

COMPLEJIDAD DEL MÉTODO

COMPLEXITY OF METHOD

KEY WORDS

authentic questions, inquiry,
reflection, nature-based education

PALABRAS CLAVE

preguntas auténticas, indagación, reflexión,
educación en la naturaleza

BERNARDITA URZÚA V.

Profesora de Lengua y Literatura y Magíster
en Educación mención Dirección y Liderazgo Escolar
de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

RESUMEN

La reflexión sobre el método de aprendizaje en la escuela requiere en primer término detenerse a pensar sobre los fines de la educación, para luego perfilar los medios. En el artículo se esbozan algunos fines de la escuela en el siglo XXI, a partir de la situación del conocimiento en la era de la informatización del mundo; la agenda de cambio climático y el tipo de convivencia social que se aprecia en las sociedades llamadas posindustriales, para luego proponer tres orientaciones fundamentales el torno al método en la escuela: las preguntas auténticas, la indagación y la reflexión. Por último, se aportan tres ideas clave para el trabajo pedagógico: la educación en la naturaleza; la escuela como comunidad de afectos, equitativa y no violenta; y la escuela consciente.

ABSTRACT

Reflection on the learning method at school requires, first, reflecting on the end goal of education and then outlining the means to acquire it. This article outlines some objectives of the school in the twenty-first century from the state of knowledge in the era of world digitalization; the climate change agenda, and the situation of social coexistence that can be seen in so-called post-industrial societies, to then propose three fundamental orientations around the method in school: authentic questions, inquiry and reflection. Finally, three key ideas for pedagogical work are provided: education in nature, the school as a community of affections, equitable and non-violent, and the conscious school.

Hablar hoy del método en el ámbito de la educación y del aprendizaje supone forzosamente reflexionar antes sobre el escenario complejo en que se instalan las preguntas del qué y del para qué de la educación. ¿Qué es aprender hoy?, ¿qué necesitamos aprender?, ¿por qué?, ¿en qué contexto es mejor y más eficaz aprender aquello?, ¿con quiénes? Solo después de despejar estas interrogantes, aunque sea parcialmente, es razonable hacernos la pregunta por los métodos de aprendizaje. Uno de los grandes problemas que aqueja a las discusiones en educación hoy es precisamente la confusión entre lo curricular, o el qué de la educación, y lo didáctico o el cómo.

A las clásicas preguntas sobre los fines y medios de la educación, considerando los desafíos del siglo XXI, quisiera proponer algunas ideas provisorias que nos permitan ir reelaborando aquellas concepciones desde las cuales solemos pensar la educación como sistema, y el aprendizaje como actividad consustancial a ese sistema. Si bien ambos, sistema y actividad, suelen entenderse como indisolubles, sabemos desde la experiencia que no lo son, y constatamos también a diario la diversificación de modos de autoaprendizaje que crece con la revolución de los medios tecnológicos de información al margen de los sistemas educativos.

Por otra parte, asistimos también a un mundo en el que las nuevas mitologías y pseudoficciones sobre la realidad se extienden a una velocidad y vastedad nunca antes vista. Pareciera ser que en la era de máxima distribución y acceso a la información es difícil encontrar certezas, datos verificables y confiables, opiniones bien fundadas, diálogos fructíferos, ideas en tensión creativa más que reactiva. Estos parecieran ser lujos académicos o añoranzas de anticuadas tertulias antes que el modo predominante de producción del conocimiento. Una suerte de nueva ignorancia nos acecha, la de ignorar alevosamente la fuente, el dato, el fundamento, la evidencia. De algún modo, evadimos así la complejidad, pues esta se nos hace inaprehensible, abismante, poco gestionable para el tráfico cotidiano; además de amenazante del *status quo*.

La primera propuesta de reflexión es la de circunvalar la complejidad de nuestro contexto con la finalidad de perfilar el lugar y situación en que ocurre el aprendizaje del estudiantado hoy. Si revisitáramos la pregunta por el tiempo, por ejemplo, los y las educadoras requerimos interrogarnos por la relación del ser humano con el tiempo vital, por las etapas del desarrollo en el contexto actual, ¿qué particularidades adquieren? En la relación del sujeto con el tiempo personal, lo “sí mismo”, ¿cómo se habita hoy?, ¿cuán mediada está esa relación con lo “sí mismo” en un tiempo ocupado, sin pausas, sobrecargado, sobreestimulado de “afuera”? Y si nos preguntamos por ese mismo tiempo con otros, el “nosotros”, ¿cuáles son hoy sus singularidades? Por último, al interrogarnos por el tiempo en la naturaleza, ¿qué situación estamos transitando como humanidad? Hoy ya se diagnostica a niños con déficit de naturaleza (Louv, 2008), es decir, que han experimentado menos situaciones de inmersión en la naturaleza de lo que un ser humano requiere para un crecimiento saludable.

Si lo que denominamos vida es al menos un tiempo definido en un lugar determinado de un ser biológico, sintiente, pensante y social corresponde también visitar nuestra relación con ese espacio que habitamos y que posibilita nuestra existencia: la crisis medioambiental, climática y del estilo de vida en ciudades y economías deshumanizantes parecen ser el escenario habitual de muchos niños, niñas y adolescentes. El informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2012) estimaba que para el año 2050, 7 de cada 10 personas vivirán en ciudades grandes o pequeñas.

Segunda consideración en torno a los fines de la educación: ¿la escuela busca el desarrollo de las personas, el control social, la transmisión del conocimiento, el funcionamiento de las democracias? ¿Todas las anteriores? Hoy asistimos a los efectos o consecuencias de la sociedad industrial y todo lo que esta generó: el tipo de sujetos que hemos propiciado. Intentábamos responder a una sociedad que progresaría (había varias direcciones para ese progreso) y se requería mano de obra más o menos calificada para ocupar un puesto en la sociedad; este modelo de escuela se conoce como escuela-fábrica. Le sobrevino un modelo posindustrial, orientado a asegurar competitividad económica y proteger la cultura conservadora ante los procesos acelerados de globalización, caracterizados por la rendición de cuentas, la gestión por estándares y programas de instrucción basados en destrezas (Williamson, 2013). La escuela ha sido desde entonces, en demasiados casos, un visado para puestos de trabajo conforme a las necesidades del mercado. A ese modelo se lo denomina hoy como un currículo de eficiencia social (Schiro, 2008).

El ideal humanista anterior, el del desarrollo integral, quedó subordinado a esta mirada productivista; y con ello, la reflexión, la detención, el tiempo calmo de la imaginación y de la creatividad, también ocuparon un segundo plano: menos horas de arte, música, educación física y de filosofía en el currículum escolar son herencias de este cambio de paradigma desde la escuela humanista de las artes liberales hacia la escuela de la era industrial. Los métodos de aprendizaje respondieron también entonces a estos nuevos fines de la educación.

Miremos un segundo este cambio de paradigma: el ideal de la formación humanista buscaba el desarrollo humano del estudiante, que se comprendía como una suerte de expansión de los límites ordinarios de la experiencia humana; el cultivo de la palabra era esencial para alcanzar el arte de hacerlas calzar con esa experiencia. Un gran defensor de esta concepción humanista y, en discusión con el enfoque aristotélico del saber, fue Petrarca quien recibió acusaciones de ignorancia por no sumarse con entusiasmo al boom aristotélico de su época que se abocaba al conocimiento de la naturaleza de las cosas y del cual derivó lo que hoy conocemos como saberes profesionales. Petrarca, insigne humanista y cristiano, se oponía a ello, afirmando: “una cosa es saber, otra es amar; una cosa es comprender y otra es desear” (Petrarca citado en Borelli, 2016, p. 89).

De este movimiento de aprender-saber para desarrollar el potencial humano a aprender-saber para tener un lugar útil en la sociedad, se desprenden muchas de las prácticas pedagógicas y culturales que persisten hasta el día de hoy: entre ellas la forma y rol de las escuelas y de las universidades. La visión

científica profesional del saber se ha impuesto por sobre la visión humanista mediante instituciones y prácticas culturales que son la forma y fondo de todo dispositivo educativo hoy. Hombres y mujeres para la producción y el desarrollo económico, ambas condiciones del progreso y de la prosperidad. Así las cosas —o bien, las creencias—, la escuela ha sido funcional a este fin. Y sus métodos, por tanto, coherentes con ello: a la línea de producción se homologó el aula graduada por edades y materias compartimentalizadas, secuenciadas y con dos posibles resultados: aprobadas o reprobadas. Un sistema eficiente para ordenar y, sobre todo, dar cobertura educativa a una masa abundante y diversa de población, que sería luego fuerza trabajo (Tyack & Cuban, 2000).

Interesante es también observar en este modelo, la historia y las razones de exclusión y posterior inclusión de las mujeres en esta masa de educandos. Como postula Federici, la actividad social de las mujeres había sido hasta entonces el trabajo sexual, la procreación, el cuidado de los niños y el trabajo doméstico, condiciones de base para la producción de la fuerza de trabajo en la sociedad capitalista (Federici, 2018).

Así nuestra escuela tradicional preparaba para el trabajo y no ya necesariamente para el desarrollo humano y la expansión del ser que fue el ideal humanista. Las sucesivas oleadas para hacer más eficiente la escuela han sofisticado tanto las formas como las teorías en las que se sustenta un sistema que ha sido, en primer lugar, funcional a un orden económico. La clase expositiva o frontal obedece a la lógica de productivizar el tiempo, el espacio y la provisión de enseñanza, en un esquema en que el maestro o la profesora pueden ocuparse de muchos a la vez. El modelo económico que proclama la libertad del individuo descansa en un tipo de enseñanza colectiva indiferenciada: se espera que muchos aprendan ciertas cosas útiles para el trabajo a la vez, producto de una misma experiencia y oportunidad de aprendizaje. Muchas de nuestras prácticas pedagógicas todavía contienen este principio; aun en aquellos educadores que sostienen tesis progresistas, tanto en lo político como en lo educativo, se observan estas prácticas de enseñanza de uno a muchos. Y esto no se debe necesariamente a una falta de cuestionamiento sobre este orden educativo, sino más bien a lo funcional y sostenible que ha resultado ser. Los intentos reformistas en educación no han logrado extenderse a todo el sistema; o bien, no han podido perdurar en el tiempo por diversas razones, dentro de las cuales, una muy de peso ha sido el sobreesfuerzo que le exige al cuerpo docente sostener un sistema o método alternativo al tradicional (Tyack & Cuban, 2000).

Provisoriamente podríamos postular que la estructura de la escuela y sus modos de aprender nos han preparado para las reglas de funcionamiento de un mercado laboral estratificado y diferenciado que se nos hace natural. El método entonces no es ingenuo y reporta efectos en la serie de creencias que asumimos sobre cómo funciona el mundo. La consagración de este tipo de modelo de eficiencia social en el mercado laboral parece habernos llevado a lo que Byung-Chul Han ha denominado “La sociedad del rendimiento”:

El exceso de trabajo y rendimiento se agudiza y se convierte en autoexplotación. Esta es mucho más eficaz que la explotación por otros, pues va acompañada de un sentimiento de libertad. El explotador es al mismo tiempo el explotado. Víctima y verdugo ya no pueden diferenciarse

— (Han, 2012, p. 20).

Cabría preguntarse cuánto de esa paradójica libertad para subordinarse al sistema proviene de nuestros sistemas educativos como valor agregado a las demás estructuras sociales que hemos generado para ello.

MÁXIMA CIRCULACIÓN DE INFORMACIÓN Y MÁXIMO RIESGO AMBIENTAL

Hoy, avanzado ya nuestro siglo XXI, nos asomamos a lo que se han denominado sociedades del conocimiento: sujetos con acceso a la información, la libertad de expresión y la diversidad lingüística (Organización

de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2005). Los propósitos, destinos y roles que ocuparán las generaciones de futuros adultos (hoy estudiantes) están en permanente proceso de relectura y redefinición. Incluso cabe plantearse la pregunta por si repetiremos el patrón: ¿una escuela que se subordina al modelo productivo? La creencia básica en el progreso y en el futuro ha sido puesta en entredicho en vistas de las crisis multifactoriales que vivimos y agudizada por la pandemia y la guerra en estos días. Esta situación permea a la escuela y a los sistemas educativos, pues socava el sentido último de su función: ¿para qué ir a la escuela hoy?

Adicionalmente, la situación vital de nuestra época en las sociedades posindustriales es la de una doble vida —física y virtual— que supone una complejidad existencial relativamente nueva: hay una duplicación de ambientes para la autopercepción y para la propia relación con el “yo” que entendemos como identidad; así también se configura un doble espacio de convivencia con otros que llamamos comunidad, como una relación duplicada con el espacio que hoy puede ser físico y virtual. Esta situación vital constituye la condición material concreta en que se instala la escuela del siglo XXI. Es en estas condiciones en que los niños, niñas y adolescentes están creciendo y desarrollando sus identidades y proyectos de vida. Si era difícil transitar los procesos de individuación en la era análoga, hoy solo podemos imaginar la complejidad que supone desarrollarse con esta duplicidad de espacios y tiempos. Paradójicamente, en tiempos de auge de las “redes sociales” el aislamiento y la desazón de los jóvenes parecen aumentar. Hoy en Chile, estos son una de las de las poblaciones con mayores problemas de salud mental, según el Núcleo Milenio Imhay, de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile:

En Chile los datos sobre salud mental en niños y jóvenes no dejan de ser preocupantes: un 16,5 por ciento de quienes tienen entre 12 y 18 años presenta algún trastorno de salud mental y el 45,3 por ciento de los niños, niñas y adolescentes bajo sistema de protección de derechos presenta riesgo de suicidio

— (Siebert, 2018, s. p.).

Por otra parte, el impacto de la pandemia por COVID-19 en la salud mental de preescolares y escolares en Chile (Región Metropolitana) ha mostrado un incremento de los síntomas asociados a la ansiedad y la depresión (Larraguibel, 2021).

Esta complejidad existencial remece también los fundamentos de la escuela como institución social: ¿es la escuela el lugar para el desarrollo del potencial de los niños, niñas y adolescentes?, ¿cuáles son las experiencias necesarias para ello?, ¿puede proveerlas efectivamente la escuela? La dimensión cognitiva es solo un aspecto de ese potencial; lo socioafectivo, el sentido de trascendencia y de responsabilidad colectiva son hoy también un mínimo para la convivencia y la sostenibilidad de la vida en el planeta. ¿Debe la escuela proveer la formación y las experiencias educativas fundamentales para ello?

Parece no ser sostenible por mucho tiempo más la preminencia de la función social de la escuela como medio de control social y de provisión de fuerza de trabajo para mercados en evolución cada vez más inciertos. Tenemos frente a nosotros entonces al menos tres problemas cruciales que atender para pensar los fines de la educación: el del conocimiento, el de la convivencia y el de la sobrevivencia.

SOBRE EL CONOCIMIENTO

En el mundo del pensamiento del siglo XXI la razón ha quedado destronada como “principio absoluto”, paradójicamente, por el propio ejercicio de la “razón”. El ser humano de nuestro tiempo no ve ya su propia razón como el único instrumento capaz de conocerlo todo simplemente mediante la utilización de un buen método (Descartes, 1939). Su inteligencia, siguiendo a Kant (2007), le ha revelado que no es más real el movimiento de un electrón que el de una paloma, y que sin el ser humano o sin otros seres sensibles que puedan observarlo y apreciarlo, el mundo no sería sino un revuelto informe de electrones y de otras partículas elementales. Vivimos en un universo impensable presidido por la interrogación y el asombro, por la Filosofía de la ignorancia, por dudas e incertidumbres

— (Galán Machío, 2019, p. 377).

La condición del saber está marcada hoy por un uso intensivo de las tecnologías de la información y los datos, lo que nos abre puertas de inconmensurables oportunidades de acceso al conocimiento, a la vez que ha devenido en la configuración de un nuevo tipo de ignorancia, caracterizada no ya por las dificultades de acceso a las fuentes de información; sino por la incerteza de su validez en algunos casos, y por la dificultad creciente para discriminar lo verdadero de lo incierto y de lo falso, en el mar de informaciones al que nos hallamos expuestos diariamente.

La agnotología o estudio de la ignorancia ha señalado el lugar del no saber en el mundo de la superespecialización y del crecimiento de los campos del saber, que paradójicamente producen un incremento en los campos de

no-saber y de la ignorancia, lo que puede ser considerado un bien o recurso, si se gestiona adecuadamente (Galán Machío, 2019). No obstante, fenómenos como la desinformación, la manipulación, la censura, la “infoxicación”, la superficialidad del conocimiento, entre otras anomalías emergentes acerca de esta disponibilidad del conocimiento, interrogan la función de la escuela. Parece ser que su rol como transmisora del conocimiento acumulado, se hace aún más vital en este nuevo escenario, a la vez que la formación en modos de relacionarse con el no-saber.

Una de las consecuencias urgentes de analizar para efectos de los sistemas educativos, y siguiendo a Eric Sadin (2020), es el carácter exponencial de las tecnologías, encabezadas por la inteligencia artificial, que dota a las máquinas de una eficacia que se nos ha vuelto incuestionable y nos ha llevado a la digitalización integral del mundo. Dicha transformación digital impone un tiempo frenético que se caracterizaría por volver el tiempo humano de la comprensión y de la reflexión en algo marginal, ante la eficacia indiscutible de la máquina. Este fenómeno, está afectando los ritmos de producción y los ciclos de innovación, sin duda que comienza a configurar un nuevo modo de relación con el conocimiento y su pertinencia y vigencia.

Pensar un currículum para la escuela de la era digital, debe ineludiblemente hacer la reflexión sobre los modos de producción y circulación del conocimiento, y de los efectos que esto tiene en la vida de los sujetos y de las comunidades. La creciente automatización en la toma de decisiones que nos provee la era de la inteligencia artificial solo puede verse equilibrada y subordinada, en lo que Sadin denomina los “modos de racionalidad basados en la aceptación de la pluralidad de los seres y la incertidumbre fundamental de la vida” (Sadin, 2020, p. 37). Especial atención deberíamos brindar a la relevancia del saber disciplinar e interdisciplinar; a la formación de un pensamiento humano en que el tiempo de la comprensión y el de la reflexión; el de una racionalidad distinta a la de la eficiencia de la máquina, como las finalidades fundamentales de la escuela hoy. Para Sadin (2020),

lo que caracteriza a estas tecnologías de la divulgación de la verdad es que evacúan la ambigüedad propia de toda situación, de las relaciones humanas y del lenguaje. Hay una riqueza de la ambigüedad que nos permite componer con otros y lo real sin quedarnos con una sola opción que sea excluyente de todas las restantes. La ambigüedad representa un reservorio inagotable de posibles y de inventiva. Y es precisamente lo que pretende ser erradicado por lo que Schopenhauer identificó como un conformismo social hábil en “el arte de producir la apariencia de la verdad”.

— (pp. 121-122).

Dilucidar los contenidos y modos que mejores oportunidades de aprendizaje brindan al estudiantado para lograr estos fines es hoy una discusión urgente y en desarrollo. Provisoriamente, es posible postular que el saber disciplinar o formación en las llamadas artes liberales y en las ciencias constituirían lo que conocemos como esa racionalidad humana. Tan necesario como

conocer la composición y funcionamiento de la materia hoy, es comprender y reflexionar sobre la condición humana. Revisitando a Petrarca, así también lo es amar y desear.

SOBRE LA CONVIVENCIA

La creciente *comoditificación* de nuestros comportamientos en internet ha supuesto una nueva división del aprendizaje como actividad en las sociedades de la información entre aquellos que aprenden y entre aquellos que controlan y aprenden de los comportamientos digitales de los demás. Estos últimos tienen el poder, en permanente desarrollo, de intervenir tanto en las epistemologías como en las decisiones políticas de los individuos y de las sociedades (Zuboff, 2020). Este proceso de *comoditificación* del comportamiento digital contrasta con la potencialidad del conocimiento distribuido que supone una red abierta de acceso a él, en que se produce una cognición distribuida en la interacción de una comunidad que es situada y cooperativa (Lozares Colina, 2000). Estas dos caras de la moneda interpelan el lugar de la escuela en la formación de sujetos hábiles en su relación con el poder de las comunicaciones y con la generación y consumo de contenidos.

Seres humanos capaces de discutir las decisiones de un mundo informatizado, de subvertirlo y *hackearlo* cuando los derechos fundamentales se encuentran en peligro: gobiernos basados en datos provenientes de algoritmos, monopolio de internet, vigilancia y espionaje masivo, modulación de comportamientos mediante *targeting digital*, entendido como la serie de procesos de segmentación de mercado para definir los públicos objetivos que son objeto de las campañas digitales, ya sea comerciales o políticas. El cuidado de los derechos civiles, de las democracias y de la sana convivencia de las comunidades dependen en gran medida del modo en que nos relacionemos con esta *comoditificación* de la información personal, relación que necesariamente pasa por la capacidad de pensar y discernir críticamente la información, aunque no menos importante, por contar con bases éticas y valóricas sobre el comportamiento humano.

Esta ciudadanía digital puede postularse como un fin de la escuela del siglo XXI, pero es a la vez una finalidad que no puede desentenderse de la escuela como el lugar de la alteridad, de la inclusión y de la convivencia física por excelencia. El lugar natural de encuentro con otros diversos que abren la experiencia del mundo inmediato de lo familiar a lo social. La escuela es el primer espacio donde es posible adquirir la experiencia de la igualdad de derechos y deberes constitutiva de toda sociedad; y si como humanidad aún aspiramos a sociedades donde esa igualdad sea un ideal cada vez más cercano, esta es todavía necesaria por ese fin también. Sea quizás este fin un deber ético de la más grande envergadura, en este ya avanzado siglo en que la desigualdad es uno de nuestros problemas éticos más acuciantes junto con el de la violencia que observamos en fenómenos como la guerra, el narcotráfico, la exclusión o la delincuencia.

La reflexión sobre la no violencia pone de manifiesto la relación entre ambos fenómenos, desigualdad y violencia, según lo plantea Judith Butler, dado que “la no violencia carece de sentido sin un compromiso con la igualdad”

(Butler & Mayer, 2020, p. 42). Argumenta Butler, que todas las vidas merecen ser lloradas ante su pérdida, lo que la autora denomina vidas dignas de *duelidad*; agrega que hay una flagrante desigualdad cuando se valoran más algunas vidas que otras, pues se las defiende con más fuerza. Las razones para ello son múltiples: xenofobia, aporofobia, homofobia, o cualquiera de las formas que adquiera de ahora en adelante la alterofobia. Las preguntas que como educadores debemos hacernos, son: ¿dónde aprendemos a vivir en armonía con los que se nos aparecen como diferentes? ¿Cómo se hace cargo la escuela de esta tarea?

SOBRE LA SUPERVIVENCIA

La crisis medioambiental que se ha tomado la agenda e instalado preguntas y nuevos “para qué” o propósitos de la educación. El tema fundamental parece ser el problema de la supervivencia y el de la calidad de vida: ¿cómo sobrevivir en sociedades desiguales?, ¿qué haremos con la sobreproducción y el sobreconsumo?, ¿con los combustibles?, ¿con toda clase de carencias?, ¿qué posibilidades de supervivencia hay para todos en el planeta?

Según los datos de las Naciones Unidas (ONU) y su programa para el medio ambiente, la principal causa del cambio climático es la actividad humana, dada la concentración de gases de efecto invernadero que, desde la Revolución Industrial hasta ahora, ha causado el aumento de las temperaturas globales medias del planeta. El CO₂ que abarca dos tercios de los gases de efecto invernadero es producto principalmente de la quema de combustibles fósiles. La misma fuente consigna que la temperatura media mundial en 2019 fue 1,1 grados centígrados por encima de la temperatura del periodo preindustrial y que el 30% de la población mundial está expuesta olas de calor mortales por más de veinte días al año (ONU, 2013).

Entre las medidas recomendadas por la ONU para revertir el cambio climático se hallan la rápida conversión hacia energías procedentes de fuentes renovables y establecer metas de descarbonización y, fundamentalmente, conservar y restaurar los espacios naturales, lo que reduciría el esfuerzo necesario para mitigar el calentamiento global en la próxima década, además de generar millones de nuevos empleos e ingresos para nuevas empresas que se aboquen a estos fines.

En este estado de cosas, parece ser urgente la reflexión acerca de la relación de nuestra especie con su entorno natural: ¿qué otra especie destruye su hábitat?, ¿qué razones tan poderosas la conducen a eso?, ¿dónde radica la irreflexión endémica que posibilita esta conducta autodestructiva? Hoy más que en cualquier otro momento de nuestra historia se nos hace evidente el impacto de lo uno en el todo y la necesaria mirada sistémica que habrá de llevarnos a soluciones integradoras, antes que parciales. Hoy es también un momento en que la parcialidad de los métodos rígidos muestra su inutilidad, dada la magnitud de los desafíos. La acción mancomunada de conservar y restaurar la naturaleza es un imperativo ético de primer orden, pues constituye la condición primera de la vida en la Tierra y, por ello, de nuestra supervivencia como especie. Esta interdependencia radical de la vida, muy evidente para

los biólogos y científicos, no es el sentido común de nuestra cultura y la escuela y los sistemas educativos tenemos una deuda que saldar al respecto.

Cabe aventurar una finalidad global de la escuela tras la crisis por pandemia que vino a sobreponerse a estos tres temas ya perfilados: tal vez una gran finalidad para los sistemas educativos sea contribuir a sociedades más libres, equitativas, inclusivas y sustentables. Ello supone sujetos reflexivos, autónomos y con un alto grado de conciencia democrática

APUNTES SOBRE LOS MÉTODOS EN EDUCACIÓN

La breve revisión de fines de la educación realizada hasta este punto, por supuesto que no se agota en lo revisado, pero es la necesaria y suficiente para con-

figurar el estado de incertidumbre en que nos encontramos para pensar la escuela como institución social. Hay voces que proclaman el fin de la escuela, tal y como la conocemos, especialmente, a partir de la crisis educativa producida por la pandemia COVID-19 (Feito, 2020); otras que miran con desconfianza el advenimiento de una escuela innovadora que se somete a tendencias favorecidas por empresas multinacionales de tecnología (Williamson, 2013); otras que se centran en los enfoques pedagógicos STEAM (ciencias —*science*, en inglés—, tecnología, ingeniería —*engineering*, en inglés—, arte y matemáticas); otras que proclaman la vuelta al estudio de las humanidades y buscan con ello salvaguardar la reflexión y comprensión de los fenómenos no cuantificables y propios del pensamiento y sentimiento humano.

Todas estas voces portan razones atendibles, aunque no son suficientemente explícitas en sus fines y tienden a enfatizar los medios, en este caso, didácticas y materiales concretos con que trabajar en el aula. En este texto, hemos querido seguir el clásico camino de pensar primero los fines antes de abordar los medios, en este caso, los métodos más recomendables para pensar una escuela hoy que se aboque a su principal misión: el aprendizaje. Dado el estado del arte esbozado y, por supuesto, parcial y acotado, cabe proponer algunas vías o hipótesis de trabajo en relación con el método en educación, en estos tiempos de alta incertidumbre, que propongo a continuación.

PREGUNTAS AUTÉNTICAS

¿Qué haremos con la basura? ¿Qué ocurrirá con el concreto de las ciudades? ¿Cómo solucionar el problema del agua que escasea? ¿Qué hacer con los combustibles fósiles? ¿Cómo se presume que viviremos los seres humanos en veinte años? ¿Qué ideas sobre el futuro están impulsando el desarrollo de las ciencias y de la tecnología? ¿En qué consiste la Big data y qué usos se le ha dado en nuestro cotidiano? ¿Cuándo se produce el fenómeno de apropiación cultural, en qué se diferencia del homenaje y del plagio? ¿Qué consideramos bello hoy? ¿Por qué? ¿Cuáles son las posibles detonantes de las pandemias? ¿A qué se ha llamado espíritu humano?

Estas y otras muchas preguntas auténticas debieran estar en la base de cualquier método pedagógico por varias razones, la principal de ellas es porque el aprendizaje es una actividad motivada, no hay aprendizaje significativo sin motivación (puede haber memorización, manejo de datos funcionalmente para rendir un examen) y esta debe ser una tarea fundamental de la escuela. Motivar el aprendizaje es tan importante como desarrollarlo y evaluarlo.

Una segunda razón para emplear preguntas auténticas es porque ellas son las compuertas para el conocimiento de calidad: una buena pregunta auténtica no puede agotar su respuesta en una simple respuesta automatizada en un buscador de internet. Por el contrario, debiera producir la intriga necesaria para movilizar la búsqueda de respuestas no convencionales; detonar el cuestionamiento de supuestos y la indagación. Estas actitudes permiten entrar a los campos disciplinares, no solo para comprender su lenguaje básico y lógicas de funcionamiento, sino para buscar comprender su incidencia en el comportamiento de los fenómenos en estudio. Probablemente, el mejor formador del pensamiento y la voluntad sea el propio fenómeno en estudio, que se resistirá siempre al enfoque erróneo de plazos y formatos voluntaristas en que solemos caer a veces los pedagogos.

La escuela debe proveer de esta experiencia intrigante una y otra vez, en las condiciones más legítimas posibles; buenas preguntas, adecuadas fuentes de información, situaciones de aprendizaje veraces; situaciones de ensayo y error; de frustración y éxito; de experimentación y reflexión, pero especialmente, de profundización en las disciplinas y en el conocimiento acumulado y disponible para resolver las preguntas en que se está trabajando. Dado que el tiempo de la escuela es siempre acotado y escaso para tanto saber, el arte de los y las docentes será una curatoria fina e informada de contenidos de calidad, así como el diseño preciso de preguntas y experiencias detonantes de la indagación.

LA INDAGACIÓN

Dos observaciones quisiera agregar al respecto: una sobre el tiempo y otra sobre la profundidad del conocimiento. Sobre el tiempo es necesario acotar que con frecuencia los educadores caemos en una trampa sobre la indagación; la abordamos como una especie de consigna en la pizarra, pero que no orienta efectivamente los procesos de descubrimiento de los educandos. Los tiempos pedagógicos ya están prediseñados, calendarizados y es muy difícil, si no imposible, flexibilizarlos en virtud de los tiempos reales de aprendizaje de los estudiantes. Este es un gran desafío del método en la escuela: ¿cuánto dura el verdadero proceso de indagación realizado por los estudiantes? ¿Cuánto de esos procesos se “empaqueta” actualmente para llegar “a tiempo” con los procesos cerrados según calendario? Es necesario observar nuestros procesos de planificación de los aprendizajes, pues no con poca frecuencia se planifica el tiempo que “debe tomar el descubrimiento del educando”, abortando de inicio ese propio proceso. Dado que los adultos conocemos el desenlace, aceleramos la marcha y con ello privamos a los educandos de recorrer por ellos mismos el camino del descubrimiento. Este sencillo principio es una disputa a muerte por el tiempo en educación, que divide a curricularistas de líneas más academicistas de aquellos centrados en la experiencia de los estudiantes.

En relación con el conocimiento, cabría explicitar una segunda fantasía, y es que muchas veces se observan respuestas prefabricadas a preguntas auténticas, lo cual resta profundidad al conocimiento. El saber disciplinario es base y debe ser sólido para la construcción de respuestas consistentes

a las preguntas auténticas con que se enfrentará toda la vida una persona. Nuevamente, la solidez no se logra necesariamente por la memorización de datos ni la resolución de problemas de moderada complejidad, por el contrario, el aprendizaje profundo requiere ver el conocimiento en funcionamiento: probar y comprobar; hipotetizar y cambiar de hipótesis en función de los datos; argumentar y contraargumentar, comparar y contrastar visiones; habitar los claroscuros de la historia de nuestra humanidad; comprender la complejidad de la psique humana, expresar las propias opiniones y cambiar de opinión ante la evidencia, o ante el cambio personal; explorar las posibilidades de la creatividad personal y las diversas formas de expresión que ella puede adquirir, todas ellas son actividades centrales hoy para rescatar y profundizar en la racionalidad de lo humano.

La escuela es un lugar de encuentro con otros para formarse en estas actitudes vitales ante el conocimiento, en que el espíritu de indagación permanente es una clave fundamental. La conciencia socrática radical de que “solo sé que nada sé” puede ser la mejor salvaguarda nuevamente en estos tiempos.

LA REFLEXIÓN

Sin duda que el componente reflexivo es un aspecto esencial del método en educación para estos tiempos.

Lo que proponemos en este escrito es la reflexión entendida como el hábito de revisar lo aprendido dentro y fuera del aula, detectar los cambios en las propias creencias y conocimientos, entrar en diálogo constructivo con otros, hacer transferencias a nuevas situaciones y plantearse nuevas preguntas que estimulen la curiosidad. Se trata de cautelar la capacidad para leer el entorno, de develar lo que honestamente vemos a la vez que lo sometemos a examen crítico. Se trata de *desrutinizar* la vida y el pensamiento y, por ello, la reflexión es un hábito que debe ejercerse con honestidad y cordialidad para con los demás: no se trata de descomponer analíticamente todo pensamiento ajeno, sino más bien de construir reflexiva y colectivamente respuestas y nuevos conocimientos para los problemas y preguntas que nos aquejan como colectivo. Esta capacidad de ampliación del conocimiento que implica el proceso reflexivo es un elemento central que la escuela debe proveer iterativamente a los educandos, de modo que el circuito pregunta, indagación y reflexión constituya el modo o el método fundamental de aproximación e inmersión en el conocimiento acumulado y en el generado por este método.

A MODO DE CIERRE

El enfoque sobre el método expuesto en este documento no puede prescindir de al menos tres claves

para pensar la escuela hoy, dado el estado del arte revisado con anterioridad. La primera clave es una escuela en armonía con la naturaleza, es decir, que recupere los ritmos y tiempos vitales, aunque ello implique desacelerar procesos; también es vital situar la experiencia en la naturaleza, recobrar el tiempo de inmersión en ella para su goce y valoración y acompasamiento del yo en el entorno natural.

La segunda clave es una escuela que se vive en comunidad, comunidad de afectos y de cuidado, que apoya este dificultoso tránsito por la incertidumbre multifactorial que vivimos como humanidad; y en que la experiencia de equidad y de no violencia es base. A la vez es una comunidad de reflexión

permanente sobre la práctica que desactiva constantemente la rutinización de procesos y está en búsqueda activa del conocimiento.

La tercera clave es una escuela consciente de ser parte de un sistema de vida u orden superior a sí misma; el currículum hoy es la preservación y abundancia de la vida, entendida como esa gran vida que sustenta a toda la existencia conocida. Por ello, el cultivo de una conciencia sistémica, un modo de pensar y sentir la existencia sobre el planeta es un asunto personal a la vez que colectivo.

B Borelli, M. (2016). El filósofo, el poeta y la felicidad: un problema ético bajo la óptica de Jacobo de Pistoia y Francesco Petrarca. *Medievalia Americana, Revista de la red Latinoamericana de Filosofía Medieval*, 3(1), 73-101.

Butler, J. y Mayer, M. (2020). *La fuerza de la no violencia*. Paidós.

F Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. LOM Ediciones.

Feito, A. R. (2020). Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 156-163. <https://doi.org/10.7203/rase.13.2.17130>

Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. (2012). *Estado mundial de la infancia 2012: Las niñas y los niños en un mundo urbano*. Edición del autor.

G Galán Machío, A. (2019) *La modernidad ignorante. Sociología de la ignorancia, ignorancia de la sociología*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España]. En repositorio institucional <https://eprints.ucm.es/id/eprint/62515/>

H Han, B.-H. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.

L Larraguibel, M., Rojas-Andrade, R., Halpern, M. y Montt, M. E. (2021). Impacto de la pandemia por COVID-19 en la salud mental de preescolares y escolares en Chile. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 32(1), 12-22.

Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books.

Lozares Colina, C. (2000). La actividad situada y/o el conocimiento socialmente distribuido. *Papers: Revista de Sociología*, 62, 0097-131. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v62n0.1068>

O Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Edición del autor. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908.locale=es>

Organización de las Naciones Unidas, Programa para el Medio Ambiente. (2013) *Quinto informe de evaluación, Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC)*. <https://www.unep.org/es/explore-topics/cambio-climatico/datos-sobre-la-emergencia-climatica>

S Sadin, E. (2020). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo: anatomía de un antihumanismo radical*. Caja Negra.

Schiro, M. (2012). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Sage.

Siebert, F. (10 de octubre de 2018). "Día Mundial de la Salud Mental": una mirada hacia los jóvenes. *Universidad de Chile*. <http://www.medicina.uchile.cl/noticias/147871/dia-mundial-de-la-salud-mental-una-mirada-hacia-los-jovenes>

T Tyack, D. B. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos.

W Williamson, B. (2013). *El futuro del currículum. La educación y el conocimiento en la era digital*. Morata.

Z Zuboff, S. (2020). Caveat Usor: Surveillance capitalism as epistemic inequality. En K. Werbach (Ed.), *After the Digital Tornado* (pp. 174-214). Cambridge University Press.