
Educación y desarrollo sustentable

Dr. Leonardo Carvajal

LOS CRITERIOS BÁSICOS

Desarrollo sustentable es algo más que el crecimiento favorable de algunos indicadores macroeconómicos obtenidos durante un cierto tiempo por un país. Eso podría ser un mero bum o estallido económico, tan efímero como una noche de fuegos artificiales. El desarrollo sustentable supone una integración armónica entre el crecimiento económico y las variables que aluden al bienestar social y a la capacitación permanente de la población. Porque el éxito económico de unos pocos combinado con la miseria de muchos no es propiamente el desarrollo de la sociedad y, por lo tanto, no asegura la estabilidad política y la gobernabilidad, con lo cual la sostenibilidad del modelo se pone en cuestión.

También es importante señalar que si los bienes y servicios que producen las sociedades se obtienen merced a un uso agresivo e irracional de los recursos de la naturaleza, en el largo plazo histórico no podría haber desarrollo sustentable para nadie. Valga citar al respecto un par de botones de muestra, precisamente en Guayana, la región de los grandes ríos y de las selvas, ya que, según las Naciones Unidas, "...la disponibilidad mundial de agua se ha reducido de 17 mil metros cúbicos per cápita en 1950 a 7 mil en la actualidad"¹. Igualmente, se indica que "Desde 1970 la superficie

forestal por (cada) mil habitantes se ha reducido de 11,4 kilómetros cuadrados a 7,3¹.

Siendo pues el del desarrollo sustentable un modelo altamente complejo en el que se deben ir entrecruzando de manera virtuosa tantas variables, con tantas reorganizaciones o reingenierías como fuese haciendo falta a través del tiempo, sería necesidad atribuirle al factor educativo el carácter de panacea para asegurarlo. No plantearé pues, ningún axioma iluminista y maximalista al estilo de "Educad, educad, que todo lo demás os será dado por añadidura". Porque se requiere un haz de criterios rectores y un cuerpo de políticas de Estado sobre los asuntos medulares que se mantenga en el tiempo, para alcanzar y mantener el objetivo deseado del desarrollo sustentable.

Lo que sí es cierto es que la evaluación de las experiencias exitosas en el proceso de desarrollo de distintos países en el tiempo contemporáneo, ha demostrado que un fuerte y bien enfocado impulso a la educación ha formado parte de todas esas experiencias. Y podría decirse que la educación, sea cual sea el perfil específico de cada modelo en particular, siempre está presente de manera destacada. Lo cual equivale a decir que más allá de las distintas combinaciones de cartas que cada sociedad baraje para mantenerse en juego y ganar, en todas y cada una de ellas la educación es el comodín.

Así Alain Mingat, en su estudio sobre las economías asiáticas de alto rendimiento, encontró que "... han sido tan exitosas en las últimas décadas porque enfatizaron la inversión en la educación primaria..."³. Y "... no sólo lograron tempranamente la cobertura en la educación primaria sino que, simultáneamente, proporcionaron una educación de gran calidad"⁴.

A su vez y en un plano más general, Manuel Castells aludiendo a las dificultades de construir una teoría global sobre este tiempo de transición civilizatoria indica

1 Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. *Informe sobre desarrollo humano 1998*, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid, 1998, p. 4.

2 *Idem*.

3 Alain Mingat. "Costo y financiamiento de la educación en economías asiáticas de alto rendimiento", en: Varios. *Financiamiento de la educación en América Latina*, PREAL-UNESCO, Santiago de Chile, 1998, p. 101.

4 *Ibidem*, p. 103

que, sin embargo, todas las investigaciones e interpretaciones "... están de acuerdo en la centralidad de la generación del conocimiento y procesamiento de la información como las bases de la nueva revolución socio-técnica"⁵.

Y ello es así porque se ha transformado el paradigma del modelo de producción económica generándose, según Carlota Pérez,

un proceso de transición de la producción en masa, intensiva en energía y materias primas, a la producción flexible y adaptable, intensiva en información y materia gris (...) un modelo de producción que tenía a las rutinas óptimas como meta, a un modelo que ve en el constante cambio técnico su rutina principal⁶.

Y porque cuando hablamos de paradigmas y modelos podemos tener la tendencia a creer que los planteamientos son lejanos y meramente teóricos, permítaseme decir que esto del cambio técnico como rutina principal significa que, como describe Ignacio Avalos, el 40 por ciento de los productos que usan las empresas y las personas actualmente, desaparecerán del mercado, por obsolescencia, en cinco años, mientras que el 50 por ciento de los que se venderán en los próximos diez años, todavía no ha sido inventado⁷.

Es que vivimos en una nueva era, la del conocimiento. Peter Drucker asienta en relación con la economía mundial que: "Las industrias que en los últimos cuarenta años han pasado a ocupar el centro de la economía son aquellas cuyo negocio es la producción y la distribución de conocimientos y no la producción y la distribución de objetos"⁸.

Todo esto desemboca en la conclusión que el novelista y ensayista Carlos Fuentes destaca: "... todos están de acuerdo en que la naturaleza del progreso en el siglo XXI dependerá, ante todo, del factor educativo. La educación como base de conocimiento. El conocimiento como base de información. La información como

5 Manuel Castells. "Flujos, redes e identidades: Una teoría crítica de la sociedad informacional", en: Manuel Castells *et alii*. *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1994, p. 15.

6 Carlota Pérez. "Nuevo patrón tecnológico y educación superior: Una aproximación desde la empresa", CIID-CRESALC. *Retos científicos y tecnológicos*, vol. 3, 1991, p. 32.

7 Ignacio Avalos. "Más materia gris que materia prima", *El Diario de Caracas*, 01-03-1993, p.3.

8 Peter Drucker. *La sociedad post-capitalista*, Editorial Norma, Santafé de Bogotá, 1994, p. 198.

base de desarrollo”⁹. Es por ello que, según Fuentes, “Sin la educación, sin el magisterio, jamás salvaremos los valores del pasado ni alcanzaremos los del porvenir. Ese es el tamaño del desafío. Ese es el tamaño de la esperanza”¹⁰.

Ahora bien, destacar que el conocimiento se considere como el principal factor del nuevo paradigma productivo y que la educación es el comodín de todo modelo de desarrollo sustentable, no implica por mi parte la afiliación a cualquier tipo de reduccionismo. Porque ni el desarrollo sustentable se podría asentar tan sólo en unas estupendas políticas educativas, tal como señalé desde el pórtico de esta exposición, ni las finalidades de la educación podría supeditarse exclusivamente al crecimiento económico.

Porque postulo, tal como señalaba hace varios años en el I Encuentro Nacional de la Sociedad Civil¹¹, que el principal fin de la educación ha de seguir siendo formar a la persona y al decirlo se alude a una gama muy amplia de opciones filosófico-antropológicas, las cuales deben respetarse bajo el criterio de un sano pluralismo. Porque hay muchas maneras de entender lo que es la persona humana y sus finalidades existenciales. Ocurre, sin embargo, que en el terreno político y económico sí hay coincidencias en que la educación debe formar al ciudadano apto para participar en nuevos y más exigentes procesos democratizadores y debe, también, formar al productor y ya no más al empleado, al burócrata improductivo o a especímenes similares.

En síntesis, la educación debe formar a la persona, al productor, al ciudadano. En tal sentido, muchas organizaciones de la sociedad le propusimos a la Asamblea Nacional Constituyente un cuerpo de siete artículos (sin que fuesen acogidos o siquiera discutidos con nosotros), en el primero de los cuales se caracterizaba a la educación como “... el proceso permanente de formación a lo largo de toda la vida de las personas, en el que se interrelacionan las etapas formales de escolaridad con las

9 Carlos Fuentes. *Por un progreso incluyente*. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales, México, 1997, p. 39.

10 *Ibidem*, p. 41

11 Leonardo Carvajal. “Apuntes para la transformación educativa”, *Encuentro y alternativas*, tomo 2, UCAB, Caracas, 1993, p. 595.

experiencias laborales, sociales, culturales, religiosas y de interacción con los medios de comunicación e información, entre otros”¹².

En cuanto a sus finalidades, postulamos en otro artículo que son:

... dotar a las personas con los saberes básicos de una cultura general en lo humanístico y en lo científico-tecnológico; estimular el deseo y las capacidades de aprender y de crear con afán de excelencia; fortalecer la sensibilidad estética y ecológica y promover un sano desarrollo emocional; preparar para el cambio continuo en todas las esferas de la vida y formar para trabajar en equipo; capacitar para producir y para emprender; incitar a la participación en la vida social y política en marcos democráticos; enfatizar la dimensión moral de la personalidad, estimulando el desarrollo de una libre y recta conciencia y promoviendo el respeto y la solidaridad hacia los demás seres humanos; procurar un sano equilibrio entre la necesaria apertura a las distintas culturas de Latinoamérica y del mundo, por una parte, y el arraigo dinámico en los valores históricos de la propia localidad, etnia, región y nación, por la otra¹³.

¿FORMA NUESTRA EDUCACIÓN CIUDADANOS PRODUCTIVOS?

Hemos estado anclados en enfoques idealistas y románticos sobre la misión de la educación. José Ignacio Cabrujas se refirió alguna vez, con su característica vehemencia e intuición, al asunto en un artículo que denominó “Estudia niño”¹⁴, usando el título de un poema del siglo XIX, de Elías Calixto Pompa, el cual las maestras de su niñez le hacían recitar continuamente. Ese poema comienza así:

¡Estudia! Y no serás cuando crecido
ni el juguete vulgar de las pasiones
ni el esclavo servil de los tiranos.

¹² Leonardo Carvajal. *Educación y Constituyente*, (Cuadernos de discusión, 6), Centro Gumilla-PI.DIS, Caracas, octubre de 1999, p. 3. Publicado como encartado en el semanario *Quinto Día*, 15 al 21 de octubre de 1999.

¹³ *Ibidem*, p.4.

¹⁴ José Ignacio Cabrujas. “Estudia niño”, *El Diario de Caracas*, 25-09-1993, p.3.

Según Cabrujas, de ese enfoque intelectualista y abstracto de la misión de la educación, alejada de la dimensión de la capacitación para la producción de la vida material, no podría salir una orientación práctica que llevase

... a los tiernos infantes federales a dedicarse con ahínco a la ingeniería hidráulica o a una incipiente agronomía, tan necesaria en aquel país desolado. ¡Estudial decía con admiraciones fieras. ¿Qué estudio, Don Elías? ¡Lo que te ponga el maestro en el pizarrón, so pendejo, con tal de que no te vuelvas ni un juguete vulgar de las pasiones ni un esclavo servil de los tiranos!¹⁵

En esa tónica, sigue diciendo Cabrujas, "Tiene la educación en Latinoamérica, posiblemente al igual que en Africa, un primordial sentido de redención ética antes que material o tangible"¹⁶. Y es por eso que, sigo citando a Cabrujas,

La escuela, aquella que Lorenzo Barquero recomienda como única salvación del llano, en lugar de una fábrica de mozzarellas, iba a ser la matriz, la verdadera madre del futuro ciudadano demócrata y comprometido, negador de la barbarie, hombre de deberes y derechos. ¿Qué iba a formarlo? Nadie lo sabe. ¿Qué materias y métodos lo convertirían en alguien capaz de crear una sensata prosperidad o una mínima información para que los gringos no nos estafaran con el petróleo? Menos estaba por verse un resultado casi ritual, de tan seguro, tan pronto se les revelara a todos los futuros venezolanos junto a una química obtusa o una biología asombrada, que los poderes eran tres {ahora son cinco} y el país uno, que el presidente era cosa de quinquenio {ahora es sexenio y con reelección}, que los diputados representaban a la gente, que Pérez Bonalde era un gran poeta y el General Bermúdez un valiente capaz de hacer temblar a los españoles. Estaba por verse, pero jamás se vio...¹⁷.

Concluye Cabrujas señalando que:

Latinoamérica ha educado un ideal, de allí que a la hora de una catástrofe como podría ser el pago de la deuda externa, la necesidad de expandir nuestros mercados, el estado del material quirúrgico en la Maternidad Concepción Palacios o la masacre de sesenta yanomamis al sur de Venezuela, nuestra respuesta es tradicionalmente estúpida e incolora, apenas principista pero esencialmente inútil¹⁸.

¹⁵ *Idem.*

¹⁶ *Idem.*

¹⁷ *Idem.*

¹⁸ *Idem.*

Y tan alejado ha estado el ethos de la educación del mundo de la producción y del trabajo que, todavía para 1999, no nos percatamos que la misma práctica pedagógica escolar es un trabajo. Porque, como señala el diccionario, trabajar es "Procurar sostener alguna cosa o fin con actividad y cuidado" o "Ejercitar una actividad ajustándola a un método y a un orden" o, también, "Ocuparse con empeño en alguna cosa esforzándose por conseguirla"¹⁹.

Es pues, la vida escolar un trabajo²⁰. No es un entretenimiento, no es un pasatiempo, no es un happening de imprevisibles consecuencias, no es una experiencia azarosa. La actividad educativa en cuanto que implica método, orden, secuencia, premeditación, perseverancia, disciplina, esfuerzo, organización, propósito, es justamente una verdadera labor educativa, expresión que solemos usar sin desentrañar toda la fuerza que el vocablo tiene. Porque "labor" no es otra cosa sino "la acción de trabajar y el resultado de esta acción".

¿Cómo se desarrolla la labor escolar entre nosotros? Mediante actividades muy pobres pues consisten mayoritariamente en ejercicios rutinarios que se copian en las pizarras o se dictan a los niños. También se llena gran parte del tiempo con dictados entresacados de los textos que poseen los alumnos. Y cuando se presentan conversaciones o dinámicas interactivas, una de nuestras investigadoras que por mayor tiempo ha observado las clases de nuestras maestras, Aurora Lacueva, señala que asumen mayoritariamente dos tipos:

El primero es el interrogatorio canalizante: el docente quiere que los alumnos lleguen a una cierta conclusión, y les va lanzando preguntas para que desemboquen en ella sin remedio. Es una mayéutica devaluada, pues lo obvio de la guía prohíbe todo razonamiento e invita a seguir a ciegas el camino trazado por el educador (...). El segundo tipo de discusión es el que podría llamarse 'intercambio de ignorancias'. Temas que se suponen tocan la experiencia vivencial del estudiante se tratan mediante una discusión sin mayor preparación ni consecuencias, en la cual los alumnos exponen clichés, ideas comunes erróneas, obviedades. Es decir, intercambian sus ignorancias.²¹

19 Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*, vigésima primera edición, Espasa-Calpe, Madrid, 1992.

20 Leonardo Carvajal. "El trabajo educativo", en: Varios. *La cultura del trabajo*, Fundación Sivenso-Ateneo de Caracas, Caracas, 1996, p. 42

21 Aurora Lacueva. "Por una didáctica a favor del niño", *Cuadernos de educación*, número 144, Editorial Laboratorio Educativo, Caracas, septiembre de 1993, p. 14.

Entre los centenares de dispersos objetivos que intenta cubrir el trabajo escolar pareciese que el principal sea el que el tiempo transcurra y que parezca que se cumplió con la labor. Cualquier parecido con la lógica posterior del burócrata que aparenta trabajar en la oficina gubernamental o privada no será, desde luego, una simple coincidencia. Y el que parezca que se cumple con la labor deseable tiene que ver, para esta perversa lógica, con que a la vista de un externo, que puede ser el director, un supervisor u otro colega, los alumnos estén haciendo algo y que sobre todo, estén en orden. Porque, según John Holt, "Estarse quietos" y "Callarse" parecen ser las grandes consignas de la escuela ²².

Así, la vida escolar se convierte en el fastidio escolar. Y el trabajo escolar se desdibuja en la apariencia del trabajo. Existen muchos síntomas que nos revelan lo tedioso de la labor escolar y que a su vez, expresan un mal uso del tiempo. Hay que entender que más allá de la retórica, los estudiantes aprenden de las actitudes y de los hechos. Y uno de los más usuales es el de las exageradas interrupciones del trabajo escolar, lo cual desvaloriza el uso eficiente del tiempo, noción clave para el sentido de la productividad. Un investigador, Jorge Klein, registra lo siguiente:

Una de las situaciones que más nos alarma es el uso que se hace del tiempo en el aula. En aquellos salones en los cuales la observación coincidió con la hora de inicio de actividades del turno correspondiente, generalmente se perdían los primeros 15 minutos en aspectos organizativos: entrada al salón, acomodo de los pupitres, pasar la lista, preparación de los útiles, etc. Cuando ya el maestro estaba iniciando la actividad, comenzaban las interrupciones: el reparto de leche, un bedel que traía café para la maestra, dos o tres representantes que venían en diferentes momentos para conversar con la maestra, la visita de un directivo o la visita de una maestra de otro grado. La impresión que tenemos es que las interrupciones son un hecho ya rutinario y constituyen un hábito. Los niños esperan estos momentos para charlar, jugar y pasear dentro del salón. Entendemos con tristeza que esto les sirve para romper la monotonía de las actividades que venían haciendo. En un aula contamos en 90 minutos de observación hasta 8 interrupciones... ²³

Ante este cuadro dominante planteamos que si las nuevas generaciones se mal educan en relación con el manejo del tiempo en función de los logros que tienen

22 John Holt. *El fracaso de la escuela*, Alianza Editorial (El libro de bolsillo, 667), Madrid, 1977, p.26.

23 Jorge Klein. "¿Qué se enseña y cómo se enseña en la escuela básica?", Magazine *Educación para todos*, número 12, 04-07-1992, p.4. Encartado en el diario *El Universal*.

que obtener, ¿cómo esperar que cuando pasen del trabajo escolar al trabajo en la oficina o en el taller vayan a cambiar radicalmente y, entonces sí, por una misteriosa transmutación, asuman actitudes favorables a una creciente productividad? ¡Lo que ellos aprendieron es que el tiempo se podía despilfarrar y que poco importaba el logro o no de los objetivos que se pretendían alcanzar!

Se están realizando así los primeros trabajos mal hechos de la vida. Y se acostumbran, además, a que el “control de calidad” no lo realice la misma persona que hizo el trabajo sino el otro, el capataz o supervisor educativo, el docente... Se interioriza un tipo de expectativas, de aspiraciones, de auto-exigencias, mediocre. Y se le siembra en el alma a los estudiantes la base de una actitud ética fraudulenta. Lo que aprende no es a querer el bien, la perfección, la auto-estima, ganada en base de logros conseguidos con esfuerzo y perseverancia. Aprende a depender de otros, aprende a tratar de contentar medianamente las expectativas de los otros, de sus superiores, aunque para ello tenga que trampear.

Como apunta de manera cáustica John Holt:

Lo que desea la escuela son respuestas acertadas y el niño aprende un sin fin de estratagemas para sacarle dichas respuestas al profesor, para hacerle creer que sabe algo que no sabe. Aprende a engañar (...). Aprende a hacerse perezoso. Antes de entrar en la escuela trabajaba hora y horas, por voluntad y sin pensar en recompensas, en la tarea de descifrar el mundo y adquirir competencia en él. En la escuela aprende, como cualquier chupatintas o trabajador a la fuerza, a no trabajar cuando el jefe no está mirando, a saber cuándo está mirando, a hacerle creer que trabaja cuando sabe que está mirando (...). Se habla mucho de la enseñanza de valores democráticos. Lo que los niños aprenden verdaderamente es una esclavitud práctica”²⁴.

Pocos ciudadanos estamos formando y en cambio muchos sumisos y, también, unos cuantos individualistas resentidos. Habría que hacer la fenomenología de la vida escolar, analizar los horarios, el mobiliario, la disposición espacial de los docentes y los estudiantes en el aula, la rigidez de los programas, las rutinas de los textos, los rituales para el control del orden, las perversiones de la evaluación y las didácticas de

²⁴ John Holt. *Op. Cit.*, pp. 24-25.

enseñanza que otro investigador, Arnaldo Esté, sintetizó en la frase “lo pedagógico se viste de sanción”, por lo cual se atreve a calificar a nuestra educación de punitiva²⁵.

Ello permitiría entender a cabalidad el juicio que formula Aurora Lacueva:

La vida en el aula prepara mucho más para la dictadura que para la democracia. No es sólo en los momentos de regaños o de sanciones que vemos el carácter dictatorial de nuestra escuela. Es el mundo escolar en su totalidad el que enseña a ser pasivo, a obedecer sin más, a estar aislado esperando órdenes²⁶.

Ello es grave porque a una democracia no la hacen tal las leyes que tenga ni el talante de sus magistrados, sino el modo en que actúen sus integrantes. Y estos pueden actuar como inquilinos en un territorio, o como súbditos de cualesquiera forma arbitraria de mando existente, o como “cimarrones” irrespetuosos de cualquier forma de convivencia organizada. Sólo existe democracia donde existen ciudadanos.

El rol que desempeña la escuela en este sentido es el más importante de todos. Porque ella es, ni más ni menos, que el primer espacio de actuación pública en el que se sumerge un niño, el primer espacio de encuentro con la sociedad, es decir, con los otros, con los extraños, con los que no pertenecen al estrecho círculo de lo consanguíneo, de lo familiar. La escuela es el primer y continuo encuentro con lo no-familiar, el espacio y el tiempo del aprendizaje para la convivencia social.

La escuela, en tal sentido, es indispensable para la creación de una democracia. Ello a partir del axioma de que todo orden social es una construcción humana, como bien señala José Bernardo Toro. Y siendo la democracia un invento, una creación de los hombres, “es necesario enseñarla y es necesario aprenderla”²⁷. Ese aprendizaje guiado, en la escuela, debe ser la principal preocupación de una sociedad que aspire a ser democrática o a perfeccionarse como tal. Fernando Savater lo razona así:

... la democracia no consiste solamente en respetar los derechos iguales de los ciudadanos, porque los ciudadanos no son un fruto natural de la tierra que brota espontáneamente sin más ni más. La democracia tiene que ocuparse también de

25 Arnaldo Esté. *El aula punitiva*, segunda edición, Tebas, Maracaibo, 1996, p.235.

26 Aurora Lacueva. *Op.cit.*, p.19

27 José Bernardo Toro. *Educación para la democracia*, documento de trabajo, Santafé de Bogotá, 1998, p.4.

crear los ciudadanos en cuya voluntad política apoya su legitimidad, es decir, tiene que enseñar a cada ciudadano potencial lo imprescindible para llegar a serlo de hecho ²⁸.

No es fácil educar para la democracia. Como en el viejo relato épico, la educación debe maniobrar entre la Escila del individualismo cimarrón y la Caribdis del adocenamiento sumiso. Pero debe intentarse porque, como bien señala Luis Ugalde:

No puede haber una República sin que haya ese proceso moral en el que crecemos del yo aislado e individual hacia el 'nosotros' del compromiso asumido para producir el bien común. Tampoco hay ciudadanía, sino inhumana tiranía, donde el yo es negado bajo el pretexto de afirmar un nosotros colectivo ²⁹.

ALGUNOS CRITERIOS PARA UN MODELO EDUCATIVO SENSATO

Sin pretender, ni mucho menos, agotar el asunto, adelanto algunos criterios que pueden ser útiles para una discusión sobre políticas educativas, seleccionados del conjunto de propuestas que formulé hace varios años en el I Encuentro Nacional de la Sociedad Civil.

Formar a una persona según los cánones de una democracia participativa y de una economía competitiva supone modificar las prioridades. Nuestra educación debe generar prioritariamente valores y debe estimular, mediante las vivencias, actitudes. También debe ocuparse, por supuesto, de lo intelectual. Pero haciendo el centro de sus preocupaciones el desarrollo máximo posible de las habilidades de pensamiento, enseñar a pensar con rigor y creatividad. Además debe proporcionar un conjunto verdaderamente básico de conocimientos y destrezas, según los niveles y modalidades de estudio.

¿Qué valores? Sin pretender agotarlos, indico algunos que me parecen importantes y compartibles: la noción de la dignidad personal y la de los demás; el

²⁸ Fernando Savater. *El valor de educar*. Editorial Ariel, Santafé de Bogotá, 1997, p.174.

²⁹ Luis Ugalde. *Educación y producción de la Venezuela necesaria*, Ediciones Fundación Polar-UCAB, Caracas, 1997, p. 148.

prurito de querer hacer las cosas lo mejor posible, para sí y para los otros; la honradez intelectual y moral; la conciencia de que no se quiere verdaderamente algo si no se asume una defensa o una búsqueda activa en su favor.

¿Qué actitudes? Aquellas que son hoy y hacia el futuro particularmente requeridas por las nuevas dinámicas del desarrollo político y económico, y que distintos autores van desgranando, con simetría concordante, en sus análisis y propuestas. Así, por ejemplo, Thierry Gaudin indica que se requiere una enseñanza basada no en "... la imitación de modelos sino en la invención, no en la pasividad y la docilidad sino en la iniciativa y la creatividad, en suma, una enseñanza adaptada al movimiento y la complejidad"³⁰. Levin y Rumberger, por su parte, destacan la importancia de aprender a aprender cooperativamente y de prepararse para adaptarse a los cambios³¹.

¿Qué capacidades y qué estilo de funcionamiento intelectuales? Según Levin y Rumberger, se trataría de la capacidad de razonamiento y de resolver problemas³². Según Gaudin se tratará no de aprender datos fácticos, sino de adquirir las bases metodológicas que permitan encontrarlos, que permitan orientarse en la búsqueda y establecimiento de relaciones de saber³³.

En suma, necesitamos un sistema escolar que enfatice muchísimo menos la homogeneidad de contenidos y estilos y de amplia cabida a la flexibilidad y la innovación. Las organizaciones escolares deben adquirir la capacidad de aprender, lo que supone su constante revisión y modificación. Si los estudiantes no pueden vivenciar tales procesos en el seno del aparato escolar, tendrán muchas dificultades para entenderlos y practicarlos en las organizaciones económicas donde posteriormente trabajarán.

Se debe entender que el incremento de la calidad de la oferta educativa en los primeros niveles del sistema escolar representa la mejor contribución a la equidad social, puesto que ella garantizaría una mayor retención escolar y una mejor formación

30 Citado en: CEPAL-UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, 1992, p.116.

31 Henry Levin y Russell Rumberger. "Educación, trabajo y empleo en los países desarrollados: situación y desafíos para el futuro", *Perspectivas*, Vol. XIX, N° 2, 1989, p.240.

32 *Ibidem*, p.226.

33 Citado en: CEPAL-UNESCO. *Op.Cit.*, p.115.

de los sectores más pobres de la sociedad. La democratización de la educación no debe asumirse tan sólo como el aumento de la cobertura matricular, sino también como la mejora drástica de la calidad de la oferta escolar. Esto implica reorientar tajantemente la injusta distribución de la inversión educativa del Estado a favor de esos niveles.

Se necesita que el Estado refuerce sus propias responsabilidades con la educación, pero reconociendo el hecho y el derecho de que los agentes educativos son y deben ser múltiples. En relación con ellos, el Estado ha de ser más un orientador, promotor, catalizador, que un controlador. Lamentablemente, el espíritu que dominó al respecto en la confección del proyecto de Constitución Nacional se mantuvo casi inalterablemente fijado al punto fijo del paternalismo acaparador de competencias del Estado en esta materia.