

INVESTIGACIONES

Espejismos escolarizantes en contextos de uniformidad

Schooling illusions within uniformity contexts

Carlos Calvo^{a, b}

^a Universidad Católica del Norte, Chile.
carlosmcalvom@gmail.com

^b Universidad Abierta de Recoleta, Chile.

RESUMEN

Somos diversidad, pero tendemos a la uniformidad, al igual que la escuela, que al escolarizar los procesos educativos de enseñanzas y de aprendizajes, inhibe gravemente la conformación de procesos complejos y holísticos donde se complementen los aspectos cognitivos, afectivos y axiológicos porque los enclaustra en espacios y tiempos acotados y descontextualizados de su territorialidad e historicidad. La tendencia homogeneizadora es la expresión de una cosmovisión paradigmática que ordena, promueve y justifica una concepción lineal de los procesos, al tiempo que niega, oculta y entorpece el reconocimiento de la propensión a aprender y a enseñar y su riqueza potencial. La propensión a aprender y a enseñar fluye desde la curiosidad y la indagación simplificando la complejidad de los procesos, que la escuela superficializa y complica favoreciendo la emergencia de dificultades pedagógicas. Debemos asumir la des-escolarización de estos procesos para que desafíen con misterios a quien educa y a quien aprende.

Palabras clave: educación, complejidad, relaciones, posibilidad, probabilidad.

ABSTRACT

We are diversity but with a tendency to uniformity, just like the school, when schooling the teaching and learning educational process it profoundly inhibits the formation of complex and holistic processes where cognitive, emotional, affective and axiological aspects are complemented, since it cloisters them in time and spaces constrained and decontextualized of their territoriality and historicity. The homogenising tendency is the expression of a paradigmatic cosmovision which organizes, promotes and justifies a linear conception of the processes, but conversely it denies, hides and hinders the recognition of the learning and teaching propensity and its potential richness. This latter flows from curiosity to inquiry simplifying the complexity of these processes, which the school makes superficial and turns more complex favouring the emerging of pedagogical difficulties. We must assume the unschooling of such processes so that they end up being a mysterious challenge for both, those who educate and those who learn.

Key words: education, complexity, relationship, possibility, probability.

1. DEVENIR EDUCATIVO

Somos flujo constante, pero tendemos a negarlo porque el devenir, a veces nos parece calmo, como si no sucediera. Cuando no lo es y nos altera se nos enseña que debemos recuperar la calma. Estar calmado es lo valioso, a diferencia de estar inquieto que se menosprecia y asocia con estar alterado, enajenado, en *lo otro*.

También somos diversidad y siempre estamos con personas que son distintas a nosotros/as; lo hacemos en contextos que cambian constantemente, a veces muy poco, pero en otras lo hacen de manera notable. Esto nos exige actuar atendiendo a los cambios, especialmente a los más inaprensibles, justamente por la aparente irrelevancia que pueden manifestar.

Llama la atención que en la infancia todos hemos disfrutado de lo heterogéneo, de lo desigual y lo disímil, pero también todos hemos sentido presión social para igualar, emparejar, equilibrar todo lo que acontecía cuando simplemente explorábamos por el mero placer que nos provocaba la búsqueda genuina. A lo largo del juego encontrábamos que algo se repetía una y otra vez; sin intención al inicio descubríamos que algo se repetía, que había un cierto *orden* y alguna *regularidad*: más tarde, pero ahora de manera intencional ideábamos *experimentos* para *investigar* si aquello acontecía bajo otras circunstancias y contextos. Sin saberlo actuábamos como un/a científico/a, filósofo/a (Gopnik, 2010; Gopnik et al., 2001).

El orden que emergía gracias a nuestra curiosidad nos animaba. Aunque no la formuláramos explícitamente nos guiaban preguntas generadoras que queríamos comprender, pero tal vez ni siquiera podíamos formularlas con claridad, pero eso no significa que no lasuviésemos. Muchas veces debemos haber estado a nada de descubrir la secuencia de Fibonacci, que nos habría revelado niveles de complejidades asombrosos, que algunos le denominan el *código secreto de la naturaleza*, pues en esa secuencia se esconde la *proporción áurea*, que la podríamos hallar en la organización de nuestro cuerpo, en las plantas, en la arquitectura, la música, etc. No creo errar al afirmar que solo bastaba una sugerencia pequeña, no invasiva, para que avanzáramos en la revelación de nuevas relaciones, que nos animarían a continuar *ad infinitum* y, tal vez, a lo largo de toda la vida.

Estas experiencias maravillosas dan cuenta de un aspecto cardinal de toda aventura educativa que consiste en la secuencia dinámica de observar, descubrir, experimentar y relacionar, todo ello enriquecido por consideraciones estéticas y éticas provisionarias. La secuencia no establece una taxonomía con fronteras claramente delimitadas, pues estas son difusas y se retroalimentan constantemente.

Desdichadamente es improbable que la enseñanza escolarizada suscite ese tipo de hallazgos prodigiosos, aunque siempre hay excepciones que valoramos y de las cuales aprendemos, pero que no logran replicarse por razones paradigmáticas. Me parece que la causa basal reside en la tentación de enseñar respuestas, independiente de cuál sea la metodología empleada y el marco conceptual que la oriente. El problema con las respuestas reside en que dan cuenta de preguntas formuladas por el/la docente o sugeridas por el programa de estudio y no a consultas del estudiante. Más todavía, es probable que en la mayoría de los casos ni siquiera las haya esbozado y menos formulado. Es casi imposible que esas explicaciones pedagógicas enseñadas en contextos espaciotemporales acotados, asombren y menos entusiasmen.

Además, la territorialidad artificial de la escuela y del aula, así como la enseñanza docente se refugia en una suerte de neutralidad, que no es lo mismo que seguridad, lo que entraba que el estudiantado comprenda las implicaciones y repercusiones que tiene

aquello que aprende, tal como podemos ratificar en la precariedad de la conciencia cívica y ecológica que se logra en la escolaridad. En esto me refiero principalmente a quienes tomas decisiones que han causado tantísimo daño social y ecológico. En la escuela se cree y con buena intención que sería suficiente participar en algunas actividades como crear y mantener un huerto escolar que cuesta mucho vincular educativamente con el resto de actividades escolares.

Los procesos educativos fluyen gracias al dinamismo de la vida cotidiana; en cambio, los procesos escolarizados tratan de hacerlo desde la vida rutinaria, que agota porque los grados de libertad del profesorado son pocos y los de los estudiantes casi inexistentes.

La rutina pedagógica favorece el ocultamiento de estudiantes y, también de profesores, entre otras razones porque uniformiza fenómenos y procesos negando la diversidad. Las acciones rutinarias, al reiterar una y otra vez el mismo procedimiento, generan un bucle perverso de autojustificación en el que se clonan, por lo que cada vez se parecen más a las precedentes. Esto lleva a que un buen número de profesores/as, en rigor, cualquier profesional y técnico en sus tareas específicas, no acumulan experiencias a lo largo de los años, sino solo repetición. En este sentido, induce a confusión que esa persona afirme que tiene x número de años de experiencia, cuando lo que ha acumulado a lo sumo es un año de experiencia y el resto es de repetición. Situaciones como la del alumno invisible, la profecía autocumplida y el efecto Pigmalión dan cuenta de que la rutinización del trabajo aniquila tanto la propensión a enseñar como la de aprender.

Un riesgo que amenaza siempre al especialista es dejar de prestar atención a los pequeños detalles y actuar en función de lo más recurrente, especialmente si ha dejado de sorprenderse ante lo que acontece diariamente. Este proceder aniquila todo. Para evitarlo es necesario convertir lo rutinario en cotidiano. Se logra con intencionalidad, pues se trata del mismo proceso, pero que gracias a la curiosidad se perciben matices sutiles que hacen la diferencia y transforma lo común en algo extraño, que atrae y transmuta la esterilidad de la rutina en fertilidad.

La curiosidad nutre a la automediación, gracias a la cual quien aprende se va modificando constantemente, lo que le ayuda a conocer mejor, pues puede corregir fallos, reorientar acciones y profundizar en el desarrollo de una destreza, por ejemplo. Ahora bien, cada nuevo intento es siempre diferente a los precedentes, tal como en todo juego. Cada nuevo intento responde a un interrogante que plantea una posibilidad inédita: ¿Qué pasaría sí ... ; Qué tal sí ...?, etc. (Hopkins, 2019). Estas preguntas no tienen por qué ser conscientes ni tampoco necesitan ser explicadas en detalle y con claridad. Su rol primigenio es promover el encuentro con lo nuevo. Esto ayuda aprender en contexto y holísticamente. Sin embargo, hay que estar atento porque la tentación escolarizante acecha y puede abortar el proceso educativo. Dado lo anterior, afirmamos que lo cotidiano es a la experiencia lo que la repetición es a la rutina.

2. CAMBIOS EN LA RUTINA

Hay consenso respecto a que vivimos en una época de cambios radicales e intensos que nos obligan éticamente a evitar y terminar con la tentación epistemicida de la escolarización (Calvo, 2020b). Con mayor urgencia que en el pasado, hoy debemos abocarnos a des-escolarizar a la escuela y tenemos que reinventarla recuperando la rica y formidable

potencialidad educativa que todo ser humano posee y permitirle que pueda desplegar toda su capacidad humana. Debemos cuidarnos de remozar reformas que no han dado los resultados esperados, saldo logros precarios, ocasionales y gracias a un esfuerzo desmedido. Pueden ayudarnos las experiencias de *homeschooling*, la de las escuela alternativas o *alterativas* y los de los *semilleros de investigación* colombianos (Gallardo, 2014), como las denomina Claudio di Girólamo para señalar que ellas buscan *alterar* y transformar a la escuela tradicional y no solo presentar una opción alternativa la escuela.

Sea como sea lo que viene en el futuro, la educación debe apoyarse en aquellos progresos científicos y tecnológicos porque no podrá evitarlos y difícilmente podrá sustraerse a su imperio ubicuo. Además, no hay por qué no disfrutar de sus beneficios y ventajas. La escuela desescolarizada deberá orientarse hacia aquello que los algoritmos no podrán hacer. Al decir de Joseph Aoun (2017), rector de la Northeastern University, USA, la universidad debe formar profesionales “*a prueba de robots*”, esto es, que sean creativos, mentalmente flexibles, capaces de inventar, descubrir o producir lo que se considere valioso, que escapen de lo rutinario y eviten la amenaza de la automatización.

Los seres humanos, dotados de sentido común, que los algoritmos no poseen y se duda si algún día lograrán tenerlo, pensamos de una manera donde la subjetividad predomina y que esas máquinas no pueden hacer, aunque nos sorprendan por sus increíbles capacidades de procesamiento de información. En el modo como un/a niño/a procesa la información y aprende de todo y todo radica el punto de inflexión que hará la diferencia cualitativa entre los seres de carbono y los de silicio. La educación podrá hacer, lo que la escolarización no podrá.

Al educarnos, no al escolarizarnos, vivemos inmersos en el transcurrir del *estar-siendo-ocurriendo* (González e Illescas, 2002), que integra en una totalidad dinámica y fluctuante todas nuestras manifestaciones humanas, sean cognitivas, emocionales o axiológicas, sin considerarlas por separado. Nos educamos en un aquí y ahora que integra naturaleza y cultura en los que la experiencia es crucial para comprender holística y sinérgicamente lo que está aconteciendo. El devenir del proceso sobrepasa la comprensión paradigmática que en la escuela se tiene de lo que significa enseñar y aprender. Durante la enseñanza y el aprendizaje escolarizado se explican con claridad los pasos y las fases -de “a” se pasa a “b” y a “c”, etc.-, pero no el tránsito entre uno y otro: ¿qué hay entre “a” y “b”? ¿qué sucede cuando se desdibuja “a” y comienza a ser “b”, etc. Esto es más grave aún: como cultura híbrida, en la que predomina el eurocentrismo, no comprendemos estas transiciones donde lo difuso es central y lo dicotómico no tiene sentido.

Esto nos ayuda a entender por qué en los procesos educativos somos y estamos, mientras que en los escolares, salvo excepciones, solo estamos. En la escuela la escolaridad se encuentra restringida a una práctica educativa debilitada, tanto así que contribuye a diluir la impronta indeleble de cada persona a tal grado que muchísimos/as estudiantes se vuelven invisibles ante sus profesores/as y compañeros.

Por otra parte, dado que la experiencia educativa es personal y plenamente subjetiva, la invisibilidad se torna desastrosamente catastrófica y excluyente, al tiempo que reduce radicalmente las posibilidades de comunicaciones intersubjetivas y los aprendizajes en comunidad y con la comunidad de pares y la barrial. También entraba las emergencias e impide que el aprendizaje sea sinérgico y no pueda trascender el valor de sus elementos constituyentes y provocar la emergencia de nuevos niveles de complejidad (Calvo, 2020a).

La valoración de la escolaridad va en retirada en algunos frentes. Lo interesante es que son instituciones que están creando los cambios profundos que nos afectan como sociedad

mundial. A saber, en Google evalúan a un postulante presentándole desafíos generales en vez de preguntas específicas sobre algún tópico. Lo hacen porque les interesa indagar cómo usa de su creatividad, cómo se relaciona con la innovación y cuáles son sus habilidades para el trabajo colaborativo. Claro está que también deben mostrar competencia, fluidez y fundamentos profesionales; esto es, capacidad para resolver un problema para el cual está preparada y, si no lo estuviera porque el problema es nuevo, debería tener la autonomía para estudiar por su cuenta.

En este sentido, como comunidad pedagógica debemos recuperar la resiliencia de las personas autodidactas que están atentas a que ningún fenómeno ni proceso es idéntico al anterior, porque siempre hay cambios que pueden ser menores y amplificarse en el futuro, tal como las mutaciones en el desarrollo evolutivo. Este fenómeno se conoce como el *efecto mariposa* que da cuenta de cómo una pequeña perturbación al inicio de un proceso puede incrementarse hasta causar un efecto imprevisto, que puede llegar a ser devastador o ser el chispazo serendípico aclarador de confusiones profundas. De hecho, el espectacular avance de la ciencia y de la tecnología, no es solo el producto del trabajo sistemático y riguroso de miles de personas, sino también la expresión de ideas luminosas que surgen en medio de enredos conceptuales aparentemente aporéticos y que se resisten al análisis racional hasta que la intuición sorpresiva simplifica todo en una idea sencilla y lúcida (Stevens, 2020; Strogatz, 2004).

3. PRECONCEPCIONES ESCOLARIZANTES

La visión limitada y pesimista de la escuela sobre las capacidades de los estudiantes enturbia la comprensión sobre lo que son capaces e inhibe las acciones que se puede realizar. Esta perspectiva paradigmática se centra más en las debilidades que se supone tendrían los/as educandos/as por ser pequeños/as o púberes, además de las que les podrían afectar individualmente, antes que en las fortalezas que tienen como seres humanos que propenden a aprender. Asimismo, dada la estructura clasista de la mayoría de los sistemas escolares, la escuela discrimina por origen, etnia, apariencia, ingresos, etc. También se asume que deben aprender a disciplinarse siguiendo las normas que guían a la institución escolar, entre otras razones, porque se minusvalora, si es que no se desprecia, la cultura de origen. Si no las obedece, se considera que la amonestación, el castigo y los golpes le ayudarán a corregir. Recordemos que hasta no hace mucho se afirmaba que “la letra con sangre entra”. Si bien esos criterios van en retirada, esto no significa su desaparición porque han sido reemplazados por otras formas de sanción. De hecho, se han disimulado. A pesar de la tristeza que nos depara esta situación, no perdemos la esperanza de que algo avanzamos y que no está lejano el momento en que alcancemos aquel *punto de inflexión*, a partir del cual el cambio será inminente, lo que no significa que sea paradisíaco.

Si bien, estas posturas escolares se han criticado a lo largo de décadas y se cuenta con antecedentes de investigaciones que cuestionan sus concepciones, procedimientos, logros y todo lo que ello implica, estas críticas no han logrado horadar su hegemonía escolarizante. Esto ha llevado a la educadora indígena Jo Chrona, perteneciente a la Primera Nación Kitsumkalum en la Columbia Británica, Canadá, a afirmar respecto al sistema escolar canadiense: “A menudo me pregunto si es posible descolonizar un sistema educativo que es inherentemente una construcción colonial” (2022, p. 43) porque por lo común esos

intentos no atienden a los requerimientos de los afectados por aquella colonización porque se analizan y valoran desde la cosmovisión dominante, que no logra comprenderlo, al modo como se desvalorizan sus conocimientos sobre la naturaleza simplemente porque sus procedimientos no siguen los criterios del positivismo, que guía el desarrollo científico en la cultura dominante. Análogo al desprecio occidental al conocimiento budista, que llevó al Dalai Lama a organizar diálogos con científicos occidentales (Varela, 1999, 1997).

Desde hace mucho tiempo hemos dado cuenta de la extraña seducción que ejerce este paradigma hegemónico a pesar de no garantizar enseñanzas estimulantes, desafiantes ni gratas; tampoco, aprendizajes significativos, lúdicos y placenteros, sino que promueve frustraciones y desencantos que se reiteran a través de las generaciones. También hechiza la creencia de que la mediocridad es suficiente para disfrutar del vivir y prepararse técnica y profesionalmente para los desafíos laborales. La mediocridad se manifiesta de varias maneras. Una de ellas y muy grave es la que confunde al profesorado haciéndole creer que si disminuye las exigencias en sus enseñanzas y en los aprendizajes esperados ayudará a sus estudiantes porque estaría atendiendo a sus requerimientos particulares. Esta práctica da cuenta de una cultura de autoengaño colectivo que ha terminado gestando una práctica docente, que algunos/as resumen afirmando que “el profesor hace como que enseña y el alumno hace como que aprende”.

Estas simulaciones dan la espalda a los desafíos inéditos que enfrentarán las futuras generaciones, los que serán cada vez más novedosos y exigentes dado el inminente reemplazo de los seres humanos por máquinas en muchas tareas, algunas de las cuales hoy nos parecen intocables (Ford, 2016; Kaku, 2012). ¿Cuánto, cómo y en qué afectará a la docencia? Este es un tema que debemos analizar sin dogmatismo presuntuosos. Entre profesores/as es frecuente escuchar que “es imposible que un robot reemplace a un docente”, pero muchos tutoriales de YouTube nos muestran que muchas personas aprenden bien asuntos técnicos; también los algoritmos como ChatGPT cuestionan profundamente cómo enseñamos y qué aprendizajes esperamos. En enero recién pasado escuchamos la entrevista que la periodista Paloma Ávila hizo al robot Charles Darwin durante el Congreso Futuro 2023 (<https://www.youtube.com/watch?v=PyX-NI2DmYU&t=4s>) en el llamado “Diálogo del metaverso” sobre ciencia, cambio climático y la sociedad de hoy nos quedamos impresionados. Si yo solo hubiese escuchado la conversación y no hubiera visto el video, no tendría como afirmar que no era una persona versada en el aporte e implicancias del pensamiento del gran evolucionista. También se puede ver el video “Dialogando con una IA” entre el chatbot *LaMDA* [*Language Model for Dialogue Applications*] y Blake Lemoine, ingeniero de Google), que impresiona por la claridad y calidad de los argumentos (<https://www.youtube.com/watch?v=Yg6rZk3hYqo>).

La escuela en vez de proveer a sus estudiantes con satisfactores sinérgicos, le aporta pseudosatisfactores o, en el mejor de los casos, satisfactores singulares, que solo atienden a una de sus necesidades existenciales y no a varias simultáneamente (Max-Neef et al., 1986). El satisfactor más recurrente en la escolarización es el dato, la fecha y la fórmula, que el estudiante recibe como contenido específico y que debe aprender como *respuesta* por si alguna le preguntan por ello o si lo precisara en su vida. Como es altamente improbable que esto ocurra del mismo modo como se la enseñaron es difícilísimo que pueda serle de utilidad. La *respuesta*, independiente de si es verdadera o correcta, estará descontextualizada porque se la aprendió sin atender a ninguna duda o pregunta que haya inquietado al aprendiente.

Estas prácticas fomentan efectos perversos, por ejemplo, sus actores y actrices se agotan, se estresan, deprimen, sufren de afonía por las que requieren de licencias médicas, afectando el clima laboral y propiciando problemas de aprendizajes y conductuales. Esto ha traído consigo el apoyo de una variopinta cohorte de profesionales que intentan ayudar a revertir los problemas escolares, cuyos éxitos precarios e inestables no entusiasman a nadie, salvo excepciones ocasionales. No desconozco en absoluto el apoyo que pueden brindar, pero mi observación apunta a la *patologización* de los procesos de enseñanzas y de aprendizajes y a la urgencia de revertirlo para convertir a la escuela en el lugar y el tiempo del gozo lúdico del *estar-siendo-ocurriendo en el aprendizaje*. Un problema a estos profesionales es que, por más que lo intenten, no logran trabajar holísticamente ni pueden propiciar satisfactores sinérgicos con su trabajo.

En el corazón de la cultura escolar anida la creencia de que la norma debe ser respetada porque su cumplimiento garantiza el buen desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como la convivencia entre los que comparten objetivos comunes. Se asume acríticamente que los diferentes reglamentos y las normas administrativas ajustarán los comportamientos y que las desviaciones serán menores porque podrán ser monitorizadas y controladas. En este respecto, no olvidemos la rapidez con que han proliferado las cámaras de grabación en las salas de clases. Sin embargo, dado que ningún proceso se ajusta cabalmente a los reglamentos y normas porque son dinámicos y dependen de la interacción de muchas condiciones iniciales que nunca son iguales, nada de lo esperado sucede ni podrá acontecer del modo previsto. Muchas personas consideran que esto es desafortunado y se busca corregirlo con sanciones, que terminan alterando todavía más el anhelado clima organizacional, que se espera favorezca aprendizajes de calidad. Se asume que el control riguroso, claro y preciso favorecerá la convivencia y el buen desarrollo de los procesos de enseñanzas y de aprendizajes. Ingenuamente se considera que todo discurrirá al modo como lo hace el agua en un remanso en el río, olvidando todas las otras peculiaridades del territorio donde hay rápidos, rocas y otros accidentes que afectan cualquier pronóstico específico, salvo el general. De este modo, se consagra la hegemonía del mapa por sobre la del territorio (Calvo, 2016; Videla, 2019). Se disgregan las territorialidades y las historias; los cuerpos pierden su habitabilidad y se diluyen sus perfiles; las contradicciones se vuelven triviales y reemplazan por coherencias impolutas y armoniosas.

Se trata de un engaño teórico y práctico tremendo porque gracias a argumentos epistemológicos y éticos erróneos se fundamentan la existencia y necesidad de la escuela, de su organización y de su cultura escolar. Este embrollo se ha enraizado profundamente en el mundo occidental desde hace siglos de clara orientación eurocéntrica. Por un lado, se admite que somos seres imperfectos y, por otro, que estamos en la cima de la evolución y que somos los reyes de la creación. Esto implica que el reinado será imperfecto, lo que es comprensible, pero se reina como si se poseyeran las perfecciones necesarias para ayudar paternalistamente a los imperfectos subordinados, a quienes hay que enseñarles a pensar, a respetarse, a trabajar la tierra, a obedecer, etc. La naturaleza también es súbdita y se la debe doblegar para que produzca según los criterios del gobernante. Esta contradicción nos aporta nuevas perspectivas para comprender por qué este reinado, bajo la protección de la cruz y de la espada, ha sido y continúa siendo tan catastrófico: conquistas de territorios, subyugación de pueblos, negación de sus lenguas, cosmovisiones y valores; omisiones históricas flagrantes; depredaciones sin límites y ecocidios injustificables. Tampoco se ha escuchado a los pueblos porque han sido silenciados, ultrajados y envilecidos.

A favor de los aportes de la cultura dominante se arguye el innegable avance de la ciencia y la tecnología que, entre otros logros ha alargado el promedio de vida, curado muchas enfermedades, mejorado las condiciones sanitarias, facilitado los viajes y acortado las distancias, favorecido la comunicación y el acceso al conocimiento, la alfabetización de millones de personas, etc., aunque ello escamotea la agudización de la pobreza ignominiosa y sus marginaciones vergonzosas ante tanta riqueza acumulada en pocas manos.

Se espera de la escuela que ayude a superar estas brechas, pero a pesar de los innegables logros en la alfabetización y la universalización de la escolaridad en varios años en la mayoría de los países, los aprendizajes siguen siendo precarios y casi inútiles para el vivir, excepto para cumplir con los requerimientos formales para obtener un trabajo o ingresar a algún estudio superior. Si bien, se puede argumentar con razón que hay aprendizajes disciplinarios y competencias adecuadas para cursar estudios superiores, sabemos que lo más frecuente es que aquellas personas no se manejen con otros temas disciplinarios que también estudiaron formalmente. Todavía escuchamos a estudiantes que argumentan su elección de carrera universitaria argumentando que para esa especialidad es bueno, pero que en las otras áreas es malo y que no le gusta.

No objeto que a cada persona le agraden ciertas áreas del quehacer humano, pero si cuestiono que afirmemos con un soltura ingenua y crédula que no aprendimos historia o matemáticas o filosofía o artes o física o lo que sea. El problema es que en esos casos es altamente probable que no aprendimos ni el mínimo para comprender esos fenómenos. Además, como vivimos en una cultura que todo lo separa se nos dificulta establecer puentes que nos ayuden a comprender.

4. DES-ESCOLARIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y DE LOS APRENDIZAJES

A nosotros nos cabe la responsabilidad ética de des-escolarizar a la escuela y transformar la cultura escolar por una que permita que todo educando propenda a aprender en comunidad. Si bien el Estado debe contraer esta responsabilidad, sabemos que la maquinaria burocrática lo dificultará por muchísimas razones. Por una parte, la burocracia tiende a evolucionar hacia su mayor imperfección y, por otra, porque pretender que los seres humanos actuemos de acuerdo a los dictados binarios de una máquina llena de engranajes no funciona simplemente porque no somos máquinas, sino organismos. No obstante lo anterior, debemos colaborar para que el Estado y el Ministerio de Educación -que mejor debemos denominar *Ministerio de la Escolarización*- puedan avanzar en este proceso de cambio de paradigma.

Considero que el cambio más significativo debe centrarse en permitir que el profesorado pueda desempeñarse como profesional heterónomo responsable y no dependiente de decenas de normas que le reglan y organizan su actuar de enseñante y que el estudiante disfrute como aprendiz situado que descubre el mundo y las relaciones que puede generar con los otros seres humanos, el medio y la naturaleza.

Esta idea no es utópica sino profundamente eutópica, entre otras razones porque la insatisfacción por los deplorables resultados académicos es compartida por la mayoría. En general casi todos buscamos cómo superar estas dificultades y que el profesorado recupere la confianza en sí mismo como persona y como profesional. Esto le permitirá reconocer que cuenta con las atribuciones pedagógicas y administrativas para tomar decisiones

apropiadas para que su enseñanza despierte el asombro, genere entusiasmo y alimente la propensión a aprender del estudiante. Dicho de otra manera: fluye con el movimiento y no a contracorriente.

Esto reta tanto al burócrata como el profesorado a superar la convención paradigmática de que quien educa sabe y que quien aprende no sabe. Esa relación dicotómica que separa saber de ignorar es tan negativa como falsa. Es nociva porque convence que ignorar es malo, cuando desde ella germinan las preguntas que cultivan el asombro y el entusiasmo. Es embustera porque opone saber con ignorancia cuando ambos forman una unidad paradójica: basta preguntar lo aparentemente más nimio para descubrir un infinito ignoto. Por esto, preguntar es la actividad más básica de la educación y no la respuesta porque esta clausura la indagación.

Esta situación me ha llevado a definir a la educación como un *proceso de creación de relaciones posibles*, que se gesta desde la pregunta, independiente de si está bien o mal formulada. Las relaciones posibles no pueden ser juzgadas o evaluadas como correctas o inexacta, verdaderas o falsa, porque solo responden a la relación provisoria que se hace entre algunos conceptos. Son relaciones circunstanciales porque se dinámicas y cambiantes, pero intensamente creativas. Basta pedirle a quien relaciona que desarrolle la idea para lo cual inventará explicaciones, imaginará causas y consecuencias y nuevas concordancias. Quien educa debe escuchar con atención lo que le dicen y no lo considera que le deberían argumentar; igualmente, debe atender con curiosidad para descubrir qué le comunican y cómo argumentan. Así podrá orientar, sugerir pintas, perspectivas, enfoques, pero *sin imponer respuestas*. Si lo hace el educando se podrá desentender de lo que le intriga y podría abandonar la aventura, no por falta de interés, sino porque desea el protagonismo para descubrir libremente. No argumento en contra de la necesidad de tener respuestas, puesto que las necesitamos en la vida, sino que cuestiono la impertinencia de ofrecerlas o imponerlas cuando no se las solicita, ni se necesita ni pueden ser comprendidas en relación contextual. Parodiando a Freire cuando se refiere a la educación bancaria, diría que son respuestas necrófilas y no biófilas.

El aprendiente podrá recabar antecedentes para poder determinar cuán *probable* es que aquello que perfiló como posible pueda acontecer. Lo obtendrá sea del monólogo consigo mismo o del diálogo con sus compañeros de juego o con su educador/a. Lo importante es que, si se le deja, continuará buscando hasta dar con una idea que le satisfará momentáneamente. En estos momentos cobra importancia averiguar si aquello es verdadero o falso, correcto o incorrecto, oportuno o inconveniente y podría ser evaluado, pero evitando entorpecer el proceso de indagación. Más bien, aquella valoración debe considerar la riqueza epistemológica que muestra la *tendencia* de lo que se hace, aunque esté errada. Recordemos el dicho popular que, si se mantiene a lo largo de los siglos, será porque anuncia una verdad: “no hay que matar a la gallina de los huevos de oro”. Lo realmente importante es mantener viva a la curiosidad para que siga alimentando la propensión a aprender y a enseñar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aoun, J. E. (2017). *Robot-Proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence*. The MIT Press.

- Calvo, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación*. La Serena: Universidad de La Serena, 6ª ed.
- _____. (2020a). De la Ingenuidad y el Asombro a la Escolarización. El Desarrollo Infantil como Guía de la Educación (pp. 19-44). En E. Sandoval-Obando; E. Serra Desfilis & Ó. F. García (Eds.). *Nuevas Miradas en Psicología del Ciclo Vital*. Santiago: Ril Editores, Universidad Autónoma de Chile.
- _____. (2020b). Tentación epistemicida de la escuela (pp. 190-208). En Moreno A. Y S. López de Maturana (ed.). *Jóvenes en los márgenes de las instituciones escolares. Trayectorias vitales y experiencias pedagógicas*. La Serena: Editorial de la Universidad de La Serena.
- Chrona, J. (2022). *Wayi Wah! Indigenous Pedagogies: An Act for Reconciliation and Anti-Racist Education* (English Edition) [Kindle iOS version].
- Ford, M. (2016). *El auge de los robots. La tecnología y la amenaza de un futuro sin empleo*. Buenos Aires: Paidós.
- Gallardo, B. (2014). *Sentidos y perspectivas sobre semilleros de investigación colombianos, hacia la lectura de una experiencia latinoamericana*. Manizales: CINDE.
- González, J. e Illescas, J. (2002). *Acerca de la educación en el mundo originario preinca en el territorio donde se formaría el tahuantinsuyo y el qollasuyo*. Cochabamba: CEDIB (Centro de Documentación e Información).
- Gopnik, A., Meltzoff A. y Kuhl, P. (2001). *The scientist in the cribm What early learningg tells us about the mind*. New York: Harper Perennial.
- Gopnik, A. (2010). *El filósofo entre pañales. Relaciones sorprendentes sobre la mente de los niños y cómo se enfrentan a la vida*. Madrid: Planeta.
- Hopkins, R. (2019). *From What Is to What If: Unleashing the Power of Imagination to Create the Future We Want* (English Edition) [Kindle iOS version].
- Kaku, M. (2012). *La física del futuro. Cómo la ciencia determinará el destino de la humanidad y nuestra vida cotidiana en el siglo XXI*. Barcelona: Debolsillo.
- Max-Neef, M. et al. (1986). *Desarrollo a Escala Humana*. Santiago: CEPAAUR.
- Stevens, M. (2020). *The Knowledge Machine: How Irrationality Created Modern Science* (English Edition) [Kindle iOS version].
- Strogatz, S. (2004). *Sync: The Emerging Science of Spontaneous Order* (Penguin Press Science) (English Edition) [Kindle iOS version].
- Varela, F. (ed.). (1999). *Dormir, soñar, morir. Nuevas conversaciones con el Dalai Lama*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- _____. (ed.). (1997). *Un puente para dos miradas*. Santiago: Dolmen Edición.
- Videla, R. (ed.). (2019). *Pasos para una ecología cognitiva de la educación*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.