

LA EDUCACIÓN EN LA ENCRUCIJADA: MIRADAS SOCIALES Y PROGRESIÓN PEDAGÓGICA EN LAS PUERTAS DEL 2020

Marc Pallarès Piquer¹

(Universidad Jaume I de Castellón)

pallarem@uji.es

Ismael Cabero Fayos²

ismael.cabero@uv.es

(Universidad de València)

Resumen: Desde diferentes sectores sociales actualmente existe la tentación de exigir que la escuela sea el antídoto social por excelencia. Como consecuencia, las distintas reformas educativas tienden a adoptar decisiones que, a menudo, suelen desembocar en posicionamientos idealistas que no siempre tienen la capacidad de poder ayudar en la compleja tarea de reestructurar y mejorar la educación. En este contexto, la presente ponencia describe los medios que tiene a su alcance la pedagogía para escapar de la paradoja de la individualización totalizante que conlleva el proceso de expansión de las nuevas tecnologías y, a la vez, reflexiona sobre la engañosa protección de la cerrazón en sí misma en la que la pedagogía ha caído, en los últimos tiempos, como respuesta a la globalización. Se llega a la conclusión de que la concreción de pautas, valores y prácticas sobre las maneras mediante las que la existencia humana es capaz de mejorar su situación en el mundo requiere partir de premisas como: dotaciones presupuestarias

¹ Profesor Contratado Doctor. Es Doctor en Pedagogía y Comunicación Audiovisual por la Universidad de València. Ha publicado 26 artículos en revistas indexadas y 7 libros.

² Profesor Asociado, formador de profesorado y coautor de dos libros.

adecuadas, fomento de la formación del profesorado y actualización de metodologías.

Palabras clave: educación-desarrollo-estructura social-progreso-pedagogía

Summary: Currently, from different social sectors there is the temptation to demand to the school to be the social antidote par excellence. Therefore, the different educational reforms tend to adopt decisions that often lead to idealistic positions that do not always have the capacity to help in the complex task of restructuring and improving education. In this context, the present paper describes the different possibilities that have the pedagogy to escape the paradox of totalizing individualization that involves the process of expansion of new technologies and, at the same time, reflects the tendency to close in itself, in which pedagogy has fallen as a response to globalization. It is concluded that the establishment of guidelines, values and practices on the ways in which human existence is able to improve their situation in the world requires starting from premises such as: adequate budget allocations, promotion of teacher training and updating methodologies.

Keywords: education-development-social structure-progress-pedagogy.

1. INTRODUCCIÓN

Desde tiempos inmemoriales, la educación ha sido concebida como una fuente de producción de saber, basada en una concepción del “aprender” que implicaba conformar asociaciones entre estímulos y respuestas, con la particularidad de ir incluyendo a la acción educativa todos aquellos procesos de los que los seres humanos nos valemos para localizar, agrupar, conservar y hacer evolucionar nuestra propia experiencia, orientándose hacia la consecución de una serie de finalidades sociales contempladas por las raíces del sistema educativo en el que esta educación se encontraba *inscrita*.

De esta manera, la educación se fue erigiendo como algo nuclear en las sociedades del siglo XIX y, sobre todo, en las del siglo XX, unas sociedades en las que “por medio de unos y otros procesos, [la educación] ha sido entendida como una práctica asociada a planteamientos y expectativas (...) que se organizan en las diferentes fases de la vida” (Zafurre y Hamilton, 2005, p. 14).

La mayoría de sociedades contemporáneas actualmente asignan a la educación la obligación de solucionar (o, por lo menos, de minimizar tanto como le sea posible) gran parte de las adversidades sociales: la escuela como solución a (casi) todos los “malos vicios” que va adquiriendo la sociedad. Actuando así, con este elevado y estricto nivel de exigencia, desde diferentes ámbitos (el político, esencialmente) no se tiene presente que toda realidad es como un holograma en cuyos eslabones hay copias del modelo de fluctuación del todo (Pribram, 1991), esto es, en cierta manera, al exigir que la escuela sea el antídoto social por excelencia no se tiene en consideración que, insertadas en el campo de la educación, estas actitudes tan exigentes terminan por no aceptar algunas alternativas y oposiciones entre lo uno y lo múltiple, entre acción y contradicción, y entre recursos disponibles y recursos que todavía no se tienen.

De esta manera, cuando hay que afrontar reformas en los sistemas educativos o cuando en un contextoⁱ muy concreto hay que reivindicar una metodología determinada, las decisiones adoptadas suelen desembocar en posicionamientos idealistas que no siempre tienen la capacidad de poder ayudar en la compleja tarea de reestructurar y mejorar la educación. Al hilo de esto, Freire, apelando a Sartre, ya dejó escrito que:

«Hay dos maneras de caer en el idealismo: una consiste en disolver en la subjetividad lo real; la otra, niega toda la subjetividad en nombre de la objetividad» (Freire, 1975, p. 14).

No obstante, el idealismo no es el único precipicio en el que puede caer la escuela de esta segunda década del siglo XXI, por eso en el contenido de esta ponencia se puede entrever una propuesta de acción pedagógica que no otorgue a la educación una función de antídoto social sino que se apoye en la *synousia*ⁱⁱ como piedra angular, es decir, que tome como soporte la necesidad de cohabitar con todo aquello que afecta a este cajón de sastre al que llamamos “educación”, y que se sustente en la posibilidad de llevar a cabo múltiples cambios de sí.

2. LA EDUCACIÓN COMO EJE DE DESARROLLO

Partamos del contexto que partamos, se encuentre insertada en la civilización que sea, la educación es, a la vez, *mathêsis* y ascesis; lo trascendental (para ser útil y efectiva) está en su desarrollo, en sus prácticas, en unos ejercicios de convivencia con unas dificultades que no impiden que, al socaire de quien se sitúa delante de ellos y ellas dentro del aula para impartir

la clase, se enciendan diferentes llamas del saber en el interior de nuestros alumnos y alumnas.

Campo fundamental de la humanidad, elemento de primer orden que no puede acrisolarse en el tiempo (ni disolverse en la inercia de reflexiones apologéticas efímeras), la educación debe presentarse no como mero conocimiento sino como palanca de un tejido social que, a través de la comunicación entre personas, se propenda hacia “formas de vida”; por eso “la comunicación entre los sujetos acerca del objeto se establece a través de la intersubjetividad” (Freire, 1973, 136).

Este escenario de intersubjetividad no es estrictamente epistemológico (centrado en qué es el conocimiento o la consciencia verdadera) sino más bien procesal: sirve para dar cuenta de la comunicación (no siempre fluida) entre los agentes y la realidad social (Allen y Torres, 2003). Esto nos lleva a considerar y proponer la educación como un *êthos* basado en elementos como la tenacidad del maestro/-a y determinado por actividades plurales, sea en consonancia con una metodología concreta, sea en la guía de un objetivo pedagógico (inscrito en la unidad didáctica correspondiente), sea como constructo transformativo que fomente el cuidado de la persona y el desarrollo de formas de subjetivación (Fuentes, 2016) o sea en la relación del alumnado consigo mismoⁱⁱⁱ.

A pesar de esto, conviene tener en cuenta que, en pleno siglo XXI, nos encontramos en un contexto en el que:

Un fantasma recorre el mundo [educativo actual]: el fantasma de la evaluación, de las competencias, de los logros, de los estándares, estrategias que despojan al maestro de la posibilidad de construir una subjetividad y lo abrigan bajo máscaras del mercado y la globalización (Echeverri, 2003, 6).

Esta globalización a la que alude Echevarri no solo aumenta el número de sectores que intervienen en el ámbito de la educación sino que establece una convergencia en los discursos y en las prácticas que se desarrollan (Tarabini, 2013), es lo que Dale (2000) caracterizó como la instauración de una agenda educativa que se organiza globalmente^{iv}.

Ante tales circunstancias, cabría preguntarse qué medios tiene a su alcance la pedagogía para escapar de la paradoja de la individualización totalizante que conlleva el proceso de expansión de las nuevas tecnologías –una individualización que hace que muchos adolescentes hoy tengan menos necesidad de socializarse y de compartir espacios físicos con sus compañeros/-as que hace unos años (Pallarès Piquer, 2014)– y, a la vez, para abandonar la engañosa protección de la cerrazón en sí misma en la que la pedagogía ha caído, en los últimos tiempos, como respuesta a la globalización. ¿Son las nuevas tecnologías y la globalización unas meras proyecciones del saber instrumental o tienen la posibilidad de erigirse en maneras de desvelar la realidad?

3. LA EDUCACIÓN COMO EXPRESIÓN DE LA(S) MIRADA(S) SOCIAL(ES)

Para Arostegui y Saborido (2005) las transformaciones que se están produciendo en los últimos años en el mundo de la educación confluyen con un currículum histórico pautado que, aunque no fija rupturas decisivas, instaura unos cambios que se encuentran “estrechamente relacionados con las innovaciones tecnológicas (...) en tiempo real, con la transformación de las ideas y con las nuevas condiciones del capitalismo flexible” (Arostegui y Saborido, 2005, 22). No obstante, todavía hace falta que los diseños

curriculares estén diseñados para proporcionar herramientas que ayuden en la tarea de liberar a la educación de su función de antídoto social, y que migren hacia dimensiones del saber que no se reduzcan a desafueros modélicos pseudo-comunicativos sino que afronten los retos que se les presuponen en función de la clarividencia comprensiva (razón) y afectiva (pedagogía), y que lo lleven a término a partir de unos contenidos que relancen a la educación por encima de los valores de cambio y del uso de los recursos humanos como engarces emergentes de aquello que el (neo)liberalismo considera como *mercado* (Hernández, 2017).

Cuestionar si la exigencia que se le ha asignado a la educación de convertirse en una especie de antídoto social, situar en el centro del debate la manera en la que las nuevas tecnologías deben integrarse en la acción educativa y hacer referencia a la globalización nos sirve para confirmar que, del predominio del “ver” de la pedagogía clásica^v hay que pasar, definitivamente, como hizo Masschelein (1998), a una propuesta basada en espacios y tiempos educativos en los que otros significados puedan ser sugeridos y estructurados.

Se trata, pues, de promover proposiciones creativas con un alto grado de flexibilidad curricular que propongan caminos pedagógicos repletos de fenómenos significativos y multimodales derivados de la peculiar facticidad en la que se encuentran hoy las vinculaciones del alumnado con la escuela. Todo ello con el fin que la educación no sea reducida a un antídoto capacitado para cobijarlo casi todo y que la pedagogía no se convierta en “un discurso vacío ni una receta o un conjunto de ellas que se aplican de manera automática a procesos y acontecimientos en las instituciones o en el contexto amplio de la educación” (Rodríguez, 2005, 284) sino en una convergencia de horizontes de encuentros que canalice las diferentes contingencias de los fenómenos sociales.

Cuando se ha hecho referencia a la inflexión de otros espacios y tiempos y se ha llevado a cabo en contraposición a una concepción de la educación en la que ninguna meta es susceptible de ser confirmada de forma singular, al margen de su contexto global (holístico). Sin embargo, no pretendemos limitar las opciones existenciales de la acción educativa al conjunto de funciones que le propone la mirada social; eximiéndole de la responsabilidad de tener que ser el remedio que acoge muchos de los problemas sociales, le libramos de la necesidad de reducir un parte de sus objetivos a la experiencia inmediata, abrimos la idea de que existen múltiples paradigmas (en cuanto que toda observación está acompañada de “teorías”) e interminables visiones del mundo (en cuanto que distintos constructos conceptuales crean formas diferenciadas de percibir la realidad).

Nos lo proponemos sin la pretensión de pedir a la educación que sea capaz de localizar los enigmas de la existencia, puesto que “educar no es solo elegir fines sino aceptar las limitaciones que inevitablemente se imponen desde el inicio a la condición humana” (García, Gil Cantero y Reyero, 2017, 21); pero reivindicamos afrontar estas limitaciones con un optimismo que va más allá de aquel estado de superación del placer agrídulce que sentimos en situaciones de nuestras vidas como, por ejemplo, en aquellos momentos en los que pasamos las páginas de un álbum

4. CONSIDERACIONES FINALES

La relación de la educación con la sociedad ha tenido grados e intensidades a lo largo de la historia. En las últimas décadas, ha sido frecuente que desde diferentes sectores sociales -los estamentos políticos, principalmente- se haya asignado a la educación un rol de antídoto, exigiéndole una serie de obligaciones casi utópicas (Pallarès y Planella, 2016), como la de ser capaz

de acabar con las diferentes disfunciones sociales acaecidas en el seno de las propias sociedades. Esto ha llevado a algunas corrientes pedagógicas a pretender homogeneizar las experiencias del pensamiento y la creatividad (intrínseca de todo proceso educativo) a pretendidos postulados y metodologías que, *de facto*, funcionan como vínculos sistémicos de totalidades que, en realidad, no siempre resultan ser del todo “relacionables”.

Pensamos que la educación dispone de una función que consiste en el despliegue afectivo-antropológico-social-pedagógico y en la concreción de pautas, valores y prácticas sobre las maneras mediante las que la existencia humana es capaz de mejorar su situación en el mundo a partir de premisas como: dotaciones presupuestarias adecuadas, fomento de la formación del profesorado, actualización de metodologías, etc.

No obstante, todos estos condicionantes deben ir acompañados de una reflexión previa: plantearse si la “efectividad” de la educación, en última instancia, es conciliable con las condiciones de la existencia humana en las sociedades (tecnológicas, multiculturales, globalizadas...) del siglo XXI –se trata, al fin y al cabo, de analizar y de cuestionarse si la educación *todavía* es capaz de constituirse en toda su extensión dentro del marco sociohistórico actual.

En consecuencia, más que limitarnos a reclamar una acción educativa capaz de paliar “todos los males sociales”, precisamos redefinir los medios y las estrategias pedagógicas en los que se ha venido configurando esto a lo que hemos convenido en llamar *educación*, y también necesitamos que la Pedagogía dedique una parte de sus esfuerzos a poder dar respuesta a las extensiones socializantes que hoy inundan las aulas (ciberbullying, desigualdades, etc.).

A la disciplina pedagógica le queda por afrontar, por lo tanto, un objetivo en el que la conjunción de aspectos tales como la teoría de la educación, las configuraciones de las sociedades actuales y las decisiones políticas quizás

no deban plantearse como “un conjunto” de reflexiones analíticas sino como la constatación y descripción del modo de ser de la escuela, de sus necesidades, de su capacidad para enriquecer a la sociedad y de su posibilidad de acceder a la realidad en la que vive inmerso su alumnado. El reto (incluso la *necesidad*) es, cuanto menos, apasionante, porque se hace necesario no establecer metas prefijadas (“cosas” que la educación *debe solucionar*) sino apuntar sendas que quedan por recorrer. De la educación como antídoto a la educación como contingencia, en un paradigma en el que la exigencia no es ningún remedio sino el tránsito mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

-ALLEN, Raymond y TORRES, Carlos Alberto (2003). *Pedagogía crítica i canvi social transformador*. València, Denes.

-AROSTEGUI, Julio y SABORIDO, Jorge (2005). *El tiempo presente. Un mundo globalmente desordenado*. Buenos Aires, Eudeba.

-BECK, Uriel (2006). *La sociedad del riesgo, Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós.

-DALE, Richard (2000). “Globalisation and Education: Demonstrating a Common World Education Culture”. *Educational Theory*, 50, 427-448.

-ECHEVERRI, José Antonio (2003). “El mundo que Foucault dona al pensamiento pedagógico”. *Revista de Educación y Pedagogía*, XV, 37, 5-8.

-FREIRE, Paulo (1975). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires, Tierra Nueva.

- FREIRE, Paulo (1973). *Education for Critical Consciousness*. Nueva York, Seabury.
- FUENTES, Fernando (2016). “Una educación filosófica. Reflexiones Foucaultianas en torno a una educación poiética”. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 28(2), 25-51.
- GARCÍA, Juan, GIL CANTERO, Fernando y REYERO, David (2017). “El sujeto ético en los estudios universitarios de educación: humanismo, poshumanismo y democracia”. *Bordón*, 69(4), 19-33.-HERNÁNDEZ, Juan Diego (2017). *Encrucijadas pedagógicas: resignificación, emergencias y praxis educativa*. Zulia, Universidad de Zulia.
- MASSCHELEIN, Jan (1998). How to Imagine Something Exterior to the System: Critical Education as Problematization. *Educational Theory*, 48(4), 521-530.
- PALLARÈS PIQUER, Marc. (2014). Medios de Comunicación: ¿Espacio para el ocio o agentes de socialización en la adolescencia? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 231-252.
- PALLARÈS PIQUER, Marc y PLANELLA, Jordi (2016). “Utopía, educación y cambio social transformador. De Hinkelammert a Habermas”. *Opción Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 32(79), 126-144.
- PRIBRAM, K. (1991). “La hipótesis holográfica del funcionamiento cerebral; un encuentro de mentes”. En: S. GROF: *Sabiduría antigua y ciencia moderna*. Madrid: Cuatro Vientos, pp. 165-176.
- RODRÍGUEZ, Hilda Mar (2005). Lo que los hombres grises no sabían. Espacio, tiempo, subjetividad en la escuela a través del juego dramático. En: *La educación en tiempos débiles e inciertos*. ARELLANO, Antonio (Coord.). Barcelona, Anthropos, pp. 269-2294.

-TARABINI, Aina (2013). “Els efectes de la globalització en la recerca educative: reflexions a partir de l’agenda educative global”. *Educar*, 98(2), 405-426.

-VOLPI, Frederic (2012). Introducción, In: *El arte de conocerse a sí mismo*. SCHOPENHAUER, Arthur. Madrid, Alianza Editorial.

-ZUFIAURRE, Benjamin y HAMILTON, David (2015). *Cerrando círculos en educación*. Morata: Madrid.

ⁱ La educación no puede darse fuera de contexto, siempre se nos muestra como un acontecimiento determinado en un espacio y en un momento temporal concreto: los postulados idealistas, por consiguiente, terminan configurando parámetros pedagógicos difícilmente operativos para analizar, guiar y hacer evolucionar la praxis educativa.

ⁱⁱ Consideramos la *synousia* como el momento (inicial) para aprender a pensar autónomamente, sin la necesidad de presupuestos que circunscriban a la acción educativa en situaciones de acotación de la racionalidad. *Synousia* como espacio de permanencia en el tiempo, como posibilidad de comparación entre sí de los diferentes estados de las personas y como eje de actuación pedagógica capaz de canalizar tanto la esencia del pasado como el compromiso del futuro.

ⁱⁱⁱ Volpi (2012) aduce que uno de los preceptos pedagógicos nucleares tiene que ser el “conocerse a sí mismo”. Este es uno de los retos que debe afrontar la escuela del futuro, puesto que “en la modernidad avanzada se realiza la individualización bajo las condiciones de un proceso de socialización que (...) impide gradualmente la autonomía individual” (Beck, 2006, 215).

^{iv} Tal y como reconoce Tarabini (2013, 411), esto implica tener que aceptar “la importancia que tienen las fuerzas supranacionales no solo en los procesos de elaboración de la política educativa, sino también en los objetivos mismos de la política educativa”.

^v A pesar de la complejidad de la noción de “pedagogía clásica”, nos referimos a toda aquella pedagogía que se limitó a analizar, promover y/o implementar proyectos y programas.