



LA ESCUELA PÚBLICA COMO ESPACIO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN UN MUNDO GLOBALIZADO

Pablo Flores Del Rosario

Introducción

Si aceptamos que la educación no es una mercancía, sino un bien que atiende al perfeccionamiento, en el sentido de formación del ser humano, entonces su única modalidad de acceso deberá ser de naturaleza pública. Porque sólo en la escuela pública se evita que la educación se convierta en una mercancía. Apoyar esta tesis implica usar argumentos que no por citarse con frecuencia dejan de tener actualidad.

Este informe final de investigación se inscribe en las discusiones sobre la relación entre pensamiento y escuela pública, producto de los congresos sobre filosofía y educación (Kohan, Olarieta, 2013), desarrollados en la Universidad Estatal de Rio de Janeiro, Brasil (UERJ) y en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez de Venezuela (UNESR) desde inicios del siglo XXI. La investigación sigue una metodología dialéctica que consiste en ubicar los problemas en su contexto que le da sentido. De modo que entender la relación entre pensar y escuela pública solo tiene sentido en un contexto donde ésta se desdibuja y al mismo tiempo omite la necesidad de pensar críticamente. Prueba de ello es la incorporación del ODS4 a la educación, porque al estandarizarla elimina la pluralidad, de la que se alimenta el pensamiento.

En principio partimos de la tesis de que la crisis de la educación es la manifestación de una de las formas de reproducción del capital y no de la decadencia de la escuela pública, ante esta disyuntiva debemos posicionarnos frente a ella, para hallar soluciones consensadas antes que impuestas (I). En segundo lugar, desde la lógica de esta solución podrían atenderse las reformas educativas pertinentes, que deberán fortalecer la escuela pública antes que eliminarla (II). En tercer lugar, haremos ver la implicación estricta entre escuela pública y desarrollo del pensamiento (III). En cuarto lugar, se discute el papel de la escuela pública ante un mundo globalizado (IV). Desde luego nuestra conclusión apunta a la defensa de la escuela pública en todas sus modalidades y niveles, como requisito necesario para el desarrollo del pensamiento crítico.

I. Se habla de crisis de la educación en México, incluso se le ha agrupado bajo la denominación de catástrofe silenciosa (Guevara, 1992). Curiosamente desde este documento, se han venido repitiendo afirmaciones acerca de las problemáticas educativas, como las siguientes: “México es un país de reprobados; ineficiencia escolar que ha originado un rezago acumulado de 25 millones de adultos sin estudios primarios; discrepancia e incongruencias entre los planes de estudio de los diversos niveles del sistema educativo, una normatividad y legislación poco clara y eficiente; irrelevancia de los contenidos educativos; mecanismos de evaluación deficientes y que por lo regular pocas veces reflejan de manera objetiva el aprendizaje adquirido; la matrícula y sus relaciones con el crecimiento demográfico; la oferta y la demanda de maestros; el financiamiento de la educación; entre otras” (coveyt: 52). Pero será Mexicanos Primero, quien enfatice la intensidad real de un nuevo proyecto educativo que abre las puertas al modelo educativo neoliberal: “...Tenemos que entender que la única apuesta que cuenta es la apuesta por el desarrollo del capital humano, el único que es genuinamente renovable y multiplicador.” (Mexicanos Primero, 2010). Solo que esta realidad, esta crisis de la educación, y no sólo en México, es una construcción de grupos interesados en su privatización, por eso de tal crisis se privilegian algunos aspectos mientras se silencian otros, se toman algunas decisiones y no otras. La construcción del discurso de la crisis educativa tiene efectos de credibilidad, que viene generado por que este discurso que forma parte de un discurso más amplio acerca de formas de vida por venir. En consecuencia, es urgente preguntarnos por el marco conceptual desde el cual adquieren sentido estos problemas, en tanto el marco mencionado nos indica las posibles lógicas de solución propuestas por quienes impulsan tal discurso.

El marco conceptual del que se parte es lo que se ha llamado capitalismo global (Giddens, Hutton, 2001), (Soros, 1999), cuyo núcleo es la explotación del conocimiento y su innovación y cuyo mensaje redentor se articula alrededor de la promesa de nuevas y mejores formas de vida. Ya no hay explotación humana, en tanto en el capitalismo global la riqueza se genera a través de la organización del conocimiento. Sin embargo, la reproducción del capital, la generación de la riqueza, implica la explotación de la fuerza de trabajo y de recursos naturales, no de los países capitalistas avanzados, sino de los países del tercer mundo.

En el llamado contexto globalizador, neoliberalismo, el supuesto es que la fuerza laboral se ocupa del conocimiento no de la fábrica. Lo cual funciona en el contexto de la gran ciencia, no en el de la pequeña ciencia (Echeverría, 2003); la gran ciencia requiere de la continua producción del conocimiento y la innovación y esto mismo lleva a la creación de nuevos modos de relación laboral, de otras relaciones sociales, cuyo desarrollo se basa en la satisfacción de bienes y servicios. En tanto la creación de bienes de consumo al fundamentarse en la continua innovación tecnológica, permite tener bajo costo de producción y por tanto bajo precio en su venta. Una sociedad donde funciona la gran ciencia, requiere una educación fundada en el conocimiento y la innovación, requiere formar sujetos competentes para desenvolverse en entornos altamente competentes. Por esta vía la educación se convierte necesariamente en una mercancía.

Pero la gran ciencia requiere de permanentes revoluciones tecnocientíficas (Echeverría, 2003), que solo son posibles en mercados de alto consumo, como los que se logran en los contratos entre empresas y

el estado para la construcción de armas de todo tipo. La globalización del capital no es el reparto de la riqueza, es un nuevo modo de explotación de la fuerza de trabajo y de los recursos naturales de los países que han asumido este nuevo modelo de explotación-producción capitalista.

El problema es que nos quitaron un modo de vida para darnos un modo de producción. Y este modo de producción exige nuevas relaciones de todo tipo, relaciones determinadas por los organismos reguladores de la globalización capitalista, destacadamente la OCDE¹ y BM². Organismos que exigen apertura al capital internacional de los recursos de la naturaleza, adelgazamiento del gasto del estado en programas sociales, como la educación y la salud, desregulación de las relaciones laborales, entre otras. Curiosamente muchas de estas exigencias se traducen en problemas de la educación mexicana: nuevas relaciones laborales determinadas por la llamada carrera docente y los mal diseñados programas de evaluación, ataque sistemático a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), deserción y reprobación, que no nos permite ser competitivos, nuevo modelo pedagógico sin ofrecer capacitación para los profesores.

Cierto, la educación esta en crisis. Pero está determinada por la exigencia del capital de convertirla en una mercancía, a la que se le pueden hacer exigencias desde esta lógica, pero que no puede enfrentar dados los recortes dramáticos al presupuesto público (Meszarós, 2008). El capital requiere nuevos sujetos educados, pero a cambio solo ofrece una nula participación estatal en la educación. Esta contradicción es la que genera los problemas educativos en el contexto mexicano.

II. Pero hay otra forma de conceptualizar y solucionar los problemas de la educación. Esta forma exige no mirar a la educación como una mercancía, sino como el medio y el fin en la formación de sujetos que sean capaces de apropiarse de su presente y construir el futuro que quieren vivir. Pero esta mirada exige introducir a la educación dos aspectos que son cruciales: su gratuidad en todas sus modalidades y niveles, y la justicia curricular. En efecto el carácter gratuito de la educación, implica compromisos puntuales del estado, como mantener actualizado el sistema escolar, mejora salarial del profesorado, actualización y capacitación continúa, amén de su formación inicial, todo lo cual genera uso de recursos monetarios. Por eso cuando se hacen gráficas de gastos entre estados nación, México aparece como el país que gasta excesivamente en educación. Pero esta es una abstracción y por ello se hace un mal razonamiento, no se piensa que los estados con los que se hace la comparación, tienen fuerte presencia de educación privada, que es posible por tener un alto índice de ingreso por persona entre su población. Obviamente este mismo hecho ya es criticable. Porque en un sistema educativo dual, no se puede pensar en la justicia curricular (Torres Santomé, 2012). Y sólo esta justicia permitirá que sea el contexto social el que determine cuáles son

¹ Aquí la idea de idoneidad que exige que, "Estos cambios deben acompañarse de un sistema de evaluación bien concebido y rigurosamente aplicado". Además de revisar el financiamiento de las escuelas públicas donde se evalúe la relación entre costo y beneficio social. Entre otras recomendaciones. (OCDE, 2012: 43).

² El propósito del programa de financiamiento del Banco Mundial es, justamente, la creación de planes de préstamos privados para estudiantes. El Banco Mundial "permitirá a la Sociedad para el Fomento de la Educación Superior (Sofes) y al Instituto de Crédito Estudiantil del Estado de Sonora (ICEES) ayudar a estudiantes con ingresos familiares inadecuados a buscar una carrera de educación superior que antes habría sido inalcanzable". El camino a la privatización será básico en las políticas a educación del Banco Mundial (BM). (Beltran, P., Vera, R. 1999).

los problemas de la educación y cuáles son sus posibles soluciones. Que haya problemas de aprendizaje y de aprovechamiento, de funcionalidad de contenidos, de prácticas docentes, de funcionamiento de las escuelas, son cuestiones que podrían solucionarse desde esta justicia curricular, pues es el medio de democratizar la educación, que sólo funciona en contextos de participación igualitaria, lo que nos sitúa de regreso en la necesidad de la gratuidad de la educación.

Las reformas que lleven a la solución de los problemas de la educación están articuladas al tipo de educación que queremos, pero sobre todo a su gratuidad. Porque la educación no es asunto de unos pocos, es asunto de todos.

III. Sabemos que una democracia requiere de la participación de todos en los asuntos públicos. Esa participación está regulada por la acción comunicativa (Habermas, 1989), cuyas exigencias son: igualdad de participación, igualdad de emisión lingüística, relaciones simétricas. Estas exigencias nos llevan a pensar en la construcción de espacios donde la igualdad sea funcional. La escuela pública ha desempeñado este papel. El signo que representa, la simbolización que emite, nos permite pensar lo público como lugar de humanización, y esto ocurre desde la cultura griega. En el espacio público nuestras pulsiones se disgregan en forma de lenguaje, permitiéndonos pensar. La escuela pública es el lugar del pensar de alto nivel.

Por su simbolización la educación pública ha sido concebida como el lugar de socialización, espacio de recreación de la cultura, de reconocimiento de nuestro pasado y de posicionamiento en nuestro presente. Lo que simboliza es tan sólo el paso de los sueños soñados de la humanidad, que se corporeizan en el sueño de cada niño, adolescente, joven, que sabe que ese espacio es suyo y puede soñar, sufrir, pensar, y hacerlo sin restricción de otro ideal que no sea el de la humanización de su propio tiempo. La educación pública no tiene el ideal del "éxito" futuro, que siempre se traduce en el gesto de dominio hacia los otros, por eso puede ser el lugar de formación. La educación pública es un espacio abierto, y de formación, para que cada cual decida hacer de su vida su personal obra de arte, y puede hacer esto porque no hay ideal de dominio que le guíe.

La escuela pública le apuesta al desarrollo de las capacidades de cada uno y a la elección de la capacidad que cada cual decida como modo de vida. Y si esto es así, entonces la escuela pública se convierte en el espacio necesario para el desarrollo del pensamiento crítico.

La escuela pública, no parte de la capacidad de dominio para luego ver que capacidad es mejor y cultivarla, no parte de la idea de "éxito" para luego introyectar esta idea para cultivar la habilidad que mejor le viene a quien ya ha sido contaminado. Por esta vía lo que tenemos es retórica, pero no pensamiento crítico.

Cuando las razones de dominio, retórica, penetran nuestra razón, se hace difícil hallar una razón para defender ideales que han venido articulando nuestra historia, como los ideales de justicia e inclusión, que genera la educación pública.

IV. Una justificación para la introducción del modelo educativo neoliberal, fue el llamado acceso a la sociedad del conocimiento. El conocimiento se define como toda indagación racional que hacemos sobre

los problemas que enfrentamos en nuestras experiencias con nuestro mundo (Martínez, 2003: 6). Ahora bien, toda indagación racional requiere de argumentos para explorar y exponer la solución a sus problemas. Tenemos conocimiento cuando objetivamos una experiencia subjetiva, o cuando nuestra subjetividad es plasmada en objetividad para explicar el mundo. En síntesis, podemos definir el conocimiento, como el resultado de un proceso de despliegue de habilidades intelectuales que nos permiten explicar nuestro mundo. Pero como se ve, se trata de información interiorizada, que está integrada en las estructuras cognitivas del sujeto, de modo que sin sujeto del conocimiento no hay conocimiento. Esta es la concepción tradicional de conocimiento.

El tránsito desde la concepción tradicional de conocimiento a la sociedad del conocimiento, se articula al procesamiento de la información electrónica, en este sentido “el conocimiento es información ordenada y estructurada; y para que la información se transforme en conocimiento se requiere de la presencia de estructuras preexistentes de entendimiento en la memoria, que sean capaces de retener determinada información para que llegue a formar parte del conocimiento de una persona” (Sanz, 1994: 21), como puede verse ahora se enfatiza la categoría de información, pero ella debe estar estructurada y ordenada, lo que lleva a enfatizar que si bien estamos en una época donde abunda la información, esta abundancia por sí misma no basta para tener conocimiento, hace falta la existencia de estructuras preexistentes de entendimiento, y estas estructuras son las que la escuela debe atender. Ahora bien, este nuevo paradigma de conocimiento, se le conoce como sociedad del conocimiento, donde domina la inteligencia interconectada y el ingenio humano, ya que el uso efectivo de la interconexión mundial, facilitada por las tecnologías de información y comunicación puede potenciar la producción y expansión del conocimiento y la inteligencia humana (Drucker, 1993), (Gibbons, Limoges, et. al. 1994)

Para acceder a este medio electrónico, resulta indispensable que los nuevos actores sean capaces de ejercer un dominio sobre el universo simbólico con el que se articula. Y solo es posible algo como esto en la medida en que hacemos que quienes se educan formen parte de un juego con tal universo simbólico: en el que desarrollen sus capacidades conceptuales. De modo que se aprende a leer no porque se memorice información que luego se junta hasta que finalmente se lea. No es así. Se aprende a leer porque se parte de lo que los alumnos viven cotidianamente en sus procesos lectura que hacen sobre su mundo. Pero este modo de aprender implica poner en juego las habilidades de pensamiento de los estudiantes. Y al hacer esto, lo que se hace es hacer participar a los estudiantes de un universo simbólico que poco a poco se expande a otras áreas de la vida.

De modo que el problema de partida, en términos educativos, no es si tenemos los medios electrónicos, el problema de partida es el modelo con el que jugaremos para educar en el salón de clases. Pues de este modelo depende que desarrollemos las habilidades intelectuales necesarias para formar personas que en algún momento estarán frente a los medios electrónicos de información y comunicación. Donde el saber implica el discernimiento para seleccionar la mejor información, y el conocimiento el discernimiento

para organizar del mejor modo la información seleccionada, de modo que obtengamos un conocimiento, electrónicamente útil, sobre algo en el mundo³.

No hay acceso a los medios electrónicos de comunicación e información, condición de la sociedad del conocimiento, si antes la educación no ha hecho posible que tengamos una mente bien ordenada⁴, y solo se puede hablar de ello si la educación ha hecho posible el despliegue de las habilidades de pensamiento de los estudiantes, pues ello es lo que hace posible el plantear y tratar los problemas, además de que nos permite hacernos de principios para la unificación de los saberes. Desde luego que es necesaria la introducción al aula de los medios electrónicos de información y comunicación, pero la mera introducción de estos medios, nos deja a medio camino de la sociedad del conocimiento. Para llegar a ella hace falta una nueva idea de enseñanza y de formación a partir de ella. Creo que ya he enfatizado que lo que hace falta es una enseñanza por descubrimiento, como lo enfatiza Scheffler⁵, o bien una enseñanza centrada en el desarrollo de habilidades de pensamiento, como lo he dicho varias veces.

La escuela tampoco puede seguir asumiendo funciones de socialización, de cuidado y atención, que antes correspondían a la familia (Senge, 2000). Aunque parece que este es el papel que actualmente desempeña, en la medida en que no haya el modo de educar a la nueva generación Nintendo, llamada así por su competencia en el uso de las nuevas tecnologías, o a la generación de video-niños⁶, llamada así por su adicción a los video-juegos. Ante una situación como la anterior, donde la escuela nada tiene que hacer, el informe de la propia Comisión Europea hablaba de que la escuela debería desarrollar un conocimiento base que permita a las personas dar significado a las cosas, comprender y hacer juicios, desarrollar la capacidad de analizar cómo funcionan las cosas: observación, sentido común, curiosidad, interés por el mundo físico y social, inventar. Aprender a cooperar debe ser también una habilidad a adquirir en la escuela (Marcelo, 2002: 5). Este conocimiento es el que he venido enfatizando como el necesario en la sociedad del conocimiento. Incluso, este conocimiento de partida, que la escuela debe ofrecer debe articularse en un molde llamado 'álgebra conceptual', es decir, creadora de estructuras flexibles, mentalmente hablando, a la vez que polivalente: estructuras abiertas que puedan ser modificadas rápidamente, de acuerdo a los datos que surgen de su entorno (Ferrández, 1988:174). La formación de base debe aspirar a permanecer en un mundo donde todo cambia, a dotar a las personas de autonomía personal, capacidad de comunicación, conocimiento de los procesos de resolución de problemas, manejo de información, etc. Para mi perspectiva, este modelo de "álgebra conceptual", es lo que Lipman (Lipman, 1998) llama el desarrollo del pensamiento complejo, que está articulado por el pensamiento crítico, creativo y de cuidado, y que tiene lugar en la comunidad de indagación.

³ Se trata del dominio del ciberespacio, donde "se puede ver en los debates sobre el control del espacio de nombres y en la nueva generación de direcciones IP una pugna por encontrar la nueva estructura social que guiará a Internet en el futuro. Será difícil encontrar la forma de esta estructura dado el gran número de intereses que concurren en la red", y esta nueva estructura social, desde luego impactará la antropología humana que ahora nos es familiar (Gutiérrez, 2005: 150).

⁴ Esto es algo que expresa de modo acertado Morin, para quien "una mente bien ordenada" significa que, más que acumular el saber, es mucho más importante disponer a la vez: -de una aptitud general para plantear y tratar los problemas, -de principios organizativos que permitan unir los saberes y darles sentido" (Morin, 2003: 25).

⁵ Enfatiza la enseñanza en su uso descubridor. Esta puede precisarse así: quien enseña lo hace desplegando la explicación racional y el diálogo crítico, esto es dar razones y aceptar preguntas radicales (Scheffler, 1973).

⁶ Esta es una categoría de Sartori, para quien "...el niño formado en la imagen se reduce a ser un hombre que no lee, y, por tanto, la mayoría de las veces, es un ser "reblandecido por la televisión", adicto de por vida a los videojuegos" (Sartori, 1998: 37).

Por pensamiento de alto orden en la escuela, entiendo la calidad del pensamiento que la escuela aspira a cultivar, no la inteligencia de nivel superior con la que los estudiantes llegan a la escuela. Una educación para el pensamiento de alto orden no es una educación para una elite privilegiada, sobre todo si la base de este elitismo es la riqueza, el poder o la inteligencia. Es una educación de calidad para todos, y el pensamiento de alto orden es formulado en términos de criterios que deben ser satisfechos. Se pueden identificar estos criterios como pensamiento crítico, pensamiento creativo y pensamiento de cuidado (Lipman, 1994). No se trata de pensar para desarrollar la inteligencia que lleve al dominio de los otros, se trata de un pensar común, un pensar con el otro, con el cuidado del otro, un pensar que no coloniza a nadie, porque piensa públicamente. Porque piensa desde la escuela pública, desde lo público (Arendt, 2002).

Conclusiones

La gratuidad de la educación no es una tesis inactual, hoy más que nunca debemos asumirla, ella es la que permite destrabar los grandes problemas de la educación, ella es la que permite construir un sistema educativo que podrá resonar a nuestras exigencias como sujetos históricos, pero incluso podría responder a las mismas exigencias del capital. Pero formar sujetos críticos requiere condiciones como: igualdad de participación, igualdad de emisión lingüística, relaciones simétricas, que solo son posibles en las condiciones que crea la escuela pública.

Cierto que la sociedad del conocimiento, marca del capitalismo global, hace ver la necesidad de cambios en la escuela. Pero si la escuela pública ofrece las condiciones para formar sujetos críticos, entonces habrá que fortalecerla si queremos ingresar a esa sociedad en mejores condiciones, en tanto habremos formado mentes crítica para posicionarse frente a esa sociedad del conocimiento.

Bibliografía

- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona, Paidós
- Echeverría, J. (2003). *La revolución tecnocientífica*, Madrid, FCE.
- Giddens, A., Hutton, W. (2001). *En el límite. La vida en el capitalismo global*. Barcelona, Tusquets
- Guevara Niebla, G (1992). (comp.), *La catástrofe silenciosa*. México, FCE.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra
- Lipman, M. (1994). "El papel del pensamiento distribuido en la preparación de maestros para enseñar a pensar", Inédito.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Luxemburgo, R. (1912). *La acumulación del capital*, Hungría, Germinal Edicions internacionals Sedov.
- Martínez, S. (2003). *Geografía de las prácticas científicas*. México, UNAM.
- Meszarós, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires, Siglo XXI-CLACSO
- Mexicanos Primero, (2010). *Brechas. Estado de la educación en México 2010*, México, MEXICANOS PRIMERO VISIÓN 2030, A.C.

Soros, G. (1999). *La crisis del capitalismo global. La sociedad abierta en peligro*. México, Plaza & Janés

Torres Santomé, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*, Madrid, Ediciones Morata.

Mexicanos Primero (2010). *Brechas. Estado de la educación en México 2010*. México, Mexicanos Primero.

Beltran, P., Vera, R. (1999). "En documentos de la OCDE y el Banco Mundial, se preveía el incremento de las cuotas de las universidades públicas y la expansión de la educación superior privada", en: México, Revista Proceso, 8 de mayo de 1999.

DRUCKER, PETER F. (1993). *Post-Capitalist Society*. New York: Harper Business.

GIBBONS, MICHAEL; LIMOGES, CAMILLE; NOWOTNY, HELGA; SCHWARTZMAN, SIMON; SCOTT, PETER y TROW, MARTIN. (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London/Thousand Oaks/New Dehli: Sage.

Sanz, E. (1994). *Estudios de usuarios*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruizperéz.

Gutiérrez López, M. A. (2005). *Internet y libertad*. Ampliación tecnológica de la esencia humana, Sevilla, Comunicación Social.

Scheffler, I. (1973). *Las condiciones del conocimiento*, México, UNAM.

Senge, P. et al. (2000). *Schools that learn*, New York, Doubleday.

Marcelo, C. (2002). "Aprender a Enseñar Para La Sociedad del Conocimiento", Education Policy Analysis Archives, Volume 10, Number 35, agosto 16, ISSN 1068-2341.

Kohan, W. Olarieta, B. (2013). *La escuela pública apuesta al pensamiento. argentina*, Homo Sapiens Ediciones.

Ferrández, A. (1988). "Formación docente para la enseñanza profesional", en: P. de Vicente y otros (Eds). *La formación de los profesores*, Granada, Servicio de Publicaciones.

Cibergrafía:

<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/073/073009.pdf>