

Una Articulación Alternativa para una Educación Humanizadora¹

Mauricio Langon²

Resumen

Trabajo algunas tensiones que reclaman *unir* la educación con cosas que parecen serle exteriores, tales como *la vida humana*. Procuro evitar conceptualizaciones que nos traban en la tarea de pensar, practicar y realizar *nuestra propia educación*, para sugerir *líneas de superación de falsas oposiciones* (vida/escuela; educación formal/no formal; contenidos/métodos; conocimiento/ética) como modo de poner de manifiesto “verdaderas oposiciones”. Con esa base esbozo líneas para una superación conceptual del conocer, del aprender y del enseñar, para fundar algunas propuestas.

Palabras-clave: Educación. Vida. Conocimiento. Ética.

AN ALTERNATIVE ARTICULATIONS TOWARDS A HUMANIZING EDUCATION

Abstract

It would seem that school is in one place and life in another and humanizing education should bring them together. When we talk about one humanizing education inserted in one emancipating culture demanding one planetary ethics, we risk to get trapped in a

¹ Ponencia en el debate temático: Escola, vida e educação humanizadora dentro del eje: “Educação, inclusão e cultura emancipatória”, Foro Mundial de Educación “Educação: Economia Solidária e Ética Planetaria”, Santa María, R.S., Brasil, 29 de mayo de 2008.

² Profesor de Filosofía, Instituto de Profesores “Artigas” (IPA, Montevideo). Fue profesor en las Universidades de la República (Uruguay), Morón y del Salvador (Argentina) y en el IPA. Inspector de Filosofía de Educación Secundaria en Uruguay. Presidente de la Asociación Filosófica del Uruguay. Actualmente investiga en Didáctica de la Filosofía. mlangon@gmail.com

binary logic linked to a functional rationality of domination structures. There would be an absolutely good (humanizing, emancipating, ethical) education and another absolutely bad one (dehumanizing, brutalizing, unethical). Thereof emerge dichotomies that separate us and inhibit us carrying out our own education. I draw up some dichotomies (school/life, formal education/education not-formal, contents/educational methods, knowledge/ethics), suggest conceptual overcoming lines (with respect to knowing, learning and teaching) and outline some proposals.

Keywords: education, knowledge, informal education.

El debate temático a que nos convoca este panel es *Escola, vida e educação humanizadora*. Se ubica dentro del eje: “Educação, inclusão e cultura emancipatória” de este Foro Mundial de Educación cuya temática central es: “Educação: Economia Solidária e Ética Planetária”.

Desde los títulos que nos convocan ya están las tensiones o contradicciones que requieren conjunciones para tratar de unir lo que se presenta como separado; que reclaman *unir* la educación con cosas que le son exteriores.

Parece que la *escuela* está en un lugar y la *vida* en otro. Y parece que una *educación humanizadora* tendría que unirlas.

La educación está ligada indisolublemente al proceso de *hominización*, al proceso de irse haciendo seres humanos, que se da de modo diverso en cada cultura. Y en esa *diversidad* (tan importante como la diversidad biológica) radican la riqueza de los pueblos y las posibilidades de sobrevivencia de la humanidad.

Al hablar de *una* educación humanizadora, que se inserta en *una* cultura emancipatoria, que exige *una* ética planetaria, arriesgamos a quedar atrapados en las redes conceptuales de la lógica dicotómica, que rige el mundo actual, una lógica binaria demasiado ligada a una racionalidad funcional a las estructuras de dominación.

Porque entonces una educación sería absolutamente *buena* (humanizadora, emancipatoria, ética) y otra absolutamente *mala* (deshumanizadora, embrutecedora, antiética). Y ahí aparecen grandes dicotomías que nos *separan*, nos *debilitan*, nos traban en la tarea de pensar, practicar y realizar *nuestra propia educación*.

Trabajaré ahora algunas de estas “dicotomías” para sugerir *líneas de superación de falsas oposiciones* (Que es un modo de poner de manifiesto “verdaderas oposiciones”).

La separación escuela/vida

En la escuela no entra la vida y en la vida no hay escuela. Se establece un corte entre la escuela y la comunidad; entre un grupo social determinado y *su* educación, aquella que se supone que debería garantizar la continuidad de *su* vida y el desarrollo de *su* cultura. Se establece un corte entre una educación determinada y su vida, su sociedad, su cultura, aquellas que dan sentido a *esa* educación.

Es la idea de que la escuela (cualquier ámbito de tipo educativo) está “al margen de la vida”, “protegida de los avatares del mundo”, que en ella no deben entrar la política, las religiones, las ideas e intereses en conflicto del mundo de “afuera”. Ni tampoco deben entrar en ella los afectos y emociones, amores, odios, placeres y dolores, risas, llantos, gritos y maldiciones del mundo “exterior”.

La escuela parece que fuera un mundo aparte, bueno, donde habría que meter a todos “los que están afuera”, en el dominio del mal, pero meterlos depurados de las características malas que distinguen a su mundo “exterior”, que es su “mundo de la vida”.

Parece que en la escuela no hay vida ni trabajo: ella “prepara” para la vida y el trabajo.

En una visión, la escuela es absolutamente buena. Es la negación de los conflictos de la sociedad, de la vida exterior. Para lograr una sociedad que también sea buena, una vida buena, no conflictiva, todos deben estar dentro de la escuela. La sociedad misma, la vida misma, debe ser una escuela; formada a su imagen y semejanza. De la buena escuela se espera el cambio social y vital que haga buena la vida en sociedad.

En otra visión, la vida social llegará a ser buena en su dinámica propia, sea por el progreso sea por la revolución. La escuela, en cambio es reproductora de la sociedad establecida, sus injusticias, sus problemas, sus conflictos. La escuela debe disolverse en la sociedad. No necesitamos ninguna educación.

Es preciso superar la falsa oposición escuela/vida.

La separación educación formal/educación no formal

La educación que antes se preciaba de ser *pública*, que se creía la “locomotora del progreso”, que era “educación del pueblo”, ahora es educación meramente *formal*, burocrática, esclerosada; mientras “afuera” se despliega una educación “no formal”, popular, ligada a movimientos sociales... que a veces se desarrolla por sí misma y otras veces tiene finalidades marginales: atender sectores que la educación formal no atiende o lograr que entren en la educación formal aquellos que la han abandonado.

Los aportes y adelantos de una y otra educaciones, así como sus problemas y conflictos, generalmente no se discuten juntos; generalmente (por suerte, no siempre) tienden a desarrollarse por separado, sin verdadera discusión *pública*, sin enriquecimiento mutuo.

Es preciso superar la falsa oposición educación formal/educación no formal.

Las separaciones contenidos/métodos educativos, y conocimiento/ética

La escuela, suele decirse, debe “*transmitir el conocimiento*”, con más razón en la “sociedad del conocimiento” en la que se dice que estamos. *El conocimiento* (en singular, uno solo para todos y en todas partes) consiste básicamente en una acumulación ordenada de informaciones consolidadas, “legitimada” por una serie de procedimientos normalmente aceptados por “la comunidad científica”. “El conocimiento” incluye no sólo esas informaciones, sino los métodos y normas de conducta por los que se ha llegado a ellas, que son garantes tanto de su “relevancia” como de su continuidad e innovación.

Como la educación, en esta perspectiva, es básicamente transmitir un *corpus* de conocimientos, las normas de conducta que le son inherentes, sus métodos de investigación y las habilidades requeridas para desarrollarlo, la preocupación por los “métodos” de enseñanza y las cuestiones relativas a una formación ética, se diluyen, carecen de importancia y hasta de lugar.

Una investigación reciente relativa a la formación de docentes de escuelas primarias y secundarias constata una *relación inversamente proporcional entre la ética y un enfoque cognoscitivo* (Kuiava; Sangalli, 2008, p. 93).

La escuela suele asumir un enfoque cognitivo que minimiza la ética, y suele acentuar la cuestión de los “contenidos” en desmedro de los “métodos” educativos. Con el agregado de que, como la escuela suele tener – al menos en sus instancias primaria y secundaria – un “currículo” bastante rígido, generalmente desactualizado y organizado en base a disciplinas científicas; como sus maestros y profesores no son – por lo general- investigadores científicos sino docentes que no están necesariamente al día en el desarrollo de las ciencias, “el conocimiento” que se transmite suele no coincidir demasiado con el que caractericé antes.

La discusión pública de los *contenidos* de la educación se hace casi imposible. La cuestión de los *métodos* de enseñanza suele quedar reducida a una cuestión meramente *técnica*. La *ética*, es tratada o como una disciplina científica más a “aprender”, o como algo que no se puede “enseñar”: “A ética se aprende como os demais conteúdos científicos? Ela é possível de ser ensinada?” (Kuiava; Sangalli, 2008, p. 93).

La cuestión *metodológica* es transferida a la *educación no formal* que, por el mismo acto, queda descalificada por sus *contenidos*, pues ellos no forman parte del *conocimiento* (y por tanto no son lo que la educación debe transmitir) en la medida en que esos contenidos incluyen *saberes* populares no legitimados científicamente.

Hay que superar las falsas oposiciones entre el conocimiento y la ética, y entre qué enseñar y cómo enseñar.

Para una superación conceptual del conocer, del aprender y del enseñar

Me baso en un texto de Nietzsche para el conocer y en uno de Kant para el aprender... De donde se desprende una concepción del enseñar:

Nietzsche (2000) dice que en el *conocer* se conservan las pulsiones antagónicas de querer reír, quejarse (llorar), y maldecir (detestar). Es decir, que *conocer* no va en desmedro de lo no racional, de lo vital, sino que es parte de un *batallar*...

Kant: El joven – dice – “no ha de aprender *pensamientos*, sino *a pensar*” (...) “El joven que ha cumplido la instrucción escolar estaba acostumbrado a *aprender*, entonces piensa que va a *aprender filosofía*, lo que es imposible, pues ha de *aprender a filosofar*” (1978, p. 1).

Noción conflictiva del conocer:

Se trata, entonces, de *conocer sin* “pérdida de la irracionalidad, que es una pérdida irreversible de la inspiración y la creatividad humanas” (Iglesias, 2008). Realizar la actividad de *conocer* (que no es lo mismo que *el conocimiento*, que no es una actividad sino una cosa) conservando tensiones y conflictos vitales; siempre en batalla y siempre abierto, nunca cerrado ni encerrado.

Noción creativa y ética (fronética) del aprender:

No se trata de aprender a repetir “conocimientos” ya hechos, ni de aprender a manejar técnicas y métodos que demostraron su eficacia en el pasado, ni de formar sabios capaces de poner eso “al servicio de” la sociedad (... o al servicio de la empresa, la guerra, etc.)

Sino de aprender a valorar, a pensar, a criticar, éticamente, (es decir, como *actividad humana* – moral – y *reflexiva* – filosófica) *a través de* (con y contra; gracias y pese a) los conocimientos, valores, saberes...

Se trata de generalizar a *todos los conocimientos* lo que Kant dice de la filosofía: no se trata de aprender astronomía (no se trata de aprender, por ejemplo, la proposición: “Plutón es un planeta”), sino de aprender a pensar “astronómicamente”; no se trata de aprender historia, sino de aprender a pensar históricamente; no se trata de aprender arte, sino de aprender a pensar artísticamente; no se trata de aprender matemáticas, física, literatura... sino a “matematizar”; a “fiscizar”, a “literaturizar”... Es decir, de aprender *a través de los diversos saberes*... y, más en general, *a través de toda experiencia* (y, específicamente, de las *experiencias educativas*). ¿Acaso no estoy aprendiendo yo – no estamos aprendiendo nosotros – de la *experiencia* de no poder realizar un viaje y de perderme la experiencia de compartir con colegas de todo el mundo la experiencia del FME de Santa María?

Noción del enseñar:

Que *no* es parte de un proceso único con el aprender. Había que pensar el enseñar como la actividad vital específica consistente incentivar el aprender echando mano a todos los recursos y saberes humanos, para habilitar aprendizajes que vayan más allá del *saber* y de los *deseos* del maestro; un enseñar abierto; responsable de su actividad de enseñar, que deja a los discípulos libres y responsables de sus aprendizajes y acciones.

Algunas propuestas...

Sólo las esbozaré en el campo curricular general y en el de la formación docente.

a. En el campo curricular

La *discusión curricular* es casi imposible en “el mundo actual”, porque se trata de *privilegiar* ciertos *contenidos educativos* en desmedro de otros. Entonces, se trataría, por ejemplo, de elegir si *privilegiar* al conocimiento o a la ética. Y cualquier decisión será mala. Pero la democracia es – Tocqueville- *el odio a todo privilegio*. No se trata de privilegiar.

La oposición entre el conocimiento, la ética y los saberes es falsa: se trata de afirmar positivamente la ética, los saberes y el conocimiento (posiblemente, un saber más, con sus específicos problemas éticos).

Pero el currículo suele estar pensado como un *listado de temas* (una serie de casilleros a llenar con conocimiento) que se debe ser capaz de repetir. Y la *ética* y demás saberes suelen aparecer también como más temas a conocer, a su vez divisibles en innumerables casilleros cada vez más chiquitos.

Si se trata de pasar a *una concepción alternativa del conocer y del enseñar*, como la que esboqué antes, entonces, *hay que cambiar la concepción del currículo como acumulación de temas y subtemas*.

Entonces, *introducir formación ética* en el currículo, no puede hacerse sin que incluya *un nuevo modo de estructurar el currículo y la relación entre contenidos y métodos educativos*.

Esto quizás podría lograrse presentando los contenidos como *problemas*, enseñando a partir de *problemas*. Ello permitiría trabajar articuladamente *métodos y contenidos*, porque ambos apuntan al mejor planteo del problema y a la búsqueda de caminos de solución.

Así al enunciarse cada problema ético, la cuestión sería problematizada recurriendo a los impactos afectivos y emotivos de la realidad, a la vida. Se enunciarían también qué contenidos de ética teórica se trabajarían en relación a ese problema vital y con qué procedimientos críticos, éticos y lógicos (argumentativos) se procesaría la discusión racional (a la vez método educativo, lógico y ético) y qué lugar tendrán en ella los aspectos creativos y solidarios.

Un proceso análogo es de esperar que se adopte en la enseñanza de los demás conocimientos y saberes.

Por otra parte, la inclusión en cada disciplina escolar de la reflexión sobre sus propios límites y los dilemas éticos a que está sometida; y la inclusión de su propia problematización desde otros saberes, así como los aspectos en que ella problematiza otros saberes, iría dando al currículo un carácter de mutua problematización y relación. Esos aspectos podrían trabajarse específicamente en un espacio interdisciplinar de “reflexión, articulación y crítica de los saberes”.³

Una curricula de este tipo, encaminada a una educación humanizadora, podría ir generando un proceso de enriquecimiento mutuo y complementación entre contenidos y métodos, educación formal y no formal, escuela y vida, superando falsas oposiciones que traban el desarrollo cultural de nuestros pueblos.

b. En la formación de los docentes

La formación docente actualmente predominante tiende a organizarse también en función de los temas que han de ser enseñados y que corresponden a disciplinas científicas establecidas.

La formación de maestros de escuela primaria tiende a ser una formación de índole pedagógica y didáctica, de ciencias de la educación y práctica de aula, a la cual se añaden conocimientos más o menos generales de algunas ciencias y, a veces, de filosofía de la educación o ética docente. Priman los métodos sobre los contenidos.

La formación de profesores de enseñanza media suele invertir la importancia de estos elementos: priman los contenidos sobre los métodos. El currículo suele ser el mismo que el de la formación universitaria en la disciplina de que

³ El currículo de enseñanza media de Uruguay incluye un espacio curricular denominado “Crítica de los saberes”, de gran potencial transformador.

se trate,⁴ centrado en los contenidos. A eso se añaden como complementos más o menos importantes los aspectos metodológicos, pedagógicos, didácticos; las ciencias de la educación y la práctica docente.

La posibilidad de transformar la formación docente, pasa por *transformar el modo de presentar el conocimiento*, y no sólo en dar espacios más relevantes a lo metodológico. El cambio en la concepción del conocimiento, requiere aquí un cambio en la concepción de la docencia de cada disciplina, y espacios interdisciplinarios importantes. Este cambio incluye, por un lado, transformaciones curriculares análogas a las indicadas antes, y por otro, debe incluir la formación del docente como creador de conocimiento y como investigador.

Referencias

IGLESIAS, J. C. *Bioética*. Mensaje electrónico al autor, 24-5-08.

KANT, E. Noticia de la disposición de sus lecciones; Semestre 1765-66. In: *Kant: sobre Pedagogía; textos*. Montevideo: Universidad de la República, 1978.

KUIAVA, E. A.; SANGALLI, I. J. Formação ética e valores morais no processo de ensino e aprendizagem. In: KUIAVA, E. A.; SANGALLI, I. J.; CARBONARA, V. *Filosofia, formação docente e cidadania*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 89-106.

NIETZSCHE, F. *El gay saber o gaya ciencia*. Madrid: Espasa Calpe, 2000.

Recebido em: 29/9/2009

Aceito em: 29/4/2010

⁴ Las “reformas educativas” que pulularon por los ‘90 organizaron currículos expresamente atados a determinados currículos de educación secundaria, que se alejaron de la formación sólida en una disciplina, prefiriendo la enseñanza por “áreas”. Con ello, la formación docente de secundaria se acercó más a la de primaria.