

La paradoja de Bossuet: educación y justicia social



JUAN CARLOS TEDESCO
Universidad Nacional
de San Martín (Argentina)

En su reciente libro sobre la sociedad de los iguales (*La société des égaux*, Paris, Seuil, 2011), Pierre Rosanvallon evoca la paradoja de Bossuet para describir la situación actual con respecto a la justicia social. Según dicha paradoja,

los seres humanos deploran en general aquello que aceptan en particular. La vigencia de esta aparente esquizofrenia se refleja en el hecho, ampliamente documentado por encuestas y testimonios provenientes de diferentes países, según el cual existe un rechazo global a una forma de sociedad que provoca niveles inéditos de desigualdad, que se acompaña con la aceptación de los mecanismos que la producen.

Para los educadores, lo más interesante del enfoque de Rosanvallon se encuentra en su intento de analizar la dimensión epistemológica y cognitiva que está detrás de esta aparente contradicción en el comportamiento de los ciudadanos. Su análisis indica que para la condena de situaciones globales, las personas se apoyan en hechos, datos e informaciones

objetivas. Para la aceptación de situaciones particulares, en cambio, se toman en cuenta comportamientos y elecciones individuales. Un ejemplo de este dualismo, que se vincula directamente con nuestro trabajo, es el comportamiento de muchas familias con respecto al sistema educativo. Mientras se condena el carácter injusto de la segmentación del sistema escolar, individualmente se tiende a evitar cualquier medida que promueva una distribución más equitativa de la matrícula y que afecte la decisión familiar de colocar a sus hijos en los establecimientos donde concurren sus "iguales".

La paradoja de Bossuet nos coloca frente al desafío pedagógico de diseñar estrategias que permitan superar la dicotomía entre adhesión general y rechazo particular. Se trata, en definitiva, de diseñar experiencias de aprendizaje que permitan comprender que una situación particular está articulada (o debe estar articulada) con principios y situaciones generales. O, a la inversa, que la adhesión a un principio general está (o debe estar) articulada con mi conducta personal. En cualquiera de los casos, es necesario asumir que estas experiencias de aprendizaje que generan un salto cognitivo tan importante, exigen un gran esfuerzo de *reflexión*. En pocas palabras, lograr altos niveles de adhesión a la justicia es, desde este punto de vista, un objetivo ético y cognitivamente muy exigente.

Una rápida mirada a la historia de la educación permite apreciar que la adhesión a valores tales como la identidad nacional, el respeto a las personas mayores y a las tradiciones culturales, por ejemplo, estuvo asociada en la escuela tradicional

La articulación de conocimientos y valores éticos ha ocupado la atención de los educadores hace mucho tiempo

a una serie de rituales tomados de las prácticas religiosas. Los símbolos patrios y las tradiciones fueron consideradas "sagradas" y la adhesión a ellas debía ser inmodificable. La adhesión a la justicia, en cambio, no puede apoyarse en estos dispositivos. Generar adhesión a la justicia en la sociedad del conocimiento implica estar en condiciones de manejar un núcleo muy importante de informaciones y de sus consecuencias éticas.

La articulación entre conocimientos y valores éticos ha ocupado la atención de los educadores desde hace mucho tiempo. Sabemos que el conocimiento no necesariamente produce buenas personas. A la inversa, también sabemos que un desempeño éticamente justo requiere información y conocimientos

adecuados. Lo nuevo, desde este punto de vista, es que estamos superando la disociación tradicional entre la dimensión cognitiva y la dimensión emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los aportes recientes de la neurociencia permiten postular que la *evaluación* es un rasgo fundamental de la actividad del cerebro. Sin valor ni capacidad para evaluar estímulos, un sistema no puede aprender ni recordar. Para aprender, es necesario ser capaz de preferir algunos estímulos a otros. Según las hipótesis de los neurocientíficos, el aprendizaje es una modificación del comportamiento, que resulta de la categorización cerebral de los estímulos en términos de valores positivos o negativos. Los sistemas de valores y las emociones son concebidos como esenciales para los trabajos de selección del cerebro.

Este enfoque permite colocar las discusiones actuales acerca de conceptos tales como "inteligencia emocional", "enfoque de competencias", etc. en el marco de una propuesta pedagógica que recupere la centralidad del sentido de la educación, del *para qué educamos*. El esfuerzo cognitivo y ético que supone articular coherentemente mis valoraciones generales con mi comportamiento particular tiene hoy un contenido específico: generar los niveles necesarios de adhesión a la justicia que permita cumplir con el objetivo de aprender a vivir juntos.

Proyectos en y para la comunidad



ROSER BATLLE
Promotora Aprendizaje
Servicio en España
www.roserbatlle.net

Hace algún tiempo, un movimiento educativo organizó un encuentro internacional con el lema *El entorno, una ventana abierta al aprendizaje*. Tuve que leerlo varias veces para asegurarme de que lo había entendido bien. Finalmente, comprendí que sí

lo había entendido bien, pero que yo lo habría dicho al revés: *El aprendizaje, una ventana abierta al entorno*.

Creo que la relación del centro educativo con su entorno parece sumergida en una permanente dicotomía o tensión. En no pocas ocasiones las familias, la sociedad, el mercado, la televisión las redes sociales... aparecen como adversarios educativos y casi agradeceríamos a la escuela que protegiera de ellos a los niños y niñas o, por lo menos, compensara su (mala) influencia.

Los proyectos de las escuelas abiertas a la comunidad intentan superar esta dicotomía. Su mensaje es *vamos a transformar esta sociedad en lugar de vamos a aislarnos de ella*.

La Escuela de Educación Especial Xaloc de Sabadell¹ colabora regularmente con los proyectos y campañas de las entidades sociales y medioambientales de su entorno. Por ejemplo, últimamente han

estado construyendo cajas-nido para que aniden los carboneros y se coman las antipáticas procesionarias, protegiendo así el bosque mediterráneo.

El CEIP Juan de Mairena de Sevilla² organiza cada año la carrera solidaria "Kilómetros de solidaridad" de la organización Save the Children, implicando a otros centros educativos y actores sociales del barrio. Empezaron ellos solos, y poco a poco han conseguido levantar un proyecto auténticamente comunitario.

Los chicos y chicas de 4º de la ESO del Colegio Santa María de Portugaleta³ no solamente ayudan a los niños y niñas de Primaria a evitar los riesgos de un mal uso de Internet, sino que también difunden este conocimiento entre las familias.

Estos centros, y muchos otros, han ubicado a la comunidad en el centro del aprendizaje, evitando colocarla solo de escenario o decorado de sus proyectos pedagógicos.

Para llegar a ello, los centros han aprendido a colaborar activamente con los actores sociales de la comunidad: ONG, ayuntamiento, entidades sociales y educativas del barrio, fundaciones..., cambiando una cultura de trabajo *escuelocéntrica* por una cultura de trabajo en red.

No es fácil este aprendizaje. El trabajo aislado y endogámico puede parecer incluso más operativo. Pero los proyectos educativos que inciden directamente en la comunidad necesitan un mínimo trabajo en red. No sería razonable planificar una intervención en un parque

natural sin contar con los responsables municipales de este servicio público; como tampoco lo sería programar actividades solidarias con una residencia de ancianos, sin llegar a un acuerdo con los responsables de la misma.

Trabajar en red quiere decir cooperar. Y cooperar no es lo mismo que coordinarse. Digamos que coordinarse es un *acto de inteligencia*, porque a veces la descoordinación es una amenaza, y lo más inteligente puede ser coordinarse,

Los proyectos educativos que inciden directamente en la comunidad necesitan de un mínimo de trabajo en red

incluso con quien no apetece hacerlo, para evitar ese obstáculo. Uno se coordina a veces porque toca o porque no hay más remedio.

Mientras que cooperar es un acto de *empatía* porque, aparte de inteligencia, necesita un plus de afectividad y generosidad. Cooperar es dar un paso más, es ponerse a trabajar juntos, centros educativos, entidades sociales, fundaciones, ONG, ayuntamientos, compartiendo un mismo proyecto, aunque cada parte asuma lo que le toca. Uno colabora porque quiere, porque le encuentra sentido, por deseo de trascendencia, por *amor al planeta*.

Es más complicado que coordinarse, pero es mucho más satisfactorio y, apar-

te de los razonamientos filosóficos para hacerlo, también hay poderosos motivos concretos para intentarlo:

» Porque el trabajo en red facilita el conocimiento directo de los servicios y recursos del territorio, cosa que permite al centro educativo sacar un mejor provecho académico de los mismos.

» Porque compartir responsabilidades educativas es una estrategia básica para conseguir alcanzar retos que el centro educativo no puede conseguir solo.

» Porque la motivación y compromiso de los estudiantes mejora cuando establecen contacto con modelos positivos de personas adultas de la comunidad, con proyectos sociales útiles e interesantes.

» Porque mejora el impacto social del centro educativo en el barrio, ya que difunde en la comunidad la cultura educativa, valores y principios del profesorado.

» Porque mejora la imagen institucional y la visibilidad del centro educativo en el barrio, y esto es especialmente importante en zonas sociales deprimidas o marginalizadas.

Aunque técnicamente sería posible llevar a cabo un proyecto para la comunidad sin colaborar con ningún actor social de la misma, es mucho mejor trabajar en red. Y esto no es posible si no se produce una corriente empática entre aquellos que deciden trabajar juntos.

1. www.xtec.cat/esceexaloc

2. www.ceipjuandemairena.blogspot.com

3. www.colsantamariaportu.com