

## LA EDUCACIÓN PUERTA DE LA CULTURA

«»

### La complejidad de los objetivos educativos

Como en la mayoría de los períodos revolucionarios, también nuestro tiempo está atrapado en contradicciones. Y lo que es más, explorándolas más de cerca, las contradicciones en tales períodos a menudo resultan ser antinomias: pares de grandes verdades que, si bien parecen ambas verdaderas, se contradicen. Las antinomias aportan bases fructíferas no sólo para la disputa sino también para la reflexión, ya que nos recuerdan que las verdades no existen independientemente de las perspectivas de aquellos que las mantienen como tales.

También las verdades educativas sufren antinomia en períodos revolucionarios. Y entonces no nos sorprende que haya contradicciones antinómicas incluso en nuestros objetivos para la educación temprana; antinomias genuinas. Son éstas las que quiero explorar en este capítulo. Estoy particularmente interesado en cómo nuestras ideas emergentes sobre la educación temprana nos llevaron a tales antinomias y en cómo, a través de una mayor concienciación, podemos convertirlas en lecciones para los tiempos cambiantes que se avecinan.

Empezaré esta exploración exponiendo brevemente tres de las más engañosas de estas antinomias. Nos aportarán temas sobre los que más tarde podemos desarrollar variaciones. Recuérdese que las antinomias no admiten la resolución lógica sino pragmática. Como le gustaba señalar a Niels Bohr, los opuestos de las verdades pequeñas son falsos; los opuestos de las grandes pueden ser también verdaderos. De manera que nuestro interés será sobre todo pragmático.

La primera antinomia es ésta: por una parte, es una función incuestionable de la educación permitir que la gente, los individuos humanos, operen al máximo de sus capacidades, equiparlos con las herramientas y el sentido de la oportunidad para usar sus ingenios, habilidades y pasiones al máximo. La contraparte antinómica de esto es que la función de la educación es reproducir la cultura que la apoya; no sólo reproducirla a ella, sino además sus fines económicos, políticos y culturales. Por ejemplo, el sistema educativo de una sociedad industrial debería producir una fuerza de trabajo afanosa y sumisa para mantener esa sociedad: trabajadores no especializados y semiespecializados, administrativos, cargos intermedios, empresarios sensibles al riesgo, todos los cuales deben estar convencidos de que la sociedad industrial en cuestión constituye la única forma correcta y válida de vivir.

Pero ¿se puede entender la escolarización como el instrumento para la realización individual y a la vez como una técnica de reproducción para mantener y desarrollar una cultura? Bueno, la respuesta es un inevitablemente imperfecto “no exactamente”. Pues el ideal libre de la realización individual a través de la educación, inevitablemente, se expone a la impredecibilidad cultural y social y, más aún, a la ruptura del orden legítimo. El segundo aspecto, la educación como reproducción cultural, se expone al empantanamiento, la hegemonía y el convencionalismo, incluso aunque ofrezca la promesa de reducir la inseguridad.

Encontrar el camino a lo largo de ese par antinómico no es fácil, particularmente en períodos de rápido cambio. De hecho, esto no habría podido hacerse en ningún período. Pero si no enfrentamos el par, nos arriesgamos a perder los dos ideales.

La segunda antinomia refleja dos perspectivas contradictorias de la naturaleza y usos de la mente, de nuevo ambas meritorias cuando se toman una a una. Un lado proclama que el aprendizaje, dijéramos, está principalmente dentro de la cabeza, es intrapsíquico. Al final, los aprendices deben apoyarse en su propia inteligencia y su propia motivación para beneficiarse de lo que puede ofrecer la escuela. La educación aporta los significados para reforzar y facilitar nuestras capacidades mentales innatas. Si bien en esta perspectiva la educación desarrolla el nivel de funcionamiento de todo el mundo, debería dedicarse particularmente a cultivar las mentes de aquellos que tienen la dotación innata superior. Ya que los mejor dotados son los que mejor se pueden beneficiar de la escolarización.

La perspectiva que contrasta con ésta es que toda actividad mental está situada y apoyada en un contexto cultural más o menos facilitador. No somos solamente mentes aisladas con una capacidad variada a la que después hay que añadir habilidades. Lo bien que el estudiante domine y use las habilidades, el conocimiento y las formas de pensar dependerá de cuán favorable o facilitadora sea la “caja de herramientas” cultural que ofrezca el profesor al aprendiz. De hecho, la caja de herramientas simbólica de la cultura actualiza las propias capacidades del aprendiz, e incluso determina si llegarán a existir o no en cualquier sentido práctico. Los contextos culturales que favorecen el desarrollo mental son principal e inevitablemente interpersonales, pues suponen intercambios simbólicos e incluyen una variedad de proyectos conjuntos con los compañeros, los padres y los profesores. A través de semejante colaboración, el niño en desarrollo consigue acceder a los recursos, los sistemas de símbolos e incluso la tecnología de la cultura. Y tener igual acceso a estos recursos es un derecho de todos los niños. Si hay una diferencia en la dotación innata, el niño mejor dotado sacará más de su interacción con la cultura.

Los riesgos y los beneficios inherentes a empujar por cualquiera de los dos lados de esta antinomia, con la consiguiente exclusión de otro, son tan críticos que es mejor posponer su discusión hasta que lo podamos considerar en su contexto, lo cual haremos dentro de un momento. De otra forma, podríamos quedar atrapados en la controversia naturaleza – educación, ya que esta antinomia se convierte demasiado fácilmente en la retórica de Herrnstein-Murray.

La tercera y última antinomia es una que se hace explícita en el debate educativo con demasiada frecuencia. Es sobre como deben juzgarse las formas de pensar, formas de construir significado y formas de experimentar el mundo, según qué parámetros y por quién; por ejemplo, cómo se refleja la pregunta “¿quién posee la versión correcta de la historia?”. Especificaré los dos lados de esta antinomia claramente y con un poco de necesaria exageración. Una parte defiende que la experiencia humana, «el conocimiento local», digamos, es legítimo en su propio derecho, que no puede reducirse a alguna construcción universalista «más alta» o con más autoridad. Cualquier esfuerzo por imponer significados de más autoridad a la experiencia local es presuntamente hegemónico, sirviendo a los fines del poder y la dominación, lo pretenda o no. Por supuesto, esto es una caricatura del tipo de anti-fundacionalismo al que a veces se refiere como

«postmodernismo». No es solamente una posición epistemológica, sino también política. La defensa de la no reductividad y la intraductibilidad aparece a menudo en el feminismo radical, en los movimientos étnicos y anti imperialistas e incluso en los estudios jurídicos críticos. En la educación, no hay duda de que impulsó el movimiento de «desescolarización». Pero, incluso en sus versiones extremas, no se puede rechazar directamente. Expresa algo profundo sobre los dilemas de vivir en la sociedad burocratizada contemporánea.

El lado que contrasta con esta tercera antinomia – la búsqueda de una voz autoritariamente universal – también puede quedar hinchado por la autocomplacencia. Pero ignoremos por un momento la pomposidad de los auto-elegidos portavoces de las verdades universales indiscutibles. Pues también en este lado hay una afirmación convincente. Tal afirmación está en la profunda integridad, para bien o para mal, con la que la forma de vida de cualquier cultura mayor expresa sus aspiraciones de gracia, orden, bienestar y justicia históricamente enraizadas. Si bien las situaciones humanas se pueden expresar siempre localmente en el tiempo, no dejan de ser una expresión de alguna historia más universal. Ignorar esa historia más universal es negar la legitimidad de la cultura general. Sin una referencia al contexto más amplio en el que emergió, la historia de la clase obrera es arbitraria y normalmente auto-engrandecedora. Insistir en la autodefinición de nuestro propio grupo – ya sea étnico, de género, raza o clase- es reclamar el parroquialismo y el segregacionismo. Por mucho que la experiencia y el conocimiento puedan ser locales y particulares, siguen siendo parte de un continente mayor.

Entonces tenemos tres antinomias: La antinomia de la realización individual frente a la preservación de la cultura; la antinomia de centrarse en el talento frente a centrarse en la herramienta; y la antinomia del particularismo frente al universalismo. Sin tenerlas en cuenta, corremos el riesgo de perdernos al valorar lo que hemos aprendido sobre la escolarización temprana y hacia donde vamos, ya que ayudan a mantener las cuestiones equilibradas. No hay manera de encajar la medida apropiada entre los dos lados de una antinomia, incluyendo a estas tres. Necesitamos realizar el potencial humano, pero necesitamos mantener la integridad y estabilidad de una cultura. Necesitamos reconocer el talento nativo diferenciado, pero necesitamos equipar a todo el mundo con herramientas de la cultura. Necesitamos respetar el carácter único de las identidades y la experiencia local, pero no podemos seguir juntos como un pueblo si el coste de la identidad local es una Torre de Babel cultural.

Todas estas cosas casi nunca se solucionan con preceptos generales a gran escala. Hay que juzgarlas caso por caso. Pero concentrarse en escuelas concretas dedicadas a prácticas particulares para ver lo que podemos aprender de ellas en general es una tarea demasiado ambiciosa. (...)

Bruner, Jerome: La educación, puerta de la cultura. Colección Aprendizaje nº 125. Ed. Visor. 1997. Madrid.