin, complicados, complejos, pero al que no se debe añadir animales “acomplejados”. Desanimados frente a los retos del mundo, de la sociedad

en la que vivimos, de los líos familiares, de las desilusiones de todos los días. Que hay problemas gravísimos en muchas partes, el hambre, la pobreza, la violencia, la corrupción, cierto, pero hay respuestas para todo. Si la inteligencia nos ha llevado a saltar distancias interplanetarias, a convertir desiertos en vergeles, y a piltrafas humanas en seres admirables y heroicos, ¿por qué nos vamos a desanimar? Desconfiar cuando el desánimo cunde, ¿no será la pereza la que nos invade? ¿Será tema de recursos o no será que buena parte de los que rigen los destinos de la humanidad no han comprendido la responsabilidad que tienen? ¿Será que el egoísmo, la ambición, la ignorancia, la intolerancia entre los seres humanos es la explicación más aceptable para tantas carencias?

¿La educación ideal? La que, en su momento, en lenguaje adecuado a la edad, el maestro es capaz de transmitir: una visión del mundo lo más objetiva posible, científica, sí, pero no solo ciencia; más de lo que habitualmente traen los textos escolares. Textos que, si se los deja, son capaces de convencer de que la realidad no va más allá de la que tocamos con nuestras narices. Aunque sabemos de la existencia de la no-materia, y que es mucho más abundante que la otra, simple, tangible, a la que habitualmente llamamos “realidad”. En esa circunstancia, no se requieren profesores que siembren dudas sobre los límites de la realidad hasta el punto de inducir al educando que cruce la cebra en una esquina cuando el tráfico tiene luz verde y el semáforo para peatones está en rojo.

Certezas, sí, pero dudas, también, donde corresponda. Ambas son partes esenciales en el proceso de formación; sin embargo, es con frecuencia lo menos atendido y enseñado: aprender a dudar, a cuestionar, es el camino de la educación de calidad, porque los conceptos adquiridos por esta vía estarán enraizados en la experiencia del educando o en las vivencias intelectuales del mismo, lo cual le da proximidad, pertenencia, se asume como propio y no como “enseñado”. René Descartes proporcionó el bisturí más fino para que la inteligencia escudriñara y avanzara en la ciencia del mundo moderno, pero, seguramente, no era su intención llenarnos de angustia ni pesimismo, menos inducir al suicidio.

Tenemos el mundo por frontera, al menos la más próxima, donde se aplica con motivos



justificados el *cogito, ergo sum* cartesiano. Contamos con pocas certezas, pero poseemos más de lo que necesitamos. Si, a pocos kilómetros de distancia, podemos descubrir enormes diferencias culturales entre pueblos casi en las mismas condiciones económicas, políticas y sociales; por condiciones ambientales la misma producción, por la historia compartida durante décadas o milenios; por el nivel de desarrollo, los índices de felicidad, etc., ¿cómo después pueden observarse comportamientos tan distintos? Si conocemos fuentes de energía capaces de generar temperaturas que superan el millón y medio de grados centígrados, ¿cómo puede existir duda de que el hombre ha de lograr la tecnología para dominar y aprovechar dichas fuentes inagotables de energía? Quizás lo que nos falta sea compartir. Eso es responsabilidad de la educación, enseñar a compartir, que empezará por ser una banana, un postre, un juguete, un libro, pero, fundamentalmente, se trata de compartir conocimientos, amistad y, también, compartir visiones, proyectos a futuro.

Educar lleva a la simple constatación de que se inicia y se termina la singladura acompañando niños, no tontos; jóvenes, no tontos; universitarios y doctorandos, no tontos. Depende del o los maestros convertir esos años compartidos, a cualquier nivel, en una aventura inolvidable. Pero es ineludible que la educación los prepare para una vida nada fácil, el aprender no es sencillo, ser honrado, con frecuencia, cuesta caro; avanzar aún en lo llano exige a veces un gran esfuerzo. Formar la inteligencia y reforzar la voluntad del educando, pues, sin carácter, todo se torna más difícil. Por eso la importancia tantas veces olvidada de las disciplinas de entrenamiento y fortalecimiento físico y emocional: aprender a competir, donde el fin importante es “aprender a ganar y aprender a perder”. Fue Pitágoras, quién lo diría, el que recalcó sobre la actividad física y el entrenamiento, dirigido a “templar el alma para las dificultades de la vida”. Con cobardes no se ganan batallas y, aunque muchas batallas se libran fuera de uno mismo, las principales se libran dentro y en silencio. La fortaleza del maestro es necesaria y debe ser transmitida a los educandos; de otra manera, el proceso educativo sufre atrasos, y hasta podría malograrse definitivamente.

¿A qué debería aspirar en lo intelectual el sistema educativo? Será suficiente con afirmar, con ejemplos adecuados a los conocimientos de cada época, con Aristóteles: “No hay nada fuera de los cinco sentidos” (*De Anima*, 1.2), porque no son las potencias por los órganos, sino los órganos para las potencias. Pero el intelecto no depende en todo de los sentidos, aunque “los que carecen de un sentido, tienen un saber menos”. Habría que añadirle que los que carecen de “sentido común” carecen del principal de los sentidos.

Lo destacable en una posible respuesta nos ha llegado en muchos lenguajes; quizás ese lenguaje entre realidad y

fantasía tan propio de Francois Rabelais pueda acercarnos a comprenderlo: *Science without conscience is the death of the soul* (Ciencia sin consciencia es la muerte del alma). Es que nos equivocamos cuando solo vemos y tratamos de entenderlo y enseñarlo todo bajo el prisma de lo material, de lo inmediato y solo de ello. La ciencia deslumbra con sus avances y descubrimientos, pero es mucho más lo que nos falta por conocer, y de eso los educadores tienen que ser conscientes para ser educadores y formadores simultáneamente y de la misma forma lo tienen que transmitir: lo que hoy sabemos o conocemos será nada comparado con lo que alcanzaremos en poco tiempo. Mientras hay pueblos que recién descubren la rueda, la mayoría goza de comunicación instantánea sin cable, pero ¿qué haremos cuando el hombre alcance a dar un abrazo al amigo en las antípodas del planeta de forma instantánea y sin cable?

No queda tiempo para el pesimismo; aunque hay grandes riesgos, es evidente que mayores son las oportunidades. ¿Podría Jean-Paul Sartre imaginar lo que está revolucionando a la humanidad? La educación tiene como tarea preparar a los nuevos ciudadanos para adaptarse a esta nueva sociedad, y a lo que venga. No será el mundo conocido; no será la sociedad conocida. De eso estamos seguros. Lo conocido: eso viene a ser la visión feudal y medioeval del mundo y de la ciencia. La convicción serena de que enfrentamos lo desconocido debería condicionar como contenido principal a la educación que se imparte o se pretende recibir en este siglo: la educación no está más para repetir contenidos que ya están tallados en piedra, impresos en libros o alojados en “la nube”. Con certeza, las respuestas a muchas de estas y nuevas inquietudes tampoco vendrán de nombres conocidos. Aunque los sabios no se han acabado, por el contrario, se los encuentra a cada paso pero con fisonomías distintas; ya no son aquellos ancianos canosos apoyados en un bastón, mirándote con desdén detrás de unos gruesos lentes, sino jóvenes capaces de proponer visiones novedosas, atractivas, comprensibles y hasta compatibles con anteriores moldes culturales sin caer en los dogmatismos que hacen incomprensibles fenómenos del mundo y de la sociedad moderna. De inmediato, estos conceptos nos refieren a ejemplos a utilizar con los educandos del siglo XXI: un Bill Gates, ya gastadito pero activo, cómo transformó la idea del mundo; cuál el sentido y el alcance de la influencia en la conformación de la nueva sociedad de Mark Zuckerberg con su invento, sobre la que ni él tiene respuesta; la profunda huella de un William F. Buckley, capaz de retroceder en el tiempo solo para encontrarse en su terreno y darle unos revolcones a Herbert Marcuse; seguir ahora a Ben Shapiro o a Lauren Southern, como dice Enrique Fernández en su invitación a las reuniones del Colegio Abierto de Filosofía, “sin lugar al bostezo”.



El educador miope y un sistema erróneamente diseñado persigue el conocimiento del mundo, y, en algún momento, confunde nuestro mundo de manera excluyente con ese mundo material, el tangible, medible, previsible, controlable, hasta modificable y transformable. Cuando no está, peor, diseñado en función de una ideología que trata de imponer una visión particular de la vida y de la sociedad, lo que abomina y rechaza con tesón el verdadero educador. Suele traducirse en colecciones de esas materias tan áridas que llenan un pensum en los distintos niveles de la enseñanza formal, con frecuencia, sin lógica siquiera en su estratificación racional ni ordenamiento temporal. Y es allí donde se nos va por entre los dedos la oportunidad de formar no una sino generaciones completas, perdidas entre los vericuetos de las medias verdades, sofismas y vanidosos enredos intelectuales. Porque el mundo es más que una visión sesgada como el que cada ideología trata de imponer. Es que se confunde el educar, el compromiso de enseñar, con el adoctrinamiento. Suficiente tiene la educación con lidiar con esa infinita acumulación y repetición de datos en lo que se ha convertido la enseñanza en la mayoría de los sistemas educativos y, sin embargo, insuficientes para explicar, muy poco o lo menos, lo que es importante para la vida, para ser felices y, en definitiva, para hacer felices a los demás en esta vida.

Se ejerce el magisterio con altura y con responsabilidad cuando al educando, al que acompaña el maestro en ese recorrido fantástico que supone el tiempo en la escuela, el colegio o la universidad, se le abren los ojos hacia el dominio de sus capacidades físicas, emocionales e intelectuales, dotándolo hasta donde sea posible de los medios y herramientas que le abran camino; ese resultado que es producto de la conjugación de habilidades, talentos, capacidades y medios, para que encuentre su vocación, que le permita definir y alcanzar su propio destino. Lo hará como profesional, sí, lo más asequible, pero lo fundamental es que lo consiga como ser humano. La vivencia de tener bajo control las apetencias, los gustos, sentimientos, aspiraciones, metas y hasta sueños, es el destino de un adecuado proceso educativo. Conformarse con solo evaluar, certificar ciertas destrezas y armar ruido en las despedidas es la constatación del fracaso en el proceso y del sistema educativo.

Ese fracaso es comprobable en los ciudadanos alérgicos al esfuerzo, carentes de opinión o de criterio independiente, sumisos a la propaganda en cualquier ámbito, ingenuos aprendices y partícipes de sucesos triviales y sin razón que agotan el tiempo en la sociedad moderna. El filósofo español Victor Herráiz lo sintetiza así: “La reflexión nos hace libres y su renuncia nos hace esclavos del poderoso de turno.”

La educación, el maestro y el sistema alcanzan su justificación dotando a la sociedad de hombres libres, que lleven en su interior la conciencia de que los años de esfuerzo tienen como único galardón hombres y mujeres capaces de apartarse de la manada; que han aprendido a pensar, a ponerse frente a los problemas y, con inteligencia, con razones, argumentos, criterios, desglosarlos, desguazarlos y resolverlos o plantear alternativas y, es más, que han aprendido a ser capaces de asumir el reto de iluminar, orientar, de conducir a la sociedad en la que viven hacia niveles superiores, donde la humanidad encuentre el equilibrio entre los derechos y deberes de todos, de los propios y de los otros. Solo buscando la perfección del ser humano (de Immanuel Kant: qué puedo conocer, cómo debo obrar, qué me cabe esperar, qué es el ser humano; sobre todo en su *Crítica de la razón práctica*) se encontrará la justificación a tanto esfuerzo, dedicación y derroche de medios en una sociedad. Cuando esa libertad interior alcanzada conjuntamente entre docentes y discentes conduce a buscar la felicidad propia con el mismo ahínco y al mismo tiempo que la felicidad de los otros.

Porque el maestro llegará a comprender y a saber transmitir a sus discípulos, a los educandos, con la mayor humildad (que significa honestidad en toda su dimensión) lo que define al ser humano, que, finalmente, no es solo su intelecto, su capacidad de empatía con los demás, ni siquiera el maravilloso ejercicio de su libertad, sino el estar atento a esa llamada que trasciende lo material y, quizás, hasta la no-materia. Allí, donde todos nos encontraremos de lleno con la verdad en toda su dimensión, con la belleza y la bondad incomprensibles a las capacidades del ser humano, donde todas las ilusiones serán satisfechas; y será cuando podremos comprender las palabras del PP. Francisco “la muerte nos saca de la ilusión de ser dueños del tiempo”.

ESTÁS SON...

LAS AVENTURAS DEL SISTEMA EDUCATIVO



¡ESE SOY YO!



EN EL COLEGIO...

AHÍ TIENES TU LISTA DE TEMAS PARA LOS SIGUIENTES 12 AÑOS...



ME LO INVENTÉ HACE 50 AÑOS Y NO ME DA LA MALDITA GANA DE HACER UNO NUEVO, ASÍ QUE BUENA SUERTE...



EN LA UNIVERSIDAD...

¿QUIERES ESTUDIAR UNA CARRERA? BUENO... ESTO ES TODO LO QUE TENGO...



ELIGE LA QUE MÁS TE GUSTE...

¿ESO ES TODO? ¿Y QUÉ PASA SI QUIERO ESTUDIAR OTRA COSA? DIGO, NO PUEDE SER QUE TODO EL CONOCIMIENTO DE LA HUMANIDAD ESTÉ RESUMIDO EN ESTAS MISERAS OPCIONES...



¿QUIÉN CREES QUE ERES PARA ESTAR TOMANDO DECISIONES SOBRE TU PROPIA EDUCACIÓN?!



¡¡¡LO QUE NECESITAS ES DISCIPLINA!!!



AHORA DEJA DE LLORIQUEAR Y ELIGE LA CARRERA QUE TE DE MENOS GANAS DE SUICIDARTE...



AL TERMINAR LA UNIVERSIDAD...

¡¡¡FELICIDADES!!!

¡LO LOGRASTE DESPUÉS DE 17 AÑOS DE MEDIOCRIDAD Y FRUSTRACIÓN!



¿LISTO PARA EL MUNDO REAL? ¡ADIVINA QUÉ! EL 95% DE TODO LO QUE HAS APRENDIDO ES O INÚTIL O ESTÁ OBSOLETO! JA JA JA JA! ¡BUENA SUERTE CON ESA VIDA! JA JA JO JO JO

© J. P. PAREL

