

Volver al rigor: la educación como camino de desarrollo social

Marcos Rodríguez Puentes

<https://orcid.org/0000-0003-1985-6493>
Universidad Antonio Nariño, Colombia
marrodriguez68@uan.edu.co

Resumen

El rechazo de la memorización y de la exigencia como elementos centrales del aprendizaje es una tendencia en la pedagogía contemporánea, que puede entenderse como una expresión de la epistemología marxista. A esta se suma la falacia ad septentrionem, que consiste en argüir que los modelos educativos nórdicos rechazan la memorización y la exigencia, para dar paso a lógicas creativas y colaborativas. Pero estos supuestos ideológicos son problemáticos desde su fundamentación filosófica hasta su efectividad práctica. Propongo un planteamiento alternativo basado en la concepción de individuo desde la perspectiva del premio nobel de economía (1974) Friedrich Hayek, que recupera la pedagogía de la exigencia y la importancia de la memoria, para hacer de la educación colombiana un verdadero camino de desarrollo social.

Palabras clave (Fuente: Tesauro de la Unesco)

Enfoques pedagógicos; Friedrich Hayek; memoria y aprendizaje; métodos de enseñanza; pedagogía contemporánea.

Recepción: 27/02/2024 | Envío a pares: 13/03/2024 | Aceptación por pares: 16/04/2024 | Aprobación: 26/05/2024

DOI: [10.5294/edu.2023.26.2.5](https://doi.org/10.5294/edu.2023.26.2.5)

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Rodríguez, M. (2024). Volver al rigor: la educación como camino de desarrollo social. *Educación y Educadores*, 26(2), e2625. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2023.26.2.5>

Back to Rigor: Education as a Path to Social Development

Abstract

*The rejection of memorization and demand as central elements of learning is a trend in contemporary pedagogy, which can be understood as an expression of Marxist epistemology. To this is added the fallacy *ad septentrionem*, which consists in arguing that Nordic educational models reject memorization and demand, to give way to creative and collaborative logic. However, these ideological assumptions are problematic from their philosophical foundation to their practical effectiveness. I propose an alternative approach based on the conception of the individual from the perspective of the Nobel Prize in Economics (1974) Friedrich Hayek, which recovers the pedagogy of demand and the importance of memory, to make Colombian education a true path of social development.*

Keywords (Source: Unesco Thesaurus)

Pedagogical approaches; Friedrich Hayek; memory and learning; teaching methods; contemporary pedagogy.

De volta ao rigor: a educação como um caminho para o desenvolvimento social

Resumo

A rejeição da memorização e da exigência como elementos centrais do aprendizado é uma tendência na pedagogia contemporânea, que pode ser entendida como uma expressão da epistemologia marxista. Além disso, há a falácia ad septentrionem, que consiste em argumentar que os modelos educacionais nórdicos rejeitam a memorização e a demanda em favor de lógicas criativas e colaborativas. Mas essas suposições ideológicas são problemáticas desde seus fundamentos filosóficos até sua eficácia prática. Proponho uma abordagem alternativa baseada na perspectiva do indivíduo de Friedrich Hayek, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1974, que recupera a pedagogia da demanda e a importância da memória, a fim de tornar a educação colombiana um verdadeiro caminho de desenvolvimento social.

Palavras-chave (Fonte: thesaurus da Unesco)

Abordagens pedagógicas; Friedrich Hayek; memória e aprendizado; métodos de ensino; pedagogia contemporânea.

El descrédito de la memoria, ¿expresión del marxismo?

Es un lugar común afirmar que es antipedagógico exigir a los estudiantes que memoricen, porque lo verdaderamente importante es que razonen. Tampoco falta quien diga que los exámenes orales o los de selección múltiple que evalúan el conocimiento de conceptos y estructuras, o cualquier cosa que se les parezca, son métodos antipedagógicos. Algunos llegan incluso a adjetivar estos métodos como “escolásticos” o como “conductistas”, sin que sea muy claro cuáles serían exactamente las características que estarían englobadas en tales adjetivos. Y, a pesar del aparente consenso, la queja sigue siendo constante: las instituciones educativas, a todo nivel, son memorísticas y, por tanto, antipedagógicas. Mientras Santiago Cabrera Morelos en México hería a sus alumnos con sus famosos sellos (Telemundo, 2016) encontrando la oposición institucional, en Colombia el coro armónico de voces pedagógicas parecía gritar “por eso Colombia no avanza”, señalando que la razón es que utilizamos métodos anticuados y, podría agregarse, “escolásticos” y “conductistas”. Nuestra educación no funcionaría, según esta visión, porque, en vez de enseñar a razonar, enseñamos a memorizar y porque, en vez de enseñar a tener criterio, enseñamos a obedecer.

Esto es problemático, porque no hay ninguna razón para suponer que verificar la adquisición de contenidos sea contraria a la actividad de “pensar”. De hecho, posiblemente, aprenderse ciertas cosas de la manera adecuada sea un prerrequisito para esa función reflexiva. A ningún educador que haya conversado un poco con sus alumnos le resulta ajena la experiencia de que el alumno “que sabe” los conceptos o las estructuras fundamentales del objeto de aprendizaje es capaz de reflexionar con más solidez. Esto no sorprende a nadie: tener la mayor cantidad de información relevante en la memoria de largo plazo descarga la memoria de trabajo y permite encontrar lazos y relaciones entre los elementos ya apprehendidos.

Pero las propuestas que subyacen a nuestra forma de entender la educación actualmente parecen tener otras expectativas. Hay más énfasis en la importancia de una suerte de “descubrirse el sujeto” a sí mismo, pero no a partir de herramientas metodológicas claras, sino de un “percatarse de su lugar” como ser social y político. Esto conlleva, en muchos casos, una exploración de las emociones que se interpretan dentro del marco de unas perspectivas ideológicas que pretenden “concienciar” acerca del otro, no para servirle –porque es una idea colonizadora que genera rechazo–, sino para reconocerse en él y adoptar una actitud transformadora del mundo, una actitud socialmente emancipadora, que problematiza la realidad a través siempre de un trabajo creador, en oposición a un trabajo servil. Esto es particularmente importante cuando se trata de campesinos sin tierras –como quien aquí escribe– o de ciudadanos pobres, para quienes, en palabras de Freire, se requeriría una pedagogía de los oprimidos, en la que la acción cultural nos lleve a “tomar conciencia” y ser transformadores de esa realidad opresora (2005, p. 228).

Las raíces marxistas de las ideas de Freire son claras, por lo que vale la pena explorar un poco lo que ese “tomar conciencia” significa desde esa perspectiva. No se pierda de vista que la acción cultural es el vehículo de la pedagogía de los oprimidos. Su objetivo es “aclarar a los oprimidos la situación concreta en que se encuentran, que media entre ellos y los opresores, sean aquéllas visibles o no” (2005, p. 230). En otras palabras, que los oprimidos lleguen a ser “una clase para sí mismos”, que adquieran conciencia de clase (Marx, 1987, p. 120). Al reconocerse en y con el otro, de cierta manera no soy tanto un individuo como integrante de la clase que conformo con ese otro. Y es que nos disolvemos conjuntamente en el ser social y podemos imaginar que tomamos conciencia, que marchamos hacia la libertad, porque “en la calle codo a codo somos mucho más que dos”, como escribió el poeta Mario Benedetti (1997, p. 42).

Ahora bien, ese “ser una clase para sí mismos” implica enfrentarse al fenómeno de la opresión que

se concreta, en último término, en la enajenación del trabajo (Marx, 1980, p. 116) y, a través de ello, en la enajenación de sí (p. 166). Para Marx, la creación de un objeto implica un enajenarse o alienarse a sí mismo, en la medida en que –pretendiendo ser análogo a la alienación del espíritu en Hegel–, al crear, se autoenajena, porque el sujeto se expresa en su creación. No obstante, el problema no estaría en ese nivel de enajenación, ya que, si el sujeto crea algo para sí o para su comunidad, su autoenajenación revertiría en sí mismo. El gran problema de la alienación está en que en nuestras sociedades el trabajador está forzado a alienarse a sí mismo, no ya en la creación comunitaria, sino en la creación industrial: el trabajador se ve obligado a intercambiar el producto de su creación por un salario, lo que le somete al empleador (p. 117) y se convierte entonces en un oprimido.

Marx ahonda en estas ideas señalando que, al intercambiar su producto por un salario, el trabajador se vuelve extraño a sí mismo y se aparta de su comunidad, porque la creación ya no es comunitaria, sino individual y, para colmo, el individuo queda sometido a producir para alcanzar la mera supervivencia física individual (p. 111). Por esto, la plusvalía no es el problema, sino un mecanismo explicativo que busca generar conciencia de clase; en realidad –para Marx–, verificar que los salarios sean equitativos y que remuneren al trabajador según el valor de su trabajo no superaría la enajenación (p. 117).

En otras palabras, el problema no es la plusvalía –el supuesto robo que realiza el empresario al no pagar al trabajador lo que vale su producto–, sino el salario en sí mismo, porque implica dependencia y distanciamiento respecto del producto. La única forma de superar la enajenación es que el objeto creado se perciba como un objeto social (p. 149). En el fondo, Marx está proponiendo una forma de integración del sujeto a través de su disolución en el ser social, el único capaz de una apropiación superadora de la enajenación. En ese contexto la propuesta de Freire encuentra su pleno sentido: la misma revolución puede generar formas que reproducen el

modo de producción enajenante, si se mantiene el cordón umbilical con el mundo de la opresión (2005, p. 229). Para esto, habría que superar el nivel de las arengas a través de la acción cultural: la expresión educativa que permite al que encarna el poder en las comunidades percatarse de su ejercicio opresor, que reproduce incluso la opresión sobre sí mismo. Cuando la educación se oriente hacia ello, será posible superar la enajenación propia de las relaciones capitalistas, porque el objeto no será apropiado por nadie más que por la misma comunidad.

Estas posturas son las que buscan justificar el énfasis desmedido en “aprender a pensar” y el rechazo a “aprender-se cosas”. Dado que la memoria sería propia de la educación anticuada, reproduciría “la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases y [...] las relaciones de clase existentes” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 17) y legitimaría “la reproducción circular de las jerarquías sociales y de las jerarquías escolares” (p. 266), la alternativa lógica sería “pensar-se comunitariamente” tomando conciencia de las situaciones de “opresión y enajenación”. El núcleo de la educación que enseña a “pensar críticamente” vendría a ser entonces el despertar de la conciencia de clase.

La falacia *ad septentrionem*

Durante algún tiempo, hubo un énfasis periodístico importante en la calidad de la educación de los países del norte de Europa, especialmente Finlandia. Parecía compaginar perfectamente con la idea de que “no hay que memorizar”, la cual, comprendiéndose o no su fundamento filosófico último, había permeado las expectativas pedagógicas manifestadas tanto en foros como en los pasillos universitarios. Se ha dicho del sistema educativo finés que tiene “pocas horas de clase y casi no hacen tareas” y que cuenta con un currículo nacional de materias “absurdamente” pequeño, que Finlandia “es uno de los países con los salones más bulliciosos del mundo y donde la palabra está menos tiempo a cargo del profesor” y, además, “los contenidos se

trabajan como ‘proyectos’ más que como clases lectivas” (Guzmán, 2014). En otro medio se ha dicho que “cualquier colegio finlandés es uno de los mejores del mundo”, porque se basan todos en “habilidades creativas y la originalidad en la resolución de problemas” (Alfageme, 2020). En suma, es un sistema de aprendizaje que podría considerarse conversacional, fundamentado no en el dictado hecho por el profesor, sino en la interacción entre los estudiantes, que les abre nuevas perspectivas y fija en sus mentes el conocimiento, no por su repetición, sino por el contacto práctico que tienen con él.

Ya ha corrido bastante agua bajo el puente desde que el deslumbramiento educativo por Finlandia alcanzó su cenit y comenzó a decrecer, especialmente por los resultados que han logrado otras naciones con modelos diferentes. Sin embargo, la expectativa de creación autónoma del conocimiento y la asunción del “pensamiento crítico” siguen siendo elementos extensamente difundidos en las expectativas académicas colombianas, y Finlandia sigue siendo un referente –inconsciente a veces– en relación con tales expectativas.

En su momento, llamé a esto la falacia *ad Finlandiam*, pero ahora podría hablarse también de una falacia *ad Estoniam*,¹ hasta el punto de decirse que Estonia es la nueva Finlandia (Sylvester, 2021). En todo caso, se habla también de la educación “a la escandinava” en Finlandia, Noruega o Suecia (Merino, 2020) –obviando el hecho de que decir que los fineses sean escandinavos es problemático–, por lo que creo conveniente llamarle falacia *ad septentrionem*.

Una y otra vez parece querer insistirse en el éxito de la educación en estas regiones y el argumento implica que, por tanto, el mismo modelo debe implementarse en los demás países, especialmente porque parece ajustarse a las expectativas ya mencionadas. Las pruebas del Programme for International Student Assessment (PISA), sin embargo,

han traído perspectivas complementarias. En una pequeña nota, *La Vanguardia* (2020) insiste en que Finlandia suele tener de los más altos resultados en estas pruebas, pero reconoce también la calidad de sistemas como el de Alemania y Corea del Sur. A lo anterior se aúna que varios países con culturas muy diferentes logran puntajes muy altos en estas pruebas, de donde se sigue que el modelo finés y, en general, el que parece aplicarse en los países del norte de Europa no tiene ninguna característica exclusiva que desemboque en mejores resultados.

Según Manrique-Sabogal (2014), el promedio de libros leídos en Finlandia está alrededor de 47 al año. Eso no es precisamente falta de rigor ni el abandono de contenidos. Pensemos en Colombia, donde parece reclamarse consistentemente una educación menos centrada en contenidos y vuelta hacia el fomento del análisis y el debate, muy fundamentada en el modelo sociocrítico. Así, la función del *docens* deja de ser *docere* para convertirse en una moderación de la conversación entre estudiantes, una incitación al pensamiento crítico y un rechazo del vacío y repetitivo aprendizaje de contenidos. Solo hay un problema: en Colombia se leen menos de tres libros al año (Universidad del Rosario, 2023).

En un entorno como el finés –según lo dicho por Manrique Sabogal– de lectura continua, asidua, por parte de los habitantes del país, un contexto en el que el tiempo por fuera de la escuela se usa en buena medida en adquirir conocimientos de diversa índole y, las más de las veces, por el simple placer de aprender, además por cuenta propia, se puede generar una sociedad capaz de procesos autónomos de aprendizaje, en la que los estudiantes van a la escuela a debatir, a aportar a otros, a construir sobre las bases del enorme bagaje cultural que les acompaña. Pero qué se puede debatir, si no se tiene de fondo un conocimiento que poner en la palestra. De dónde surgirán las ideas para la escritura creativa, para las manualidades, para el pensamiento científico, sin un depósito individual del cual sacar para aportar al otro y a la sociedad entera.

¹ Para ser rigurosos, tendrían que ser falacia *ad Finniam* y *ad Livoniam*, respectivamente.

El modelo aplicado en Finlandia arroja resultados satisfactorios allí, porque el esfuerzo en la adquisición de los conocimientos está altamente internalizado por los individuos, de suerte tal que no se requiere un esfuerzo de transmisión. Como decían los campesinos del Tolima, “es mejor arrear que atajar” y en Finlandia ese atajar consiste simplemente en direccionar a objetivos valiosos la sinergia producida por una sociedad altamente lectora. Pero en países cuyo índice de lectura es tan sensiblemente inferior, solo puede anticiparse un fracaso colosal en la implementación de un modelo semejante. Los proyectos de investigación en el aula, los debates que se generan entre estudiantes, la participación crítica y creativa de los mismos, corren un gravísimo riesgo de ser apenas manifestaciones de discursos rimbombantes y sonoros que, más allá del fervor político que pueden despertar –a estos efectos, curiosamente, los adjetivos “social” y “libertad” suelen ser igualmente emocionantes–, no aportan nada a la construcción de una sociedad mejor educada. Con este modelo puede que se sustituyan el aprendizaje y el estudio por una vaga e informe política de “construcción del conocimiento”, en la que se permite sostener opiniones sobre bases falsas, sin una argumentación sólida, sin cánones lógicos y sin datos serios. Al final, los que sufren las consecuencias son los estudiantes y la misma sociedad que ellos conforman.

Pero hay un resultado satisfactorio, al menos para algunos sectores políticos: los estudiantes, sobre todo los que pertenecen a grupos sociales oprimidos –la teoría de la interseccionalidad, además, ha permitido ampliar la opresión hasta horizontes antes impensables–, pueden adquirir la conciencia de clase que les permita levantarse contra el establecimiento y reclamar la abolición de estructuras opresoras, reconociendo en la propiedad privada y el trabajo asalariado las expresiones fundamentales de la alienación de los sujetos sociales, extirpados de su comunidad por el capitalismo.

La asfixia ideológica

Muchas personas asumirían el modelo septentrional porque permite mejores resultados y, por tanto, mejores salarios y condiciones materiales de vida. Pero su implementación, al menos en Colombia, no parecería estar orientada a eso, sino que, a través de su ejecución en un medio idiosincráticamente incompatible, lo instrumentaliza para lograr unos objetivos políticos particulares. El problema de fondo podría situarse en que hay un sistema de pensamiento cuyos objetivos no son claros: unos quieren dinero, otros quieren acción cultural, otros quieren llenar tablas de Excel con datos sobre el gasto, otros quieren enseñar valores, y así sucesivamente, sin que haya una articulación entre lo uno y lo otro. La mayoría saben intuitivamente que la exigencia es fundamental, pero muchos rechazan la verificación del nivel más esencial de rigor: saberse los conceptos y las estructuras de suerte que su uso no ahogue la memoria de trabajo. Al tiempo, paradójicamente, esperan que los estudiantes se sepan los conceptos y las estructuras, pero en su interés por “enseñar a pensar”, se pierde de vista que “pensar” es algo que requiere esos conceptos y estructuras respecto de cuya adquisición estamos siendo negligentes. Todo esto apunta a un difícil problema, que consiste en saber cuál es la finalidad del ser humano, es decir, cuál es su naturaleza y hacia dónde tiende. En el mundo contemporáneo no tenemos una respuesta absoluta para estas preguntas. No sabemos qué es lo propiamente humano y, por tanto, qué es lo que se supone que debemos alcanzar o, por lo menos, a lo que debemos tender, ni como sociedad ni como educadores.

Al respecto, Marx considera –como ya mencioné– que esa naturaleza es social, en el sentido de requerir una percepción de clase en la que la producción de objetos sea comunitaria en su realización, de suerte tal que la enajenación que esto implica sea superada por la apropiación realizada por la comunidad en la que el individuo productor se inserta. Marx no defiende solo un cambio del sistema productivo, sino que deja que destelle un pensamien-

to que llega hasta la profundidad de lo religioso: el ser humano individual debe disolverse en *el otro*, el colectivo –en el ser humano social–, porque solo de esa manera se supera la alienación, dado que así revertiría en el mismo ser que produce. Considera que el ateísmo es un elemento esencial de ese “volver el hombre a sí”, rechazando a Dios y a la propiedad privada al mismo tiempo como elementos que lo sacan de la relación genérica que por naturaleza le corresponde (1980, p. 146, 147, 201). El disolverse en el “ser social”, siendo una transformación espiritual profunda, exige la acción cultural de Freire y la revolución simbólica de Bourdieu (Fowler, 2011, pp. 48-50).

Bourdieu, sin embargo, es un autor complejo que incorpora elementos de autores opuestos a Marx (Fowler, 2011, p. 33) en un esfuerzo encomiable por comprender la agregación del hábito, que es lo que redunda en últimas en la reproducción cultural: la sociedad utiliza aparatos inculcadores de dichos hábitos, que replican las estructuras sociales (Karsenti, 2011, p. 83). Y acierta en ello. Hay roles que se adquieren desde la infancia y se generalizan al resto de relaciones que pueda desarrollar el individuo. Además, muchos de estos roles se adquieren a través de la interacción con cuidadores: padres, maestros, etc. (Ryle y Kerr, 2020, p. 40). Pero de ahí no se sigue que se esté sujeto a estructuras opresivas, a menos que se asuma que todo tipo de influencia es opresión, de tal suerte que el mismo hecho de estar en una estructura sea opresivo. Entre otras cosas, porque gran parte de la internalización de los roles se da a través de la interacción con los pares (Ryle y Kerr, 2020, p. 40). Además, si se trata de hábitos, no podría juzgarse moralmente como opresor a quien ejerce un cargo alto en un grupo social, a menos que, en efecto, sea tiránico.

Pero Bourdieu no parece percatarse de ello, por lo que no es posible evitar que, inexorablemente, de sus planteamientos se siga la emisión de juicios morales respecto de quienes son percibidos como opresores. De esta manera, incluso si se admite que las estructuras sociales surgidas de la agregación de

hábitos incorporan a todos aquellos que hacen parte de ellas, no sería posible dejar de señalar y condenar a quienes ejercen lo que ellos identifican como el papel de opresor. Es decir, puede reconocerse la existencia de hábitos o, mejor dicho, de patrones de comportamiento, que son disfuncionales. El diagnóstico es acertado, pero ¿lo es la solución que se plantea? Aquí coincido con Gómez Dávila: “¿La tragedia de la izquierda? Diagnosticar la enfermedad correctamente, pero agravarla con su terapéutica” (2001, p. 66).

Quedamos al fin con dos problemas: el de la ausencia de un macroobjetivo claro en materia educativa –nadie sabe, a ciencia cierta, para dónde vamos ni por qué– y el de las perspectivas enraizadas en el marxismo, que tienen muy claro que su finalidad es instrumentalizar la educación para sus fines político-religiosos, mientras, curiosamente, se acusa a los demás de ser quienes pretenden hacerlo.

Otra forma de ver el mundo

Jérémie Fontanieu (2014), profesor de secundaria en una escuela francesa a la que tradicionalmente han acudido hijos de migrantes rumanos, quien refiere haber leído exhaustivamente a Bourdieu en la universidad, concluyó que la reproducción cultural desemboca justamente en que no pueda haber movilidad social. Por tanto, plantea que el objetivo principal de la educación es servir como ascensor social para quienes acceden a ella.

Teniendo un objetivo absolutamente claro y entendiendo que la reproducción cultural impide ese objetivo, la pregunta subsiguiente es cómo superar dicho obstáculo. La respuesta de Fontanieu es tan clara como su determinación del objetivo: “la pedagogía de la exigencia”: “métodos de la vieja escuela: tolerancia cero para toda indisciplina, pruebas semanales, nada de regalar nota” (Peiró, 2017). Aún más, “apretar las tuercas para obligar a los estudiantes a estar a la altura de su potencial” (Fontanieu, 2014). También insiste en la necesidad de que los estudiantes aprendan a trabajar solos, esto es, a

ser autónomos: la labor educativa debe orientarse a formarles para que *petit à petit*, de forma gradual, se orienten hacia esa autonomía. Esto tiene una connotación práctica opuesta a la disolución en el “ser social” y se orienta, más bien, al ascenso social de quienes acceden a la educación.

La propuesta pedagógica de Fontanieu parte de asumir que el individuo tiene un valor en sí mismo, sin dejar por ello de ser socialmente relacionado, y está llamado a dar fruto con un potencial cuya actualización, si bien depende en parte de la sociedad, solo se realiza en últimas a título individual. También implica fe en el individuo-estudiante, pues “los que consideran a los alumnos como incapaces de una educación de alto nivel [...] [han generado] dispositivos pedagógicos *adaptados*, es decir en realidad *rebajados* al nivel que supuestamente tienen” (Deschamps y Foudi, 2016). La pedagogía de la exigencia asume que el estudiante es capaz de dar la talla ante esa exigencia.

En otra postura, Friedrich Hayek plantea el concepto de orden espontáneo, que se genera en las interacciones entre los individuos. Hayek ve en Marx un querer volver a la situación tribal, “en la que todos entre sí se conocían”, y se opone a ello, no porque le preocupe la disolución del individuo, sino porque la forma de direccionamiento “desde arriba” que implica el socialismo se opone al “orden extenso”, en el que la cooperación se da de forma impersonal (1988, pp. 17-18). Hayek reconoce una tendencia natural del ser humano a organizarse de diversos modos, pero considera que el modo de gestión de dicha organización social propuesto por Marx conduce de forma inevitable a la servidumbre, pues ese tipo de gestión es contrario al modo en que el ser humano, cuando se le deja libre, tiende a organizarse.

Hayek plantea un problema en relación con “la llamada moralidad innata [...] la solidaridad, el altruismo, la decisión del grupo, etc. Pero las prácticas morales que sobre ellos se basan son incapaces de alimentar a la numerosa población que hoy puebla

el orbe” (1988, p. 70). Realmente, plantea esta dificultad no respecto de la moralidad innata, sino de las prácticas que se suelen sustentar en ella. Porque, según él, la moral no tiende a la felicidad, sino que se orienta a relaciones funcionales; y, una vez consolidada en la conducta, resulta difícil notar que en el horizonte más amplio del orden extenso lo más apropiado para beneficiar al otro no es servirle directamente, sino hacerse partícipe del comercio, en su acepción más amplia de intercambio (pp. 67-70).

No es este el lugar para ahondar en los detalles de la perspectiva hayekiana, pero es importante rescatar la idea de que la cooperación del hombre no se da única o necesariamente en la interacción directa con quienes están a su lado —que son quienes podrían constituir la comunidad en la que se inserta el individuo para reapropiarse de su creación—, sino que justamente en ese acto creador, de cuyo fruto se despoja, sirve en últimas a otro, seguramente desconocido, que quizás, aunque tampoco necesariamente, habita al otro lado del mundo. Y esto a cambio de un dinero, sea cual sea la figura jurídica para su transferencia, dinero con el cual podrá servir también a sus cercanos. A la utópica poética de la disolución en el “ser social” se opone la utópica poética del servicio a través de la inserción en el “orden extenso”. Pero esta última admite unos grados de valor individual que aquella rechaza y que parecen más acordes con la naturaleza humana empíricamente constatada.

Vista así, la educación no busca la acción cultural o la conciencia de clase, sino la formación de individuos que prestan servicios a otros. Esto necesariamente formará jerarquías de competencia a través de la constitución de órdenes espontáneos. Pero esa no es una asunción necesariamente grata. Jordan Peterson, psicólogo clínico e investigador, fue vituperado tras sostener que el ser humano es intrínsecamente jerárquico. Su *argumento neurofilogenético* señala que el sistema humano de cálculo del propio lugar en la jerarquía social —función constatada del núcleo de rafe (Janet *et al.*, 2022)—, es el mismo que tienen animales miles de millones de

años evolutivamente diferentes (Peterson, 2018, loc. 557-658). Y este cálculo implica necesariamente un verse frente a otro en tanto que individuo. Por tanto, hay una imposibilidad de apropiación del objeto creado por un “nosotros” superador de la alienación. Esto refuerza la perspectiva de la realización del ser humano en la autoenajenación, entendida como servicio, y no en la reapropiación. Se apropia otro, y hay alienación del objeto, pero no *debería ser* de otra manera, como piensa Marx.

Esta idea del servicio se ajusta más a la realidad por dos vías: 1) el servicio hace más feliz o menos infeliz, que ya es mucho; y 2) al servir mejor, hay más posibilidades de ascender en la jerarquía. El asunto de la felicidad es engañoso. Aristóteles defiende la felicidad como el fin último del hombre (1985, 1097b1-5). Hayek lo contradice, sosteniendo que quienes simplemente hubieran intentado ser felices habrían sido abrumados por los que simplemente querían sobrevivir (1988, p. 64, 69), por lo que no sería evolutivamente sustentable. Pero Hayek comete un error adverbial: no se trata de *simplemente* ser feliz, eso sería como *simplemente* querer graduarse sin haber estudiado. Hay una interrelación necesaria entre la consecuencia inmediata de un acto: sobrevivir, generar lazos, aprobar, etc., y la meta última: graduarse, ser feliz.

Y, sin embargo, Hayek acierta: no hay lugar para *simplemente* buscar la felicidad. El hombre ordena su conducta hacia su búsqueda, pero esta búsqueda es compleja: los estímulos apetitivos inmediatos controlan la conducta (Miguéns, 2014, p. 179), pero sacian, hastían (Martin y Pear, 2019, p. 224). Si se gestionan a través de expectativas de bienes mayores (p. 74), el sujeto se orienta a una felicidad mayor.² Admitido esto, hay que señalar que *dar* en sí es profundamente gratificante (Inagaki, 2018; Hazlett *et al.*, 2021). Así, se ordena mejor a la felicidad la no reapropiación del objeto en cuya creación el

sujeto de autoenajena, en cuanto forma de *dar-se*. A esto apunta la pedagogía de la exigencia: en vez de buscar la acción cultural y la revolución simbólica que permitan unirse en el “ser social”, busca que el alumno adquiera elementos con los cuales servir a otros y, en ello, ser feliz.

La segunda vía señala lo evidente: un aprendizaje riguroso permite servir mejor, porque hace de sus destinatarios personas más competentes. Incluso cuando se insiste en “pensar”, se olvida que es algo connatural al ser humano y que lo necesario son las herramientas formales y los contenidos con los cuales pensar. Esto es justamente lo que se obstaculiza con la instrumentalización de la educación como mecanismo de “acción cultural”. En todo Occidente experimentamos el mismo fenómeno que Fontanieu advierte en Francia: una democratización cuantitativa, pero no cualitativa de la educación, que les falla una y otra vez a los niños de clases populares, que nunca alcanzan el nivel de desempeño esperable (2022, p. 17). Un estudiante de origen humilde que llega a la universidad sin bagaje ve afectado su desempeño social y académico (p. 18). Una educación carente de rigor le petrifica los vacíos y le cercena la posibilidad de competir con quienes tuvieron entornos afortunados.

Dado que la jerarquía es connatural al ser humano, la educación debería proveer a los estudiantes las herramientas y los contenidos para llenar sus vacíos y competir. La pedagogía del oprimido no se orienta a ello; una verdadera mejora social en Colombia tiene por única alternativa la pedagogía de la exigencia.

Llenar los vacíos: la memoria

Determinar qué hay que saber es una tarea difícil, largamente determinada por el marco axiológico que se tiene o se busca. Esto plantea la necesidad de una comunidad –los padres o los cuidadores– que incorpore al individuo en un *ethos* comunitario, con modos propios de la familia, donde también los maes-

² Nótese, *obiter dictum*, que esto apunta a un estímulo apetitivo que gratifica de forma definitiva por fuera del tiempo.

tros son portadores de valores. Si admitimos todo lo dicho hasta aquí: que las jerarquías son connaturales al ser humano y que cada individuo actúa de acuerdo con las expectativas de gratificación y pérdida, entonces la educación debe orientarse al desarrollo de las potencias dentro de ese contexto y optar por la formación para el ascenso social. Esta perspectiva no deja de lado a la comunidad, sino que apuesta realmente por su mejoramiento realista, pues la comunidad se convierte en un entorno de personas competentes, capaces de servir las unas a las otras, tanto en los órdenes extensos como en los inmediatos.

Piénsese en lo dicho por Manrique Sabogal (2014) respecto de la cantidad de libros leídos en Finlandia. Si el dato es correcto, hay que concluir que el rigor está muy presente, pero ejercido por el individuo mismo o por su entorno familiar. Es decir, el rigor, la exigencia y la memorización, incluso, de contenidos con los que luego se pueda construir en conjunto con otros, también se evidencian en los países septentrionales. Ahora bien, en otros países educativamente exitosos, pero con otras estructuras de interacción social y familiar, el ejercicio del rigor es otro. Ya no se espera que el entorno social directo o que el mismo individuo lo ejerza, sino que le corresponde al profesor en el aula de clase y, en general, al sistema educativo.

Recuérdese la conferencia de Yokoi Kenji Díaz en el Congreso de la República de Colombia (Ángel Sullivan, 2014) en la que comparaba aspectos culturales de Colombia y Japón. Allí señalaba que en Japón, al entrar al salón el profesor, los estudiantes dejan sus juegos y bullarangas y guardan absoluto silencio: atienden a las palabras de quien les enseña, escuchan, interiorizan. No son salones bulliciosos como los fineses, son salones silenciosos.

Otro tanto ocurre en Corea del Sur, cuya experiencia educativa algunos llegan a llamar *extreme education*, incluyendo la posibilidad de que los profesores de secundaria decomisen por una semana el teléfono de un alumno (Real Families, 2022). Lo mis-

mo puede decirse de China, donde la memorización, aunque no es el único mecanismo de aprendizaje, ha sido tradicionalmente privilegiada respecto de otras aproximaciones educativas (OECD, 2016, p. 42).

No puede faltar una referencia a Singapur. Lee Kuan Yew señaló la necesidad de contar con “los más capaces, más dedicados, y más duros”, por lo que la educación singapurita se orienta a que los estudiantes “adquieran conocimientos, valores, y disposiciones que aseguren que los [vulnerables] cimientos del país permanezcan estables” (Kwek y Hung, 2017, p. 142). Al respecto, Lee Sing Kong señala: “ahora nos enfocamos no sólo en los fundamentos básicos de matemáticas y lectoescritura, sino que queremos que los estudiantes expresen y sean capaces de desarrollar plenamente cualquier habilidad y potencial que tengan” (RodelDE, 2014).

Hay que notar una cosa, especialmente respecto de Singapur y China –Shanghai–, cuyos resultados son los primeros en las pruebas PISA de 2022 (OCDE, 2023, pp. 28-29): a diferencia de lo que ocurre en Occidente, en Asia Pacífico parece claro que memorizar, aunque no lo es todo, es una parte fundamental del proceso de aprendizaje. Por eso es tan importante notar la locución adverbial “no solo” en el discurso de Lee (RodelDE, 2014) y el hecho de que en China ya “no sólo se enfocan en la memorización”, pero sigue, por tanto, siendo uno de los enfoques principales (OCDE, 2016, p. 42). Es tal nuestra incompreensión del asunto que respecto de Singapur se ha llegado a decir que se centra en “la visualización en oposición a la memorización” (AFTHQ, 2012), como si visualizar no fuera una de las formas de facilitar la recuperación y uso posterior de la información (Brown *et al.*, 2014, pp. 193-194).

Efectivamente, memorizar no es lo único que hay que hacer ni basta como proceso de aprendizaje. Pero es fundamental. En algunas ocasiones he oído argüir que los estudiantes deben llegar a saberse las cosas, no porque se sientan a memorizarlas, sino porque, de tanto hacer cosas utilizan-

do esos conceptos, finalmente se les quedan en la memoria. Si los profesores esperamos que nuestros estudiantes se sepan ciertas cosas, si hay todavía un corpus de conocimientos (conceptos, estructuras, procedimientos) que esperamos que adquieran de forma sólida, por qué dejar su aprendizaje al azar de la casuística y no facilitarles el camino, por qué aprenderse algo tiene que tomar diez años de práctica y repetido uso, cuando esas repeticiones pueden darse en el transcurso de un mes en el silencio de la habitación o la biblioteca.

Los elementos así aprehendidos pueden servir como bloques para el aprendizaje futuro, en su aplicación práctica, en el planteamiento de preguntas y conversaciones en clase y en la investigación (Brown *et al.*, 2014, p. 140). Pero esto solo puede darse una vez esos contenidos han sido adquiridos. Pretender resolver un problema jurídico, médico o social, mientras se revisan los libros de texto para tratar de encontrar una herramienta que sirva para ello, genera un desgaste doble y reduce la capacidad de desempeño de los estudiantes y futuros profesionales. Haber aprendido previamente los elementos básicos permite actuar con más rapidez y libertad y posibilita concatenar conceptos, procedimientos y estructuras. Habilita incluso, si fuere necesario, para buscar con más rapidez la información en el texto o los buscadores actualmente disponibles. Llenar los vacíos, tanto relativos al bagaje cultural como específicos de una profesión, implica una aproximación que valora la memorización como ejercicio y como fuente de fundamentos conceptuales sólidos.

Reflexiones finales

Es extensa la distancia recorrida entre la acción cultural, entendida como mecanismo para generar revoluciones simbólicas, y la memorización, vista como mecanismo para establecer fundamentos sólidos para servir a otros. Igualmente distantes son la idea de la reapropiación del objeto por el colectivo en que se disuelve el individuo con conciencia de clase y la idea de la enajenación y el intercambio,

como mecanismos de mutuo servicio, en un orden que incluye lo extenso y lo inmediato. Y, dentro de la multitud de modelos, también parece haber una dicotomía: el salón bullicioso y conversacional del norte de Europa frente al salón silencioso y memorístico de Asia Pacífico. No pretendo sostener que la diferencia sea absoluta: es claro que entre los nórdicos hay un rigor elevado y que entre los asiáticos del Pacífico la educación es compleja y no se reduce a sentarse, guardar silencio y memorizar, lo cual también debe decirse de la “vieja escuela” traída de vuelta a Francia por Fontanieu. Pero salta a la vista que hay tendencias marcadamente opuestas entre estas alternativas. De otro lado, también valdría la pena preguntarse cuáles son los alcances, formas y límites de la memoria y, especialmente, qué queremos decir cuando nos referimos a ella. Esto excede el alcance de este trabajo, pero merecen quedar en el tintero como invitaciones a exploraciones futuras.

En todo caso, hay dos preguntas que podrían plantearse frente a la dicotomía reseñada a lo largo del texto: cuál es el mejor modelo y cuál debería ser la tendencia en Colombia. La primera pregunta es fácil de responder: ambos y ninguno. Ambos modelos son idiosincráticamente adecuados y funcionan bien donde se están aplicando, reconociendo las diferencias culturales pertinentes. La segunda pregunta parece ser un poco más difícil, pero considero que Colombia debería orientarse a un sistema más parecido al de Fontanieu.

En la América hispana se ha extendido una suerte de victimismo quejumbroso que es preciso superar y que se concreta de variadas formas: 1) el rechazo a la hispanidad, que justifica el sentirnos expoliados y en oposición a la “cultura opresora”, lo que justificaría inconscientemente no tomarse el trabajo de aprehenderla; 2) el rechazo a las “oligarquías” que hace que se rechace su “cultura opresora” –de nuevo–, porque reproduce las estructuras sociales establecidas; 3) el rechazo a la autoridad –incluida la de padres y maestros–, porque también son formas de “micropoder” opresor.

Que todo eso se haya extendido muestra que la “acción cultural” y la “revolución simbólica” han tenido un éxito innegable, pero su efecto real ha sido que, aunque hemos avanzado en cobertura educativa a todos los niveles, el rigor ha caído y con él la calidad de los egresados. Ser una víctima heroica da fuerza, pero ser una víctima quejumbrosa empequeñece: la caída del rigor junto con el victimismo y la pérdida de la fe en los estudiantes se alimentan mutuamente. Ya no logramos creer que nuestros estudiantes son capaces de estar a la altura del reto que una educación rigurosa les presenta. Sin embargo, en Colombia las cosas nunca son tan sencillas. Hay quienes se aferran a la idea del rigor, hasta el punto de la inhumanidad, hay quienes son increíblemente rigurosos albergando la esperanza de la revolución cultural y hay quienes creen que el individuo debe servir con rigor y por ello son flexibles e incluso permisivos.

Estos elementos contradictorios se entretajan en la educación, siendo tierra fértil para sembrar ideas sobre opresión y alienación que, aunque luego no necesariamente se expresan en la práctica –o se expresan de forma caótica–, sí afectan la posibilidad de desarrollar un sistema riguroso que abrace abiertamente la memorización como mecanismo de aprendizaje y que se oriente a servir a otros. Esto exige desarrollar una forma de percibir la realidad y comprender la educación que haga las paces con la alienación: exige poder decir abiertamente que la interacción sana siempre implica una enajenación del producto, un despojarse de sí mismo para el bien de otro en un orden extenso, un intercambiar propiedades asignadas de forma privada que, a su vez, pueden redundar en el servicio en el orden inmediato.

Además, en Colombia, dado el poco acostumbramiento de la población en general a dedicar tiempo a los libros y al aprendizaje, el rigor solo puede establecerse desde el aula y quizás después, *petit à petit*, llegue a incorporarse de tal manera que ya venga desde casa y se dé un entorno que admita aproximaciones alternativas. Una educación socialmente exitosa en Colombia debería enfocarse en formas de aprendizaje que incluyan aprenderse bien las cosas básicas, especialmente en las “clases populares”, porque es allí donde más hace falta superar los escollos que el mismo entorno genera. Siendo algo que puede hacerse a todos los niveles, la educación universitaria no puede desentenderse de ello.

Y es que los métodos educativos de países como Finlandia pueden dar buen fruto allí, por los hábitos que se han hecho propios del país, pero pueden llegar a ser desastrosos en países o en grupos sociales que, por distintas razones, carecen de bagaje o incluso de ambición y oportunidades. El modelo se mezcla con las ideologías y estas terminan por generar zonas de comodidad que perpetúan la inmovilidad social y garantizan justamente que los problemas sociales pervivan para *saecula saeculorum*. En consecuencia, es claro que una sociedad como la colombiana, con menos de tres libros leídos por persona al año, desarraigada y bajo el hostigamiento de ideologías cuyos buenos frutos son dudosos, no puede valerse de un modelo culturalmente inadecuado y requiere con urgencia, en cambio, recuperar y extender hasta el último rincón una fuerte “pedagogía de la exigencia”: un modelo que –guardadas las proporciones y discernidos los matices– se acerque mucho más al silencio oriental que al bullicio hiperbóreo.

Referencias

- AFTHO (2012). Why education in Singapore works. [Canal YouTube], 16 de marzo. <https://www.youtube.com/watch?v=sEn6OKsVoMs>
- Alfageme, A. (2020). Cualquier colegio finlandés es uno de los mejores del mundo. No hay diferencias. *El País*, 25 de enero. https://elpais.com/sociedad/2019/12/06/actualidad/1575659924_224267.html
- Ángel Sullivan (2014). Mitos y verdades Japón Colombia 1 [Canal YouTube], 8 de abril. <https://www.youtube.com/watch?v=63q9AuvlvXw>
- Aristóteles (1985). *Ética a Nicómaco*. Gredos.
- Benedetti, M. (1997). *El amor, las mujeres y la vida*. Punto de Lectura.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Brown, P., Roediger III, H. y McDaniel, M. (2014). Make it stick: The science of successful learning. The Belknap Press of Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt6wpr53>
- Bushnell, D. (1994). *Colombia. Una nación a pesar de sí misma*. Planeta.
- Deschamps, D. y Foudi, A. (2016). *Jean-Pierre Terrail. Pour une école de l'exigence intellectuelle. Changer de paradigme pédagogique*. La Dispute. <https://doi.org/10.4000/lectures.20798>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fontanieu, J. (2014). Baccalauréat: Drancy, la #TeamTes2 et les 100% de réussite. Huffpost, 11 de junio. https://www.huffingtonpost.fr/actualites/article/baccalaureat-drancy-la-teamtes2-et-les-100-de-reussite_38724.html
- Fontanieu, J. (2022). *L'école de la réconciliation*. Éditions les liens qui libèrent.
- Fowler, B. (2011). Pierre Bordieu: Unorthodox Marxist? En Susen, S. y Turner, B, *The legacy of Pierre Bordieu, critical essays*. Wimbledon Publishing Company. <https://doi.org/10.7135/UPO9780857289278.003>
- Gómez Dávila, N. (2001). *Escolios a um texto implícito. Selección*. Villegas.
- Guzmán, C. (2014). Finlandia: viaje por uno de los mejores sistemas educativos del mundo. *El Tiempo*, 13 de octubre. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-14678295>
- Hayek, F. (1988). *The fatal conceit*. Routledge.
- Hazlett, L., Moieni, M., Irwin, M., Haltom, K., Jevtic, I., Meyer, M., ... y Eisenberg, N. (2021). Exploring neural mechanisms of the health benefits of gratitude in women: A randomized controlled trial. *Brain, Behavior, and Immunity*, 95 (julio), 444-453. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2021.04.019>

- Inagaki, T. (2018). Neural mechanisms of the link between giving social support and health. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1428(1):33-50. <https://doi.org/10.1111/nyas.13703>
- Janet, R., Ligneul, R., Losecaat-Vermeer, A., Philippe, R., Bellucci, G., Derrington, E. ... y Dreher, J. C. (2022). Regulation of social hierarchy learning by serotonin transporter availability. *Neuropsychopharmacology*, 47, 2205-2212. <https://doi.org/10.1038/s41386-022-01378-2>
- Karsenti, B. (2011). From Marx to Bourdieu: The limits of structuralism of practice. En Susen, S. y Turner, B., *The legacy of Pierre Bordieu, critical essays*. Wimbledon Publishing Company. <https://doi.org/10.7135/UPO9780857289278.004>
- Kwek, D. y Hung, D. (2017). Making a common future: Lee Kuan Yew's values for the 21st century. En Tan, O., Low, E. y Hung, D. (eds.), *Lee Kuan Yew's Educational Legacy*. Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3525-8_12
- La Vanguardia (2020). Día Mundial de la Educación. Distintos países, diferentes formas de aprender. Universo JR, 20 de enero. <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20200120/472930303500/sistemas-educativos.html>
- Manrique-Sabogal, W. (2014). Finlandia, el país que ama los libros. *El País*, Babelia, 3 de octubre. https://elpais.com/cultura/2014/10/02/babelia/1412266622_185872.html
- Marx, K. (1980). *Manuscritos: economía y filosofía*. Alianza.
- Marx, K. (1987). *Miseria de la filosofía*. Siglo XXI.
- Martin, G. y Pear, J. (2019). *Behavior modification*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429020599>
- Merino, R. (2020). Cómo educar a la “escandinava” para fomentar la autoestima, el respeto y la libertad en los niños. *Diario Sur*, Sociedad, 22 de octubre. <https://www.diariosur.es/sociedad/educacion/como-educar-escandinava-20201022112924-nt.html>
- Miguéns Vázquez, M. (2014). Principios básicos del condicionamiento operante. En Pellón, R. (ed.), *Psicología del aprendizaje*. UNED.
- OECD - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2016). Education in China. A Snapshot.
- OCDE - Organisation for Economic Co-operation and Development (2023). *PISA 2022 Results*. Vol. I: *The State of Learning and Equity in Education*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Peiró, C. (2017) “Pedagogía de la exigencia”: el método que lanza a la fama a un joven profesor. Infobae, 10 de octubre.
- Real Families (2022). Why Are Asian Youths More Academically Advanced? | School Swap: Korea Style [Canal YouTube], 17 de noviembre. <https://www.youtube.com/watch?v=g7PWrn9EpN8>

Ryle, A. y Kerr, I (2020). *Cognitive analytic therapy*. John Wiley & Sons.

RodelDE (2014). Lessons from Singapore: A presentation by Lee Sing Kong [Canal YouTube], 14 de mayo. <https://www.youtube.com/watch?v=Cb1N36JQHrM>

Sylvester, R. (2021). Así se ha convertido estonia en la nueva Finlandia. ABC, 5 de diciembre. <https://www.abc.es/xlsemanal/a-fondo/educacion-estonia-mejor-sistema-educativo-informe-pisa.html>

Telemundo (2016). Profesor mexicano calificaba con sellos humillantes. <https://www.telemundo.com/noticias/noticias-telemundo/profesor-mexicano-calificaba-con-sellos-humillantes-tmna1085925>

Universidad del Rosario (2023). ¿Qué tanto leen los colombianos? *Nova et Vetera*, 24 de abril.