

# Tras la consigna del progreso, la innovación y el cambio: la problematización de los proyectos educativos<sup>1</sup>

Cristina Cárdenas Castillo\*



Recepción: 26 de febrero de 2017  
Aprobación: 20 de marzo de 2017

**Resumen.** Cárdenas Castillo, Cristina. *Tras la consigna del progreso, la innovación y el cambio: la problematización de los proyectos educativos.* La innovación postulada como faro y meta de la educación amerita una reflexión crítica que revele y problematice los presupuestos sobre los que se asienta. Será necesario examinar tanto las concepciones de ser humano, de historia, de cambio histórico y de progreso como la orientación de la sociedad actual y las notas constitutivas del sistema educativo mexicano.

**Palabras clave:** innovación, educación, cambio histórico, progreso, sistema educativo mexicano.

**Abstract.** Cárdenas Castillo, Cristina. *In Pursuit of the Watchwords of Progress, Innovation and Change: The Issue of Educational Projects.* Innovation has been postulated as the beacon and goal of education, and this calls for a critical reflection that unveils and questions the underlying premises. It will be necessary to examine the conceptions of the human being, of history, of historical change and of progress, as well as the orientation of today's society and the constitutive notes of the Mexican educational system.

**Key words:** assumptions, innovation, education, human being, history, historical change, progress, Mexican educational system.

1. Este trabajo se presentó originalmente como conferencia en el Simposio de Educación del ITESO en marzo de 2011.

\* Doctora en Ciencias de la Educación, profesora de la UdeG y del ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, México. Email: m4008ccc@hotmail.com

## **Primer acercamiento**

En la difícil coyuntura en que se encuentra México todo parece depender de nuestra capacidad de innovar. Todos los problemas se pueden solucionar innovando, poniendo nuestra voluntad en ello.

La consigna es aparentemente sencilla: decidámonos a innovar.

El ser humano innova constantemente. No hay tradición sin innovación. Ni innovación a partir de la nada. Prácticamente nada puede ser conservado o transmitido sin cambios.

La razón de ello es que

El nuevo comienzo que se da en el mundo con cada nacimiento sólo puede hacerse valer porque el nuevo llegado tiene la capacidad de hacer él mismo un nuevo comienzo, es decir, de actuar.<sup>2</sup>

El hecho de que el ser humano tiene la capacidad de actuar en el sentido de un nuevo comenzar sólo puede [significar] que en este único caso, incluso lo inverosímil aún tiene cierta verosimilitud, y que aquello que de hecho no tiene expectativas puede, sin embargo, ser esperado. Y esta capacidad para lo absolutamente impredecible se basa, a su vez, exclusivamente en la unicidad debido a la cual cada uno está separado de cualquier otro que existió, existe o existirá, pero donde esta unicidad no consiste tanto en determinadas cualidades [...] sino más bien en el hecho de la natalidad en la que se funda toda convivencia humana y en virtud de la cual todo ser humano apareció una vez como alguien único y nuevo en el mundo.<sup>3</sup>

2. Hans Jonas, "Actuar, conocer, pensar. La obra filosófica de Hannah Arendt" en *Hannah Arendt. El orgullo de pensar*, Fina Birulés (Comp.), Gedisa, Barcelona, 2006, p. 28

3. *Ibidem*, p. 29.

Hannah Arendt, autora de las reflexiones anteriores, veía en la natalidad una promesa de esperanza y, a la vez, la génesis del peligro de los asuntos humanos. Para ella

[...] la fragilidad de las instituciones y las leyes con las que siempre intentamos estabilizar medianamente el ámbito de los asuntos humanos no tiene nada que ver con la flaqueza o lo pecaminoso de la naturaleza humana; se debe únicamente al hecho de que en este ámbito siempre entran seres humanos nuevos que deben hacer valer en él su nuevo comienzo por medio de la acción y la palabra.<sup>4</sup>

Y las acciones humanas tienen siempre un potencial perturbador. Desencadenan procesos cuyos resultados no pueden ser previstos ni controlados por sus actores. Son la materia misma de la historia de la humanidad.

Las instituciones humanas intentan ser duraderas para poner límites a la oscuridad del corazón humano, para establecer y preservar actitudes civilizadas y derechos humanos.

El derecho, las constituciones y los Estados son instrumentos para asentar islas de estabilidad humana en medio de las corrientes destructivas de la naturaleza y de la historia.<sup>5</sup> Las leyes tienen como función proteger los derechos y actuar como muros de contención que protegen la estabilidad del mundo humano contra los estragos de las fuerzas naturales y pseudo-naturales.<sup>6</sup>

4. *Idem.*

5. Margaret Canovan, "Hannah Arendt como pensadora conservadora" en *Hannah Arendt. El orgullo de pensar*, p. 60.

6. *Ibidem*, pp. 58-59.

Los seres humanos somos libres, y el uso de esa libertad de acción encierra un potencial perturbador que explica por qué nuestro mundo y nuestras vidas son fundamentalmente problemáticos, irreductiblemente complejos. Explica también las catástrofes sociales que son parte indisociable de la historia humana.<sup>7</sup> Cada ser humano que nace, que llega al mundo, tiene la posibilidad de actuar, de tomar iniciativas y poner en marcha algo nuevo en el mundo. Es por esta razón que el mundo humano es impredecible y peligroso.

Hannah Arendt afirma que hay tres actividades humanas básicas: trabajar, producir y actuar:

La actividad del trabajo corresponde al proceso biológico del cuerpo humano. La condición básica bajo la cual se encuentra la actividad del trabajar es la vida misma.

En el producir se manifiesta lo antinatural del ser humano. El producir genera un mundo artificial de cosas en el que la vida humana, apátrida en la naturaleza, encuentra su casa.

El actuar es la única actividad que se da directamente entre los seres humanos sin la mediación de materia, materiales y cosas y se caracteriza por la pluralidad.<sup>8</sup>

Detengámonos en el producir, en el mundo artificial de cosas que constituye la casa humana.

Queda claro que la fabricación de instrumentos fue pieza clave de la hominización del hombre, que la capacidad del homínido de prolongar su cuerpo por medio de herramientas y utensilios implicó paralela-

7. *Ibidem*, p. 72.

8. Hans Jonas, "Actuar, conocer, pensar...", pp. 27-28.

mente el crecimiento de su cerebro y un mayor control sobre la naturaleza, es decir, mayores posibilidades de sobrevivencia.

El siglo XVIII fue un enclave fundamental en esta actividad humana de producir. La unión de las ciencias y las artes —antes separadas tajantemente— dio inicio a la industrialización y se prolonga hasta nuestros días en una racionalidad tecnológica que a muchos les parece la única racionalidad posible.

Y la novedad es un elemento constitutivo del circuito tecnológico/tecnocrático de esta racionalidad que sigue confiando en que el destino de la humanidad es el progreso, el desarrollo. Este progreso concebido como infinito implica cambios constantes, la omnipresencia del cambio y, por lo tanto,

[...] un ritmo desasosegante y convulso. Las nuevas formas, las nuevas representaciones del mundo, para mantener despierta la idea de novedad, el signo de la innovación en cuanto tal, tienen que ser necesariamente formas precarias, sustituibles y de limitada duración. Cualquier empeño por consolidarlas y perpetuarlas será contrario al espíritu que anima sus conquistas y sus logros. Es opuesto a su realidad íntima y a las fuerzas que impulsaron su nacimiento [...]. No es suficiente con que el cambio se produzca. El cambio se ha convertido en la verdadera norma. El cambio en el que nos encontramos, por lo tanto, va siempre más allá de cualquier cambio.<sup>9</sup>

Como afirma Gilles Lipovetsky, “el afán y la necesidad de lo nuevo suponen un retroceso hacia el comienzo, una disolución de lo real, una eliminación de la historia”.<sup>10</sup> En el mismo sentido, Karl Manheim ya había predicho:

9. Teófilo Rodríguez Neira, *La cultura contra la escuela. Un ensayo sobre las contradicciones entre cambio social y prácticas educativas*, Ariel, Barcelona, 1999, p. 22.

10. *Ibidem*, p. 26.

Cuanto más ha progresado en una sociedad la industrialización, así como la división del trabajo y la organización que van estrechamente unidas a ella, tanto más hay esferas de la actividad humana que se hacen funcionalmente racionales, y con ello, calculables de antemano.<sup>11</sup>

Esta racionalidad funcional,

[...] a medida que se independiza y se la dota de un valor propio, va privando a los individuos singulares de su racionalidad personal. Llevada hasta sus últimas consecuencias, la distinción entre la racionalidad funcional, la racionalidad personal y la autorrealización que aquella supone, deberíamos concluir que la esencia de la racionalidad funcional es eximir al individuo medio del pensamiento, de la inteligencia, de la responsabilidad y traspasar esas facultades a los individuos que dirigen la racionalización.

[...] cuando una sociedad acepta el modelo que implica la racionalidad funcional, la organización se concentra en unos pocos sujetos. Sólo ellos tendrán la plena capacidad de decidir. Cuanto más compleja sea la organización y mayor el grado de especialización, menor será el número de los que ostentan el control y el gobierno de su desenvolvimiento. Los organizadores serán los que desempeñen los puestos clave de la sociedad. Esta situación dará lugar a la aparición de un núcleo poderoso, una élite separada de la gran masa de ciudadanos. La capacidad de juicio y la posibilidad de emitirlo, los gustos y preferencias, sufren un desplazamiento inevitable. El hombre de la calle, el hombre medio, la mayoría de los ciudadanos, verán mermadas sus zonas de influencia, y el cultivo de su propia inteligencia será cada vez menos necesario.<sup>12</sup>

11. *Ibidem*, pp. 35-36.

12. *Idem*, pp. 35-36; Karl Manheim, *El hombre y la sociedad en la época de crisis*, La Pléyade, Buenos Aires, 1969, pp. 42-45, principalmente.

En estas condiciones *el ser humano se escinde. Queda preso de la euforia y del terror. Se instala una esquizofrenia colectiva.*<sup>13</sup>

Así pues, el progreso material ha acrecentado los problemas de nuestro estar en el mundo, problemas que no se reducen a tener agua abriendo una llave, a disponer de un automóvil para caminar nuestros caminos, a abrir internet para conseguir información sobre prácticamente cualquier tema.

La esquizofrenia se debe a que el ser humano no es sólo un *homo faber* ni sólo un *homo consumens*. La vida humana no se reduce a “habérselas con las cosas”, incluye el habérselas con los otros seres humanos y con nosotros mismos, con la historia que nos precede.

La racionalidad funcional asentada en la fe en el progreso encarna una nota característica de la condición humana, la *hybris*, la desmesura, el empecinamiento en rebasar los límites de la existencia tal cual ha sido dada.

Cuenta la mitología griega que Epimeteo y Prometeo fueron designados por Zeus para repartir entre los seres del mundo las cualidades que les permitirían realizar su existencia. Epimeteo distribuyó los dones de tal forma que cuando llegó al hombre ya los había agotado. El ser humano se encontró descalzo, desnudo y desarmado. Para remediar semejante menesterosidad Prometeo robó a Atenea y a Héfaistos la ciencia, la técnica y el fuego<sup>14</sup> para dotar a los hombres, quienes con ellos han construido el mundo humano y, también, su propia imagen de dueños del universo y de la naturaleza. El ser humano, engreído de sus dones pretende ser semejante a los dioses, más aún, quiere ser dios,

13. *Ibidem*, p. 36.

14. Platón, “Protágoras o de los sofistas” en *Diálogos*, Porrúa, México, 2003, pp. 155-157.

aspira a la omnisciencia, a la omnipotencia.<sup>15</sup> Y esto es *hybris*: insolencia y falta de moderación.

En el mismo diálogo de Platón en el que se relata el mito del robo de los dones humanos, se especifica que cuando Zeus se dio cuenta de que la ciencia, la técnica y el fuego sólo servían para que los hombres se destruyeran entre sí, les envió con Hermes un segundo tipo de dones, las virtudes políticas, *la diké*: la reverencia hacia los dioses, la justicia y la vergüenza.<sup>16</sup>

Estos tres dones constituyen los límites, los diques de la desmesura humana. La reverencia hacia los dioses ubica *de facto* al ser humano en su natal y mortal condición.

La justicia abre la posibilidad de ser en común y de buscar el bien común. La vergüenza implica las dos esferas anteriores en íntima relación con el observador interno de cada uno; es la conciencia.

De acuerdo con lo anterior, resalta que la humanidad ha desarrollado principalmente los dones de Prometeo —la ciencia y la técnica, aquellos que siguen el llamado de la *hybris*— y que las virtudes políticas de la *diké* —aquellas que ponen freno a las primeras— esperan aún su realización.

Desde este punto de vista se comprende por qué el progreso científico, técnico y material no ha ido a la par del logro de mejores sociedades, de mundos más justos. Y se comprende también por qué las fabricaciones humanas tienen siempre un doble filo, es decir, encierran la posibilidad de ser utilizadas para la destrucción.

15. Juan David García Vaca, *Antropología filosófica contemporánea*, Anthropos, Barcelona, 1997, pp. 24-25.

16. Platón, "Protágoras...", p. 157.



## Segundo acercamiento

Si lo mejor del hombre, lo más luminoso, es sentar las condiciones para poder convivir, estaremos de acuerdo en que una de las instituciones humanas imprescindibles es la educación entendida como una actividad fundamentalmente conservadora y protectora.

Educar “es mantener y proteger algo: al niño frente al mundo, al mundo frente al niño, lo nuevo frente a lo viejo y lo viejo frente a lo nuevo”.<sup>17</sup>

O, en otras palabras, educar es entregar a las nuevas generaciones un mundo humano y enseñarlas a sentirse obligadas y vinculadas con él, con la vida común, con los acontecimientos del presente, con la deriva del futuro. Y esto es imposible si no se les enseña a pensar.

Conocer no es lo mismo que pensar. El conocimiento es fuente para la producción de cosas de uso y es el espacio de la ciencia y de la técnica. “El conocer desempeña un papel relevante en todos los procesos de producción. Lo que tiene en común con el producir es que se trata de un proceso con un comienzo y un final y que si no ha llegado al resultado deseado simplemente ha fallado su finalidad.”<sup>18</sup>

El pensar, por el contrario, es la fuente para la actividad artística, para la filosofía, para enfrentar la irresoluble tragedia de la vida humana. El pensar busca, encuentra o crea sentido.<sup>19</sup>

[...] si los seres humanos alguna vez perdiesen este apetito por el sentido que llamamos pensar y dejasen de plantear preguntas imposibles de responder perderían también no sólo la capacidad de seguir produciendo estas

17. Hannah Arendt, “La crisis en la educación” en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Península, Barcelona, 1996, p. 204.

18. Hans Jonas, “Actuar, conocer, pensar...”, p. 33.

19. *Ibidem*, p. 34.

cosas–pensamientos que llamamos obras de arte, sino también la capacidad de plantear todas aquellas preguntas que tienen respuesta y en las que se basa toda cultura.<sup>20</sup>

Quien conoce puede permanecer en la cárcel de la mera conciencia y de la mera erudición. Quien piensa se instala en la conciencia de la fragilidad del mundo y en la necesidad de plantear cuestionamientos que rebasan la esfera de los intereses individuales.

El pensamiento es invisible pero alimenta nuestra acción visible y pública en el mundo<sup>21</sup> y en esta inteligencia debería ser la pieza clave de la educación.

Pensar, en el sentido que plantea Arendt, no es esa simple deriva de recuerdos, planes y asociaciones libres que nos inunda constantemente. No es tampoco el pensamiento funcional–racional al que se refería Manheim. Pensar implica cuestionar lo aparentemente a–problemático. Es distinguir lo importante de lo superfluo, es hacer inferencias y examinar implicaciones de lo pensado. Es disciplina, estructura y coherencia lógica al mismo tiempo que apertura a la realidad.

Y el hombre no nace sabiendo pensar, lo va aprendiendo al estar alimentado por el mundo de lo humano. De nuestros esfuerzos depende que los nuevos seres humanos tengan *la experiencia del pensar*, de encauzar el pensamiento y de sostenerlo. Es la más difícil de las artes humanas pero también la más necesaria, porque sin ella la *diké* es imposible.

Podemos preguntarnos si la educación mexicana enfrenta y asume esta dificultad como parte central de su labor formativa. Podemos preguntarnos si en los últimos años no se ha evadido esta dificultad confiando

20. *Ibidem*, p. 35.

21. *Ibidem*, p. 39.

en que la tecnología facilitará el aprendizaje, si no se ha intentado hacer pasar por simple lo que no lo es y nunca podrá serlo.

Afirma Arendt que el proceso de modernización

[...] dio una importancia especial a borrar en la mayor medida posible la distinción entre juego y trabajo, a favor del primero. Se consideró que el juego era la forma más vivaz y apropiada de comportamiento para el niño, la única forma de actividad que se desarrolla espontáneamente desde su existencia como niño. Sólo lo que se puede aprender a través del juego hace honor a la vitalidad de los pequeños. La actividad infantil característica, se pensó, está en el juego; el aprendizaje que, tal y como se entendía antiguamente, obligaba a una criatura a una actitud pasiva, le hacía perder su personal iniciativa lúdica.<sup>22</sup>

Por otra parte, el pensar nunca es una actividad aislada del mundo de lo humano. Cada ser humano que llega al mundo necesita aprender que sus acciones siempre se llevarán a cabo con los demás y en relación con los demás.<sup>23</sup> Y esta convicción no puede ser apropiada sin involucrar el pensamiento y la experiencia de cada ser humano. Porque no se trata de moralizar ni de inyectar dogmas sino de que la comprensión del mundo —la cavilación sobre él y sobre nuestro lugar en él— haga patente y viviente el hecho de que nuestra existencia como humanos implica necesariamente el escenario de la comunidad, el convivir en ella y el responsabilizarnos del tono de esa convivencia al mismo tiempo que de las potencialidades destructivas de nuestros actos.

Estos dos ejes *deberían vertebrar* la acción por la cual los nuevos seres humanos se introducen al mundo.

22. Hannah Arendt, “La crisis en la educación”..., p. 195.

23. Margaret Canovan, “Hannah Arendt como pensadora conservadora”..., p. 66.

El problema estriba en que nosotros mismos, los adultos de esta generación no conocemos “la política como el espacio plural del mutuo aparecer de los unos ante los otros, como el espacio interactivo del individuo y la comunidad que permite el ser en común”.<sup>24</sup> Nosotros hemos crecido en la pasividad, la no-acción y en el espacio diminuto de la familia.

La preocupación por el bienestar y el acceso a los bienes de consumo de la célula familiar han convertido a los seres humanos en una masa indiferente frente a la maquinaria política profesional, frente al imperialismo y las barbaries de todo tipo (las de la especialización, las del narco...). El individuo común cree que él no tiene nada que ver con los problemas del mundo, que las instituciones deben encargarse de solucionar los problemas.

Una de las instituciones capitales es la educación. Y esta institución, como todas las demás, está en crisis en este mundo posmoderno.

De acuerdo con Arendt hay tres factores principales en esta crisis.

Ante todo, se hizo posible por ese complejo de teorías educativas modernas que nacieron en Europa Central y consisten en una notable mezcla de sensatez e insensatez que pretendía lograr, bajo el estandarte de una educación progresista, una revolución radical en todo el sistema educativo.<sup>25</sup>

El primero de ellos tiene relación con la incorporación generalizada de las teorías pedagógicas y psicopedagógicas a la enseñanza, las cuales han instalado un horizonte de infantilización permanente. El segundo tiene que ver con la pérdida de la autoridad de los adultos y de los maestros y profesores. El tercero radica en que la educación ha

24. Roberto Esposito, “Polis o comunitas” en *Hannah Arendt, El orgullo de pensar*, p. 117. Es una cita textual de Arendt.

25. Hannah Arendt, “La crisis en la educación”..., p. 189

elegido enseñar conocimientos y habilidades olvidando la formación del pensamiento y de la vocación de ciudadanía.

Estos tres elementos confluyen en una educación deficiente que no lleva a la creación de un espacio público.

Veamos lo relativo a la infantilización. Se ha supuesto “que existen un mundo y una sociedad infantiles [...]. Así se rompen las relaciones reales y normales entre niños y adultos, surgidas de la coexistencia de personas de todas las edades”.<sup>26</sup>

Y la autonomización del mundo infantil repercute directamente en la enseñanza:

Bajo la influencia de la psicología moderna y de los dogmas del pragmatismo, la pedagogía se desarrolló, en general, como una ciencia de la enseñanza, de tal manera que llegó a emanciparse por completo de la materia concreta que se va a transmitir. Un maestro, así se pensaba, es una persona que, sin más, puede enseñarlo todo; está preparado para enseñar, y no especializado en una asignatura específica.<sup>27</sup>

Se trata de la primacía de la didáctica sobre el dominio real de un campo de conocimiento. Se favorece así que se enseñen generalidades, fragmentos inconexos o incluso incoherencias. Y los alumnos captan esta debilidad, esta ignorancia de fondo, lo cual socava profundamente tanto las posibilidades de que tomen en serio el conocimiento como el respeto por el maestro.

Como el profesor no tiene que conocer su propia asignatura, ocurre con poca frecuencia que apenas si está una hora por delante de sus alumnos en cuanto a conocimientos. A su vez, esto significa no sólo que los alumnos

26. *Ibidem*, pp. 192-193.

27. *Ibidem*, p. 193.

están literalmente abandonados a sus propias posibilidades sino también que ya no existe la fuente más legítima de la autoridad del profesor: ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos.<sup>28</sup>

La innovación pedagógica así concebida deja de lado, precisamente, el núcleo fundamental de la cultura, es decir, la posibilidad de que los jóvenes se apropien del mundo de lo humano, de lo que otros seres humanos han pensado y elaborado para no empezar el camino reducidos a sus propias fuerzas. Y éste es el tercer supuesto básico de la crisis de la educación, es la *aplicación lógica* del pragmatismo:

Este supuesto básico sostiene que sólo se puede saber y comprender lo que uno mismo haya hecho, y su aplicación al campo educativo es tan primaria como obvia: en la medida de lo posible, hay que sustituir el aprender por el hacer. La causa de que no se diera importancia a que el profesor conociera su propia asignatura era el deseo de obligarlo a ejercer la actividad continua del aprendizaje, para que no pudiera transmitir el así llamado “conocimiento muerto” y, a cambio, pudiera demostrar cómo se produce cada cosa. La intención consciente no era transmitir conocimiento sino enseñar una habilidad [...] Lo que tendría que preparar al niño para el mundo de los adultos, el hábito de trabajar y de no jugar, adquirido poco a poco, se deja a un lado a favor de la autonomía del mundo de la infancia.<sup>29</sup>

El texto de Arendt en el que nos apoyamos fue publicado por primera vez en 1954. Así, debemos tomar en cuenta que desde esa fecha hasta hoy han tomado carta de naturalización otros dos fenómenos, el individualismo y la generalización de la consigna —la norma— del cambio.

28. *Ibidem*, p. 194.

29. *Idem*. Esta misma crítica de Arendt fue planteada por José Vasconcelos en *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*, Constanza, México, 1952.

## Respecto al individualismo, Lipovetsky afirma que

Ya se trate de la movilización por la escuela privada o contra el proyecto de reforma de la universidad, en todos los casos el motor principal de la reivindicación ha sido la afirmación de los derechos de los individuos a disponer de su vida, de sus orientaciones y de su cotidianeidad, y a poder escoger libremente lo que les conviene [...] [Son] movimientos individualistas por excelencia, dado que anteponen sobre todo la supremacía de los derechos individuales al todo colectivo, y dado que erigen la libertad individual en ideal irresistible, más allá de la consideración de los diversos límites de la realidad de la vida social.<sup>30</sup>

La intervención de la consigna del cambio en la educación es a la vez signo y consecuencia de la crisis. Nos encontramos en la inédita situación de hacer compatibles por un lado el cambio, la innovación, la creatividad, las posiciones críticas, y por el otro la exacerbación de los reglamentos, la planeación y la programación.

Y es que la educación se ha convertido en una gran máquina burocrática. En palabras de Arendt, *“la burocracia es el dominio de un complejo sistema de oficinas en donde no cabe hacer responsables a los hombres porque es el dominio de nadie”*.<sup>31</sup>

En este dominio de nadie sólo una palabra se escucha, la de la racionalidad funcional.

Es así como los profundos y graves problemas de la educación han sido disecados en términos de un conjunto de actividades y procesos organizados de tal forma que conduzcan mecánicamente al fin previamente establecido, tal como lo explicó Manheim.<sup>32</sup> En nombre de

30. Teófilo Rodríguez Neira, *La cultura contra la escuela...*, p. 57.

31. Hannah Arendt, *Sobre la violencia*, Alianza, Madrid, 1969, p. 53.

32. *Ibidem*, p. 32.

la optimización racional nuestra educación vigila la cobertura, la equidad, la eficiencia terminal, perfiles de ingreso y de egreso y se ha creado incluso una instancia para evaluar los logros educativos... La evaluación es muy importante para esta racionalidad.

Y mientras tanto, mientras crece la fábrica educativa, el mundo humano se nos ha estrechado. Producimos —y subrayo la palabra *producción*— empleados que competirán con éxito en el mercado de trabajo y que buscarán su felicidad en el consumo.

Pero no formamos personas pensantes, autónomas ni libres. No formamos personas conscientes de la fragilidad del mundo humano, de la necesidad de pensar y de comprender, de plantear cuestionamientos a los acontecimientos de nuestro presente. No formamos la vocación del ciudadano de servir a la vida común tomando distancia de la realización personal.

Los discursos “oficialosos” insisten en que ha habido pérdida de valores y de virtudes como si nos hubieran desterrado de un pasado idílico.

Desde esa óptica resulta fácil afirmar que a la educación le corresponde encontrar la varita mágica para restablecer la virtud. Y esa varita mágica es la de la innovación y el cambio. Con nuevas pedagogías, con más tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con más técnicas de manejo de información todo debería arreglarse.

Nuestra máquina educativa no alcanza a captar la hondura del problema en el que nos encontramos. Y de esa manera se cierra la posibilidad de cuestionar lo que nos ha llevado a la situación actual. El estar empeñados en la innovación administrativa o pedagógica, así sea mínima, permite seguir cómodamente instalados en la complicidad con respecto a las prácticas gubernamentales e institucionales que nos han dañado como comunidad humana.



Enumero:

- Un Estado que retrocede ante sus obligaciones, que se concentra en la gestión de los intereses económicos.
- Políticas educativas sexenales.
- Una inversión en educación que no sobrepasa 5.2% del PIB.<sup>33</sup>
- Un sindicato que, en palabras de Pablo Latapí, “más que una asociación gremial que defiende los derechos laborales de los maestros es un grupo político que lucha por conservar y ampliar sus territorios y formas de influencia”.<sup>34</sup>
- Dirigentes de todos los ámbitos nombrados por nepotismo y conveniencias...
- Un cuerpo docente con preparación mínima...
- Una enseñanza que se limita a suministrar conocimientos y a preparar para el mundo laboral.

### **Tercer acercamiento y cierre**

La pregunta que ronda a estas alturas, sin duda, es cómo podemos solucionar lo que parece ser un callejón sin salida. Intentaré acercarme a una respuesta al final de esta reflexión.

Creo que sólo empezaremos a vislumbrar el camino a seguir haciendo el esfuerzo de reflexionar, de librarnos de pre-supuestos y de espejismos innovadores que, como hemos visto, se sustentan en la misma lógica tecnológica.

33. Esta cifra corresponde a datos de 2015. Véase “México, el más ‘tacaño’ de la OCDE en inversión educativa” en *Expansión*, 24 de noviembre de 2015. La UNESCO recomienda que los países en desarrollo destinen a la educación por lo menos 8% del PIB.

34. Pablo Latapí Sarre, *Finale prestissimo. Pensamientos, vivencias y testimonios*, Fondo de Cultura Económica, México, 2009, p. 38.

En términos de Arendt:

Una crisis nos obliga a volver a las cuestiones mismas y exige respuestas nuevas o viejas, pero, de todos modos, requiere juicios directos. Una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios pre-establecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar que esa realidad brinda.<sup>35</sup>

Y forzosamente tendrá que ser una reflexión que analice lo que nos parece más fundamental de la vida humana, que ponga en relación nuestra libertad y nuestra fragilidad y busque el sentido de nuestra realidad más allá de los tecnicismos, más allá de las concepciones simplificadoras que pregonan que el ser humano *debe ser feliz*.

Arendt asumió una concepción de la vida a la vez trágica y esperanzadora, reconoció que el éxito absoluto de los esfuerzos humanos es imposible, pero que siempre es posible que surja algo grande y valioso de nuestros esfuerzos.

Nos ayudará tomar en cuenta que la escuela es la institución que tiene el puente entre el campo privado (el hogar y la familia) y el campo público (el mundo); que, en tanto puente, es un espacio de tensiones entre lo viejo y lo nuevo.

Y para que el puente siga teniendo razón de ser es necesario que el pasado tenga vida en nuestro presente y que la esfera pública encarne en nuestra existencia individual. X

35. Hanna Arendt, "La crisis en la educación"..., p. 186.

## Bibliografía

- Arendt, Hannah, “La crisis en la educación” en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Península, Barcelona, 1996, pp. 185–208.
- *Sobre la violencia*, Alianza, Madrid, 1969.
- Canovan, Margaret, “Hannah Arendt como pensadora conservadora” en *Hannah Arendt, El orgullo de pensar*, Fina Birulés (Comp.), Gedisa, Barcelona, 2006, pp. 51–76.
- Esposito, Roberto, “Polis o comunitas” en *Hannah Arendt, El orgullo de pensar*, Fina Birulés (Comp.), Gedisa, Barcelona, 2006, pp. 117–129.
- García Vaca, Juan David, *Antropología filosófica contemporánea*, Anthropos, Barcelona, 1997.
- Jonas, Hans, “Actuar, conocer, pensar. La obra filosófica de Hannah Arendt” en *Hannah Arendt, El orgullo de pensar*, Fina Birulés (Comp.), Gedisa, Barcelona, 2006, pp. 23–40.
- Latapí Sarre, Pablo, *Finale prestissimo. Pensamientos, vivencias y testimonios*, Fondo de Cultura Económica, México, 2009.
- Manheim, Karl, *El hombre y la sociedad en la época de crisis*, La Pléyade, Buenos Aires, 1969.
- “México, el más ‘tacaño’ de la OCDE en inversión educativa” en *Expansión*, 24 de noviembre de 2015. <http://expansion.mx/economia/2015/11/24/mexico-reprueba-en-inversion-educativa-ante-la-ocde> Consultado 20/II/2017.
- Platón, “Protágoras o de los sofistas” en *Diálogos*, Porrúa, México, 2003, pp.145–96.
- Rodríguez Neira, Teófilo, *La cultura contra la escuela. Un ensayo sobre las contradicciones entre cambio social y prácticas educativas*, Ariel, Barcelona, 1999.