

EDITORIAL

Conocer y entender

En noviembre de 1991 la UNESCO tuvo la idea de formar una Comisión Internacional para que analizara el futuro de la educación. Inicialmente pensaron en un programa de renovación dirigido a políticos del más alto nivel, pero la iniciativa fructificó, cinco años después, en un texto que desborda los intereses de gabinete, los foros institucionales y las mesas de discusión académica. Con un lenguaje directo y fresco, la Comisión logró formular una carta abierta que expone, invita, interpela y reclama la reflexión, la toma de postura y el desarrollo de acciones para situar, de nueva cuenta, a la educación como la primera y más importante de las prioridades. En poco tiempo el texto fue traducido a más de 20 lenguas y tiene visos de fenómeno editorial, sobrepasando con creces la fama del llamado *Informe Faure* de los años setenta y la del libro que escribió Coombs, en los sesenta, sobre la crisis mundial de la educación.

Al *Informe Delors*¹ no le han faltado comentaristas que hurguen en los contextos regionales y locales para señalar deficiencias o para urgir aplicaciones, ni críticos que lamenten su generalidad, que cuestionen su carácter modernizante y educacionista, o la ti-

¹ Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jaques Delors, Madrid, Edición Santillana-Ediciones UNESCO, 1996. En adelante, Informe.

bieza de sus recomendaciones a los políticos.² Pero se trata de comentarios lanzados desde el margen, que dejan incólume el núcleo del diagnóstico, de la prospectiva y de la propuesta de acción, es decir, son sugerencias o pullas atendibles sin trastocar la estructura del Informe. Ninguno se ha detenido en su principal metáfora —*La educación encierra un tesoro*—, de obvia puerilidad en esta época de escepticismos.

Desde el inicio y a lo largo de sus 225 páginas, el Informe tiene como referencia básica la aceleración de los intercambios económicos, políticos y culturales en el fin de siglo, así como sus posibles consecuencias para la vida futura; la política educativa debe sentirse aludida y afrontar sin dilación los nuevos retos que le plantea un mundo que se integra y diversifica a velocidades nunca vistas. Su principal preocupación es que una globalización económica, desbordada por sus propios éxitos productivos, termine escapando a cualquier forma de control social o político, nulifique la diversidad cultural del mundo y ponga en jaque el desarrollo de las personas de carne y hueso. En tal sentido, el Informe mantiene una postura de sosegada polémica con quienes suponen que la educación puede ser regulada sin más por el mercado y con quienes creen que puede ser relegada a la última de las prioridades. Su consigna reitera lo dicho por el labrador de la fábula: «guardaos de vender el tesoro dejado por vuestros padres».

Cuando la Comisión se refiere al futuro y prefigura la sociedad del mañana, habla de un mundo cambiante y turbulento que está

²Cfr. Francisco José Piñón. "La educación como herramienta estratégica", en *Boletín del Proyecto Principal de Educación*, núm. 45, pp. 51 y ss.; José Weinstein. *La búsqueda del Tesoro perdido. Educación y juventud en América Latina*, *Boletín del Proyecto Principal de Educación*, núm. 45, pp. 71 y ss.; Jerome de Lisle. "El Informe Delors dentro del contexto americano", en *Boletín del Proyecto Principal de Educación*, UNESCO- OREALC, Santiago, abril de 1998, núm. 48, pp. 33 y ss.; José Rivero, "La educación infantil en el siglo XXI", en *Boletín del Proyecto Principal de Educación*, núm. 47, p. 49; Harbans S. Bholá. "Proyecciones de la política de educación de adultos en el informe Delors", en *Perspectivas*, revista trimestral de educación comparada, vol. XXVII, núm. 2, Bruselas, junio de 1997.

naciendo ante nuestros ojos, de un nuevo mundo difícil de descifrar y predecir, de un nuevo contexto, de una cultura mundial, de una sociedad globalizada, de un mundo interdependiente y vecinal, de una aldea planetaria, de una sociedad cognoscitiva e informatizada, de una era de la comunicación universal. Este nuevo mundo es más incierto y peligroso que el de la guerra fría pues renueva los desequilibrios y disparidades, las divisiones y los mecanismos de violencia, los nacionalismos étnicos, la xenofobia. En efecto, la sociedad global crea un clima de incertidumbre y perturbación porque ha transformado tanto las relaciones como la comprensión de los problemas, concentra el poder, erosiona las especificidades culturales, degrada el ambiente y «tira hacia arriba» las estructuras administrativas de organización. Consecuentemente, la sociedad global amenaza los vínculos de cohesión social, desestabiliza las bases de la existencia de millones de personas, provoca incertidumbre y refuerza las tendencias al ensimismamiento y la autorreferencia. La clave para enfrentar ese futuro es un concepto de educación que salvaguarde su función de crisol cultural, abarque toda la vida y vivifique el ideal democrático.

El Informe pretende ser una suerte de compromiso entre una visión de largo plazo y las urgencias del presente. Su gran recurso es proponer un haz de problemas, de incertidumbres, de tensiones, de riesgos y de retos que plantea la sociedad global; un marco prospectivo, considerando «las buenas preguntas que se nos plantean a todos»; y la convicción de que el conocimiento será en el futuro el recurso social más relevante.

Según la Comisión, la sociedad global demandará cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Se trata de cuatro vías del saber con puntos de contacto, coincidencia e intercambio y que, además, convergen en una sola. Estos aprendizajes son quizá el plato fuerte del Informe porque se trata de figuras condensadas en fórmulas fáciles de retener en la memoria. Al primero de ellos, el *aprender a conocer*, lo definen como aprender a aprender ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento; el segundo *aprender a hacer* es en reali-

dad una extensión del primero, pues está vinculado con el problema de poner en práctica los conocimientos; el tercero, *aprender a vivir juntos*, es tal vez la principal novedad del Informe. Para delimitarlo, la Comisión parte de la idea de que “fomentando el conocimiento de los demás” será posible evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica; también incluyen el diálogo como instrumento para enfrentar las tensiones; y postulan dos orientaciones complementarias: el descubrimiento gradual del otro y la participación en proyectos comunes. Suponen que “descubrir al otro” es aprender a ponerse en su lugar, así como desarrollar actitudes de empatía; argumentan que tal descubrimiento pasa por el conocimiento de sí mismo, pues “sólo desde la propia identidad puede uno ponerse en el lugar de los demás”. Por último, la noción de *aprender a ser* está explícitamente tomada del *Informe Faure* y se postula como respuesta al reto de la deshumanización del mundo; más específicamente, el reto de aprender a ser consiste en que cada cual adquiera “fuerzas y puntos de referencia intelectuales permanentes que le permitan comprender el mundo que le rodea y comportarse como un elemento responsable y justo”.

No es sorprendente que tal manera de representarse el aprendizaje haya suscitado la convicción de que se trata de una nueva filosofía y, por otro lado, haya provocado nuevas preguntas sobre su delimitación y alcances.³ Para desestimar equívocos milenaristas, habría que evitar considerar a los aprendizajes fundamentales como si fueran los pilares de un nuevo templo. Tampoco conviene tratarlos como si fueran nociones densas, enlazadas a un sistema de fundamentación riguroso; en esta época, cuando se trata de fundamentos, ciertamente ya no basta con esquemas que mienten los aprendizajes. Mal haríamos en exigir a la Comisión que mostrara las cartas de validez de los aprendizajes fundamentales mediante procesos de falibilidad

³De hecho, los aprendizajes fundamentales ya merecieron, en 1998, una reunión internacional en Melbourne, donde abundaron en sus alcances. Véase Delors UNESCO Conference, 1998, en Internet.

o de reconstrucción empírica. Parece claro que la Comisión no se propuso generar una teoría del conocimiento o del aprendizaje, sino servirse de tales figuras para esbozar una suerte de agenda de reformas a escala planetaria y delinear algunas sugerencias de política educativa para las organizaciones no gubernamentales, los maestros y los hombres y mujeres del poder político. En ese sentido, tales aprendizajes fundamentales pueden tener una función práctica si logran generar convicciones colectivas y penetran en los sistemas educativos como orientaciones de cambio y, sobre todo, si sirven para introducir en las prácticas educativas la radical distinción entre aprender a conocer las cosas y aprender a convivir con los demás.

La Comisión reconoce que la educación está centrada en el aprender a conocer, que atiende a medias el aprender a hacer y que mantiene al margen, absolutamente al margen, el aprendizaje de la convivencia. Pero no se pregunta por qué, ni saca las consecuencias de ello; aún más, a menudo ella misma plantea la convivencia como si se tratara de un asunto de conocimiento, y nada le parece más natural que reivindicar de nueva cuenta el aprendizaje de algunas ciencias sociales. En efecto, sostiene que: “Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad, y a partir de ahí crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores, y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro” (p. 22).⁴ La Comisión se ufana de postular una utopía: “Una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo y la resignación”.

⁴ Véase también Colin N. Power. “Aprender: ¿medio o fin? Una ojeada al informe Delors y a sus consecuencias para la reforma educativa”, en *Perspectivas*, Revista trimestral de educación comparada, vol. XXVII, núm. 2, Bruselas, junio de 1997, pp. 206 y ss.

En realidad la cuestión es si el aprendizaje de la convivencia puede ser planteado en términos no utópicos. El reto principal no es “salir del ciclo del cinismo y la resignación”, pues también es necesaria una alternativa que salga al paso a los exaltados que hoy día postulan un regreso a los valores y a la virtud perdida. El Informe no distingue la diferencia radical entre el conocimiento de las cosas y el entendimiento entre las personas; por tanto, la noción de entendimiento y de diálogo es usada para referirse a las esperanzas de la humanidad o a las exigencias de la paz, pero no a los mecanismos prácticos de interlocución. La solución que propone — aprender a convivir conociendo a los demás — no se hace cargo del núcleo duro descubierto hace mucho por el viajero Heródoto. Él describió, quizá por vez primera, las dos actitudes primarias que genera el encuentro con otras culturas: la identificación de afinidades y el contraste de diferencias; encontró que cuando las personas se topan con la diferencia cultural, de manera automática se tienen a sí mismas como referencia, es decir, su conocimiento del otro no suele ser imparcial, sino que espontáneamente tiende a ser autorreferencial, y que ello preddefine silenciosamente sus posturas y sus valoraciones de los demás. Heródoto consideró de manera acertada que se trataba de un fenómeno universal y numerosos estudios actuales corroboran que se trata de un mecanismo que se renueva espontánea y constantemente.⁵ Para Ives André se trata de una paradoja: “Los pueblos desean conocer a los demás en la medida en que se representan a sí mismos en el centro del mundo”.⁶ Desde luego, es algo más crudo, a saber, un mecanismo que se renueva dentro y al margen de los sistemas educativos, dentro y al margen de la enseñanza

⁵“El mundo y el territorio: la historia y la geografía para aprender a convivir”, en *Perspectivas*, vol XXVIII, núm. 2, Bruselas, junio de 1998.

⁶Cfr. Abdelkrim y Hadia Muozone. “Las representaciones socioespaciales de los libaneses y los salvadoreños” en *Perspectivas*, *op. cit.*; e Ives André y Zuzana Weinerova. “Las representaciones espaciales en la República Checa”, en *Perspectivas*, vol. XXVIII, núm. 2, Bruselas, junio de 1998.

de la historia o de la geografía, dentro y al margen del encuentro con la diversidad cultural; se trata, en fin, del problema sordo y pertinaz que la fenomenología ha llamado «el círculo que rodea la conciencia»; el psicoanálisis lo identifica con «el narcisismo de la diferencia»; la epistemología genética, con «el egocentrismo» y la antropología estructural, con «la esfera de la analogía».

Es comprensible que el pensamiento educativo, absorto en el aprendizaje de las cosas, haya creído que el conocimiento —de sí mismo, de los demás, del mundo, de la cultura— es, precisamente, la ruta que permite salir de la autorreferencia y arribar al entendimiento con los demás. Su creencia se sustenta en los éxitos de las ciencias, cuyos recursos metódicos han resultado eficaces para descentrarse de numerosos presupuestos culturales y conocer las cosas; como se sabe, muchos han creído que se trata de una ruta universal, es decir, de una ruta que puede extenderse sin más al problema de la descentración lingüística y cultural, al problema del entendimiento y al problema de la convivencia. Pero no se trata sólo de ideologías hegemónicas. La confusión está enraizada en el mundo de la vida, donde el conocimiento de las cosas y el entendimiento entre las personas están integrados en una unidad insoluble y por tanto la distinción se difumina, hasta casi disolverse. Distinguir el paradigma del conocimiento del paradigma del entendimiento es hoy día una tarea de primer orden si queremos que el aprendizaje de la convivencia adquiera legitimidad propia.⁷

En la educación, nuestro saber sobre el entendimiento posible suele ser intuitivo y difuso. Lamentablemente, ningún otro campo adolece tanto de especialistas; ningún otro carece tanto de un lenguaje común que permita compartir significados. En cambio, sobre el conocimiento existen ríos de tinta; y no podía ser de otra manera, pues el «conocimiento», ha sido, ni más ni menos, el gran desafío y el

⁷ Cfr. Habermas. *El discurso filosófico de la modernidad*, Madrid, Editorial Taurus, 1989, pp. 351–386.

gran afán de la educación. Con independencia de la forma, modalidad, nivel, área, tema, contenido o método, la educación ha tenido en el centro, hegemónicamente, enseñar, promover, estructurar, transmitir, moldear, orientar, preservar, enriquecer, impulsar, fortalecer, estimular, generar, desarrollar, fomentar, difundir o transferir acciones vinculadas al conocimiento. Ni el currículo ha pretendido con claridad el entendimiento, ni el sistema escolar, la formación docente o la organización magisterial se han estructurado para promoverlo. El resultado neto es que las relaciones que gestionan los maestros, así como aquellas que establecen los alumnos entre sí, permanecen implícitas y al servicio de proyectos del conocimiento, no del entendimiento. La escuela y el aula son, hegemónicamente, campo del conocimiento posible de las cosas y no de aprendizaje de la convivencia entre las personas. Es posible que los diseñadores del currículo y los maestros creyeran que promoviendo el conocimiento de las cosas asegurarían un piso común que integrara a las personas y que el entendimiento vendría dado por añadidura. Pero no ha sido así y los resultados del desentendimiento están a la vista.

Esta hegemonía conceptual y práctica no sólo es atributo de los sistemas educativos; hunde sus raíces en la reflexión filosófica y se asienta en los procesos de racionalización que surgieron desde el siglo XVI con fuerza incontenible. No es por casualidad que, como buenos hijos de la modernidad, en este fin de siglo todavía solemos asumirnos, ante todo, como sujetos, conciencia y *praxis*. Socialmente, el conocimiento es y ha sido el supremo valor; lo seguirá siendo —con todas sus consecuencias—, mientras el paradigma del entendimiento no se instale como una necesidad impostergable en los currículos, en los textos escolares y, sobre todo, en las prácticas cotidianas que gestiona el maestro.

Las buenas conciencias confunden el desentendimiento con la falta de valores. Creen que el espíritu de la época se ha envilecido y exigen que la formación se asiente en las sólidas columnas de la axiología. Gustan de pintar un mundo bastante sombrío, en el que prima el individualismo, la mentira, la corrupción de la vida pública y privada, el nihilismo, las drogas, la pornografía y el desenfreno. Luego, mirando fijamente a la escuela y a la familia, claman ¡faltan

valores! y proclaman febrilmente la ruta ejemplar que nos elevará de nueva cuenta al reino de las virtudes perdidas. Sus gritos de alarma han provocado una demanda de programas que los promuevan, lo cual, a su vez, ha favorecido la proliferación de propuestas educativas y didácticas que creen referirse a lo más alto y a lo más profundo porque mientan los derechos humanos, los valores de la comunidad y todos los etcéteras de la axiología.

Ante tal panorama, es necesaria una elaboración intelectual suficientemente enérgica que apunte alternativas claras respecto del aprendizaje de la convivencia. Y para ello lo primero es rescatar de la obiedad un saber que ya está sedimentado en el lenguaje común: «hablando se entiende la gente», en el entendido de que a menudo el verdadero reto es aprender a escuchar. Cuando las personas quieren entenderse en el mundo cotidiano, saben que lo primero que necesitan es hablar (o escribir) y que para ello tienen que aprender a escuchar (o a leer). Por eso (y por razones inmanentes al lenguaje) la convivencia no es otra cosa que «acción comunicativa cotidiana»⁸ sustentada en el mecanismo del diálogo y la deliberación de razones. Aprender a convivir requiere, además, desarrollar la capacidad de resolver, en términos prácticos y con otros, aquellos asuntos cognitivos, morales y legales que se han tornado problemáticos en el mundo cotidiano o en la vida pública. Finalmente, el aprendizaje de la convivencia requiere orientarse, inequívocamente, a la formación de personas moralmente autónomas, de personas libres que, sabiéndose iguales y diferentes, sean capaces de regirse por principios imparciales y universalizables, es decir, que se atengan a las mejores razones e integren la aprobación calificada del otro.⁹

⁸La acción comunicativa postulada por Habermas dirige sus baterías al carácter vinculante del lenguaje, pues en él opera el consenso de fondo sobre lo que ha de ser válido para todos; en el lenguaje cotidiano opera la mutua anticipación de confianza, de apego a una rectitud normativa y la pretensión de verdad que son los requerimientos para que las personas se entiendan respecto de algo y convivan en paz. Cfr. *Teoría de la acción comunicativa*, tomo I, Buenos Aires, Editorial Taurus, y "Acciones lingüísticamente mediadas", en *Pensamiento Postmetafísico*, México, Taurus, 1990.

⁹Cfr. Habermas. *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Editorial Península, 1996, pp. 59 y ss.

Así visto, el entendimiento y la convivencia parecen tareas no sólo complicadas, sino imposibles de lograr en el mediano plazo. Pero antes de abandonarnos al desaliento o a la exaltación de la virtud perdida, conviene considerar que el gran recurso de la convivencia futura es la posibilidad de entendernos en el mundo cotidiano de hoy, mediante el modesto y democrático recurso de hablar y escuchar, de leer y escribir. Lo demás es palabrería. El modelo mínimo del entendimiento requerido ya está instalado, seminalmente, en la experiencia de ponernos de acuerdo con el otro. O para decirlo en términos polémicos: la convivencia depende en primera instancia del entendimiento en el mundo de la vida cotidiana y no del conocimiento de las disciplinas sociales. El gran reto educativo es estimular las buenas experiencias de entendimiento cotidianas hasta convertirlas en mecanismo de interlocución y atmósfera de diálogo.

Está claro que nada de esto será posible a gran escala si faltan buenas experiencias de convivencia democrática en el nivel institucional. Para superar el nivel micrológico, la comunicación cotidiana cara a cara necesita una dimensión legal, un Estado de Derecho democrático que formule y garantice, con imparcialidad y sin tapujos, los derechos a la igualdad y los derechos a la diferencia. La dimensión legal de la convivencia es una cuestión prácticamente ignorada en el Informe y que a menudo olvidan los proyectos locales de vocación micrológica. El Estado de Derecho es la contrapartida y el complemento necesario de la comunicación cotidiana. Por eso no basta —como bien muestra la experiencia histórica— con erigir un templo a la igualdad y a los derechos. Los derechos unen a las personas y las diferencias las enriquecen sólo cuando están sustentadas en la comunicación cara a cara. Asimismo, igualdad y diferencia son baratijas metafísicas si no están organizadas como derechos, y son huera intencionalidad si no hunden sus raíces en el entendimiento cotidiano.

Al plantearse el viejo problema de la convivencia, pero ahora a una escala mundial, la Comisión tuvo en las manos un recurso de oro que no aprovechó a plenitud: la afirmación griega antigua

del *ethos* como una forma de saber convivir con los demás y la intuición kantiana respecto a la universalidad del juicio moral, sobre las que ahora se vuelven todas las éticas modernas. La Comisión tocó las campanas de alarma y previno sobre la necesidad de impedir que las relaciones funcionales del mercado se impongan y legitimen como la nueva forma de vida buena. Eso está muy bien, sin duda, pero ahora el problema es si la distinción entre conocimiento y entendimiento permanece en la sombra, o si sale a luz y se convierte en objeto de controversia en el plano intelectual. La cuestión crítica para el futuro próximo es si los mecanismos del entendimiento posible entre las personas adquieren dignidad propia, se convierten en trayectoria de aprendizaje y se insertan en las prácticas educativas. Para que eso ocurra, necesitaremos algo más que el Informe Delors.

Pedro Gerardo Rodríguez
CEE

