

Transversalidad educativa: la pregunta por lo instrumental y lo valórico en la formación

Juan Ruz R.*
Domingo Bazán C.**

Los autores son académicos de la Universidad Educares.

* Juan Ruz es Doctor en Ciencias de la Educación.

** Domingo Bazán es Licenciado en Educación, con estudios de Postgrado en Ciencias Sociales.

El presente artículo aborda el tema de la transversalidad educativa con categorías filosóficas y epistemológicas. Se cuestiona las relaciones entre tecnología y democracia, en el escenario de la modernidad, en cuanto matriz de sentido en el cual se espera una transversalidad exitosa y a partir de lo cual cobra vigencia la pregunta por la naturaleza instrumental o valórico-actitudinal de la transversalidad.

Para abordar la primera cuestión, se ha recurrido a tres filósofos: J. Habermas, G.H. Von Wright y M. Heidegger, de posturas divergentes pero coincidentes. La segunda cuestión se ha abordado a partir de dos series categoriales, que pretenden dimensionar los límites de una articulación de racionalidades al interior de la transversalidad.

Antes de entrar en estas materias, los autores han conectado la demanda de transversalidad educativa con la crisis de valores que trae la modernidad. Se ha destacado, además, la particular ligazón existente entre la propia transversalidad educativa y las crisis de la escuela y la democracia, afirmando que la transversalidad es un deseo, una esperanza que descansa en la necesidad compleja de resolver previamente las contradicciones de la escuela.

The present article addresses the topic of educational transversality with philosophical and epistemological categories. The relationship between technology and democracy has been questioned in our modern context, in terms of a logical matrix in which is expected a successful transversality and from which the question of the instrumental nature or valoric-actitudinal of the transversality becomes relevant.

The authors refer to three philosophies in approaching the first question: J. Habermas, G.H. Von Wright and M. Heidegger, of divergent but coincidental postures. The second question was approached on the bases of two categorical series, which hope to delineate the limits of rational articulation within transversality.

Before discussing these matters, the authors have connected the demand of educational transversality with the crisis of values that accompanies the modern era. The authors have emphasized furthermore, the particular bond that exists between educational transversality and the existing crisis in the schools and democracy; affirming that transversality is a desire, a hope that rests on the complex necessity of previously resolving the contradiction of the schools.

I. Presentación

Transversalidad y Reforma Educacional constituyen un par de conceptos estrechamente ligados y sobre los cuales hemos depositado, como país, buena parte de nuestras aspiraciones de cambio y desarrollo. En efecto, la reforma en marcha ha instalado y connotado el desafío de desarrollo de habilidades del conocimiento y de formación valórica en nuestros estudiantes, concentrando la labor formativa en la dimensión de transversalidad que ofrecen los nuevos planes y programas de estudio¹.

Se trata de una dimensión que se hace cargo, de modo explícito, de un conjunto de temas considerados tradicionalmente descuidados por la escuela y la sociedad: la democracia, la diversidad, la mirada ecológica, la afectividad y la sexualidad, entre otros.

Extrañamente, la transversalidad surge en las reformas educativas como el todo o nada, como un desideratum que aparece y se oculta al momento de querer aprehenderlo. Paralelamente, el tema de la transversalidad educativa implica, sin lugar a dudas, un desafío mayor para el éxito de la reforma educacional. Esta dificultad se ubica tanto en el orden práctico como en el orden teórico. Supone, en los hechos, definir nuevas formas de acción pedagógica, metodologías y principios didácticos adecuados, cambios organizacionales tendientes a redimensionar el rol sociopedagógico de la escuela y, lo que parece más complicado, modificar la actitud formativa de los profesores chilenos. Por otro lado, el éxito de la transversalidad propuesta por la reforma chilena implica caminos paralelos y crecientes de comprensión de la naturaleza epistemológica y social inherente a la transversalidad.

1. En los temas formativos, siempre ha existido una preocupación por estas materias. Sin embargo, la pedagogía no ha dado cuenta de un término unívoco y consensuado para aludir a los saberes no instrumentales, esto es, a lo valórico-actitudinal (discernimiento moral, ética del desarrollo, educación en valores, autonomía moral, sustrato ético-valórico, son algunas de las nociones empleadas). Nos parece, en estas coordenadas, que la idea de transversalidad educativa es lo más cercano a un concepto pertinente para involucrar la búsqueda de motivación en el otro por temas axiológicos.

El propósito mayor del presente artículo apunta al diseño de un eje, que permita comprender y ordenar los factores que tensionan la educación en el mundo en que vivimos. Está centrado en la tecnología y la democracia, entendidos como los dos componentes mayores de nuestra forma de vida. Uno de orden instrumental y el otro de orden valórico. La idea que subyace es preguntarnos por la forma en que coexisten, se imbrican, se integran o se anulan estos factores civilizatorios característicos del mundo moderno.

Se ha elegido una mirada filosófica, que busca acceder a categorías suficientemente amplias, a fin de poder juzgar sobre la transversalidad educativa con elementos que están más allá de la educación. Para ello, se acude a tres autores que tratan los temas en cuestión –tecnología y democracia– con categorías distintas pero complementarias: M. Heidegger, G.H. Von Wright y J. Habermas. Aunque en cada caso se trata de tradiciones teóricas muy distintas, muestran una feliz coincidencia, fecunda en la construcción de dos series categoriales para una comprensión más profunda de la transversalidad educativa.

Previamente, se presenta una aproximación epistemológica y social de la demanda de transversalidad. Se conecta la noción de transversalidad con el sentimiento generalizado de crisis que nos rodea. Los grandes referentes valóricos cuestionados, el rol formativo precario de la escuela y un Estado que ha cedido ante el Mercado, asoman como problemas epistemológicos y sociales, a partir de lo cual la transversalidad representa no sólo una demanda sino un síntoma del fracaso o de las contradicciones no resueltas de la escuela.

II. La transversalidad como síntoma de crisis

1. Transversalidad y crisis de paradigma

Hasta donde sabemos, la transversalidad es un concepto que aparece con aceptación creciente en la denominada crisis de la modernidad. Corresponde, en consecuencia, a una demanda social correlacio-

nada fuertemente con el sentimiento general de desencanto que se vive hoy día en torno a la ciencia, la democracia y los valores. En otras palabras, se demanda transversalidad sólo cuando hay conciencia (o percepción) de la ausencia de valores o cuando la legitimidad de éstos es frágil.

En efecto, en tiempos de desencanto se cuestiona ampliamente el paradigma de la modernidad, en cuanto matriz de sentido que ilumina y condiciona el conjunto del orden social². La modernidad, han señalado sus desencantados detractores, ha terminado por imponer un ritmo vertiginoso de cambios, una acelerada tecnificación de los procesos sociales y una separación deshumanizadora de las esferas éticas, científicas y estéticas. La armonía y el teocentrismo del hombre medieval (capaz de luchar contra los moros sintiendo que lo que hacía era bueno, pero además unitariamente bello y verdadero), se ha mutado por una mirada soberracionalizada y positivista del mundo, en la cual la ciencia define lo verdadero y se desentiende de lo bello y lo bueno.

Autores de la envergadura de Max Weber o Niklas Luhmann concuerdan en enfatizar que la modernidad ha condicionado nuestra vivencia, afectando sensiblemente el sentido de la solidaridad y de la participación social. Se trataría de procesos de individuación, división del trabajo social, y diferenciación social, cuyo impacto principal es la imposibilidad de contar con componentes valóricos más o menos universales o de mínima legitimación³.

Este contexto valórico deprimido de la modernidad deviene de cambios reconocidos por los científicos sociales⁴:

-
2. Matriz de sentido que equivale al “paradigma de base” sugerido por Rafael Echeverría en su texto “El Búho de Minerva” (Dolmen Ediciones, Santiago, 1993).
 3. En este contexto, resulta de suma complejidad la difusión, instalación y legitimación de discursos valóricos. Un ejemplo de esto es la dificultad actual de concretar el ideal bolivariano en América Latina. Véase al respecto a Bazán, D. et al.: “Una Utopía Posible”, Artículo Diario “La Epoca”, Sección “Temas de la Epoca”, 15 de Agosto de 1993.
 4. Cfr. Wormald, G.: “Trabajo y Solidaridad: ¿utopía o realidad en el desarrollo de América Latina”, Revista Estudios Sociales, N° 68, 1991.

- a) la interacción social se privatiza y se centra en el mercado y el contrato social;
- b) las creencias y sentimientos se concentran en el individuo (más que en la colectividad);
- c) los espacios de intercambio operan en la simple interdependencia funcional (connotación instrumental);
- d) lo privado, involucra los valores y lo público, una coordinación funcional de roles.

De este modo, se ha reconocido que el problema central de este fin de siglo es la falta de cohesión social, una falta de conciencia colectiva cuyo fundamento son los valores. La crisis de la modernidad sería la crisis de los valores, en cuanto se ha minimizado el conjunto de creencias y valores que mantenía unida a la sociedad⁵.

Nihilismo y modernidad se toman la mano en la crítica posmoderna. Se destaca la eficiencia de las comunicaciones actuales, la capacidad innovadora y resolutoria de la medicina moderna, de la informática o de la tecnología industrial; sin embargo, aún tenemos –aumentando, en muchos casos– marginación social, pobreza, derechos humanos abiertamente atacados, contaminación ambiental, dictadores y tiranillos. Se critica el mundo en su sentido cultural (anarquía, hedonismo, erotismo desatado, consumismo, violencia, etcétera), pero simultáneamente se celebran los éxitos del modelo económico moderno, olvidando que los resultados de la modernización capitalista causan las transformaciones culturales modernas y sus negativos subproductos no deseados⁶. Se trata, en suma, de una “modernidad de

5. Un texto interesante para comprender los desafíos de la posmodernidad a la labor docente es el de Hargreaves, A.: “Profesorado, Cultura y Postmodernidad”, Ed. Morata, Madrid, 1996.

6. Es difícil permanecer sereno y optimista después de tanta ruina y desencanto, empero, el desafío de resignificar la vida y la convivencia social es ineludible. Invitaciones a no rendirse hay. Cfr., por ejemplo, a Hopenhayn, M.: “Ni Apocalípticos Ni Integrados. Aventuras de la Modernidad en América Latina”, FCE, Santiago, 1994.

segunda clase”, de un proyecto societal que demanda urgentes modificaciones a la labor de la escuela y de los docentes.

Si hay crisis de paradigmas, si la modernidad privatizó los valores y la razón científica les negó protagonismo, entonces, ¿cómo apelar a una sociedad suficientemente ética e integrada?. Al parecer, la respuesta está en la idea de transversalidad, es decir, en la esperanza declarada (no suficientemente operacionalizada) de que aún es posible contar con referentes valóricos. En otras palabras, hablar de transversalidad es una opción valórica que reconoce un orden social crísico y que pretende convertirse en la respuesta pedagógica y pública a la falta de cohesión social.

2. *Transversalidad y crisis de la escuela*

Se ha sugerido que la idea de transversalidad educativa es tributaria de la crisis de la escuela; pero, como veremos luego, puede verse entrampada por esta génesis, en cuanto la transversalidad exige una nueva escuela (y no cambios incrementales en la actual escuela, esto es, “más de lo mismo”).

Recordemos primero que, en las sociedades modernas, la educación representa el espacio privilegiado para llevar a cabo la reproducción social. De la familia y la escuela, como instituciones educativas, se espera que socialicen al nuevo miembro que se incorpora, propiciando la construcción de su personalidad social. La escuela, como institución social educativa, socializa mediante la enseñanza de conocimientos legitimados públicamente. En este sentido, la escuela es un lugar social donde se enseñan y se aprenden conocimientos válidos y significativos. Debe entenderse que la escuela, como señala Carlos Cullen:

“(…) resignifica continuamente procesos socializadores anteriores y simultáneos, interiores de la escuela y exteriores a ella. La escuela no inventa la socialización ni la monopoliza. Lo que sí hace, o debe hacer, es resignificarla desde la enseñanza”⁷.

7. Cfr. Cullen, C.: “Críticas de las Razones de Educar. Temas de Filosofía de la Educación”, Paidós, Buenos Aires, 1997, p. 35.

Se trata, en suma, de una tarea reproductora, que tiende a homogeneizar a la población y que establece, además, las condiciones básicas de adaptación y de transformación que el sujeto y la sociedad requieren.

Que la función educativa se cumple, lo corrobora la propia vigencia de nuestra sociedad. Sin embargo, hoy se considera que la escuela no ha sido capaz de demostrar éxito en las tareas encomendadas y que, como corolario, urge renovarla. El conjunto de las críticas levantadas convierten a la escuela en una institución en crisis, desdibujada frente a otros agentes de socialización y fragmentada en su expresión formal-pública (el sector privado más exitoso que el sector estatal).

Si nos detenemos a mirar la escuela como un lugar de distribución de conocimientos, podemos reconocer que ella opera tradicionalmente con un formato básico de transmisión de conocimientos, el de la mirada disciplinaria. En este formato, los saberes se ofrecen como realidades yuxtapuestas y desvinculadas de la realidad. Lo que predomina es un saber referido a competencias, que garantizan un relativo éxito en las evaluaciones intradisciplinarias. Como cada una de ellas privilegia su propia mirada temática, que suele ser una mirada científico-positivista, no es exigible una preocupación formativa valórica. No existe mecanismo de control alguno, que asegure compromisos valóricos en la relación pedagógica que se genera intradisciplinariamente. Finalmente, los estudiantes terminan legitimando una asignatura por sobre las otras y sintiendo que los valores son un agregado secundario, incluso un estorbo de naturaleza arbitraria (subjetiva) para la aprobación de las materias. En esta línea, Rafael Flórez afirma que los valores no se sermonean ni se interiorizan:

“...aunque el conocimiento se enseñase “comprometido” con la vida de los alumnos, seguiría vigente el camino tradicional de enseñarles valores, o al menos el camino de propiciar que los alumnos los adquirieran del medio sociocultural o del medio escolar para apropiárselos e interiorizarlos desde afuera hacia adentro. La verdad es que los niños no adquieren los valores morales absorbiéndolos del ambiente sino construyéndolos desde adentro a través de su interacción con el ambiente, siempre y cuando se les garantice el afecto y respeto mutuo de parte de los adultos que los rodean”⁸.

8. Véase Flórez, R.: “Hacia una Pedagogía del Conocimiento”, McGraw-Hill, Bogotá, 1994, p. 96.

Existe una versión mejorada de la anterior: el formato interdisciplinario. Aquí concurren dos o más disciplinas atendiendo a algún elemento aglutinador. La entrega de conocimientos se organiza en torno a núcleos temáticos o problemas que demandan una difícil pero interesantísima articulación de disciplinas. Constituye una tarea compleja, pero de fertilidad formativa incuestionable. Llevado a un extremo, se corre el riesgo de instalar un formato interdisciplinario artificial, de naturaleza tecno-científica, que una vez más se desentienda de cuestiones valóricas-actitudinales, sin modificar los modos de relación pedagógica tradicionales. El límite de este formato es integrar lo integrable, es decir, no forzar falsas integraciones. Este es un punto de suma relevancia, si recordamos que la psicología social nos ha enseñado que, en la convivencia, no hay conflicto cuando se busca integrar en la norma objetiva, en aquello que no se discute, en lo evidente a los sentidos (es decir, en productos convencionales del conocimiento científico). Sin embargo, de suyo el formato interdisciplinario supone aceptación de la diversidad (sobre todo entre saberes científicos y no científicos), existencia de espacios dialógicos y de reconstrucción de los saberes. Con todo, las experiencias escolares con este formato son todavía escasas y replican la naturaleza compartimentalizada del formato disciplinario, toda vez que no se acompañan de cambios en la estructura jerárquica y de participación de la escuela tradicional chilena.

El tercer formato escolar de conocimiento es el transversal. Aquí, se apunta a superar la desvinculación de la escuela con los problemas sociales y, de modo especial, a modificar la pretendida neutralidad de la escuela, a través de la enseñanza abierta e intencional de actitudes y valores. Esta es una crítica fuerte a dos supuestos de la ciencia moderna positivista: existencia de normas objetivas y desconexión de los problemas prácticos de la convivencia.

La novedad de la transversalidad es develar y apoyar la intersubjetividad, el orden práctico-moral de las relaciones humanas, la existencia de una común realidad social intra-aula, extra-aula y extra-escuela. De fondo, el formato transversal pretende ser una versión mejorada de los dos formatos precedentes, aunque no supone necesariamente la exclusión de ellos. Sí supone reconocer una contradicción:

la transversalidad aparece como una crítica a la escuela y la garantía de su éxito, como propuesta formativa, radica justamente en cambiar radicalmente dicha escuela⁹.

El optimismo que encierra la transversalidad no puede llevarnos a ignorar que, en principio, las mismas condiciones de la escuela que generaron su demanda hasta convertirla en política pública, hoy permanecen intactas. La escuela sigue con formato marcadamente disciplinario, permanece inequitativa y escasamente participativa; no ha logrado, en suma, modificar sustantivamente los modos de relación pedagógica. Si la transversalidad es algo así como un metarrelato, un énfasis, una gran declaración de principios, no podemos olvidar que:

“La falacia, sin embargo, radica en creer que, porque explicitamos, desocultamos, o, lo que es más grave, neutralizamos sus efectos dinámicos sobre la enseñanza. Porque enseñemos, como contenido educativo transversal, la vida democrática, por ejemplo, no dejan de operar como currículo oculto ni el discurso explícito de la política educativa y sus imposiciones, ni la práctica cotidiana de los docentes y sus propias actitudes frente al problema”¹⁰.

La escuela, de todos modos, no hace más que replicar la sociedad que la acoge. Y esa misma sociedad no ha sido capaz de conquistar y amalgamar un sólido proyecto democrático de convivencia.

3. *Transversalidad y crisis de la democracia*

Este es un tercer aspecto, que nos parece de suma relevancia para entender las implicancias epistemológicas y sociales de la transversalidad educativa. Como parte de los desencantos postmo-

9. Tal desafío está encerrado en la idea de que la escuela debe renovar su rol formativo o rediseñar su rol socializador. Véase, por ejemplo, a Magendzo, A. et al.: “Los Objetivos Transversales de la Educación”, Ed. Universitaria, Santiago, 1997. Sin embargo, nos parece que esta contradicción no está suficientemente problematizada y más bien se plantea la nueva escuela como una aspiración idealizada, en cuanto se desconoce el complejo ethos cultural de la escuela como organización social. Tampoco queda claro cómo se hará este cambio.

10. Cullen, C. *Op. Cit.*, p. 134.

ernos, el de la convivencia democrática es uno de los temas más dolorosos e inacabados. Especialmente en lo que dice relación con profundizar el rol que la escuela –como el agente privilegiado de socialización de las nuevas generaciones– estaría llevando a cabo en el proceso de consolidación democrática.

Según los diagnósticos conocidos, la escuela es uno de los peores enclaves autoritarios y ello significa que se avanza en lo formal, pero no en lo relativo a las significaciones y actitudes que un actor democrático debe poseer. Este es un tema fuertemente inhibitorio de la convivencia democrática, un subsistema social y formal que acoge a niños y jóvenes y les transmite un doble saber: (a) lo que la cultura erudita ha acumulado y (b) un conjunto de valores y pautas de comportamiento que ocultan una cierta praxis no democratizadora¹¹. La crisis de la democracia, en este escenario, es también la crisis de la propia escuela, una institución con más culpas que virtudes, una escuela que no es ni democrática ni democratizadora.

Frente a la falta de normas y valores, como los postmodernos reclaman, la democracia aparece como el estilo de vida más adecuado para garantizar la creación y legitimación de referentes, en los marcos de diálogo y participación que le son propios a la democracia. Sin embargo, como escuela y sociedad no han sido capaces de propiciar la democracia, resulta que la idea de transversalidad se convierte, lamentablemente, en una esperanza más o menos ingenua. Lo que queremos resaltar es lo siguiente: la demanda de transversalidad aparece cuando la escuela no funciona y cuando la propia democracia está debilitada (ambos puntos diagnosticados explícitamente en la actual Reforma Educacional), pero ella no es viable sin mínimas condiciones de democratización. De este modo, podemos sostener que la transversalidad per se no asegura democracia, pero también que sin democracia no hay transversalidad posible.

11. Cfr. Bazán, D.: “Una escuela sorda para una sociedad ciega (sobre cómo la escuela no contribuye con la consolidación de la democracia)”, en Larraín, R. y Bazán, D.: “¿Qué modernidad queremos para la educación?”, Publicares, Documento de Investigación N° 2, Universidad Educare, 1995.

Si la escuela permanece no dialógica, hiper-normativa, acrítica, intolerante, discriminadora, jerárquica, dicotómica, autista o injusta, no será nunca una institución democrática. En consecuencia, ella no formará adecuadamente a los nuevos ciudadanos ni potenciará la sociedad civil. Al respecto, J. Sarramona ha señalado:

“La educación es garantía para la democracia, gracias a sus productos resultantes. Los ‘productos’ educativos se han de ver encarnados en todos los miembros de la sociedad para materializar efectivamente los principios característicos de la sociedad democrática. Por ello se afirma que los pueblos más democráticos tienen también un mayor nivel educativo. Proceso y sistema educativo en su conjunto han de preparar para hacer posible la democracia”¹².

Queda bastante claro, en consecuencia, la conspicua ligazón existente entre transversalidad y democracia (en la secuencia no democracia, demanda de transversalidad, democratización, transversalidad en acción, democratización creciente, etc.).

Así se entiende, además, la demanda social de transversalidad y su status de política pública (como parte de las funciones del Estado). Lo importante aquí es sugerir la pertinencia de valorar dicha transversalidad como materia de interés y de acción estatal, toda vez que el Mercado por sí solo no ha asegurado condiciones de diálogo y de participación. Este Estado actúa como un ente regulador y facilitador de la convivencia y el debate, en su dimensión ética, reconociendo en las asociaciones de la sociedad civil (que confluyen en el Mercado) una instancia privilegiada de creatividad social y de convivencia democrática. Otra interpretación del rol del Estado, en materia de transversalidad, nos parece sencillamente ideologizada.

El tema nuclear, como ya hemos señalado, sigue siendo la conformación de una sociedad pluralista:

“Mientras más pluralista sea una sociedad, más éticos serán sus miembros. Mientras más protagonistas sean los miembros de una sociedad, ésta más pluralista podrá aparecer”¹³.

12. Cfr. Sarramona, J.: “Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela”, CEAC, Barcelona, 1993, p. 29.

13. En Soto, A.: “El desafío moral de construir una sociedad pluralista”, *Revista Persona y Sociedad*, Volumen VI, N° 1 y 2, ILADES, 1992, p. 71.

De la escuela se espera, en definitiva, que “eduque en y para la democracia”. Tarea que exige discutir un tema mayor, el de las relaciones de la democracia con la técnica y, particularmente, la naturaleza valórica o instrumental de la transversalidad educativa. En este punto nos concentraremos en lo que sigue.

III. La pregunta por lo instrumental y lo valórico en la formación: dos series categoriales en juego

En esta parte del artículo, trataremos del progreso técnico y la democracia, como símil de lo instrumental y lo valórico, parafraseando así la propuesta CEPAL-UNESCO, que sitúa al conocimiento como eje de una transformación productiva con equidad. Nuestra idea es mostrar la hondura del problema formativo que allí queda planteado, como marco de discusión para la transversalidad educativa.

Como ya se ha dicho, hemos elegido una óptica filosófica que nos permita acceder a categorías suficientemente amplias; con ellas esperamos juzgar sobre la transversalidad educativa, acudiendo a estrategias conceptuales que están más allá de la educación.

M. Heidegger, G. H. Von Wright y J. Habermas son los tres autores a que hemos acudido para celebrar una feliz coincidencia en el plano de la teoría, a pesar de las muy distintas tradiciones teóricas que representan: la construcción de dos series categoriales, útiles y fecundas, para una comprensión de la transversalidad y de la modernización de la educación.

1. La pregunta por la coexistencia entre técnica y democracia

La técnica y la tecnología, de las que aquí nos ocuparemos, son hechos típicamente modernos, tanto como la democracia. No haremos entrar en la misma cuenta consideraciones y enfoques correspondientes a otras tradiciones. Por tanto, no es de la tecnología actualizada con la revolución de la agricultura (hace unos diez mil años atrás) ni de la democracia griega de lo que vamos a hablar o suponer.

La idea de la cual quisiéramos partir y desprender ciertas consideraciones tiene que ver con una pregunta formulada en los siguientes términos: ¿cómo podría la capacidad de disposición técnica ser restituida a la esfera del consenso de los ciudadanos que interactúan y discuten entre sí?

Esta pregunta, que se la debemos a Habermas, tiene dos supuestos: a) el poder de la técnica se sitúa al margen de la democracia o fuera de ella; b) el autor se pregunta por la forma en que dicho poder pueda ser inserto y contenido en la esfera de acuerdos que la democracia genera. Y hasta podríamos reconocer un tercer supuesto: que es bueno que así ocurra.

Ahora bien, ¿qué entiende Habermas por técnica y qué por democracia? Por técnica entiende “la capacidad de disposición científicamente racionalizada sobre procesos objetivados”, es decir, un poder que consiste en disponer de la realidad, sometiéndola a un proceso de objetivación gracias a la racionalización científica. Y por democracia entiende:

“las formas institucionalmente aseguradas de una comunicación general y pública que se ocupa de las cuestiones prácticas: de cómo los hombres quieren y pueden convivir bajo las condiciones objetivas de una capacidad de disposición inmensamente ampliada”¹⁴.

Es decir, un espacio comunicacional capaz de garantizar buenas condiciones para discutir y acordar el modo de convivencia, contando con el enorme poder de la técnica de que disponen las sociedades complejas de hoy.

Si es preciso preguntarse por la conveniencia de restituir la técnica al seno del consenso ciudadano, es porque el desarrollo técnico no reconoce direccionalidad alguna que no sea la reproducción de los intereses sociales que la generan. Y tales intereses –precisamente por ser de carácter privado– no requieren de ninguna justificación pública. Pero la incidencia del progreso técnico en el modo social de vida

14. Cfr. Habermas, J.: “Ciencia y Técnica como Ideología”, Tecnos, Madrid, 1984, p. 123.

no es un asunto de formación privada, que pueda ser resuelto por cada uno a título personal, sino parte de la “formación de la voluntad política”, esto es, hacerse cargo de por qué es más conveniente orientarse en un sentido y no en tal otro. En otras palabras, resolver la relación entre tecnología y modo social de vida supone objetar que el desarrollo técnico corresponda a una especie de “historia natural” y justificar argumentativa y públicamente qué es mejor que qué, conforme a qué razones y supuestos y, además, ciertamente sujetarnos a las reglas propias de la lógica del diálogo.

El verdadero sentido de la pregunta de Habermas, formulada más arriba, apunta a reconocer “consecuencias no planificadas”, qué duda cabe, del progreso científico-técnico y reconocer también la necesidad de hacernos cargo del mismo. Ciertamente, dicho autor supone que aún esto es posible.

Como sabemos y desde una tradición teórica completamente distinta, Heidegger es menos optimista y más radical con respecto a las consecuencias del desarrollo técnico. A su juicio:

“Lo verdaderamente inquietante, con todo, no es que el mundo se tecnifique enteramente. Mucho más inquietante es que el ser humano no esté preparado para esta transformación universal; que aún no logremos enfrentar meditativamente lo que propiamente se avecina en esta época”¹⁵.

Y a continuación añade:

“Ningún individuo, ningún grupo humano ni comisión, aunque sea de eminentes hombres de estado, investigadores y técnicos, ninguna conferencia de directivos de la economía y la industria pueden ni frenar ni encauzar siquiera el proceso histórico de la era atómica (léase era técnica). Ninguna organización exclusivamente humana es capaz de hacerse con el dominio sobre la época”¹⁶.

El discurso denominado *serenidad* fue pronunciado en el año 1955, en conmemoración del compositor Conradin Kreutzer. Llama la atención, en este discurso, la convicción del autor de que no estamos

15. Cfr. Heidegger, M.: “Serenidad”, Ediciones del Serbal, Barcelona, 1988, p. 25.

16. *Ibidem*.

reflexivamente preparados para enfrentar las transformaciones que arrastra consigo la técnica. Y también, que a su juicio no exista ya un poder humano capaz de reorientar el dominio técnico del mundo. En tal situación se encontraría el hombre, acorralado por el pensar calculador, propio de la técnica, si no lograra o se desistiera de poner en juego el pensar meditativo. En el mes de Septiembre de 1966, Heidegger concedió una entrevista a la revista alemana *Der Spiegel*, con el compromiso de que no se publicara en vida del filósofo. Dicha entrevista fue publicada 10 años después, en Junio de 1976, bajo el título “*Ya sólo un Dios puede salvarnos*”. El título mismo ahorra los comentarios.

En 1987, aproximadamente una década después de dicho artículo, el filósofo de las ciencias George H. Von Wright retoma el tema de la técnica en un discurso pronunciado ante el Congreso Internacional Extraordinario de Filosofía, celebrado en la ciudad de Córdoba, Argentina. Ese discurso se denomina *ciencia y razón*. Allí, el autor discute sobre uno de los temas más recurrentes en el debate sobre la modernidad de las últimas décadas, el tema de la racionalidad y particularmente el de la racionalidad científica. A su juicio, este debate tan presente en la filosofía, la sociología y la antropología cultural ha arrojado más “confusión que claridad”. No obstante lo cual, reconoce, “nos ha enseñado que la racionalidad humana es algo multidimensional”. Este tema será retomado más adelante.

Preocupado por las consecuencias que lleva consigo la tecnología occidental, Von Wright llama la atención sobre las condiciones, muchas veces beneficiosas y otras tantas amenazantes, que quedan instaladas en el modo de vida de los modernos estados industriales. Esto es justamente lo que le conduce a cuestionarse sobre el tipo de racionalidad que representa la ciencia moderna.

En coincidencia con las preocupaciones manifestadas por Heidegger y por Habermas, Von Wright llama la atención sobre las dos incidencias mayores que el desarrollo tecnológico pueda tener –y que ciertamente lo tiene, al menos en cuanto auténtica amenaza– en el futuro de la especie y en el futuro de la democracia.

En relación al primero de ellos, manifiesta:

“En vista de estos males y amenazas al bienestar humano, cabe muy bien preguntarse si el estilo de vida que es fomentado por una tecnología de fundamento científico, junto con el modo de producción industrial, es adecuado para el hombre desde un punto de vista biológico. Einstein expresó esta misma preocupación al decir que, son sus palabras, lo trágico del hombre moderno se encuentra en que se ha creado para sí mismo condiciones de existencias para las cuales, a partir de su desarrollo filogenético, no está maduro. Esta tragedia debe perdurar y de ser así, puede, al final, no ser otra cosa que el autoaniquilamiento de la especie humana. Creo que es bueno estar claro sobre el realismo de estas perspectivas. Las especies animales surgen y desaparecen; el homo sapiens, ciertamente, no será una excepción a esta ley natural”¹⁷.

En relación al segundo, el futuro de la democracia, el autor tampoco es muy optimista. A su parecer, las repercusiones de la industrialización y de los desarrollos técnicos vuelven apremiante la pregunta por la sobrevivencia de las formas de gobierno democrático y las libertades individuales en nuestro estilo de vida. En párrafo seguido añade:

“Los ideales de democracia y libertad que se han desarrollado en la civilización occidental reposan en dos presupuestos. Uno, es que el ciudadano corriente esté en condiciones de formarse, independientemente, una opinión sobre asuntos públicos. El segundo, es que pueda examinar suficientemente las consecuencias de sus acciones y obligaciones, de modo de poder asumir plena responsabilidad para los usos que efectúe de sus libertades. Es discutible, si estas condiciones pueden ser satisfechas en una sociedad en que las decisiones son cada vez más dependientes de las opiniones de expertos”¹⁸.

Ciertamente, el conocimiento experto tiene una incidencia decisiva en la toma de decisiones. No podría ser de otra manera. Y estamos habituados a ello. Tal vez, esta sea la razón por la cual, a menudo, pasa inadvertido que dicho conocimiento también potencia la capacidad de las elites dominantes para controlar y manipular acciones y opiniones de sus subordinados. Lo que no es inocuo para el funcionamiento de la democracia.

17. Cfr. Von Wright, G.H.: “Ciencia y Razón”, Discurso de 1987, p. 6.

18. *Ibidem*.

En realidad, como sabemos, la tecnología altamente sofisticada aumenta en mucho el poder de las elites dominantes. Tanto, que puede llegar a convertirse, como tecnocracia, en una auténtica amenaza a la democracia. Tal vez, la más importante amenaza a la democracia, como sostiene Habermas.

Los peligros que se ciernen sobre el futuro de la especie y de la democracia alcanzan, en algunos de estos autores, un sesgo dramático y, a no dudar, pesimista. Aún así, Von Wright prefiere hablar de realismo, porque aun cuando no se crea en tales perspectivas, no se pueden negar los peligros, bajo la convicción de que es indigno para el hombre racional “aturdirse y despreocuparse por el futuro”.

Una mirada al futuro, excesivamente despreocupada y optimista, no ve peligro alguno. Por el contrario, contraataca; lo que aquí está en juego es una suerte de “satanización de la técnica”. Muy alejado de ello, dirá Heidegger:

“Sería necio arremeter ciegamente contra el mundo técnico. Sería miope querer condenar el mundo técnico como obra del diablo”¹⁹.

Al inevitable uso de los objetos técnicos hemos de decirle “sí” y a la vez “no”, con lo cual:

“rehusamos que nos requieran de modo tan exclusivo, que dobleguen, confundan y, finalmente, devasten nuestra esencia”²⁰.

En esto consiste una actitud de serenidad.

2. *La pregunta por la armonía o integración entre desarrollo técnico y convivencia democrática*

En los párrafos anteriores, hemos destacado algunas consecuencias que tienen los desarrollos tecnológicos para el futuro de la especie y para el futuro de la democracia. En adelante, focalizaremos más

19. Cfr. Heidegger, M. Op. cit., p. 27.

20. *Ibidem*.

la atención en la relación entre técnica y democracia, con el objeto de diseñar mejor el verdadero alcance y sentido de la pregunta por la necesidad de armonizar e integrar estos dos componentes. Lo que nos guía es una comprensión de las fuerzas y tensiones que definen esta relación y que sugieren de qué modo hemos de comportarnos, en términos actitudinales y valóricos, para un mejor enmarcamiento de la transversalidad educativa.

Para ello, remitiremos a dos hipótesis sobre la técnica. En realidad, y a pesar de ciertas coincidencias, como la destacada más arriba sobre la potenciación de las elites y las amenazas tecnocráticas, Von Wright y Habermas se ubican en dos perspectivas perfectamente antagónicas ante la técnica.

En breve y simplificada, a la pregunta ¿qué hemos de hacer ante la técnica?, Von Wright responde con marcado pesimismo, sugiriendo que los problemas que crea el desarrollo técnico en las sociedades industriales tenderán a ser enfrentados con más técnica, o sea más de lo mismo. Estas son sus palabras:

“Mi opinión sobre esta cuestión, no es muy optimista. Simplemente, no veo razón para pensar que un mayor desarrollo industrial servirá para superar los conflictos internos de la sociedad industrial. En cambio, veo varias razones para pensar que los males se acrecentarán. Podría concentrar esas razones en una única palabra: inercia. Con mayor precisión, la inercia de la rueda de la tecnología mantenida en movimiento por la ciencia”²¹.

Morigerando su pesimismo, el autor sostiene que la conciencia del peligro es una condición para superarlo. Esta conciencia la ve incorporada ya a una conciencia popular en quienes aspiran a un nuevo estilo de vida y a los valores que lo legitimen; también en los científicos respecto de su corresponsabilidad en los usos del conocimiento científico y, finalmente, en ciertas tendencias de la ciencia misma hacia comprensiones más razonables, y no por ello menos racionales, desde una óptica que asume “lo que es bueno para el hombre”.

21. Cfr. Von Wright, G.H., Op. cit., p. 8.

El planteamiento de Habermas, sobre el mismo punto, es completamente distinto. Ante la pregunta sobre las consecuencias no planificadas del progreso técnico mismo, este autor nos invita a “aprender a dominarlo” y a admitirlo como un desafío para la especie, a condición de asumir que “a este desafío de la técnica no podemos hacerle frente únicamente con la técnica”.

¿Entonces, qué habremos de hacer?, se preguntará el lector. Habermas respondería en estos términos:

“Lo que hay que hacer, más bien, es poner en marcha una discusión políticamente eficaz que logre poner en relación de forma racionalmente vinculante el potencial social de saber y poder técnicos con nuestro saber y querer prácticos”²².

Lo que Habermas se propone con ello, es hacerse cargo de la mediación entre el progreso técnico y la práctica de la vida social en las sociedades industriales o, más directamente, entre progreso técnico y democracia.

Ciertamente, ello supone ensanchar el ámbito de la democracia restituyendo al seno de la misma la enorme capacidad técnica de que hoy se dispone. Así, bajo la forma de una discusión, los ciudadanos podrían ilustrar la comprensión de sus intereses contando con la capacidad de realización técnica. Y, también:

“juzgar en términos prácticos sobre la proporción y dirección en que quieren desarrollar su saber técnico en el futuro”²³.

Lo que así queda planteado es una nueva dialéctica entre poder y voluntad. En palabras del autor:

“Esta dialéctica entre poder y voluntad se cumple hoy de manera no reflexiva, al servicio de intereses para los que ni se exige ni se permite una justificación pública. Sólo cuando fuéramos capaces de sostener esta dialéctica con conciencia política, podríamos también tomar las riendas de la mediación de progreso técnico con la práctica de la vida social, mediación que hasta el momento se impone en términos de historia natural, Y como esto es asunto de reflexión, no

22. En Habermas, J., *Op. cit.*, pp. 128-129.

23. *Ibidem*, p. 129.

puede ser sólo negocio de especialistas... La racionalización del dominio sólo cabe esperarla de un estado de cosas que favorezca el poder político de una reflexión vinculada al diálogo”²⁴.

La precisión que apunta a tomar reflexivamente la mediación del progreso técnico y la práctica de la vida social –lo que equivale a sostener con conciencia política la dialéctica entre poder y voluntad– no es una precisión menor. Tampoco es menor la apreciación de que esta tarea no deba ser cumplida como un asunto de especialistas o expertos. Pues ambas tienen ver que con una concepción según la cual la difusión del saber técnico no puede reemplazar o sustituir la fuerza liberadora del diálogo y la reflexión.

Por esa vía, reencontramos una concepción de la democracia como un conjunto de condiciones comunicacionales que permiten establecer, gracias a la reflexión y al diálogo, de qué manera podemos convivir los hombres contando con la enorme capacidad técnica de que hoy se dispone.

No quisiéramos cerrar este punto sin advertir la cercanía entre Bobbio y Habermas, a pesar de las tradiciones tan distintas que cada uno representa. En efecto, la regla fundamental de la democracia, que la define como sistema de gobierno, según el teórico italiano consiste en que “las decisiones (sean) aprobadas al menos por la mayoría de quienes deben de tomar la decisión”²⁵. Por su parte, el filósofo alemán define la democracia misma en los siguientes términos:

“(...) las formas institucionalmente aseguradas de una comunicación general y pública que se ocupa de las cuestiones prácticas: de cómo los hombres quieren y pueden convivir...”²⁶.

En ambos casos, se supone un espacio de discusión abierto a la búsqueda de acuerdos o consensos.

En Bobbio, lo característico y específico del régimen democrático se refiere a la forma en que se toman las decisiones, esto es, con

24. *Ibidem*, p. 129.

25. Cfr. Bobbio, N.: “El futuro de la democracia”, FCE, México, p. 14.

26. Cfr. Habermas, J., loc. cit.

una exigencia de participación y consenso, sin lo cual estaríamos frente a una democracia restringida.

En Habermas, lo que se busca con la definición misma de democracia es que ésta deba asegurar institucionalmente un espacio de discusión, que permita definir los fines últimos de la convivencia. Este espacio no puede ser restringido, sin atentar contra la democracia.

3. *Las dos series categoriales en juego*

La articulación de dos lógicas o series categoriales para una comprensión de la transversalidad y la modernización educativa es producto de una feliz coincidencia en el campo de la teoría, particularmente en el de la Filosofía. En ella participan tres grandes autores de nuestra época: Martin Heidegger, G.H. Von Wright y Jürgen Habermas.

En Serenidad, Heidegger propone distinguir la presencia de dos modos de pensar: el pensar calculador y el pensar reflexivo. El primero consiste en un mero contar o calcular:

“(…) cuando planeamos, investigamos o montamos una empresa, contamos siempre con determinadas circunstancias. Esas circunstancias las tomamos en cuenta partiendo de la calculada intención hacía determinados fines. Operamos anticipadamente con determinados éxitos”²⁷.

En cambio, el pensar reflexivo es un pensamiento que medita “sobre el sentido que impera en todo cuanto existe”. La reflexión no requiere ser ejercida sobre lo más “elevado”, puede detenerse en lo más próximo y trivial, pero exige un “mayor esfuerzo”, un “adiestramiento más prolongado” y, además, “saber esperar” los frutos. Es en relación a este pensar reflexivo que Heidegger juzga al hombre de nuestra época como falto de pensamiento, en “fuga del pensar”.

La distinción entre el pensar calculador y el pensar reflexivo puede ser completada y potenciada con la distinción entre dos tipos de la

27. Cfr. Heidegger, M., *Op. cit.*, p. 18.

racionalidad: lo racional y lo razonable. Esta distinción la debemos a G. H. Von Wright, quien ha terciado fecundamente en la discusión sobre los problemas de racionalidad, tan presentes en el debate sobre la modernidad. Partiendo de un cuestionamiento sobre el valor del tipo de racionalidad -que la ciencia representa, Von Wright reconoce que el debate sobre la racionalidad ha demostrado, al menos, que la racionalidad humana tiene dimensiones distintas de las que se han incorporado en la ciencia occidental. Una faceta de esta multidimensionalidad puede expresarse con el uso diferenciado de las palabras racional y razonable. En términos del autor:

“la racionalidad, cuando se la contrapone a la razonabilidad, está orientada hacia fines. Los juicios de razonabilidad, en cambio, se orientan hacia valores. Atañen a la forma de vivir, con aquello que es bueno o malo para el hombre”²⁸.

Claro está que lo razonable es también racional; pero, lo meramente racional no siempre es razonable. Con un par de ejemplos podemos ayudarnos para representar mejor la distinción entre lo racional y lo razonable. Diseñar una estrategia de guerra y ejecutarla es organizar medios para cumplir un fin dado y, por tanto, se trata de acciones que son racionales en relación al fin; pero no son necesariamente razonables. En cambio, adoptar políticas equitativas y de bien común parece corresponder a un juicio de razonabilidad, el que, una vez adoptado, impone exigencias de racionalidad para su concreción. De ahí, el aserto de que lo razonable sea también racional. Lo contrario no es sostenible: lo racional no siempre es razonable.

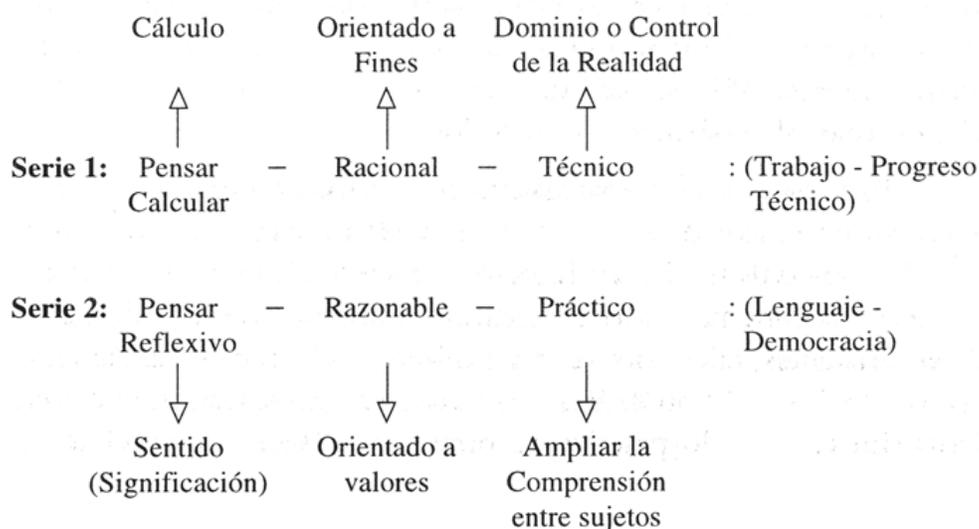
La distinción entre pensar calculador y pensar reflexivo y la distinción entre lo racional y lo razonable pueden ser complementadas y ampliadas con la distinción de Habermas entre lo técnico y lo práctico. Lo técnico se orienta hacia el control o dominio de la realidad y ordena constantes, tales como el rendimiento en el trabajo, las tácticas y las estrategias y el tipo de decisiones que son racionales en relación a fines. En cambio, lo práctico se orienta a establecer y ampliar

28. Cfr. Von Wright, G. H., *loc. cit.*

la comprensión entre los sujetos y ordena constantes, tales como la sujeción a normas en la vida social y familiar, la convivencia democrática, la educación, etc. Los espacios de lo técnico y lo práctico se sujetan, pues, a dos lógicas distintas, una monológica y otra dialógica, respectivamente. En la medida en que se trata de racionalidades y de lógicas distintas, no debemos esperar una convergencia “natural” entre el progreso técnico y la democracia, a juicio del autor. En las modernas y complejas sociedades contemporáneas, éste no es un estado factual. Más bien, hay que preparar una convergencia que inserte el progreso técnico en la democracia. Así, pues, somos los agentes sociales y políticos quienes estamos invitados a juzgar en términos prácticos sobre el desarrollo del saber técnico. Hoy, esta relación se cumple de manera irreflexiva.

Las tres distinciones referidas anteriormente pueden ser organizadas horizontalmente en dos series categoriales mayores, obteniendo así una correlación entre un modo de pensar, un tipo de racionalidad y una actitud determinada frente al mundo.

Estas dos series categoriales son distintas pero complementarias. Ellas pueden ser representadas transversalmente del siguiente modo:



Si tomásemos como punto de referencia la propuesta CEPAL-UNESCO, que sitúa a la educación y al conocimiento como ejes para una transformación productiva con equidad, habríamos de reconocer, al menos, que tal propuesta modernizadora no es fácil de lograr, en la medida en que admitimos allí la presencia de dos fuerzas en tensión. A su vez, esto mismo se refleja en la modernización de la educación, recubriendo así la relación entre la transversalidad educativa –representada por la serie dos– y los contenidos mínimos de orden marcadamente instrumental, representados por la serie uno.

El progreso técnico y la democracia no parecen responder a una misma lógica, sino a dos lógicas y racionalidades distintas pero complementarias. El problema es cómo hacerlo. Lograrlo, en el caso de la modernización educativa, supone armonizar el potencial de un saber hacer científicamente racionalizado con el potencial de un saber ser valóricamente fundado. En ese núcleo armonizador reside, al parecer, la emergencia de una nueva actitud formativa, acorde a una conciencia modernizadora amplia y no reducida a una dimensión puramente instrumental.

¿Cómo armonizar lo instrumental y lo valórico en la sociedad chilena y en la educación? Pero también en la familia, en la política, en la empresa y otros. Ahí reside la pregunta mayor, que arrastra consigo una apuesta civilizatoria.

La propuesta sobre “Los Desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo 21”, también conocida como Informe Brunner, que está a la base de las actuales políticas educativas, no ignora los componentes de esta pregunta. Hablando de la modernización de las sociedades, advierte sobre los profundos cambios culturales, dilemas y desafíos que arrastra consigo este proceso histórico. Destaca que es justamente en el plano de los valores donde se presentan algunos de los mayores desafíos de la educación frente al futuro. En efecto, en el conocido documento se formula la pregunta clave que hemos venido enfatizando, es decir, cómo ofrecer no sólo una oportunidad de aprender habilidades y conocimientos que son necesarios para vivir y progresar en un mundo más tecnificado sino, además, una oportunidad de formarse, de adquirir una comprensión del mundo, una capacidad re-

flexiva de juicio y una experiencia de la cultura en sus expresiones más auténticas.

Por tanto, la propuesta de modernización de los autores no ignora la importancia de los valores y actitudes que están en juego en la modernización de la sociedad y de la educación. Pero no logran formular la pregunta fundamental y decisiva, la que arrastra consigo una postura civilizatoria: ¿cómo armonizar y equilibrar los componentes de orden técnico y los componentes de orden práctico en la sociedad y en la educación ?, o, si se prefiere, ¿cómo resolver la coexistencia entre lo instrumental y lo valórico en la educación y la sociedad?

Nuestra convicción es que, sin resolver esta pregunta, es imposible alcanzar una actitud adecuada ante lo moderno. Y, por cierto, tampoco empinarse para alcanzar una nueva actitud formativa.

REFERENCIAS

- Bazán, D. et al.** (1993): "Una Utopía Posible", *Artículo Diario "La Epoca"*, Sección "Temas de la Epoca", domingo 15 de Agosto.
- Bazán, D.** (1995): "Una escuela sorda para una sociedad ciega (sobre cómo la escuela no contribuye con la consolidación de la democracia)", en LARRAÍN, R. y BAZÁN, D.: "*¿Qué modernidad queremos para la educación?*", Publicares, Documento de Investigación N 2, Universidad Educare.
- Bobbio, N.** (1984): "*El Futuro de la Democracia*", F.C.E., México.
- Cullen, C.** (1995): "*Críticas de las Razones de Educar. Temas de Filosofía de la Educación*", Paidós, Buenos Aires.
- Echeverría, R.** (1993): "*El Búho de Minerva*", Dolmen Ediciones, Santiago.
- Flórez, R.** (1994): "*Hacia una Pedagogía del Conocimiento*", McGraw-Hill, Bogotá.
- Habermas, J.** (1984): "*Ciencia y Técnica como Ideología*", Tecnos, Madrid.
- Hargreaves, A.** (1996): "*Profesorado, Cultura y Postmodernidad*", Ediciones Morata, Madrid.
- Heidegger, M.** (1988): "*Serenidad*", Ediciones del Serbal, Barcelona.
- Hopenhayn, M.** (1994): "*Ni Apocalípticos Ni Integrados. Aventuras de la Modernidad en América Latina*", FCE, Santiago.
- Magendzo, A. et al.** (1997): "*Los Objetivos Transversales de la Educación*", Editorial Universitaria, Santiago.
- Sarramona, J.** (1993): "*Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela*", CEAC, Barcelona.
- Soto, A.** (1992): "El desafío moral de construir una sociedad pluralista", *Revista Persona y Sociedad*, Volumen VI, N° 1 y 2, ILADES.
- Von Wright, G. H.** (1987): "Ciencia y Razón". *Discurso pronunciado ante el Congreso Internacional Extraordinario de Filosofía*, Córdoba, Argentina.
- Wormald, G.** (1991): "Trabajo y Solidaridad: ¿utopía o realidad en el desarrollo de América Latina", *Revista Estudios Sociales*, N° 68.