



ARTÍCULO
 PRESENCIA. MIRADAS DESDE Y HACIA LA EDUCACIÓN, N.1

Colegio Stella Maris <http://www.stellamaris.edu.uy/>

Montevideo - Uruguay

ISSN 2393-7076

Didáctico

Prof. Enrique Puchet C.

De pocas cosas se habla tanto, hoy en día, como del fracaso de los sistemas educativos, o, llanamente, la crisis de la educación como tal. No haremos el inventario de las quejas: a cada paso se las encuentra en la palabra de autoridades y técnicos, gremialistas y medios de masas. Aquí nos ocupará dar forma a un tema que goza de la predilección de los inconformes. Es el de las *materias de estudio*, de las que se supone que, con su acumulación irracional, incluso con su sola presencia en los currículos, representan un obstáculo que remover, un resabio de tiempos en que imperaba una suerte de enciclopedismo ya inválido. Adelantamos que nos parece que, en esto como en todo, hay que evitar el recurso de refutar lo que nos desagrada dibujando arbitrariamente su caricatura. La verdad es que, creemos, hay todavía algo bueno que decir a favor del empeño de saber que se ejercita *sobre contenidos determinados* por lo tanto, a favor de *atarear, al que aprende, con materias precisas, con asuntos aportados por disciplinas específicas*; si bien hay que admitir que eso, tan clásico, de “estudiar temas”, requiere un replanteo que lo vitalice, una visión renovada para distinguirlo de la vieja agenda en que la jornada escolar se presentaba –se presenta todavía– como un sucesión inconexa de Ciencias y de Letras.

Se tendrá en cuenta, para empezar, una advertencia indispensable. Tenemos que admitir nuestras limitaciones. No solo habla cada cual según le ha ido en la feria, sino que no todos hemos frecuentado *la misma feria*. Lo nuestro ha sido un área imprecisa, la de las ciencias humanas, y, aun, un trato con ellas cuya matriz, filosófica, hace que todo

revista un aire de conjetura, si acaso bienintencionada. En nuestro caso, ha faltado dominio de áreas de conocimiento componentes del “cuadro de las ciencias”. Si esto da, eventualmente, ocasión de abarcar los asuntos con mayor amplitud, lleva también, en su flanco, un factor de debilidad asertiva que no vacilamos en reconocer sin subterfugios. Tómense, pues, nuestras consideraciones como incitaciones a ensayar búsquedas más autorizadas; si resultan estimulantes, eso es cuanto pretendemos.

X

La queja está en el ambiente. Se la oye bajo formas como estas: “Necesitamos mentes con conciencia geográfica, no acopiadores de nombres de ríos y montañas; cabezas matemáticas, y no recitadores de teoremas; seres filosofantes, no archivadores de citas célebres; gentes con sensibilidad artística, en lugar de contempladores extáticos de obras maestras”, y así sucesivamente.

¿Es todo lo que puede decirse? ¿Nos conformaríamos, sin más, con este modo de condenar que presenta al acusado con perfiles que predisponen al rechazo?

Locales

Aunque importaría llevar mucho más lejos el relevamiento, algunos testimonios locales, o vertidos en el país, pueden orientar sobre lo que intentamos poner de relieve: *se cuestiona generalmente que haya interés, eficacia educativa, en prestar atención a los contenidos y se proclama la superioridad de adquirir (y demostrar) “habilidades” o “competencias”*. El enjuiciamiento de las “materias” se muestra propicio a la caricatura.

Veamos una nota aparecida en el diario montevideano “El País”, de 21.08.2016. El periodista recoge el discurso ambiente cuando escribe: “El gobierno ha optado por priorizar la adquisición de competencias por sobre el currículo propiamente dicho. Se valora que el estudiante pueda enfrentarse a ciertas situaciones, en vez de fijarse si sabe de memoria lo que pasó en la Batalla de Las Piedras”. Y, en efecto, el jerarca entrevistado expresa con nitidez ese punto de vista (dejamos de lado el coloquialismo): “Es homologar por formación y no por contenido. No acreditar contenidos sino competencias, capacidades, estructuras que se generaron por otros medios que los proyectados en el aula o los planes de estudio”.

Es verdad que este lenguaje no se corresponde cabalmente con el fenómeno en cuya búsqueda andamos, esa hostilidad a las disciplinas en tanto que pretendida columna

vertebral del trabajo escolar. Mayor es la correspondencia si apelamos a lo que ha manifestado, en visita a Uruguay, la responsable de Desarrollo Curricular de un país, Finlandia, que suele ser visto como paradigma de reformas educativas exitosas. Manifiesta, en efecto: “Surgieron elementos a cambiar. **No necesitábamos aspectos específicos de las materias, sino más bien habilidades sociales y emocionales, así como aprendizajes amplios y transversales**”.

Nuestra hipótesis es que vale la pena indagar si los bienes que se pretende promover no requerirán insistir en el cultivo de “materias”, en el ahondamiento de temas, ejercicio de atención que solo es capaz de permitirnos la insustituible consulta de fuentes de conocimiento progresivamente multiplicadas. “Erudición”, no es una mala palabra si significa, no consumación que ahoga la originalidad, sino voluntad de avance sostenido: esto, solo inspira aversión a nuestra indolencia.

Para ver en perspectiva, es oportuno agudizar la cuestión, evocando posturas motivadas por la experiencia de la Escuela Nueva. Allí aparecen argumentos que, se lo sepa o no, vuelven a expresarse en educadores de nuestros días. Se entabló entonces todo un proceso al “contenidismo”, y los *deweyanos* encabezaron la protesta.

La lección bien aprendida

William H. Kilpatrick (*Filosofía de la educación, 1951, ver especialmente el capítulo XVI*; hay edición en español: Bs. As., Nova, 1957) dibuja —a nuestro juicio, no siempre con acierto— el perfil de una institución escolar, a la que llama “escuela alejandrina”, que se supone ha sido la predominante en la cultura occidental, una línea temporal que se inaugura con los reinos helenísticos pos-Alejandro (finales del siglo IV a. C.) y llega a nuestros días (apenas si individualidades como Comenio y Pestalozzi constituyen excepciones). Su regla habría sido algo como esto: si repites bien, aprendes bien, y un examen ad-hoc lo comprobará sin dudar. En el origen, habría estado la autoridad impresionante de los grandes clásicos en filosofía y en literatura. Luego, el autoritarismo religioso —lo mismo el católico que el protestante—, unido a la precisión de los métodos (sin excluir los castigos), construyeron una tradición que la “escuela nueva” tiene la difícil misión de demoler. De ahí el título de Kilpatrick: “La concepción antigua (alejandrina) de la educación contra la nueva”.

Todos nos hemos familiarizado, en diversa medida, con esta versión de los hechos, hasta el punto que “escolar” pasa por sinónimo de un modo de saber estereotipado y simplista. Nuestro autor nos hace fijar en una categoría que, venimos diciéndolo, atrae la aversión de quienes afirman la necesidad de innovar: la noción de “contenido”, que en este uso evoca un cúmulo de datos brutos que permanecen inasimilados, tan pronto recibidos como olvidados. Los fragmentos siguientes son ya lugares comunes de la literatura pedagógica:

El tipo alejandrino de educación para la adquisición del contenido de la palabra escrita se hizo universal en toda la cristiandad. La educación en el sentido escolar vino a significar el aprendizaje del contenido de los libros, con lo que esto podría ofrecer, esto y nada más que esto. Y los que creían en este tipo de escuela tuviera gran fe en la memorización. (...) La forma alejandrina de educación reduce al hombre solamente al intelecto, y más aún, reduce este intelecto en gran parte a la memoria.

Si uno deseara un criterio fácil de aplicar para poder determinar si una escuela o colegio o sistema de educación es alejandrino, puede encontrarse este criterio en la forma como esa institución o sistema escolar juzga el éxito de la enseñanza. Si la principal prueba del éxito es pasar un examen escrito, y si el almacenamiento u otra clase de memorización ayudará a pasar el examen, la enseñanza es alejandrina.

Elocuente, aunque a costa de cierta exageración que convendrá revisar; en un punto, es verdad, el autor se muestra más inclinado a matices, los que son siempre deseables: efectivamente, “intelectualización” *no* equivale a registro mnemónico. Y, por nuestra parte, una recomendación: todo teorizador en estas cuestiones *necesita* consultar a los actores directos, los educadores de aula, que son quienes están en condiciones de apreciar a qué distancia de esta versión se encuentra actualmente su quehacer diario.

Críticos como el que hemos venido comentando admitían que el alejandrismo había perdido arraigo en el nivel primario, precisamente por la difusión de nuevas prácticas asociadas al movimiento de la Escuela Nueva (desde finales del siglo XIX). En cambio, los grados medio y superior —en nuestro lenguaje: secundario y universitario— exhibirían el mayor distanciamiento respecto de fines sociales y vitales (“el carácter y la personalidad”), acentuando la intelectualización y poniendo en el centro un propósito, la formación en *investigación*, juzgada aquí con una severidad que, por cierto, requiere reconsideración (se llega a decir, por el mismo Kilpatrick, que “la preparación para la investigación no es la adecuada para una ciudadanía americana eficaz” —grave afirmación). Esto, sí, nos aboca a una discusión de alcance considerable.

Se daría esta circulación altamente inconveniente (obviamos las peculiaridades del sistema que motiva los reparos: el estadounidense hacia 1950): unos docentes que valoran el investigar por encima de todo –lo han recibido así en su graduación universitaria- imbuyen de esta misma “ideología” a quienes tendrán a su cargo la educación media, la cual se vuelve entonces un tránsito para el recommienzo incesante. Es lo que ocurriría entre nosotros si los maestros de las instituciones de formación docente fueran, exclusiva o predominantemente, graduados universitarios (incluyendo las posgraduaciones). Todo el sistema trasuntaría una preferencia por el ideal de individuos atareados en la elaboración de “temas” objeto de estudio pormenorizado y excluyente: saber mucho de poco.

Lo que está entonces en cuestión es el valor de la “investigación”. Nuestra impresión es que, si bien esto de “investigar” se presta a exageraciones y, aun, a mistificaciones, *existe* un sentido posible del “investigar” que implica pasar por experiencias que no dudaríamos en llamar *conmovedoras*, puesto que cabe programarlas como *acciones de conocimiento que ponen al aprendiz en contacto con materiales de primera mano originados en las vidas de pueblos y de individualidades*. Las “materias” –también conectadas entre sí-, los “contenidos” (no para registro memorístico), los “temas” escogidos por su importancia, *son* vehículos adecuados para realizar tales experiencias a la vez de información y de reflexión.

De ello dan noticia los sucintos ejemplos que siguen. Estamos seguros de que otros practicantes del oficio serán capaces de aportar ilustraciones más concluyentes.

Esbozos

Lo habitual es, aquí y ahora, reclamar que la educación proporcione *poderes*, y se supone que para este “nuevo curso” hay que sacrificar *contenidos*, trato con *temas*, cualquier propósito de introducir al estudiante en la arquitectura de las disciplinas. Sería cuestión de desarrollar habilidad matemática, criterio histórico, destreza idiomática, etc., evitando convertir al que aprende en *depósito* de teoremas, hechos del irrepentible pasado, vocabulario ampliado...

La verdad es que se derivan argumentos persuasivos a partir de abusos que nadie va a defender; con lo cual se deja de percibir la eficacia formativa de la “erudición” cuando se la abreva en fuentes vivas de información, cuando se consigue transformarla

en *meditación*, concepto que –se lo crea o no– ocupa el primer plano entre los fines de la enseñanza mencionados por Auguste Comte.

Hablamos de “materias” con las que hemos tenido que ver en años de labor docente –una, la Filosofía, en ocupación profesional; la otra, Historia, en plan auxiliar cercano al amateurismo. Por un lado, invitamos a considerar estas posibilidades: acercarse a una versión del pasado no tiene por qué reducirse a sumar noticias luego verificables puntualmente, sino ensanchar la comprensión de la vida de las sociedades. Conocer a un filósofo moderno significa realizar un esfuerzo, por así decirlo, de *acompañamiento*. En los dos casos, se trata de meternos en el “espesor” del tiempo, como gustaban decir los bergsonianos de la primera mitad del siglo XX.

Conocer a un filósofo nos familiariza con *métodos* de búsqueda, con modos de adquirir certezas que sólo pueden pasar al aprendiz –todos lo somos– entablando diálogo (por lo tanto, libre de autoritarismo) con la palabra de los Maestros. Para esto se necesita *aplicarse a una materia, tematizar*; lo cual únicamente puede ocurrir en la lectura directa, un arte que yace olvidado en ciertos apresurados planteos de nuestros días. Tales experiencias son auténticos “ejercicios espirituales”. Y nada de esto es posible si nos estamos empeñando en procrear “espíritus filosóficos” que divagarían vacíos de sustancia: un nuevo formalismo, una recaída en el estilo “alejandrino”.

Ensayemos una suerte de exploración tentativa acerca de lo pasado –apenas un recorte cronológico y textual–, para la que la condición de aprendices nos cuadra cabalmente. (Queda sobrentendido que saber *mucho más* al respecto es, como siempre, una perspectiva abierta y una exigencia. ¿Para qué? Pues, para confirmar, para establecer conexiones y nuevos hitos, para rectificar).

Proponemos un libro histórico de la Biblia hebrea: **II Reyes**, del que escogemos el capítulo XVIII.

Nos sale al paso una abundancia de vida cuyo contacto es capaz de contribuir insustituiblemente a esa “sensibilidad histórica” que decimos procurar y a la que solo accedemos si *nos tomamos en serio el tema* a que nos enfrenta la fuente literaria. Aquí, “materia” quiere significar, también, “materia prima”, y no es preciso insistir sobre las carencias del no-profesional.

Es cuestión de los avatares en que los conductores de los reinos hebreos (Israel y Judá) sucesivamente combaten y negocian con la gran potencia asiria (Salmanasar, Senaquerib). En Oseas, monarca en Israel, se nos muestra inicialmente un líder devoto (“quebró las imágenes...”) y conquistador (“hirió también a los filisteos hasta Gaza y sus

términos”) que resiste al dominio asirio. Al fin, su fracaso –es el exilio o una primera fase de este– es atribuido por el autor bíblico a infidelidad: “no habían atendido la voz de Jehová su Dios”. ¿Simple anécdota comprensible en tiempos de teologismo ingenuo y dominante? No es así. Hay una lección implícita: la derrota, como lo expresaría P. Ricoeur, da-qué-pensar, también en un plano de inmanencia terrenal. Las naciones se debilitan, *también*, si pierden el respaldo de su entereza moral, de su adhesión a principios rectores (en este caso, la Ley mosaica). No es difícil traducir en términos “mundanos” el drama nacional que se nos describe en clave religiosa: “Y todas las cosas que Moisés siervo de Jehová había mandado, ni las habían escuchado ni puesto por obra”.

Riqueza de aspectos dejan percibir asimismo las transacciones, saturadas de diplomacia, entre Ezequías (Judá) y el nuevo monarca asirio, Senaquerib (versículos 13 y siguientes). Ahora, se nos informa de las exacciones a que el fuerte somete al débil: “Y el rey de Asiria impuso a Ezequías rey de Judá...” Siguen las conversaciones entre uno y otro Estado. Judá dice tener el apoyo egipcio, y es todo el juego de fuerzas del Oriente cercano y medio (son las denominaciones que implantó Occidente) el que se nos aparece tornando indispensable la representación geográfica –buena oportunidad para conectar disciplinas. El toma y daca de los negociadores es contemplado por el pueblo indeciso (el bando judaico está interesado en que las conversaciones sean secretas). El ofrecimiento del poderoso es tentador: algo así como un trasplante de población, un proyecto colonizador. ¿Cuánto importa ser súbditos de un poder foráneo que promete se vivirá “en una tierra como la vuestra, tierra de grana y de vino, etc.”? Deleite al precio de la dependencia y el desarraigo: no se dirá que la cuestión no es relevante en cualquier tiempo.

Creemos que este imperfecto esbozo autoriza una conclusión: es en diálogo con *contenidos precisos* –los vilipendiados “temas de lección”–, y no en la gimnasia formal de las “facultades”, que conseguiremos desarrollar capacidad de aprehensión del transcurso temporal. La materia prima ha estado siempre allí; sucede que nos hemos desacostumbrado del esfuerzo de elaborarla.