

# CONSIDERACIONES EN TORNO A LAS CULTURAS QUE PLANTEAN LA DIFICULTAD DE PROYECTOS Y LEGISLACIONES EDUCATIVAS

ENSAYO

RAFAEL ARAGUNDE\*

Introducción .....	806
I. Tensión entre educación y cultura en Puerto Rico .....	807
II. Cultura.....	811
A. Cultura y educación.....	816
B. Educación y cultura .....	819
III. La normalización.....	820
A. Puerto Rico .....	822
Conclusión .....	823

[U]na educación éticamente valiosa es aquella que en vez de formarnos monoculturalmente en lo que se supone mejor, en la gran cultura nacional o en la gran cultura universal, ofrece varias opciones para elegir: ¿dónde vamos a vivir?, ¿en qué vamos a trabajar?, ¿cómo vamos a poder cambiar de trabajo? Una cultura democrática es la que nos habilita para ser distintos. Y nos habilita para valorar también los que son distintos y reconocer su diferencia como legítima.

-Néstor García Canclini<sup>1</sup>

## INTRODUCCIÓN

**L**A PRENSA PUERTORRIQUEÑA ESTÁ REPLETA DE LLAMADOS A REFORMAR LA educación. Día tras día leemos y escuchamos comentarios sobre la insatisfacción que muchos sienten con lo que se lleva a cabo en nues-

---

\* Por su libro *El desconsuelo de la filosofía*, Rafael Aragunde fue distinguido en el 2018 por el Instituto de Literatura Puertorriqueña con el Primer Premio de Literatura en la Categoría de Investigación y Crítica. Entre otras publicaciones a su haber están los siguientes libros: *Sobre lo universitario y la Universidad de Puerto Rico*, *Hostos, ideólogo inofensivo, moralista problemático y La educación como salvación, ¿en tiempos de disolución?* Fue Rector entre el 2002 y el 2005 de la UPR en Cayey y Secretario de Educación de Puerto Rico entre el 2005 y el 2008. Actualmente es profesor de filosofía en el Recinto Metro de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

<sup>1</sup> NÉSTOR GARCÍA CANCLINI, *IMAGINARIOS URBANOS* 59 (1997).

tro sistema de instrucción pública y la necesidad de transformarlo. Siempre ha sido así, aunque en el paso en menor medida. Entre el 1942 y el 1968, hubo menos reclamos por muchísimas razones, pero a mi entender sobresale el hecho de que se trataba de unos tiempos en los que consideraciones culturales y educativas, según veremos, andaban de la mano. Ello contrasta muchísimo con los tiempos en que vivimos, época en la que compartimos con múltiples sociedades, nuevas concepciones de la realidad que privilegian la pluralidad de miradas. Sistematizar un adiestramiento de estas, que fue lo que se pretendió en otros momentos de visiones industriales, es un reto que, probablemente contradictorio, está por verse.

En la Parte I del presente escrito se pretende trazar un trasfondo histórico del desarrollo de la cultura y el sistema educativo puertorriqueño, entre las décadas de los cuarenta y los sesenta. Mediante la presentación de programas e iniciativas de los gobiernos de turno, se resaltan las tensiones que han surgido históricamente en los temas de análisis, educación y cultura. La Parte II analiza más filosófica y teóricamente los vínculos de cultura y educación y de educación y cultura. Esta distinción en las relaciones trae consigo un fundamento discutido por múltiples autores para luego discutir cuáles son los lineamientos actuales de los gobiernos. Finalmente, en la Parte III hay la oportunidad de discutir de forma concisa, cómo se ajustan los planteamientos del escrito al caso de Puerto Rico.

## I. TENSION ENTRE EDUCACIÓN Y CULTURA EN PUERTO RICO

Un acercamiento a la educación de nuestros días no puede partir de otro lugar que del reconocimiento de las tensiones que vive la educación frente a la llamada cultura en las sociedades de estos comienzos del siglo veintiuno. Las describo como tensiones porque la mayoría de ellas pasan desapercibidas, quizás porque no se quieren reconocer. Si se manifestaran abiertamente o si fueran reconocidas como tales, las llamaría conflictos. Más específicamente, me refiero, por ejemplo, a la ausencia de colaboración entre cultura y escuela, que puede ser descrita como falta de sintonía entre la escuela y la calle, entiéndase por este último término, el mundo en el cual el estudiante habita cuando no está en la escuela. Me refiero, además, a las diferencias que puede haber entre lo que los medios de comunicación transmiten constantemente y lo que la escuela aspira a comunicar. Asimismo, aludo a los debates que se continúan dando entre los apologetas de las diversas nociones de cultura que se manejan. Aludo a las diferencias que existen en las concepciones pedagógicas de los interesados en mejorar la llamada educación. Por último, me refiero inclusive a las diferencias que existen entre los mismos pedagogos practicantes en torno a cómo es que se deben de trabajar los temas del currículo, o las diferencias sobre lo que debe ser la gestión educativa entre estos maestros y maestras y el aparato institucional que está a cargo de su coordinación.

Se podría decir que estas tensiones contrastan con los retos que superficialmente se percibían en los dos campos hasta hace algunas décadas. A finales de la década de los cuarenta, en el campo de la educación, el reto era que no hubiera

niño que, a los cinco, seis o siete años de edad no estuviera en alguna escuela. Para ello el Estado se dedicaba, sobre todo, a la construcción de planteles aun en los rincones más apartados del país. Y hasta allí se mandaban maestras y maestros, los que hubiera, para asegurarse de que se instruyera a todo niño. Pero se iba más allá de exponerlos a los cursos básicos de español, inglés, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. También, se atendía la salud de los párvulos, vacunándolos en masa y garantizándole por lo menos una comida diaria en los comedores escolares que todavía existen. En alguna que otra ocasión, también se les entregaban zapatos a los más desventajados económicamente. Todo ello se creía que contribuiría a preparar a aquellas y a aquellos jóvenes de modo que pudieran llegar a ser profesionales y ciudadanos responsables que le servirían bien a sus familias y al país.

En el campo de la llamada cultura, el Estado también asumió un rol activo y además, desde una perspectiva superficial, parecía que no experimentaba mayores tensiones. En Puerto Rico se establecieron programas tanto dirigidos a las comunidades de escasos recursos materiales, como a sectores privilegiados. El más conocido de los programas dirigidos a las comunidades de escasos recursos en Puerto Rico fue la División de Educación de la Comunidad (en adelante, "DIVEDCO"), inmortalizada en los carteles que hoy adornan muchas de las paredes de nuestros museos.<sup>2</sup> Uno de los programas más conocido, dirigido a sectores más privilegiados, es el Festival Casals, el cual, significativamente, y contrario al DIVEDCO, todavía perdura y se celebra anualmente, trayendo al país figuras de renombre internacional del mundo de la música clásica.

No fue más que una coincidencia que hace un año se celebraran los cincuenta años de la Corporación de Puerto Rico para la difusión pública (en adelante, "WIPR"). Quien escuchara entonces WIPR Allegro 91.3, habrá sido testigo sorprendido de una grabación que recoge expresiones que hacía el entonces gobernador de Puerto Rico, Luis Muñoz Marín, en el año 1957, mientras inauguraba lo que él mismo llamaba *la estación*. En aquel entonces, la estación era administrada por el Departamento de Instrucción Pública de aquella época, hoy conocido como Departamento de Educación.<sup>3</sup> En esta fundación de una televisora que transmitiría sobre todo programas *culturales*, como lo había sido también en la creación de una estación de radio diez años antes, a ser administrada por la agencia gubernamental a cargo de la entonces *instrucción* de la juventud puertorriqueña, había seguramente un interés porque las dos esferas laboraran conjuntamente en el desarrollo de una nueva subjetividad puertorriqueña.<sup>4</sup> Esto como parte del pensamiento de los dirigentes involucrados en la gestión gubernamen-

---

<sup>2</sup> Véase el siguiente enlace para una muestra de los mismos: DIVEDCO, <http://www.latino.si.edu/DIVEDCO/> (última visita marzo 27 de 2019).

<sup>3</sup> Luis Rosario Albert, *Telecomunicaciones con un propósito*, 18 CENTRO JOURNAL 191, 199-201 (2006).

<sup>4</sup> Véase Carlos Gil, *Subjetividad nacional y dispositivo cultural de Estado: la modernización cultural de Puerto Rico*, en EL ORDEN DEL TIEMPO 155-93 (Irma Rivera Nieves ed., 2da. ed. 1999) (donde se da un acercamiento imprescindible a este tema).

tal, de que se debía dejar atrás el mundo agrario y que había que insertarse en el capitalismo industrial que se tomaba como sinónimo de modernización.<sup>5</sup>

Llamaba la atención la cápsula dirigida a recordar el evento, porque la radio-emisora ha enfrentado momentos críticos estos últimos años como consecuencia de la falta de financiamiento y la existencia de sectores partidistas que reclaman su cierre.<sup>6</sup> Pero en los años cincuenta, la fundación de WIPR Radio y WIPR Televisión era considerada como una medida harto coherente dirigida a asegurar que la ciudadanía tuviera la oportunidad de desarrollarse culturalmente. Tan interesante para los fines de esta presentación como la fundación de WIPR, tanto radial como televisiva, fue la creación del Instituto de Cultura Puertorriqueña (en adelante, “ICPR”) en el año 1955.<sup>7</sup> Se ha discutido que, la creación del ICPR respondió a la convicción de algunos de que la Universidad de Puerto Rico, con su insistencia en el estudio de la cultura occidental, despreciaba la cultura puertorriqueña, la que entonces apenas se estudiaba en las aulas universitarias. Otros alegarían que respondía a un interés en dirigir, desde una perspectiva ideológica específica, la cultura.<sup>8</sup> Martín Cruz Santos ha comentado que, a través de políticas culturales como esta, el Partido Popular Democrático, dirigido por Luis Muñoz Marín, logró la hegemonía política del país.<sup>9</sup> Pero también se ha reconocido que, la entonces primera dama, doña Inés María Mendoza —quien estuvo muy ligada al proceso cultural y educativo bajo análisis—, le expresó al primer director del ICPR, don Ricardo Alegría, que “quería que el ICPR creara un balance contra la industrialización”.<sup>10</sup> Naturalmente, el partido de oposición de entonces, defensor de la incorporación de Puerto Rico como estado a los Estados Unidos, se opondría a la creación del ICPR, votándole en contra al proyecto en la legislatura, pues debía de ser un Instituto Puertorriqueño de Cultura y no un Instituto de Cultura Puertorriqueña.<sup>11</sup>

Se trataba de discusiones que mostraban las tensiones que se daban en lo que se pensaba y se hacía sobre la cultura a mediados del siglo pasado en Puerto Rico. Pero las tensiones no desaparecerían y las hemos continuado percibiendo, a través de las décadas, que han transcurrido. Así como se habían dado antes, en los años treinta, a raíz del surgimiento del nacionalismo albizuista, la reflexión

---

5 Véase MARCOS A. VÉLEZ RIVERA, *LAS ILUSTRACIONES DE LOS LIBROS PARA EL PUEBLO DE LA DIVISIÓN DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD Y LA MODERNIZACIÓN DE PUERTO RICO (1949-1964)* (2016). El autor escribe sobre las cinco características principales de la modernización de Puerto Rico bajo el gobierno de Luis Muñoz Marín.

6 Véase Mariela Fullana Acosta, *WIPR de cara a la privatización*, *EL NUEVO DÍA*, 27 de enero de 2019, en las págs. 30-31.

7 *Historia*, INSTITUTO DE CULTURA PUERTORRIQUEÑA, <https://www.icp.pr.gov/historia/> (última visita 27 de marzo de 2019).

8 CARMEN DOLORES HERNÁNDEZ, *RICARDO ALEGRÍA: UNA VIDA 161* (2002) (citas omitidas).

9 MARTÍN CRUZ SANTOS, *AFIRMANDO LA NACIÓN... POLÍTICAS CULTURALES EN PUERTO RICO (1949-1968)* 85 (2014).

10 HERNÁNDEZ, *supra* nota 8, en la pág. 164.

11 *Id.* en la pág. 162.

que se llevó a cabo en la revista *Índice* y en obras como *Insularismo* de Antonio S. Pedreira y *Prontuario histórico* de Tomás Blanco, se volvieron a manifestar en el Foro del Ateneo Puertorriqueño de 1940, sobre lo que sus autores describen como problemas de la cultura en Puerto Rico.<sup>12</sup> De hecho, algunos de los que en los años cincuenta participaban protagónicamente, también habían estado presentes en los debates, veinte y treinta años antes, tales como Luis Muñoz Marín, primer gobernador electo de Puerto Rico, y Jaime Benítez, rector y luego presidente de la Universidad de Puerto Rico entre los años 1942 y 1971.

Las diferencias que caracterizaban las discusiones en torno a la cultura también se manifestaron en el ámbito educativo. No se puede perder de perspectiva que como hasta el 1949 se cambiaba de enfoque cada cuatro o cinco años con respecto al idioma que se debía de utilizar para la enseñanza de nuestros jóvenes, lo que constituía un conflicto cultural de proporciones mayores que apenas recordamos.<sup>13</sup> También hubo intentos de que se enseñaran cursos de religión en el sistema de educación pública, combatidos por el Partido Popular Democrático.<sup>14</sup> Y hacia finales de la década de los cincuenta, el todavía gobernador Luis Muñoz Marín, tomó conciencia de que las instituciones que había creado su gobierno no contribuían según él había esperado, a aquellas dos concepciones de la cultura —en sentido amplio y en el sentido especializado— que había defendido en el Foro del 1940.<sup>15</sup> Por lo que en 1958, convocó a dialogar a quienes las dirigían y a legisladores de su partido, como Juana Rodríguez Mundo, funcionaria universitaria y directora de escuelas, y don Águedo Mojica, filósofo e intelectual de izquierdas, a su residencia de campo en el pueblo de Trujillo Alto, “con el propósito de plantear la ‘necesidad de bregar globalmente con todos los problemas básicos de la educación en Puerto Rico’”.<sup>16</sup> Luis Muñoz Marín quería asegurarse de que todo el aparato que dirigía, incluyendo las escuelas, atendiera el asunto cultural, pero de la manera en que él lo había concebido, antes que como tantos otros, se desplazara del Ateneo a la legislatura.<sup>17</sup>

Ni en el ámbito de la educación, ni en el de la cultura todo marcharía como miel sobre hojuelas. Con mucho éxito se continuaría celebrando el Festival Casals, el cual llevó a Muñoz Marín y a su esposa, doña Inés María Mendoza, a sentarse en Casa Blanca junto al presidente Kennedy, mientras don Pablo Casals

---

<sup>12</sup> Véase FORO DEL ATENEO PUERTORRIQUEÑO, *PROBLEMAS DE LA CULTURA EN PUERTO RICO* (1976).

<sup>13</sup> Véase JOHN C. FISHER, *NEW YORK STATE ENGLISH COUNCIL, BILINGUALISM IN PUERTO RICO: A HISTORY OF FRUSTRATION* (1971), disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED053608.pdf>.

<sup>14</sup> Véase Thomas M. Ireland, *Released Time for Religion*, *THE LIVING CHURCH*, 3 de julio de 1960, en la pág. 9.

<sup>15</sup> *Id.* en la pág. 269-72.

<sup>16</sup> CRUZ SANTOS, *supra* nota 9, en las págs. 79, 218. El representante Águedo Mojica y la senadora Juana Rodríguez Mundo presidían las comisiones de educación en sus respectivos cuerpos.

<sup>17</sup> Véase María E. Rodríguez Castro, *Foro de 1940: Las pasiones y los intereses se dan de la mano*, en *DEL NACIONALISMO AL POPULISMO: CULTURA Y POLÍTICA EN PUERTO RICO* 61-105 (Silvia Álvarez-Curbelo & María E. Rodríguez Castro eds., 1993).

tocaba el violonchelo.<sup>18</sup> Por otro lado, las escuelas se continuaron multiplicando. Pero si el propio Muñoz Marín se percataba de que había problemas a finales de la década del cincuenta, la situación se agravaría aun más con el bipartidismo que se inauguraba en 1968. Se ha preferido pensar que las tensiones eran sin más, el resultado de la política partidista, pero creo que se puede argumentar que no fue del todo así. Puerto Rico, como el mundo entero, sería sacudido desde comienzos de los sesenta por expresiones sociales y estéticas que remitían a fenómenos que trascendían las disputas que se daban y se dan en los entornos nacionales por asuntos en ocasiones importantes, las más de las veces baladíes. Lo que ya infructuosamente se había intentado atender a finales de los años cincuenta, no se podía arreglar con una ley más, que es lo que se intentó hacer en el 1966 mediante la aprobación de las primeras dos leyes de aquel año sobre la educación universitaria.<sup>19</sup> Llama la atención que no se legisló una reforma escolar. Algo se había resquebrajado de grandes dimensiones que trascendía el ordenamiento legal relacionado a la educación.

En la filosofía, algunos han relacionado este extraordinario cambio que vivimos desde entonces, y muy probablemente aun antes, con la muerte de Dios, el fin de la metafísica, el inicio de lo postmoderno y el nacimiento del llamado pensamiento débil, entre otros modos. Todo está en entredicho. A una especie de dogmática oficial cultural se le hará muy difícil legitimarse. Recordemos a Marx en el Manifiesto Comunista, cuando escribe que “[t]odo lo estamental y lo establecido se evapora . . .”.<sup>20</sup> Era hacia esto que apuntaba el filósofo alemán.

## II. CULTURA

La importancia de la idea, noción o concepto de cultura data de varios siglos. El que es probablemente uno de los mejores libros en torno al asunto fue escrito por el inglés Raymond Williams y se titula *Culture and Society: 1780-1950*.<sup>21</sup> Raymond Williams, identificado por los estudios culturales y las izquierdas británicas, hace un recorrido extraordinario que le lleva del escritor conservador Edmund Burke (1723-1792), crítico de la Ilustración, hasta el marxismo y George Orwell. No pierde de vista que en Alemania, a partir de las ideas de Johann Gottfried Herder (1744-1803), también se da mucha especulación en torno al asunto, pero al mundo germánico no le interesa sino cuando se encuentra con el inglés, como ocurre con el autor de *Culture and Anarchy*, Matthew Arnold (1822-

---

<sup>18</sup> Véase Edward G. Lengel, *Distinguished Cellists in the White House*, THE WHITE HOUSE HISTORY, <https://www.whitehousehistory.org/distinguished-cellists-in-the-white-house> (última visita 10 de abril de 2019).

<sup>19</sup> Exposición de motivos, Ley de asignación de fondos a la Universidad de Puerto Rico, Ley Núm. 2 de 20 de enero de 1966, 1966 LPR 2; Exposición de motivos, Ley de la Universidad de Puerto Rico, Ley Núm. 1 de 20 de enero de 1966, 1966 LPR 1.

<sup>20</sup> KARL MARX & FRIEDRICH ENGELS, THE COMMUNIST MANIFESTO 52 (JAICO 2018) (1848) (traducción suplida).

<sup>21</sup> Véase RAYMOND WILLIAMS, *CULTURE AND SOCIETY 1780-1950* (ANCHOR BOOKS 1960) (1958).

1888),<sup>22</sup> y el organizador del sistema educativo prusiano, tan influyente mundialmente, Wilhelm von Humboldt (1767-1835).<sup>23</sup>

En esa búsqueda crítica de lo que la cultura ha significado en Gran Bretaña, Williams reconoce que fueron las clases sociales más privilegiadas, la aristocracia y la burguesía, quienes se valieron desde un principio del término cultura para describir aquella *perfección* que naturalmente apuntaba hacia un modo de vida privilegiado y excluyente.<sup>24</sup> Sin embargo, no obvia algo igualmente importante, y es que, entre esos mismos intelectuales de familias privilegiadas, como entre otros que responden a intereses contrarios, es decir, las clases medias y obreras, surgió un acercamiento a la cultura muy importante que se desarrolló en tensión y a veces en conflicto con el primero. Entre estos la cultura será vista como adiestramiento utilitarista, como “desarrollo armonioso de aquellas cualidades y facultades que caracterizan nuestra humanidad”, en palabras del poeta Coleridge.<sup>25</sup> Matthew Arnold —quien fuera inspector de escuelas como nuestro Eugenio María de Hostos en la República Dominicana— desarrolló en su obra un acercamiento que se podría describir, en ocasiones, como intermedio. Cuando se expresa sobre la cultura como “lo mejor que se ha pensado y escrito en el mundo”, se está refiriendo a la cultura como lo hacían las élites, las cuales entendían los valores de esta como bienes en sí.<sup>26</sup> Por ejemplo, el notorio Cardenal Newman escribía que “la cultura del intelecto es un bien en sí y su propio fin”,<sup>27</sup> pero Matthew Arnold está realmente interesado en la educación de lo que él considera que es el pueblo y su vida estuvo dedicada a preparar informes, minutas y evidencias para comisiones gubernamentales, según escribe Williams.<sup>28</sup> Sin embargo, hay en él, como en tantos de los teóricos ingleses conservadores, una noción casi mística de lo que es la cultura, pero que a él le lleva a pensar en ella más como un mecanismo para detener la anarquía que temía, como resultado de la progresiva importancia que los obreros tenían en aquella Inglaterra que se industrializaba.<sup>29</sup> El título de su obra debió haber sido *Cultura o anarquía*, que era como veía la ecuación.

De la lectura de Raymond Williams se desprende que la definición de cultura como *modo de vida*, se fue convirtiendo en la más común entre los ingleses.<sup>30</sup> Un escritor tan conservador como T.S. Eliot también llegaría a describir la cultura de tal manera, pero significando algo muy distinto. Si bien la entendía como “the

---

22 Véase MATTHEW ARNOLD, *CULTURE AND ANARCHY* (OXFORD 2006) (1869).

23 Véase WILHELM VON HUMBOLDT, *THE SPHERE AND DUTIES OF GOVERNMENT* (1854).

24 WILLIAMS, *supra* nota 21, en las págs. xiv, 45-46.

25 *Id.* en la pág. 121 (cita omitida) (traducción suplida).

26 ARNOLD, *supra* nota 22, en la pág. 5 (traducción suplida).

27 WILLIAMS, *supra* nota 21, en la pág. 120 (*citando a* John H. NEWMAN, *DISCOURSES ON THE SCOPE AND NATURE OF UNIVERSITY EDUCATION* 250 (1852)) (traducción suplida).

28 *Id.* en la pág. 129.

29 Véase *id.* en las págs. 134-39.

30 Véase *id.* en la pág. 140.

way of life of a particular people living together in one place”, para el gran poeta había “higher cultures and lower cultures”.<sup>31</sup> Por su parte, en Alemania todavía se continuaría pensando en la cultura como un ideal de perfección o de excelencia que, como sabemos, su nación habría de pagar muy caro.<sup>32</sup>

En su texto sobre el tema de la cultura, el filósofo contemporáneo Terry Eagleton reconoce que la idea de cultura siempre ha estado en crisis y alega que desde los años sesenta se comenzó a definir de otro modo, casi de manera opuesta a como se había entendido durante siglos.<sup>33</sup> Lo que antes se veía como un *terreno de consenso* en el que se reconocía como valor lo que no era común, se ha transformado en *territorio de conflicto*, y ya Eagleton auguraba hace casi veinte años que ello conduciría a confrontaciones muy serias.<sup>34</sup> De igual modo, este reconoce lo que había planteado Edward Said en su texto *Culture and Imperialism*, al negar que la cultura fuera un reino de calma apolínea y sugerir que podría llegar a ser un campo de batalla,<sup>35</sup> algo que el pensador alemán Friedrich Nietzsche ya había planteado en el 1872 en su primera obra, *El nacimiento de la tragedia*.<sup>36</sup> Eagleton insiste claramente en que la cultura ya no es lo que era para Matthew Arnold, exponiendo que “a criticism of life, but the critique of a dominant or majority form of life by a peripheral one”.<sup>37</sup> Hay pues fundamentalmente dos posiciones confrontadas, la *Cultura* con inicial mayúscula, demasiado etérea, y la *cultura* con inicial minúscula demasiado afincada en lo terrenal.<sup>38</sup> Y las dos se desprecian.

Antes del texto de Eagleton, el religioso y filósofo francés Michel de Certeau (1925-1986), toma nota también de las grandes transformaciones que se estaban dando en el mundo de la cultura, sobre todo en su relación con la universidad y con lo que allí se estudiaba. Entre tantas reflexiones valientes, de Certeau plantea que lo que se manejaba como cultura en la universidad había dejado de ser relevante para los estudiantes del último tercio del siglo veinte y que la relación cultura-sociedad se transformaba de una manera inaudita.<sup>39</sup> La cultura dejaba de ser monopolio de las élites y ya no podía ser definida por códigos universales.<sup>40</sup> La homogeneidad cultural que caracterizaba la universidad se perdía y la llamada cultura popular se adueñaba de ella.<sup>41</sup> La manera en que se manejaba el conoci-

---

31 T. S. ELIOT, CHRISTIANITY AND CULTURE 197-98 (1939).

32 Véase FRIEDRICH NIETZSCHE, CONSIDERACIONES INTEMPESTIVAS 1873-1875 199-200 (1932).

33 TERRY EAGLETON, THE IDEA OF CULTURE 38 (2000).

34 Véase *id.* en la pág. 40.

35 *Id.* en las págs. 40-41 (referenciado a EDWARD W. SAID, CULTURE AND IMPERIALISM xiv (1993)).

36 Véase FRIEDRICH NIETZSCHE, THE BIRTH OF TRAGEDY (CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS 1999) (1872).

37 EAGLETON, *supra* nota 33, en la pág. 45.

38 *Id.* en las págs. 43-44.

39 Véase MICHEL DE CERTEAU, LA CULTURA EN PLURAL 86-87 (1997).

40 *Id.* en la pág. 41.

41 *Id.* en las págs. 46, 49.



miento tendría que modificarse, esto dicho en el 1974, mucho antes de los cambios en la tecnología de la comunicación. La estructura jerárquica que acompañaba el modelo entraba en crisis. La pedagogía autoritaria y las estructuras sobre las que se montaba esta, no podrían manejar los saberes que se desarrollarían.

De Certeau pone el peso en la variedad y reclama que “una cultura monolítica impide que actividades creativas se conviertan en significativas”.<sup>42</sup> La *cultura*, la cultura singular, la que se le atribuye a una práctica social específica no solo es mortal, sino que es un engaño político. La multiplicidad de experiencias culturales es inevitable y debe llegar hasta nuestras instituciones educativas. El monopolio cultural de las clases letradas, excluyente, tendría que ser superado.<sup>43</sup> Según de Certeau, lo que entonces estaba ocurriendo era que la cultura se excluía de la pedagogía en la medida en que esta desconocía las nuevas manifestaciones culturales. De ahí que hiciera un llamado a diversificar expresiones e instituciones culturales.<sup>44</sup> En la que quizás es su obra más conocida, *La invención de lo cotidiano*, de Certeau reivindica aquella dimensión de nuestras vidas que han pasado desapercibidas siempre para la cultura y de las cuales se puede aprender.<sup>45</sup> En el referido texto, de Certeau sugiere un estudio de lo cotidiano que no sacrifique la complejidad humana.<sup>46</sup> Esto representa otra forma de expresar lo que ya nos decía en otra obra sobre la necesidad de ver nuestros análisis como prácticas locales que producen discursos regionales sin pretensiones universalistas.<sup>47</sup> Eagleton diría que, a fin de cuentas, de Certeau se alineaba con la cultura con inicial minúscula.

¿Acaso no estaba planteando lo mismo el importantísimo educador brasileño Paulo Freire, tanto en la teoría como en la práctica, cuando durante aquellos mismos años buscaba amarrar, según decimos, lo más inmediato en la vida de aquellos que se alfabetizaban con el proceso que compartían de alfabetizarse? El *analfabeto*, según nos dice:

Se descubriría críticamente como hacedor de ese mundo cultural. Descubriría que tanto él como el letrado tienen aptitudes para la creación. . . . Descubriría que cultura es el muñeco de barro hecho por los artistas de su pueblo, así como la obra de un gran escultor, de un gran pintor, de un gran místico, o de un pensador.<sup>48</sup>

Es imprescindible no perder de vista que en estos tiempos contamos con estudiosos, como el británico Roger Scruton, que manejan un concepto de *Cultura con C mayúscula*, similar al que se manejó en la llamada tradición occidental.

---

42 *Id.* en la pág. 116.

43 *Id.* en la pág. 87.

44 *Id.* en las págs. 66-68.

45 Véase MICHEL DE CERTEAU, *THE PRACTICE OF EVERYDAY LIFE* (1984).

46 *Id.* en la pág. 24.

47 DE CERTEAU, *LA CULTURA EN PLURAL*, *supra* nota 39, en la pág. 123.

48 PAULO FREIRE, *LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LA LIBERTAD* 106 (1986).

Scruton insiste en que la cultura es un fenómeno creado por élites, que pertenece a los pocos y no a los muchos, que es producto del ocio y que nos pone en contacto con los intrínsecos valores de la realidad<sup>49</sup>. Un pensador de mayor renombre, George Steiner, se ha identificado con esta posición, pero no se es justo si se le incluye sin más. En su libro *En el castillo de barba azul*, Steiner defiende la tradición, pero admite que algo definitivamente ha ocurrido que cambia el panorama.<sup>50</sup> La realidad que experimentamos, como nunca antes, nos llega *filtrada* y *prelaborada* por los medios de comunicación.<sup>51</sup> Steiner aborda algo que Scruton parece no reconocer y es que “la línea que separaba la educación y la ignorancia ya no es jerárquica con evidencia”.<sup>52</sup>

En mi opinión, Néstor García Canclini, el antropólogo argentino que hizo carrera profesional mayormente en México, al igual que Williams, Eagleton y De Certeau, hace aportaciones muy valiosas a estas consideraciones sobre la cultura, que estimo no deben perderse de vista al hablar sobre la educación. Reconoce de entrada, con Bourdieu y Howard Becker, que “la cultura moderna se diferencia de todo periodo anterior al constituirse en espacio autónomo dentro de la estructura social”.<sup>53</sup> Queda superado de esta manera el modo en que se entendió la cultura en cierto momento, como supraestructura sin más que respondía a un orden económico o material, descrito como infraestructura. Así es que problemáticamente, lo sostiene José Luis González en las primeras páginas de su influyente texto sobre la historia de Puerto Rico, *El país de cuatro pisos y otros ensayos*.<sup>54</sup>

Lo que hoy vivimos en el campo de las culturas, en plural, es una multiplicidad de experiencias inauditas, bien porque nos exponemos a otras llamadas culturas, entrando y saliendo de la modernidad de García Canclini; o porque participamos activamente en los ámbitos de las diversas culturas con las que nos identificamos. El palestino Edward Said hizo expresiones muy parecidas sobre el carácter híbrido de las culturas al escribir lo siguiente: “all cultures are involved in one another; none is simple and pure, all are hybrid, heterogenous, extraordinarily differentiated and unmonolithic.”<sup>55</sup> En realidad, todo se ha vuelto cultura, como ha sugerido Fredric Jameson en su valioso texto sobre el postmodernismo, aunque quizás siempre lo fue.<sup>56</sup>

---

49 ROGER SCRUTON, *CULTURE COUNTS, FAITH AND FEELING IN A WORLD BESIEGED* X-19 (2007).

50 GEORGE STEINER, *EN EL CASTILLO DE BARBA AZUL: APROXIMACIÓN A UN NUEVO CONCEPTO DE CULTURA* 111-12 (1971).

51 *Id.* en la pág. 112.

52 *Id.* en la pág. 110.

53 NÉSTOR GARCÍA CANCLINI, *CULTURAS HÍBRIDAS: ESTRATEGIAS PARA ENTRAR Y SALIR DE LA MODERNIDAD* 35 (1989).

54 JOSÉ LUIS GONZÁLEZ, *EL PAÍS DE CUATRO PISOS Y OTROS ENSAYOS* (1989).

55 SAID, *supra* nota 35, en la pág. xxv.

56 FREDRIC JAMESON, *EL POSMODERNISMO O LA LÓGICA CULTURAL DEL CAPITALISMO AVANZADO* (1991).

Hay culturas, como el argentino sugiere en sus diversos escritos, para todos los gustos y colores. Es lo que Terry Eagleton nos da a entender valiéndose de su tono liviano. Hay tantas, o lo cultural cubre tanto, que no hay manera de situarse fuera de su ámbito. Hay, por ejemplo, culturas populares que responden a la “apropiación desigual de los bienes económicos y culturales de una nación o de un grupo social por parte de sus sectores subalternos . . .”.<sup>57</sup> García Canclini reconoce que “los sujetos, a través de la cultura, no sólo comprenden, conocen y reproducen el sistema social; también elaboran alternativas, es decir, buscan su transformación”.<sup>58</sup> La cultura es definitivamente *un sistema de ideas e imágenes*, pero también “todas aquellas prácticas e instituciones dedicadas a la administración, renovación y reestructuración del sentido de una sociedad”.<sup>59</sup> La cultura es también un proceso de producción.<sup>60</sup> Está presente en los museos, lo cual García Canclini describe como “sede[s] ceremonial[es] del patrimonio, el lugar en que se le guarda y celebra, donde se reproduce el régimen semiótico con que los grupos hegemónicos lo organizaron”.<sup>61</sup> Pero, también en las calles que aparecen en el libro de fotografías *La ciudad de los viajeros. Travesía e imaginarios urbanos: México 1940-2000*, uno de cuyos autores fue García Canclini.<sup>62</sup>

La aportación de este a la reflexión sobre la cultura es riquísima, pero si algo debe reconocérsele es haber contribuido, junto al muy adelantado Paulo Freire, a terminar con los reclamos de pureza que salían a flote cuando se manejaba el tema entre nosotros los latinoamericanos. Había cultura occidental y estaba nuestra cultura latinoamericana, un tanto parecida a la primera. Pero en la nuestra había demasiado, folklore. Luego estaba la cultura popular y posteriormente la manipulación consumista que daba al traste con la autenticidad con la cual se debía manejar el concepto. Para atender estos peligros estaba la escuela, en donde nos encargábamos de asegurarnos de que el joven y la joven se descontaminara.

#### A. Cultura y educación

La cultura es mucho más que el contexto en el que la educación se desarrolla. La cultura es la que nos forma y quizás podamos decir que es la que nos educa. Naturalmente, las *instrucciones* que recibimos en las escuelas son también muy importantes, aunque las consideraciones culturales que hemos traído a colación son testimonio de que hay algo que no está corriendo bien. La cantidad extraordinaria de experiencias culturales que acompañan la vida de cualquier

---

57 NÉSTOR GARCÍA CANCLINI, *IDEOLOGÍA, CULTURA Y PODER* 61 (1995).

58 *Id.* en la pág. 60.

59 *Id.*

60 *Id.*

61 GARCÍA CANCLINI, *CULTURAS HÍBRIDAS*, *supra* nota 53, en la pág. 158.

62 NÉSTOR GARCÍA CANCLINI *ET AL.*, *LA CIUDAD DE LOS VIAJEROS. TRAVESÍA E IMAGINARIOS URBANOS: MÉXICO 1940-2000* (1996).

ciudadano, pero sobre todo de los más jóvenes, aquellos que tienen que asistir obligatoriamente a una institución escolar, apenas dejan un espacio libre para que se les pueda iniciar, ¿pues qué más se podría hacer?, en un proyecto que responda a los valores que hayan sido seleccionados para guiarnos por el camino duro que es la vida.

No parece que quede mucha libertad una vez se comienza a tomar conciencia de la conveniencia de los fenómenos que nos convocan a integrarnos, que nos convocan a sentirnos entretenidos y que nos convocan, en su momento, a producir. ¿No queda de tal forma saturado el cuerpo del joven de modo que lo único a lo que se puede acercar es a lo que le recuerde lo que es, lo que ha visto, aquello que lo ha llevado a él y su entorno, a ser lo que han llegado a ser? Lo otro, irreconocible, lo dejará a un lado, no porque haya llevado a cabo un proceso de selección, sino porque él o ella ha sido seleccionado por una dinámica cultural muy difícil de superar que se lo invisibiliza.

El ya previamente citado De Certeau ha escrito lo siguiente sobre esto mismo:

Captured by the radio (the voice is the law) as soon as he awakens, the listener walks all day long through the forest of narratives from journalism, advertising, and television, and narratives that still find time, as he is getting ready for bed, to slip a few final messages under the portals of sleep. Even more than the God told about theologians . . . these stories have a providential and predestining function: they organize in advance our work, our celebrations, and even our dreams.<sup>63</sup>

George Steiner, también citado antes, aun desde una perspectiva muy distinta a la de De Certeau, coincide y contribuye a esta conceptualización al escribir que “[e]xperimentamos buena parte de la realidad, agudamente filtrada y preelaborada, a través de la sociología diagnóstica de los medios de comunicación social. Ninguna sociedad anterior se reflejó a sí misma con semejante y profusa fascinación”.<sup>64</sup>

La dirigencia escolar no puede alardear de haber optado libre e informadamente, que es algo que tampoco puede hacer el joven ciudadano. La escuela, el colegio y la academia responden a visiones culturales que la mayoría de las veces no aparecen explícitamente en los documentos de rigor, mucho menos en textos legales producidos por legislaturas que están más comprometidas con proyectarle al país que se está haciendo algo, que con los análisis críticos que ameritan legislaciones tan importantes. El llamado proceso educativo no se da en un vacío. Se da en contextos culturales en los que se le enriquece, o se le empobrece, se le deja crecer o se le controla, de tal forma que no se le permite sentar pautas y ampliarse a partir de reflexiones críticas. Son juicios culturales muy particulares los que definirán sus metas y estarán a cargo de juzgar sus resultados, una vez más sin hacerse jamás explícitos.

---

63 DE CERTEAU, *THE PRACTICE OF EVERYDAY LIFE*, *supra* nota 45, en la pág. 186.

64 STEINER, *supra* nota 50, en la pág. 112.

Contrario a lo que ocurrió a partir de la Ilustración y hasta digamos finales de los años cincuenta, —si se me excusa la periodización, que es siempre tan problemática— lo que hemos vivido en las últimas décadas ha permitido que florezcan iniciativas instruccionales o educativas de todo tipo. Fue la Iglesia, luego fueron las múltiples iglesias reformadas y más tarde el Estado, instituciones de reconocida autoridad quienes fundamentalmente, con algunas excepciones, dirigieron la educación escolar y universitaria. Pero, exceptuando algunos países, esto ha cambiado drásticamente y no ha sido accidental. En la medida en que ha medrado la diversidad cultural, más se observa este tipo de iniciativa.

Se podría especular que el supuesto e incremental desempeño mediocre de nuestros estudiantes, tanto en el sistema de educación pública como en instituciones privadas, podría tener que ver con el mismo fenómeno. A mayor heterogeneidad cultural, que me parece inevitable y que no hago llamado a controlar ni a limitar, menor inclinación a sentirse convocado por un saber que se sabe responde a otra cultura, la de los intelectuales, a fin de cuentas, la de los otros que no somos nosotros, porque nosotros estamos muy bien como estamos, gracias. Cómo vivimos, cómo pensamos, cómo amamos y cómo nos divertimos es lo importante y es lo que deseamos escuchar, ver y que se fomente aún más.

El mundo se nos ha partido en pedacitos y aquella visión totalizante se hizo trizas. En términos filosóficos, según he adelantado, se puede utilizar la frase de Nietzsche “¡Dios ha muerto!”, para explicar lo que ha ocurrido.<sup>65</sup> Aquella visión totalizante, aquella explicación, esencialmente platónica, que se compartió durante veinticinco siglos estalló y ya no comunica vigor. García Canclini lo reconoce cuando le atribuye a las visiones tradicionales de la cultura un “fundamento ‘filosófico’” que consistía “en la certidumbre ontológica entre realidad y representación . . .”.<sup>66</sup> Pero esto llegó a su fin.

Durante aquellos tiempos la realidad se componía de objetos y relaciones que representaban valores en sí, los cuales eran importantes, independientemente del lugar y del tiempo. Esto se extendía a aquellas lecturas de la realidad que se consideraban clásicas. Eran únicas e irrepetibles y no se tenían que ofrecer explicaciones para que los más jóvenes las estudiaran cuidadosamente. Eran, no una fuente de sabiduría, sino la fuente de la sabiduría y de ellas se podía citar, que era lo que la gente educada hacía. Como si se tratase de “the best which has been thought and said in the world . . .”, como planteó Matthew Arnold sobre la cultura.<sup>67</sup>

Gianni Vattimo, el pensador italiano postmoderno, trabaja el concepto del pensamiento débil a partir de su convicción de que tras Friedrich Nietzsche realizar su planteamiento sobre la muerte de Dios, y Martín Heidegger, plantear su reflexión en torno al fin de la metafísica occidental, los acercamientos conocidos como esencialistas pierden su valor. Lo que se conocerá como *hermenéutica do-*

---

65 FRIEDRICH NIETZSCHE, LA GAYA CIENCIA 161 (1988).

66 GARCÍA CANCLINI, CULTURAS HÍBRIDAS, *supra* nota 53, en la pág. 152.

67 ARNOLD, *supra* nota 22, en la pág. 2.

mina todo el escenario en el que podemos dialogar sobre la realidad, esto es, la realidad deviene interpretación, tal y como Nietzsche había escrito. Vattimo, quien es católico y comunista, plantea que justamente después del fin de la metafísica y la muerte de Dios es que el cristianismo se hace creíble, como se justifican las múltiples interpretaciones que, liberadas de las cadenas de una epistemología esencialista, pueden por fin hacerle justicia a la realidad.<sup>68</sup>

### B. Educación y cultura

¿Qué nos corresponde a nosotros —gente que se dedica a la educación— hacer en un contexto en el cual solo hay interpretaciones, según planteó el filósofo alemán Friedrich Nietzsche hace ya más de un siglo?<sup>69</sup> ¿Cómo desempeñarnos en lo que el historiador estadounidense Brad Gregory llama “el hiperpluralismo [(*hyperpluralism*)] de la vida intelectual occidental contemporánea . . .”?<sup>70</sup> ¿Por cuál debemos optar en un mundo de múltiples culturas en el que ninguna en específico puede considerarse superior? Desde luego lo primero debe ser la tolerancia para con las diferencias. En ese mundo la cultura que se intenta proyectar, ¿imponer?, en nuestras escuelas, como se podría pensar que plantea la mayoría de los estudiosos citados —aun George Stirner— como ocurre con tantas propuestas culturales, es una cultura más que no puede esperar la subordinación de las otras.

Entre nosotros don Ángel Quintero Alfaro, Secretario de Educación entre el 1965 y el 1968, ya sugería algo similar cuando reconocía que no solo la escuela enseña, sino que también “la familia, la comunidad, la fábrica, el partido político y la acción cívica enseñan”.<sup>71</sup> Quintero Alfaro describía como importantísima la situación sociocultural como elemento que afectaba a los alumnos.<sup>72</sup> Llamaba la atención el impacto que podía tener el grupo de personas que dirigía y mantenía la escuela, “un grupo social definido, el grupo social medio. Las expectativas, los prejuicios, los valores de la escuela corresponden a los de este grupo”, escribía.<sup>73</sup> Y añadía con precisión y claridad que “[l]a escuela, pues, por la forma que impone un patrón cultural, enajena a un grupo. Agrava y ahonda la desigualdad . . .”.<sup>74</sup> Como tantos otros, García Canclini reconoce esto al escribir similarmente que “la educación escolar es fundamental para la reproducción de la desigualdad

---

<sup>68</sup> Véase GIANNI VATTIMO & PIER ALDO ROVATTI, *EL PENSAMIENTO DÉBIL* (1990); véase también GIANNI VATTIMO & PIERGIORGIO PATERLINI, *NO SER DIOS: UNA AUTOBIOGRAFÍA A CUATRO MANOS* (2008).

<sup>69</sup> NIETZSCHE, *LA GAYA CIENCIA*, *supra* nota 65, en las págs. 302-03.

<sup>70</sup> BRAD GREGORY, *THE UNINTENDED REFORMATION: HOW A RELIGIOUS REVOLUTION SECULARIZED SOCIETY* 27 (2012) (traducción suplida).

<sup>71</sup> ÁNGEL G. QUINTERO ALFARO, *EDUCACIÓN Y CAMBIO SOCIAL EN PUERTO RICO* 192 (1974).

<sup>72</sup> *Id.* en la pág. 188.

<sup>73</sup> *Id.*

<sup>74</sup> *Id.*

social".<sup>75</sup> La educación es mucho menos que la salvación con la que se sueña cuando se piensa en ella. Se podría decir que para algunos y algunas es su definitiva condena.

A mi entender el asunto se ha agravado desde que don Ángel Quintero Alfaro escribió lo anterior hace ya casi cincuenta años. La diversidad de culturas, que incluye, entre otras, creencias religiosas, convicciones políticas, valores, afición a ciertos entretenimientos, esperanzas, modo de vestir, músicas favoritas, peinados, etc., hacen imposible la elaboración de un currículo convincente y seductor para todos. Cada escuela podría desarrollar su propio currículo, pero esto podría generar otros problemas. O se podría desarrollar un currículo para cada grupo, o para cada individuo, pero si esto se pudiera hacer, ¿necesitaríamos todavía las escuelas? ¿No tendríamos que inventarnos algo distinto?

Aclaro que la reproducción cultural no es lo absoluto que describió el filósofo marxista francés Louie Althusser en su ensayo sobre los aparatos ideológicos del Estado (los AIE),<sup>76</sup> como bien le corrigió Michael Apple en su valiosísimo primer capítulo de su obra *Educación y poder*.<sup>77</sup> Por otro lado, creo que Henry Giroux ha tenido mayor éxito que este último en reconocer los matices, múltiples, de esa reproducción, pero aun así Giroux supone una homogeneidad cultural que, a mi humilde entender, no se da.<sup>78</sup> Arriesgándonos a volver a crear bandos que se enfrentarían en riñas epistemológicas, nos podemos solidarizar en circunstancias muy específicas con respecto a un reclamo particular, pero pronto surgen diferencias que no nos permiten construir los currículos que harían falta. Habría que ver si el reclamo de Boaventura de Sousa Santos de que se cuestione la ciencia como *forma universal de conocimiento* y se adelanten en el sur epistemologías diferentes, no es sino otra forma de restituir el pensamiento duro, otra metafísica esencialista que, tarde o temprano, desprecia lo diferente, juzgándolo como si se tratara de tan solo un polo contrario.<sup>79</sup> ¿O si se trata, como quisiéramos, de la aceptación de la pluralidad que impone el fin de la metafísica esencialista dura?

### III. LA NORMALIZACIÓN

La normalización del escenario educativo sigue siendo la meta de muchos, sobre todo del Estado que ve en la educación la salvación, aun cuando se trate de momentos en los que la disolución de ideales, estructuras y proyectos se hace

---

75 GARCÍA CANCLINI, IDEOLOGÍA, CULTURA Y PODER, *supra* nota 57, en la pág. 80.

76 LOUIS ALTHUSSER, IDEOLOGÍA Y APARATOS IDEOLÓGICOS DEL ESTADO 105, 170 (1974).

77 MICHAEL W. APPLE, EDUCATION AND POWER 19, 21 (1982).

78 Véanse HENRY A. GIROUX, PLACERES INQUIETANTES (1996) y HENRY GIROUX, LOS PROFESORES COMO INTELLECTUALES: HACIA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA DEL APRENDIZAJE (1990).

79 Véase ANOTHER KNOWLEDGE IS POSSIBLE: BEYOND NORTHERN EPISTEMOLOGIES (Boaventura de Sousa Santos, ed., 2008), sobre todo, el prefacio y la introducción. Véase también BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, EPISTEMOLOGIES OF THE SOUTH: JUSTICE AGAINST EPISTEMICIDE (2014).

evidente.<sup>80</sup> “Todo lo sólido se desvanece en el aire . . .”,<sup>81</sup> según citamos al joven Marx anteriormente. Nada permanece y los esfuerzos más nobles no logran sobrevivir el embate.

Se prefiere entonces explicar la ausencia de éxito como irresponsabilidad de ciertos sectores. En Puerto Rico, si no es la familia, es el magisterio, el partidismo, o el Secretario de turno y sus prioridades disparatadas, o los mismos estudiantes, quienes, se dice, ya no son como antes. Las explicaciones van y vienen y en todas hay elementos que no se deberían perder de vista, pero no podemos sentirnos satisfechos con los modos en que atendemos el asunto si no se toma en consideración el surgimiento de una transformación epistemológica que se da a raíz de lo que ya decíamos que Nietzsche llama la muerte de Dios. Lo que ocurre, sin embargo, es que a la discusión se le pondrá fin pronto, porque el sistema tiene que continuar funcionando y no hay tiempo que perder en reflexiones filosóficas como la que yo he pretendido aquí.

Naturalmente, entre nosotros, el asunto asume proporciones dramáticas porque el país está convencido de que la educación lo resolvería todo, si tan solo sus dimensiones administrativas corrieran bien. Se pierde de vista que hay sociedades en las que la educación ha corrido más o menos bien sin que haya habido grandes desajustes que hayan llamado la atención internacional, incluso tras el país haber experimentado serias catástrofes, como en Japón y Alemania. Pero la educación como panacea se nos ha convertido en Puerto Rico en un lugar común, en un *cliché* que se vende bien. Nadie se atreve a cuestionar a quien diga que lo más importante es la educación, como antes no se atrevía a cuestionar que *Dios* y todo lo relacionado a Él era lo más importante. ¿Qué es responsable por esta fe ciega?

Entre nosotros se acostumbró a pensar que la educación fue la que nos sacó de la pobreza a partir de los años cuarenta del siglo pasado, aseveración que ameritaría ser estudiada críticamente por varias razones. Sobre todo, porque en años recientes hemos averiguado que nunca superamos la pobreza. Pero también porque evidenciaría que la educación que ofrecimos no parece haber sido tan exitosa. Nos hace falta la escritura de un libro como el de Henry Perkinson, *The Imperfect Panacea: American Faith in Education 1865-1990*, en el que se desarrolla la historia de la educación en los Estados Unidos atendiendo sobre todo las experiencias fallidas, resultado de la misma fe ciega en la escuela.<sup>82</sup> Pero no hay tiempo para este tipo de cuestionamiento; la normalización exige atención inmediata.

Tal deseo de que se normalice el funcionamiento de la escuela lo compartimos con los Estados Unidos, quien anda detrás de mejorar su *standing* internacional. Un sector de aquel país, con visiones sobre la cultura que ameritan reflexión crítica, está convencido de que, con mejor desempeño en pruebas estándar-

---

80 Véase RAFAEL ARAGUNDE, *LA EDUCACIÓN COMO SALVACIÓN, ¿EN TIEMPOS DE DISOLUCIÓN?* (2016).

81 KARL MARX, *CAPITAL* 225 (PENGUIN CLASSICS 2004) (1867) (traducción suplida).

82 HENRY J. PERKINSON, *THE IMPERFECT PANACEA: AMERICAN FAITH IN EDUCATION 1865-1990* (1991).



res, viene el éxito económico. Sin embargo llama la atención, por ejemplo, que se traiga a colación al afamado economista, ganador del Premio Nobel, Joseph Stiglitz, cuando se quiere que se tome conciencia sobre la importancia de la educación, pues en la obra que coescribiera con Bruce Greenwald, *Creating a Learning Society, A New Approach to Growth, Development, and Social Progress*, lo que justamente plantean es que “[m]uch of the learning in our society occurs within firms”.<sup>83</sup> No es que desprecien a la escuela. La consideran muy importante, si ella contribuye a que ese aprendizaje (*learning*) fundamental medre en el mundo de las compañías (*firms*). “Since much, if not most, economically relevant learning occurs on the job, not in formal schooling, one should use formal education and on-the job training as complements, with the former designed to enhance the productivity of the latter”.<sup>84</sup> Si la educación es importante es porque contribuye a desarrollar la capacidad para el aprendizaje (“*their capabilities, their ability to learn*”), si a fin de cuentas enseña a aprender.<sup>85</sup> ¿Pero enseñar a aprender qué?

De este modo es que la convicción en la importancia de la educación se manifiesta en economistas con tanto prestigio como Stiglitz y Greenwald, consejeros de presidentes. A medida que nos acercamos al salón de clases y se observa cómo es que corren los sistemas escolares, el interés es más en el credencialismo (*credentialism*).<sup>86</sup> Se requieren los diplomas, aunque constituyan una burla a todo lo que debe ser un proceso educativo.<sup>87</sup> ¿Pero cómo criticarlo si todos andamos en las mismas? Hay que educar a como dé lugar, decimos todos, aunque desde muy diversas perspectivas.

#### A. Puerto Rico

Así es que siempre lo hemos querido en Puerto Rico, aunque las condiciones no fueran las mejores; aunque las condiciones fueran, de hecho, adversas. Manuel Alonso, a quien algunos le atribuyen la maternidad de la literatura puertorriqueña, sufría por lo que vivían los que tenían que exponerse a juicios de extranjeros cuando salían a estudiar, pues pronto se evidenciaba cómo nos engañábamos.<sup>88</sup> Nuestros criterios de excelencia estaban muy por debajo de los que había en España y en otros países extranjeros. Alejandro Tapia, quien le disputa al primero la inauguración de nuestras letras le atribuye a la escasa ilustración,<sup>89</sup>

---

83 JOSEPH E. STIGLITZ & BRUCE C. GREENWALD, *CREATING A LEARNING SOCIETY* 78 (2015).

84 *Id.* en la pág. 56.

85 *Id.*

86 W. NORTON GRUBB & MARVIN LAZERSON, *THE EDUCATIONAL GOSPEL: THE ECONOMIC POWER OF SCHOOLING* 191 (2004).

87 *Id.* en la pág. 194.

88 Véase MANUEL ALONSO, *EL GÍBARO* 35-48 (1849).

89 ALEJANDRO TAPIA Y RIVERA, *MIS MEMORIAS: PUERTO RICO COMO LO ENCONTRÉ Y COMO LO DEJO* 103, 104, 112 (1973).

la prohibición del baile del merengue que impone el gobernador Pezuela, sugiriendo que los mismos gobernantes carecían de formación.

Quienes ya reclamaban la necesidad de escuelas, bien intencionados desde luego, iniciaron una tradición que contrastaría con la posición de la líder obrera y escritora Luisa Capetillo, quien pese a reconocer la importancia de la educación, en sus escritos, insistiría sobre todo en la transformación de las condiciones materiales y cuando mencionaba a la primera asumía con respecto a ella una posición crítica. Habla pues del “sistema egoísta de educación masculina . . .” y señala que “no se educa a la joven rica para el trabajo, [y] sí se la instruye para que procure contraer matrimonio con un hombre rico”.<sup>90</sup>

Quizás el estudioso que más ha influenciado entre nosotros fue Antonio S. Pedreira, quien se identificó con *La rebelión de las masas*, de José Ortega y Gasset, y el pesimismo cultural europeo según lo planteó Oswald Spengler.<sup>91</sup> A través de su libro *Insularismo: ensayo de interpretación puertorriqueña*, Pedreira nos definió la realidad imponiéndonos una mirada limitante que pronto criticaría su amigo Tomás Blanco al escribir que “[e]n Puerto Rico existe un pueblo con problemas propios, caracteres regionales bien definidos, recursos modestos, pero suficientes si se administran en provecho de su población; vitalidad más que suficiente si se le dirige por cauces apropiados, y hasta, quizás con alguna misión histórica que cumplir . . .”.<sup>92</sup> Hasta el día de hoy apenas hemos escuchado el llamado que nos hizo Blanco a valernos de “remedios . . . iniciados por nosotros mismos”.<sup>93</sup> Y el asunto se complica en una etapa histórica en la que los consensos, quizás impuestos, de nuestros tiempos más tranquilos, del 1940 al 1968, son un asunto del pasado, imposibles de recrear en estos tiempos.

## CONCLUSIÓN

En el ámbito educativo el hiperpluralismo previamente citado ha conducido a una ausencia de agenda. La sociedad sigue exigiendo, ingenuamente (porque no comprende las complejidades de la educación y le caracteriza una fe ingenua en que ella proveerá salvación), una educación de excelencia, en nuestras escuelas públicas, sobre todo, que nos saque de la situación en que nos encontramos. Sin embargo, los académicos no podemos sino alegar que estamos maniatados y esto se debe a que nos caracterizan las mismas diferencias que caracterizan al resto de la población, que es que no se consigue poner de acuerdo sobre un proyecto de país. Como cabe esperar, hasta ahora no hemos dado pruebas de ser

---

<sup>90</sup> LUISA CAPETILLO, AMOR Y ANARQUÍA: LOS ESCRITOS DE LUISA CAPETILLO 197 (1992).

<sup>91</sup> Véanse ANTONIO S. PEDREIRA, INSULARISMO: ENSAYOS DE INTERPRETACIÓN PUERTORRIQUEÑA 20, 75 (1934); JOSÉ ORTEGA Y GASSET, THE REVOLT OF THE MASSES (1929); OSWALD SPENGLER, THE DECLINE OF THE WEST: FORM AND ACTUALITY (1918).

<sup>92</sup> TOMÁS BLANCO, PRONTUARIO HISTÓRICO DE PUERTO RICO 129 (1981), disponible en parte en [https://issuu.com/coleccionpuertorriquena/docs/primera\\_serie\\_n\\_mero\\_67](https://issuu.com/coleccionpuertorriquena/docs/primera_serie_n_mero_67).

<sup>93</sup> *Id.*

muy distintos y la ausencia de acuerdos fundamentales sigue siendo el contexto en el que nos desempeñamos.

En Puerto Rico ha imperado el *educacionismo*, como lo definió José Luis González, “el error de atribuirle a la educación escolar un invencible poder de formación y transformación social que en realidad no tiene ni ha tenido nunca”.<sup>94</sup> A esta muy certera crítica se le debe añadir que Puerto Rico se ha convertido en un *cliché*. Esto es porque hablar y escribir sobre la educación como salvación de todos nuestros males es tan fácil, dado a que parece que no hiere a nadie.

Pero el ejercicio práctico de legislar la educación se ha hecho y se hace cada vez más complicado, porque no puede partir, como previamente pudo, de una sola y única concepción clara de lo que cada individuo, con su muy específica perspectiva, debe alcanzar a través de la educación. Experimentamos un proceso de disolución, como muy bien también ha descrito Zygmunt Bauman mediante su teorización sobre la modernidad líquida.<sup>95</sup> Muerto Dios, valiéndonos de la frase de Nietzsche, lo que prevalece es una multiplicidad de interpretaciones, o perspectivas particulares, que hacen cuestionable todo proyecto colectivo en el cual se nos exijan sacrificios de nuestras variadísimas convicciones.

Es innegable que esa infinidad de interpretaciones en las que se nos ha convertido el mundo y que se puede identificar con los medios de comunicación ubicuos constituyen un mundo de gran riqueza, pero se trata de un mundo inquieto, muy difícil de sistematizar, jerarquizar u ordenar. ¿Tendrá alguna lógica que pueda ser desentrañada?

En el contexto cultural que nos ha tocado habitar, la llamada a establecer un sistema de educación tiene ante sí retos extraordinarios. Cómo nos pondremos de acuerdo para atenderlos exitosamente, constituye un enigma que no ha podido interpretarse. Otro asunto a tratar podría ser cómo es que algunos sectores de la población se muestran convencidos de que pueden plasmar en un documento aquello que habría que hacer para alcanzar la excelencia educativa que todos quisiéramos para el país, pese a reiterados fracasos. Se vuelve a perder de perspectiva que lo que nos caracteriza es la hiperpluralidad de miradas y que no nos podemos valer de aquel acercamiento industrial para educar a estas.

---

94 JOSÉ LUIS GONZÁLEZ, NUEVA VISITA AL CUARTO PISO 115 (1987).

95 Véase ZYGMUNT BAUMAN, LIQUID TIMES: LIVING IN AN AGE OF UNCERTAINTY (2007); véase también ZYGMUNT BAUMAN, LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN EN LA MODERNIDAD LÍQUIDA (2005).