

Modernización de la educación y desarrollo humano

Cristián Parker Gumucio
Universidad de Santiago de Chile

1. ¿De qué modernización hablamos?

La modernización de la educación forma parte del gran objetivo de modernizar a la sociedad latinoamericana para entrar al siglo XXI. A la luz de los desafíos de la sociedad latinoamericana y chilena, de la búsqueda de la superación de la pobreza y el subdesarrollo, de la integración a la sociedad y economía global emergente y de la construcción de una sociedad mas humana y democrática, cabe la interrogación acerca del significado del concepto "modernización", tan recurrente hoy en día. Al respecto existe un cierto consenso acerca de la necesidad de modernizar nuestras sociedades, dado que el atraso es sinónimo de estancamiento y pobreza.

Pero el propio concepto "modernización" es problemático, aunque no siempre se reconoce. En efecto, el concepto parece ser asumido de manera acrítica por el sentido común dominante en los discursos de quienes elaboran e implementan políticas públicas hoy día. Desde las ciencias de la educación tampoco parece haber un cuestionamiento acerca del significado de lo que estamos hablando. El consenso pareciera coincidir en un objetivo final, por lo que no parece estar en cuestión si nos modernizamos o no. Pero, en realidad, la problemática reside en el significado del término y en sus consecuencias para las políticas educacionales. Las interrogantes que surgen son: ¿qué significa modernizarse en la época que vivimos?, ¿cómo modernizarnos?, ¿es el proyecto de la modernización único y homogeneizante?

Como es posible fundamentar históricamente, todo proceso de modernización es social, dinámico e histórico. La consecuencia inmediata de la afirmación anterior - consecuencia que muchos planteamientos olvidan - es que es perfectamente posible cuestionar la existencia de un patrón único de modernización, así como es factible hablar en términos plurales cuando nos referimos a la modernidad. Como sabemos, "modernización" y "modernidad" son dos conceptos que, teniendo una raíz común, pueden distinguirse analíticamente. La modernidad remite a un proceso histórico y cultural global, la modernización a procesos sociológicos más recientes y específicamente distinguibles.

Históricamente, lo que se ha llamado la "modernidad"¹ ha sido el proceso por el cual la sociedad europea y luego la norteamericana, desde la reforma y el renacimiento, y la revolución americana y francesa, hace tres siglos han roto con la sociedad precapitalista, han conformado una cultura diferenciada y han introducido transformaciones profundas en las tecnologías, en el modo de producción, la sociedad y la cultura. Las ciencias sociales han comenzado a hablar de "modernización" sólo en la posguerra para referirse a los procesos de reforma que debían asumir los países subdesarrollados, en proceso de descolonización, en Asia y Africa especialmente, y que debían romper con sus estructuras tradicionales para atrapar el anhelado "desarrollo", quemando etapas en su evolución histórica y alcanzando así al occidente moderno. Esta concepción de modernización se enmarca, pues, en una perspectiva desarrollista que aparece a partir de la toma de conciencia de los desequilibrios y disparidades en la comunidad internacional que surge al término de la II Guerra Mundial. Los procesos de desarrollo a los cuales los organismos internacionales llaman desde la década del cincuenta están referidos a llenar el vacío entre los grandes avances industriales y científicos en occidente y la miseria y el subdesarrollo de los países del Tercer Mundo. El cambio demográfico, la reforma de las instituciones y el afianzamiento de los estados naciones, tanto como el desarrollo de ideales democráticos, pasaron a considerarse parte relevante de estos procesos de desarrollo. Aun cuando recuperada la idea de desarrollo y referida a las dimensiones sociológicas del cambio llamado "modernización" por las ciencias sociales, es posible descubrir una filiación de estos conceptos con la ideología del progreso de cuño típicamente occidental, como ha mostrado GUSDORF².

Sabemos que esa forma de concepción de la modernización fue criticada por ser funcional al desarrollo capitalista y por ocultar las contradicciones de un proceso de desarrollo desigual que generaba dialécticamente un polo de desarrollo en el centro que vivía a expensas de una periferia subdesarrollada. Se ha criticado también su carácter etnocéntrico y occidentalizante.

Con los cambios experimentados por el mundo desde la década de los ochentas, cambios que se expresaron dramáticamente en 1989 con la caída del muro de

Berlín, surge un nuevo escenario planetario que obliga a replantearse lo que entendemos por modernización en el nuevo contexto de la globalización, posterior a la Guerra Fría. Aunque controvertidas, las tesis de Huntington³ son sugerentes al respecto. Estamos viviendo un mundo no sólo multipolar, sino también multicivilizacional. La creciente importancia que adquieren la cultura y la identidad en los procesos sociohistóricos, dice relación con la entrada en escena de las civilizaciones no-occidentales, tales como la china, la japonesa, la ortodoxa, la islámica, la hindú, la africana y la latinoamericana. Independientemente de que la perspectiva geopolítica de Huntington le lleve a plantear su preocupación por el riesgo de que civilizaciones no-occidentales ganen en la nueva “confrontación de civilizaciones”, es un hecho que el mundo del siglo XXI será crecientemente un mundo multicivilizacional.

Dos cuestiones de la mayor importancia derivan del reconocimiento de la dimensión cultural-civilizacional de la problemática del desarrollo para el siglo XXI en lo que toca a los países latinoamericanos:

a) Hasta ahora, lo que se ha llamado “modernización” ha estado asociado a procesos de cambios sociológicos que tuvieron su origen en Europa occidental y en el mundo anglosajón noratlántico. De hecho, la expansión de occidente en los últimos siglos y sobre todo desde el siglo XIX en adelante, ha promovido al mismo tiempo la occidentalización y modernización de sociedades no-occidentales, tanto como respuestas de esas sociedades frente a esos influjos. Hay sociedades que han rechazado la occidentalización y la modernización, otras han aceptado una de ambas, y las terceras han aceptado ambas. En todo caso es un hecho que los procesos de modernización en Japón, India, China, Rusia, algunos países islámicos, como Egipto, Arabia Saudita o Turquía, y varios países asiáticos, como Corea, Taiwán, Singapur, Hong-Kong, Malasia, Tailandia, han adoptado caminos propios y muy distintos al patrón occidental clásico. Los mismos procesos de modernización en Italia, Suecia, España o Inglaterra tienen señales de identidad muy características.

b) Es posible afirmar que el subcontinente latinoamericano, a pesar de la diversidad de realidades, comparte trazos identitarios y civilizatorios comunes, que tienen raíces occidentales, pero donde convergen también raíces indígenas y africanas, así como combinaciones mestizas muy características. Es lo que ha llevado a algunos autores a tratar la cultura latinoamericana como si fuese ya una nueva civilización. Tema controvertido y de hondas implicancias que no podemos profundizar ahora⁴, pero que, más allá de la apreciación global, permite concluir que sí existe una cierta identidad común⁵, identidad dinámica e histórica como todas las identidades socioculturales y, por ende, identidad en procesos de construcción en forma dialéctica a las diferencias⁶. El desafío consiguiente para este subcontinente es, pues, cómo

asumir el desafío de la inserción en la nueva globalización, cómo desarrollarse y modernizarse, sin perder de vista sus señas de identidad y su capital cultural.

En consecuencia, podemos afirmar que no hay un sólo patrón “occidental” y racionalista de modernización para llegar a la modernidad, así como tampoco existe un único tipo de modernidad. Se trata más bien de buscar cuáles serían las características de un proceso de modernización que conduzca a una forma propia, latinoamericana, de modernidad, una forma particular de conjugar los valores y las tradiciones con los desafíos de la globalización contemporánea.

Pieza clave en la elaboración y construcción de esa “nuestra modernización” para nuestra modernidad, para nuestro desarrollo, un desarrollo que debe ser humano y sustentable, reside en la reforma y modernización de la educación, entendida ésta como el sistema educacional escolarizado de nuestra sociedad.

Pero, ahondando en nuestro análisis, debemos recordar que lo verdaderamente relevante en todo esto, es redefinir los objetivos últimos de todo proceso de desarrollo. Esta finalidad es para nosotros la plena autorrealización del hombre. Por ende, lo verdaderamente importante no es la modernización en sí misma. Es ella un medio que debe adecuarse y funcionalizarse a la verdadera finalidad: el desarrollo humano en nuestros países.

La educación juega un rol clave, si no el rol preeminente, en la construcción, en el largo plazo - de aquí a la mitad de la centuria que se inicia -, de los factores y prerrequisitos de una sociedad sustentable y humanamente desarrollada. El debate intelectual y político, técnico y pedagógico, acerca de las reformas y de la modernización de la educación no deberá olvidar el marco universal, planetario y de responsabilidad histórica del largo plazo, en el cual sus resultados tendrán consecuencias objetivas.

2. Educación, mercado y largo plazo

En efecto, la educación moderna, en tanto sistema institucionalizado y escolarizado, siempre ha sido uno de los elementos fundamentales del campo cultural de toda sociedad que ha contribuido a la socialización y a la integración. La educación posibilita la transmisión de valores, normas y conocimientos de una generación a otra, por ende tiene una función de reproducción de la sociedad; pero también la educación debe ser comprendida dinámicamente, como instancia de generación de conocimientos y nuevos valores, esto es, como productora de una nueva sociedad.

La educación, al mismo tiempo que reproduce la vieja sociedad, produce la nueva. Por ello, la sociedad, a través del Estado y de las políticas consensuadas entre todos los actores, debe definir en cada caso qué tipo de orientación, contenidos,

métodos, pedagogías e institucionalidad y recursos van a definir la educación en cada período histórico. Es lo que estamos presenciando hoy día en los países de América Latina. Estamos definiendo qué tipo de modernización y mejoramiento de la calidad y equidad de la educación conviene a los países y a sus habitantes.

Dado que la educación integra a los individuos al sistema vigente, pero también los puede preparar para su cambio, se hace necesario definir el tipo de sociedad en que estamos viviendo o, mejor dicho, el tipo de cambios que están modificando, con sus tendencias macroestructurales e históricas, a nuestra sociedad.

Desde la década de los ochenta, el mundo ha estado experimentado un conjunto de cambios que pueden caracterizarse más como un cambio de época, que como una época de cambios. Para decirlo en breves palabras, la complejidad de la situación que vivimos en América Latina y el mundo actualmente deriva, entre otros factores, de un cambio en las formas de producción y reproducción de la sociedad, es el tránsito de una sociedad industrial a una sociedad postindustrial. El paso de un capitalismo industrial a un capitalismo tecnocrónico.

Ello define los trazos más profundos de nuestra modernización y caracteriza al período histórico en que vivimos. Hay un conjunto de signos y síntomas de esta megatendencia profunda, que no podemos ahondar aquí: la revolución científico-técnica de las últimas décadas, la globalización de los mercados y de las comunicaciones, los radicales cambios geopolíticos en el escenario mundial y, en fin, la profunda transformación productiva en todas las economías del mundo. Pero los síntomas más evidentes de que estamos ante el término de una época⁷, cuyo periplo se iniciara en los albores de los tiempos modernos, es la crisis ecológica, el agotamiento de un estilo productivista de crecimiento económico, la creciente reivindicación de los derechos de la mujer y la emergencia de nuevos paradigmas de ciencia y de pensamiento combinados con la crisis de las utopías que se originaron en el siglo XIX.

En este contexto, el mercado aparece como una instancia eficaz para la asignación de los recursos y, con el fin de las alternativas estatistas, el neoliberalismo aparece como la alternativa más clara para impulsar el crecimiento de las economías subdesarrolladas desde la década del ochenta. Con ello se barren las alternativas socialistas, pero también pierden fuerza las alternativas socialdemócratas o socialcristianas.

Actualmente, lo que tiende a predominar en las relaciones y estructuras sociales nacionales y globales son las relaciones postindustriales, dominadas por el enfoque neoliberal, lo que produce como consecuencia un capitalismo globalizado y tecnocrónico. Pero, como se ha sugerido, la modernización por el simple efecto del mercado es reductivista.

El conjunto de imágenes, metáforas, simbologías y red simbólica de la sociedad postindustrial y su espiral exponencial de red comunicacional, informática, y telemática, nos lleva, por el momento, hacia la diversidad, la pluralidad y la heterogeneidad, es decir, hacia una cultura “posmoderna”. Sin embargo, al mismo tiempo las necesidades de la producción y del mercado nos están llevando a un tipo de globalización homogénea, chata, a una sociedad de consumo que ofrece mil y una variaciones de productos bajo múltiples colores, formas y apariencias, pero que encubren un mismo estilo global de consumo, buscando la generación del consumidor universal, en el mercado universal, para las empresas transnacionales. Esta sociedad de consumo global borra las diferencias y tiende a unidimensionalizar al hombre, reduciéndolo a un peón del mercado: productor y consumidor atado por los convencionalismos del marketing, ciudadano anulado en su participación política, reducida su libertad a la libre opción en el mercado. Los medios de comunicación y las redes telemáticas e informáticas, esto es, la cultura audiovisual, demasiado dominada en sus procesos de producción por criterios de mercado, tiende a proyectar sobre el espectador-consumidor un marketing de simbolismos envasados que aliena, porque transforma la realidad en un sueño material inalcanzable para el bolsillo de las mayorías. El resultado es un ciudadano reducido en su capacidad de simbolización, en su capacidad de ensoñación y en su potencial creativo y finalmente innovativo.

Por otra parte, el individualismo y la competitividad generados por la competencia de todos contra todos en un mercado que aparentemente se “autorregula” van dañando las bases de la moral y de la solidaridad social⁸. El individuo atomizado se enfrenta ahora a los factores invisibles de la oferta y de la demanda y debe ser capaz de saber interpretar los signos que envía ese mercado a través de los precios.

La influencia que ejerce el modelo neoliberal en el sistema educacional es triple: por cuanto, a) por una parte, al desestimular la inversión pública en educación y estimular la “libertad educacional”, privilegia el incremento de la oferta privada en educación, pero al hacerlo en una estructura social segmentada y concentrada, lo que se genera es una educación elitista, por una parte, y excluyente, por otra, reproduciendo un acceso diferencial a las oportunidades educacionales y, por ende, generando condiciones para la reproducción desigual del capital cultural; b) por otra parte, al introducir criterios mercantiles en la gestión del sistema educacional, y al condicionar la evaluación del éxito de los establecimientos educacionales al autofinanciamiento, ello tiende a predominar en las relaciones sociales y organizacionales al interior de los establecimientos, postergándose otros criterios relativos a los objetivos formativos y pedagógicos, la justicia laboral, las relaciones de autoridad de acuerdo a conocimientos y méritos, las relaciones de solidaridad, etc., erosionando la misma idea de comunidad educativa; y c) finalmente, se reorienta la educación en los establecimientos educacionales hacia el mercado ocupacional, sobredimensionando dicha función y convirtiendo el sistema educacional en un

espacio altamente competitivo de estímulos, recompensas y sanciones, que va evaluando su productividad exclusivamente en términos de funcionalidad al, y éxito en, el sistema productivo; generando un clima altamente estresante para profesores y alumnos y estimulando al sistema educacional (sobre todo a la Enseñanza Media y Superior) para que se oriente hacia un modelo curricular y organizacional que, en realidad, es una suerte de cadena taylorista de producción de ocupaciones y profesiones.

Precisamente, la concepción productivista de la educación procurará capacitar a las futuras generaciones para hacer de ellas mejores productores de bienes y servicios, pero también la educación concebida en forma acrítica, como simple "modernización", puede significar la integración de las futuras generaciones a ese mercado en tanto consumidores, dado que les provee de las herramientas teóricas y conceptuales - siempre de tipo cuantitativo - para saber leer e interpretar los signos del mercado a partir de la satisfacción de sus propios intereses y utilidades individuales.

3. Por un nuevo humanismo en la educación

Es precisamente este período de transición estructural, dado que todavía no se termina de cambiar la vieja sociedad y la nueva todavía no llega completamente, con todo el abanico de potencialidades, oportunidades, pero también con todas sus ambigüedades, contradicciones e incertidumbres, el que abre posibilidades para definir otra modernidad, otro desarrollo más acorde con nuestra forma de ser, nuestra cultura, nuestra identidad y dignidad como seres autónomos en este continente latinoamericano que soñaran un día integrado Bolívar, Bello y Martí.

En las sociedades modernas, según Durkheim, se han suprimido las instituciones intermediadoras entre la familia y el Estado, por lo que la educación escolar es el lazo moral más evidente entre ambas instituciones fundamentales para la vida colectiva⁹. Una de las funciones principales de la escuela en las sociedades de avanzada división social del trabajo consiste en separar a los niños de la inmediatez de su familia y de sus valores e inculcarles un orden moral superior (no necesariamente mejor) que dice relación con los valores necesarios para la reproducción de la colectividad, la sociedad toda.

En nuestra sociedad, lo cierto es que el sistema escolar juega un rol decisivo en la socialización de los individuos y en la construcción de un determinado orden moral societal. Pero entre las familias y el Estado hay otra gran e influyente instancia que este último tiempo ha adquirido un peso socializador de tanto o mayores proporciones: nos referimos a lo que ya hemos analizado: al mercado. En efecto, por efectos de los recientes avances científico-técnicos y la revolución de las comunicaciones, la influencia socializadora del mercado se ha visto incrementada, especialmente

a través de la propaganda y sus técnicas que penetran la vida cotidiana de las familias por medio del televisor. Al respecto, es necesario recordar aquí que, de acuerdo a los estudios de Robert Putnam en EEUU¹⁰ se concluye que el principal factor que erosiona al capital social (la participación cívica, los lazos de confianza y las redes sociales) en la sociedad civil norteamericana es la televisión. Castells¹¹, por su parte, nos ha mostrado la funcionalización de los medios de comunicación por la lógica del mercado en las modernas "sociedades de la información".

Ahora bien, como ha sido planteado, la educación es en cierta medida el reflejo de cada época, lo que sociológicamente hablando quiere decir que la educación, sus instituciones y sus prácticas, no pueden ser cambiadas sin cambiar la división social del trabajo. Pero la paradoja¹² reside en que ésta no puede cambiar sin un cambio en los sistemas sociales de aprendizaje escolar y en su institucionalidad.

La educación tiene, pues, un rol fundamental que jugar como instancia mediadora: entre la familia, el Estado y el mercado. En ese ámbito debe concebirse el rol de la educación para el desarrollo humano de las personas y del país, educación para el desarrollo sustentable, autorregulado, en beneficio de las futuras generaciones sobre este planeta. Por ello cabe sugerir que debemos avanzar hacia la definición de una educación que esté inspirada por una nueva forma de ver al humanismo.

El viejo humanismo que inspiró, desde la cristiandad (y desde nuestra cristiandad colonial), los cambios y sobre todo la concepción clásica de la educación, esa educación de raíces humanistas tomistas y preilustradas, está ya *demodé*, ya no tendrá ninguna vigencia en la sociedad que está emergiendo. Sus presupuestos y postulados provienen de una visión de mundo tradicional, jerárquica, particularista, conservadora y estructurada sobre la base de una visión precientífica y precrítica de la naturaleza, el mundo y la sociedad.

Por otra parte, con gran vigencia y aspiración hegemónica este último tiempo, cual heredero legítimo del cientificismo y del paradigma mecanicista y positivista desde el siglo XIX, se alza el tecnocratismo: la confianza ciega en la ciencia-técnica y en su capacidad de resolver todos los problemas del hombre contemporáneo. Sin embargo, hay que anotar el hecho sociológico de que esta concepción del hombre y de su relación con su entorno se corresponde y deriva de la sociedad industrial y de la ilustración antitradicionalista.

Para la sociedad que adviene, este modelo de educación tecnocrática, que obedece, acompaña e inspira a la sociedad industrial desde la época ilustrada, con su privilegio de la luz de la razón y de las técnicas por sobre la ignorancia, el atraso y la superstición, ya tampoco ofrece una inspiración que tenga un futuro y una vigencia asegurados.

Para la sociedad postindustrial en la cual estamos ingresando, con todas sus promesas y desalientos, la sociedad de la informática y de los conocimientos, desde

nuestra situación y cultura latinoamericana, requerimos elaborar un nuevo paradigma educativo inspirado en un nuevo humanismo adaptado a los nuevos paradigmas y realidades. A falta de otra denominación, proponemos provisoriamente hablar quizás de un *humanismo posilustrado*¹³. Este requerimiento proviene no sólo desde una inspiración axiológica, sino de la necesidad de asegurar una eficiencia a la concepción humanista, esto es, adaptando ciertos elementos sustantivos del humanismo educativo de diversas inspiraciones, cristiana o laica, que orienta muchas experiencias de escuelas, colegios y universidades en nuestros países. Pero esa es una exigencia que se conjuga con los requerimientos que surgen del mismo proceso de desarrollo humano y sustentable en el marco de la transición a la sociedad posindustrial.

La construcción de un nuevo modelo de Educación Posilustrada no constituye una nueva utopía educativa, en el sentido de que sea un proyecto irrealizable, sino una nueva manera de mirar y combinar los rasgos innovadores, avanzados y humanistas que ya están contenidos en los proyectos de modernización y reforma y en numerosas experiencias educativas en América Latina.

Pensamos que tiene que ser un proyecto pedagógico, sustantivo y metodológico, tanto como institucional y político, el que procure superar el humanismo romántico e ineficiente de corte tradicional, así como el tecnocratismo y el mercantilismo deshumanizado de ciertas visiones economicistas de la educación. Debe, por sobre todo, concebirse como la palanca educativa de un gran proyecto de desarrollo humano y sustentable para nuestra sociedad.

Este modelo educativo llevado a la práctica debiera contribuir a la formación de personas, hombres nuevos para el siglo XXI, ética, estética y técnicamente preparados para asumir los cambios, la diversidad y el desafío de incrementar la calidad de vida para todos.

Habrà de pensarse, entonces, a la educación como una instancia intermedia entre el Estado y la sociedad civil, entre las familias y el mercado, que cumplirá variadas funciones: a) formadora de recursos humanos para los procesos productivos; b) formadora de sujetos de su propio desarrollo; y c) formadora de ciudadanos capaces de ejercer sus derechos y deberes en pro del bien común; en fin, personas enteramente capaces de ser sí mismas, en busca de su autorrealización.

Se trata de un humanismo que debiera asumir los avances de la modernidad y del proyecto ilustrado, pero que debiera también superarlos en una concepción nueva y original, asumiendo también los desafíos que surgen de modernizar la educación de tal forma que respete la identidad cultural¹⁴, así como la necesidad de asegurar la sustentabilidad ambiental, social y cultural.

A diferencia del racionalismo ilustrado, que se proyecta en ruptura con la tradición, el humanismo educativo posilustrado deberá asumir lo mejor de la

modernidad y de la tradición, en un proceso de adaptación y recreación, de selección y crítica, donde los sujetos se conviertan en los agentes de su propio desarrollo.

Si el proyecto de la ilustración se basa en la libertad del ser humano, en la conquista de su autonomía, el proyecto que le suceda se basará en la integralidad del autodesarrollo de los seres humanos: seres capaces de ser dueños de sí mismos, en armonía con el medio ambiente social y natural. Para ello, la educación no puede ser entendida sólo como un aprender a aprender, sino también como un aprender a ser: esto es, a ser-en-el-mundo-y-en-la-naturaleza en todo su despliegue y su complejidad. Concibiendo al hombre como un ser con vocación y destino, pensante y sintiente¹⁵, dotado de inteligencia racional, pero también de inteligencia práctica, estética, ética, mística y ecológica.

La revolución científico-tecnológica plantea una serie de desafíos al hombre proyectado hacia el siglo XXI. Se trata de conquistas que posibilitan, como nunca, un dominio del entorno natural y la elaboración de un ambiente artificial que multiplica la capacidad de supervivencia de la especie sobre el planeta. Pero así también muchos avances científico-técnicos, sus usos reales o potenciales, la desigual distribución del conocimiento y de las técnicas, plantean un conjunto de interrogantes éticas muy actuales y acuciantes.

Como la caracterizó agudamente hace ya bastante tiempo el Informe Faure, la revolución científica y técnica va acompañada de otros movimientos de carácter cultural o estético, ético o artístico. Es decir, se da simultáneamente el desarrollo de los poderes de la razón y de lo imaginario, lo irracional y la afectividad. "A los educadores se les ofrece una tarea apasionante: la búsqueda de un equilibrio armónico entre la formación racional y la liberación de la sensibilidad"¹⁶.

En esta época posindustrial, donde la movilidad es el signo característico de la vida urbana, hay que preparar personas capaces de adaptarse creativamente a los cambios y a las cambiantes condiciones del futuro. Giddens ha subrayado precisamente el incremento del riesgo como uno de los signos preclaros de la sociedad que estamos comenzando a vivir. El temor a la inseguridad del mañana puede inhibir toda capacidad creativa y adaptativa, puede congelar las posibilidades de desarrollo de las propias capacidades y tornar a las personas, los grupos e incluso a las naciones más dependientes de quienes dictan el curso de los acontecimientos y ofrecen conocimientos, valores y soluciones.

La propia capacidad de desarrollo de las personas y de las sociedades se hace posible gracias al desarrollo de una sana autonomía. El "guíate por ti mismo" no sólo obedece, como lo propone la concepción kantiana, al uso del propio entendimiento, sino que se origina integrando el entendimiento racional a la actitud vital (incluso ética, estética y mística) que asume en forma razonable las propias tradiciones y los valores de la comunidad de origen.

El necesario abandono del temor a los cambios, en un mundo incierto, proviene no sólo de la afirmación de la necesidad de planificar el futuro, sino también de la afirmación de la propia capacidad que tienen las personas de poder manejarse con eficiencia en diversas circunstancias. El desarrollo de la persona en el conjunto de sus habilidades intelectuales, motrices, plásticas y psicoafectivas constituye pues un prerrequisito para esa potencialidad de manejo de la adversidad y la contingencia. De aquí la importancia de la *educación personalizada*. La formación de personas - en los procesos educativos - capaces de desarrollar una amplia gama de sus potencialidades y habilidades constituye, pues, no sólo un requisito orientado al desarrollo de la capacidad técnica y práctica, sino que también asegura un ser humano capaz de asumir y adaptarse en forma racional, coherente y creativa a los cambios y las cambiantes condiciones del futuro que le tocará vivir y construir.

La superación del temor, en el proceso de personalización, aparece entonces como un elemento clave del nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI. Superación del temor por la afirmación en la seguridad de las propias capacidades, la autoafirmación y la autoestima de las personas y colectividades, pero al mismo tiempo, por una adecuada planificación - abierta y dinámica, participativa y no totalitaria - de los escenarios futuros personales y colectivos. No habrá posibilidad de pensar en el desarrollo endógeno en el largo plazo - es decir, en la sustentabilidad - si no se introduce esta consideración del manejo en las coordenadas históricas y cósmicas del tiempo-espacio de los recursos humanos y materiales con que se cuenta en la actualidad.

4. *Reforma en la línea del nuevo humanismo educativo: cuatro condiciones*

Paso a describir someramente ciertas condiciones que me parecen indispensables para el desarrollo de la reforma educativa en la perspectiva de un humanismo acorde con los desafíos del siglo XXI, a partir de un proyecto endógeno de desarrollo humano y sustentable. Se trata de consideraciones de orden teórico, en una perspectiva normativa y todavía provisionales, que no tienen pretensiones diagnósticas. De hecho, las políticas educacionales llevadas adelante por los recientes gobiernos democráticos en varios países de la región van apuntando en una dirección que es compatible con lo que vamos a señalar. Sin embargo, creo que es necesario puntualizar estos aspectos que dicen relación con prerrequisitos sociológicos, tanto como con respuestas a exigencias que provienen de las imperfecciones de un sistema educacional tal y como se nos da en la práctica.

4.1. *Status* de la educación en la sociedad: recuperar la dignidad de la tarea educativa

Lo primero es reconocer la dignidad de la educación y de los educadores. Recuperar el *status* que tuvo hace unos años y evitar a toda costa su mercantilización.

Educación no es sinónimo de formación de capital humano, capacitación de recursos humanos. La educación escolar es sinónimo de muchas cosas: es formación de seres humanos capaces, en pleno uso de sus habilidades e inteligencias, integrados creativa, crítica y solidariamente a las diversas formas de producción material, cultural y espiritual de la sociedad.

No hay tarea más noble que la del profesor que por vocación y servicio, con abnegada entrega de sus energías, se hace cargo de la formación de personas, posibilita el crecimiento intelectual, moral y afectivo de los niños y jóvenes, y presta un enorme servicio a la patria, a la sociedad, a la economía y al orden moral de una nación. Debemos restituir la dignidad de la educación y de uno de sus protagonistas: el profesor. Nuevamente aquí podemos entroncar con lo más valioso de nuestras tradiciones republicanas: nunca la educación había sido más dignificada que como hace treinta o cincuenta años.

El énfasis actual de la educación como factor de productividad, su orientación hacia las dimensiones exclusivamente economicistas del desarrollo, su percepción como factor de integración social por ser apertura de una estructura de oportunidades que favorece la movilidad ascendente, ha hecho perder de vista la vieja concepción humanista de la educación como elemento clave en el progreso de la humanidad, factor de avance en el conocimiento y el entendimiento, proceso de formación moral y de moralización de la sociedad.

Si hoy día el templo de la sociedad de consumo es el megacentro comercial (*mall*), recordemos que ayer – en el marco de la sociedad ilustrada que se industrializaba – el templo de la vida colectiva en la pequeña localidad lo fue la escuela, así como en la villa de la sociedad tradicional precapitalista lo fue la iglesia. Durante el siglo XX la vieja escuela, con todas sus imperfecciones y aberraciones, constituía, sin embargo, un templo: base arquitectónica y espacial de la dignidad central de la educación. Recordemos que para el caso chileno es en ese ambiente que fueron educados Mistral y Neruda. Precisamente en ese entorno fueron potenciados sus talentos.

No se trata de volver nostálgicamente a la vieja concepción de la “maestra” de escuelita rural. Pero se trata efectivamente de recuperar la autoridad y prestancia del profesor y su aporte en el proceso de transmisión, difusión y producción del conocimiento.

Una concepción economicista-productivista de la educación tiende a mirar unidimensionalmente la función del profesor como un simple operario, un empleado al cual se le paga un sueldo y que debe cumplir rigurosamente con sus obligaciones laborales. Pero, de hecho, la labor del buen profesor, del pedagogo por naturaleza, excede con mucho la formalidad, la institucionalidad y el dominio mercantil de la relación contractual. Un buen profesor es un formador y un educador las veinticuatro horas del día.

La mejor inversión que puede hacer una sociedad en la perspectiva del largo plazo, es en la educación y en los educadores. Se trata de romper el círculo vicioso del abandono, desprecio y descalificación en que se encuentra el magisterio. La elevación de su *status* no será un suceso automático, sino resultado de una política de incentivos económicos y laborales, de la elevación de las recompensas de honorarios, sueldos, condiciones de trabajo y de tipo moral a fin de que la carrera de profesor recupere el atractivo que nunca debió perder para las generaciones que egresan de la enseñanza media. Se captarán así los mejores talentos y vocaciones pedagógicas para que, como profesores en el futuro, sean capaces de asumir las complejas tareas del nuevo tipo de educación que requiere nuestro desarrollo.

La revalorización de la dignidad de la educación debe producirse en forma paralela al desarrollo de la economía y la sociedad, haciendo que el sistema educacional sea eficiente. Pero debemos recordar que una educación que se deja evaluar y comparar exclusivamente en función de las tasas de analfabetismo, reclutamiento escolar, tasas profesor/alumno, y que toma en consideración indicadores como eficiencia del sistema educacional, uso de los recursos intelectuales disponibles, rol de la educación técnica, tasa de deserción escolar, tasa de representación por sexos o clases sociales en la escolaridad, etc., es una educación que se evalúa muy incompletamente. Como afirma Bourdieu: "todos estos indicadores se basan en una definición implícita de 'productividad' del sistema educacional que, refiriéndose exclusivamente a su racionalidad *formal, externa*, reduce el sistema de sus funciones a una sola, siendo ella misma sujeta a una abstracción reductiva"¹⁷.

No se cambia la valorización social de la educación por simple voluntarismo. Se cambia cuando los criterios de evaluación de su rendimiento son efectivamente cualitativos y reconocen las dimensiones complejas del proceso formativo, superando el eficientismo productivista que se queda exclusivamente en las dimensiones formales y operativas¹⁸.

Se hace necesario cambiar el criterio de eficiencia y competitividad en la educación.

La educación está cada vez más orientada hacia la obtención de niveles superiores de competitividad en el mercado. Pero dicha competitividad no se la descodifica como calidad, sino como cantidad de ingreso, es decir, como la capacidad de compra

en el mercado, capacidad de llegar a un mercado más numeroso, para obtener el mayor número de bienes y servicios comprados en éste.

La competitividad aparece en las distintas fases del proceso educativo. En el ambiente escolar y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los educandos compiten por obtener las mejores calificaciones que los acrediten como competidores exitosos en su futuro mercado de trabajo, o en el de bienes y servicios. Asimismo, los establecimientos educacionales buscan la excelencia y la rentabilidad, convirtiéndose en instituciones que se guían por la lógica financiera en un mercado altamente competitivo.

En fin, esta competitividad es la que caracteriza el contexto en que actúa la escuela. La misma competitividad que posibilita mantener a flote y desarrollar la rentabilidad de las empresas en los mercados- ahora subregionales e internacionales.

El sistema educacional no puede reducirse a una mera abstracción frente a los imperativos que le plantea el mercado, como por ejemplo, la escasez de recursos para su financiamiento. En este sentido, la consecución del bien común exige que la intervención del Estado sea sólida a fin de que la mercantilización de la educación no amenace con desvirtuar sus objetivos, provocando, de paso, la destrucción de los lazos de la convivencia social y ciudadana.

La educación debe articularse en forma coherente con el mundo del trabajo productivo y también debe estar conectada en forma coherente con políticas de empleo. Por lo mismo, la revalorización de la educación debe superar el viejo esquema de la cultura dominante que subestima el trabajo manual y técnico respecto del intelectual, reduciéndolo a la simple instrucción y capacitación. Con la tercera revolución científico-técnica, la educación debe transformarse radicalmente y lo está haciendo. Se abren oportunidades para una democratización del saber, una diversificación de las profesiones y oficios, razón por la cual la educación estaría hoy en condiciones de ofrecer una democratización de las calificaciones a fin de que las personas, a partir de su respectivas vocaciones, encuentren su lugar en el sistema productivo.

La revalorización de la educación pasa también por entender que ella no se reduce a la relación unidireccional profesor- alumno en el ambiente del aula escolar. La educación compete a todos y es una obligación de padres, familias, pedagogos, instituciones escolares, instituciones públicas, instituciones y empresas privadas, así como de iglesias, agrupaciones y colectividades de la sociedad civil. La educación debe rebasar el concepto rígido y exclusivo, propio de un sistema formalizado, que excluye y rehúsa reconocer las acciones que tanto la colectividad misma como sus miembros pueden desarrollar en forma autónoma.

Se deben asumir en forma coherente las nuevas perspectivas de la educación: como un proceso permanente, como un proceso de personalización, como preparación a la autodidaxia en el desarrollo de las propias capacidades. Todo ello para

conseguir la generación de una verdadera “ciudad educativa”, como sugería hace ya veinticinco años el Informe Fauré. Una educación que posibilite “aprender a ser”, más que unilateralmente aprender a producir, consumir o comunicarse.

Deben abrirse las oportunidades educacionales a todos, lo cual supone un esfuerzo colectivo, compartido entre privados, Estado y familias, como se ha planteado recientemente en nuestro país. Para recuperar la dignidad de la tarea educativa, no es suficiente lo que proponen los neoliberales: libre elección de la educación, menor intervención estatal, reducción de impuestos, lo que lleva a una educación como pieza clave en la formación de capital humano destinado a elevar el crecimiento económico¹⁹.

Una de las notas que caracterizan la época de transición a la sociedad posindustrial es que junto al factor trabajo, tierra y capital, aparece como factor productivo central el conocimiento. La cantidad de oportunidades que abren los avances científicos se ve muchas veces opacada y torcida por el tipo de división del trabajo, el que se impone reproduciendo posiciones desiguales en términos del acceso al conocimiento.

La educación, como sistema de distribución de oportunidades, podrá redistribuir el acceso al conocimiento en tanto su reforma sea alimentada y motivada por una voluntad política legitimada por la valorización de, a lo menos, estas tres ideas fuerza:

- a) *el conocimiento*, en tanto que factor central de las nuevas formas y fuerzas productivas, debe ser debidamente recompensado y valorado en la sociedad que adviene, lo cual debe traducirse en su valorización real (no sólo moral) en el sistema educacional;
- b) las desigualdades sociales y culturales son intolerables desde el punto de vista democrático y deben instrumentarse los medios políticos, así como las decisiones que se tomen respecto a la educación, para que efectivamente *se supere la desigual distribución de recursos educativos* en nuestros países;
- c) el conocimiento no puede concebirse exclusiva y reductivamente como capital de conocimiento especializado y/o intelectual. *La valorización de los conocimientos no especializados y no-racionales (simbólicos, artísticos, prácticos)* es un factor de democratización que no sólo posibilitaría incorporar lo mejor de las sabidurías autóctonas, sino que además permitiría el incremento de la capacidad creativa global de la sociedad sobre la base de una comprensión razonable pero no racionalista del conocimiento. La educación debe asumir en forma clara este desafío.

En fin, la revalorización de la educación debe traducirse en una sólida política de reasignación de recursos hacia ella, como lo están proponiendo las autoridades.

Todo esfuerzo en este sentido será insuficiente en países en que, como los nuestros, hay tanto por hacer.

La destinación de mayores recursos al esfuerzo educativo por parte del gobierno y de los sectores privados forma parte del objetivo central de democratización que persiguen las reformas. Esta democratización debe buscar, como se ha dicho, la universalidad de la educación y también, por cierto, la reducción efectiva de los desequilibrios en relación a escuelas de comunas y regiones, así como las enormes disparidades existentes por razones de etnia, clases sociales y sexo.

Es necesario revalorizar la educación, procurando superar las desigualdades y generando mecanismos de compensación para dotar adecuadamente a las comunidades educativas de sectores pobres del campo y la ciudad, hoy infradotadas²⁰. Desafortunadamente, no es posible pensar en una efectiva modernización de la educación cuando los mecanismos de la estructura social y de clases, y del propio sistema educacional vigente en nuestro país, tienden a reproducirse, por medio de un sistema estratificado, jerarquizado y elitista de educación. No existe hoy una igualdad real de oportunidades educacionales para todos los hijos de la patria. No todos tienen acceso a la escuela y tampoco a la obtención de buenos resultados en ella. La corrección de las graves desigualdades educativas no es sólo una necesidad social y política, sino un imperativo ético sin el cual peligra en el largo plazo la propia gobernabilidad democrática de nuestro países.

4.2. Método: Educación centrada en la creatividad y en el estímulo de la tecnología autóctona

Si queremos que nuestro país sea verdaderamente competitivo, no sólo en los mercados mundiales sino en los diversos campos del quehacer humano, debemos abrirnos a la ciencia-técnica y a los nuevos conocimientos²¹. Pero no debemos hacerlo de manera tal que sólo seamos consumidores, imitadores o meros adaptadores de ciencia, técnicas y conocimientos que nos vienen del extranjero. Debemos ser también, en nuestra medida, nosotros mismos productores, al menos de una parte de nuestra ciencia, tecnología y conocimientos.

Para lograr ello, nuestra educación debe equilibrar en sus métodos y contenidos pedagógicos dos aspectos que están íntimamente vinculados:

a) Procesos de transferencia tecnológica que, junto con valorar el verdadero significado instrumental de toda tecnología - importada u original -, estimulen la producción autóctona de ciencia y tecnología, y alienten la producción de tecnologías apropiadas y respetuosas de la cultura nacional así como de la biodiversidad y de la sustentabilidad;

b) El fomento de la creatividad en todas sus formas; creatividad susceptible de transformarse en innovaciones científico-tecnológicas y en conocimientos y producciones de distinto tipo, aplicables a los diversos campos de la vida económica, social y cultural.

Revisando estos dos ámbitos podemos profundizar cómo están interrelacionados y cómo se refuerzan mutuamente.

En primer lugar, se hace necesario superar esa falta de “autoestima tecnológica”²² que ha predominado como actitud en muchos países latinoamericanos, incluso en el nuestro. La educación puede cumplir un rol insustituible en la superación de los prejuicios que establecen que “todo lo nacional es malo y todo lo extranjero es bueno”, y a aquél que establece que “los productos basados en tecnologías complejas están fuera del alcance de nuestra capacidad de diseño y desarrollo tecnológico”.

Es justo reconocer que esos prejuicios tienen alguna base de realidad. En efecto, en nuestra situación de subdesarrollo, y dada la velocidad exponencial del avance tecnológico, no existen las condiciones para competir con la tecnología de punta de los países industrializados. Sin embargo, no es cierto que toda posibilidad de creación de ciencia y tecnología propia esté bloqueada. Nuestro país, que se encuentra - como tantos, en vías de desarrollo - en una semiperiferia tecnológica mundial, tiene la posibilidad de abrir “la ventana de oportunidades” alternativa que ofrece la tecnología moderna, especialmente la informática, la que supone una preeminencia del factor conocimiento por sobre el factor capital y posibilita así el desarrollo de una industria tecnológica nacional de dimensiones manejables.

Toda tecnología es portadora de cultura, por tanto no puede ser ni valórica ni culturalmente neutra²³. En consecuencia, toda importación de tecnología extranjera lo es también de cultura extranjera. Entonces, ¿como formamos a las futuras generaciones a fin de que incorporen esa tecnología y cultura extranjera y la adapten creativamente a las propias necesidades y valores? O mejor aún, ¿cómo formamos a las futuras generaciones para que creen y recreen tecnología apropiada y autóctona, respetando así las identidades culturales y la biodiversidad y los recursos naturales?

El esfuerzo de inversión que la sociedad chilena debe hacer en la modernización de la educación debe ser concordante con el incremento de inversiones en Investigación y Desarrollo (I&D). Todos deben contribuir a este gran esfuerzo nacional superando los obstáculos que puedan existir²⁴.

Se torna indispensable, además, articular el sistema social de la ciencia-tecnología y el sistema educativo en sus diversos niveles, desde las instituciones preescolares, pasando por la enseñanza básica, media y, por cierto, la enseñanza superior. Asimismo, es necesario evitar la concepción estrecha que concibe, de acuerdo con un patrón ya superado, una división del trabajo entre las ciencias y las humanidades y que se contenta con el desarrollo de escuelas técnicas en forma paralela a la

enseñanza científico-humanista en los liceos. La articulación de la escuela y la empresa, de las universidades y el sistema social de la ciencia y la tecnología en los países latinoamericanos es una demanda todavía no bien satisfecha.

En segundo lugar, hay que promover la creatividad. Me detengo un poco más en este aspecto que me parece central en una perspectiva posilustrada. La nueva educación debe poner énfasis en la creatividad como objetivo pedagógico, como método indispensable, como herramienta necesaria, para elevar el nivel de producción autónoma de ciencia, tecnología y conocimiento. Sólo así ganaremos en autonomía, como personas y como país.

La creatividad y la innovación son la base del desarrollo endógeno, y es necesario asumirlas como desafío. Y hemos ya sugerido que no hay auténtico desarrollo humano, ni desarrollo sustentable, si no se ponen en marcha procesos autoguiados y autocentrados de recreación e innovación. Ello evitará que en el campo de la producción, la ciencia, el arte y la economía, debamos ser siempre imitativos y repetitivos y, por ende, dependientes, castrando así nuestra propia capacidad de desarrollo.

Para fomentar la creatividad, hay que cambiar los criterios dominantes tanto en relación a metodologías pedagógicas, como en la valoración de los procesos mentales y de asignaturas que, usualmente, por un paradigma racionalista ilustrado subyacente, son descartados o no privilegiados: nos referimos a las metodologías basadas en la atención, memorización y concentración focalizada; la valoración de procesos mentales exclusivamente racionales y lógicos; en fin, la marginalidad con que se desarrollan asignaturas como artes plásticas²⁵, artes manuales, música, literatura, etc.

Desde los tiempos de Dewey se dice que enseñar a pensar constituye uno de los objetivos de la educación, pero en las aulas de hoy los alumnos todavía son recompensados según la cantidad de información de que son capaces de retener²⁶. ¿Seremos capaces de generar pedagogías y métodos que demanden dosis cada vez menores de imitación, pero mayores de producción creativa por parte de los alumnos?

Para hacerlo es necesario reconocer que en la creatividad intervienen procesos mentales racionales y no-racionales. En efecto, otro componente fundamental de la creatividad reside en los procesos metafóricos, intuitivos, no-racionales, los cuales son rechazados por el espíritu ilustrado y racionalista y que, en cambio, están en mayor concordancia con las formas de pensamiento sincréticas y simbólicas presentes en nuestras culturas latinoamericanas.

Hay razones para pensar que gran parte del proceso creativo es de naturaleza intuitiva y que implica un trabajo de la mente, previo a su incoacción a nivel consciente y, desde luego, previo a su cristalización en formas expresables. Lo

más probable es que se trate de un proceso preconsciente, no verbal o preverbal, que involucre una actividad extensa, vasta, penetrante, profunda, difusa, libre y poderosa de casi toda la mente²⁷.

La importancia de los elementos no-racionales, de la metaforización, de los procesos de simbolización que posibilitan relaciones nuevas²⁸, del desorden y la confusión dentro de ciertos límites²⁹, y del juego, se han mostrado como condiciones favorables a la creatividad.

Los procesos no-racionales se dan, imponiendo a las ideas e imágenes la cualidad de plasticidad. La metáfora proporciona al lenguaje su plasticidad, haciendo posible la poesía; proporciona su plasticidad al pensamiento y hace así posible la invención científica; proporciona su plasticidad a las formas de la percepción, y posibilita así el arte. La metáfora libera nuestras actitudes de credibilidad del condicionamiento inducido por la inferencia de tipo lógico, presentando nuevas posibilidades de creencia. Suaviza las tendencias discursivas del lenguaje, dando lugar de esta manera a que puedan plasmarse significaciones nuevas. Una vez suprimidas las limitaciones inferenciales del lenguaje y rotas las conexiones causales entre los objetos, éstos se tornan maleables y hacen así posible la aparición de nuevas visiones, de perspectivas inesperadas sobre el mundo y la experiencia. Los mecanismos no-racionales que producen estas nuevas visiones constituyen el sistema energético de la creatividad, operando de manera similar en todos los individuos creativos, sean científicos, artistas o amas de casa³⁰.

En cambio, la metodología educativa vigente tiene una excesiva consideración de la capacidad de atención y concentración, pero desestima la capacidad del juego, de la risa, la ensoñación y la contemplación como medios formativos, de creatividad y de autorrealización. El estímulo de la imaginación y la fantasía, el adecuado soporte y estímulo a lo nuevo, a la individualidad, a los juegos verbales se ha revelado como pertinente para posibilitar que niños hablen y escriban creativamente³¹.

Favorecer la construcción metafórica de relatos, más que la construcción lógica de discursos, recuperar la memoria y la sabiduría popular cuyas formas de simbolización vehiculizadas por el lenguaje oral tienden a verse inhibidas o reprimidas por las imágenes envasadas de la industria de los modernos medios de comunicación; retomar la producción comunitaria y artesanal de símbolos y significados, gestos y lenguajes, artes y filosofías, estimulará a nuestros alumnos de hoy en el ejercicio de actividades creativas que el día de mañana podrán manifestar su utilidad en la creación científica, técnica y artística.

Se conocen interesantes experiencias del MECE chileno³², de programas en escuelas con fuerte arraigo en espacios locales o regionales que emplean el folklore y la sabiduría étnica, sus cuentos, leyendas y juegos de adivinanzas como forma de estímulo al pensamiento creativo. De hecho, el espíritu científico y la habilidad “se ejercitan ya en el empleo de las técnicas y los lenguajes familiares en el entorno más inmediato[...] Concebida de esta manera, la formación lleva a restituir campos íntegros de la experiencia tradicional como objeto y como procedimiento científico, tiende a restablecer en la base una continuidad cultural entre el ‘empiricismo’ de la tradición vivida y el aprendizaje del método científico”³³.

Por otra parte, investigaciones de educadores y psicopedagogos, han establecido una sólida conexión entre la creatividad y la autorrealización de la persona. Abraham Maslow llega a decir que la creatividad es el mejor síntoma de la salud psíquica. La creatividad es correlativa con cambios en la personalidad. Ella es fuente de las motivaciones que brindan la energía necesaria para el cambio, encuadra la cualidad excepcional de la experiencia y finalmente unifica el proceso creativo. Por ello, una educación centrada en la creatividad debe abandonar los criterios funcionales de evaluación centrados en los contenidos y en los logros; antes bien, debe concentrar sus esfuerzos en el establecimiento de relaciones interpersonales “creativas”, proceso centrado en las personas, estimulado y posibilitado por lazos de confianza. Si el educador confía en el educando y éste confía en el educador, habrá mejores condiciones ambientales para la creatividad.

En efecto, la apertura, la tolerancia, la receptividad, la flexibilidad, la autoaceptación y la espontaneidad, son características de un ambiente propicio para encender el espíritu creativo³⁴. Pero es asombroso tomar conciencia también de que en esa atmósfera descrita es posible socializar a la generación de ciudadanos de la democracia del mañana y, al mismo tiempo, generar las condiciones para que las actuales generaciones de jóvenes expandan su personalidad y se formen en un clima de acogida, de respeto y de participación en el cual no se sientan excluidos o menoscabados, incubando así resentimientos y frustraciones.

Por ello, finalmente, junto a las dimensiones del estímulo a lo metafórico y a la intervención de la personalidad como condiciones para la creatividad, hay que mencionar también la generación de un “ambiente” propicio. La pedagogía activa y el conjunto de iniciativas educativas de la pedagogía constructivista, permiten pensar en ambientes propicios a la creatividad y la innovación.

Sin embargo, hay que considerar también las influencias del ambiente externo a la escuela. La educación para la creatividad debe buscar contrarrestar la tendencia imitativa de la cultura del mercado. La “carrera” por el “éxito” en el mercado, presente sobre todo en las grandes urbes modernas, esa carrera a muerte por ser el o la mejor profesional, la mejor empresa, la industria más productiva, el negocio más

rentable, en fin, el técnico, el empleado o el obrero más capaz, terminan por subsumir a las personas en una trayectoria cotidiana que les va agotando lo mejor de sus energías vitales, succiona su potencialidad y va eliminando todo trazo de creatividad. En suma: esta cultura del "exitismo" va empobreciendo y restringiendo a las personas, en vez de ir incrementando la calidad de vida.

En conclusión, no basta con formar individuos capaces de adaptarse a las nuevas circunstancias, si dicha adaptación se entiende en forma pasiva, mecánica o conformista. Por consiguiente, no sólo se trata de buscar el diestro manejo de la nueva ciencia-técnica, la comunicación y la información, sino de generar la capacidad de reinención, manejo crítico, reelaboración de códigos, artes y tecnologías.

Se requiere desarrollar, según una concepción integral de la educación como proceso permanente, en los educandos y en todos los ciudadanos en tanto personas en constante desarrollo y aprendizaje, una actitud frente a los cambios y a la vida, que les permita adaptarse creativa y activamente. En este proceso se debe estimular - por medio de la generación de una capacidad crítica - el discernimiento racional y razonable que combina adecuadamente permanencia y cambio, estabilidad y transformación. Toda adaptación es un proceso de integración, pero toda adaptación creativa es la participación en la construcción de algo nuevo con el uso inteligente de los elementos preexistentes, el abandono de lo viejo y el ingenioso trabajo en las nuevas selecciones y combinaciones que posibilitan lo nuevo.

4.3. Contenido: educación centrada en nuevos paradigmas de la ciencia

Las innovaciones y reformas a la educación propuestas y parcialmente implementadas procuran actualizar los contenidos de los planes y programas para ponerlos a tono con las exigencias de la vida contemporánea. El proyecto contempla un conjunto de iniciativas³⁵: la actualización de programas y de los contenidos transversales, el incentivo a la creatividad en los programas, la valorización educativa de las actividades extraprogramáticas, la gestión local en escuelas, el mejoramiento de la calidad y de la equidad, la consideración del contexto cultural y social en la elaboración de los programas y procesos educativos, etc.

Pero los cambios que vivimos son vertiginosos y la educación debe adaptarse a los nuevos conocimientos en un proceso ágil y seguro. Una de las características de los cambios culturales que presenciamos reside precisamente en la crisis del paradigma científico clásico de la modernidad que nos viene desde Newton y Descartes.

Este pensamiento se construye a partir del entendimiento que la naturaleza obedece a un funcionamiento causal y unidireccional, lo cual ha sido expresado sobre todo en la filosofía, pasando luego a la filosofía social, a la sociología y a la economía. La realidad se define por la cantidad, por lo continuo o lo discontinuo, y por ello las matemáticas son el lenguaje privilegiado de la ciencia. Mi física "no es

nada más que geometría”³⁶, dirá Descartes. A esta concepción de la realidad como “cosa extensa” se agregará la mecánica clásica de Newton y la potente influencia que el mecanicismo, revolucionario en su tiempo, ha tenido en la modelación de las explicaciones acerca de la naturaleza y la sociedad en el paradigma clásico de las ciencias del siglo XIX y buena parte del XX.

Si las cosas se miden por la cantidad y no por la cualidad, entonces también es factible pensar el progreso en términos cuantitativos y no cualitativos, de acuerdo con lo que el sentido común llama en nuestros días el privilegio del “tener por sobre el ser”. De allí que la filosofía de la ilustración planteara la ideología del progreso, entendiendo a éste como unilineal, acumulativo, ascendente³⁷. Pero esta idea ilustrada de progreso acumulativo y ascendente está presente también, aunque de una manera radicalmente modificada por la dialéctica, en Hegel y en el marxismo.

El método analítico inaugurado por Descartes ha contribuido enormemente al progreso de la ciencia. Es, de hecho, el método que hizo posible que el hombre llegara a la luna. Pero también es cierto que el racionalismo cartesiano tiene sus limitaciones, especialmente cuando se trata de obtener una comprensión global de las cosas, dado que induce a la fragmentación, la especialización y al reduccionismo científico, que piensa que lo complejo puede comprenderse reduciéndolo a sus partes constitutivas.

El quiebre del paradigma clásico del progreso indefinido, un progreso que siempre va en una flecha de tiempo acumulativa, se manifiesta básicamente en, a lo menos, dos o tres grandes teorías. Por ejemplo, en las desarrolladas por la nueva física, que desde Einstein hacia adelante está en la búsqueda de una teoría unificada: para el cosmos la teoría de la relatividad y para el microcosmos la física cuántica. Aquí se quiebran los parámetros de concepción de lo que es el tiempo-espacio. La física cuántica -por el principio de incertidumbre- quiebra el modelo de causalidad. La teoría de la relatividad quiebra la concepción mecanicista y la concepción materialista del modelo causal. En definitiva, rompe con la separación cartesiana entre objeto y sujeto. En la física contemporánea las observaciones no son independientes del observador.

Por otro lado, surge un paradigma asociado a las ciencias humanas, que tiene distintas variantes y corrientes, y que podríamos llamar de la comprensión y la complejidad. Es un paradigma que rompe con la idea del progreso indefinido y cuantificable, que supera la visión objetivista del positivismo, que reconoce el sentido de la acción y que va hacia una concepción holística del ser humano reconociéndolo inserto en su medio ambiente, y que entiende a las sociedades como entidades que están interrelacionadas entre sí y con su medio ambiente natural.

El nuevo paradigma emergente está profundizando en aquello del humanismo “integral”, pero ya no sobre un fundamento filosófico neotomista (como en el

planteamiento mariteniano), sino en términos de los fundamentos que proveen las nuevas ciencias sistémicas, comunicacionales y la socioantropología dialéctica.

Hoy se acepta la diversidad cultural e histórica del hombre, rechazando una concepción "progresista" que sólo privilegia el estilo de vida que nos propone el occidente capitalista desarrollado. Se reconoce que la cooperación es la relación fundante de lo social, y no la competitividad, la lucha ni la agresividad, lo que no quiere decir que éstas no existan. Pero si nuestra realidad es holística, significa que necesariamente hay una relación de complementariedad y necesidad mutua entre los distintos elementos, aunque ésta se da en forma compleja, conflictiva e histórica.

Al hombre no se le ve exclusivamente como un ser racional³⁸. El paradigma de la modernidad es racionalista y por ello reduce al hombre a la unidimensionalidad de su razón y lo despoja del discernimiento ético, de la pasión, de la compasión y del amor. En general, la crisis de la cultura moderna de fines del siglo XX está rechazando el énfasis que ponía el enfoque ilustrado y moderno en una comprensión de la libertad humana en términos indeterminados, como si el hombre no estuviera sometido a condicionantes existenciales que a menudo le sobrepasan. Una concepción más integral de la libertad reconoce que el hombre es parte de un ecosistema global, que su ser esencial no es materialista y que su valiosa y honda subjetividad no puede agotarse en el individualismo.

El paradigma tecnocrático, cientificista, y mercantilista/monetarista propio de la sociedad industrial puede superarse por medio del estudio, la enseñanza y el aprendizaje en los nuevos paradigmas de la complejidad, paradigmas holísticos y ecológicos, conservando siempre las perspectivas históricas y críticas.

Hay que incorporar al currículum escolar lo concerniente al avance de las nuevas ciencias, la nueva física, la nueva biología, la nueva psicología, las nuevas ciencias y técnicas de gestión, ingeniería y administración, las nuevas ciencias sociales, las modernas ciencias de la comunicación, la informática y las nuevas sensibilidades éticas y estéticas, incluso místicas... los nuevos paradigmas epistemológicos y antropológicos.

La enseñanza de los nuevos paradigmas, sin embargo, no puede tampoco absolutizarlos. Es importante reconocer el aporte tanto de las ciencias clásicas modernas, como también el de las sabidurías tradicionales, autóctonas o universales. Será fundamental establecer un adecuado equilibrio entre ellas, otorgándoles el rol que les corresponde. El balance no puede, con todo, perder de vista el hecho de que en el marco de los procesos de globalización - de los conocimientos y las comunicaciones - se hace necesario poner atención en los conocimientos locales, siempre vinculados a las tradiciones e identidades locales. Asimismo, hay que considerar que en países periféricos como el nuestro, los aportes de las tradiciones y costumbres son siempre valiosos, así como los de las ciencias y técnicas locales, y de las

sabidurías ancestrales que sean compatibles con una concepción integral del avance del ser humano en las actuales condiciones civilizatorias.

Habría que revisar la forma cómo la enseñanza de las distintas asignaturas, y cómo los contenidos transversales, están siendo orientados a la valorización de la propia identidad cultural, del humanismo abierto, articulando los derechos humanos universales y los derechos culturales con la diferencia y la diversidad, con el sentido de lo “nuestro”, de la patria, del espíritu de integración latinoamericanista y la apertura al mundo globalizado.

Como afirmara Martí en “Nuestra América”, la recuperación de la memoria histórica y el sentido de identificación con lo nuestro supone que enseñemos más la historia de los incas que la de los arcontes de Grecia³⁹. De tal suerte que no sólo hay que asegurar el acceso a los conocimientos provistos por las nuevas ciencias naturales, sino también el estudio de nuestras propias raíces históricas. Formar a los alumnos en una conciencia moderna, abierta, que asuma su identidad sin chovinismos ni fundamentalismos, con un espíritu integracionista respecto de Latinoamérica, aceptando el carácter multicultural, multiétnico y respetuoso de los derechos humanos y de las diferencias culturales, así como del derecho al desarrollo de todos los grupos, minorías, géneros y pueblos indígenas.

Mientras más pronto nuestro sistema educacional sea capaz de renovar sus contenidos, programas y currícula, así como sus técnicas y métodos pedagógicos, incorporando elementos sustantivos de los nuevos conocimientos, mayor será la capacidad de generar en un mediano plazo nuevas elites modernizadoras capaces de estar a la altura de los desafíos del siglo XXI en la empresa, la gestión, la ingeniería, la política y la cultura.

Estamos iniciando un proceso de transición de una educación formal, institucional, cuyos contenidos y métodos se ajustaban a la sociedad industrial, hacia una educación que en el futuro deberá adaptarse a los cambios que va provocando la sociedad posindustrial. Los riesgos que se corren pueden ser: que los cambios impacten *a posteriori*, que esos procesos de modernización se escapen de las manos y que sólo haya procesos imitativos, cuya comandabilidad viene dada exógenamente. A fin de vadear esos riesgos y de conseguir generar nuestros propios procesos endógenos de modernización y desarrollo, la educación está llamada a cumplir un rol no sólo de acompañamiento, sino también de anticipación.

El comprender que la educación no es sólo un proceso sistemático de socialización en lo dado, sino que también es un proceso de descubrimiento y búsqueda de lo que se está dando y de lo que se dará, resulta decisivo para cambiar la perspectiva, desde una educación conservadora a una educación para el cambio, educación que anticipe, prepare, forme y posibilite el cambio.

Por medio de la educación y de las orientaciones que la sociedad pueda imprimirle, la sociedad chilena - en este caso - podrá orientar y dirigir, hasta donde ello sea posible, los cambios de nuestro sistema hacia una sociedad posindustrial. Este cambio bien podría estar comandado por una concepción reduccionista, donde el crecimiento económico, la ampliación del consumo y de los mercados, el desarrollo mimético de la ciencia-técnica conduzcan a un tipo de bienestar material, donde el ser humano se conforma con la elevación de las oportunidades para adquirir la mayor cantidad de bienes. O bien podría estar comandado por una concepción según la cual el objetivo final es la satisfacción de las necesidades básicas y superiores de los hombres. Concepción que asegure las oportunidades para el desarrollo de las capacidades de todos y vaya, en fin, buscando la autorrealización de todos, por medio de un estilo de desarrollo que, siendo competitivo, asegure los equilibrios económicos, sociales, culturales y ecológicos en el corto, mediano y largo plazo. En fin, asegurando un desarrollo humano justo, sustentable y con identidad.

Desde el punto de vista curricular, se puede predecir que en el futuro habrá oportunidades crecientes para que los alumnos estudien independientemente, por su cuenta, en bibliotecas, en laboratorios o en sus hogares. El énfasis estará dado en aprender a aprender, es decir cómo obtener y evaluar informaciones, como establecer inferencias y cómo juzgar críticamente. Menor tiempo se pasará enseñándoles a los alumnos lo que se entiende por materia. Deberá interesar más adquirir la capacidad de asombro, interrogación e investigación, que adquirir un acervo de conocimientos indiscriminado.

Las materias también deberán perder su carácter sectario; esa especialización en compartimientos estancos: matemáticas, física, ciencias sociales, etc. El lenguaje matemático de la ciencia será crucial en el estudio de todas las ciencias: físicas, biológicas y sociales. Las ideas estéticas se encontrarán tanto en el estudio del lenguaje como en el de las artes industriales y en las bellas artes. La implementación de programas de artes, educación física y recreación, así como actividades extracurriculares - el llamado "currículum oculto"-, será quizás decisiva para el fomento de la creatividad y de la adquisición de los nuevos conocimientos y ciencias.

La enseñanza de las nuevas ciencias y de las nuevas perspectivas de las humanidades no será independiente de los métodos de su enseñanza. El énfasis en aprender a aprender y en desarrollar la capacidad de investigación de los alumnos deberá desestimular la relación autoritaria entre los profesores y sus alumnos, y entre profesores y administradores.

El saber se conquista por la superación de la rutina, la inercia y los esquemas prefabricados; por el reconocimiento de la complejidad y opacidad del objeto; por el aceptar que la parte de verdad que se posee es fruto de un trabajo acumulado de generaciones y es punto de partida de nuevas búsquedas; por el reconocimiento de

los tiempos y las circunstancias en el actuar y el decidir, evitando prejuicios infundados. El nuevo saber científico se conquista reconociendo la profundidad de la realidad humana y de su entorno social y natural, aproximándose a la sabiduría de las grandes civilizaciones y alejándose de toda tentación totalitaria, inquisitorial y dogmática.

Finalmente, la incorporación equilibrada de la ciencia y la tecnología en los programas y currícula escolares debe valorar sus aportes, advertir acerca de sus potencialidades riesgosas e integrarlas con los conocimientos y la cultura autóctonos.

El control de la ciencia - y de sus procesos de producción y reproducción - no es siempre feliz. A menudo, el hombre constata que el subsistema de la ciencia-técnica se le escapa de la manos y que su propia lógica puede revelarse inhumana. "Por la integración de la ciencia en las culturas tradicionales, por la integración del espíritu universal en las culturas nacionales es cómo éstas se renovarán sin perder su propia esencia: una cultura subsiste en la medida en que es capaz de cambiar"⁴⁰.

Por ello, la educación venidera deberá basarse en el principio razonable siguiente para lograr que el desarrollo futuro de las ciencias contribuya al progreso del hombre y no lo torne su esclavo: "las sociedades actuales o futuras tienen o tendrán la facultad de demostrar que la ciencia y las técnicas no tienen su fin en sí mismas y que su verdadero sujeto es la humanidad"⁴¹.

4.4. Institucionalidad: educación comunitaria *versus* educación de masas

Frente a la educación masiva, despersonalizada, entendida como una fábrica de trabajadores o de profesionales, hay que favorecer una educación democrática, personalizante y comunitaria.

No hay mejor antídoto para la lógica antisolidaria del mercado, liberado a su propia suerte, que la capacidad de regulación de éste desarrollada por la misma sociedad. Desde el siglo pasado, la discusión en torno al liberalismo y a los postulados clásicos de la economía liberal se ha centrado en la propuesta socialista que enfatiza el rol del Estado en la regulación de la sociedad. Sin embargo, sabemos que ese papel regulador tiene serios límites. Lo sabemos no sólo por el fracaso de los llamados socialismos reales y la economía centralmente planificada, sino que también por las sucesivas crisis del capitalismo de bienestar.

En este contexto se abre camino una revalorización del rol de la comunidad en nuestras sociedades posindustriales, lo cual tiene obvias repercusiones en el tema educacional. No se trata de una nostalgia corporatista o de un retorno al pasado comunal, como más de algún "mesianismo progresista" podría pensar.

De hecho, es necesario recordar que la educación es instancia privilegiada de mediación entre la familia y el Estado. Por lo mismo, puede convertirse hoy en una

instancia comunitaria mediadora y reguladora fundamental en esta necesidad de contrabalancear al mercado, lo cual podría fundamentarse en una relectura del análisis durkheimiano.

Para Durkheim, el sistema educacional, como instancia de socialización moral de las nuevas generaciones, podía concebirse como un factor que corrigiera la tendencia individualista y disgregadora de la división del trabajo de la sociedad industrial. A las desigualdades, la industrialización agrega la tendencia al aislamiento de las personas, a la pérdida del espíritu asociacionista, en fin, al “fiero individualismo” que hace aparecer las obligaciones sociales como intolerables. A fin de contrarrestar esta tendencia, Durkheim descarta reavivar la vida grupal del pasado: la vida provinciana, de gremios y de parroquias. En cambio, propone al sistema escolar como principal campo social en el cual se puede revivir el asociacionismo porque nos provee los medios para integrar a los niños a la vida colectiva de manera distinta a como lo hace la interacción familiar. La escuela puede cumplir la función de dar vida a una división social del trabajo más cooperativa.

Tanto este ideal durkheimiano, como aquél que nos proponen los economistas contemporáneos de la ecología⁴², coinciden en valorar a la comunidad como instancia capaz de sobrellevar un tipo de socialización, interacción y proyecto social que establezca un contrapeso a las tendencias disgregadoras de la moral antisolidaria que promueve el mercado. Para Durkheim, esa función reside principalmente en el sistema escolar; para la moderna economía ecológica reside principalmente en la comunidad local. De hecho, podemos asociar ambas ideas: la escuela puede ser vista y puede ser proyectada como una verdadera comunidad educativa a nivel local. La introducción de este ideal comunitario en el sistema educacional permitiría que en el futuro la sociedad chilena contrabalancara al mercado y su estilo de vida agitado y materialista.

Sin embargo, el desarrollo del ideal comunitario en nuestras sociedades debe hacer frente al desafío de combinar dos objetivos en tensión: democratización de la oferta educativa y educación comunitaria y local.

El ideal de la democratización de la educación ha sido entendido comúnmente como la extensión del sistema escolar de tal suerte de posibilitar el acceso a la escuela del mayor número de personas en la sociedad. La extensión de las oportunidades educacionales ha vigorizado un sistema nacional masivo de enseñanza, lo que se ha traducido en progresos indudables en el desarrollo de los países. Pensamos en la reducción del analfabetismo, en la cobertura de la educación primaria, en la extensión de la enseñanza secundaria. La extensión de las oportunidades educacionales tiene un sentido democratizador, porque posibilita reducir las desigualdades sociales y poner en un pie de similitud de condiciones a las personas para competir en el mercado de trabajo. Asimismo, extiende un servicio indispensable para permitir a

las personas manejarse en los códigos de la modernidad, constituyéndose así en ciudadanos modernos.

Con todo, la masificación de la educación se ha desarrollado privilegiando la dimensión cuantitativa. No podía ser de otra manera en los primeros años del esfuerzo educativo institucionalizado y centralizado de nuestras sociedades modernas. Pero pasada cierta etapa, alcanzada una muy baja tasa de analfabetismo, una cobertura casi completa en la enseñanza primaria, con la extensión de la educación obligatoria y con la ampliación de las ofertas en enseñanza media y superior, habrá que tomar en consideración ahora las dimensiones cualitativas y posibilitarlas a las mayorías nacionales. Una de estas dimensiones tiene que ver con la idea de comunidad, dimensión que dice relación con la escala.

Mientras la escuela y el sistema escolar permanezcan institucionalizados y estructurados burocráticamente, obedeciendo a un molde y a una escala masiva, menor posibilidad tendrán de construir lo nuevo y mayor será su relevancia como mecanismos funcionales a la reproducción de agentes productores y consumidores para y por el mercado.

También para la educación es aplicable lo que señala E.F. Schumacher⁴³ para la economía: “lo pequeño es hermoso”. El problema de la escala resultará decisivo; el ideal no es construir inmensos establecimientos educacionales, sino multiplicar las pequeñas escuelas y liceos a “escala humana”, gestionadas comunitariamente a nivel local, de tal manera que el propio sistema escolar recupere la función que antaño cumplía en la construcción de comunidades y en la formación cívica de la población. Esta escuela “a tamaño humano”, existente en ambientes rurales - pero necesitada de apoyo y recursos -, será cada vez más vital en las grandes ciudades en las cuales la gente (niños, jóvenes, padres, familias, profesores, agentes educativos) está necesitada de asientos de relaciones interpersonales que les posibiliten un espacio de respiro, un espacio de personalización frente a la deshumanización que provoca en ellos la maquinaria del sistema urbano-tecnocrónico de vida.

La descentralización, la regionalización, el incentivo de la gestión municipal y local de la educación, la compatibilización de la escuela pública y la privada, son políticas concordantes con la introducción de esta idea de Comunidad Educativa, pero ella involucra un conjunto de aspectos que van más allá de la gestión e institucionalidad educacional.

La tríada educativa, profesores, alumnos y padres y apoderados, no puede constituir un sistema de relaciones formal y meramente funcional. Para que el sistema de enseñanza-aprendizaje sea realmente formativo, como lo muestra la ya vasta experiencia de numerosos colegios, se requiere un ambiente de comunidad y participación, sin que éste signifique borrar la asimetría en la relación profesor-alumno o padres-hijos. Se trata de establecer condiciones de trabajo y colaboración en los

distintos niveles del quehacer educativo, de tal suerte que en todos ellos se viva un clima favorable al bienestar y desarrollo de las personas, a su crecimiento y educación integral.

También es cierto que hay otros agentes y trabajadores de la educación. La participación de todos, alumnos, profesores, administrativos, padres y apoderados, autoridades locales y gubernamentales e instancias de la comunidad local, en la construcción de una verdadera “comunidad escolar” no está planteada solamente como una necesidad que proviene del deseo de democratización de la escuela y de la sociedad, sino que constituye a la vez una necesidad intrínseca a esta nueva concepción de la educación escolar en su papel coadyuvante del desarrollo humano y sustentable.

Una educación escolar posilustrada, sin embargo, estará necesitada de vencer los vicios de la comunidad orgánica tradicional: la tendencia al encierro, al provincianismo, el riesgo de caer en el fanatismo, en pocas palabras, a la sobresaturación de conflictos interpersonales (“pelambre”, envidias, rencillas pequeñas, etc) que amenazan toda convivencia cuando hay fuertes y frecuentes grados de interacción psicoafectiva.

En parte, el buen empleo de las nuevas técnicas pedagógicas, de manejo de grupos, de carácter organizacional - dinámicas psicopsicológicas -, así como de las técnicas de comunicación, audiovisuales e informáticas, posibilitarán una retroalimentación permanente y una actitud de apertura constante, que evite el egoísmo colectivo y la condensación estéril de conflictos, procurando la construcción de una comunidad participativa en la cual se viva, en pequeño - a escala humana - el amor, la solidaridad y la tolerancia como valores supremos. Y también los valores del respeto, la libertad, la dignidad, la equidad de las personas, la participación y la vida fraterna, en fin, la concertación para el logro de tareas comunes en favor de la propia comunidad escolar y de la comunidad cívica que la rodea.

En este sentido, la comunidad educativa es, y debe ser, escuela democrática. En la comunidad educativa mejor que en ninguna otra instancia pública la sociedad puede inculcar en los estudiantes, futuros ciudadanos, una cultura de la participación, del entendimiento, del respeto y de la no-violencia. Una cultura del respeto activo a los derechos humanos en la micro y la macro dimensión. Una cultura del uso racional y razonable de los recursos naturales y artificiales. Será allí también en donde la sociedad podrá formar a sus agentes productivos y creativos del mañana. La ética cívica y la responsabilidad hacia el bien común y natural, gestados como actitudes profundas desde la temprana infancia, prepararán agentes del campo político y del campo económico del mañana que aseguren un desarrollo humano para todos, respetando al hombre, las diferencias culturales y la ecobiodiversidad del planeta.

5. *Perspectivas*

Algunos autores, como Roberto Vacca⁴⁴, han dicho que estamos entrando a una Nueva Edad Media. La visión que dan de este nuevo feudalismo ciertos autores posmodernos es bastante pesimista y apocalíptica. En el marco de la cultura latinoamericana no es posible coincidir con esos diagnósticos posmodernos. Sin embargo, surge una interrogante: desde nuestra riqueza cultural y potencialidad de desarrollo como chilenos y latinoamericanos, ¿sería posible decir que también es posible que estamos entrando a un *Nuevo Renacimiento*?

Esto depende de cómo enfoquemos los cambios y transformaciones de la sociedad... Si lo hacemos mirando la modernización y la asimilación de la nueva ciencia-técnica desde un enfoque acrítico, con toda seguridad nos encaminaremos hacia una simple imitación o recreación de otras modernidades, y podremos hablar muy poco de desarrollo humano en nuestro país. En cambio, si lo hacemos con un proyecto autónomo y original de modernización, con una educación humanista posilustrada, con un proyecto de desarrollo alternativo, humano y sustentable, la apuesta sería distinta. Nadie puede asegurar que una visión alternativa vaya a tener éxito, pero tampoco se puede afirmar su fracaso hasta que no se haya probado. No escapa a nuestras consideraciones el realismo con que habría que enfrentar el problema: las soluciones no pasan sólo por presupuestos y asignación de recursos, por nuevas tecnologías y recursos educacionales, sino que también por poderes y voluntades políticas. Con todo, huelga insistir en la relevancia de las interrogantes que levanta la reforma de la educación que se ha iniciado. Ciertamente, cualquier solución inmediata tendrá un insoslayable impacto en las tendencias de larga duración en la historia de Chile y Latinoamérica.

En definitiva la modernización de la educación es una tarea necesaria, que debe ser emprendida, pero a condición de que no se olvide la finalidad última. Modernizar y reformar la educación para simplemente modernizar el país, en ausencia de un contexto crítico, sería confundir los medios con los fines, trastocando el sentido ético que debe inspirar esta iniciativa. Los tremendos esfuerzos de la sociedad, la inversión económica, social y cultural en estas ingentes tareas, deben tener una adecuada rentabilidad, no sólo económica sino también humana, cultural y ética.

La implementación de una educación para el desarrollo humano y sustentable es un desafío que está siendo asumido sólo parcialmente por los actuales procesos de reforma. Pensamos que nunca debe perderse de vista la verdadera finalidad (la utopía movilizadora) del desarrollo y de la "educación para el desarrollo". Ese fin no es otro que todos los chilenos y latinoamericanos vivan una vida digna, eleven su calidad de vida y se autorrealicen como personas y como sociedad.

NOTAS

- ¹ Ver Stuart Hall, David Held, Don Hubert, Ken Thompson. *Modernity, an Introduction to Modern Societies*. Oxford, UK. Blackwell, 1997.
- ² Georges Gusdorf, "L' Histoire des Idees" en C.A.O. Van Nieuwenhuijze, ed. *Development: The Western View*. The Hague, Paris. Institute of Social Studies, Mouton, 1972, 39-91.
- ³ Samuel P. Huntington. *The Clash of Civilizations*. New York. Touchstone, 1996.
- ⁴ Ver al respecto mi diálogo con Jorge Larraín, en torno a su libro *Modernidad, razón e identidad en América Latina*. Santiago de Chile. Andrés Bello, 1996. El diálogo aparece en el artículo "Logocentrismo y crisis de la modernidad" en revista *Academia* 2, 23-62. Y también "Más sobre logocentrismo y la cultura latinoamericana" en revista *Academia* 2, 71-77. Ver además, Jorge Larraín. *Modernidad, razón e identidad en América Latina*; Ricardo Salas. "Lo Sagrado y lo Humano para una hermenéutica de los simbolismos religiosos", *Noticias de libros en Teología y Vida*, XXXVIII (1997), 397-405; y Cristián Parker G. "La identidad latinoamericana a la luz de los 500 años de América y de la crisis contemporánea". *Páginas* 116, 39-47.
- ⁵ Ver Gregorio Recondo. *Identidad, integración y creación cultural en América Latina*. Buenos Aires. UNESCO, Ed. de Belgrado, 1997.
- ⁶ Daniel Mato, ed. *Teoría y política de la construcción de identidades y diferencias en América Latina y el Caribe*. Caracas. UNESCO, Nueva Sociedad, 1994.
- ⁷ Cfr. Fritjof Capra. *The Turning Point*. New York. Bantam Books, 1983.
- ⁸ Cfr. Juliet B. Schor. "A New Economic Critique of Consumer Society" en *Report from the Institute for Philosophy and Public Policy*. Maryland, USA. 1995, 17-21
- ⁹ Cfr. E. Durkheim. "The General Influence from the School Environment" en Peter Worsley, ed. *The New Modern Sociology Readings*. Londres. Penguin, 1991, pp. 191-195.
- ¹⁰ Robert Putnam. "Turning in Turning Out: The Strage Dissappearance of Social Capital in America". *PS: Political Science & Politics* (December, 1995), 664-683.
- ¹¹ Manuel Castells. *La era de la Información*. Vol 2. *El poder de la Identidad*. Madrid. Alianza, 1998.
- ¹² Ver Peter Worsley, ed. *The New Modern... Op. cit.*, 190.
- ¹³ No pretendemos fundar un nuevo humanismo con estas breves notas, sino sólo apuntar a la necesidad de conciliar de manera original las tradiciones humanistas que han inspirado a la educación chilena, con las exigencias de la productividad, la competitividad y la ciencia-técnica, sin que éstas últimas terminen por ahogar a las primeras.
- ¹⁴ La UNESCO, en su reunión de 1977 para tratar asuntos importantes acerca de las reformas educacionales de los años setenta y ochenta, establece en uno de los puntos abordados la necesidad imperativa de que a futuro se desarrolle una "modernización de la educación que respete la identidad cultural". Cfr. *Las Reformas de la educación: experiencias y perspectivas*. París, UNESCO, 1981.
- ¹⁵ Germán Marquinez desarrolla la idea de "inteligencia sintiente" a partir de la filosofía de Zubiri. Cfr. Germán Marquinez A. *Metafísica desde Latino-América*. Bogotá. Univ. Santo Tomás, 1984.

- ¹⁶ Edgar Faure, Felipe Herrera, et al. *Aprender a Ser*. Santiago de Chile. Universitaria, UNESCO, 1973, 142-143.
- ¹⁷ Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres. Sage, 1971, p. 179.
- ¹⁸ La estrecha concepción occidental de eficiencia contrasta con las prácticas que prevalecen en numerosos países en desarrollo. Esas prácticas incorporan un sentido diverso de la eficiencia, valoran lo artesanal, lo artístico, lo religioso y lo recreacional. "La práctica general de los "occidentalistas" , por el contrario, es a «externalizar» (excluir) dichos valores de su educación "de eficiencia"". Denis Goulet. *Development Ethics*. New York y London. Apex, 1995, p. 107.
- ¹⁹ Cfr. Milton Friedman, Rose Friedman. *Free to Choose*. New York. Avon Books, 1981.
- ²⁰ El Programa *900 Escuelas* del Ministerio de Educación apunta en esta correcta dirección.
- ²¹ Patricio Aylwin afirma que el "talón de Aquiles" de nuestra competitividad internacional reside en el escaso impulso dado a la investigación científica en nuestro país. Cfr. Patricio Aylwin A. "El concepto de desarrollo". Suplemento IDEAS de *La Época* (Domingo 14 de abril de 1996), 22-23.
- ²² Cfr. Judith Sutz. "Los cambios tecnológicos y sus impactos. El largo camino hacia la construcción solidaria de oportunidades" en Hebe M.C. Vessuri, ed. *Ciencia, Tecnología y Sociedad en América Latina*. Caracas. ALAS, Nueva Sociedad, 1994, pp. 12-34.
- ²³ Cfr. Eduardo Sabrovsky, ed. *Tecnología y Modernidad en Latinoamérica, ética, política y cultura*. Santiago de Chile. Corfo, Ilet, Hachette, 1992.
- ²⁴ Hay que asumir que existen a lo menos dos obstáculos para el desarrollo de una política de Investigación y Desarrollo (I&D), los que residen en:
- la segregación social provocada por la desigual estructura social; y
 - la resistencia de las elites y grupos empresariales a la inversión en nuevas tecnologías y en la generación e innovación autónoma, dado que prefieren quedarse sólo como usuarios de tecnologías preexistentes y/o extranjeras.
- Cfr. Judith Sutz, *Op. cit.*
- ²⁵ Cfr. Luis Hernán Errázuriz. *Historia de un área marginal: la enseñanza artística en Chile, 1797-1993*. Santiago de Chile. Universidad Católica de Chile, 1994.
- ²⁶ "Las mentes de los niños son todavía tratadas como recipientes a llenar de información, y el profesor controla la correspondencia entre esa información de entrada y la que el alumno es capaz de mostrar, como contrapartida. A esta correspondencia se le denomina calidad de educación". J. Richard Suchman. "Pensamiento Creativo y Desarrollo Conceptual" en J. Curtis, et al. *Implicaciones educativas de la creatividad*. Salamanca. Anaya, 1976, p. 96.
- ²⁷ C.W. Taylor. "Ideas sobre los procesos creativos en Educación" en J. Curtis. *Op. cit.*, 181.
- ²⁸ "Este criterio (de no-racionalidad) se ocupa de los procesos metafóricos y de simbolización que producen conexiones nuevas. Me refiero a él con el término "no racional", debido a que la actividad combinatoria tiene lugar en forma de operaciones inconscientes; tales operaciones no pertenecen al ámbito mental de la racionalidad ni se hallan controladas de un modo consciente. La racionalidad divide y distingue, se centra en señalar las diferencias. La actividad metafórica, por el contrario, une y relaciona; florece sobre el terreno de las semejanzas y respira en la atmósfera de los procesos primarios. La no-racionalidad no es sólo una condición de la novedad, sino que constituye precisamente su causa".