

DIVERSIDAD CULTURAL Y PRACTICA EDUCACIONAL

Marcelo Dascal *

1

El tema de este simposio, "Ética y Diversidad Cultural", se refiere a um conjunto de problemas que tienen que ser seriamente enfrentados y pensados por cualquier ser humano, especialmente em los pocos años que quedan hasta el fin del milenio.

En una era de comunicación de masas, de computadorización masiva, de masificación de la cultura, hay oportunidades sin precedentes pero también peligros sin precedentes. Por una parte, se abre la posibilidad de acceso a la información, a la educación y a la cultura a un número cada vez más grande de personas en todas las partes del mundo. Con eso, se les posibilita una participación activa en la producción y transformación de esas 'mercancías'. Del punto de vista político, esto implica que, potencialmente, más personas están capacitadas para tener un papel activo en los procesos de decisión colectivos de sus sociedades.

Lo que puede impedir la materialización de esas potencialidades es, por otra parte, la otra face de la misma moneda: la estandarización y uniformización de la cultura, de la información y de la educación impartidas a las personas dondequiera que estén, e independientemente de sus propias tradiciones, necesidades y deseos; la obliteración de las diferencias culturales, excepto para propósitos turísticos o folclóricos; la transformación de las personas en consumidores pasivos de productos 'culturales'; la centralización y manipulación de esos productos por unos pocos individuos, gobiernos o compañías transaccionales. Políticamente, eso puede implicar menos y no más participación de los individuos en la conducta de sus vidas y de la vida de sus sociedades, más y no menos control de las decisiones por unas pocas oligarquías.

¿Cuál de esas potencialidades predominará en el futuro? Eso depende, por lo menos en alguna medida, de las opciones que nosotros, individuos y grupos, adoptemos *aquí y ahora*. Es cierto que los procesos sociales, económicos y políticos en que estamos inmersos nos parecen dotados de una dinámica propia, sobre la que poco o nada uno de nosotros, individualmente, puede influenciar. Pero también es cierto que las instituciones, las invenciones, las ideas, y los modos de actuar que han puesto en marcha esos procesos han sido - por lo menos en parte - el

* Professor da Universidad de Tel Aviv - Israel

resultado de la reflexión y acción de individuos y de pequeños grupos. Es también indudable que en cada instante y a todos niveles, individuos como nosotros (que han accedido de alguna forma a posiciones de mando) toman decisiones que, por lo menos a corto plazo, influyen poderosamente sobre nuestras vidas. Creo que esas observaciones son suficientes, sin meternos en una larga y difícil digresión sobre el problema del determinismo socio-histórico, para convencernos de que no podemos simplemente observar pasivamente el curso de los acontecimientos, sin tratar de encauzarlos hacia direcciones que nos parecen más propicias.

La ética ha sido, desde los tiempos de Aristóteles, una reflexión sobre el *buen vivir* (euzen), destinada a guiar la conducta individual y colectiva. La separación entre los aspectos colectivos/sociales e individuales del buen vivir, que llevó a llamar 'política' a la reflexión sobre los primeros, reservando el término 'ética' para los últimos, no fué más que un artificio metódico. Sea cual sea su utilidad teórica, creo que sus consecuencias prácticas han sido funestas. En el mundo de hoy, una ética restringida al dominio de lo 'privado', que deje el dominio 'público' a los políticos o burocratas, me parece inconcebible. Las opciones que he mencionado en los párrafos anteriores pertenecen simultáneamente a los dos dominios, y la reflexión ético/política no puede ya ignorarlas, si quiere cumplir con su función de guiarnos hacia el buen vivir.

Nuestro planeta se ha vuelto chico. Cada uno de nosotros ya no vive simplemente en su aldea, en su 'pólis', ni siquiera en su país, aislado de los demás. Pertenece todos, queramos o no, a un único 'world system'. Sin embargo, cada sociedad humana ha desarrollado, en el curso de su historia, valoraciones distintas de los varios aspectos de la vida, y formas distintas de implementarlas - o sea, diferentes conceptos de lo que sea el buen vivir. La unificación del *sistema* a nivel planetario, que tiende a traducirse en la imposición de un único conjunto de valores, amenaza con suprimir esa diversidad. La reflexión ético/política, al enfocar la cuestión de la diversidad cultural, tiene que enfrentarse con un dilema fundamental: Es que existe, efectivamente, una única forma básica de buen vivir, que *de jure* puede por lo tanto imponerse a todos los hombres, ¿o es que puede haber varias formas, igualmente básicas y legítimas, pero radicalmente distintas, de buen vivir? Si se elige la primera alternativa, hay que preguntarse, además: ¿es que disponemos de los medios para conocer objetivamente esos principios ético/políticos universales? ¿cuál es su contenido? ¿cómo es que se pueden aplicar? Si se elige la segunda, las preguntas clave son: ¿cómo puede preservarse, en nuestro planeta chico, y en las condiciones de masificación predominantes en él, la pluralidad de formas de vida que la historia nos ha legado? ¿cómo pueden coexistir esas formas diversas bajo la presión aplastante de las fuerzas que han transformado el planeta en un 'world system'?

2

Una de las maneras más importantes en que se imparte a los miembros de una sociedad humana el concepto de buen vivir característico de esa sociedad es la educación. En la práctica educacional no solo se transmite ese concepto, sino se lo pone en práctica, ejemplificándolo. En los ideales educativos y sobretodo en la praxis educativa de una sociedad, es posible reconocer, por lo tanto, cuál de las alternativas del dilema mencionado es la que ha elegido esa sociedad. Pero, más que eso, es cambiando esa práctica y esos ideales que tal vez sea posible efectuar cambios duraderos y profundos en esas elecciones. La educación es, por eso, un objeto privilegiado y obligatorio para la reflexión ético/política.

Así como es imposible hoy día aislar la ética de la política, tampoco es posible aislar la educación de su dimensión ético/política, y en particular de la cuestión de la diversidad de formas de vida. Las preguntas que hemos planteado antes se repiten cuando reflexionamos sobre la educación. ¿Es que somos favorables a un verdadero pluralismo de estándares de conocimiento, de instituciones, de valores y de formas culturales, o más bien adherimos solo verbalmente a esas ideas, actuando de hecho, en nuestro sistema educacional, de manera a promover la uniformidad, la jerarquización, y la subordinación de los que no se sobresalen (según los criterios impuestos por alguna elite)? ¿Es que somos favorables a la centralización y control del sistema educacional o es que aceptamos el principio de la auto-determinación cultural e institucional a todos los niveles?

Debido a que nuestras decisiones en esas cuestiones tienen implicaciones y presuposiciones políticas directas, no es posible discurrir sobre los ideales de la educación y sobre la práctica educacional sin involucrarse, *ipso facto*, en un debate ético/político. Además, en nuestro 'mundo chico', ya no es posible separar la cuestión de la educación de otros problemas fundamentales de nuestro mundo, como la deuda externa de las naciones empobrecidas, el nivel de consumo de las naciones ricas, la destrucción del eco-sistema planetario, y la paradoja del hambre crónica en ciertas regiones mientras en otras se quema comida.

Tratar de cumplir con la necesidad de insertar el debate educacional en un marco ético/político simplemente declarando una vaga fidelidad a los 'valores democráticos', a la 'libertad', a la 'igualdad de oportunidades', o al 'humanismo' no es suficiente, pues todos sabemos que esas expresiones pueden ser - y han sido - interpretadas de maneras muy distintas. El verdadero debate se traba cuando se trata de dar un contenido preciso a esos 'slogans' en relación a un problema concreto como el de la diversidad cultural, contenido que se tiene que manifestar en la elección de prácticas

educacionales concretas. ¿Es que esas prácticas van a seguir perpetuando los privilegios de los pocos que se benefician de instituciones educacionales dotadas de todos los medios que el dinero y la tecnología pueden ofrecer? ¿Es que las interpretaciones de los ideales educacionales van a seguir justificando esas prácticas, afirmando, por ejemplo, que la preservación de instituciones de elite es necesaria para el progreso de la ciencia y del bienestar humano en general, y no puede ser sacrificada a las necesidades de la 'educación de las masas'? ¿O es que se va a admitir la posibilidad de formas de vida en que ni la excelencia académica, ni la ciencia, ni sus supuestos beneficios materiales se encuentran en el tope de la escala de valores? ¿Y si se lo admite en teoría, es que esa admisión se traducirá en medidas prácticas - como la distribución de recursos - que tal vez exijan una confrontación sin compromisos con los 'derechos adquiridos' de las instituciones de elite? En última análisis, la cuestión es si las preocupaciones educacionales concretas de uno se concentrarán estrechamente en el destino de su familia, de su clase social o de un pequeño grupo de privilegiados, o si se volcarán hacia el destino de todos los seres humanos y de todas las culturas humanas, sean cuales sean su color, etnia, religión, o localización geográfica.

3

Personalmente, no soy un especialista em 'filosofía de la educación'. Por supuesto, como muchos, tengo una experiencia directa de la práctica educacional, primero como 'cliente' y mas tarde como 'proveedor'. Esa experiencia me ha brindado muchas veces la ocasión de observar algunos de los defectos de esa práctica, que he tratado (sin gran éxito) de corregir en mi propia actuación como profesor. Pero confieso que hasta ahora no he reflexionado en forma sistemática - como se supone que debe hacer un filósofo - sobre la educación y sus problemas. Por eso, mis observaciones son las de un observador crítico, no profesionalmente especializado en la materia. Sin embargo, al ponerme a leer las reflexiones de varios especialistas, especialmente cuando discuten los ideales educativos y los medios para realizarlos en la práctica,¹ me he dado cuenta que tal vez lo que

1 Estas reflexiones sobre la educación fueron motivadas, en buena medida, por mi participación en un grupo de trabajo sobre "Bildungsideale", en el N.I.A.S. (Netherlands Institute for Advanced Studies), durante el año académico 1985/1986. El texto de Nijhoff que me refiero más adelante fue presentado en el coloquio con que culminó el trabajo del grupo, en junio de 1986. Agradezco a los participantes del grupo, H. Dilly, K. Jarausch, W. Nijhoff, F. Ringer y U. Teichler, por su paciencia en escuchar a un no especialista. Agradezco también a los comentarios de Eduardo Rabossi, Ernesto Garzón Valdés, Victoria Camps, Raúl Orayen, Alejandro Herrera, Carlos Pereda, Carlos Thiebault y Tomás Moro Simpson, en el curso del debate sobre la versión de este trabajo que presenté en el simposio de México. Muy parcialmente he tratado aquí de evitar algunas de sus objeciones.

les falta a esas discusiones es precisamente la mirada 'desde fuera', la mirada del no especialista. En lo que sigue quedará claro, espero, a que me refiero.

Como los humanistas del Renacimiento, los filósofos han sido forzados por las circunstancias a especializarse. Aunque añoramos la universalidad, ya no podemos ocuparnos seriamente - como lo hacían Leibniz, Descartes o Kant - de toda la temática filosófica, y tenemos que conformarnos con profundizar nada más que alguna disciplina filosófica, o algún tema específico dentro de una disciplina.² Pero hemos desarrollado, eso sí, si no una especialidad, por lo menos una habilidad típicamente filosófica: la de descubrir y criticar las presuposiciones subyacentes a las opiniones, teorías y sistemas corrientemente aceptados. Esa es tal vez la principal razón por la cual la filosofía ha hido y sigue siendo un terreno en que se suceden, confrontan y coexisten teorías y escuelas conflictantes, sin que se encuentren soluciones consensuales para cualquiera de los problemas filosóficos fundamentales. Parecería que, debido a la habilidad argumentativa de los filósofos, el destino de la filosofía es ser pluralista *malgré soi*. En ese respecto, la filosofía ofrece un modelo de un 'mundo' en que sistemas de pensamiento parcialmente incompatibles y hasta cierto punto inconmensurables *tienen* que coexistir. Cada proponente de un sistema o teoría filosófica sabe que, tarde o temprano, sus adversarios indentificarán en ese sistema presuposiciones injustificadas o problemáticas. Nadie renuncia por eso a sus esfuerzos por criticar ferozmente a los demás y por defender no menos ferozmente su teoría, pero nadie tiene muchas ilusiones de que tendrá éxito en derrotar definitivamente a sus adversarios y de que su teoría obtendrá el triunfo final. Para mí es un misterio el hecho de que, sabiendo todo eso, los filósofos no hayan aceptado el pluralismo de doctrinas y que no hayan adoptado, consecuentemente, una actitud de tolerancia mutua, sino hayan más bien mantenido posturas arrogantes hacia sus compañeros.³

La tesis que deseo defender en esta ponencia es la de la necesidad de un verdadero pluralismo educacional, como única actitud compatible con una apreciación del significado profundo de la diversidad cultural. Si no fuera por la falta de tolerancia mutua de los filósofos, la coexistencia de concepciones antagonísticas en la filosofía podría servir de modelo el

2 Sobre el problema de la conexión entre dos disciplinas filosóficas bastante distantes - la epistemología y la filosofía política - véase Dascal y Gruengard (1989).

3 Desarrollo otro argumento en favor de la tolerancia, que también se podría aplicar a la filosofía, en Dascal (1989a). Quizá la solución del misterio mencionado sea la tendencia inherente a la razón - en nombre de la cual obran los filósofos - en ser arrogante. Sobre eso, véase Dascal (en prensa).

aspecto teórico del pluralismo educacional a que me refiro. Pero quiero servirme de la filosofía no solo como modelo, sino como instrumento para el análisis de la práctica educacional. Para eso, es a la habilidad filosófica de descubrir y criticar presupuestos implícitos que voy a recurrir. Claro está que esa habilidad no es privilegio de los filósofos. Hemos visto aquí, por ejemplo, a dos antropólogos ejerciendo con maestría ese arte (Krotz y Días Cruz). También muchos investigadores de la educación proceden de la misma manera.

4

Wim Nijhoff (1986), por ejemplo, ha mostrado que en Holanda el discurso sobre el currículo, aunque presentándose como racional y objetivo, es de hecho esencialmente normativo y político. Varios grupos - que el llama de 'political brokers' - que participan de alguna forma del proceso educacional tienen intereses y fines conflictuantes, y es el peso de sus influencias relativas que finalmente se refleja en las decisiones curriculares. La lucha de intereses, además, no termina a nivel de esas decisiones, sino sigue - a veces con más intensidad - a cada paso de interpretación y aplicación de las decisiones ya tomadas. En esas circunstancias - si entiendo bien a Nijhoff - el problema es identificar claramente los fines e intereses (implícitos) de cada grupo de presión, y proponer como alternativa un conjunto coherente y explícito de fines o valores, a la luz de los cuales uno puede pasar a tomar decisiones curriculares en forma clara, articulada, y racional. Nijhoff elige tres valores básicos: auto-determinación, co-determinación y solidaridad. Supongo que podría presentar argumentos en favor de su elección, así como mostrar en que forma ciertas propuestas curriculares favorecerían la realización de esos valores, y como podrían ser, si aplicadas, evaluadas en términos de su eficacia para cumplir con los fines elegidos.⁴

Creo que lo que hace Nijhoff, ejemplifica bien el tipo de análisis crítico del discurso educacional que me parece necesario. Sin embargo, no hay porque aceptar sus auto-impuestas limitaciones. En primer lugar, el atribuye al término 'político' un sentido muy estrecho, restringiéndolo a los intereses conflictuantes de pequeños grupos. En conformidad con lo que he sugerido anteriormente, habría más bien que mostrar como el discurso curricular

4 No se si los tres valores básicos propuestos por Nijhoff son efectivamente coherentes entre sí, y si son compatibles con la legitimación de la diversidad cultural profunda. El describe la solidaridad como la "identificación con el grupo al que uno pertenece", y la basa en la capacidad de "asumir la perspectiva del otro". Pero eso podría estar en conflicto con la auto-determinación de otros grupos que *no se identifican* con el grupo de uno. O sea, no está claro que los valores mencionados llevan al reconocimiento del *derecho* de otros grupos de ejercer *su propia* auto-determinación, co-determinación y solidaridad.

refleja también conflictos políticos en el sentido más ancho, es decir relativos a los grandes problemas socio-económicos de cada sociedad y del planeta. En segundo lugar, habría que mostrar que no solamente el *discurso curricular* está impregnado de suposiciones y elecciones políticas implícitas, sino también el discurso de los maestros (y alumnos) en la clase, el discurso relativo a la elección de carreras, el discurso sobre la distribución de recursos, etc.⁵ Y, mas allá de sus manifestaciones en el discurso, quizá la forma misma de la escuela actual esté impregnada de 'política', y deba ser analizada desde este punto de vista.⁶

Es una crítica más radical de los presupuestos políticos de la práctica educacional la que anima, de hecho, la obra de Paulo Freire. Según Freire, el sistema educacional vigente funciona en base a lo que el denomina el concepto 'bancario' de educación:

De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción 'bancaria' de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que solo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan. En el fondo, los grandes archivados en esta práctica equivocada de la educación son los propios hombres. (FREIRE, 1970, p. 76).

Esa concepción, a su vez, "se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro. El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben" (ibid., p. 77).

5 Para un análisis detallado del discurso de maestros y alumnos, véase Ehlich (1985).

6 Un análisis histórico de la escuela y de las prácticas educacionales podría, en ese sentido, hacerse según las líneas que ha seguido Foucault en sus análisis de la prisión, de las instituciones para tratamiento de enfermos mentales, etc.

El sistema educacional reproduce así un padrón político de autoritarismo y dominación, donde los que *tienen* (en el caso, 'conocimiento') subordinan a los que *no tienen*. Estos, a su vez, son convencidos de que tienen que *adquirir* el conocimiento creado por otros para que puedan acceder a la posición dominante de los que tienen. Implícitamente se presenta así, en el sistema educacional, la polaridad tener/no tener como 'natural' y aun 'necesaria' al orden social.

Una verdadera crítica ético/política del discurso y de la práctica educacional no puede simplemente ignorar el tipo de consideraciones presentadas por Freire, aun si no se acepta sus tesis. Una tal crítica tiene que, entre otras cosas, examinar la supuesta necesidad y naturalidad del paradigma 'bancario' (al fin y al cabo, dirán muchos, los chicos que vienen a la escuela *de hecho* no tienen conocimiento, y hay que impartírselo), sus presupuestos normativos y epistemológicos y sus implicaciones (por ejemplo en lo que atañe a la diversidad cultural), y las alternativas que han sido propuestas para remplazarlo.

5

Un concepto, muy apropiado al paradigma 'bancario', que aparece con gran frecuencia en las discusiones sobre las prácticas educacionales, es el de eficacia. Se recomienda el empleo de computadores o de la televisión en la enseñanza, la creación de escuelas profesionales, la introducción de un nuevo programa para docentes, la supresión de un departamento en la universidad, etc. argumentando que eso contribuye a tornar mas eficiente el sistema.

En principio, no hay nada objeccionable a ese tipo de argumento. Al fin y al cabo, una práctica educacional específica es un *medio* para obtener algun *fin*, y el tipo de consideraciones apropiadas para evaluarla o justificarla son los de la racionalidad *instrumental*, donde la categoría de la eficacia ocupa una posición central. Los problemas empiezan a surgir, sin embargo, cuando se extiende inadvertidamente - como suele ocurrir - el empleo de esa categoría. Veamos algunas de las consecuencias de esa extensión.

En la teoría de la decisión racional, que es donde los principios de la racionalidad práctica instrumental han sido formulados con mayor rigor, los fines o preferencias de un agente son aceptados como 'dados', y el cálculo racional obra sobre un conjunto de alternativas de acción posibles, permitiéndole al agente elegir la más eficaz para obtener sus fines. La aplicación de ese modelo exige una formulación explícita de los fines, así como una cuantificación más o menos precisa de las probabilidades de éxito de cada alternativa de acción. De otra forma, hablar de 'eficacia'

resulta ser, en la mejor de las hipótesis, la expresión de un deseo pío de actuar 'racionalmente' y, en la peor, la imposición de preferencias inconfesadas. Muchos de los usos de la noción de eficacia en el discurso educacional pecan por su falta de precisión. O bien se toman los fines por 'evidentes' y no se los explicita rigurosamente, o bien no se define el conjunto de alternativas, o bien no se tiene la menor idea de la probabilidad de que cada alternativa obtenga el fin deseado. Se supone, por ejemplo, que el estudio de las matemáticas es necesario para el 'desarrollo intelectual' del niño, aun si no se sabe definir (ni siquiera con moderada claridad) lo que sea ese desarrollo, ni si las matemáticas siempre lo fomentan o tal vez, por lo menos en algunos casos, lo inhiben. Una vez establecida la supuesta necesidad del estudio de las matemáticas, su enseñanza se torna un fin indiscutible, y la discusión pasa a enfocar nada más que las formas de enseñarla eficientemente. Pero la vaguedad del fin último ('desarrollo intelectual') infecta también este nivel de análisis instrumental, pues uno no tiene una idea clara de lo que es que se desea que el niño adquiera: ¿conocimiento de teoremas, habilidad calculativa, gusto por la formalización y cuantificación, admiración por el rigor, o tal vez nada más que la capacidad de pasar por un test cómodo para efectos de su futura clasificación por otras instancias del sistema educacional?

La consecuencia más grave de la aplicación indiscriminada del criterio de eficacia en el ámbito de la educación es, a mi entender, el hecho de que acarrea una visión instrumental de *todo* el proceso educativo. Se pasa a concebir la educación como un instrumento, que sirve para cumplir ciertas 'funciones' sociales. Mayormente, la función de la educación es concebida como siendo la de preparar los individuos para el desempeño satisfactorio de algún rol, correspondiente a alguna 'necesidad' social. Según esa concepción, el proceso educativo es una especie de 'preparación para la vida' y no una parte de la vida misma. Eso significa que pasamos una buena parte de nuestras vidas no exactamente 'viviendo', sino 'preparándonos para vivir'.⁷

Las consecuencias de esa instrumentalización de la educación son múltiples. Gracias a ella, se produce un aislamiento artificial del proceso educativo, que se materializa, entre otras cosas, en el confinamiento del educando a instituciones especiales. Allí, las normas de la 'vida' son, por así decir, puestas entre paréntesis, tornándose subordinadas a las normas

7 Confróntese eso con lo que les dice Whitehead (1957, p. 22) a un grupo de educadores: "La mente nunca es pasiva; es una actividad perpetua, delicada, receptiva; que responde a estímulos. No pueden ustedes postergar su vida hasta que haya sido afilada. El interés que ofrece vuestra materia debe ser invocado aquí y ahora; los poderes que ustedes fortalezcan en el alumno deben ser ejercitados aquí y ahora; las posibilidades de vida mental que imparta vuestra enseñanza deben ser exhibidas aquí y ahora. Tal es la regla de oro de la educación, que es una regla muy difícil de seguir".

funcionales de la 'preparación'. Se justifica así el 'régimen de excepción' vigente en las instituciones educativas: rigores espartanos, ocupación con temas que no le interesan al educando, vigilancia y evaluación constante de su desempeño, etc. Ese régimen, a su vez, es administrado y controlado, en forma autoritaria y socialmente autorizada, por individuos que han sido debidamente 'preparados' (en otras instituciones semejantes) y que son, por eso, los que 'tienen' la preparación para preparar los que 'no tienen'. Pero los instrumentos tienen una tendencia perversa a no servir a sus fines originales, sino a remplazarlos. Así, la preparación pasa a tener un valor propio: es algo que se *adquiere* y se *posee*, que se *certifica oficialmente*, que proporciona *status* y *poder*, y todo eso independientemente de si cumple o no su supuesta función preparatoria. Que la educación tenga esa función parece ya tan evidente que se vuelve un postulado indiscutible. Concepciones que lo rechacen son desechadas como 'ingenuas' o 'utópicas'. Se ha completado así el aislamiento del sistema educacional también a nivel conceptual, y la posibilidad misma de una crítica ético/política de sus presupuestos - percibida como 'externa' por no aceptar ni el postulado instrumental ni el criterio de eficacia - queda barrada.

Sin embargo, si juzgada en términos puramente instrumentales, ¿es que la educación tal cual se pone en práctica en las sociedades 'modernas' es realmente eficaz? ¿Es que no hay otros medios, menos onerosos en tiempo y recursos, para preparar los individuos para sus futuras funciones sociales? ¿Por qué no, por ejemplo, la ingeniería genética? Recordemos como la describía en 1932 Aldous Huxley, sin ocultar sus ventajas políticas:

Bokanovsky's Process is one of the major instruments of social stability!... Standard men and women; in uniform batches. The whole of a small factory staffed with the products of a single bokanovskifield egg. Ninety-six identical twins working ninety-six identical machines!... You really know where you are. For the first time in history... We also predestine and condition. We decant our babies as socialized human beings, as Alphas or Epsilons, as future sewage workers or future... And that is the secret of happiness and virtue - liking what you've got to do. All conditioning aims at that: making people like their unescapable social destiny (HUXLEY, 1945, pp. 6, 14, 17).⁸

⁸ En la admirable sociedad que describe Huxley, también los individuos seleccionados para funciones de liderazgo, los Alphas, son sometidos al paradigma bancario: "A troop of newly arrived students, very young, pink and callow, followed nervously, rather abjectly, at the Director's heels. Each of them carried a notebook, in which, whenever the great man spoke, he desperately scribbled. Straight from the horse's mouth" (ibid., p. 2).

La concepción instrumental de la educación es la que justifica una buena parte del autoritarismo y de la jerarquización que, como todos sabemos, son característicos de los sistemas educacionales vigentes en nuestras sociedades. Pero conviene recordar algunas de sus manifestaciones menos evidentes.

La práctica educacional no ha quedado al margen del proceso de especialización típico de la sociedad moderna. Además de escuelas especializadas y de maestros especializados, existen también los especialistas en didáctica, en composición de currículos, en administración, en exámenes de bachillerato, en investigación, etc. Toda esa jerarquía opera en forma cada vez más centralizada, no solo debido a la centralización de los recursos en manos del gobierno. Aun cuando se le permite al maestro un cierto grado de libertad 'académica', el tiene que cumplir con ciertos programas mínimos, pues sus alumnos tienen que salvar ciertos exámenes calificadorios estandarizados. Del éxito de sus alumnos en esas pruebas depende la evaluación del desempeño del profesor por sus superiores. Esa estructura jerárquica, aun si a veces profiesa el deseo de fomentar la creatividad, de hecho la restringe radicalmente. Y todo su peso aplastante se transmite finalmente al 'objeto' del proceso, el educando. El profesor (debidamente entrenado, certificado y vigilado), el texto de estudio (debidamente aprobado), el programa de computadora (suplido por algún centro pedagógico oficial) son los que dictan los temas y la forma apropiada de estudiarlos. En base a ellos se formulan las preguntas y se evalúan las respuestas de los alumnos, se dan las notas y se otorgan los diplomas, que a su vez tienen que ser 'objetivamente' comparables para garantizar su 'valor' universal. Frente al peso enorme de toda estructura jerárquica autoritaria, ¿es que pueden los educandos ser más que receptores pasivos y resignados?⁹

El peso del centralismo autoritario tiene un impacto aun más grave, tanto directa como indirectamente, en las prácticas educacionales que afectan culturas minoritarias. En una visita a las ruinas de El Tajin, en el Estado de Veracruz, tuve la oportunidad de hablar un largo rato con un indígena totonaca que se dedica al peligroso arte de los 'valores'. La legislación mexicana actual garantiza el derecho a la educación bilingüe. Pero los docentes de la lengua totonaca son nombrados por la secretaria de educación del estado, situada en Xalapa, a 300 Km. de Papantla, centro del área totonaca. Según mi 'informante', muchos de esos docentes en realidad no saben la lengua y ministran sus clases en español, sin que eso

⁹ Es justo, pero no suficiente, señalar que también el profesor es víctima de la jerarquía autoritaria: "Si se pretende que el alumno abandone la posición de receptor pasivo, tampoco puede seguir siéndolo el docente respecto de las normas que le imponen los tecnócratas de la educación" (Barco de Surghi, 1975, p. 99).

impida que sigan recibiendo su sueldo de profesores de totonaca. Por supuesto, eso podría ser considerado nada más que como una 'falla técnica', corregible adoptándose un criterio de selección e inspección de docentes más riguroso. Pero, aun si se corrige, queda el hecho de que se ha acostumbrado la población minoritaria a recibir de alguna autoridad central 'servicios educacionales' controlados desde afuera, aun cuando atañen a su propia supervivencia cultural.

La situación asimétrica en que se encuentran culturas minoritarias frente a una cultura dominante tiene efectos educacionales indirectos, relacionados con la posición de autoridad 'natural' en que se encuentra la cultura dominante. Muchas comunidades indígenas, por ejemplo, se oponen a la educación bilingüe. Y allí donde existe, muchas familias rehusan enviar sus hijos a las clases en que se enseña su lengua. En algunos casos, la oposición se debe a que los padres no quieren que sus hijos 'sean indios', es decir sean objeto de discriminación y desprecio por parte de los blancos. La absorción de las evaluaciones negativas de la cultura dominante lleva así a adoptar prácticas educativas que equivalen al suicidio cultural. En otros casos, lo que se absorbe es más bien el criterio de eficacia característico de la cultura dominante. El argumento es que no hay que perder tiempo enseñándoles a los chicos la lengua indígena, pues 'ya la saben' o 'la aprenden solos'; lo que sí hay que enseñarles es el español (o el portugués, en Brasil), pues lo necesitan para 'progresar en la vida', es decir, en la sociedad de los blancos. Claro está que los chicos que 'ya saben' la lengua materna y no la cultivan terminarán por perderla. Algunos tal vez vengan a ser los maestros de totonaca que dictan sus clases en espanhol. De cualquier manera, queda claro que la identidad cultural del grupo pasa a segundo plano frente a las exigencias de eficacia instrumental impuesta a las prácticas educacionales por la necesidad de adaptarse a las normas de la cultura dominante.

La introducción de terminales de computadores en la escuela suele presentarse como capaz de reducir radicalmente el autoritarismo y el centralismo del sistema educacional. Se enfatiza sobretudo la posibilidad de que cada estudiante estudie a su propio ritmo y nivel, 'vigilado' ya no por profesores e inspectores autoritarios, sino solo por un amigable programa de computadora. Se acena también con la posibilidad (que me parece un poco fantasiosa) de que poblaciones enteras, gracias a la escolarización computerizada de los jóvenes, se integran de inmediato a la vida moderna, saltando milagrosamente del analfabetismo al manejo de las computadoras ('computer literacy'). Lo que muy a menudo se olvida es que, en muchas de sus aplicaciones educacionales actuales y en curso de desarrollo, la tecnología de computadoras aumenta y no desminuye la centralización y el autoritarismo. Un programa de computadora para el aprendizaje de un tema o disciplina requiere una inversión enorme, que a su vez solo es rentable si

el tema o disciplina son completamente padronizadas y si se garantiza la adopción generalizada del programa. Solo alguna instancia central del sistema educativo posee los recursos para la producción de esos nuevos instrumentos educativos, y la autoridad requerida para su padronización y administración. Además, se ha argumentado que la exposición demasiado temprana a las computadoras tiende a rigidificar las reacciones y modos de pensar de los chicos, por la naturaleza misma del modo de operar de esos aparatos, lo que inhibe y no estimula (como se pretende) la creatividad y la autonomía (cf. Setzer, 1989).

Es cierto que, con la diseminación de computadoras personales baratas y con la creación de lenguaje de programación de fácil manejo, puede venir a ser posible que escuelas individuales, pequeñas comunidades, y aun los mismos alumnos de una clase desarrollen sus propios materiales de enseñanza programados, adaptados a sus necesidades específicas. Para que las semillas de cambio (entrenadas) en esa posibilidad fructifiquen, dos condiciones, además de las innovaciones tecnológicas aun por desarrollar, me parecen necesarias. En primer lugar, las comunidades tienen que abandonar su actitud de recipientes pasivos y subordinados, y reclamar cada vez más autonomía. En segundo lugar, la sociedad y el sistema educacional tienen que estar dispuestos a admitir la diversidad y el pluralismo, lo que en este caso específico significa no tratar de restringir la proliferación de programas en nombre de una supuesta necesidad de 'reconocimiento oficial' u otras formas de control centralizado.

7

Un cambio de actitud de esa magnitud requiere mucho más que nuevas tecnologías. Lo que se necesita es una concepción alternativa de la educación - y con ella también de la cultura, del conocimiento y de la acción humana - radicalmente distinta de la del paradigma 'bancario'. Paulo Freire ha propuesto y aplicado una pedagogía alternativa de ese tipo, cuyos principios generales recordaré brevemente. Lo hago no por estar de acuerdo con todo lo que propone Freire, ni por considerar su propuesta la única alternativa viable, sino por el apelo explícito que hace a la dimensión ético/política, a mi entender indispensable para promover el cambio de actitud referido.

Según Freire, la educación que sigue el paradigma bancario es una educación esencialmente opresora. La instrumentalización, la pasivización, la estandarización, la jerarquización, el centralismo y el autoritarismo que hemos señalado son solamente algunos de los aspectos de esa práctica opresora. Una educación verdaderamente alternativa tiene que ser, básicamente, 'libertadora':

Education of a liberating character is a process by which the educator invites learners to recognize and unveil reality critically. The domestication practice tries to impart a false consciousness to learners, resulting in a facile adaptation to their reality; whereas the liberating practice cannot be reduced to an attempt on the part of the educator to impose freedom on learners (Freire 1985, p. 102).

El primer paso para liberarse de esa falsa conciencia es percatarse de que la realidad - sea lo que sea - no es algo fijo, inmutable, y 'dado' a lo que uno no puede más que 'adaptarse'. Ella es, más bien, algo que se nos presenta por medio de conceptualizaciones que, aun si nos parecen necesarias porque son adquiridas desde la más temprana infancia y reforzadas por la práctica educacional vigente, de hecho no son más que construcciones humanas, y por lo tanto criticables y remplazables. Percatarse de eso es, en el lenguaje de Freire, 'concientizarse'. La concientización es, por su naturaleza misma, siempre crítica: solo surge y se desarrolla cuando percibimos la problematización de lo 'dado' o 'aceptado'. La educación liberadora, por lo tanto, tiene que ser ante que todo 'problematizadora'. Para que la problematización sea efectivamente liberadora, no se puede imponer límites. Hay que problematizar no solamente esquemas conceptuales, conocimientos o soluciones 'establecidas', sino la relación misma del hombre con la 'realidad', su posición vis-a-vis a sus semejantes, incluso su posición de 'educando' o de 'educador'. Solo así se produce el desafío necesario para la concientización realmente liberadora:

Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción de captarlo. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tomarse crecientemente crítica y, por eso, cada vez más desalienada (Freire, 1970, p. 92).

El reconocimiento de la importancia fundamental de la problematización acarrea la necesidad de cambios radicales en la práctica educativa. En primer lugar, se tiene que efectuar una inversión: al habitual relato de las opiniones, ideas, teorías, datos o eventos hay que contraponer la discusión de los problemas en el contexto de los cuales esas opiniones,

etc. adquieren sentido.¹⁰ Pero lo único que le puede dar realmente sentido a un problema o a una solución es su vinculación con la problematidad que surge en el *hic et nunc*, es decir en la propia experiencia del educando (y del educador). Por eso, la práctica educativa - en segundo lugar - no puede aislarse de la 'praxis', sino tiene más bien que partir de ella y siempre volver a ella.¹¹ Eso exige, en tercer lugar, que la práctica educacional deje de ser narrativa y pase a ser dialógica, pues ya no puede contentarse en simplemente transmitir contenidos que se han cristalizado en situaciones lejanas y ajenas:

Within dialogue and problem-posing educator-educatee and educatee-educator go forward together to develop a critical attitude. The result of this is the perception of the interplay of knowledge and all its adjuncts. This knowledge reflects the world; reflects human being in and with the world explaining the world. Even more important it reflects having to justify their transformation of the world. Problem-posing supersedes the old "magister dixit" behing which those who regard themselves as the "proprietors", "administrators", or "bearers" of knowledge attempt to hide themselves (Freire, 1973, p. 127).

A esos cambios, que implican la ruina del paradigma bancario, corresponde - como se ve - un cambio fundamental en la noción misma de conocimiento: "Solo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros" (Freire, 1970, p. 77). El conocimiento se contextualiza y dinamiza, se insiere en un juego dialógico y cooperativo de justificación y crítica; ya no consiste más en una *representación* de la realidad que criterios epistemológicos supuestamente universales y superiores certifican como definitivamente 'correcta'; su validez ya no es

10 Compárese esta tesis con el principio hermenéutico según el cual toda afirmación solo puede comprenderse como respuesta a alguna pregunta subyacente (cf. Gadamer, 1976, p. 11). Véase también Meyer (1986) y Dasca (1989b) para una discusión crítica de ese principio.

11 El análogo hermenéutico de este principio es la tesis de que toda interpretación se base necesariamente en los 'pre-juicios' del intérprete. El énfasis en la prioridad del *aquí y ahora* es característico de la filosofía existencialista, especialmente en su versión 'dialógica' elaborada por Martín Buber. Freire se sirve abundantemente de esas fuentes. Pero también pensadores de otras corrientes filosóficas han señalado la importancia del vínculo entre lo que se estudia y la experiencia concreta del educando. Véase, por ejemplo, la cita de Whitehead, en la nota 7.

absoluta, sino depende más bien de su relación con los intereses y necesidades de los que lo crean, re-crean y activan.¹²

8

El paradigma bancario en la educación y el modo de acción antidialógico en general tienen por característica adicional lo que Freire denomina la 'invasión cultural'. Ese aspecto de la opresión es el que tiende a suprimir la diversidad cultural, quitándoles a los oprimidos/invadidos el deseo y la legitimación para apegarse a su identidad cultural:

En la invasión cultural, es importante que los invadidos vean su realidad con la óptica de los invasores y no con la suya propia... Una condición básica para el éxito de la invasión es que los invadidos se convenzan de su inferioridad intrínseca... en la medida que los invadidos se van reconociendo como 'inferiores', irán reconociendo necesariamente la 'superioridad' de los invasores. Los valores de estos pasan a ser la pauta de los invadidos. Cuanto más se acentúa la invasión, alienando el ser de la cultura de los invadidos, mayor es el deseo de estos por parecerse a aquellos: andar como aquellos, vestir a su manera, hablar a su modo (Freire, 1970, p. 200).

El antídoto que propone Freire a la invasión cultural es la 'síntesis cultural', basada en el modo dialógico de acción. Confieso que este me parece ser el concepto más problemático en su teoría, tal vez porque demuestre una excesiva fidelidad a la dialéctica hegeliana. La razón para defender la necesidad de la síntesis y no simplemente la legitimidad de la diversidad o del pluralismo es doble. Por una parte, los oprimidos tienen que unirse y organizarse para poder actuar de forma a cambiar el *status quo* que favorece a los opresores. Por otra, habiendo adoptado la óptica de los invasores, 'su' visión del mundo ya no es efectivamente 'suya'; para recuperar o re-crear una óptica propia, necesitan de la ayuda de un liderazgo esclarecido que, "aunque venga de 'otro mundo', viene para conocerlo con el pueblo y no para enseñar, transmitir o entregar algo a él"

12 Agrego aquí a lo que dice Freire algunos temas recurrentes en la crítica pos-moderna de la epistemología tradicional. Criticar a los presupuestos de esa epistemología no está demás, pues sigue siendo la base de muchas prácticas vigentes. La educación es un ejemplo; el desarrollo de sistemas de 'inteligencia artificial' es otro (cf. Dascal, 1989c).

(Freire, 1970, p. 237). La síntesis cultural “no niega las diferencias que existen entre una y otra visión sino, por el contrario, se sustenta en ellas” (p. 240), y es así que “resuelve la contradicción existente entre la visión del mundo del liderazgo y aquella del pueblo, con el consiguiente enriquecimiento de ambos” (p. 239).

Lo que me inquieta en esa idea es el peligro de que termine por legitimar una otra versión del autoritarismo. El liderazgo que le ayuda al pueblo o que *con* el pueblo ‘corrige’ las distorsiones impuestas a su visión de mundo por la óptica invasora, puede, a su vez, inducir alguna otra distorsión. Su confianza en que está sinceramente sirviendo a los reales intereses del pueblo no es, en sí, una garantía de la objetividad de su óptica; pero casi siempre garantiza que tratará de imponerla por todos los medios. Y más si se le asegura en el plan teórico que, precisamente por basarse en una *síntesis* cultural, “los objetivos de la acción revolucionaria [no tienen porque] permanecer atados a las aspiraciones contenidas en la visión del mundo del pueblo. De ser así, en nombre del respeto por la visión popular del mundo, respeto que debe existir, el liderazgo revolucionario acabaría sometido a aquella visión” (Freire, 1970, pp. 240-241).

Por mi parte, yo dispensaría la síntesis, y pugnaría por tornar existencial el “respeto que debe existir”. Por lo menos una interpretación de los principios de problematización, dialogicidad y contextualización del conocimiento de Freire sugiere que la acción liberadora debe consistir en liberarnos de la idea de que existía alguna óptica ‘correcta’, y por lo tanto de la idea de que se pueden ‘corregir’ las ópticas equivocadas. Por esa razón, tanto la invasión cultural como la síntesis correctiva deben ser rechazadas como carentes de fundamento. El único curso de acción compatible con el “respeto que debe existir” hacia cada visión del mundo y cada forma de vida es permitir que coexista - siempre que lo haga pacíficamente - con las demás, en un universo plural, diverso, y por eso mismo inmensamente enriquecido.

9

A mi entender, los que pertenecemos a una cultura dominante y, dentro de ella, a una clase privilegiada, si queremos adquirir el respeto debido a las otras culturas, es decir, si deseamos llegar a una verdadera tolerancia sin resquicios de condescendencia, tenemos que combatir desde adentro la “fuerza de [nuestra] propia cultura” que tiende a mantener su carácter ‘alienado y alienante’ (Freire, 1970, p. 238). Para eso tendríamos que ser capaces de reconocer el valor meramente relativo de las prácticas y conceptos que rigen automáticamente nuestras vidas. Si los pudiéramos

a veces mirar 'desde afuera',¹³ sea desde una perspectiva histórica (sin ilusiones hegelianas o comtianas), sea desde la experiencia amarga del exilio,¹⁴ quizás lográramos superar nuestro 'imperialismo cultural' alienado y alienante.

Allí donde están las fronteras de la expansión de la 'civilización' se producen a veces encuentros fortuitos capaces de ofrecernos la rara ocasión de una de esas miradas 'desde afuera', breves pero muy iluminadoras. Retengo vividamente en la memoria el siguiente episodio, ocurrido cuando visitaba hace ya varios años una aldea de los Xavantes en Mato Grosso, Brasil. A las seis de la mañana un misionario de la misión vecina a la aldea se acerca al altar y celebra la misa matinal a la que asisten mayormente los niños de la aldea; a las siete, el mismo misionario, ya sin el ropaje sacerdotal, toma su puesto de maestro y empieza a dictarles clase de portugués a los mismos niños; hacia medio día, el mismo misionario, con la misma naturalidad, se encuentra detrás del mostrador del pequeño negocio de la misión, donde les cambia a los indios sus artesanías por latas de sardinhas, paquetes de pasta o bombones.

Para mí ese episodio simboliza el tipo de 'paquete' que les estamos 'vendiendo' a las otras culturas, aun cuando a veces actuamos con las mejores intenciones. Claro está que difícilmente podremos detener la invasión material. La cuestión es si podremos, problematizando nuestra actuación y auto-educándonos, desenlazar el paquete y minimizar los efectos de la invasión cultural. Si lo conseguimos, tal vez así podamos cumplir por lo menos en parte con el "respeto que debe existir" y abrir así la posibilidad de una relación con el otro culturalmente diverso, una relación en que cada lado será, simultáneamente, educador y educando.

BIBLIOGRAFIA

BARCO DE SURGHI, Suzana. Antididáctica o nueva didáctica?. In: *Crisis en la Didáctica*. 2ª parte. Buenos Aires: Editorial Axis, 1975.

13 Véase Caws (1985) para un análisis detallado del *topos* del 'outsider' en las relaciones interculturales.

14 "One of the first lessons exile taught me was that I could not and should not make value judgments about other cultures: We Brazilians have a particular style: the way we walk down the street, the way we turn a corner, typical expressions, facial gestures, and so forth. Of course, our style is no better or worse than any other" (Freire 1985, p. 191).

- CAWS, Peter. *Comrades and strangers: philosophy and national self-determination*. Paper presented at the XI Inter-American Congress of Philosophy, Guadalajara, November, 1985.
- DASCAL, Marcelo. Tolerância e interpretação. In: M. Dascal (ed.). *Conhecimento, Linguagem, Ideologia*. São Paulo: Perspectiva, 1989. pp. 217-230.
- _____. Hermeneutic interpretation and pragmatic interpretation. *Philosophy and Rhetoric*. 1989. 22(4): 239-259.
- _____. Artificial intelligence and philosophy: the knowledge of representation. In: *Systems Research*. 1989. 6(1): 39-52.
- _____. La arrogancia de la Razón. In: *Isegoria*. (en prensa).
- DASCAL, Marcelo y ORA, Gruengard. *Knowledge and Politics: Case Studies in the Relationship between Epistemology and Political Philosophy*. Boulder: Westview Press, 1989.
- DIAS CRUZ, Rodrigo. *Pluralidad lingüística y educación bilingüe*.
- EHLICH, Konrad. "School discourse as dialogue?". In: M. Dascal (ed.). *Dialogue: an Interdisciplinary Approach*. Amsterdam: John Benjamins, 1985. p. 383-411.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.
- _____. *Education for Critical Consciousness*. New York: The Seabury Press, 1973.
- _____. *The Politics of Education*. London: MacMillan, 1985.
- GADAMER, Hans-Georg. *Philosophical Hermeneutics*. Berkeley: University of California Press, 1976.
- HUXLEY, Aldous. *Brave New World*. Stockholm: Continental Book Company, 1945.
- KROTZ, Esteban. *Visiones alteradas: sobre la producción de conocimientos antropológicos como problema ético*.
- MEYER, Michel. *De la Problematologie: Philosophie, Science et Langage*. Bruxelles: P. Mardaga, 1986.

NIJHOFF, Wim J. *Conflicting concepts and values in education: the role of actors and their arguments*. NIAS Colloquium on Bildungsideale, 1986.

SETZER, Valdemar W. *Computers in Education*. Edinburgh: Floris Books, 1989.

WHITEHEAD, Alfred N. *Los Fines de la Educación*. Buenos Aires: Paidós, 1957.