



La escuela:

dejar pensar antes que enseñar a pensar

Juan Carlos Bayona Vargas

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Jurado del Premio de Experiencias Educativas Santillana. Rector del Gimnasio Moderno, Bogotá, D.C., Colombia.

No sabría decir con exactitud por qué me hice maestro. No sé hasta dónde influyó en mí una llamada interior, o algo parecido, a la vocación. Me imagino que mucho. Pero ella, la inefable vocación, sin embargo, no lo es todo. Lo cierto es que en 1982 me hice maestro por primera vez y me encontré, casi sin buscarlo, frente a un grupo de más de cuarenta adolescentes, apenas pocos años menores que yo. Acababa de finalizar mis estudios en la Facultad de Filosofía y Letras, y tenía la inaplazable necesidad de contacto, después de tanto ensimismamiento intelectual. El primer desencuentro no tardaría en llegar. El coordinador académico del colegio donde se me había llamado, un hombre culto y bueno, pero educado en una tradición ilustrada, que tenía que ver más con la cantidad de conocimientos que con su sentido, desbarató de un plumazo mi obstinado idealismo docente.

Recuerdo ahora con horror el programa que puso en mis manos, del que debía dar cuenta en intervalos de tiempo exactos, con periodos de calificación aún más exactos y sistemas minuciosos de planeación y control diario de clase. Para disipar mi espanto inventé un chiste: "Este programa le quedaría grande a don José Ortega y Gasset", le dije. Como vi que mi ocurrencia no había surtido ningún efecto, en un acto suicida de sinceridad le insistí: "Lo siento, profesor Rendón, pero no soy capaz siquiera de dar cuenta de la mitad de lo que usted me ha dado". En efecto, el programa tenía doce o quince unidades, cada una subdividida en otras tantas, que arrancaban desde las formas simbólicas y la aparición del mito, pasando por los filósofos presocráticos, Platón, Aristóteles, la patrística, Guillermo de Ockham, Juan Escoto, Santo Tomás, el Renacimiento, Descartes, Kant, la Ética matemática de Spinoza, hasta llegar al existencialismo del primer Heidegger, sin dejar de ver, por supuesto, a Merleau-Ponty, Sartre, Husserl, el círculo de Frankfurt, y algunos filósofos latinoamericanos, como Salazar Bondy y José Ingenieros, entre muchos otros.

Para mi inútil consuelo, una cosa semejante sucedía con las otras asignaturas. Los estudiantes debían saber de todo, como en la mía, así después no tuvieran ni idea de nada. Me enfrentaba, pues, a un enciclopedismo mecánico, el cual nada tenía que ver con lo que había imaginado que debía ser la enseñanza de la filosofía y las letras. Me contrataron, a pesar de mi advertencia, y ahí comenzó esta larga conversación, que aún hoy mantengo con la educación formal. Este artículo intenta poner en el papel algunos momentos de ese diálogo, que espero continúe inagotable.

Bien mirado, no se podía estar en desacuerdo con que se pretendiera que los estudiantes supieran todo aquello que el programa incluía. La extensión del mismo no era, por definición, un objetivo indeseable. O por lo menos no en principio. En consecuencia, descalificar el programa, por largo que fuera, no era un argumento válido. Pero sí el hecho de que fundamentalmente estaba orientado a la adquisición de información. Se agotaba en el acto de conseguirla. Aprender era, en la práctica, sinónimo de repetir. A esto se le sumaba el hecho de una evidente resignación por parte del ambiente estudiantil, porque los estudiantes poco o nada habían participado en su proceso educativo. Me pregunto, más de veinte años después, si esto se ha modificado o sigue siendo así. Me temo que no ha cambiado demasiado. Sin embargo, debo agradecer al bueno del profesor Rendón el que se haya empeñado en mantener su sistema, porque con ello alimentaba aún más en mí la búsqueda de una conspiración razonable contra el programa y sus inanes libros de control de clase. En ella sigo. Sobre este punto crucial de lo extensivo, en perjuicio de lo intensivo, y la confusión aún hoy tan frecuente entre el diseño del currículo y el plan de estudios, haciéndolos sinónimos, cuando en realidad son cosas muy distintas, el punto de quiebre lo constituye, a mi juicio, un aspecto esencial: la participación.

Cuando en 1925 el doctor Decroly visitó a Colombia, para dictar unas conferencias sobre sus célebres centros de interés, a muy pocos se les había ocurrido tener en cuenta verdaderamente las expectativas de los niños y los jóvenes. Creo que la actitud pasiva de los estudiantes, que tanto les reprochamos los maestros, se debe, mucho más de lo que pensamos, a que no han participado en aquello que estudian. Simplemente lo reciben. El interés que tienen siempre está mediatizado. O bien por una recompensa, con apariencia de muchas cosas, especialmente de calificación, o por un temor determinado, o por la formulación de una serie de razones en forma de deber ser. De esta manera lograremos poner en marcha el motor del aprendizaje, pero por poco tiempo. A menos que seamos capaces de conectar los contenidos del aprendizaje con algo distinto de ellos mismos, y que tiene que ver con el universo de la afectividad, los intereses y las tendencias de los estudiantes. Llama la atención que en la reciente formulación de los objetivos de la educación, por parte del Ministerio de Educación Nacional, que preside el documento de los estándares educativos, dice:

...lograr que los niños y jóvenes colombianos aprendan lo que necesitan aprender a lo largo de su vida e involucrar a las instituciones educativas, a los maestros, y a la sociedad en general en el propósito de poner en marcha un sistema continuo de la calidad...

Cierto. Pero no se menciona para nada el querer aprender. En dos sentidos: en que aprendan a querer lo que aprenden y que aprendan lo que quieren aprender, y no solamente lo que la escuela y la sociedad entienden que es bueno que aprendan. Este sigue siendo el problema capital de nuestra educación: encontrar en nuestros educandos sus reales intereses, y permitirles que los exploten, los engrandezcan y les confieran sentido a sus vidas.

A pesar de las inocultables dificultades que me esperaban y que, como acabo de mencionar, algunas de ellas continúan intactas todavía, la enseñanza se me había convertido en todo un reto. Digo mal. El aprendizaje antes que la enseñanza. A primera vista, parece que la escuela tiene, en la transmisión de saberes, su razón de ser. Poner en contacto a los estudiantes con la tradición cultural de la humanidad es, en el fondo, el propósito de un colegio. Y es loable que así sea, en la medida en que los saberes que circulan hacen parte integral de un individuo. Pero el sentido es otro. Un colegio es siempre, por antonomasia, una apuesta contracultural. Si bien transmite modelos, debe crear el espacio suficiente para subvertir esos mismos modelos que transmite, porque la herencia cultural de los hombres en las artes, las ciencias o las letras cambia. Se mueve. Muta. Por eso mi certeza de aquel entonces, y que se ha ensanchado con el tiempo, es que la transmisión de saberes ha terminado por convertirse en una finalidad que asfixia otras miradas, sobre todo en aquellos saberes que se han presentado en forma de ciencia. De ciencia positiva. Es muy discutible, a la luz de las investigaciones actuales, la forma que tiene la escuela de agrupar las disciplinas que transmite a través de áreas del conocimiento. Sería tema para otro ensayo hacer ver cómo la ciencia que se transmite en los colegios no tiene mucho que ver con lo que los científicos entienden y hacen con la ciencia.

Diré, tan solo, que no se explicaría suficientemente una escuela si la instrucción fuese su único ideal. La instrucción, en especial la de las ciencias, no puede alcanzar un fin propiamente dicho, porque ella provee los medios para conseguir fines, y estos corren el riesgo de confundirse con aquellos si la escuela no ha definido primero con claridad el tipo de ser humano que quiere educar, y la sociedad a la que aspira gracias a la inclusión de ese tipo de ser humano en ella. Es decir, la escuela se estructura desde una antropología fundamental que irriga todos sus procesos. Por eso la escuela no es solo un espacio para aprender a decodificar lo que los maestros queremos de los alumnos, sino para que ellos superen la instrucción funcional y se planteen un proyecto de vida propio, que les permita, de una parte, ser sí mismos, y de otra, insertarse en el decurso de una sociedad. En otras palabras, la instrucción provee los medios y la educación los fines.

Si lo anterior, aunque suene utópico –y justamente por ello mismo–, es en definitiva la razón de ser de un proyecto educativo, como aún sigo pensándolo, lo primero que tuve que hacer en mis primeras clases fue subvertir el sentido de los prerrequisitos del programa, mucho más tratándose de filosofía o de literatura. Me parecía que Kant tenía sentido para un estudiante sin que hubiera leído una línea de Descartes. Una concepción estrictamente diacrónica del mundo acaba por convertirse en una predecible y larga fila de sucesiones de un lamentable sopor. Para que esto fuera posible, tenía que abandonar casi por completo la organización

curricular a través de temas y subtemas. Había que buscar problemas para que la clase fuese creíble y, sobre todo, despertara intereses espontáneamente, y desencadenara energía para proponer y desplegar acciones. Cuando los modelos educativos son problemáticos, a pesar de sus evidentes dificultades y riesgos producen beneficios a largo plazo. Como la democracia. La forma más problemática de vivir en comunidad. Un estudiante puede pasar horas embebido en algo que se le está volviendo parte activa de su vida, y casi no darse cuenta que lo está estudiando. Y también tiene que aprender a darse la oportunidad de conocer mundos que aparentemente no serían capaces de mover su interés. Tal vez solo en muchos casos para respetarlos. Pero ese es un asunto que tiene que ver más con la didáctica, que con los supuestos que todos los días manejamos los maestros.

En efecto, partimos del supuesto de creer que los estudiantes están interesados en aquello en que nosotros lo estamos. Y eso raramente es verdad. Tanto como que el maestro también está interesado en enseñar lo que está enseñando. Si los maestros pudieran enseñar algo distinto a lo que durante años han venido enseñando, seguramente serían mejores maestros. Pero el sistema no se lo permite. Como me pasó a mí cuando empecé. Por eso opté por problematizar el currículo. La filosofía, como especulación sobre la realidad, era capaz de dar respuestas a preguntas muy concretas que los estudiantes podían hacerse. El amor, la muerte, la libertad, Dios, los otros, cómo conocemos el mundo, los valores, la historia, son problemas para los cuales la filosofía da respuestas, pero sobre todo muchas preguntas. Mi pretexto, práctico y metodológico, era a su vez un problema cognitivo y, por tanto, discursivo, en términos teóricos. Abandoné casi por completo los textos de clase, y se sentaron las bases en el aula para que cada muchacho fuese armando su propio texto. A la medida de sus intereses.

Desde luego, surgió el problema de una cierta estandarización del conocimiento. No era posible que mientras a unos alumnos se les hubiese despertado una pasión por los existencialistas y, por tanto, un deseo inmenso de aprenderlos, es decir, de prender sus teorías a las propias, no tuviesen el menor interés en el mito de la caverna de Platón. ¿O sí era posible? Lo cierto es que se empezaron a comunicar pasiones transversalmente, para decirlo en los términos actuales. Ignoro la mejor manera de hacerlo en otras asignaturas. Pero creo que un esquema de similar naturaleza es posible, porque existe una inaplazable necesidad en el ser humano de realizar prácticamente lo que aprende. Y esto por una razón: porque al hacer lo que aprendo lo recreo, que equivale a decir que es como si lo hiciera por primera vez. Conocer para hacer. Hacer para sentir. Sentir para pensar.

Llegado a este punto, he de declarar que nunca he estado muy seguro de que como se ha repetido tantas veces, la escuela debe enseñar a pensar. Debe, antes que eso, dejar pensar, que es la mejor manera de aprender a pensar. Vaya usted a saber si en el fondo era lo que quería el viejo maestro Rendón. Yo creo que sí. Pero no lo dejaban.