

La “resolución de problemas” en Educación Básica

Un delimitador de la racionalidad

Rubén Flores Cortés

Estudiante de Doctorado

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)

Toluca, Estado de México,

lordaimon@hotmail.com

Abstract— In this paper, we explore some of the meanings which the concept of problem solving can be read in the governing documents of the Basic Education in Mexico. In order to do the hermeneutic exercise, Discourse Analysis was used in order to reach a critical position against the scope of the rhetoric contained in the referred texts. Research shows us how problem solving, as a learning objective in competency-based curricula, institutes general and specific rationalities that are adapted to labor force requirements and are delimited by skills that allow greater productivity to neocapitalist companies.

Keyword— *problem-solving, basic education, educational policy.*

Resumen— En este artículo se exponen algunos de los sentidos con los que puede leerse el concepto de resolución de problemas en los documentos rectores de la Educación Básica en México. Para la realización del ejercicio hermenéutico se hizo uso del Análisis del Discurso con el objetivo de alcanzar un posicionamiento crítico frente a los alcances de la retórica contenida en los textos referidos. La investigación nos muestra como la resolución de problemas, objetivo de aprendizaje en los currículos basados en competencias, instituye racionalidades generales y específicas que se adecuan a los requerimientos de fuerza laboral y se delimitan por habilidades que permiten mayor productividad a las empresas neocapitalistas.

Palabras claves— *resolución de problemas, educación básica, política educativa.*

I. INTRODUCCIÓN

Se parte del conocimiento de que la currícula oficial encuentra sustento en la educación basada en normas de competencia; para ello, se define una serie de competencias básicas que conforman un perfil que el egresado deberá mostrar como parte de una serie de aprendizajes esperados. En el centro de las llamadas competencias en el discurso oficial, podemos encontrar la aplicación del conocimiento a la resolución de un problema (SEP, 2011b, p.9); es decir, el saber resolver problemas puede interpretarse como el fin último de las competencias.

Analizar el discurso educativo con respecto a la resolución de problemas implica pensar en un espectro bastante amplio de posibilidades. La mirada que aquí se expone está dirigida al discurso subyacente en documentos escritos. Así, el corpus que delimitó la investigación está integrado por el Acuerdo número 592, en el que se establece la articulación de la Educación Básica (EB), el Plan de Estudios 2011 de EB y los Programas de Estudio, Guía para el maestro de EB (preescolar, primaria y secundaria). En estos documentos se organizan contenidos, espacios, tiempos y metodologías, por lo que se conjetura que su objetivo central es conformar el marco de actuación de los docentes y de los alumnos, es decir que éstos están permeados por las intenciones y propósitos de la política educativa. De ello se deriva la conjetura de que, a través de su matriz y orden discursivo, enmarca modos de pensar y actuar mediante el establecimiento de técnicas, clasificaciones, procedimientos, tecnologías, etcétera.

Se toma como premisa una afirmación fundada en el pensamiento de Wittgenstein (1922): “el lenguaje impone límites al pensamiento”, es decir que a través de éste se pueden identificar formas de entender y hacer. En la EB se establecen muchos de los sentidos que le habrán de dar referencia a palabras y conceptos que se pretende que estructuren el lenguaje del alumno de EB. En la propuesta

curricular 2011, el concepto resolución de problemas tiene además la intención de transgredir las fronteras académicas en dirección de la vida cotidiana del alumno (SEP, 2011b, p. 21) y de manera colateral, en un futuro, la vida laboral del sujeto.

La resolución de problemas es un saber que tradicionalmente se instituye en prácticas específicas en los primeros años de escolarización; en los actuales planes de estudio, se encuentra comprendido en lo que estos mismos denominan “pensamiento matemático”. Así, la resolución de problemas se constituye como un lenguaje objetivo, en expresiones hechas, en la sintaxis y en los vocablos de una gramática específica, y de manera paralela se instituye un significante y un sentido específico.

En el marco de la investigación, el discurso es entendido como objeto de una hermenéutica interpretativa. “Así podemos hablar de una estructura profunda inobservable, a la que sólo se tiene acceso mediante la inferencia, y una estructura superficial observable a la que se accede a través del análisis de su actualización lingüística. Para la primera reservamos el nombre de discurso, mientras que nos referiremos a la segunda con el nombre de texto” (Villegas, 1993, p. 22).

La metodología de análisis discursivo utilizada se construyó desde varias perspectivas, primero desde el análisis crítico del discurso de Teun A. Van Dijk y la intertextualidad, concordando con el uso que de esta hace Norman Fairclough para abordar la temática en sus dimensiones semánticas, partiendo de la identificación de microestructuras y la impronta signada desde otros discursos que le dan contexto a la política educativa. Posterior a ello, se retoman algunas categorías propuestas por Michel Foucault en cuanto al ejercicio del poder, además del concepto de máquina propuesto por Deleuze y Guattari, y de esta manera colocamos un puente hacia la dimensión pragmática del enunciado.

La investigación muestra cómo los documentos rectores de la Educación Básica (EB) dirigen su mirada a la resolución de problemas en un sentido unívoco e instrumentalista. Desde esta interpretación, el alumno de EB es mostrado como sujeto enunciado (Foucault, 1989), a través de lo que Guilles Deleuze llama “la máquina” (Lazzarato, 2006), concepto que usamos análogamente para hacer referencia al sistema educativo y al mercado laboral poscapitalista.

II. LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS AL INTERIOR DE UNA POLÍTICA PÚBLICA

A principios de los ochenta, se inició un cambio político internacional que tuvo repercusiones en la política mexicana. El Fondo Monetario Internacional, siguiendo el ejemplo de los Estados Unidos de Norteamérica, vio en las crisis de las deudas de los países tercermundistas la oportunidad de ofrecer apoyo financiero pidiendo como moneda de cambio la reducción de la participación del gobierno y la implementación de políticas orientadas al libre mercado. Así, la política educativa, como toda política de estado, queda inmersa en un contexto global.

El intervencionismo, de la mano de la globalización, las sociedades del conocimiento y el fortalecimiento del neocapitalismo son, consideramos, los fenómenos más influyentes a través de los cuales se pueden ubicar el surgimiento de los planes y el programa de estudio de 2011, así como del acuerdo 592, en un momento histórico, además de entretenerse para dar sentido al discurso educativo. En otras palabras, las reformas políticas en México a partir de los ochenta obedecen más a la coerción de poderosos agentes externos que a una democracia social o a la atención de problemáticas internas del país.

Los argumentos de las reformas educativas son entonces una mezcla de hechos, interpretaciones y evaluaciones, que propicia condiciones de posibilidad para la implementación de políticas exigidas por un contexto global en una compleja complicidad con los formuladores de las políticas públicas, y,

entendiendo que el discurso educativo corresponde a una política de estado, éste funcionará entonces como respuesta a la construcción de una problemática con un extenso entramado global.

Así, pues, asumir la falta de calidad como un problema del sistema educativo obliga a los actores políticos a diseñar reformas encaminadas a subsanar ese mal y como consecuencia, a plantear la calidad educativa como un bien deseable, además de servir como elemento persuasivo para una recepción más conveniente para la implementación de políticas que responden a las exigencias de los fenómenos externos.

En este sentido, al problema de la calidad educativa le es formulada una solución fundamentada en la educación basada en competencias, dado que, en el discurso, a través de éstas se puede mejorar las economías de un país y se deja ver la promesa de un mejor porvenir para los egresados de la EB. De esta manera, se da por concluido el debate y se da como única respuesta la implementación de la política planteada.

En este modelo es visible el vínculo que el discurso genera entre los sectores educativo y laboral, pues existe una tendencia desde esta ecuación en la que el primero funciona como variable dependiente del segundo. Es decir, aquello que se requiera en el sector productivo se convierte en una competencia específica o genérica a desarrollar en el sector educativo. A su vez el sector laboral es dependiente del desarrollo económico de cada país y de cada región en el mundo.

El discurso de las competencias puede, entonces, ser interpretado como un mecanismo que regula la producción y distribución del conocimiento en correspondencia con fines particulares de formación, además de encontrar en éste huellas del discurso empresarial formulado en el momento en que se da la apertura global, condiciones con franca ventaja para las empresas con mayor capacidad de innovación y captura de nichos de mercado.

III. LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN EL DISCURSO EDUCATIVO

Se da por hecho que no hay neutralidad discursiva, es decir, que todo discurso lleva consigo efectos retóricos, que lleva de suyo el propósito de persuadir, de hacer parecer que ciertos significados son los más pertinentes. Por ello, asumimos la intencionalidad como característica intrínseca del discurso.

Entender que la expresión resolución de problemas forma parte de un discurso nos adelanta ya cierto sentido al tratamiento de los problemas, sugiere sólo abordar la resolución de éstos; es decir, el planteamiento es marginado. La frase lleva también ya orientaciones hacia la manera de entender los problemas, ya que naturaliza su existencia y los ontologiza. Esto permite observar un desplazamiento a la posibilidad de entender el origen de los problemas como un devenir en la subjetividad y en la temporalidad de los sujetos, para dar como discurso de verdad su existencia per se, además de su atemporalidad.

Por su parte, la labor de enseñar en el corpus analizado es referida como una actividad con el objetivo de hacer que los alumnos aprendan los contenidos del plan de estudios. Para ello se describen funciones del docente y del alumno, se asignan contenidos por grado, se establecen fines de la educación básica y objetivos por periodos, éstos definidos a través de competencias y aprendizajes esperados; en referencia a éstos, se dan enfoques, orientaciones pedagógicas, estrategias de aprendizaje y de evaluación (SEP, 2011a). En todos los elementos de los planes y programas, puede leerse alguna referencia a la resolución de problemas.

De esta manera, podemos interpretar que la resolución de problemas es mostrada como un elemento trascendente en la política educativa; sin embargo, su significado o significados no están explícitos. Las fronteras de significación de lo que ha de entenderse como problema y de cómo habrá de solucionarse se van delineando a través de algunos rasgos en toda la extensión del corpus.

En el programa de preescolar se pueden encontrar las líneas más próximas a definir lo que deberá entenderse como problema. En éste, se define como una situación comprensible para el alumno, pero de la cual no tiene solución construida de antemano (SEP, 2011c, p. 55). Se acompaña a esta premisa con dos aseveraciones que no dan cuenta de su verosimilitud. La primera de ellas es que comprender la situación problema les impondrá a los alumnos un reto intelectual que movilizará sus capacidades de razonamiento y expresión (SEP, 2011c, p.55). Por nuestra parte y con base en la experiencia de varios años en la Educación Básica, podemos asegurar que no sucede así, sino que muchos de los problemas que les son planteados a los alumnos, y a través de los cuales se les pretende ingresar a una situación dada, a pesar de que los comprendan, no les interpelan, no les imponen ningún reto. La segunda aseveración es que habrá un esfuerzo por resolverlos y que, por sí mismos, los alumnos, lograrán encontrar una o varias soluciones (SEP, 2011b, p. 55). Ambas aseveraciones las consideramos falaces, pero, además, nos dejan ver huellas de una psicología conductista en donde la situación problema funge como una especie de estímulo que por sí solo habrá de lograr una respuesta en forma de solución.

En el mismo texto se dan algunos ejemplos de los que se supone que los alumnos "...siempre estarán dispuestos a buscar y encontrar respuestas..." (SEP, 2011b, p. 55). Y nuevamente apelamos a nuestra experiencia en el aula y antepone la imposibilidad de que haya una situación generalizable en la que todos los alumnos tengan la disposición buscar y encontrar respuestas.

Estas falacias (con su impronta conductista) y esta primera característica mostrada de los problemas tienen presencia constante en los textos del corpus, de tal forma que ello posibilita su condensación hasta alcanzar el nivel de discurso.

El discurso educativo para la EB está orientado hacia una especial manera de mirar a los problemas y su resolución o solución. Propone problemas tipo para cada algoritmo que el alumno ha de aprender. Éstos fungen como referentes que posibilitan que el alumno pueda identificar y resolver problemas; la identificación de problemas es uno de los objetivos a alcanzar para poder llegar a la solución de problemas en el discurso educativo. Sin embargo, al establecer problemas tipo, se imposibilita ver problemas que no correspondan con el referente, pues los problemas, así entendidos, requieren de un acomodo especial que les permita ser visualizados, identificados, y de otra manera no tendrían sentido, es decir, no serían problemas.

Los problemas a los que se alude en el plan de estudios están dotados de una carga negativa de sentido. Todos ellos plantean situaciones no deseadas, que son impuestas desde el exterior y que habrán de imponer un reto, el desafío de hacerles frente. Marginan la posibilidad de entender un problema como un objetivo aspiracional.

Así, se observa la pretensión de constituir una lógica que determine la manera de pensar y actuar en todos los ámbitos de la vida alcanzados por los estándares planteados para la Educación Básica. Desde esta racionalidad se trastocan las relaciones con la naturaleza, la familia, la sociedad y el propio conocimiento.

Los sujetos competentes en la resolución de problemas, de acuerdo con el discurso educativo, saben identificar problemas, reconocer la información que les plantea los datos para la solución, elegir la estrategia más eficiente para llegar a la respuesta, expresar y compartir sus procedimientos y resultados, y valorar de manera colectiva la eficiencia de la estrategia y lo correcto de la solución.

Desde nuestra interpretación, el discurso para la Educación Básica referente a la resolución de problemas está colonizado por la asignación de un sentido metonímico, en el que los problemas son planteados por expertos que determinan los dilemas que deberán identificarse y resolverse en la escuela, en la sociedad, con respecto al ambiente y en las maneras de vivir. De esta manera, se busca constituir al egresado de EB como un continente de técnicas y estrategias para identificar y resolver situaciones específicas.

En el discurso educativo, se presenta también una estrategia para encontrar soluciones con la mayor eficiencia posible: la “interacción entre pares” (SEP, 2011a). Esto se presenta como posible dada la condición de “identificación”, puesto que, a través de ésta, es posible que todos visualicen el mismo problema y lo entiendan de la misma manera, y así se establecen parámetros para la solución y/o técnicas para alcanzarla. Con estos elementos se fortalece la conjetura de que a través de los problemas se establecen límites a lo pensable, lo decible y las actuaciones mismas del sujeto resolutor de problemas planteado por la EB.

A la resolución” de problemas, se le impone el criterio de la comprobabilidad, pues toda solución debe ser verificable como correcta. Este sentido unívoco de la solución margina la poiesis: la imposibilita, le coloca una reja más a la racionalidad, ya que la comprobabilidad implica de alguna manera la exaltación de algoritmos específicos, la modelización matemática.

Desde esta mirada, se le asigna a la razón tareas específicas, como el entendimiento y la aplicación de modelos matemáticos, aislándola al mismo tiempo de lo subjetivo, el sentimiento, el genio, la conciencia estética y la experiencia del arte. De esta manera, la instrumentalidad traza los límites en la mera acción de identificar patrones y repetir procedimientos.

Desde esta interpretación, que conjetura la intención de formar a los egresados de Educación Básica bajo los límites de una racionalidad instrumental, que posibiliten su empleabilidad como una máquina procesadora de información bajo ciertas lógicas enmarcadas por algoritmos, que al mismo tiempo le permitan ensamblarse en otras máquinas de mayores dimensiones, a través de las cuales recibirá la información a procesar y a las cuales la devolverá procesada bajo la forma de un producto o la prestación de un servicio.

Este sujeto resolutor de problemas, producto de una máquina llamada sistema educativo, conviene a los requerimientos de una sociedad controlada por las leyes del mercado y a la empresa neocapitalista. La racionalidad instrumental se proyecta en el discurso no sólo como modelo de relación laboral, sino de relación humana en general. Esto muestra la intención de querer llevar la misma lógica a todas las actividades del ser humano y reduce toda acción a mera utilidad.

IV. ENGRANAJE ESCUELA EMPRESA

Louis Althusser afirma que “la condición sine qua non de la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo radica en la reproducción de su “calificación” sino también en la reproducción de su sometimiento a la ideología dominante...” (1969, p.14). La afirmación es perfectamente recontextualizable, ya que el establecimiento de límites en la lógica de pensamiento y, por ende, de actuación de un individuo posibilitan su sometimiento a necesidades laborales específicas.

La problemática a la que responde la educación basada en normas de competencias tiene que ver con políticas estatales y todo un entramado de discursos a nivel nacional y global que le confieren tareas específicas a la EB. Por su parte, el capitalismo se ha reconfigurado y tomado nuevas formas de dominación. En la escuela se manifiesta por medio de reformas que tienden a actualizar la producción y reproducción de fuerza laboral. Las competencias genéricas y específicas corresponden a requerimientos del ámbito laboral y son asignadas como tareas a las instituciones educativas; Así, la resolución de problemas, corazón de las competencias, va instituyendo racionalidades generales y específicas, es decir que los estudiantes se van calificando como fuerza laboral con habilidades que permitan mayor productividad a las empresas.

Los problemas y sus soluciones se plantean en la escuela y en las empresas a través de algoritmos y fines. Así, la racionalidad del sujeto se constituye en una especie de red que no permite espacio ni lugar

fuera de la razón medio-fin. La discusión está permitida solamente para optimizar la eficacia de los medios y posiblemente para mejorarlos, y los fines planteados como problemas no son cuestionables.

Esta lógica de fin-medio puede observarse en la estructura general del modelo educativo que proponen los textos analizados. Asimismo, el perfil de egreso puede verse como el producto final que la fábrica EB debe producir. La educación podrá presumirse de calidad sí y sólo sí se alcanzan los estándares previstos por dicho perfil de egreso. En otras palabras, no se valora la acción educativa por sus valores intrínsecos, sino por su contribución a la constitución del egresado como un sujeto definido por el perfil referido: la fabricación de un producto medido por estándares.

La consecución de los fines en dicho modelo se traduce en logros de aprendizaje y estándares, pero, al mismo tiempo, en los conocimientos y criterios de validez para el alumno. Esta episteme en forma de algoritmos, valorada ampliamente por las empresas neocapitalistas, sólo encuentra pertinencia en esa racionalidad que se promueve; al exterior de ella, es cuestionable, sobre todo desde enfoques como el de la acción comunicativa o la racionalidad ética.

Desde esta perspectiva, el sujeto (alumno) está siendo objetivado como un medio y no como un fin en sí mismo. Esta racionalidad instrumental encaja perfectamente con la llamada racionalidad económica, en tanto supone que los individuos utilizan toda la información a su alcance, haciendo uso de sus destrezas y de la tecnología para tomar las decisiones que optimicen los recursos a su alcance. Este modelo de racionalidad privilegia los resultados en cuanto a su constatación como “mejores”, cuantitativamente hablando.

Bajo este paradigma de racionalidad, se prioriza el desarrollo económico sobre cualquier otra posibilidad, llámese democracia, arte, cultura, etcétera. De esta manera, mostramos que el sentido de la resolución de problemas que encarna el discurso para la Educación Básica sólo es pertinente al interior de los límites de una racionalidad instrumental que permite una alineación entre la escuela y la empresa neocapitalista, en favor de los dueños del capital, generando condiciones de posibilidad para el sometimiento de las masas.

Como reflexión final cabe cuestionarnos si esos problemas, en los que habremos de invertir fragmentos de nuestra vida para resolver, ¿devienen problema o sólo son una tarea disfrazada?, ¿de verdad interpelan a nuestras vidas o sólo tenemos que resolverlas porque ahí identificamos un problema? Parece que estamos ante una forma de sujeción de nuestra racionalidad y del establecimiento de límites a la misma, ante una manera de convertir a los egresados de Educación Básica en “sujetos enunciados”.

Este encarcelamiento de la razón en una sola lógica impide el desarrollo pleno de la facultad de pensar, priva al ser humano de su voluntad y le impone la de alguien más: es negar la posibilidad de ser “sujeto que se enuncia”.

RECONOCIMIENTOS

Este documento forma parte de un proyecto de investigación desarrollado al interior del Doctorado de Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).

REFERENCIAS

- Althusser, L. (1969). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado, práctica teórica y lucha ideológica*. México: Grupo Editorial Tomo.
- Foucault, M. (1989). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Lazzarato, M. (2006). La máquina. *Instituto Europeo para Políticas Culturales Progresivas*. Recuperado de <http://eipcp.net/transversal/1106/lazzarato/es>. Consultado 11 de octubre de 2016
- SEP (2011a). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2011b). *Plan de Estudios 2011 de Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2011c). *Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora, Educación Básica Preescolar*. México: SEP.
- Villegas, M. (1993). “Las disciplinas del discurso: hermenéutica, semiótica y análisis textual”, *Anuario de Psicología*, 59, Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/9233/11794>. Consultado 14 de septiembre de 2016
- Wittgenstein, L. (1922). *Tractatus lógico philosophicus*. Madrid: Gredos