

## Educar desde la inseguridad pero con dirección.

Arturo Navarro

---

Todos los que nos dedicamos a la educación, lo hacemos desde un lugar... y no me refiero únicamente al espacio físico del aula, sino a la serie de supuestos y teorías que se ponen en juego cuando nos enfrentamos a la tarea de comunicar un contenido, de generar una experiencia o de explicar un asunto. El aula es lo menos importante. Lo verdaderamente fundamental es el lugar epistémico desde el que construimos nuestra acción educativa.

Educar no se realiza desde cualquier lugar. Detrás de cada dinámica, de cada propósito, de cada material seleccionado, de cada discurso o incluso, de cada esquema que se desmenuza en el pizarrón, se encuentra una postura sobre la educación. El asunto es que en muchas ocasiones, -seguramente lo hemos escuchado muchas veces-, la práctica no se recupera ni se reflexiona.

¿Cómo le hacemos para educar en la intención de la formación de valores y la necesidad de la formación de la conciencia crítica? Muchas escuelas proponen que la educación ha de ser integral y para la vida. Además muchos añaden a la educación la tarea de acompañar.

Los primeros problemas que enfrentan estas intenciones educativas, que en muchas ocasiones se vuelven slogan para captar alumnos, son al menos tres:

1. *Educar integralmente*. La escuela es apenas un espacio de la vida, por lo que el desarrollo de su intención de educar integralmente se circunscribe a lo que ocurre en su espacio, no fuera de él. La vida familiar y el mundo social con sus tensiones y posibilidades no entra de manera total a la escuela, sino a través de las experiencias con las que se acerca el alumno a nuestras clases. Educar entonces integralmente no consiste sino en proveer apenas de una serie de herramientas que permitan al estudiante analizar los espacios en que se desenvuelve. Se trata de tomar con modestia la frase *educación integral*. Integral en sus intenciones, aunque no necesariamente en sus alcances que dependen del

alumno y no de los profesores. Aceptar que educamos desde una intención integral<sup>1</sup> sin la certeza de que podamos tener una perspectiva omnipresente y omnisciente puede ayudarnos a vivir con menos tensión los alcances de nuestra tarea educativa.

2. *Educación para la vida*, es también una intención loable. Los aprendizajes han de ser útiles y deben servir para algo, aunque bien a bien no siempre lo sepamos. Esta suposición hace que muchos de nuestros alumnos –tal vez incluso nosotros– nos preguntemos todavía desde la paradoja ¿para qué sirve el álgebra? ¿qué cosa es verdaderamente la ética? ¿y la moral? ¿el ácido desoxirribonucleico y ribonucleico los voy a utilizar alguna vez? Educación para la vida tiene un cierto sabor de pragmatismo que no puede estar ajeno a la escuela. Los aprendizajes tienen una cierta utilidad. Sin embargo, hay otro problema más grande, que es la preposición *para*. Seguramente todos recordamos que las preposiciones son palabras que relacionan los elementos presentes en una oración. En este caso los elementos relacionados son *educar* y *vida*. El resultado es una oración que plantea el destino o la dirección de nuestra acción educativa, sin embargo no plantea el punto de partida. Y cuando la procedencia o el punto de partida no queda claro, se corre el riesgo de no reconocer el origen.

No hay problema que la educación sea para la vida pero ¿cuál vida? Esto no se puede saber si no se mira el origen. Educación para la vida es una utopía. Se trata de un motor para trabajar, pero en esta intención no queda claro el lugar desde donde se educa. Parece entonces importante ubicar el punto de partida, por eso junto con educación para la vida –que puede ser insuficiente– es importante *educar desde la vida*. En este caso, la preposición *desde*, permite ubicar el origen de nuestra acción educativa. Cuando la educación parte *desde* la vida, los materiales, los discursos, los recursos, las lecturas son otras o al menos se usan con una intención distinta. Cuando tenemos claro *desde qué vida* estamos educando podemos plantear *para qué vida* –igual o distinta a la que tenemos en el momento de hacer educación– educamos. Se trata aparentemente de un matiz inocente pero fundamental para el cambio de perspectiva.

---

<sup>1</sup> A partir de aquí cada vez que se use la expresión *educar integralmente* y sus correlativas, tiene la connotación de modestia.

3. *Educar es acompañar*. En principio las preguntas que se me ocurren son ¿acompañar, en qué, para qué, cómo, por qué? Existen desde la observación al menos dos modelos de acompañamiento que se pueden caracterizar con dos imágenes un tanto de caricatura<sup>2</sup>: la del acompañante que busca ***conducir al estudiante para que no caiga en el error y si cae regrese al buen camino***, y entonces busca plantear los problemas, quitar del camino los escollos y hasta llevar de la mano al estudiante por el camino seguro. Se trata de un ejercicio de preceptoría donde ser educado es percibido como asumir el horizonte de comprensión del acompañante, sus valores, sus perspectivas. De cualquier manera nada garantiza que esto suceda, porque existe al menos un espacio de libertad en el sujeto acompañado. Lo peculiar de este estilo de acompañamiento es la reproducción del habitus del docente por parte del estudiante, es un poco el asunto planteado por Freire cuando usa el término *educación bancaria*. Pero aquí el asunto va más allá. Las preguntas, si es que se permiten, -de hecho las hay aunque no se permitan- se contestan siempre desde *lo mismo*, con lo que se accede a una reproducción del análisis, olvidando la dinamicidad de la vida. Muchos proyectos educativos con el modelo del preceptor educan integralmente para la vida, pero una vida ya sabida, donde hay respuestas para todos y la felicidad –si es que puede alcanzarse- se logra asumiendo los paradigmas del esquema donde se mueve el que acompaña. La debilidad de este modelo del “buen camino” es que no educa para imaginar mundos posibles, sino para adecuar el mundo, la vida al modelo aceptado como verdadero y bueno.

El otro ***modelo de acompañamiento es el del discernimiento***. En este modelo – también caricaturizado y con debilidades- el acompañante no quita las piedras del camino ni dice por dónde caminar. Sencillamente habla del camino, de las ventajas de caminar por él, de los problemas, de las oportunidades. Pregunta y deja preguntar. No hay respuesta segura. Se trata del modelo de la provisionalidad de las respuestas para buscar aquella que resulte más segura. También este modelo educa integralmente para la vida, pero a diferencia del modelo del “buen camino” se trata de una vida no sabida, incluso desconocida

---

<sup>2</sup> Recuérdese que la caricatura resalta algunos rasgos para hacer más evidente el asunto tratado.

que va desarrollándose al ritmo de cada alumno. Parte de las inquietudes y experiencias del alumno, por lo que educar desde la vida se convierte en la posibilidad de pensar la propia existencia, recuperar las experiencias para reflexionarlas y tomar posición ante ellas, no desde cualquier intención sino desde aquello que se convierte en principio fundamental. Esto implica un reconocimiento a la subjetividad como punto de partida de la educación.

Si educar tiene estos matices, educar es formar la conciencia. Desde que aparecemos en el mundo las experiencias van acumulándose para ayudarnos a interpretar la realidad en un determinado sentido. El asunto es que el mundo de la vida está siempre en movimiento y no siempre los esquemas construidos sirven para interpretar. Bourdieu nos ayudó a entender que la reproducción es una intención de todo esquema de organización, incluyendo los esquemas mentales. Una educación desde el mundo tal como está que no sea crítica tiende a reproducir el modo de proceder. Formar la conciencia en el modelo del discernimiento, implica educar en la posibilidad de revisar más allá de las apariencias, para desmenuzar lo que existe y mirar nuevas posibilidades. Se trata de imaginar mundos posibles.

¿Los modelos tradicionales de la formación de valores que se desarrollan bajo el paradigma de “mostrar el camino correcto y bueno” permiten imaginar mundos posibles? A mi juicio no es posible porque se mueven en la lógica de la reproducción y la crítica no se da hacia dentro, incluso hacia las mismas instituciones que los proponen o los discursos que se construyen. Una educación diferente requiere de crear situaciones de aprendizaje que tomen en cuenta al menos, la recuperación de la subjetividad, del mundo del alumno reconociendo la diversidad para “desempaquetarla”, trabajando sobre las creencias y los estereotipos; con lo que el hecho educativo se mueve en el mundo real. ¿Qué significa trabajar sobre las creencias y los estereotipos? En primer término que no se trata de exponer problemas, sino de presentar los puntos de discusión como problemas *para* alguien. Lo primordial en esto es que quien vive la situación de aprendizaje necesite comprender eso que se presenta como problema o que busque compaginar las notas discordantes.

Por otra parte, si al trabajar sobre las creencias y estereotipos, el sujeto de la situación de aprendizaje se enfrenta al drama de fundamentar sus suposiciones, se habrá logrado

el objetivo; porque está ante un problema, que en su sentido originario implica arrojar delante<sup>3</sup>.

Asumir que la situación de aprendizaje es el planteamiento de una relación subjetiva, problemática para alguien que se le presenta como un obstáculo a pasar, favorece que lo planteado en los cursos no sea sólo discusión sobre algo (contenido) sino desde alguien (sujeto). De este modo, la situación de aprendizaje es arrojar delante las creencias y suposiciones como aporías, incluso dramatizando para que el alumno se vea impulsado a buscar una salida. Esta aporía es lo que los constructivistas llamarán en otro esquema, generar el conflicto cognitivo desde la zona de desarrollo próximo.

Un segundo asunto es plantear preguntas y generar preguntas. Muchas prácticas educativas ubicadas en la exposición magisterial tienen la desventaja de realizarse suponiendo que nombrar los valores implica su seguimiento y el discernimiento sobre ellos. A la larga esto no ayuda al discernimiento.

Ya Freire nos recordaba en su último curso la necesidad de la direccionalidad de la educación con las siguientes palabras: “algo que va más allá de la situación educativa y que sin embargo no forma parte de ella. No hay situación educativa que no apunte a objetivos que están más allá del aula, que no tenga que ver con concepciones, maneras de ver el mundo, anhelos, utopías”<sup>4</sup>. El asunto es que no podemos, ante la tarea compleja de la formación de valores, dejar de reconocerlo...

---

<sup>3</sup> “Problema significa ante todo algo saliente, por ejemplo, un promontorio; de un modo más concreto, un obstáculo, algo que me encuentro delante [...] pero repárese en que para que algo me sea obstáculo no basta con que esté ahí delante [...] para que se convierta en obstáculo, no es suficiente su presencia ante mí: hace falta que yo necesite pasar al otro lado, precisamente a través de él; entonces es efectivo obstáculo, en la forma concreta de lo que los griegos llaman aporía, es decir, falta de poro o agujero por el que salir de una situación” (Julián Marías, Introducción a la Filosofía, Revista de Occidente )

<sup>4</sup> Freire, El grito manso, Siglo XXI, México p. 41