

EDUCACION EN TIEMPOS DE CRISIS

MANUEL DE JESUS CORRAL C.*

1) Dicotomía en educación

En la educación por objetivos, el proceso enseñanza-aprendizaje ha de girar en torno al logro de conocimientos, habilidades y valores. Es necesario seguir manteniendo esas metas, con la salvedad, tal vez, de alterar su orden para mejorar, cualitativamente, el producto. Esta idea puede resultar polémica y, por ello, requiere una explicación.

La escuela no puede sustraerse a las influencias del medio social. Que ésta es víctima propiciatoria del sistema económico y político imperante en cada país, queda de manifiesto en el hecho de su supeditación a las condiciones impuestas, de un lado, por las empresas empleadoras, y, por el otro, por el Estado, vía las políticas educativas que éste le impone y el presupuesto, ineludiblemente obligatorio, que le asigna. Economía y política son como dos pinzas que recortan sensiblemente el margen de decisión y de acción libre de la escuela, y en ella, más tarde, de los(as) egresados(as).

Hoy por hoy, es cierto, el hombre y la mujer valen en la medida en que producen, si no para la sociedad, sí para los empleadores. La economía, en efecto, es el gozne o el valor sobre el que giran las fuerzas que moldean a la sociedad, y a la escuela se le ha asignado la tarea de preparar a sus

egresados(as) para ser productivos(as) económicamente. Desde ahí el hombre y la mujer empiezan a concebirse a sí mismos como educados (as) para escalar los peldaños del éxito, para colocarse en un buen sitio en la sociedad y para conformar un estilo de vida centrado prioritariamente, si no es que únicamente, en la producción cuantitativa de bienes primeramente materiales y, secundariamente, simbólicos. Para una cierta visión sobre la tarea de la escuela, en eso consiste la eficiencia educativa.

Por la centralidad de la actividad económica en la sociedad contemporánea, y por las urgencias, legítimas por otra parte, de darle una respuesta adecuada, se tiende a olvidar, en la práctica, las múltiples dimensiones del ser humano. Esto provoca en las personas desajustes que contribuyen a desfigurar el significado de su vida y los retos permanentes que ésta les plantea.

El énfasis en la formación para satisfacer las demandas del mercado hace pasar a segundo plano, aunque parezca fuerte señalarlo, la tarea de la escuela de equipar a los(as) educandos(as) con los elementos necesarios para que encuentren el significado y el valor de la vida. En los hechos, en efecto, la incidencia de la acción de los(as) egresados(as) en orden a ser socialmente productivos y a producir cambios en su persona y en la sociedad, acción política en sentido amplio, se ve supeditada a la posibilidad que ofrezcan los requerimientos del mercado.

* Doctor en Filosofía. Profesor CCH-Universidad Nacional Autónoma de México.

Un tercer elemento condicionante de la escuela, ligado por supuesto con los dos anteriores, proviene del ámbito de la cultura. Hace referencia a la labor educadora de instancias extraescolares, sobre todo la de los llamados medios de comunicación con su cada vez más apabullante tecnología. El envoltorio en que los medios presentan los contenidos y las estrategias didácticas que utilizan para que sean aceptados y asimilados por los(as) perceptores(as) hacen paliar a los contenidos y estrategias didácticas ofrecidos por la escuela. Hasta hoy, escuela y medios siguen caminos paralelos sin posibilidades de encuentro. Lo que aquella se esfuerza por construir en una semana, éstos lo desconstruyen en un día con solo unos mensajes.

Los educadores(as), como actores(as) protagónicos(as) de la escuela, han de ser conscientes de esos mecanismos de control para no caer en la ilusión y el autoengaño de conceder a la educación una autonomía que no tiene en relación con el sistema social en el que está inmersa y para no abrigar falsas expectativas que puedan desencadenar frustraciones en ellos(as) mismos (as) y en los(as) estudiantes.

¿Qué hacer frente a esos condicionantes? ¿ineludibles? Como educadores(as) y como egresados(as) de una institución educativa, una cosa es ofrecer sumisa, ingenua y servilmente los servicios a cualquier fuerza social, económica o política que degrada la tarea del educador(a) y del(la) egresado(a), con tal de lograr beneficios en lo individual, y otra muy distinta es ser conscientes y críticos(as) frente a esos condicionantes e insistir en la necesidad de comportarse, hasta donde sea posible, con coherencia cuando se haga presente el conflicto entre las convicciones y las solicitudes

del ambiente. Hay en esas actitudes una diferencia no de grado, sino cualitativa.

El primer caso, muy frecuente por otra parte, se da por muchos factores: ingenuidad personal, desconocimiento del medio en el que el (la) docente y el(la) egresado(a) se mueve y vende su fuerza de trabajo; inercias cotidianas que hacen perder el sentido de la propia dignidad como persona y como profesional; ignorancia del elemental principio de que en los procesos educativos de lo que se trata, en primer término es de formar personas que dominen la ciencia y la técnica, pero cuidando preservar, en cualesquiera situación coyuntural, la lealtad a las convicciones, y aquí entran en juego los valores, y no de preparar científicos y técnicos que, ante ofertas favorables a sus intereses particulares, manden de paseo su condición de personas dignas y valiosas mediante la hipoteca de su conciencia.

En el segundo caso, el(la) docente y el(la) egresado(a) asume como una realidad los condicionantes sociales de la escuela y desde ahí inculca en sus alumnos (as) la idea de que alquilar su fuerza de trabajo en el mercado laboral, para lograr una sobrevivencia digna, no significa necesariamente tener que renunciar a su dignidad y valía de persona mediante la hipoteca de los dictados de su conciencia. Quienes desarrollan su actividad docente en esta dirección se ven impelidos(as) a vivir en un permanente conflicto debido a su afán por formar personas que no sólo sepan y sepan hacer mucho, sino que sepan ser mucho para desarrollarse como tales y para ser críticos(as) y participativos(as) en los asuntos públicos de cara a una realidad social que, en las condiciones actuales, no sólo acentúa la explotación de la fuerza de trabajo y excluye a muchos(as) de los beneficios sociales,

sino que también impide a los individuos el despliegue de su universalidad.

Dada la situación de crisis de la actual sociedad mundial, y de búsquedas por superarlas, habría que preguntarse en cuáles de las direcciones anteriores han ido a parar los esfuerzos de los(as) educadores (as). Queda la impresión, ojalá equivocada, de que la balanza se inclina por el lado de que es significativo el número de docentes que no vinculan su tarea con estos condicionantes (políticos, económicos y culturales) de la escuela y que es inmensamente mayor el número de egresados(as) que han renunciado a sus convicciones, si es que éstas se les inculcaron sana y firmemente, y que sólo pequeños núcleos de ellos(as) toman parte en cuestiones que afectan, para bien o para mal, a la polis.

Si esto es así, cabría preguntarse entonces en qué medida han fallado los sistemas educativos en su conjunto y las prácticas docentes en particular, al cuidar hasta el detalle los acabados del edificio (énfasis en los objetivos de conocimientos y habilidades) y al desatender la solidez de los cimientos del mismo (énfasis en actitudes y valores). Dicho de otro modo, en qué medida las instituciones educativas y el/la docente se han afanado en formar expertos en las ciencias y en las técnicas, pero han errado en la formación de personas cuyas actitudes y comportamientos estén fincados en sólidos principios ético - axiológicos que respondan a las necesidades del momento.

2) Las certezas fallidas

Por todo lo anterior, y ante el agobio de la crisis epocal y planetaria que hoy aqueja a la sociedad, quizás convenga, como educadores(as), hacer un alto en el camino para poner entre paréntesis los qué y los

cómo de las propias prácticas docentes y empezar a buscar, una vez más, la eliminación de lo malamente realizado en los procesos educativos y la reorientación de las prácticas docentes a partir de la revisión de los por qué y de los para qué y de buscar propuestas acordes con las necesidades más importantes del momento en un mundo en el que esto último aparece también como urgente.

La escuela, en sus diversas modalidades y niveles, es el ámbito en el que el alumno o la alumna empieza a desarrollar el conocimiento: organizar su pensamiento, razonar, calcular. A partir de ahí, en el actual sistema educativo, marcado por un omnímodo y omnipresente racionalismo, se establecen algunas certezas ineludibles que funcionan a manera de canon obligatorio que el(la) estudiante debe asimilar: La razón es el escudo contra el error, la ignorancia y los prejuicios. Sólo existe lo que se puede demostrar por la razón con base en la experimentación. Sólo debe expresarse en acciones lo que es racional. El método científico y racional se convierte, así, en *conditio sine qua non* para llegar a la verdad. Estas certezas son estatuidas como la puerta santa que hay que atravesar para alcanzar la salvación humana. Fuera de ella no hay salvación posible.

Más allá de esas certezas que permiten el acceso al único y verdadero conocimiento, el(la) estudiante debe desarrollar también las habilidades necesarias para saber cómo aplicar lo conocido, pues conocimiento no susceptible de aplicación inmediata, es conocimiento inútil. Subyace en esto una concepción utilitaria y pragmática del conocimiento en el sentido en que a éste se le considera un bien sólo en la medida en que genera un beneficio material. Desde luego que el(la) docente ha de prestar atención a

este punto y los(as) alumnos(as) han de ejercitarse en él. Da la impresión, sin embargo, de que para muchos(as) de entre ellos(as) lo que cuenta es sólo formarse para lograr el cómo, es decir, el know how, y no también el por qué y el para qué de lo que se sabe hacer.

Con base en esa concepción los(as) docentes enfatizan hasta la saciedad ante los(as) estudiantes la necesidad de estudiar para labrarse un futuro. El objetivo último de la adquisición de conocimientos (saber) y del desarrollo de habilidades (saber hacer) apunta así, en términos prácticos, a la posibilidad de conferir dinero, prestigio y, con ello, movilidad social a quienes los logran aunque sea mínimamente. El mensaje que se envía, a través de remarcar esa idea, es del tipo de refuerzo positivo para estimular a la búsqueda de la llave del éxito, más aún en épocas en que los nuevos profesionistas se presentan necesariamente como solicitantes de empleo en un mercado de trabajo tan huérfano hoy de esas ofertas.

De hecho, queda la impresión de que la idea fuerza que mantiene a muchos(as) estudiantes en la escuela no es primeramente la de allegarse conocimientos por el gusto y la necesidad del conocimiento mismo como enriquecimiento espiritual y para buscar indicadores de sentido de su vida, sino por la necesidad que se desprende del hecho innegable de que en una sociedad tan competitiva como la actual sólo tiene éxito, quien cursa una carrera profesional para poder incorporarse finalmente al mercado laboral. Se va a la escuela para obtener el título que certifique la capacitación para desempeñar el empleo solicitado como llave del posible éxito. Pero, se trata, por cierto, y en primera instancia, de un éxito económico y no del éxito en la búsqueda del significado de la vida.

En muchos casos, esta situación se convierte, en los hechos, sólo en una carrera de resistencia para enfrentar las normas escolares, los rigores del estudio y los modos de ser de los(as) profesores(as), buscando únicamente las calificaciones aprobatorias más que el conocimiento y las habilidades en sí, pero siempre con la expectativa de titularse para ganar dinero y, con ello, prestigio y reconocimiento social.

Desde otro ángulo, en el caso particular de los países del área latinoamericana, aunque no exclusivamente en ellos, ante las necesidades crónicas, apremiantes y de toda índole que frenan e impiden su modernización, la escuela y los(as) docentes, presionados(as) por las políticas educativas diseñadas por cada gobierno, han venido poniendo más cuidado e interés en actuar impelidos/as por lo más urgente y no por lo más importante; en otras palabras, han sustituido "el énfasis en lo sustantivo por la complacencia en el estilo".¹ Con ello, tal vez, se han quedado sin lo uno y sin lo otro.

¿Quién a estas alturas puede estar razonablemente en contra del conocimiento de la ciencia y de la tecnología, y de sus aplicaciones? El mundo actual es impensable sin ellas. Sobre todo en los países de Nuestra América tan urgidos de encontrar los medios adecuados para buscar satisfactores a las necesidades de todo tipo de la amplia base social. La escuela latinoamericana, en todos sus niveles y modalidades, tiene en ello un reto y una tarea impostergables. Más ahora en que se han acentuado los procesos de mundialización económica y cultural con los consiguientes riesgos, y al margen de posibles ventajas, para la soberanía y la identidad de esta área geográfica.

1. HOPENHAYN, Martín. Ni apocalípticos ni integrados. Aventuras de la modernidad en América Latina, Fondo de Cultura Económica, México, 1995. p. 19.

A pesar de ello, con todo y que más aún en los países de América Latina, es más urgente incidir en el desarrollo de la ciencia y de la tecnología, a partir del logro de los objetivos de conocimientos y habilidades en la educación, convendría no perder de vista qué es lo más importante para los individuos y para la sociedad. Lo más importante no es sólo alcanzar altos niveles de producción y de recursos concentrados en pocas manos, sino luchar para que esa producción y esos recursos sean distribuidos equitativamente y sean suficientes para que cada individuo, y la sociedad en su conjunto, logre cubrir sus necesidades primarias, pero, además, aquellas necesidades de carácter espiritual (educación, recreación, libertad, etc.) sin cuya cobertura mínima la sociedad carecería de bases para tener un rostro realmente convivencial. Esta tarea la asume no necesariamente quien tiene más conocimientos y habilidades, sino quien ha desarrollado más su conciencia social. Y esto pertenece al campo de la ética y de la axiología.

3) Razones y afectos

Para justificar la conveniencia y necesidad de nuevos acentos en la educación, tal vez convenga volver los ojos a la muy tradicional *paideia* griega, como punto de arranque que fue de los sistemas educativos de occidente, y traerla a la palestra actual, para darse cuenta de que los primeros en concebir al *ánthropos* como un ser digno y valioso, en tanto unidad dinámica, fueron los griegos. Para ellos, el desarro-

llo armónico del *ánthropos* venía dado en la medida en que éste, en el mismo proceso educativo iba desplegando, simultáneamente todas sus dimensiones y potencialidades.

Los griegos hablaban de la *techné* como una de las formas, entre otras, de educación, para referirse, en palabras de Werner Jaeger, a “la comunicación de conocimientos y habilidades profesionales”.² No despreciaban, por supuesto, el saber y el saber hacer, pero iban más allá en su concepto de educación. La *techné* hacía también referencia a un ideal. Los griegos se formaban “una imagen del hombre tal como debe ser”³ y hablaban de la *areté*, cuya plenitud era la *kalokagathía*, para indicar aquél sentido ético – axiológico del cual debía apropiarse el *ánthropos* para llegar a ser un “hombre de calidad, para el cual, lo mismo en la vida privada que en la guerra, rigen determinadas normas de conducta, ajenas al común de los hombres”.⁴

La *kalokagathía* no era, entonces, otra cosa sino la totalidad de las exigencias ideales, fueran éstas corporales o espirituales, por la que el hombre griego buscaba conscientemente una formación armónica integral. “Lo bello y lo bueno –señala Jaeger– no son más que dos aspectos gemelos de una y la misma realidad, que el lenguaje correcto de los griegos funde en una unidad al designar la suprema *areté* del hombre como ‘ser bello y bueno’ (= *kalokagathía*)⁵ El conocimiento esencial de la *areté* era, para los griegos, aquél que permitía al hombre “saber elegir”⁶ y éste era el ámbito

2. JAEGER, Werner. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica, México, 1978. p. 19.

3. *Ibíd.*, p. 19.

4. *Ibíd.*, p. 23.

5. *Ibíd.*, p. 616.

6. *Ibíd.*, p. 561.

en el que entraban en juego los valores morales. La areté era, así, la excelencia humana.*

Hoy, los sistemas educativos de occidente, tan penetrados de racionalismo y cálculo, en aras de un distorsionador eficientismo económico** que les es impuesto desde fuera, privilegian el logro de objetivos cognitivos y de habilidades sobre objetivos de actitudes y valores. Se advierte una obsesión cuasi enfermiza por cultivar la inteligencia en desmedro de la educación de la voluntad y del ámbito de los afectos. En general, el desarrollo del mundo de los sentimientos y de los afectos, en tanto capacidades para sentir, emocionarse, indignarse o rebelarse ante lo bueno o malamente existente, queda fuera, o casi, de las tareas de la escuela.

En este sentido, cabría preguntarse si, en la práctica, la escuela realmente existente no enfatiza la *techné*, como *conditio sine qua non* para la eficiencia en los ámbitos de la producción material y de los beneficios económicos, constituidos como valor casi único, por encima de la areté, en tanto posibilidad de uso de la imaginación, la crítica, la propuesta y, en suma, la creación, es decir, el mundo de lo simbólico, de lo cultural, aquello donde y por lo que

la persona encuentra los elementos para su propia realización.

¿Hasta qué punto está en lo cierto Lloyd J. Averill cuando señala que probablemente se ha perpetuado, especialmente entre los maestros de enseñanza superior, gracias a uno de los más perdurables de los mitos académicos, que los poderes intelectuales de un hombre existen aisladamente, aparte de sus poderes volitivos, de evaluación y de afecto. Desde este punto de vista, para ser un buen maestro, solamente es necesario tratar al estudiante como un intelecto aislado; e igualmente importante, el maestro no se sentirá obligado a exponer de sí mismo otra cosa al estudiante, que el contenido de su intelecto. El aspecto volitivo, la evaluación y el afecto, son partes de la persona que no se asignan al maestro, sino al grupo de programadores y a sus especialistas administrativos.⁷

Esta no integración pensamiento – sentimiento es generadora de personalidades con patologías individualistas de autismo o, a lo sumo, de esquizofrenia ante el entorno social. La educación, como vía para encontrar la razón de ser de la vida, o es integradora de los ámbitos del pensar y del sentir o se convierte en un conjunto de técnicas (*techné*) para instruir, adiestrar o

* Quiero dejar claro aquí la distancia que media entre la areté de los griegos y la “excelencia académica” de la que hoy se habla hasta la saciedad. La primera se basaba en la dura competencia cercana al compartir en cuanto que no hacía perder de vista las responsabilidades con la comunidad y no ignoraba la imperfección consustancial del hombre; el hombre dotado de areté cobraba conciencia de su pertenencia a la comunidad y no se colocaba por encima de ella; pero él también tenía sus puntos débiles y requería de la comprensión y del perdón de los dioses y de los hombres. Por el contrario, la excelencia que ahora se pregona y se exige, en tanto sinónimo de “perfección”, se convierte, como lo ha señalado claramente Pablo Latapí, en una “aspiración paranoica” que tiene como base y eje a una competencia promotora del individualismo y no contempla la posibilidad de perdón para quien, en su afán de ser perfecto o excelente, se equivoca. (LATAPI, Pablo, “En defensa de la imperfección”, en *Proceso*, Num. 997, 11 de diciembre de 1995, México, pp. 38-39).

** Este eficientismo se manifiesta, en idea de Alain Touraine, en una doble vía: “mediante la subordinación de la ciencia y de la cultura a metas puramente económicas... (y)... mediante la instrumentalización de la ciencia y de la técnica al servicio de un poder movilizador, nacionalista, comunitario o, en el peor de los casos, totalitario” (TOURAINÉ, Alain, “Una de las tareas de Universidad, el análisis crítico de las prácticas sociales”, en *Gaceta-UNAM*, Num. 3020, 6 de junio de 1996, p. 8-11).

7. BERMAN, M. Louise. *Nuevos objetivos en el programa escolar*, Editorial Pax, México, 1974. p. 197.

amoldar a quienes se someten pasivamente a ellas.

En cuántas ocasiones el (la) estudiante egresa de su último nivel educativo con la idea de que lo que importa únicamente es él (ella), y sólo él (ella) en tanto individuo, y no su entorno natural y social. La escuela no ha sido capaz de formarlo en los valores de responsabilidad social, de solidaridad con la naturaleza y con sus semejantes, de gratitud en sus actividades, del valor civil para denunciar lo que lesiona a la comunidad, etc. Desprovisto (a) de convicciones firmes fincadas en valores sólidos, sucumbe a la primera oportunidad que se le presenta con tal de ascender socialmente sin importarle las consecuencias de sus decisiones y acciones.

¿Qué tarea formadora de la escuela es aquella que, al enfatizar los conocimientos y las habilidades, ha devenido en una aberración al permitir que el (la) egresado(a) conciba y vea, con ignorancia, indiferencia o como cosa natural, problemas sociales de vital importancia como la corrupción, la destrucción de la naturaleza y la violación de los derechos de sus semejantes y, lo que es más grave, se haga cómplice de estas acciones si no es que agente de las mismas? Los casos en este sentido pueden multiplicarse, aunque también advirtamos los ejemplos en contrario.

Privilegiar, por tanto, los objetivos cognitivos y de habilidades y mandar a un tercer lugar los objetivos axiológicos corresponde, en la práctica, a hacer una disección del hombre concreto y preferir unas dimensiones de él, en este caso las cognitivas y físicas sobre otras, tales como las volitivas. Más allá de lo racional y de lo corporal existen otras realidades que no se

ven y que no son medibles, pero de las cuales el ser humano no puede prescindir si se quiere concebir como tal.

La disección antes señalada aparece con claridad en la práctica de los procesos de evaluación de los cursos. En las diferentes etapas del proceso se toman en cuenta más los objetivos cognitivos y de habilidades y se relegan, por falta de criterios medibles, los objetivos de actitudes y valores. Con ello, el papel de la escuela se reduce a la pretensión, porque ni siquiera eso logra siempre, de preparar personal capacitado para realizar las tareas que los empleadores le señalen. Más aún, en muchos casos esta capacitación podría designarse mejor con los términos instrucción, adiestramiento o amoldamiento en la medida en que al empleado no le queda, ni él lo busca, otra opción que la de ejecutar sin más las órdenes que recibe de arriba.

Cabría entonces recalcar, una vez más, que la esencia del ser humano no está definida por la cantidad, y en ocasiones ni siquiera por la calidad, de conocimientos que logre acumular ni de habilidades que adquiera para saber hacer. El *ánthropos*, aunque tiene cantidad y medida, no se agota ahí. Ya los griegos en su concepción del *ánthropos* como un *zoón politikón*, es decir, como un animal social, y, en esa medida, como un animal relacional, hacían explícita esta idea. El ser humano es más humano o menos humano no según la cantidad de las acciones que se derivan de sus conocimientos y habilidades y de sus relaciones con el entorno físico y social, sino según la calidad de las mismas apegadas a valores tales como la amistad y la justicia.

En definitiva, una persona se constituye en tal no por lo que sabe, sino por lo que

es. Y lo que el *ánthropos* es se precisa a partir del por qué y para qué utiliza y hace, o no, productivo socialmente lo que sabe y lo que sabe hacer, y a partir de la forma en que se relaciona con las cosas, con sus semejantes y, para otros(as), con la trascendencia. Con esto se está no sólo en el ámbito de la razón, sino también en el de los sentimientos tan importantes de ser tomados en cuenta en los procesos educativos. Son ellos los que van a definir las actitudes y valores que animen las conductas concretas de cada persona como miembro de una comunidad.

No se quiere afirmar tajantemente que en las condiciones actuales la escuela haya fracasado sin más en su tarea formadora. La está cumpliendo, sin duda, pero es lástima que sea sólo a pesar de los olvidos voluntarios e involuntarios o de las incapacidades de los expertos y, quizás, de los(as) mismos(as) docentes. Hay, por fortuna, preocupaciones por superar esta situación a pesar de que, por el momento, es innegable el predominio de la tendencia castrante y unidimensionalizante de la educación.

En cuanto a la presencia y la influencia de los medios de comunicación en la formación de la persona habría que destacar la ventaja de años luz que llevan los mensajes de éstos, como dadores de sentido, sobre los mensajes elaborados y transmitidos en la escuela. Dirigidos a los sentimientos más que a las razones, los mensajes mediáticos son lo suficientemente fuertes para mover a los perceptores a la acción, sea ésta negativa o positiva. Seguir educando en la escuela, ignorando la eficacia de los mensajes mediáticos que sí ofrecen a los perceptores elementos interpretativos concretos, erróneos o no, sobre el significado de la vida, es condenar al fracaso a la tarea formadora de la escuela.

4) De lo individual a lo social

No es caer necesariamente en posturas moralistas insistir aquí y ahora, si se quiere buscar un saldo más favorable a mediano plazo, en que la razón principal de la escuela es la de ser formadora de personas inteligentes y habilidosas, pero también, y simultáneamente, con firmes convicciones y afectos, actitudes y valores frente a la vida y de cara a la sociedad para no perder de vista lo más importante y para que, cuando la adversidad o el conflicto se presenten, los(as) egresados(as) estén equipados(as) para no retroceder y sí saber resistir. De esa manera, la búsqueda y la lucha por establecer lo más importante podría ir dando consistencia y solidez, y hasta sentido, a lo más urgente. Habría que insistir en esto: cultivar la inteligencia y la razón no es motivo ni mínimamente suficiente para descuidar el cultivo de la voluntad y de las convicciones y los afectos cuando de lo que se trata es de ir dando forma, mediante los procesos realmente educativos, al ser humano integral, esto es, en tanto ente unitario.

Darse cuenta del papel que corresponde en esta tarea a cada uno de los(as) egresados(as) involucra, el desarrollo no sólo de las capacidades físicas y racionales, es decir, de la corporeidad y de la inteligencia, sino también de los sentimientos y de las capacidades afectivas, en tanto voluntad para actuar lo aprendido en expresiones concretas de actitudes y valores tales como imaginación, responsabilidad, participación, capacidad de trabajo, coherencia, entusiasmo, disponibilidad y servicio. En efecto, el saber inteligente y el saber hacer habilidoso, para que sean socialmente útiles requieren del querer voluntarioso para que sean expresión acabada del ser humano. Sobre este particular, el saldo que arroja la situación

actual quizás no es muy alentador y motiva a la reflexión.

Es aquí donde encaja la idea de la atinencia, de la necesidad y de la urgencia de privilegiar, en el proceso enseñanza-aprendizaje, el aspecto de los valores si no por encima, sí tanto como se privilegian los conocimientos y las habilidades. Se trata de que en dicho proceso, el(la) alumno(a) tome conciencia de su inacabamiento, para que se sienta alentado (a) a ir siendo más, al tiempo que se pregunta sobre el por qué y el para qué de lo que va sabiendo y va sabiendo hacer. Ese ir siendo habla del ser humano como de alguien con potencialidades nunca totalmente desarrolladas y, por tanto, siempre imperfecto, imperfección dentro de la cual puede aspirar a una cierta excelencia marcada ella misma por la imperfección y necesitada, por tanto, de compasión.

Comprender la importancia de este presente progresivo en la construcción del individuo, haría más fácil la comprensión que cada persona pueda ir teniendo sobre la sociedad en la que vive y a cuya construcción y transformación debe contribuir con sus conductas. Una sociedad que aparece hoy bastante desdibujada y maltrecha, podría ir recobrando su rostro humano cuando las personas que la integran sean capaces de entender la dinámica social y de expresar su ser con acciones dignas y valiosas, factor acción como dador de sentido a aquellos. Habría que concebir, entonces, el pensar y el sentir en función del actuar para desempeñarse como ciudadano en la polis.

Es preciso, por ello, encontrar el nexo de la educación con el valor de la democracia, entendida no sólo como ejercicio del

derecho al voto, sino también como forma de vida tanto en los espacios públicos como en los privados y en la misma vida cotidiana. Se trata de un nexo perdido en los procesos educativos y, si lo ha habido, no ha sido suficientemente enfatizado. Y ésta es una tarea importante y urgente en Nuestra América en estos tiempos aún neoliberales. Por ello, la educación para la democracia, plantea a su vez, la exigencia del derecho a la educación, de democratización de la educación en el sentido de extender "los conocimientos básicos y especializados a capas crecientes de la población".⁸

Una educación de contenido humanista no puede rehuir impunemente la necesidad de vincular los conocimientos y las habilidades con la ética, y sí debe formar en valores tales como la responsabilidad social, la tolerancia, el pluralismo, la solidaridad y, en suma, lo que Camilo Torres llamaba, el amor eficaz, como único camino para una sociedad convivencial y, por tanto humana, en la que cada uno(a) no sea juzgado(a) por lo que piensa, sabe o sabe hacer, ni por lo que siente, sino por lo que es.

Desde la perspectiva de la ancestral sabiduría oriental, bien señala J. Krishnamurti que si nos educamos simplemente para lograr honores, alcanzar una buena posición o ser más eficientes, o poder dominar a los demás, entonces nuestras vidas estarán vacías y carecerán de profundidad. Si sólo nos educamos para ser científicos, eruditos aferrados a los libros, o especialistas apasionados por el conocimiento, entonces estaremos contribuyendo a la destrucción y a la miseria del mundo".⁹

8. GONZALEZ CASANOVA, Pablo. "Educación, ética y democracia", en *La Jornada Semanal*, No. 134, México, 28 de septiembre 1997. p. 11.

9. KRISHNAMURTI. *La educación y el significado de la vida*, Editorial Orión, México, 1993. p. 7.

Ya en los orígenes independientes de Nuestra América, uno de sus primeros y grandes pedagogos, Simón Rodríguez, maestro del Libertador, mostraba, en su original forma de escritura, la vinculación existente entre la dinámica social y el papel de cada hombre en ella*, cuando escribía que el dogma de la vida social es estar continuamente haciendo la sociedad, sin esperanzas de acabarla porque con cada hombre que nace hay que emprender el mismo trabajo.¹⁰

Quizás hoy más que antes, todo(a) educador(a) debe estar en situación de comprender esa dinámica social para darse cuenta de qué tipo de personas (sabias, habilitadas o humanas, o a la inversa) quiere contribuir a formar con sus tareas docentes a partir del rango de importancia que les confiera a esos adjetivos. Pero a fin de cuentas, “¿de qué vale el conocimiento, si continuamos en la confusión? ¿de qué valen las habilidades técnicas e industriales si las usamos para destruirnos? ¿cuál es el valor de la existencia si nos ha de llevar a la violencia y a la completa desdicha?”¹¹

El sociólogo francés Alain Touraine explicita la vigencia del modelo de universidad moderna que confiere un lugar privilegiado a la razón y que confía “en el cono-

cimiento como factor de liberación”.¹² Indica, sin embargo, que este concepto de universidad “no podemos aceptarlo sin análisis crítico... (porque)... el problema central de nuestra época no es más de dominar la naturaleza, sino de dominar el dominio que hemos adquirido sobre el mundo entero y sobre nosotros mismos”.¹³ Esta idea de Touraine conlleva y plantea un problema ético: conocimientos, habilidades y valores han de verse y buscarse como un todo cuya síntesis es la persona.

5) Romanticismo, temeridad, moralismo

Habría que plantear explícitamente, para concluir, que lo más importante, y ahora también urgente, para la escuela, su función prioritaria, consiste en ser Formadora de Personas mediante la adquisición y creación, en forma simultánea, de valores, conocimientos y habilidades, para un desarrollo integrador de la corporeidad, de la inteligencia y de la voluntad que permita encontrar sentido a la vida individual y social. En esto radica también la dignidad y valía de quienes realizan la tarea docente.

¿Debería centrarse en esto el proceso de enseñanza-aprendizaje? Sí. Suena a romanticismo y temeridad y no faltará quien cali-

* No está demás recordar aquí la rica, y hasta hoy desaprovechada, tradición pedagógica que ha florecido en América Latina, que hunde sus raíces, quizás, en las culturas autóctonas y que enriquecida con lo mejor de la cultura universal pasa por las enseñanzas de hombres y mujeres de la talla, por citar sólo algunos(as), de los humanistas del Ssiglo XVIII, del mismo Simón Rodríguez, de Juan Bautista Alberdi y Francisco Bilbao, de Andrés Bello y José Martí, de los educadores utopistas, de Gabriela Mistral y Flora Tristán, hasta llegar a los actuales Paulo Freire, Gregorio Selser, Leopoldo Zea y Horacio Cerutti, pasando por Pedro Henriquez Ureña y José Vasconcelos. Valdría la pena intentar, una y otra vez, el rescate de sus aportaciones a la educación.

10. GARCIA BACA, Juan David. Simón Rodríguez. Pensador de América, Ediciones De la Presidencia de la República, Caracas, 1978. P. 65.

11. KRISHNAMURTI. La educación y el significado de la vida, Op. cit. p. 8.

12. TOURAINE, Alain. “Una de las tareas de la Universidad, el análisis crítico de las prácticas sociales”, en Gaceta-UNAM. No. 3020, 6 de junio de 1996, México. p. 9.

13. *Ibíd.*, p. 9.

fique de moralismo esta propuesta, pero verlo de otra manera, parece, sería tanto como equivocar el rumbo, por las consecuencias de autismo y esquizofrenia que la docencia dejaría en los(as) egresados(as), e implicaría también convertir a los (as) docentes en simples mercenarios(as), en tanto empleados(as) a sueldo, de la educación.

Sólo cuando la formación en valores morales, siempre de carácter humanista y no como simple normativa, recupere la centralidad que le corresponde en los procesos

formativos, escolarizados o no, en cualquiera de sus modalidades y niveles, la educación mostrará sus posibilidades liberadoras en los sujetos implicados en ese proceso. A fin de cuentas, una persona digna y valiosa considerará siempre al conocimiento y a las habilidades como valores irrenunciables, en tanto que, como puede constatarse fácilmente en la experiencia, un sujeto sabio o habilidoso pero no digno ni valioso humanamente, aparece más vulnerable y desprotegido ante las veleidades de las circunstancias.



BIBLIOGRAFIA

1. BERMAN, M. Louise. Nuevos objetivos en el programa escolar, Editorial Pax, México, 1974.
2. FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía, Siglo XXI Editores, México, 1997.
3. GARCIA BACA, Juan David. Simón Rodríguez. Pensador de América, Ediciones de la Presidencia de la República, Caracas, 1978.
4. GONZALEZ CASANOVA, Pablo. "Educación, ética y democracia", en La Jornada Semanal, No. 134, México, 28 de septiembre 1997.
5. HOPENHAYN, Martín. Ni apocalípticos ni integrados. Aventuras de la modernidad en América Latina, Fondo de Cultura Económica, México, 1995.
6. JAEGER, Werner. Paideia: los ideales de la cultura griega. Fondo de Cultura Económica, México, 1978.
7. KRISHNAMURTI. La educación y el significado de la vida, Editorial Orión, México, 1993.
8. LATAPI, Pablo, "En defensa de la imperfección", en Proceso, Núm. 997, 11 de diciembre de 1995, México.
9. TOURAINÉ, Alain, "Una de las tareas de la Universidad, el análisis crítico de las prácticas sociales", en Gaceta-UNAM. No. 3020, 6 de junio de 1996, México.

