

# LA FALACIA DE LA IMPOSIBILIDAD DE EDUCAR

I- Comenzaremos el presente artículo haciendo referencia a dos premisas conceptuales desde las cuales miramos la relación educación-contexto. A continuación plantearemos lo que hemos llamado “la falacia de la imposibilidad de educar”, replanteando la problemática del vínculo educación-escuela-contexto. Posteriormente haremos algunas reflexiones sobre la centralidad de lo comunitario, una herramienta que consideramos fundamental (no única), para la labor de todas las instituciones educativas, y en especial de las que forman parte de los contextos de pobreza. Finalmente aludiremos a la centralidad cultural y curricular de lo ético.

II- La primera categoría que consideramos importante presentar es la de educación. Por educación comprendemos los procesos de transmisión<sup>1</sup>, generación<sup>2</sup> y apropiación<sup>3</sup> de la herencia o patrimonio cultural realizada por los sujetos de una determinada sociedad.

¿Esta visión no es demasiado amplia? ¿Con una postura de esta naturaleza hay algún tipo de relación social que no sea educativa?

Comprendo los posibles riesgos de esta concepción, pero creo que una postura teórica de esta naturaleza es más acorde a la realidad compleja en la que vivimos y de la cual el ser humano es el protagonista.

Lo anterior no se riñe con el hecho de que existan instituciones sociales que se especialicen en la transmisión, generación y apropiación de algunos elementos del patrimonio cultural de capital importancia para una colectividad. En occidente, la escuela (en sentido amplio) es el ejemplo paradigmático de las mencionadas instituciones especializadas.

Ahora bien, lo que consideramos un error es afirmar que únicamente se educa en la escuela, por la sencilla razón de que toda relación humana se enmarca en un contexto cultural.

III- Otra premisa que consideramos necesario explicitar tiene que ver con la pedagogía, desde el momento que nuestra mirada sobre la realidad será de naturaleza esencialmente pedagógica.

Basado en concepto de educación que hemos desarrollado nos gustaría plantear una aproximación al concepto de Pedagogía como la praxis (proceso de reflexión, acción...) de los procesos educativos, y por lo tanto sobre las distintas relaciones de los seres humanos en la historia.

¿Acaso los grandes pedagogos a lo largo de la historia, no se han centrado en expresar y proponer diferentes formas de relación de los seres humanos entre sí y con su entorno?

Antes de seguir avanzando detengámonos por un momento en dos conceptos íntimamente relacionados con las concepciones de educación y pedagogía que hemos desarrollado: el lugar desde el cual definimos a la praxis, y lo que entendemos por relación educativa.

III.a- El concepto de praxis a lo largo de la historia ha tenido varias connotaciones.

Para la cultura griega era un sinónimo de actividad práctica, en contraposición a la actividad teórica.

En la perspectiva marxista la praxis pasó a ocupar un lugar central, la cual fue redefinida como la unión de la teoría con la práctica, en un único e indivisible movimiento.

Desde una perspectiva existencialista será Jean-Paul Sartre quien retomando la conceptualización del marxismo, subrayará la noción de proceso de la praxis.

En síntesis, por praxis no entendemos únicamente práctica, sino que nos unimos a la perspectiva marxista y existencialista, las cuales entienden que la praxis engloba un proceso dinámico en el cual teoría y práctica, reflexión y acción son las dimensiones de un único movimiento.

III.b- A continuación presentaremos una aproximación posible al concepto relación educativa. Cuando decimos vínculo o relación educativa, no queremos aludir únicamente a la naturaleza psicológica de las mismas, sino que apuntamos a rescatar la naturaleza esencialmente relacional del ser humano.

---

<sup>1</sup> Emilio DURKHEIM; Educación y Sociología, Ediciones Península, Barcelona, pag. 63.

<sup>2</sup> Pablo MARTINIS, Los procesos de construcción de la identidad docente en el caso de maestros de escuelas públicas de la ciudad de Montevideo que trabajan con sectores socialmente excluidos, Montevideo, Papeles de trabajo, Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1998, p 33.

<sup>3</sup> Violeta NUÑEZ, en el marco de un ciclo de conferencias organizada por el Ministerio de Educación y Cultura en el año 2005.

¿Pero a que tipo de relación nos estamos refiriendo? Martin Buber en su obra “¿Qué es el hombre?” nos dice que “El hecho fundamental de la existencia humana no es ni el individuo en cuanto tal ni la colectividad en cuanto tal. Ambas cosas, consideradas en sí mismas, no pasan de ser formidables abstracciones. El individuo es un hecho de la existencia en la medida en que se edifica con vivas unidades de relación”<sup>4</sup>. Si bien concebimos al hombre como esencialmente relacional no aludimos a un estilo de relación antropocéntrica, sino que nos ubicamos desde el paradigma de la ecología profunda, “el cual no separa a los humanos... del entorno... Ve el mundo [...] como una red de fenómenos fundamentalmente interconectados e interdependientes.”<sup>5</sup>. Esta perspectiva permite ubicar al ser humano en relación consigo mismo, con los demás, con su entorno y con sus creencias.

Esta concepción de la pedagogía nos puede servir como clave de lectura de nuestra propia práctica educativa, y de las distintas corrientes pedagógicas que se han desarrollado en la historia. En este sentido podemos concebir toda la obra de Freire, como una propuesta de relación entre sujetos (educador y educando, docente y discente); o la de Rousseau en el Emilio como un estilo de relación entre el maestro y el aprendiz; o la de Sócrates como un modelo de relación entre el maestro y el discípulo; etc.

IV- Después de las puntualizaciones teóricas realizadas, deduciremos una primera conclusión de la relación educación-contexto-escuela.

Desde nuestra perspectiva decir que el contexto funciona como barrera impenetrable para que la escuela pueda educar, es una falacia. En otras palabras, podemos decir que al menos es un razonamiento mal planteado, lo cual compromete desde un inicio la veracidad de dicho planteo. Decir que los contextos de pobreza funcionan como barreras para que la escuela pueda educar es un error por varios motivos. En primer lugar porque si toda relación humana que se da en una cultura determinada es educativa, es imposible que la escuela no eduque, por la sencilla razón que está minada de seres humanos en relación. Es por este motivo que podemos decir que cualquier escuela, esté en el contexto que esté, educa. El segundo error tiene que ver con el lugar en el cual colocamos a la escuela cuando decimos que el contexto es un límite para educar. Afirmar que el contexto es un límite es poner a la escuela fuera del contexto, lo cual al menos materialmente tampoco es posible.

VI- Por los motivos anteriores consideramos necesario al menos volver a replantear el problema relacional entre escuela-educación-contexto, aunque reconocemos que lo ideal es que este replanteo no quede únicamente en la teoría, sino que amerite procesos práxicos.

Cuando nos encontramos con afirmaciones como “el contexto es una limitación para que la escuela eduque”, en realidad lo que se quiere expresar es que en la relación contexto-escuela, la escuela no siempre posibilita la apropiación por parte de los sujetos, ni transmite ni genera lo que se espera de ella. Inclusive expresiones como las que están en cuestión, transmiten la percepción de que la escuela está transmitiendo y generando una cultura que se opone a lo que socialmente se espera que genere, transmita o posibilite. Es por este motivo que en vez de decir “es imposible educar en ciertos contextos”, debemos preguntarnos una y otra vez ¿el currículo escolar que transmite, qué genera? ¿La escuela, qué procesos de apropiación habilita?

Este planteo al menos nos puede llevar a pararnos en forma distinta frente a los problemas relacionales entre contexto-instituciones educativas-educación.

Inclusive podríamos sintetizar al problema en cuestión diciendo que el currículo explícito de las instituciones educativas no está siendo significativo para gran parte de los sujetos que habitan los contextos que llamamos de pobreza.

Continuando con el planteo pedagógico que venimos realizando, podemos decir que la problemática que se genera a partir de estas imposibilidades de diálogo es de suma gravedad, a tal punto de que compromete en gran medida los procesos de integración social de nuestras culturas. Podemos decir que las instituciones educativas son depositarias de una dimensión esencial del patrimonio cultural que debe ser transmitido, apropiado y generado por los sujetos de una sociedad determinada. Dicho patrimonio tiene que ver principalmente con el lenguaje ético, oral, escrito, artístico, lógico-matemático, histórico y tecnológico. Sin estos contenidos culturales los procesos de integración se ven comprometidos, por que estos son una

---

<sup>4</sup> Martin BUBER, *¿Qué es el hombre?*, México, Fondo de Cultura Económica, 1973, p 146.

<sup>5</sup> Fritjof CAPRA, *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*, Barcelona, Editorial Anagrama, 1995, p 29.

“demanda” imprescindibles para la vida de nuestras sociedades y para el despliegue de los proyectos de vida personales de todo ser humano. Si no accedemos a estos aspectos culturales nuestro crecimiento se ve comprometido, y nuestra posibilidad de aportar socialmente se reduce significativamente.

VII- Veamos algunas acciones que se pueden desprender del reposicionamiento que hemos propuesto.

Si concebimos a la educación como todo proceso de relacionamiento humano, las instituciones educativas deben abandonar su arrogante pretensión de ser las únicas que educan, y realizar un viraje perceptivo de ciento ochenta grados: no estamos fuera del contexto, sino que somos parte del mismo y tenemos un aporte cultural específico e irrenunciable que realizar.

Detengámonos por un momento en lo específico y su relación con la arrogancia educativa de las instituciones educativas. El que seamos, en cierta medida, portadores de una responsabilidad clave para los procesos de integración social, no tiene por qué derivar en planteos como “la educación lo puede todo”. De hecho, el imaginario colectivo de los educadores se disputa en una doble e contradictoria tensión: por un lado la creencia de que la educación puede solucionar todos los problemas de una sociedad, y por otro la terrible constatación de que la educación no puede con tan enorme carga.

Estas irremediables oposiciones contribuyen diariamente al aumento de la crisis del imaginario de los educadores (en sentido amplio), los cuales antes de emprender su labor saben que no lograrán alcanzar lo que pretenden. De esta manera el sin sentido pasa a ser el sentido de nuestra praxis.

Inclusive la frustrada creencia en los “superpoderes” de las instituciones educativas las ha revestido de una soberbia que dificulta los propios procesos de diálogo con los demás actores de la comunidad. Un síntoma de ello es la escasa y deficiente coordinación de los centros educativos que forman parte de los contextos de pobreza.

Lo anterior nos lleva a ubicar a las instituciones educativas como parte de una comunidad que educa. No es la escuela la única que educa, sino que ésta es parte de una comunidad educativa. Las instituciones educativas, y los educadores como parte esencial de las mismas, deben asumir una necesaria actitud de humildad frente a la comunidad, dejando de lado la pretensión de ser centro de las comunidades, y humildemente reubicarse como parte de la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva los proyectos de cualquier institución educativa deben ser de carácter comunitario, para lo cual se vuelve imperativa la participación de las demás instituciones de la comunidad, de las familias, de los educandos, y educadores.

VIII- Del planteo anterior se pueden desprender una innumerable cantidad de iniciativas, pero me gustaría detenerme en el necesario e invaluable trabajo en redes sociales.

El trabajo en redes cuenta con una serie de “propiedades curativas”, lo cual amerita a que sea tomado seriamente en cuenta.

En primer lugar nos puede ayudar a canalizar la necesidad de un abordaje integral de la realidad, además de posibilitar que nos centremos en los cometidos culturales específicos de las instituciones educativas, sin los cuales los procesos de humanización se ven comprometidos.

El plantearnos un trabajo en redes puede redundar en la necesaria reubicación de las instituciones educativas, contribuyendo a los procesos de apertura hacia la comunidad, y un perfil de gestión coherente con el mismo. Dicha apertura hace necesario, por ejemplo, que se asignen recursos materiales y humanos idóneos para el trabajar en redes, sin los cuales las iniciativa no lograrán trascenderán las buenas intenciones.

Con una dinámica de trabajo de esta naturaleza habilitamos a que cada sujeto de la comunidad cumpla su rol. Que de la salud se responsabilice la policlínica o centro de salud, que de la alimentación se encargue la familia y en su defecto una institución idónea, etc.

Otro invaluable aporte de un adecuado trabajo en red tiene que ver con los acompañamientos integrales de los sujetos de la comunidad. En nuestro medio, es común ver como a las familias que habitan en contextos de pobreza están siendo objeto de las

intervenciones aisladas de una multiplicidad de instituciones, algunas de las cuales son de la misma naturaleza.

El trabajo en red no sólo nos permite un ahorro de recursos, sino que nos puede habilitar a una adecuada (sin recurrir a la violencia por ejemplo) solución de los conflictos. Si en una comunidad hay una articulación y comunicación positiva entre las instituciones, la solución de las dificultades en base al aprovechamiento de las relaciones significativas se vuelve un recurso invaluable a la hora de educar.

IX- Finalmente nos gustaría detenernos sobre la dimensión ética de nuestra cultura y por lo tanto de las instituciones educativas.

Cuando decimos que toda institución educativa educa, y que afirmar que el contexto es una limitación para educar es una falacia, decimos que la pregunta no debe ser ¿cómo hacer para educar en este contexto?, sino ¿cuál está siendo mi aporte educativo en este contexto del que formo parte?, o ¿cómo podemos hacer para generar, transmitir y hacer posible los procesos de apropiación de un parte fundamental del amplio universo cultural de una sociedad?

En este marco, y en nuestro contexto la dimensión ética de nuestra cultura toma un protagonismo especial. De hecho consideramos que lo ético es el aspecto central a ser generado, apropiado y transmitido.

La centralidad del tema ético hoy en día se ve agudizado por el copamiento de los procesos de transmisión, generación y apropiación de una ética de la violencia, la cual es coherente con un modelo neoliberal con aspiraciones de hegemónico y perpetuo. Rebellato en “Ética de la liberación” nos dice que

[...] la cultura de la globalización con hegemonía neoliberal está produciendo nuevas subjetividades. En tal sentido me parece sugerente la hipótesis de Jürgen Habermas con relación a lo que él denomina la colonización del mundo de la vida. De acuerdo con esta hipótesis, el sistema necesita anclarse en el mundo de la vida (vida cotidiana) para poder integrarla y neutralizarla. Asistimos a la construcción de nuevas subjetividades y a la emergencia de nuevas patologías; lo que afecta severamente el concepto de calidad de vida. Señalo brevemente algunas de ellas: el terror a la exclusión [...]; el fortalecimiento de nuevas patologías ligadas a la violencia como forma de rechazo de una sociedad excluyente, pero también como conformación de una identidad autodestructiva; la violencia como expresión de la competitividad, pues se pierde el valor del otro como alteridad dialogante y se lo reemplaza por el valor del otro como alteridad amenazante. <sup>6</sup>

En estrecha relación con lo planteado, y como somos parte de esta cultura la pregunta sobre los valores que dominan mis relaciones cotidianas de educador, en especial los que tienen lugar en las instituciones educativas, debe estar presente en todos los sujetos de la comunidad y en todos los espacios de construcción colectivo del currículo educativo.

Pero, ¿cuál es el fundamento de una ética alternativa a la actualmente dominante? Consideramos que una ética basada en los DD.HH. es un aspecto del patrimonio cultural que debe ser apropiado, generado y transmitido por las instituciones educativas.

Ahora bien, no nos imaginemos que la propuesta de una ética alternativa pase únicamente por la asimilación intelectual de los principios consagrados en la Declaración Universal de Derechos Humanos. Muy por el contrario, y recurriendo nuevamente al concepto de praxis, concebimos a la ética como la praxis de humanizarnos en la historia<sup>7</sup>.

Otro aspecto central en la construcción o expansión de una ética alternativa a la dominante, tiene que ver con el establecimiento de relaciones significativas. Con esta forma de relación no aspiramos a proponer vínculos que alimenten la imagen del “Maestro” en sentido clásico, lo cual consideramos que contribuye a reproducir una ética de carácter heterónimo, sino que propiciamos una forma de relación que se base en la confianza y contribuya a los procesos de autonomía.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> José Luís REBELLATO, *Ética de la liberación*, Montevideo, Nordan, 2000, p 21-28.

<sup>7</sup> Javier GALDONA, *Apuntes acerca de la ética*, Montevideo, 2001, p 3.

<sup>8</sup> Cfr. José Luís REBELLATO, ob. cit.

Haciendo uso de recursos cualitativos, ejemplifiquemos lo que venimos proponiendo con el pasaje de una entrevista.

En mi historia personal uno de los encuentros que considero más significativos tuvo lugar en cuarto año de escuela y fue con “el maestro Silvio” (así le decíamos). Esta relación educativa, no sólo me permitió desarrollar una cantidad de potencialidades que hasta el momento desconocía, sino que su forma de relación con los alumnos se basaba en el diálogo: éramos escuchados y nos sentíamos en confianza para plantear nuestras inquietudes.”

Esta forma de vincularnos era una enseñanza y aprendizaje cotidiano de cómo relacionarnos. En resumidas cuentas creo que su autoridad no se basaba en el autoritarismo, lo cual lo diferenciaba de los otros maestros y maestras, algunas de las cuales, eran coherentes con el régimen dictatorial vigente.<sup>9</sup>

X- Las reflexiones que hemos expuesto no pretenden abarcar todo el universo de soluciones posibles, sencillamente quieren ser un aporte a un necesario cambio de paradigma de nuestras prácticas educativas, sin lo cual no podremos sacar del jaque al “recurso” más valioso y potente con el cual contamos: los propios educadores. La convicción existencial, no únicamente intelectual, de que la educación no lo puede todo, pero si tiene un aporte imprescindible e irrenunciable que hacer, es un proceso necesario y que debe ser acompañado fundamentalmente por las políticas sociales, económicas y educativas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

BUBER Martin, ¿Qué es el hombre?, México, Fondo de Cultura Económica, 1973.

CAPRA Fritjof, La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos, Barcelona, Editorial Anagrama, 1995.

DURKHEIM Emilio; Educación y Sociología, Ediciones Península, Barcelona.

GALDONA Javier, Apuntes acerca de la ética, Montevideo, 2001.

MARTINIS Pablo, Los procesos de construcción de la identidad docente en el caso de maestros de escuelas públicas de la ciudad de Montevideo que trabajan con sectores socialmente excluidos, Montevideo, Papeles de trabajo, Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1998.

NUÑEZ Violeta, en el marco de un ciclo de conferencias organizada por el Ministerio de Educación y Cultura en el año 2005.

REBELLATO José Luís, Ética de la liberación, Montevideo, Nordan, 2000.

Marcelo Ubal

Licenciado en Educación.

Docente de la Departamento de Historia y Filosofía de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UdelaR.

---

<sup>9</sup> Entrevista realizada en la etapa de trabajo de campo de la investigación titulada Investigación exploratoria sobre la deserción escolar desde una perspectiva de género, en el marco del Seminario I del Área de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UdelaR. 2001.

Se ha desempeñado laboralmente en diversos proyectos educativos desarrollados en contextos de extrema pobreza.