

ANTONIO CARKOVIĆ ETEROVIĆ



**educación
reflexiones
y
heterodoxias**

COLECCION LUMEN TERRAE Nº 5

A LA
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA
DE CHILE,
COMUNIDAD DE FE,
SABIDURIA
Y
ESPERANZA,
EN SU NONAGESIMO ANIVERSARIO

A. CARKOVIC E.

G U I A D E L L E C T O R

- PRECAUCION

- A PROPOSITO DE UN ENSAYO DE MONTAIGNE
 - Nihil Novum sub sole
 - Cuatro Referencias Iniciales
 - La Educación. ¿Una Ciencia?
 - La imagen del Maestro: Líneas Matrices para una Política de Formación Docente.
 - La imagen del Alumno; Puntos de Referencia para un Curriculum Humanista.

- EDUCACION PARA EL SUBDESARROLLO

- EL CURRICULUM ACADEMICO

- TRANSFERENCIA DE TECNOLOGIA EN EDUCACION
¿TRANSFERENCIA AXIOLOGICA?

- POST SCRIPTUM

PRECAUCION

PARA NO DILAPIDAR EL TIEMPO

conviene saber, desde la partida, que el autor de estas reflexiones y heterodoxias es hombre de pre-juicios, extraño en absoluto a la cibernética que engolosina a un tercio de la humanidad de espaldas a los dos tercios restantes.

Se confiesa católico -no sólo, ni a secas, cristiano- aunque, en nada de lo demás, dogmático. Pese a su torrente sanguíneo eslavo, es chileno que piensa y siente que el serlo resulta una dimensión humana fascinante y un don que merece agradecerse a Dios.

De oficio, profesor, pero, por naturaleza, poeta y en su silencio contumaz duermen despiertos los más bellos poemas que jamás serán escritos. Es un derecho que reclama caprichosamente en estos tiempos en que se impetra cualquier capricho baladí como un derecho.

Un cuarto de siglo de experiencia educacional alerta-dolorosa y gozosa a la vez- le ha dado una lección de humanidad que es su gran capital. Las heterodoxias que siguen intentan relatar las aventuras -terrenas y metafísicas- de ese enorme silencio inserto en la realidad humana, histórica y geográfica de su patria. El conjunto de estas reflexiones es su respuesta a lo que estima clave para el futuro de Chile: la auténtica educación del hombre entero. Como es la suya y no tiene otra, es lo mejor que tiene. Y esto mejor no puede sino participarlo a los suyos. He aquí la justificación ética y profesional de este pocket-book.

EL AUTOR

GUAYACAN, CAJON DEL MAIPO, FEBRERO DE 1977.
PAPUDO' FEBRERO DE 1978.

A PROPOSITO DE UN ENSAYO DE MONTAIGNE

NIHIL NOVUM SUB SOLE O UNA VIEJA HETERODOXIA

En materia de pedagogía, nos está invadiendo una marejada de snobismo lingüístico que interfiere la comunicación, factor esencial en todo proceso educativo. A poco de penetrar en las exquisitices semánticas de la nueva pedagogía -hoy, casi pura tecnología- uno se percató que el vocabulario "a la derniere" es, apenas, un traje nuevo que viste bien, sin capacidad para entregar, a través de él, nueva sustancia. Los eternos problemas del hombre educable no alcanzan a ser resueltos por la vía de una nomenclatura sofisticada y, al contrario, levanta muros a la comprensión común, entorpeciendo el ejercicio del diálogo humano tan necesario para la vieja faena de educar hombres, no robots. Cada día me confirmo más en la necesidad de iniciar una cruzada santa consistente en purificar las relaciones humanas, limpiando el mejor instrumento que disponemos para vincularnos, entendernos y crecer; la palabra, las palabras. No se trata de un proceso regresivo; se trata de insertarnos en la corriente "clásica" de la comunicación que para ser eficiente y eficaz tiene que ser simple, limpia, concisa. Estas connotaciones son una constante que hace posible dialogar hoy con Homero, con el Dante o con Shakespeare... Diálogo imprescindible si acaso el hombre de hoy, como el de ayer y el de mañana, rechazan desarraigarse de sí mismos y, por el contrario, buscan amarrar su destino a la roca firme del hombre que cruza el escenario de la Historia perfeccionando su rostro y su alma en el yunque de la experiencia viva del pasado. El verbo -la palabra- es el "eje diamantino" que, en definitiva, hace inteligible "el fenómeno humano".

En educación esto me parece una verdad más sólida que una catedral gótica.

Por eso, traigo al recuerdo un ensayo de Montaigne* ya que en su tiempo aparecía como heterodoxo en cuanto a educación y que hoy, como se verá, puede seguir pareciendo a muchos un heterodoxo aún.

* Este ensayo fue iniciado al subir al poder el gobierno marxista en Chile que impidió a su autor continuar desempeñándose en su profesión porque ello constituía un "peligro". Sin embargo, igual que a la inmensa mayoría de los chilenos, no se le pudo impedir, que pensara y que, en consecuencia, actuara hasta que nos liberamos del "peligro" de la esclavitud comunista. Deo. gracias.

CUATRO REFERENCIAS INICIALES

- 1.- Sólo tres años antes de morir, un "viejo gascón" publica unos "ensayos", entre los cuales, el vigésimo-quinto del Libro Primero asegura a la Condesa de Curzon, la señora Diana de Foix, su permanencia en la Historia. A la Condesa remite Michel de Montaigne una carta. Esta carta del siglo XVI es todo un tratado de moderna pedagogía. -¿Habrà que revisar la antinomia "antiguo-moderno"?
- 2.- Como todos sus ensayos, éste se expresa en el lenguaje común del Mercado de París. Lo confiesa Montaigne en el prólogo.
- Honor al Mercado de París que expende tan bellos decires! -
- 3.- De la biblioteca de Shakespeare, el rastreo histórico ha podido identificar, con certeza documental, sólo uno de los libros: el de los "Ensayos" del señor de la Montaña como gustaba nombrarlo ese otro ilustre ensayista, el vasco Unamuno, tocayo del francés.
- ¿Será suficiente aval para recomendar su lectura? -
- 4.- Las páginas que siguen se refieren a uno de esos ensayos, el "De la Educación de los Niños".
Leerlo con paso tranquilo depara sorpresas. No será la única, ni la menor el comprobar que un hombre del siglo XVI -hace ya largos cuatrocientos años- pensara de modo tan lúcido y profundo sobre educación y que sus conceptos cardinales tengan, aún hoy, plena vigencia. Pruebas al canto.

LA EDUCACION, ¿UNA CIENCIA?

Vieja cuestión, si la pedagogía tiene o no derecho a instalarse, con dignidad y autonomía, en el sitio de las ciencias. El asunto ni es fácil, ni es cómodo de dilucidar. Así lo vio Montaigne:

“Nada ofrece tanta dificultad e importancia en la humana ciencia como la que trata de la educación y **crianza** de los hijos”.

De modo indirecto, pero preciso, el ensayista francés declara que la educación es una ciencia y la inscribe en el área de las ciencias humanas. Le atribuye, entre todas ellas, la mayor importancia y, al mismo tiempo, la mayor dificultad.

Ciencia humana importante y difícil como ninguna!

En este tramo histórico de tecnificación, de automación -¿deshumanización?- vale recordar que, siendo la pedagogía una ciencia, lo es del hombre. El objeto y objetivo de la educación es el hombre concreto.

Agreguemos con Montaigne una nueva connotación: la educación se inicia con el inicio de la vida del hombre. ¿No se habla aquí de “la educación y **crianza** de los hijos”?

La crianza es, estrictamente, la etapa vital en que la madre amamanta al hijo. ¿Allí comienza el proceso de educación del hombre? Si no antes, por lo menos, allí.

¿Puede, en consecuencia, imaginarse una ciencia más importante y difícil? Se trata, además, de “la educación y crianza de los hijos”. El peligro latente de que la tecnificación de la educación desfigure o destruya su objeto propio puede conjurarse si se enfatiza, en los hechos, la calidad filial de ese objeto. De otro modo: si la pedagogía y los pedagogos asumen su rol paterno (no paternalista) frente a la educación. Digamos, de paso, que el paternalismo es un remedo burdo de paternidad auténtica.

Tiene razón Montaigne cuando sostiene, pues, que la educación es una ciencia importante y difícil. Su dificultad e importancia radican en que deben aliarse, en su ejercicio concreto, rigor científico y vocación paterna. **Rigor y amor son notas consustanciales a la función docente.**

Redimir la vibración cordial, humana, paterna de la educación, sin descuidar el nivel científico de sus tareas nos parece asunto crucial hoy. En efecto, hemos “escolarizado” a tal punto el proceso de formación de nuestros hijos que la presión por humanizarlo resulta insoslayable. Por ahí se explican muchas de las rebeldías juveniles de nuestro tiempo y, por ahí también, algunos educadores rebeldes de hoy.

Explicita Montaigne la razón de la importancia y dificultad de la educación cuando define cuál es su objeto propio. Afirma:

“No es un alma, ni un cuerpo los que se forman, sino un hombre”.

Esta definición zanja otra vieja disputa: si la educación se reduce al desarrollo de las “facultades superiores del alma”, o si se cae de lleno

en el monismo positivista.

El objeto y objetivo de la educación es la formación del hombre concebido como una unidad compleja en la cual se interrelacionan, compenetran y condicionan espíritu y materia. Así, la educación resulta la ciencia del equilibrio humano, de la maduración global del hombre inserto en un ámbito histórico determinado.

Esta inserción no es agregado nuestro. La registra Montaigne en su ensayo:

"Nosotros no pretendemos formar un gramático o un lógico, sino un gentilhomme".

Admirable realismo y precisión! Estamos en el siglo XVI. Florece en Europa, con plenitud que presagia su decadencia próximo-futura, el absolutismo. En torno al rey se tejen todas las superestructuras sociales. El rey es piedra angular, no sólo del Estado; también de la vida y hacienda de los súbditos. La educación, por lo tanto, está traspasada por la voluntad real y por las necesidades reales. "L'Etat c'est moi" define, no sólo la época de Luis XIV, pero toda época absolutista anterior y posterior a él.

¿Puede, en consecuencia, asignarse a la educación, en los tiempos de Montaigne, un objetivo más funcional y específico que el de formar al "gentilhomme" ?

Recuérdese que el gentilhomme es el súbdito preparado ex-profeso para el servicio concreto del rey, es decir, del Estado, es decir, en nuestro caso, de la comunidad francesa. ¿Educación comprometida?

¿Puede concebirse una educación neutra? No hay educación posible si acaso carece de la imagen a que aspira. Otra cosa conduce a la aberración pedagógica de asignar al proceso educativo metas tales como la de formar un "gramático", o un "lógico". Trasladémonos a nuestros días. En los de Montaigne regía aún el curriculum del medioevo. De ahí sus referencias. Hoy -de igual modo- podemos caer en la tentación de querer formar, en nuestras escuelas básicas y medias, al "hombre de ciencia" o al "tecnólogo", es decir, a un sietemesino de la ciencia o de la técnica que necesita de incubadora para sobrevivir como hombre.

No hay alternativa: la educación se mueve (o parece) por rieles axiológicos que son los que conforman una determinada imagen del tipo de hombre que pretende formar. Pueden, en nuestra opinión, deben -coexistir sobre la base de un consenso mínimo- imágenes plurales, de acuerdo con las pluralidades ideológicas que, a su vez, coexisten en la comunidad. Lo inaceptable es que se carezca, en absoluto, de esta referencia conductora.

En la formación del "gentilhomme" -valga el símbolo- no se excluye el estudio de las disciplinas específicas que forman la cultura en un momento histórico dado. Pero, su inclusión se justifica si se las funcionaliza, se las integra en el proceso educativo para facilitar y reforzar la formación del "gentilhomme", del tipo de hombre concreto que una comunidad, en un punto de su historia, desea y necesita.

Montaigne clarifica este aspecto del problema de modo clásico cuando apunta que la educación debe intentar la "formación de un cierto tipo de hombre que sea "más bien un hombre apto que un hombre sabio".

Podemos ya concluir esta meditación. Retomemos las ideas de Montaigne: la educación es una disciplina con rigor científico, inscrita entre las más importantes de las ciencias humanas, cuyo objeto propio -el hombre- constituye, a la vez, su objetivo. Esta calidad la singulariza de modo inconfundible. Ningún esquema racional agota su compleja naturaleza. Nunca, por tanto, podrá lograrse la formación de un cierto tipo de hombre -si el rigor científico no va acompañado de amor, es decir, de vocación por lo humano.

LA IMAGEN DEL MAESTRO: LINEAS MATRICES PARA UNA POLITICA DE FORMACION DOCENTE

Si Montaigne dictara hoy una charla para una audiencia de maestros en la cual estuvieran presentes, además, los que los forman, referida a como ve él la profesión docente, se elevaría, tal vez, una multitudinaria repro- bación apenas contenida por respecto al ilustre extranjero.

Es curioso: pasamos por ser -y lo somos- un pueblo de acusado sentido de la crítica. La prodigamos con filuda inteligencia. Nadie ha dicho que seamos, al mismo tiempo, muy reacios a aceptarla.

El comentario que sigue sobre la imagen y función del maestro valga como sustituto ascético de la charla imaginaria. Comienza Montaigne sin preámbulos:

"Me placaría que el profesor obrase en su cargo de manera nueva".

He aquí una fina y discreta declaración de guerra a la rutina pedagógica.

Piénsese que esto se escribe en el silgo XVI; que, en consecuencia, hubo en esa época una "manera tradicional" de enseñar.

Inferencia: no es fácil al maestro -en época alguna- zafarse de la rigidez del hábito, segunda naturaleza deformante del ejercicio pedagógico.

¿Por qué esta guerra? Porque, al parecer, los maestros de tiempos de Montaigne eran una suerte de archiveros, émulos anticipados de los modernos registros electrónicos.

A esta distorsión mental, Montaigne contrapone la imagen humana del maestro. Prefiere, en efecto, -¿quién no?- a "un profesor que tenga la cabeza antes bien hecha que bien atestada".

Marquemos los términos de la oposición: "cabeza bien hecha - cabeza bien atestada".

En esencia, se expresan aquí, de modo insuperable, sendos modelos de formación docente.

Muchas de las críticas que suelen dirigirse al sistema educacional tradicional apuntan en contra de estilos, formas, métodos de trabajo que convergen en una enseñanza pasiva, pesada, carente de vuelo creador. La raíz de este conjunto de deficiencias se esconde, por lo general, tras las murallas de los institutos de formación pedagógica. Sus currícula están trazados para formar "cabezas bien atestadas". Se presume que el maestro ha de saber todo de todo, con lo cual se hipertrofia el ejercicio memorístico. Los futuros docentes suelen así orientar su trabajo con los alumnos en la misma línea en que fueron "formados". El propio Montaigne grafica los resultados. (Recuérdese ahora lo del mercado de París).

"Es usual -dice- meternos cosas en los oídos como quien vierte en un embudo, y el cargo de maestro suele consistir en repetir lo que ya se nos ha dicho".

Sorprendente la imagen para provocar una exacta percepción del estilo docente tradicional!

La crítica subraya una situación corriente; "usual" dice Montaigne. Alude, luego, a la forma mecánica, automática, deshumanizante de enseñar: "meternos en los oídos..." La forma verbal expresa una acción compulsiva: "meternos". Concluye la descripción del proceso identificando el receptor de este mensaje: "los oídos".

A continuación, un símil popular refuerza la crítica al estilo de trabajo de las "cabezas bien atestadas". Estos ejecutan el rol de verter en un embudo los conocimientos, transformándolos en "repetidores".

Cuesta imaginar una tipificación más acabada del pedagogo tradicional. En oposición, Montaigne postula un modelo docente de "cabezas bien hechas". El término, en sí, resume toda una filosofía en torno a la vieja cuestión del tipo de maestros que deberían formar las agencias respectivas.

Algo está bien hecho cuando todos sus elementos se integran en una unidad armónica capaz de operar con eficiencia respecto del objetivo o de los objetivos inherentes a su naturaleza. Una "cabeza bien hecha" -no olvidemos que el concepto lo emplea un francés- implica equilibrio, madurez, claridad. Nada más lejos de estas connotaciones que la formación enciclopedista que atrofia la imaginación, haciendo del maestro un aparato trasmisor del legado cultural.

La posición de Montaigne diseña un tipo de maestro capaz de discernir "entre las voces, una", es decir, capaz de manipular intelectual y pedagógicamente el vasto material disponible para la enseñanza. Esto implica, necesariamente, claridad y precisión sobre los objetivos educacionales. ¿Qué enseñar? ¿Para qué? ¿Cómo enseñar? ¿Cuánto enseñar? ¿A quién? ¿Cuándo?, etc.

Una "cabeza bien hecha" se caracteriza, además, por el privilegio de la humildad intelectual, virtud consistente en nuestro caso, en reconocer que no es posible saber todo de todo, ni es pedagógicamente aceptable, ni útil enseñar todo de todo. El maestro, para Montaigne, sabe desbrozar las malezas del enciclopedismo -permítase la expresión- porque tiene una formación cultural al estilo clásico. (Clásico "en el sentido de sus cons-

tantes, no en el de una expresión histórica dada). La formación docente consiste, para Montaigne, en un proceso de maduración humana. En ella, el tiempo para meditar es fundamental; el tiempo para que el futuro maestro se enfrente -en el interior de sí mismo- con la cultura sistemática; la tamice en función de la formación del hombre, misión esencial de la escuela. Los institutos formadores de maestros deberían, por tanto, instrumentalizar el curriculum para hacer posible el crecimiento interior de cada estudiante. En este sentido, la erudición como acumulación frenética de conocimientos conduce a "cabezas bien atestadas", casi nunca, a "cabezas bien hechas".

Apurando una síntesis del pensamiento de Montaigne y retomando una cita suya consignada antes, podemos concluir que la formación del maestro debería producir a "un hombre apto, más bien que a un hombre sabio".

A este respecto, el viejo gascón acierta en la definición de una vocación pedagógica, aplicable, sin duda, a los institutos que forman maestros, cuando escribe textualmente:

"Nada es mejor que despertar el apetito y afecto por el estudio. Si no, sólo se hacen asnos cargados de libros; se les llena de ciencia el bolso a pueros azotazos, y, con todo, nada se logra, porque no basta alojar en nosotros la ciencia, sino que ha de desposársela con nosotros".

Lo medular: la enseñanza, en todos sus niveles, debe desatar en el estudiante su predisposición y amor por el saber, o, lo que es lo mismo, la mirada original y virgen sobre las cosas y los hombres que los griegos llamaban curiosidad. Montaigne no dice lo que dice por decirlo. Echa mano de términos exactos: "despertar el apetito...", por ejemplo, que no significa, de ningún modo, abotagar el espíritu.

Los dos extremos conducen a una incapacidad radical de ver, tanto la inapetencia como la satisfacción plena. Si ésta fuera posible, o se intentara, -inútil empeño- produciría sólo "asnos cargados de libros". Cuando uno revisa ciertos planes de estudios, concluye con Montaigne que parecen estar diseñados para "llenar de ciencia el bolso a pueros azotazos...", lo que a nada conduce "porque no basta alojar la ciencia en nosotros, sino que ha de desposársela con nosotros".

Más allá de las mismas palabras, la óptica de Montaigne está plena de humanidad. La formación del maestro es un proceso de autoeducación en cuyo curso debe producirse una íntima compenetración entre el saber y la vocación. Desposarse con la ciencia es, en último término, actitud de amor por el bien, la verdad, lo bello. Y es consustancial a este desposamiento de que habla el ensayista francés la tendencia irresistible de dar y de darse, de participar a otros de los bienes que se poseen. Dar y darse con alegría porque, al revés de lo aparente, la entrega de algo de lo que somos, sabemos o tenemos nos enriquece y enriquece a los demás. Cuando esta actitud cordial del maestro está presente en la tarea educacional, el ámbito escolar se humaniza, se descolariza. El signo humano -en definitiva- de un sistema educacional no lo expresan los tontos graves; al revés, digámoslo con Montaigne, "la más expresa señal de sabiduría es un gozo continuo...".

Hay que rescatar este gozo en nuestra enseñanza, rescatando la formación docente de su deshumanizada estructura actual.

LA IMAGEN DEL ALUMNO PUNTOS DE REFERENCIA PARA UN CURRÍCULUM HUMANISTA

Sólo para fines de claridad expositiva es posible separar la imagen del maestro de la imagen del alumno en el esquema de Montaigne. Esta penetración conceptual responde a una realidad psicológica muy profunda. A nivel del hacer pedagógico, significa que entre maestro y discípulo se establecen corrientes de comunicación humana. Estas, de modo recíproco, aunque siempre misterioso, conforman la personalidad de ambos. Es éste un proceso de crecimiento cuya condición es que ambos protagonistas crezcan simultáneamente. Por ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje descansa, desde un ángulo psicológico y moral, en el principio del respeto mutuo. Acaso no se haya reparado lo suficiente en este "supuesto" de la educación. Los sistemas tradicionales se estructuraron sobre la base del "magister dixit". Este dogma excedió, con mucho, el área cultural o científica, para invadir con evidente abuso, todo el campo de la formación de la personalidad de los educandos, prevaleciendo un estilo, voluntario o inconsciente, caracterizado por la pretensión de hacer al alumno "a imagen y semejanza de..." Todavía sobreviven fórmulas, referidas al alumno, como "arcilla moldeable", "planta cultivable" y otras, reveladoras de una subestima de la autonomía del desarrollo milagroso de cada ser humano. Sobre el particular, una primera premisa que ilumina todo el enfoque pedagógico del ensayista francés:

"Que el profesor lo haga pasar todo por el cedazo y nada aloje en la cabeza del niño por su mera autoridad y crédito".

Extrema exigencia y responsabilidad moral la del maestro que ha de adoptar, frente al alumno, una actitud de respeto. La tentación de querer "alojar en la cabeza del niño" posiciones predeterminadas está siempre presente y se potencia por la autoridad institucionalizada del magisterio y por el prestigio -"crédito" dice Montaigne- que suele inscribirse en la imagen que se forman los estudiantes respecto del profesor, más allá, incluso, de los fundamentos objetivos en que pudieran apoyarse y más allá, también, de la voluntad del maestro.

En nuestro tiempo, no obstante el deterioro y cuestionamiento de esa imagen, persiste un cierto grado de autoridad y prestigio que confieren al maestro, de todos modos, poder e influencia. Administrarlos es cuestión más delicada hoy que ayer, no sólo por la dignidad propia del estudiante, sino por la evidente ampliación de su autonomía y la correlativa agudización de la conciencia de esa autonomía.

Manejar con prudencia, oportunidad e imaginación su calidad de guía del proceso educativo, no llbrándolo al azar, ni forzándolo indebidamente, es la más grave responsabilidad del maestro de hoy.

Una cierta dosis de equilibrio y una cierta capacidad de riesgo son

condiciones básicas frente a este proceso y su éxito. Montaigne declara cuál debe ser la actitud del maestro:

“Ha de ponerlo (al alumno) en buena senda, haciéndole probar las cosas, elegir las y discernirlas por sí, a veces abriéndole camino; a veces dejando que el discípulo se lo abra por sí mismo”.

Desglosemos las ideas de este párrafo:

- 1º poner el alumno en buena senda
- 2º hacerle probar, elegir y discernir las cosas
- 3º abrirle, a veces, el camino, y
- 4º otras, que el alumno se abra camino solo.

Estas proposiciones tienen un sentido de modernidad pedagógica evidente. La primera, por ejemplo, nada tiene que ver con algo así como “llevar al alumno de la mano...” Alude, por el contrario, a que el profesor es un planificador de las situaciones de aprendizaje” (buena senda); sólo así es posible entender la segunda proposición: que el alumno, por sí mismo, pruebe, elija y discierna.

Estos conceptos adquieren su propia dimensión en el proceso de enseñanza-aprendizaje entendido como proceso de “autoeducación”. Probar las cosas, elegir las y discernirlas significa participación activa, directa, personal del alumno en su formación. Dicho de otro modo y en términos actuales, el proceso del aprendizaje, en el pensamiento de Montaigne, asume valor humano y pedagógico si es capaz de promover experiencias individuales directas. Sólo ellas provocan o pueden provocar cambios positivos en la estructura espiritual del educando. Toda la cuestión radica en que esos cambios, progresivamente, enriquezcan al alumno, es decir, lo pongan en situación de continuar “creciendo” interiormente cada vez más; realizándose, en definitiva, como persona humana.

La tarea docente, desde el punto de vista del maestro, es siempre una aventura cargada de riesgos, o si se quiere, es un “azar dirigido”, según la acertada expresión que Pierre Tehillard de Chardin acuñara para describir el fenómeno de la evolución del hombre. Esta fórmula, aparentemente contradictoria, condensa, sin embargo, el sentido de desafío total en que consiste hoy la educación.

La responsabilidad del educador es organizar racionalmente el ámbito en el cual se realiza el proceso del aprendizaje. El tipo real, individual de experiencias del alumno no es susceptible de previsión ciento por ciento. La medida del éxito en esta materia surge de confrontar esas experiencias con los objetivos que se tuvieron en vista al incitarlas. Se entiende así el profundo sentido de “azar dirigido” con que queremos caracterizar, en lo medular, a la educación.

En este contexto se entiende, además, la intención del pensador francés cuando escribe que “a veces” debe el profesor abrirle camino al alumno. Entendiéndose: “abrirle camino”, no andarlo por él o en vez de él. Otras veces, deberá incitarse al alumno para que por sí se abra camino y lo recorra. Ninguna receta es válida sobre la materia. Sólo una estrecha intercomunicación profesor-alumno resolverá, en concreto, la cuestión.

En último término, el planeamiento educativo asegura mejor un cierto grado de logro de los objetivos previstos que el puro entregarse a las circunstancias.

El juego incontrolado de los factores que inciden en el proceso educacional conduce a que "se trabaje en balde y se emplee mucho tiempo en habituar a los alumnos a cosas en que no pueden afirmarse" como lo anota Montaigne.

A su vez, el planeamiento educacional no debería perder de vista jamás un axioma que muy descarnadamente formula el mismo autor:

"Yo opino -declara- que aproveche más quien hace las cosas que quien las sabe".

He aquí otra clave del pensamiento pedagógico de Montaigne. El "hacer" personal -también en el orden del aprendizaje estrictamente especulativo- permite al educando internalizar valores, adquirir hábitos, dominar técnicas y métodos de trabajo que, integrándose en un sistema racional, le abre posibilidades de nuevos y más profundos aprendizajes.

Para que este logro ideal oriente y dinamice tanto el planeamiento del proceso educativo como al proceso mismo es indispensable descender al análisis específico de los factores que determinan el proceso y, por cierto, en primer lugar, a un diagnóstico del alumno.

Montaigne nos previene de los peligros de improductividad o baja productividad de un sistema educacional que se traza con generalidades, en una línea de despersonalización total.

Oigámosle:

"Los que tratan de educar con igual lección y semejante medida de comportamiento a varios espíritus de diversas medidas y formas, no es de maravillar que encuentren, entre toda una multitud de niños, apenas dos o tres que obtengan justo fruto de su disciplina".

¿Enseñanza personalizada? ¿Atención a las diferencias individuales?

Digamos que, al escaso grado de productividad de un sistema basado en un curriculum inflexible, despersonalizado y despersonalizante, se agrega la frustración moral y sociológica de la inmensa mayoría de los educandos.

Esta exigencia planteada por Montaigne vale para el sistema educacional en su conjunto como para el profesor en particular. Su cabal cumplimiento depende de la evaluación formativa en el hacer pedagógico. No hay forma más eficaz de penetrar en la realidad humana de cada estudiante que chequear, paso a paso, el proceso educativo en su doble dimensión fundamental profesor-alumno. Lo expresa Montaigne de un modo que hace inevitable citarlo textualmente:

"Bueno sería que el maestro haga trotar ante sí al alumno para juzgar de su marcha y calcular hasta qué punto él mismo (el maestro) se debe adecuar para acomodarse a la capacidad del discípulo".

Obsérvese en el texto el eje sobre que gira todo el proceso educacional: el alumno. La evaluación, entonces, no es vara que mida tanto al alumno,

cuanto al profesor y al proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien es necesario "juzgar de su marcha" (juzgar el avance del alumno), este enjuiciamiento no concluirá en sancionarlo, sino, más bien, en imponer al maestro una readecuación, revisión de su enseñanza. Se dice en la cita anterior:

"Calcular hasta qué punto se debe adecuar (el maestro) para acomodarse a la capacidad del alumno".

No es casual la selección de las palabras que emplea Montaigne. "Acomodarse" no significa imponer una cierta medida a otro, sino imponerse a sí mismo una cierta medida en razón del otro. "Calcular" es un término que tiñe a la evaluación de un carácter científico, matemático casi.

Calcular para acomodarse a la capacidad del alumno imprime un viraje de 180° al modo tradicional de enseñanza. Huelga, al respecto, abundar en comentarios, salvo, quizás, recordar aquello de la humildad intelectual...

En este esfuerzo por acomodarse a la capacidad del alumno, ¿cuál ha de ser la mira?

"Ha de escuadriñar -escribe Montaigne- el niño los alcances de todo".

"Ponga (el profesor) en el ánimo (del alumno) una sincera curiosidad de averiguar las cosas y de ver cuanto haya en su alrededor".

"No pida el profesor cuenta de las palabras de la lección, sino su sentido y sustancia, y juzgue el provecho obtenido, no por el testimonio de la memoria del alumno, sino por sus actos".

"Nuestro discípulo no dirá tanto su lección, como lo hará en sus actos".

En síntesis: la del maestro es una tarea socrática, de incitación ("aguijoneamiento") espiritual, capaz de desencadenar las virtualidades de cada estudiante. El desideratum del proceso es el cambio conductual positivo del estudiante.

El cambio no se opera en virtud de un aprendizaje ritual ("cuenta de las palabras") sino por la posesión del sentido y sustancia de ellas. Ese sentido y sustancia tienen virtudes transformadoras. La transferencia del aprendizaje funciona cuando -y sólo cuando - "el sentido y sustancia de la lección" - se incorporan en la interioridad del educando.

La interiorización, por su parte, se evidencia, no en las palabras, sino en los actos (la conducta) del alumno.

¿Cabe una visión más moderna de lo medular en el proceso educacional que la que expresa Montaigne en este ensayo?

Para concluir estas páginas, volvamos a Montaigne, extrayendo de su ensayo "sobre la educación de los niños" otra cita que condensa el sentido que él descubre en todo proceso educativo, mirado desde el ángulo del alumno:

"Ha de conocer (el alumno) las ideas de los autores, no aprender sus preceptos y, si es menester, olvidar resueltamente de quién las aprendió,

siempre que se las sepa apropiar”.

¿Qué pensarían nuestros pedagogos retóricos del pasado sobre el no aprender los preceptos? ¿Y qué del olvidar resueltamente? Las respuestas posibles darían para otro ensayo. Anotemos la que enuncia el propio Montaigne con su decir del Mercado de París:

“Las abejas liban en las flores, pero la miel que hacen es suya y no de tomillo o mejorana”.

En síntesis: Michel de Montaigne, pensador y ensayista francés del siglo XVI formula, en este ensayo, premisas esclarecedoras sobre la cuestión educacional que ningún pedagogo de hoy dejaría de suscribir. Tal es, en nuestra opinión, su modernidad.

EDUCACION PARA EL SUBDESARROLLO

EDUCACION PARA EL SUBDESARROLLO

Un signo inequívoco del subdesarrollo -para mí, el más negativo- es la tendencia irrefrenable a trasplantar modelos desde países "altamente desarrollados" hacia contextos socio-económicos y culturales sustantivamente dispares. Adelanto mi convicción en torno a los modelos de desarrollo: éstos involucran, más allá de su aparataje científico, objetivamente válido, toda una línea antropológica, social y psicológica condicionada por el simple hecho de vivir un hombre -una comunidad de hombres- en un tiempo y en un espacio determinados. Esta experiencia es singular e intransferible. Su carga ética subyace en el propio modelo de desarrollo por mucho que no se deje ver tras aquel aparataje cuya sofisticación está ya en la frontera de lo ininteligible, por lo menos, para el hombre común que es el que más sufre los efectos negativos del trasplante. Esta tendencia es abonada por el complejo de superioridad de unos y de inferioridad de otros, respectivamente. Por cierto, los países desarrollados no ahorran esfuerzos para convencer a los subdesarrollados que la civilización "tecnológica" conduce inexorablemente a la felicidad. Como, por lo demás, todos la desean, casi no cabe sorprenderse de la irracionalidad simiesca con que se procede. Por desgracia, el precio de este lujo consiste en agravar la situación en vez de superarla.

Sobre este particular, dos precisiones iniciales para ubicar mis puntos de vista en un terreno razonable y evitar así malentendidos que harían incomprendible la **heterodoxia fundamental** de este ensayo.

La primera precisión es un axioma: vivimos una época de interdependencias cada vez más estrechas entre continentes, regiones y países del mundo. En este sentido, hemos arribado realmente a un estadio de civilización planetaria. Nadie podría defender, en consecuencia, una suerte de autarquía cultural impermeable e infranqueable respecto al fenómeno de universalización del saber, de la técnica y de sus productos.

Pero -segunda precisión axiomática- nadie podría tampoco sostener

que algún país haya sentado para siempre y para todos los paradigmas de la civilización y de la cultura de nuestro tiempo y obligarnos imperativamente, de modo sutil o agreviso, a desarrollar nuestro quehacer histórico ceñido a ese patrón preestablecido. El sólo pensarlo resulta aberrante e imaginar, retrospectivamente, una hipótesis tal equivaldría a borrar las ricas peripecias de la aventura humana que se tradujeron en múltiples, distintas y fascinantes civilizaciones según el tiempo y el espacio en que ocurrieron. Estos dos alcances tan obvios son, aparte circunstancias coyunturales, el fundamento de mi heterodoxia central: **un modelo de educación para el subdesarrollo.**

Es útil incursionar en la segunda de estas precisiones axiomáticas porque los hechos que se dan hoy en los llamados países subdesarrollados parecen ignorarla en absoluto, ignorándose, por tanto, a sí mismos. Si, como creo y espero, la humanidad tiene un destino mejor que el del autoaniquilamiento nuclear o ecológico, entonces, vale la pena re-pensar lo que están pugnando por hacer los países subdesarrollados para homologarse con los desarrollados.

Este análisis debe referirse necesariamente al concepto mismo de "desarrollo". Para mí, "desarrollo" es sinónimo de "crecimiento humano integral". Se crece integralmente no cuando se desarrollan partes de un todo a expensas o en desmedro de las restantes. Esto no es desarrollo: es hiperdesarrollo e hipodesarrollo simultáneamente, es decir, radical desequilibrio, no armonía en el crecer. Por otro lado, "crecimiento humano integral" no es utopía en la misma medida en que el esfuerzo global comprometido en dicho crecimiento humano integral toma en serio, primero, un cierto ideal o meta deseable y, segundo, las potencialidades y el techo que ellas mismas determinan a ese crecimiento. Estas generalidades valen tanto a nivel del desarrollo humano individual cuanto a nivel del desarrollo humano de una comunidad. Por eso, hay que desenmascarar la aceptación más generalizada del desarrollo que se concreta en los famosos **indicadores del desarrollo**. Esto de los indicadores del desarrollo vigentes equivale, desde luego, a un trofeo de guerra en manos de los países desarrollados y son comprensibles al tenor del modelo socioeconómico implementado por ellos. Al incorporar en nuestra cultura esos indicadores como si fueran los indicadores, en realidad, nos ha ido penetrando, de contrabando, un estilo de vida en el cual subyacen unos ciertos valores, tradiciones y expectativas propios, ni mejores, ni peores que los nuestros; simplemente y categóricamente, distintos.

Si los pueblos de América Hispana creemos en nosotros mismos y alimentamos nuestra voluntad histórica de ser, aquel estilo de vida no puede superponerse al nuestro. La mimetización psicológica y moral crea, en definitiva, sólo alienación y no desarrollo. Acentúa el subdesarrollo. La cuestión real de fondo -aunque se exprese metafóricamente- es si queremos ser espejo de rostros ajenos que, al reflejarse sobre el nuestro, nos cubren como máscaras o si, por el contrario, queremos construir en nuestro tiempo y en nuestro espacio, un rostro auténtico que corresponda a nuestro ser profundo.

Cualesquiera sean los modelos de desarrollo, éstos pretenden -deberían

pretender- aparte la relatividad de lo humano, la felicidad del hombre, de "todo el hombre y de todos los hombres". En consecuencia, el desarrollo viene a ser un esfuerzo conciente que asume la comunidad organizada para que cada uno de sus integrantes alcance su propio desarrollo personal y social hasta el límite de sus posibilidades, creciendo así humanamente la comunidad en su conjunto. No se me exijan indicadores de la felicidad humana. Basta reiterar que se trata de un desarrollo humano integral, no meramente de un desarrollo económico. Cuando éste es, de facto, el único o prioritario norte del esfuerzo comunitario y personal, la mecánica de la economía concluye por someter al hombre y por traicionarlo, transformándolo en un insumo más del proceso productivo, Plénesese en el desarrollo y en el precio del desarrollo de los países comunistas.

La felicidad humana -el desarrollo pleno del hombre histórico- no es una entelequia; es un proyecto concreto de vida que está determinado por su propia naturaleza -carne y espíritu- y por sus "circunstancias". Entre éstas, el ámbito social, la tradición y la historia, el medio físico-geográfico con todas sus posibilidades y limitantes. Esto tiene para mí tesis de una educación para el subdesarrollo implicancias de bulto. El tiempo para cada hombre concreto es limitado. Su desarrollo histórico pleno no puede esperar ad infinitum. Realmente, el futuro es hoy para cada hombre y, en cierta medida, lo es para la comunidad en que vive su aventura. El espacio y el conjunto de circunstancias exógenas al hombre tienen unas posibilidades también limitadas por mucho que la tecnología contemporánea las multiplique aparentemente. No se puede, al respecto, subestimar el deterioro ecológico que va estrechando los márgenes útiles del espacio vital para el hombre.

En suma: el hombre -carne y espíritu- y el espacio- tiempo son las coordenadas del desarrollo humano. Si esto es así, como lo creo, ¿qué fundamento sociológico y metafísico tendría una meta de desarrollo que se expresara en el nivel de los indicadores de los países "altamente desarrollados" para los que no lo son según ese standard?

El ingreso per cápita, la tasa de población activa vinculada al agro, la urbanización y la densidad poblacional de las ciudades, el coeficiente de mecanización y automatización de las empresas, los niveles supuesta y matemáticamente óptimos de productividad, etc., etc. ¿garantizan per se el bienestar global de todo el hombre y de todos los hombres de una comunidad? En todo caso, ¿es legítimo, moral y sociológicamente, pagar cualquier precio para empujarse hasta los niveles standardizados de los imponderables indicadores del desarrollo de los países desarrollados?

Si no fuera horrorosamente trágico, parecería humor negro consignar aquí algunos ingresos per cápita de emiratos petroleros, uno de los cuales es el país más rico del mundo con la gente más sumida en el analfabetismo, la miseria fisiológica y la desesperanza del mundo. Comprendo la connotación caricaturesca del ejemplo, pero, mutatis mutandis, a no pocos de los llamados países subdesarrollados les ocurriría algo parecido si acaso prereridieran en serio, es decir, como proyecto histórico nacional y como proyecto de vida personal, alcanzar, así porque sí, de espaldas a su historia y a su realidad, los grados actuales de los indicadores clásicos del desarrollo.

En síntesis, desarrollo, sí, pero, a dimensión humana; desarrollo del hombre y de la comunidad concretos que viven un momento dado, en un contexto específico, con una historia, con una tradición y con unas expectativas singulares. Cualquiera otro enfoque del desarrollo es trasplante mecánico inhumano y deshumanizador. En definitiva, inmoral.

No se me oculta la generalización de este esbozo, ni su simplicidad. Por desgracia, el efecto demostración, potenciado por los medios instantáneos de comunicación masiva y la consiguiente publicidad desbordada, aflojan los resortes íntimos de la idiosincracia de nuestros pueblos y, en vez de incitarlos a la acción creadora, los paraliza, generando en su interior un reducidísimo grupo de consumo conspicuo -una suerte de nueva clase- y una masa de consumidores frustrados. Esta polarización socio-económica es una de las formas en que se manifiesta el indicador psicológico menos discutible del subdesarrollo. Este como el propio desarrollo son cuestiones relativas ordenadas al "sentir" de cada hombre y de cada comunidad de hombres más que a la mítica materialidad de los indicadores clásicos.

Mi punto de vista es que la raza humana tiene un destino fraterno común, pero, las comunidades de las distintas regiones y tiempos históricos crean y administran dispositivos peculiares para encarnarlo. La naturaleza de tales dispositivos y, sobre todo, sus formas específicas de relación, son dependientes de la voluntad de ser de cada hombre y de cada comunidad de hombres enclavados en un cierto habitat que, en definitiva, va perfilando un ecosistema en el más lato sentido del término.

En lo que a América Hispana se refiere, la composición étnica de sus poblaciones, el entorno geográfico, las civilizaciones precolombinas, el fenómeno absolutamente simpar de la conquista y colonización españolas, la gesta emancipadora con la consiguiente conformación de múltiples países, el poder culturizador y evangelizador de la Iglesia Católica, la vecindad con "el coloso del Norte" y tantas otras variables tipifican un ser hispanoamericano sui generis. Mas, de pronto, por efecto de la penetración intrínsecamente expansiva de la civilización industrial y post-industrial del mundo desarrollado como que se interrumpe la línea normal o natural de la evolución histórica de nuestra América y una suerte de paralogización cultural debilita el desarrollo vernacular. Este fenómeno patentiza una doble imagen: la necesidad de un desarrollo imitado, sobreimpuesto y un cierto grado de despersonalización histórica. Ni lo uno, no lo otro avalan la posibilidad de caminar América Hispana por vías propias de desarrollo, salvo que de éste hagamos un simulacro con todas las connotaciones de un fraude histórico. No hay trasplante que, a la postre, no conlleve rechazo y muerte. En el caso de hispanoamérica esto equivaldría a la ruptura de ese delicado mecanismo interior que se llama identidad histórica de un pueblo. Esta ruptura crearía los más graves desequilibrios sociales e individuales frente a lo cual, a la postre, por una misteriosa ley de la Historia, la propia naturaleza impone su venganza hasta restituir

muy dolorosamente esa identidad o sucumbir.

A estas alturas, ruego al lector someterse a un breve ejercicio académico consistente en leer muy reflexivamente el trozo que a continuación transcribo. (3) Si se lee con cuidado, se podrá entender mejor lo dicho hasta aquí, pese a que esta transcripción parece en todo ajena al contenido de las páginas precedentes y hasta irreverente.

He aquí el tecto:

"La eliminación de los coyotes, acusado por los granjeros americanos de matar a los ovejas, ha provocado la multiplicación de los roedores que han arrasado con las praderas; para evitar que el ganado se viera privado de alimento se trató de envenenar a los roedores y detener la masacre de los coyotes. Estos volvieron a multiplicarse, pero, como no encontraron roedores que constituyeran realmente su alimento, ¡ahora atacan a las ovejas!" (*).

¿No es esta experiencia, a su nivel, la ruptura de algo que "esa misteriosa ley" de la naturaleza se niega a aceptar? ¿Y no ocurre algo parecido a nivel de una suerte de ecología del espíritu humano con esto del trasplante de modelos de desarrollo foráneo?

Y, ahora, esta breve anécdota caso baladí: en la mitología mapuche existen dos dioses: el dios padre y a diosa madre. Los misioneros, en su celo evangelizador, lograron introducir la imagen de la persona de Cristo Dios. Resultado: el mapuche, en sus reducciones de la Frontera, hasta el día de hoy, confiesa a Cristo Dios, a dios padre y a la diosa madre, por supuesto.

No me quiero engañar a mí mismo. Comprendo que estas reflexiones en torno al desarrollo visualizado en una perspectiva radicalmente humana en que la persona es, a nivel temporal, el bien por excelencia al cual deben supeditarse en absoluto todos los otros bienes, pueden asociarse a la imagen de Don Quijote y su heroico batallar con los molinos de viento. La gravitación del mundo post-industrial, con sus productos que facilitan la vida hasta la molicie, constituye una tentación casi irresistible para esas tres cuartas partes de la humanidad que se debaten entre la necesidad y la desesperanza. Sin embargo, sigo creyendo que, aparte las apetencias materiales y espirituales básicas cuya satisfacción permite al hombre acceder a un nivel humano de vida, se ha montado un monstruoso sistema de necesidades artificiales al amparo de un aparato industrial a escala planetaria que para sobrevivir requiere, inexorablemente, de una sociedad de consumo. No es la mía, son otras voces señeras de nuestra cultura las que hoy señalan el inminente riesgo de destrucción de la civilización y de aniquilamiento de la raza humana si acaso se continúa por ese camino. Estamos, en verdad, bordeando los límites de tolerancia de este estilo de desarrollo o civilización contemporánea. Las ciencias ecológicas llevan más de cuatro décadas, y con mayor énfasis científico, aunque no menos dramático, en las dos últimas, intentando evidenciar a la conciencia de los que manejan los centros de poder del mundo el peligro cierto que nos acecha. ¿No es posible reaccionar? ¿Y, no podría iniciarse esta reacción salvadora del hombre y de la cultura por él creada en los países subdesarrollados?

(*) "Tratado de Ecología" R. Dajoz. Ediciones Mundi-Prensa. Madrid - 1974.

¿No podríamos ser nosotros los Quijotes de esta nueva era en heroico batallar en contra de unos molinos -no ya de viento- sino de real opresión del espíritu y de la carne del hombre de hoy? Esta es una opción moral que hincra sus motivaciones más profundas en la necesidad vital de un desarrollo verdaderamente humano, hecho por el hombre y desde el hombre. No hay otra alternativa racional posible. Y en ella, el modelo educacional que seamos capaces de construir y de operacionalizar puede ser el desideratum del futuro. Un modelo educacional para los países subdesarrollados que implique, en lo principal, el rescate definitivo de los valores humanos y de su encarnación en formas de vida austeras, sencillas y acordes con lo que somos, lo que podemos ser y lo que queremos ser. Ser, poder ser y querer ser en el contexto de nuestro pasado, de nuestra tradición vernacular y cristiana y de nuestras reales posibilidades materiales de progreso. No el inmovilismo, pero, tampoco la ruptura de nuestra identidad sustancial.

No puedo concluir esta parte de mis heterodoxias sin aludir a dos pequeñas experiencias personales que viví en un pueblito campesino, allá al interior de Chillán, en medio de nuestra maravillosa cordillera.

Se me había dicho que en ese rincón cordillerano existía una antigua iglesia cuyas columnas eran gigantescos troncos de árboles autóctonos. Al llegar, en vez de lo esparado, encontré un adefeccionamiento en que aquellas columnas habían sido salvajemente reemplazadas por otras de fierro y cemento. ¡Dios mío, una fábrica pesada, a medio hacer, levantada en el corazón del valle verde y oloroso, evergonzado y ofendido por esa mole inconsulta!

¿Qué dudas caben? Esa obra era la de un cura desarrollado, instalada a la fuerza, rompiendo el paisaje natural y el paisaje humano estupendamente subdesarrollados. ¿No existe, acaso, una suerte de equilibrio ecológico espiritual, humano y estético en esos pueblitos campesinos que ningún modelo de desarrollo tiene el detecho de destruir?

La otra experiencia: en la plazuela agreste de aquel pueblo, me topo con dos muchachones. Uno de ellos, maestro básico en ejercicio que me relata el problema de los egresados de la educación que, con diversos grados de escolaridad, incluso, con licencia media carecen de puestos de trabajo y tampoco logran ingresar a la universidad o, simplemente, no intentan hacerlo por diversas razones. El silencio del que lo acompañaba me impulsa a preguntarle: "Y usted, ¿en qué trabaja?" (Dudo que alguno de mis lectores sospeche siquiera la respuesta y por ello dudo que me la crean). Con una humildad ejemplar, pero, con una seguridad que le venía desde dentro de las entrañas de su alma campesina, fresca y floreciente como el paisaje de esa tierra milagrosa del sur de Chile, me responde: "¡SEÑOR, YO SOY POETA!" No me avergüenza declararlo: la emoción que me estremeció al oír esa maravillosa confesión de fe en sí mismo y en el Espíritu que en él habitaba, impidió que continuara el diálogo. Un aprentón de manos en silencio, sumado al enjundioso silencio de ese mundo agrario, me confirmó, una vez más, que el desarrollo humano es posible aún en las condiciones materiales menos favorables según el metro con que se suele medir el desarrollo en nuestra civilización

hipertecnificada. Basta que respetemos "al hombre y sus circunstancias" y le permitamos desplegarse con libertad y originalidad propias.

En definitiva, en estas anécdotas y en las conclusiones legítimas que de ellas se derivan, apoyo también mi visión del desarrollo para nuestros países y, en consecuencia, la necesidad de diseñar un modelo educacional ad-hoc.

Aún no entiendo cómo es posible que se quiera distorsionar histórica y humanamente el destino de los países subdesarrollados forzándolos a aplicar un modelo de desarrollo que se gestó y se implementó en circunstancias históricas y en medios espaciales tan distintos. Si alguna lección es posible obtener del éxito (lojo!) de ese modelo en los países altamente industrializados es que aquél -el éxito- se logró porque el modelo fue creado a imagen y semejanza de esos mismos países.

No me interesa adjetivar la calidad realmente humana o humanizante de ese éxito. Subrayo sólo que él se obtuvo porque el modelo respondió a una realidad histórica, geográfica y humana cuyas variables específicas fueron respetadas e integradas a un sistema coherente que facilitó el despliegue de sus virtualidades propias. ¿Por qué, sin desestimar lo que va de ayer a hoy, no podemos nosotros, con imaginación, con determinación y esperanza, al mismo tiempo, crear unas formas y unos caminos del desarrollo integral de nuestros pueblos? ¿Unas formas y unos caminos que no nos despersonalicen, ni nos ubiquen de espaldas a la Historia y a nuestra propia Historia? Esta es la pregunta clave de hoy y para el futuro.

¡Dios mío! Que triste sería, realmente, un desarrollo, "con gusto a nada". Un desarrollo por el desarrollo. Hay que conjurar este riesgo catastrófico. Tenemos que crear un modelo educacional para el subdesarrollo en los términos en que éste se da entre nosotros y en los términos en que, de acuerdo con nuestra idiosincracla, nuestras limitantes y nuestras posibilidades efectivas es factible superarlo. Un modelo, en suma, que refleje fielmente nuestro ser, nuestro poder ser y nuestro querer ser.

Si se mira el fenómeno educativo como un proceso global que ocurre en todo el ámbito de una comunidad y no sólo, ni exclusivamente en la escuela-institución, el modelo puede responder a expectativas razonables de un desarrollo humano integral.

¿Para qué reiterar por enésima vez el análisis y las interrelaciones e incluso, supuestas correlaciones, entre los indicadores consagrados del desarrollo o del subdesarrollo? Admito, de paso, que la formulación de esta pregunta traiciona mi tesis central puesto que, si bien se mira, aludir a "los indicadores consagrados del desarrollo o del subdesarrollo" da la impresión de tratarse de variables reversibles como de quita y pon. Vale decir, como si a tal monto de ingreso per cápita, igual, desarrollo y, a tal monto menos X, igual subdesarrollo y así con todos los demás, aún, insisto, considerando las "supuestas correlaciones" entre ellos.

Pero no vale la pena perder tiempo en esto. Sólo deseo reacentuar algunas reflexiones iluminadoras sobre la materia que ya pertenecen al acervo común de quienes analizan la problemática que nos preocupa desde una perspectiva metafísica aunque esta perspectiva repugne a al-

gunos.

Raymond Aron afirma que "el crecimiento es una transformación cualitativa cuyos resultados son mensurables". Subrayo por mi cuenta el término "transformación cualitativa", W.W. Rostow sostiene que "el crecimiento económico dependen esencialmente de una actitud de los sujetos económicos". Ahora, subrayó lo de "actitud de los sujetos económicos". Ambas citas, en mi opinión, descansan en un supuesto supremo que me parece indiscutible: en el desarrollo y en el crecimiento económico se juega el hombre, no sólo como paciente de un fenómeno casi mecánico o casi fatal, sino como sujeto que decide -cualquiera sean los fundamentos de su decisión- el sentido y la dirección del proceso. Esta es una cuestión obvia que se olvida en los países subdesarrollados y esta cuestión obvia debería penetrar el cuerpo y el alma de la educación si, acaso no queremos someternos -velis nolis- a un modelo de desarrollo que nos frustre por generaciones.

Y el hombre de nuestra América Hispana, como comunidad, tiene unas connotaciones singularísimas que, de suyo, obligan a imaginar y a construir un modelo global de desarrollo propio, sin chauvinismos míopes, pero, sin calcos despersionalizantes. Piénsese, por ejemplo, que en el conjunto de nuestros países, exceptuando, quizás, a la Argentina y a la República Oriental del Uruguay, más del 40% de su población tiene hoy menos de quince años; que el valor porcentual del incremento urbano por efecto, entre otros, de la migración campo-ciudad, es superior al porcentaje de crecimiento poblacional; que la tasa de crecimiento del gasto en educación durante los últimos 20 años ha aumentado dos veces más que el incremento de la tasa de la economía, considerando el conjunto del gasto público; que la deuda externa de nuestra América a la fecha es del orden de los 55 mil millones de dólares y un último dato, que, aunque global, nos afecta: antes de la última crisis energética mundial, la tasa de crecimiento económico en los países desarrollados era del 4,5% anual con una tasa de natalidad del 1% y la tasa de crecimiento económico en los países subdesarrollados era igual a ese 4,5%, pero, su tasa de natalidad media era del 2,5%. ¿A qué seguir? ¿Este cuadro incompleto es, sin embargo, suficiente o no para re-pensar en los modelos de desarrollo que nuestros países podrían aplicarse a sí mismos?

Para terminar esta incursión casi metafísica de mis heterodoxias quiero reafirmar algunas que a los ojos de ciertos economistas parecerán descabelladas. Niego, por absolutamente pobre, la creencia dogmática consistente en hacer sinónimo el subdesarrollo a desarrollo atrasado. Niego, por tanto, que entre los países desarrollados y los que no lo son aún de acuerdo con el patrón clásico existe una mera diferencia cuantitativa (niveles de ingreso, productividad, etc.); afirmo, por el contrario, que existe entre ellos unas diferencias sustantivas en cuanto a "calidad de vida". Este último concepto -"calidad de vida"- escapa, por cierto, al mero juicio económico del desarrollo para inscribirse, como ya lo señalé en las páginas anteriores, en toda la complejísima red de valores, tradiciones y expectativas de una comunidad dada. Lo contrario equivaldría, lisa y llanamente, a que los países subdesarrollados se empeñen en una

monstruosa operación de reemplazo proveyéndose del modelo histórico de las naciones más avanzadas industrial y económicamente. Esta hipótesis -para mí sí que descabellada- repugna objetiva y subjetivamente a quien se detenga con serenidad a estudiar el problema. Los países nuestros, si quieren "desarrollarse" deben crear, por fuerza de los hechos", no de los dogmas económicos, un estilo distinto de crecimiento global.

Y si se quiere apoyar esta tesis en la fuerza de los hechos me limito a recordar que América Hispana es el Continente que crece más velozmente que ningún otro en el mundo: se duplica demográficamente cada 25 años. Es, en este sentido, el Continente del futuro.

¿Tenemos o no derecho a ir creándonos un modelo ad-hoc de crecimiento de "todo el hombre y de todos los hombres" de nuestra América?

En suma: nuestra primera tarea es la de reexaminar las categorías clásicas de análisis del desarrollo a la luz de nuestra realidad y de nuestro porvenir. El desarrollo no es un status quo, es un proceso y, entonces, vale lo del poeta: "Caminante no hay camino, se hace camino al andar..."

La aplicación de una estrategia lineal del desarrollo ha fracasado entre los países menos avanzados y los frutos que ella ha dado en los países altamente industrializados, aparte el superconfort material, van revelando, cada día con más dramaticidad, un fracaso humano que está colocando a la civilización contemporánea al borde de la hecatombe. Esta visión puede ser recusada por catastrofista. Al respecto, quiero recordar a Marx Born, Premio Nobel de Física, cuya opinión transcribo:

"la danza de átomos, electrones y núcleos
que, con toda su furia está sometida
a las leyes eternas de Dios, se ha entrelazado
con otro mundo mudable que
bien puede ser el
del Diablo... me refiero a la lucha de
los hombres por alcanzar el poder y
ejercer la dominación".

Soy hombre de fe en el hombre. Creo que, pese a todo, el mundo supertecnificado logrará zafarse de este callejón sin salida. ¿Por qué nos obligaríamos nosotros a entrar en él? Echemos mano de lo único que, en definitiva, puede salvar al hombre: su capacidad de autoconciencia plena.

Construyamos un sistema educacional que nos libere y nos haga crecer humanamente. Y, entonces, quizás, o sin quizás, importará menos, bastante menos, el que tengamos un ingreso per cápita de mil o tres mil dólares.

Por lo que a nosotros toca, tenemos una estampa humana singular que, entre otros y con profunda sinceridad intelectual y excepcional objetividad, dibujó el catedrático y sociólogo chileno Dr. Hernán Godoy Urzúa de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Me ciño, por ello, rigurosamente al ensayo "Los valores del carácter chileno" escrito por él para recordar que, ya a comienzos de nuestra Independencia, el alemán Poepping; a fines del siglo pasado, el inglés

Humbolt y el francés Bellesort; a comienzos de este siglo, el historiador James Bryce y, luego, Keyserling, y Claude Bowers, norteamericano, y Curzio Malaparte y el argentino Horacio Godoy y tantos y tantos otros observadores extranjeros coinciden, sin excepción, en que Chile posee una fuerte individualidad. Apunto sólo dos citas, una de James Bryce, de comienzos de este siglo y la otra de Keyserling, de 1930, respectivamente:

- "La República cuya individualidad se ha desarrollado más es la de Chile.
- "Los chilenos son de todos los pueblos sudamericanos, el de más carácter".

¿Cuáles son, entre otras, las variables que interactuando históricamente nos dan ese "más carácter", esa "individualidad" más desarrollada?

En apretada síntesis, anoto las que el Profesor Hernán Godoy destaca.

Desde luego, nuestra "ubicación finisterrae en América y el Carácter insular "derivado de nuestra geografía. Esto, por un lado, nos enclaustró y, correlativamente, aminoró las influencias del exterior.

En segundo lugar, "la resistencia araucana" que se prolongó hasta el siglo XIX. Esta larga contienda de Arauco derivó, por diferentes razones, en "un temprano proceso de mestizaje biológico y cultural" de los tres siglos de la Colonia. Siendo la cultura araucana menos desarrollada que la de otros pueblos de América donde España sentó reales, "el mestizaje cultural (tuvo) una impronta española. "En resumen, nos constituímos en un pueblo de considerable homogeneidad étnica".

Por otro lado, se dio el hecho de estructurarse en Chile", un estado dirigente" criollo, "élite identificada con la tierra..." Pero, tanto ésta como el pueblo, fruto de las circunstancias anotadas hasta aquí, "se hallan vinculados por tres rasgos comunes: el acatamiento a la autoridad civil y religiosa, un prototipo de relación paternalista de sello agrario y el sentimiento de identificación con el país".

Jerarquía, vinculación personal y conciencia patria son -hacia los albores de 1810- los "ingredientes del carácter chileno".

Por cierto que estos ingredientes, expresión sintética de más de tres siglos de un proceso de formación de la personalidad de Chile y los chilenos, aluden, inevitablemente, a unos ciertos valores que el profesor Godoy Urzúa explicita en su ensayo. Para los efectos de mis propias heterodoxias y muy estrechamente vinculado a lo que puede ser un estilo diferente de desarrollo en Chile y en los países de América Hispana quiero concluir el uso y abuso del trabajo del Dr. Hernán Godoy, transcribiendo parte de un texto de nuestro pensador Jorge Millas que figura en dicho trabajo:

"Entre los países de América se distingue Chile por ciertos rasgos de plenitud histórica... El fundamental de todos estos rasgos... el que regimenta a los demás, imponiéndoles su sello es, sin duda, el de la sobriedad espiritual. (...) En virtud de un sinnúmero de razones geográficas, históricas, sociales y culturales los chilenos ponen en todas las cosas la fuerza adecuada para el efecto justo..."

Yo quisiera, en suma, subrayar fuertemente, una y otra vez, dos de las expresiones de Jorge Millas porque ambas, sin caer en estereotipos (habría que mencionar otros valores o disvalores del chileno) constituyen piedra angular de un sistema educacional para el subdesarrollo, es decir, para edificar un desarrollo a nuestra imagen y semejanza.

He aquí las expresiones que me gozo en subrayar: el fundamental de nuestros rasgos es "el de la sobriedad expiritual", y, luego, "los chilenos ponen en todas las cosas la fuerza adecuada para el efecto justo".

Son estas virtudes las que nos permitirán seguir siendo nosotros mismos. cada vez más nosotros mismos, es decir, avanzar hacia niveles en que la calidad de vida que nosotros anhelamos, según lo que somos, podemos y queremos ser, se alcance sin necesidad de caer en ese callejón oscuro del desarrollo por el desarrollo. Por aquí camina la educación del próximo futuro en Chile y su real posibilidad de elevarse a una estatura socio-económica y cultural que alcance a todo el hombre y a todos los hombres de nuestra tierra.

En resumen, un modelo educacional construido para nuestro desarrollo debe estar imbuído por esa sobriedad espiritual que, a la larga, se traduce en un estilo de vida concreto donde prevalece el **ser** sobre el **poseer** y debe, además, aplicarse de modo tal que se desate en los chilenos un real compromiso con su destino, vale decir, que pongan en todas las cosas "la fuerza adecuada para el efecto justo".

UN CURRICULUM ACADEMICO

EL CURRÍCULUM ACADÉMICO

Para el solo efecto de este análisis, la expresión "currículum académico" involucra lo que suele denominarse planes y programas de estudio. Señalemos la estrecha relación entre ambas variables entendiendo que los programas de estudio son determinantes de los planes de estudio. Qué, cuánto, cómo, cuándo se quiere enseñar dimensiona el tiempo destinado para ello. En otras palabras, los programas mandan el plan de estudios y no al revés.

Empleo de manera muy restrictiva el término currículum no sólo por comodidad de análisis, sino, porque sus otros componentes, siendo importantes, escapan al dominio general de quienes se preocupan, sin ser expertos, de la cuestión educacional, e incluso, del dominio más específico de muchos de los que ejercen hoy la docencia entre nosotros.

En célebre oportunidad, uno de nuestros más célebres Ministros de Educación, montando en ira, definió los planes de estudio como "un contrato de trabajo" dado el hecho que representantes del magisterio chileno regareaban horas más, horas menos para tal o cual asignatura, en función y sólo en función de los intereses laborales de sus mandantes.

Esta anécdota es un ejemplo clásico, aunque extremo, del manejo irracional de un asunto clave para el éxito del proceso educacional regular.

Dígame lo que se quiera, los programas de estudio siguen siendo considerados como instrumentos de culturización. Dicho de otro modo, se le asigna tácitamente el objetivo de formar "hombres cultos". Esta última expresión hay que referirla al espíritu enciclopedista francés que predominó sin contrapeso en el ámbito intelectual de América Hispana hasta muy avanzado este siglo y que sigue penando a manera de freno inconciente para un cambio profundo del currículum académico. Este cambio, necesario por muchos motivos e importantísimo para muchos efectos que se irán viendo más adelante, no puede consistir en retoques, enmiendas, recortes o sustituciones parciales de los contenidos programáticos vigentes. Se trata, en mi opinión, de un **cambio de enfoque** fundado en un cuestionamiento respecto a lo que se persigue con los programas de estudio en el actual contexto socio-cultural. Este cuestionamiento no es un capricho o producto de la fiebre del cambio por el cambio: es una actitud mental que se genera en la verificación de hechos nuevos e incuestionables dentro de la panorámica más general del fenómeno educativo contemporáneo.

Mencionaremos algunos de esos hechos nuevos e incuestionables. Por ejemplo, es una comprobación empírica ya universal, y sobre la cual hay consenso entre especialistas de las más distintas áreas de la cultura, que existe un evidente adelanto cronológico en la maduración síquica, biológica y social de las nuevas generaciones. Las causas de este fenómeno son múltiples y componen una red intrincada de factores que sería largo dilucidar aquí. Me basta con consignar la universalidad del fenómeno y subrayar, en consecuencia, la necesidad de tomarlo en cuenta para el diseño de cualquier currículum y, en última instancia, incluso para estructurar un modelo educacional en paz con esta nueva realidad. De otro mo-

(*) Reitero que las expresiones entrecomillas son citas extraídas del ensayo del profesor Dr. Godoy Urzúa.

do, la distancia entre ésta y el sistema educacional se irá ensanchando hasta términos que tornen inmanejable el proceso, acentuando su improductividad social y humana.

La tecnología educativa de hoy enfatiza la conveniencia de precisar, antes de iniciarse el aprendizaje, la conducta de entrada del estudiante, no sólo para hacer viable la evaluación del proceso, sino, sobre todo, para adecuar el diseño instruccional al nivel de posibilidades reales del sujeto. Esto, por último, garantiza la productividad del proceso y ahorra fracasos.

En este sentido, es tan improductivo y anti-pedagógico iniciar la enseñanza-aprendizaje a un nivel de exigencias, digamos, diez si acaso la situación inicial del estudiante es cero, como iniciarla a un nivel cero si esta situación inicial fuera diez.

Generalizando, diríamos que el desfase entre los contenidos culturales que se intentan transmitir a las nuevas generaciones a través de los programas de estudios y el back ground que ellos traen -"conductas de entrada"- explica mucho el deterioro creciente del sistema formal de educación. Ignorar o subestimar este factor conduce a que, en no pocas ocasiones, nuestro currículum académico adolezca de infantilismo a los ojos del estudiante de hoy. Pero, no se trata sólo de una diferencia de esta índole. Hay más: el desajuste surge de manera sutil -a veces, imprecisable, pero real, entre el esquema valórico subyacente en la cultura tradicional que se quiere transferir y las pautas de conducta prevalentes en las nuevas generaciones y en el ámbito cultural en que están inmersas.

No es enteramente justo achacar a las nuevas generaciones semejante incoherencia.

Resulta dramático comprobar que mientras, por un lado, el mundo de los adultos ha ido montando un tipo de civilización sui generis desarraigada del pathos cultural tradicional, por otro, intente rescatarlo vía educación escolar, sometiendo a fuerte presión el espíritu de las nuevas generaciones. Esta doble perspectiva -como rieles de trayectoria diferentes por donde se quiere que la juventud transite al mismo tiempo- provoca todo tipo de tensiones. No deseo entrar en la polémica sobre el presunto "apagón cultural", ni menos, sobre el "apagamiento cultural...", pero, ambas expresiones de algún modo se emparentan con lo del enciclopedismo y quienes acusan el fenómeno no son ajenos -me parece- a la influencia de aquél.

Desgraciadamente, a esta situación bifronte no escapa el currículum académico: por el contrario, se revela en él de un modo que neutraliza los verdaderos objetivos que se han tenido a la vista por quienes lo diseñaron.

La juventud estudiantil percibe vivencialmente el desajuste descrito. Esta percepción vital obliga a revisar la estructura del currículum académico, no por la presión de un "presentismo" cultural fugaz e inconsistente, sino con miras a establecer una ecuación dinámica entre lo permanente del pathos cultural tradicional y las nuevas dimensiones axiológicas de la civilización post-industrial.

Otro de los hechos nuevos e incuestionables es la aparental jibarización de la escuela tradicional frente a la hipertrofia de otras entidades sociales de la comunidad como sendas agencias educativas.

No se trata ya de un desafío que la escuela puede conjurar absorbiendo más y más funciones cada día. Esta pretención monopólica no sólo es miope, pero, además, destructiva desde el punto de vista de los fines inherentes e insustituibles de la propia escuela tradicional. Aquí no hay un confrontamiento de poderes educativos cuyo desenlace implique la supervivencia y fortalecimiento de la escuela institución y la derrota de las otras agencias educativas no escolares de la comunidad. La aparente y torpe pugna entre ambos tipos de poderes educativos no se resuelve tampoco por una suerte de pacto de no agresión y la fijación de fronteras rígidas e infranqueables, como muros de Berlín. La única alternativa en este conflicto de competencia es estructurar un **sistema educacional fluido** que, en definitiva, reconozca a la comunidad en sí como la gran agencia educativa del hombre contemporáneo y a cada una de sus entidades sociales típicas como subsistemas educativos que convergen, desde ámbitos diferentes, con objetivos específicos y con una metodología propia, hacia la gran meta intrínseca al proceso educativo global de la sociedad: el crecimiento humano "de todo el hombre y de todos los hombres".

Tal convergencia es posible si acaso la comunidad es una comunidad social y moralmente integrada que se mueve en la construcción de su propia historia hacia objetivos medulares incorporados a la conciencia colectiva e individual.

En otras palabras, el funcionamiento óptimo de las múltiples agencias educativas formales e informales de la comunidad exige como prerrequisito sino que no el consenso social que equivale a reconocer un sustrato histórico común, un quehacer presente solidario y un proyecto histórico participado por todos.

Estos tres componentes del consenso operarían como poderosas fuerzas motivadoras de la acción individual y colectiva y garantizarían, dentro de la variedad inherente a todo proceso de crecimiento humano, la unidad básica de la comunidad. A la luz de este prerrequisito se entiende lo banal de una presunta competencia de poderes entre la escuela tradicional y las agencias educativas emergentes en la sociedad contemporánea. Pienso, al respecto, que este hecho nuevo e incuestionable, por muchas razones positivísimo desde el punto de vista del desarrollo humano de cada hombre que integra la comunidad nacional y el de ésta como entidad histórica con personalidad definida, favorece el cumplimiento de los objetivos propios de la escuela como agencia educativa formal. En efecto, la sobrecarga de funciones, tareas y metas que se han ido transfiriendo a la escuela tradicional se aligera sustancialmente en la medida en que ésta reconoce, de hecho y de derecho, el papel educativo de las agencias informales de la comunidad. La escuela tradicional ha entrado en crisis mundialmente -y, mucho más en los países escasamente desarrollados- no por una presunta incapacidad intrínseca para satisfacer sus objetivos propios, sino por habersele acumulado sucesiva e impacablemente nuevos y nuevos objetivos extraños a su naturaleza, a su estructura y a su propia historia.

La escuela tradicional ha sido literalmente quebrada por un proceso inexplicable de transferencia de obligaciones desde el seno de las entida-

des sociales de la comunidad. Lo curioso y dramático al mismo tiempo es que las agencias educativas informales, liberadas en apariencia de alguna de sus obligaciones propias, las han continuado cumpliendo, sin embargo, mientras la escuela tradicional no ha podido, ni podrá jamás, satisfacerlas. El resultado final es el desprestigio generalizado de la escuela que, pugnando por abarcar tantos y tan variados objetivos "extraescolares", termina por no alcanzar los inherentes a su esencia, o por lograrlos de modo excesivamente precario. Lo que defiende es rescatar para la escuela-institución su quehacer específico y entroncarlo de manera dinámica y coordinada con los quehaceres educativos específicos de las variadas agencias educativas informales que han surgido y que se están fortaleciendo sostenidamente en la sociedad moderna. Así se fortalece a la escuela misma y se crea toda una red de refuerzos educativos recíprocos entre ambos tipos de agencias educativas. En último término, se trata de encarnar históricamente entre nosotros dos principios que solemos defender discursivamente con mucho calor: el principio de educación permanente y el principio de comunidad educativa o ciudad educativa. A estas alturas, ya nadie discute que el "impacto educativo" del medio sociocultural en que se mueven las nuevas generaciones gravita en ellas inmensamente más que el que se pudiera esperar de la escuela. No obstante, frente a un hecho de tal evidencia y envergadura se continúa exigiendo a la educación formal lo que está hoy no puede dar. Asimismo, a este respecto, a un proceso de cambios que golpea duramente a la escuela-institución.

El problema del cambio no es, por cierto, un fenómeno inédito. Es una connotación sustantiva del proceso histórico mismo de la humanidad. Lo realmente nuevo en nuestro tiempo es la velocidad, radicalidad y universalidad del cambio. Este ritmo diferente del cambio de una sociedad define y determina sendos estilos de educación. En el pasado, el estilo tradicional de educación se dio en un contexto histórico caracterizado por una cierta estabilidad global de la sociedad. La permanencia y validez de las formas socio-culturales y, específicamente, el de los conocimientos acumulados, eran seculares. La lentitud imperceptible de los cambios en este orden de fenómenos contribuyó a consolidar una imagen conservadora de la cultura y de la educación. Ello explica el que ésta última fuera, en esencia, un proceso de transmisión cultural que, a su vez, reforzaba dicha imagen. Podemos matizar estas consideraciones afirmando que la formación humana en el estilo tradicional de educación se alcanzaba vía la transmisión de la cultura secular hacia las nuevas generaciones. Dada la estabilidad global de la sociedad en el pasado, la sola transmisión de su cultura era camino adecuado para la inserción funcional del hombre en ese tipo de sociedad. El estilo tradicional de educación reforzaba el establishment y permitía a las nuevas generaciones instalarse en él sin graves conflictos de ajuste.

Al contrario, un tipo de sociedad extremadamente dinámica como la contemporánea exige un estilo nuevo de educación. Una cultura y una civilización cuyos cambios cualitativos -no sólo cuantitativos- se suceden rápidamente demandan un tipo de hombre capaz de desarrollarse y crecer en la inestabilidad sin perder su identidad.

Esto implica que el proceso educativo debe dirigirse, no a apretrechiar

al sujeto con una sumatoria mecánica de conocimientos, cuanto a incentivar el desarrollo de sus capacidades, habilidades y destrezas básicas. Una fórmula ya consagrada condensa este estilo nuevo de educación: "aprender a aprender", o como también lo consigna el Informe Faure de Unesco: "la educación del futuro" es un "aprender a ser".

Las formas tradicionales y nuevas de educación tienen, pues, su raíz diferenciadora en sus respectivos contextos socio-culturales y suponen estrategias distintas en orden al objetivo nuclear de todo proceso educativo: la formación humana integral de las personas y su promoción en el interior de la comunidad.

La incidencia que tiene en el currículum académico este vuelco socio-cultural es obvia. Lo nuevo consiste en que el proceso de enseñanza se transforme en un proceso de aprendizaje. Consiguientemente, el diseño del currículum académico exige una nueva estrategia, unos nuevos objetivos y, en última instancia, una formulación en la cual los aportes estructurales de las ciencias y de las demás disciplinas culturales se incorporen al proceso educacional, lo repito, en función del desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas básicas del sujeto. Un currículum académico, en suma, diseñado en la perspectiva del "aprender a aprender" y del "aprender a ser". Las modalidades particulares que asumirá un currículum académico informado por estos principios es materia de análisis de equipos multidisciplinarios altamente calificados.

Y, por último, un tercer hecho nuevo e incuestionable. Nunca antes los sistemas educacionales dispusieron de tantos y tan variados instrumentos para optimizar su operación y facilitar el logro de sus objetivos. La tecnología educativa disponible hoy, más los aportes de las ciencias básicas del hombre, particularmente, los de la psicología del aprendizaje, abren inmensas perspectivas para hacer del fenómeno educativo un proceso de formación humana integral sobre la base de un currículum académico inspirado por los principios recién mencionados.

Cómo traducir en planes y programas de estudio esos principios es cuestión que compete, como ya lo señalé, a equipos técnicos interdisciplinarios cuya composición ni exclusiva, no preponderantemente puede ser de profesores, sino de expertos en toda la gama del saber. En todo caso, vale adelantar algunas líneas que constituirían la matriz de un nuevo currículum académico informado por esos principios. Desde luego, acumular conocimientos, por sistematizados que se entreguen, no crea ni desarrolla, de suyo, una actitud de curiosidad intelectual que pesquise, por propia necesidad e iniciativa, el fascinante mundo de los fenómenos naturales y culturales. Se trata, al revés, de ofrecer situaciones de aprendizaje tan significativas que movilicen las habilidades y destrezas del sujeto desatando su poder de investigación, de formulación de hipótesis, de confrontación de éstas con la realidad y, en último término, de penetración gradual en las estructuras conceptuales de las ciencias de la naturaleza y del hombre. A estas alturas del desarrollo de las disciplinas del saber humano existe suficiente claridad respecto de esas estructuras como para intentar un currículum académico que las incorpore en su diseño como algo realmente sustantivo. En el viejo dilema pedagógico -información versus formación- la alternativa que propongo se inclina, obviamente, por

el segundo término, lo cual, por lo demás, se inserta en mi visión humanista y personalizante de la educación.

La tecnología educativa ofrece hoy una rica batería de medios, métodos y técnicas conducentes a operacionalizar eficazmente un currículum académico que enfaticé la vertiente formativa del proceso educacional. Un enfoque de este tipo eliminaría de raíz los clásicos programas de estudio sobrecargados de materias cuya obsolescencia -sobre todo, a nivel de las ciencias naturales- corre pareja con la renovación veloz del conocimiento científico. Además, un currículum académico centrado pedagógicamente en la estructura del saber tendría fuerte incidencia en los planes de estudio, vale decir, permitiría un empleo racional del tiempo escolar en términos de una menor dispersión horaria para el estudiante que, en la actualidad, es literalmente tironeado de aquí para allá durante siete o más horas diarias y **pasado** en ese lapso por otras tantas "asignaturas", disímiles. Y, con la dispersión horaria y curricular ¿no ocurre, inevitablemente, algo mucho más grave, la dispersión mental?

El nuevo currículum académico deberá, igualmente, considerar en serio los aportes más recientes de la psicología del aprendizaje. En este plano, un principio aparece como clave para el diseño: **es factible enseñar algo a cualquier nivel, desde los iniciales del sistema, a condición de utilizar una metodología adecuada.** De nuevo, la tecnología educativa de nuestro tiempo oferta mil y una posibilidades para el aprendizaje, aparte la circunstancia ya señalada referente al adelanto cronológico de la maduración global de las nuevas generaciones. No se trata de dar saltos en el vacío, pero, tampoco parece razonable postergar, en función de hábitos pedagógicos inverterados, el tratamiento de problemas y materias que bien dotificadas y con una tecnología educativa ad-hoc, pueden incorporarse al currículum más tempranamente con la ventaja adicional de ganar tiempo al tiempo.

No obstante lo hasta aquí esbozado, subsistirá en el ánimo de muchos el viejo argumento de la escasa información (redorcar lo del hombre culto) de que adolecería un currículum académico de esta naturaleza. Mi contraréplica camina por dos vías: una, el proceso educativo se define, en lo esencial, como proceso formativo; en éste, la mera información es un elemento instrumental y secundario -diría, ancilar-; otra en el mundo de hoy, la información **está ahí**, disponible para quien la necesite y sepa utilizarla, casi, gratuitamente ahí, de manera que, en todo caso, la escuela-institución, a través de su currículum, no tiene por qué atosigarse a sí misma con un cúmulo impresionante de información que los medios de comunicación entregan minuto a minuto. Lo que sí debe lograr la escuela-institución es capacitar al estudiante en orden a pesquisar, discriminar, ponderar, seleccionar, en último término, juzgar la información que está ahí en función de sus objetivos de formación humana integral y equilibrada. No tanto, pues, trasvasije de información, cuanto capacitar al estudiante para buscarla donde esté y para que sepa administrarla racionalmente.

Vale recordar de nuevo aquello de **"un sistema educacional fluido"** en cuyo interior la escuela-institución sepa aprovechar las ofertas educativas e informativas que confluyen desde los más diversos sectores, agencias, organismos y medios de la ciudad educativa.

Amén del volumen impresionante de informaciones inútiles -disfuncionales- con que suelen ornamentarse algunos programas de estudio, la rapidez acumulativa de informaciones deja siempre en rezago un currículum académico que presuntivamente quisiera estar al día en este orden de cosas.

Superar esta situación vía una sistemática actualización de la información en el interior del currículum académico de la escuela es, de facto, imposible y, desde mi punto de vista, innecesario, contraproducente y anti-pedagógico. Reitero mi premisa y conclusión, a la vez: el currículum académico debe diseñarse para la formación de la persona sujeto del aprendizaje, no para la información; ésta será un fruto de añadidura que sabrá conseguir el estudiante en la misma medida en que, a través de un proceso de aprendizaje formativo, desarrolle sus capacidades, habilidades y destrezas básicas.

Un currículum académico aligerado del cúmulo de meras informaciones más o menos sistematizadas, pero, en definitiva, inconducentes respecto de su finalidad formativa absolutamente prioritaria, y centrado en la estructura esencial de las disciplinas que lo componen deja expedito el camino para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea un proceso realmente integrado e integrador en sus dos vertientes: desde el punto de vista del diseño formal o de planificación de los programas de estudio y desde el punto de vista del fenómeno educativo mismo, es decir, desde el punto de vista de lo que ocurre en el interior del sujeto que aprende y se forma aprendiendo a aprender.

Es obvio que el proceso formativo vía currículum académico no puede darse en el vacío, es decir, sin una cierta **información básica** correspondiente a las disciplinas que lo componen. Pero, en el bien entendido que se trate sólo de información básica y aún ésta selectivamente discriminada en función de, primero, la estructura esencial de la disciplina respectiva y, segundo, de la finalidad formativa, no informativa, del proceso educacional institucionalizado.

Deseo detenerme algo en explicitar los alcances del término "proceso realmente integrado e integrador..." referido a la enseñanza-aprendizaje. Es fácil invalidar un punto de vista echando mano, sin saberlo, (e interpretándolo muy mal), del angustioso grito de Hamlet: "Palabras, Palabras, Palabras..."

Si, señor, diría, por mi parte, palabras, pero, tan macizas como los hechos que ellas expresan y que sin ellas no tendrían sentido. Al fin y al cabo es el verbo -el símbolo, cualquiera sea su forma- el que introduce racionalidad en el mundo de los fenómenos. Es el que los hace inteligibles y, conforme a mi personal visión epistemológica del mundo, es el verbo, la palabra, el que desentraña la inteligibilidad de lo creado. Y, punto a esta desgresión.

Retomo el hilo: un currículum académico construido considerando la estructura de las disciplinas que lo componen y la información básica respectiva posibilita un proceso de enseñanza-aprendizaje integrado e integrador a nivel de la planificación curricular y del fenómeno educativo mismo.

La elaboración de programas de estudio que reflejen la estructura conceptual y metodológica de cada disciplina y que contengan la información básica del caso es tarea de un equipo interdisciplinario.

Este último concepto debe entenderse aquí como un grupo de "expertos" en el saber que conforma una determinada área o sector amplio de la cultura. Pienso, por vía de ejemplo, en tres de esas áreas que, sin dudas, deben estar presentes en el curriculum académico del sistema regular de enseñanza: área humanista tradicional (idiomas, ciencias sociales e históricas, filosofía...); área científica propiamente tal (ciencia de la naturaleza en general) y, por último, área del quehacer estético-expresivo (artes plásticas, musicales, de movimiento, etc.). Así entendida la composición específica del equipo interdisciplinario que diseña el curriculum académico, su estrategia se expresa en una tarea de conjunto de modo tal que en la elaboración de un programa de Ciencias Sociales tienen -por así decirlo- voz y voto cada uno de los demás componentes del equipo, no siendo expertos en Ciencias Sociales y, precisamente, por no serlo. De modo similar, al elaborarse un programa de idiomas participan en él todos y cada uno de los integrantes del equipo del área respectiva.

Si se trata de preparar un programa de Literatura Española, la estrategia propuesta para su elaboración permite y asegura visualizar las interrelaciones con las otras disciplinas del área, decantándose gracias al trabajo de conjunto, las categorías comunes a todas ellas, obviando reiteraciones innecesarias, garantizando correlaciones horizontales, precisando las formas diferenciales en orden a la estructura específica de cada una de las disciplinas del área. Este estilo de planificación curricular contribuye a ofrecer una visión integrada de la cultura, no obstante las múltiples expresiones particulares del curriculum académico. Se produce así, además, una efectiva convergencia de los objetivos específicos de cada una de las disciplinas del área y los más globales de ésta hacia la mira central del proceso de enseñanza-aprendizaje: el desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas básicas del estudiante. Si éste, en algún grado creciente durante el transcurso del proceso, avanza en el despliegue de esas virtualidades primarias gracias al estudio de la Literatura Española -para seguir el ejemplo- no sólo aprenderá Literatura Española, sino que se irá habilitando a sí mismo para incursionar en el aprendizaje exitoso de las otras disciplinas del área.

Si los programas de estudio se estructuran de manera que se evidencien las relaciones de los contenidos específicos de las disciplinas de un sector amplio de la cultura, contenidos específicos, sus categorías conceptuales comunes, sus procesos metodológicos propios ocurrirá, de hecho, que el curriculum académico así diseñado provocará un proceso de aprendizaje integrador desde el ángulo del alumno. El refuerzo recíproco entre las disciplinas del área, programadas según la estrategia referida, revierte, a su vez, en un constante refuerzo de los procesos de aprendizaje y multiplica su poder de transferencia. Quien se autodisciplina intelectualmente en un proceso de aprendizaje particular, cuyos instrumentos curriculares fueron preparados en función del desarrollo de sus virtualidades básicas, queda en condiciones de afrontar otros aprendizajes, no sólo más comple-

jos, pero, aún de índole y objetivos distintos. A Dios gracias, la mente humana no está compartimentalizada, desagregada, como -por razones presuntivamente didácticas- lo hacen sospechar los currícula tradicionales.

En consideración a estas heterodoxias, me atrevo a pensar en un ensayo pedagógico consistente en desarrollar el proceso educativo sobre la base de programar, a cualquier nivel del sistema, un curriculum académico por áreas conducido, no por un profesor, sino que un equipo interdisciplinario entendido en los términos ya precisados.

Si un diseño de esta índole pareciera utópico, el curriculum a nivel del área de las ciencias de la naturaleza despeja toda duda respecto a su factibilidad, particularmente, en el estadio actual del desarrollo integrativo (perdón, por la palabra), o de convergencia de esas disciplinas de la cultura.

La evolución histórica del esfuerzo humano desplegado para comprender el mundo de los fenómenos de la naturaleza y "el puesto del hombre en el cosmos" ofrece experiencias aleccionadoras. En los albores de la reflexión sistemática, el conocimiento se expresó en una suerte de "summa" que intentaba homologar la propia unidad de la naturaleza y sus fenómenos, a la par que la evidente tendencia racional del hombre a una visión unitaria y globalizante del mundo. Esta forma cultural de visualizar científicamente el encuentro del hombre consigo mismo y con la naturaleza en torno prevaletió durante siglos y siglos y sólo vino a perder prestigio hacia fines del Renacimiento y comienzo de la centuria décimo-octava. El desgajamiento total de esta "summa" del saber -visión, insisto, unitaria del cosmos- ocurrió en nuestra era cientifista cuando el positivismo creyó descubrir el desideratum del futuro.

Nadie podría desconocer la enorme importancia que ejerció la aplicación del método científico para desentrañar los "misterios" de la naturaleza. Tampoco sería sensato negar que gracias a él, la ciencia profundizó hasta grados sorprendentes las causas específicas de los fenómenos, y penetró hasta la interioridad misma de la unidad básica de la materia pudiendo hoy manipular a voluntad -con inmensos riesgos, pero con un poder casi demiúrgico- su energía oculta. Este proceso acelerado del conocimiento científico tiene un precio consistente en la creciente especialización del saber -o, lo que es equivalente, un parcelamiento o atomización de ese saber hasta términos en que pareciera haberse constituido en dominios estanco sin la intercomunicación que hace inteligible la imagen del mundo que intenta proporcionar. En otras palabras, la cultura científica se ha desagregado de modo tal que, en un momento dado de la evolución del pensamiento reflexivo, la "summa" de ayer fue sustituida por una réplica de la Torre de Babel. Cada ciencia dividida y subdividida en especialidades múltiples, fue entregando visiones excesivamente segmentadas de la realidad ocultándola en definitiva. En nuestros días, sin embargo, presenciamos, no una vuelta atrás, sino un proceso progresivo de estrechas intercomunicaciones entre todas las ciencias de la naturaleza y aún aquellas convencionalmente denominadas ciencias del hombre. Vivimos, fe-

lizmente, a nivel del mundo científico de hoy, un fenómeno de integración de las ciencias que, con acentuada fundamentación, vuelve a ofrecernos una visión más unitaria de la realidad. Lo que ocurre con una novísima disciplina, la Ecología -denominada "Ciencia de lo real", es un buen ejemplo de lo que señalo. Sea como fuere, lo concreto es que el especialista en un dominio determinado de las ciencias sabe que su quehacer está íntimamente ligado al quehacer de los otros especialistas y que, en definitiva, existe una solidaridad en el éxito y en el fracaso de sus búsquedas. El biólogo no puede prescindir del químico, ni del físico; tampoco éstos, de aquél y todos ellos, en definitiva, constituyen un cuerpo investigativo con el matemático.

Y no incursionemos en la llamada "frontera de las ciencias" porque, entonces, nos toparíamos con los metafísicos de corte clásico -como en la mejor época del realismo aristotélico o del utopismo platónico. Ya se nos haría difícil fijar dónde comienza el riguroso hacer científico y dónde comienza la especulación filosófica en torno a una misma área de la cultura de hoy.

Lo cierto es que avanzamos hacia la estructuración de un saber científico integrador que tiende, cada día más, a ofrecer una visión comprensiva del mundo incluyendo en ella "el fenómeno humano". De esto se trata, a la postre. Y esto, en mi opinión, no puede, no debe ser olvidado a la hora de rediseñar el currículum académico del sistema regular de educación.

Por ejemplo, la actual inserción en los planes de estudio de la Química, la Física y la Biología como entidades curricularmente autónomas obedece, por un lado, a un estadio del desarrollo científico ya superado y, por otro, al supuesto inconciente o deliberado a que antes aludí, a saber, enseñar química, física o biología es sinónimo de transferir el máximo de información acumulada en cada una de esas disciplinas. No insistiré en la precariedad de este enfoque, ni en las distorsiones que provoca en los estudiantes. Insistiré, en cambio, en la conveniencia, oportunidad y factibilidad de integrarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje vía la elaboración de un programa único de ciencias de la naturaleza cuyo sustrato común -el método científico, los principios y conceptos estructurales de las ciencias y la interdependencia y recíproco apoyo de sus búsquedas y logros- aportarán al estudiante la visión integrada e integradora del mundo y de sí mismo.

Muchas de las reflexiones y posibles heterodoxias que se han apuntado precedentemente tienen un fundamento objetivo en ciertos hechos que Unesco ha divulgado profusamente. Estos mismos hechos, a su vez, viene a ser como la síntesis de lo antedicho. Por ello, creo que, como un telón de fondo para la formulación del currículum y estructura del Sistema regular de enseñanza, valen, desde mi perspectiva, algunos datos referidos a un doble fenómeno: el incremento exponencial de los conocimientos y la tasa acelerada de devaluación de los mismos a través del tiempo. Este doble fenómeno (en verdad, uno solo) se expresa en datos y valores porcentuales que se conocen, pero, que parecen influir poco en quienes tienen poder de decisión o de proposición de alternativas a nivel del asunto educa-

cional formal.

El conocimiento se duplicó entre el año 1 de nuestra era y el 1500, vale decir, la humanidad, en su conjunto, se demoró quince siglos para saber el doble de lo que sabía en el punto inicial de nuestra referencia.

Esta "cuantía" de conocimientos volvió a duplicarse entre el año 1500 y el 1800, vale decir, se acortó el tiempo para saber más: bastaron tres siglos.

Entre el año 1800 y el 1900 -sólo en un siglo- el hombre volvió a duplicar la cantidad de sus conocimientos.

Avanzando cronológicamente, entre el 1900 y 1945 -menos de medio siglo- se volvió a duplicar el conocimiento acumulado. Después, esta multiplicación por dos del volumen de nuestros conocimientos se concretó en apenas quince años, entre 1945 y 1960. Finalmente, el conocimiento volvió a duplicarse en el lapso de apenas ocho años, entre 1960 y 1968.

Esta vertiente del fenómeno cultural tiene su contrapartida: la depreciación del conocimiento, porque no sólo se da un crecimiento cuantitativo, sino, uno de índole cualitativa. En esto radica el progreso científico.

Hasta el siglo XVIII, perdía vigencia cada veinticinco años el 10^o/o de los conocimientos adquiridos.

A comienzos de nuestro siglo XX, cada 5 años, dejaba de tener validez el 50^o/o de los conocimientos. El 97^o/o de nuestros conocimientos quedan obsoletos apenas transcurridos veinticinco años.

Si -hipótesis- un Químico se contentara con los conocimientos de la Química que estudió en 1950, hoy no sabría nada de Química, o sería, a este respecto, un "analfabeto por desuso..."

En resumen, los conocimientos se renuevan ahora cada seis años. Tal es la velocidad del cambio cualitativo del fenómeno científico.

Un proceso de enseñanza-aprendizaje conducido desde esta perspectiva exigiría de los diseños de instrucción, por ejemplo, una finura intelectual de alta precisión y desencadenaría en profesores y estudiantes lo que me gustaría calificar "la efervescencia del talento", entendido éste como el complejo de capacidades, habilidades y destrezas básicas.

En efecto, quien enseña y quien aprende con la conciencia del crecimiento exponencial y de la devaluación creciente de los conocimientos no pueden fundar, ni encauzar su esfuerzo de enseñanza y aprendizaje, en la transmisión de lo acumulado, ni en la adquisición de "lo acumulado", respectivamente. Me remito, en consecuencia a lo que ya afirmé antes: el diseño del currículum académico debe reflejar la estructura de las disciplinas con una información básica selectiva y en función del desarrollo de las capacidades primarias del sujeto.

Sin hacer ninguna pirotecnia verbal, yo me atrevo a decir que si, por ejemplo, se desarrolla en el estudiante la habilidad de adquirir información y de comunicarla, lo que sustantivamente aprende es un método que lo habilita para ir desechando lo perecible del conocimiento acumulado y

quedarse con la estructura de la respectiva ciencia o disciplina. Este quedarse con lo esencial implica, aparte el desarrollo de penetración intelectual y rigor lógico, la suprema gimnasia del espíritu científico de nuestro tiempo: "aprender a olvidar!..." Quien, a nivel de las ciencias de hoy, no sabe olvidar deliberada y sistemáticamente, diría, en la dimensión cartesiana del término, **metodológicamente**, se hace un lastre que no le permite avanzar. Unas limitantes de este tipo que afecten al curriculum académico provocan la esclerosis de cualquier sistema de educación regular.

En síntesis: se impone un nuevo diseño del curriculum académico para el sistema educacional formal en todos sus niveles, incluyendo el de la universidad. Su característica dominante, al tenor de las reflexiones anotadas aquí y respecto al tradicional, es que gana en calidad aunque pierda en extensión. Esta pérdida sería, en todo caso, aparente si se considera el proceso de devaluación u obsolescencia de la masa de conocimientos que se acumulan con velocidad exponencial. En el curriculum tradicional, los árboles impiden ver el bosque. Es hora de aproximarse, cada vez más, al corazón de la cultura contemporánea; llegar a percibir sus estructuras básicas, más que sus logros temporales.

“TRANSFERENCIA DE TECNOLOGIA EN EDUCACION”

(¿transferencia de axiología?)*

"TRANSFERENCIA DE TECNOLOGIA EN EDUCACION"

(¿transferencia de axiología?)*

1.- MARCO REFERENCIAL

- 1.1. Etimológicamente, "transferir" es el acto físico de transportar algo consigo de un sitio a otro. El acto es óptimo si ese "algo" conserva su identidad al cambiar de sitio. Si no ocurre así, o sea, si esa identidad es modificada durante o por el acto de transportarse de un lugar a otro, o en su nuevo destino, el fenómeno de transferencia pierde su connotación esencial.
- 1.2. Lo transferido, sea un ente material, sea un ente abstracto es más que el ente mismo, porque, siendo un producto generado en un medio histórico, arrastra consigo valores, ideales, metas propios de ese medio. Este ente no surge por generación espontánea: obedece a la voluntad expresa o implícita de consolidación o de cambio del medio histórico respectivo.
- 1.3. La tecnología es un fenómeno humano tan antiguo como el hombre mismo. Lo radical de este fenómeno consiste en el esfuerzo por introducir racionalidad en el mundo del hombre. Se trata de un intento espontáneo o deliberado conducente a optimizar la calidad de vida del hombre. Por su parte, la calidad de vida es dependiente de dos tipos de variables: unas, inmodificables, de hecho y, otras, modificables. La convergencia de ambas no es yuxtaposición de factores, sino, un sistema en el cual aquéllas interactúan, creando el contexto que hace factible una cierta calidad de vida.
- 1.4. El grado de racionalidad a que conduce la tecnología se puede medir por la eficiencia del proceso y por la eficacia del producto. Sin embargo, el *hic et nunc* relativiza, en última instancia, la eficiencia y la eficacia. Es el desideratum de ambas. Por esto, la tecnología no es un valor per se. Si lo fuera, sería religión, es decir, algo que ligaría al hombre con ella de modo incondicionado. Lo haría fundamentalmente sumiso.
- 1.5. Lo singular de la tecnología contemporánea es que ésta se alimenta, refuerza y crece a partir de la sociedad post-industrial que es su creatura. Sin ella, la tecnología actual desaparecería. Su conquista más espectacular es el haber provocado dependencia (alienación) en la sociedad a la que estaba llamada a servir. Ahora, es la propia sociedad de consumo (generada por la tecnología contemporánea) la que le exige más y más. Es una especie de pecado original invertido: la sociedad de consumo (creatura) clama por su sumisión al creador (la tecnología).

* Este esquema fue presentado al Primer Encuentro Nacional de Transferencia de Tecnología en Educación celebrado en Octubre de 1977 bajo los auspicios de la OEA y como preparación al Primer Encuentro Interamericano de Transferencia de Tecnología en Educación que se celebra en Viña del Mar durante el presente mes de Mayo de 1978.

Pareciera que la naturaleza es la única que no acepta este juego. El boomerang ecológico, signo definitorio del subproducto de la tecnología de nuestro tiempo, parece decir ¡basta! a la deshumanización del hombre y de su medio.

2.- LA TRANSFERENCIA DE LA TECNOLOGIA

- 2.1. Entre los procesos que conforman la vida histórica de una sociedad y de las personas que la integran, es el de la educación formal y no-formal, quizás, el más sensible a influencias endógenas y externas. Estas tocan de manera real, aunque, a veces no posible de aislar y, **por consiguiente difícil de medir**, a la persona individual y a la comunidad a que pertenece.

No es éste un impacto superficial, sino, estratégico, porque alcanza al núcleo del ser individual y social donde se fraguan misteriosamente sus comportamientos básicos.

- 2.2. Siendo la educación un proceso contínuo de aproximación hacia un proyecto ideal de vida individual y colectiva, cualesquiera de esas influencias gravitan sobre la suerte de tal proyecto. A este tenor, se evidencia el punto más crítico y cuestionable de las transferencias tecnológicas.
- 2.3. El actual fenómeno de transferencia de tecnología hacia la educación **va atado** con una más vasta y global transferencia de tecnología hacia todos los ámbitos de una sociedad dependiente. Hoy no existen sectores no-contaminados por la transferencia tecnológica. La hipótesis de transferir tecnología hacia la educación para promover, a posteriori, el desarrollo de los otros sectores es, en nuestro tiempo, una desmentida utopía. La transferencia tecnológica es un fenómeno difuso que compromete, simultáneamente, como la erosión geológica, la estabilidad global de las **culturas nativas**.
- 2.4. Esta circunstancia agrava el punto más crítico y cuestionable de la transferencia de tecnología educacional puesto que las tecnologías incorporadas en los demás sectores están igualmente afectos por una cierta axiología que las sostiene e inspira y, por tanto, agregan un nuevo factor de refuerzo valórico que presiona al sector educación.
- 2.5. Como, por otra parte, la tecnología incorporada, por ejemplo, al sector productivo y al de los medios de comunicación de masas provoca en ellos un dinamismo mucho más acelerado -eficaz- que el que es posible esperar en el sector educacional, surge una brecha con signo negativo para este último sector, signo que pasa a transformarse en otro factor axiológico de más presión. La transferencia simultánea de tecnología a todos los sectores de la actividad de un país pone en jaque a la educación. Se la cuestiona por su presunta incapacidad para "ponerse al día" y se insiste en su secular desfase respecto de los otros sectores. Todo esto es explicable porque las transferencias de tecnologías, en nuestro tiempo, constituyen un

“paquete” que, o se acepta integralmente, o se rechaza integralmente, o se le aprovecha con inteligente discriminación.

- 2.6. La primera alternativa es, metafísicamente, repugnante, pues, equivale al autodespojamiento del ser individual y del de la comunidad que así optara. Es la extrema enajenación: asumir el ser de otro. La segunda alternativa, siendo metafísicamente posible, obligaría a un esfuerzo moral, de inteligencia y de imaginación gigantesco, difícilmente exitoso si nos ubicamos en el sistema de interdependencia y de la comunicación planetarias. Ambos sistemas se erigen, de facto, en el más formidable bloqueo frente a una opción semejante. La tercera alternativa, operacionalmente factible, no exige menos esfuerzo moral, de inteligencia y de imaginación que la anterior, pero, adecuadamente administrada, podría evitar o, por lo menos, suavizar el bloqueo y, por ello, tener, al final, un **éxito relativo**. Esta última connotación -éxito relativo- es un precio que deberíamos estar dispuestos a pagar para conservar nuestra autoidentidad personal y nacional sustantiva.

3.- LA TRANSFERENCIA DE TECNOLOGIA EN EDUCACION

- 3.1. La tecnología educativa de nuestro tiempo se presenta a sí misma como una solución a las exigencias del “espíritu democrático” de las sociedades de Occidente, a uno de cuyos principios básicos confiesa estar sirviendo: el de la igualdad de oportunidades. Además, por su cuna (el industrialismo y el post-industrialismo) la tecnología educativa está fuertemente afectada por el dogma de la eficacia que, a nivel del proceso económico de una sociedad de consumo, significa producir en serie y con una razón costo-beneficio óptima.

- 3.2. Así, la “igualdad de oportunidades” se transforma en “**igualdad de exigencias**” para lo cual la tecnología educativa que se nos transfiere “inventa” todo tipo de modelos, metodologías, técnicas y medios.

El conjunto de estos inventos tiende a que **todos** desarrollen “**todas**” las capacidades que, como estereotipos, se consideran inherentes a la naturaleza humana. Sólo así la razón costo-beneficio puede ser óptima también en educación. Se trata, pues, del estilo tecnológico de nuestros días que concluye, fatalmente, por deshumanizar el proceso educativo, no sólo a nivel de sus destinatarios -los alumnos- sino, también, a nivel de los presuntos administradores de la tecnología educativa: los maestros.

- 3.3. Los exportadores de tecnología educativa quieren convencer que es falso o, cuando menos, no absolutamente necesario siempre, el matrimonio “tecnología educativa-máquinas” y arguyen que la tecnología es, ante todo, un modo intelectual de aproximarse a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje para cuya solución no harían falta las máquinas. Esto último es cierto, pero, es igualmente cierto que, entre la tecnología como método y las máquinas se produce -o es inducido- el noviazgo que termina por cazarnos. Y es

así porque la tecnología aplicada al sector educación nació, sobrevive y se multiplica en sociedades altamente industrializadas para las cuales el consumo masificado y cada día más sofisticado es su piedra de sustentación. Al interior de estas sociedades, el sector educación es un consumidor potencial enorme y en expansión creciente al cual se lo incentiva para absorber la producción tecnológica orientada hacia los sistemas educativos formales o no.

- 3.4. Detrás de la transferencia tecnológica al sector educación entendida aquélla como "racionalidad en la acción" está el negocio de las empresas productoras del más variado equipo de máquinas de apoyo al proceso. Detrás o por dentro de esas máquinas está la axiología inherente a las sociedades post-industriales que poco tiene que ver con nuestra realidad, con nuestras posibilidades, con nuestras aspiraciones ideales más profundas.
- 3.5. En última instancia, la transferencia de tecnología educacional desde las metrópolis hacia nuestros países es una expresión más -no gratuita- del expansionismo consustancial a las sociedades post-industriales que necesitan más y más mercado. Y uno de los mercados vírgenes, virtualmente gigantesco, es el del sector educación. Copándolo, facilitan, consolidan o refuerzan su imperio en los demás sectores.

4.- CONCLUSIONES NO MUY PROVISORIAS

- 4.1. En vez de "transferencia de tecnología" deberíamos postular el "aprovechamiento discriminado de tecnología".
- 4.2. Si la tecnología educacional es, básicamente, un modo racional de afrontar los problemas del sector, no intentemos importar "inteligencia" a cambio, utilicemos la muestra entrenándola en su propio ámbito cultural y natural, sin perjuicio de "usar" los aportes intelectuales de otras latitudes que sean, para nosotros, válidos.
- 4.3. El peor servicio que se puede prestar a quien está en vías de aprender a caminar solo es el de apoyarlo con andaderas. Se afirma mejor en su futuro quien empieza a caminar con autonomía. Así lo han hecho, por lo demás, los grandes exportadores de andaderas tecnológico-educacionales.
- 4.4. Es necesario advertir a tiempo la maquinación que se trama con la transferencia de máquinas tecnológicas porque, en definitiva, también, a nivel de la inteligencia, de la voluntad y de la imaginación la función crea el órgano. Lo que en educación importamos sustituye o disminuye la función, por tanto, nos va inhabilitando para crear nuestra propia tecnología.
- 4.5. Sin embargo, existe un aporte eminente que la tecnología foránea puede prestarnos: facilitar la prospección de nuestras posibilidades tecnológicas y asumir, sistematizándolas, las muy simples, variadas y eficaces formas tecnológicas que "inventan" con casi nada nuestros maestros para salir con su tarea, pese a todo.

Las limitaciones financieras de nuestros países pueden ser más

que freno, aguijón que apure y afine nuestra inteligencia, don precioso que la Providencia ha distribuído por el mundo de los hombres sin polos hegemónicos.

- 4.6. En el peor de los casos, los dedos de la mano gobernados por la inteligencia son una mini computadora que no la embota, ni sustituye.
- 4.7. Mi conclusión final se basa en una premisa, para mí irrefutable: cuando importamos tecnología, no importamos sólo métodos, técnicas, sistemas, máquinas. Importamos el "espíritu" que hizo y hace posible esas invenciones; por tanto, importamos, en definitiva, los valores que las dinamizan y sostienen.

Si "nuestro espíritu" no se traduce en una axiología simétrica con la importada, entonces, la cuestión clave es ésta: "¿estamos dispuestos a sustituir "nuestro espíritu" por el ajeno?"

Insisto: el aporte más eminente que la tecnología foránea puede prestarnos es el de incentivar el despegue de la tecnología nativa, la espontánea y la otra, aquélla que por influjo de la importada, vamos construyendo con mejor o peor "adaptación", pero, en todo caso, según nuestro espíritu.

5. UNA ANECDOTA QUE ILUMINA EL MARCO REFERENCIAL

En el Perú, desde hace años y ahora mismo, se están construyendo "caminos de penetración" para abrir a la civilización zonas detenidas en el tiempo.

Pues bien, a la derecha de esos caminos hay tribus indígenas que viven en la edad de piedra. A la izquierda de esos caminos hay bulldozers gigantes que violan el misterio.

Lo curioso es que hoy, luego de algunos años de penetración (?), esos monstruos mecánicos suelen ser manejados por indios de aquellas tribus. Ese hombre primitivo ha dado, en poco tiempo, un salto brutal en el vacío, literalmente de milenios: desde la edad de piedra a la edad nuclear.

¿Qué sucede en su mente con este cambio? ¿De qué modo "su" mundo quedó o no insumido por el nuevo? ¿Se adapta? ¿Lo comprende? ¿Es más feliz o es, simplemente, feliz?

¿Qué precio humano se estaría haciendo pagar a esos hombres para trasplantarlos al mundo tecnológico de hoy? ¿Podemos evitar esos caminos de penetración o podríamos abrir más y más caminos con menor precio humano?

¿Se puede o no construir en nuestra América Hispánica la nueva civilización a imagen y semejanza del hombre de nuestra América?

Una figura actual del Brasil, aludiendo a uno de nuestros países afirmó que "no tenía viabilidad histórica"? ¿Aceptaríamos que América carezca de viabilidad histórica?"

En todo, pero, sobre todo, en educación "that's the question..."

POST SCRIPTUM

La educación es como la vida. Se renueva y continúa sin tregua. Una misteriosa y sagrada raíz interior la sostiene, la hace crecer, la revitaliza, le da un rostro siempre nuevo. Tiene los ojos de la esperanza. Tiene carne y alma de futuro. Educación es vida. ¿No es esta imagen la que define y alimenta la vocación de los maestros? Estas mujeres y estos hombres -en toda la longura y anchura de nuestra geografía- inician cada año, por la misma ruta, siempre un nuevo camino. De tanto andarlo, lo van creando. Ellas y ellos -los maestros de Chile- trabajan hoy con el futuro. Son la porción de la esperanza de Chile y los chilenos. Nadie jamás ha levantado un monumento a lo que está por nacer, a lo que, aún no siendo, es, en el fruto sabroso y escondido de la semilla. Hay que ser hombre de fe, de coraje, de desprendimiento, de entrega gratuita para caminar por la misma ruta que se sabe mezquina de salario. Ese es el monumento del maestro: su inadvertido, silencioso, anónimo, a veces, oscuro caminar por la misma ruta, construyéndola con sus manos, con su corazón, con su inteligencia en una multitudinaria faena en que miles de inteligencias, de corazones y de manos participan con él en común creación.

Ese es su salario. El salario de la esperanza. El salario del futuro. El salario de lo que no es, pero, ha de ser.

¿Se comprende, entonces, la hondura de la fe en un maestro? ¿Su infinita capacidad de esperanza? ¿Se comprende, entonces, también, su momentáneo decaimiento -hombre de carne y hueso al fin como todos- en el transcurso de su inacabable jornada? ¿Qué puede herirlo? ¿La ingratitud, el desconocimiento a su labor, la precariedad de las retribuciones materiales por su impagable trabajo? Tal vez todo eso, pero no es eso todo: lo que puede herirlo, lo que realmente lo hiera es que no crean en él. Esa es su herida siempre abierta, siempre dispuesta a restañar, sin embargo, con la más leva muestra de confianza.

Escamotearle al maestro lo que constituye sangre y sal de su vida de maestro -la confianza en él- es espada que traspasa de indescriptible dolor su alma. Pero, a Dios gracias, tampoco este dolor lo paraliza. Quizás si apenas -a los ojos de los demás- alcance a disminuir el ritmo de su paso. Pero él continúa por la misma ruta construyéndola, "cavando en su vivir, su monumento", el monumento vivo de los cientos de miles de chilenos que con él edifican el futuro de Chile.

Quiero que estas páginas sean, también, mi humilde homenaje al maestro de Chile, homenaje que él no necesita -y menos, de mí, un maestro entre ellos- pero que merece.

Frente al futuro de nuestra Patria, cada maestro chileno, por tantos otros chilenos que pudieran sentirse desalentados mientras lo van construyendo, repite una y otra vez, como el Maestro de Galilea: "Por qué teméis hombres de poca fe?"



Impresos CPEIP — 1978 — Dcto. N° 0.501.-