



Desafíos de la educación para una agenda emancipatoria: reflexiones desde el entorno iberoamericano



Martín Hopenhayn*
Consultor independiente

En Iberoamérica se le pide a la educación que promueva igualdad de oportunidades, forme capital humano para la sociedad del conocimiento, pivote el desarrollo cultural y forje cultura cívica y ciudadanos modernos. Tantas expectativas generan también tensiones. En ese marco, ¿cuáles son los pilares de una agenda emancipatoria de la educación hoy en la región?

Tensiones y contradicciones

En el imaginario del desarrollo iberoamericano la educación ocupa un lugar protagónico. Se espera de ella que promueva tanto los recursos humanos requeridos para la transformación productiva como la igualdad de oportunidades por vía de la incorporación masiva de jóvenes más educados en un mundo laboral que premia el conocimiento y las destrezas adquiridas. También se espera que sea eje estratégico de la cohesión social al socializar a las nuevas generaciones en cultura cívica y ciudadana, y difundir capacidades para la autonomía y la movilidad social. En esto abunda la literatura y el análisis comparativo, al punto que la región suele mirar, en busca

* Consultor independiente y ex Director de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL.

de inspiración o para contrastar sus propios rezagos, casos exitosos en otras regiones en que la educación sí ha sido resorte central para promover el cambio estructural en la esfera productiva con la reducción de brechas sociales, sobre todo en la órbita escandinava y más recientemente en el sudeste asiático.

Pensada como instrumento de unificación cultural en Estados-naciones dispersos y desorganizados, la educación cargó con el desafío de llevar a todos los rincones del país valores comunes, una lengua compartida y un sentido de pertenencia nacional.

No es, pues, casual que en América Latina la CEPAL haya lanzado hace ya dos décadas y media un texto emblemático que recogió esta visión bajo el nombre “Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad”; y la catapultó al escenario ampliado del debate internacional, la educación como principal bisagra para un desarrollo capaz de llenar el “casillero vacío” de la modernización en la región, a saber, el que armoniza crecimiento económico

y equidad. Desde entonces tal debate no se detiene, atraviesa políticas públicas, plataformas electorales, foros globales y regionales, e inunda páginas y pantallas con inagotables análisis, casuística, simulaciones y proyecciones.

Este lugar central asignado a la educación en el progreso social no es nuevo. Ya los sofistas en el siglo V y IV a. C. de la Grecia Clásica le adjudicaron al conocimiento y a la formación un rol clave en el ordenamiento de la polis y en el cultivo moral de sus individuos. La Ilustración Francesa, con su vocación cosmopolita, vio en la educación la herramienta de difusión de las luces, de formación de ciudadanos y forja de un humanismo moderno. Un siglo más tarde, en etapas tempranas de la era republicana en las naciones de América Latina, la educación también fue una niña mimada de la política en tanto dispositivo de construcción y difusión del *ethos* nacional.

Pensada como instrumento de unificación cultural en Estados-naciones dispersos y desorganizados, la educación cargó con el desafío de llevar a todos los rincones del país valores comunes, una lengua compartida y un sentido de pertenencia nacional. Sería, ella, la palanca “civilizatoria” para la promoción de una sensibilidad republicana y de cultura letrada, y finalmente en el disciplinamiento de conductas y destrezas de las personas para

incorporarlas a la vida ciudadana, al trabajo asalariado y a la responsabilidad cívica. Más tarde, con el auge de movimientos y liderazgos populares a lo largo del siglo XX, se quiso hacer de la educación la palanca de concientización para la lucha de los pueblos en procura de justicia social e igualdad de derechos. Nuevamente fue allí invocada su centralidad, esta vez como enclave para forjar conciencia crítica y herramientas que sirvieran para disputar el poder y la orientación del desarrollo. El caso más claro fue el paradigma de la educación popular del cual Paulo Freire es figura emblemática, y que inspiró por décadas las prácticas de “pedagogía emancipatoria” en muchos países de la región.

Estos roles y expectativas se suman y acumulan hasta hoy. Por lo mismo, al sistema de educación se le pide mucho: unificación cultural, semilla del progreso, base del capital humano, difusora de la modernidad, forjadora de ciudadanía, catapulta de la conciencia crítica y promotora de la igualdad de oportunidades. Los resultados, claro está, son una pálida sombra de esas expectativas. Pero ello no es razón para resignarnos a horizontes modestos. Más bien desafía a entender que la educación siempre será concebida por múltiples actores en un entramado de pulsiones y proyecciones donde se procura conciliar funciones instrumentales con compromisos éticos y políticos, racionalidad de medios y de fines, valores universales y atención a las

identidades culturales, promoción de la igualdad y respeto a la diferencia, preparación para el empleo y para la autonomía del sujeto.

Tres tensiones

Semejante multifuncionalidad también implica contradicciones y conflictos. Si uno presta atención al magma de debates e investigaciones en Iberoamérica, puede extrapolar al menos tres tensiones evidentes en torno al sentido, los contenidos y las formas de la educación. Vale la pena esbozar aquí sus trazos gruesos.

La primera tensión, y que en América Latina cobra especial virulencia, es la segmentación de los sistemas educacionales y las agudas brechas en logros dentro de ellos. Si hasta mediados del siglo XX la brecha principal en la región era la que separaba a quienes estaban dentro y fuera de la escuela, de allí en adelante la cobertura universal del ingreso al sistema trasladó esa brecha al interior del sistema mismo. Esta desigualdad se nutre de mediciones año a año que arrojan tendencias claras: más escolaridad agregada, más años de educación en promedio para las nuevas generaciones, y brecha sostenida en logros y en aprendizajes efectivos según niveles de ingresos, localización geográfica y etnia. La persistencia de estas brechas traiciona el espíritu igualitario e inclusivo que inspira el proyecto educativo.

Se espera que la educación sea el lugar de la convergencia en un espacio común para todos los niños y adolescentes, y que en la trayectoria a lo largo de ese espacio se desmonten las desigualdades de origen en términos de aprendizajes, capital cultural y capacidades para la vida. Esta es la idea que los hechos contradicen con la segmentación de logros y aprendizajes. Además, con la universalización de la educación se hicieron evidentes los problemas de calidad de la oferta que, reflejados en las pruebas y mediciones, muestran una enorme deuda pendiente en cómo se educa, cuánto se educa, para qué se educa y hasta dónde se revierten las brechas de origen. Respecto de esto último la evidencia muestra que la educación, si bien ha contribuido más que cualquier otro mecanismo a la movilidad social, sigue reproduciendo la desigualdad de una generación a la siguiente. Baste ver, para ello, cómo se eslabonan las brechas en escolaridad con las posteriores brechas en inserción laboral según logros en la educación formal. Sea porque las condiciones culturales de origen marcan distancias infranqueables y refuerzan brechas de aprendizaje; sea por la segregación territorial que reproduce brechas en la calidad de la enseñanza y en la socialización entre pares; sea porque la distancia entre educación pública y privada refleja y perpetúa brechas sociales entre una generación y la siguiente. Sobre esto último los datos estadísticos abundan y son más que elocuentes.

La segunda tensión alude a la transmisión uniforme de saberes en sociedades multiétnicas y de amplia diversidad cultural. Esta vocación universalista tan cara a la tradición iluminista es cada vez más cuestionada por distintos grupos. Se impugna allí al sistema acusándolo de dispositivo de dominación cultural. El debate del postcolonialismo en las ciencias sociales y el discurso de los movimientos indígenas concurren en esta interpelación crítica. Esto no es casual: en América Latina la diversidad étnica y de identidades culturales colectivas es enorme y en las últimas tres décadas ha adquirido voz y visibilidad políticas. Desde esa diversidad se argumenta que la educación ha sido cómplice de una modernidad que jerarquiza y discrimina las distintas identidades colectivas y sus formas de ver el mundo.

Desde esta mirada los sistemas educativos son tildados de reduccionistas y eurocéntricos. Este reclamo surge desde los pueblos indígenas pero también desde los movimientos de género que impugnan el sesgo etnocéntrico, y sobre todo patriarcal, a las prácticas y estereotipos que pueblan los procesos de aprendizaje. Recurre allí el dedo acusador sobre contenidos y prácticas educativas que encarnan formas veladas o explícitas de discriminación del otro —ese otro definido por género, sexo, etnia, raza, condición o lugar de origen—.

En contraste, educar conforme a los procesos y contextos culturales nos devuelve a algunas de las premisas del paradigma de la pedagogía crítica de los años 60 y 70 del siglo pasado, en el sentido de acercar la educación a las realidades socioculturales de los educandos y a una perspectiva crítico-transformadora de la realidad que viven los mismos.

La educación, si bien ha contribuido más que cualquier otro mecanismo a la movilidad social, sigue reproduciendo la desigualdad de una generación a la siguiente.

La tercera tensión se produce entre una educación que procura centrarse en la formación de capital humano y la crítica que la acusa de productivista y unidimensional. Desde la filosofía y psicología del sujeto, así como desde las teorías más comprensivas de la educación, se arguye que en su lógica eficientista y en sus procedimientos de evaluación de resultados, la educación imperante niega la integralidad de lo humano y desconoce la importancia de la formación afectiva y de la dimensión expresiva del educando. Ya en los años 60 del siglo pasado, en gran parte de Europa y también en Estados Unidos se cuestionó la

matriz disciplinaria y autoritaria de la educación, lo cual llevó a repensar las rutinas educativas y los currículos de enseñanza. Las transformaciones no fueron altisonantes pero sí profundas.

En Iberoamérica, en cambio, ha sido más lenta la permeabilidad de las rutinas educativas a esta visión del educando como sujeto pleno. Sea porque las instituciones educativas son más refractarias a cambios en los modelos de autoridad, o porque la enseñanza tiene menos holgura para renovar sus métodos y paradigmas, lo cierto es que hoy la escuela es blanco de críticas en este sentido. Los alumnos reaccionan también, y la juventud en la región confronta día a día las formas de enseñar y los patrones de relación entre actores en la institución escolar. El descrédito lleva a una verdadera crisis de legitimidad en el sistema. Cobra mayor sonoridad la crítica al modelo competitivo y productivista. Resalta la tensión entre funciones más instrumentales de la educación, como es el disciplinamiento para el mundo productivo, y funciones más propias del desarrollo del sujeto, como es su espacio de autorrealización y sus necesidades de reconocimiento. Resaltan, también, el desencuentro entre la educación basada en la memoria y los nuevos aprendizajes instantáneos y sincrónicos; el desencuentro entre la cultura letrada y la de soportes múltiples y cruzados; el desencuentro entre la educación frontal y vertical, y las dinámicas de

aprendizaje colectivo y horizontal; y el desencuentro entre saberes segmentados en disciplinas estancas y nuevas formas transversales de conocimiento. En este marco se reprocha al modelo educativo ser refractario a las aspiraciones a autonomía de los y las adolescentes, y a la genuina necesidad de que el conocimiento le “haga sentido” al educando desde su lugar en el mundo.

La crítica a la institución escolar se formula, en este caso, como crítica a un modelamiento que trata a las personas en una lógica insumo-producto o de estandarización de comportamientos. En este enfoque crítico se entiende la educación como un fin en sí mismo y como proceso para humanizar el mundo, preparar sujetos responsables y autorrealizados, y comprender críticamente el entorno. Cara tradición de la modernidad en que las palabras claves son autonomía, emancipación, valores, aprendizajes significativos, producción de sentido.

Revisitando la agenda emancipatoria en la educación

Las tensiones recién planteadas van a la médula de lo que llamaré aquí la *agenda emancipatoria de la educación*. ¿Cómo podemos definir esa agenda tan cara a la modernidad, cuáles son sus nuevos trazos?

Pensemos que a dicha emancipación se le adscriben contenidos éticos, políticos, expresivos y del ámbito de la subjetividad. Destacan como componentes de su agenda: la universalización de los derechos humanos (civiles, políticos, sociales, culturales) y la plena titularidad de los mismos; la mayor igualdad social y acceso universal al bienestar y al desarrollo de capacidades; la expansión de canales de participación política y consagración de la dialéctica del reconocimiento; la apertura de espacios comunicacionales para la plena expresión y respeto a la diversidad; y la sinergia entre la voluntad de individuación, por una parte, y el fomento al sentido de pertenencia a una comunidad ampliada, por la otra.

Estos pilares de la agenda emancipatoria no están en el centro de los debates sobre reformas educacionales en América Latina. Y encuentran mayor protagonismo en las redes y los movimientos sociales, en las cumbres internacionales, en la apropiación por las nuevas generaciones de las nuevas tecnologías de información y comunicación, en la producción académica y en cambios culturales que acontecen con relativa independencia del sistema educacional. La educación, más preocupada por no perder el tren en conocimientos relevantes para nuevos paradigmas productivos y organizacionales, lo pierde sin saberlo en estos otros ámbitos.

Para que una agenda emancipatoria penetre en el sistema educativo y en la institución-escuela no basta con tener una hora semanal de educación cívica o filosofía al final de la educación secundaria. La agenda emancipatoria es transversal al conocimiento y a las prácticas instituidas en los espacios de formación, y debe por tanto permear la relación entre actores del sistema (directivos, profesores, alumnos), inspirar las formas de aprender y transmitir información y conocimiento, encarnar en proyectos educativos que expliciten esta vocación y le concedan el protagonismo y *aggiornamento* que se merece. En este *aggiornamento* son claves los cambios culturales. Éstos no solo nos acompañan, sino que nos atraviesan. Subvierten las categorías de tiempo y espacio, diversifican los canales de información y conocimiento, cuestionan la pertinencia del conocimiento acumulado para manejarse en nuevos modelos organizacionales, permutan las jerarquías del texto y de la imagen, cambian los criterios que determinan vigencia y anacronismo, importancia e irrelevancia.

Sobre esto hay poco en la agenda de las reformas en la región. Recurren invocaciones referidas al “currículo oculto”, a las brechas entre cultura escolar y cultura juvenil, a la formación en ciudadanía y la importancia de la “educación para la vida”. Pero suelen confinarse a declaraciones de buena intención. Y no es de extrañar que

así sea: porque si se han de tomar en serio, estas propuestas requieren cambios radicales. No tanto los que se resuelven con recursos financieros y provisión de infraestructura, sino de mentalidades y prácticas sedimentadas. Es, probablemente, el ámbito más elusivo en la política educacional porque nadie sabe muy bien por dónde empezar.

La agenda emancipatoria es transversal al conocimiento y a las prácticas instituidas en los espacios de formación.

Una educación emancipatoria tiene por objetivo central infundir autonomía en los educandos. El sentido último de la transmisión de conocimientos es el célebre mandato de Kant: “Atrévete a ser libre”. Pero también lo es el ser ciudadano responsable y solidario. La educación debe, pues, entenderse como un sistema de transmisión organizada de información, conocimientos y modelos ético-prácticos para potenciar, en los educandos, sus capacidades para llevar a cabo proyectos de vida deseados y, al mismo tiempo, constituirse en sujetos que aportan a las comunidades a las que pertenecen en distintas escalas.

El *sentido* del conocimiento debe ir íntimamente vinculado al *valor* de

la autonomía como aquello que el conocimiento potencia. Entre jóvenes la información y el conocimiento ayudan a depender menos de otros, construir opiniones propias, forjar identidades diferenciadas, discernir entre comunicación veraz y manipulación, decidir con más libertad y propiedad las formas de agencia con otros, forjar mapas cognitivos que permiten racionalizar esfuerzos conforme a aspiraciones.

Las urgencias por elevar la calidad de la educación (en aquello que puede medirse), por formar recursos humanos en aras de elevar la competitividad sistémica de las economías nacionales, y por promover mayor equidad en el acceso, relega a un lugar poco prioritario estas dimensiones que son claves para pensar la relación entre educación y agenda emancipatoria: el cambio cultural, el juego de las emociones, las aspiraciones al autoconocimiento, el ejercicio de la autonomía, el equilibrio entre individuación y comunidad. ¿No debiera todo ello inspirar los procesos de aprendizaje?

Un último aspecto clave en la agenda emancipatoria de la educación se refiere a la conciliación de igualdad y

diferencia. Es clave promover mayor igualdad de oportunidades para revertir brechas en capacidades y oportunidades vitales. Pero esto no implica homogeneizar contenidos ni disciplinar de manera uniforme. Es igualmente importante, en perspectiva emancipatoria, el reconocimiento de diversidades marcadas por culturas, capacidades, géneros y lugares de proveniencia. Y tal como la diversidad no debe ser un eufemismo para perpetuar sistemas estratificados, la igualdad tampoco debe ser eufemismo para hacer de la educación un instrumento de homogeneización cultural.

Quiero concluir estos trazos gruesos advirtiendo que el escrutinio crítico a la educación en Iberoamérica no debiera dejarse a un lado en nombre de otras urgencias. Sabemos que la educación en la región adolece de muchas expectativas no realizadas y que toda reforma requiere jerarquizar prioridades. Difícil poner en duda que la educación debe abocar grandes esfuerzos a mayor convergencia en logros y en formar con pertinencia para la sociedad del conocimiento. El desafío, tal como aquí se ha querido plantear, es hacerlo sin perder de vista ni las tensiones ni la agenda emancipatoria de la educación.