

Del estudio y el estudiante

Lecturas para la reflexión

Miriam Sánchez Hernández
Marcela López Fernández

ANTOLOGÍA

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

DEL ESTUDIO Y EL ESTUDIANTE
LECTURAS PARA LA REFLEXIÓN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO
Fray Servando Teresa de Mier núm. 99, Col. Centro,
Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06080 México, DF
Tel: 51 34 98 04

DIFUSIÓN CULTURAL Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA
Fray Servando Teresa de Mier núm. 92, 2do. piso, Col. Centro,
Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06080 México, DF
Tel: 51 34 98 04 exts. 1416, 1502, 1616 y 1628



Del estudio y el estudiante

Lecturas para la reflexión

Antología elaborada por

Miriam Sánchez Hernández

Marcela López Fernández

UACM

Universidad Autónoma
de la Ciudad de México

Nació, luchó y sigue

COLECCIÓN: GALATEA

© *Del estudio y el estudiante. Lecturas para la reflexión,*
primera edición, 2005.

© Miriam Sánchez Hernández y Marcela López Fernández
D.R. Universidad de la Ciudad de México
Fray Servando Teresa de Mier núm. 99
Col. Centro, Delegación Cuauhtémoc
C.P. 06080, México, DF

Publicaciones: Eduardo Mosches
Diseño gráfico: Alejandra Galicia
Marco Kim
Cuidado de la edición: Felipe Vázquez

Distribución gratuita
Hecho e impreso en México/*Printed in Mexico*
editorial_uacm@yahoo.com.mx

PRESENTACIÓN

GALATEA ES EL NOMBRE QUE el escultor Pígalión da a la más maravillosa escultura que haya cincelado. Observa la piedra, imagina la figura, talla, pule, revisa, corrige, detalla. En ella deposita amor, anhelo, deseo y esperanza. Gracias a la intervención de la diosa Afrodita, Galatea cobra vida y se convierte en la compañera de Pígalión.

Galatea representa el proyecto y la realización, la aspiración y el logro, el esfuerzo, la tenacidad, la perseverancia, la expectativa y la consumación de la misma: el cumplimiento de la profecía. Por ello, el mito griego nos ha dado la clave para elegir Galatea como nombre del Proyecto.

La *Colección Galatea. Antologías* está dedicada a estudiantes y profesores que se encuentran en el proceso de aprender. Se dirige también a las personas que participan en las distintas áreas que conforman una institución educativa y la hacen posible. Es indispensable que los responsables de la gestión, la administración, la planeación y la organización de las escuelas dialoguen y busquen la coincidencia en los principios educativos, los objetivos y las maneras de hacer las cosas.

Esta Colección pertenece al Proyecto Galatea, que comprende la producción editorial, un sitio en la red con un foro de debate e intercambio, y espacios de encuentro de la comunidad educativa.

La Colección Galatea surge con la pretensión de ser un material vivo. En este sentido los escritos que se ofrecen no se consideran acabados sino en constante progreso.

Queremos que cada documento, cada idea, sea motivo para el encuentro, la discusión y la construcción educativa. Se propone una lectura reflexiva sobre las ideas impresas y se ofrece un espacio para que el lector plasme sus reflexiones y construya un nuevo texto y que con él acuda a las sesiones de discusión presenciales o virtuales.

El contenido de las sesiones se apoyará en las ideas de los autores pero principalmente en las de los lectores, los hacedores de la educación. El fruto de la reflexión será a su vez el material que podrá discutirse en los espacios que creativamente construyamos todos.

Este material es valioso tanto para los maestros como para los estudiantes porque en estos últimos, finalmente, se confunden Pigmalión y Galatea.

PRÓLOGO

Miriam Sánchez Hernández

QUIENES HAN TENIDO LA FORTUNA de acudir a la escuela, han pasado o pasan muchas horas de su vida en ella. Aquellos que concluyen una licenciatura han acudido al menos diecisiete años a las aulas y han convivido con gran cantidad de maestros y maestras: en la educación primaria al menos con seis, en la educación media y superior quizás han tenido contacto con más de diez profesores por año. Es posible contar más de cien profesores durante la historia escolar de un profesionista; en caso, por supuesto, de que recordara a todos y cada uno; pero es probable que su memoria se alimente de unos cuantos, aquellos que pudieron imprimir huellas de emociones agradables o, por el contrario, dolorosas.

Para muchos niños y jóvenes, la experiencia escolar resulta de gran ambivalencia. Los pequeños no tienen clara la razón por la que en lugar de jugar deben dedicarse a tareas a veces áridas y repetitivas en aras de un aprendizaje de quién sabe qué, ante la insistencia de los padres y profesores sobre su utilidad futura. Por su parte, los escolares mayores realizan tareas a regañadientes, con la certeza de que pasando ciertos tragos amargos y complaciendo a los profesores podrán obtener un título o

diploma. Aunque esto no quiere decir que no disfruten aprender aquellas cosas que les gusta.

Esta situación es el resultado del modo como se presenta el proceso de enseñanza-aprendizaje, consecuente muchas veces con una concepción impositiva o protectora por parte de los educadores y que se corresponde a su vez con una actitud pasiva de los escolares.

Observemos, por ejemplo, los sustantivos que definen al sujeto, menor o mayor, que se inserta en el sistema educativo para recibir los beneficios de la educación. La revisión de textos sobre educación nos reporta el uso de palabras como alumno, discípulo, colegial, escolar, estudiante. La mayoría de estas denominaciones se refiere a la situación receptiva del sujeto y en todo caso nos presenta a alguien en quien recae la acción de otros. Veamos algunas de las definiciones.

Según el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE, 2004), *discípulo* es aquella persona que aprende una doctrina, ciencia o arte bajo la dirección de un maestro; que sigue la opinión de una escuela, aún cuando viva en tiempos muy posteriores a los maestros que la establecieron.

La palabra *alumno*, una de las más utilizadas y extendidas en los ámbitos educativos, proviene del latín *alumnus*, cuya raíz *alere* significa alimentar: “Dícese de aquella persona criada o educada desde su niñez por algún otro” (DRAE). Esta acepción nos da la idea de alguien pasivo, receptor, que obtiene de otro aquello que lo habrá de cultivar y de hacer crecer. Dicha imagen correspondió durante mucho tiempo con visiones y métodos pedagógicos que promovían que los niños y jóvenes recibieran el alimento intelectual y lo aprovecharan lo mejor posible, pero desde una posición de ave en el nido.

Esta no ha sido la propuesta de otros educadores, quienes piensan que los seres humanos deben trabajar para aprender y han preferido hablar del estudio desde el lugar de la acción, la práctica y la participación.

El DRAE define el verbo *estudiar* como ejercitar el entendimiento para alcanzar o comprender algo. El estudio se explica como el esfuerzo que pone el entendimiento aplicándose a conocer algo. Es el trabajo empleado en aprender y cultivar una ciencia o arte, obra en que un autor estudia y dilucida una cuestión.

De este modo, pensar en un estudiante nos sugiere la idea de una persona que realiza un trabajo, que se esfuerza, que tiene propósitos y objetivos. La palabra *estudiante* es un adjetivo que califica a alguien actuante, que ejerce una acción para lograr algo, evoca la figura del que busca, se esfuerza, trabaja, cultiva, dilucida.

Nos parece que hablar de estudiante incorpora un significado de mayor respeto que el uso de la palabra alumno, al mismo tiempo que es preludio de mejores resultados.

Desde esta concepción quisimos reunir las reflexiones de pensadores de distintas épocas y latitudes sobre las cuestiones del estudiar y del aprender. Los autores que proponemos en esta antología discuten el papel de la educación y de la escuela, el deseo de aprender, así como el fastidio de estudiar lo que no se cree o no se considera importante. Son autores con formaciones diversas y biografías que sugieren recorridos andados en rutas lejanas entre sí, pero que los llevan a ciertos acuerdos sobre el derecho, el placer y la responsabilidad de educarse y de educar a otros.

Coinciden en este volumen Albert Einstein, físico alemán ganador del premio Nóbel en 1921. Malcolm S. Knowles, educador nacido en Estados Unidos a principios

del siglo XX, preocupado por el aprendizaje de los adultos y que desarrolló propuestas sobre el aprendizaje autodirigido. José Ortega y Gasset, filósofo español que influyó en el pensamiento europeo y americano durante su vida y aún después de su muerte. Paulo Freire, abogado de primera profesión, que reconoce en la pedagogía su vocación y desarrolla un método para alfabetizar adultos; sus ideas cuestionaron la “pedagogía dominante” y propuso un papel distinto para la educación; su influencia se expresa en América, Europa y África. Finalmente anotamos a Juan Delval, educador español, discípulo de Jean Piaget y actualmente catedrático de la Universidad Autónoma de Madrid, dedicado principalmente a la realización de estudios e investigaciones sobre el desarrollo humano, específicamente del conocimiento del mundo social y la educación.

Albert Einstein, en el texto intitulado “Sobre la educación”, que corresponde a una conferencia dictada en Estados Unidos, plantea el papel de la escuela y critica aquellas que tienen como sus fines el individualismo, la competencia y la coerción. Para él, lo peor de la escuela “es trabajar con métodos basados en el temor, en la fuerza y en la autoridad artificial. Tal procedimiento destruye los sanos sentimientos, la sinceridad y la confianza en sí mismo del alumno”. En cambio, menciona, “la escuela debiera tener siempre por fin que el joven salga de ella con una personalidad armoniosa, no como especialista” y continúa: “en la escuela y en la vida el más importante estímulo de trabajo es el placer en el trabajo, placer en su resultado y en el conocimiento del valor de este resultado para la comunidad [...] una escuela así exige del maestro que sea un artista en su clase”.

Se incluyen dos artículos de Knowles: uno versa sobre el estudiante y el otro sobre el profesor —aunque la lectura conjunta se recomienda para ambos, pues son complemento de un mismo proceso—. Dichos textos forman parte del libro *El estudio autodirigido. Guía para estudiantes y profesores*. Knowles concebía el aprendizaje como un proceso posible gracias a la participación activa y propositiva del estudiante. Por ello trata de dar algunas recomendaciones de cómo ser uno mismo el que conduzca su propio estudio y por tanto su aprendizaje; estudio y aprendizaje cuyo devenir será placentero. Pero si la forma y el sentido del estudio se transforman, esto obliga en consecuencia a que el profesor también modifique su actuar y transite, entonces, de un rol de trasmisor de contenidos a *ayudante para el estudio*. Knowles reconoce que la tarea no es fácil y por ello trata de acompañar al profesor en este nuevo ejercicio mediante algunas recomendaciones, formuladas desde su propia experiencia y a partir de la búsqueda de respuestas a la pregunta que plantea de la siguiente manera: ¿Cuál debe ser mi papel, qué aptitudes necesitaré y qué estrategias tengo que utilizar para enseñar a estudiantes autodirigidos?

De José Ortega y Gasset se incluyen dos artículos. En el primero, “Sobre el estudiar y el estudiante”, discute con cierta amplitud la falsedad del estudiar y la tragedia de la pedagogía. Afirma que “al colocar al hombre en la situación de estudiante, se le obliga a hacer algo falso, a fingir que siente una necesidad que no siente”, y en la primera lección de su curso dice a sus estudiantes que les hablará sobre la falsedad de lo que van a hacer, la falsedad de estudiar. Les comenta que “el estudiante es un ser humano, masculino o femenino, a quien la vida le impone

la necesidad de estudiar las ciencias de las cuales él no ha sentido inmediata, auténtica necesidad” y que un estado tal de espíritu no ha llevado nunca a crear ningún saber. Sería encantador, asevera, “que ser estudiante significase sentir una vivacísima urgencia por éste y el otro y el otro saber. Pero la verdad es estrictamente lo contrario, ser estudiante es verse el hombre obligado a interesarse directamente por lo que no le interesa”. Pero no nos quedemos con una impresión fatalista de la tarea impuesta, pues nos da la alternativa exigente de transformar el estudio y al estudiante, de transformar la educación, de “volver al revés la enseñanza y decir: enseñar no es primaria y fundamentalmente sino enseñar la necesidad de una ciencia, y no enseñar la ciencia cuya necesidad sea imposible hacer sentir al estudiante”.

El segundo texto de Ortega y Gasset versa sobre los libros y su importancia para los hombres. Para él, los libros son “decires escritos” que nos permiten conocer y reconocer la memoria de los hombres de siglos anteriores, pero advierte que finalmente lo que se encuentra en los libros son palabras que pueden recuperar la vida que tuvieron cuando fueron escritas, siempre que exista un lector capaz de comprenderlas y de hacerlas suyas, y recuerda a Platón cuando dice que “sólo entonces los pensamientos del libro son hijos legítimos, porque sólo entonces quedan verdaderamente pensados y recobran su nativa evidencia”.

Paulo Freire nos habla del estudiar y el valor de los libros, y pone el acento en la actitud propositiva de quien se acerca a los textos escritos. Reconoce el estudio como una tarea difícil que es posible elevar a disciplina intelectual sólo cuando se lleva a la práctica: quien estudia debe reconocerse como un sujeto activo del acto de estudiar, acto que constituye una actitud frente al mundo.

“Estudiar seriamente un texto”, dice, “es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió”.

En “Educación y placer”, Juan Delval nos recuerda que en el proceso de aprender hay que trabajar; pero tal trabajo puede y debe ser armonioso y placentero; si es tortuoso, en gran parte tienen la culpa los educadores y las escuelas de hoy y de antaño, que creen que es necesario padecer para obtener después el delicioso sabor de conocer. Delval asevera que el conocimiento debe acompañarse de gusto y de satisfacción y concluye que “el placer que se encuentra en el aprendizaje escolar podría multiplicarse de forma prodigiosa con maestros que también gozan aprendiendo”.

En el segundo apartado de este libro se incluyen datos biográficos de cada uno de los autores, con el fin de ubicarlos históricamente y saber acerca de su obra, de manera que si el interés de los lectores va más allá de estos artículos puedan encontrar una guía para indagar en las aportaciones de estos pensadores de los siglos XIX y XX.

De diversas formas creativas, los textos antologados nos llevan a reflexionar sobre el papel del conocimiento, del estudio, del estudiante, del profesor y de la escuela, en el marco social en el que estos procesos se inscriben. Tenemos la certeza de que la inclusión de este libro tanto en la biblioteca del estudiante como en la del profesor, será de gran beneficio en la tarea que les ocupa.

LAS LECTURAS

SOBRE LA EDUCACIÓN

Albert Einstein

UN DÍA DE CONMEMORACIÓN se dedica, en primer lugar, a consideraciones retrospectivas, especialmente al recuerdo de los personajes que ganaron especial distinción en pro del desarrollo de la vida cultural. Este amistoso recordatorio a nuestros predecesores no ha de ser descuidado; en particular, porque la memoria de las excelencias del pasado es adecuada para estimular a un animoso empeño a los hombres de buena voluntad. Pero la de hoy merecería ser hecha por quien, desde su juventud, haya vivido en relación con este país y sea conocedor de su pasado; no por uno que ha ido rodando como un gitano por el mundo, cosechando sus experiencias en toda clase de países.

De modo que no tengo más remedio que hablar de cuestiones que, con independencia del espacio y del tiempo, han estado siempre y estarán estrechamente relacionadas con los problemas educativos. Para esta empresa no puedo arrogarme ningún título de autoridad, en especial porque hombres inteligentes y bien-intencionados de todos los tiempos han tratado de los problemas educativos y han expresado clara y repetidamente sus puntos de vista sobre estos asuntos. ¿De dónde he de sacar yo, que soy un lego en el campo de la

pedagogía, ánimos para exponer opiniones sin más fundamento que la experiencia y convicción personales? Si se tratase de un problema científico, ante tales consideraciones optaría por el silencio.

Sin embargo, la cosa cambia en lo que respecta a los asuntos de los seres humanos activos. Aquí el solo conocimiento de la verdad no basta; por el contrario, este conocimiento tiene que ser continuamente renovado por un incesante esfuerzo, si no se quiere que se pierda. Se asemeja a una estatua de mármol que se alzase en el desierto, amenazada continuamente de quedar sepultada bajo las movedizas arenas. Las manos del culto han de estar siempre en actividad, para que el mármol continúe brillando siempre al sol. A estas manos que sirven, también pertenecen las mías.

La escuela ha sido siempre el medio más importante para transmitir el caudal de la tradición de una generación a otra. Y hoy más que antes, a causa del moderno desarrollo de la vida económica, la familia, como sostén de la tradición y la educación, se ha ido debilitando. La duración y la salud de la sociedad humana dependen hoy de la escuela en mayor grado que antes.

A veces se considera la escuela solamente como instrumento para transferir una cantidad máxima de conocimientos a la nueva generación. Pero esta consideración no es exacta. El conocimiento es algo muerto; la escuela, sin embargo, sirve a los vivos. Debiera desarrollar en los jóvenes las cualidades y facultades que son valiosas para el bienestar de la república. No quiere decir esto que la individualidad deba ser destruida y el individuo convertirse en una simple herramienta de la comunidad, como una abeja o una hormiga. Pues una comunidad de individuos uniformados, sin originalidad personal ni fines

personales, sería una pobre comunidad carente de posibilidades de desarrollo. Por el contrario, su fin ha de ser adiestrar a los individuos para que piensen y obren con independencia y, sin embargo, vean en el servicio de la comunidad su más alto problema vital. En lo que a mí me alcanza, el sistema escolar inglés se acerca más que ninguno a la realización de este ideal.

Pero ¿cómo llegar a este ideal? ¿Moralizando, quizá? De ninguna manera. Las palabras son y quedan como sonidos vacíos y el camino de la perdición ha estado acompañado siempre por el culto palabrero a un ideal. Las personalidades no se forman con lo que oyen o se les dice, sino con el trabajo y la actividad.

El más importante método de educación ha consistido siempre en aquello que impele al discípulo a una actuación real. Y esto vale tanto para aprender las primeras letras en la escuela como para una tesis de doctorado en la universidad; o para el simple aprendizaje memorístico de un poema, escribir una composición, interpretar y traducir un texto, resolver un problema matemático o practicar un ejercicio físico.

Pero detrás de cada logro está la motivación que lo cimienta y que a su vez se fortalece y se nutre con el cumplimiento de la empresa. En ella radican las más grandes diferencias y las de mayor importancia para el valor educativo de la escuela. Una misma tarea puede tener su origen en el temor o en la coacción, en el ambicioso deseo de autoridad y distinción o en una amorosa afición por el objeto, en un ansia de verdad y de comprensión y, en definitiva, en esa divina curiosidad que todo niño sano posee, pero que a menudo ha sido debilitada. La influencia educativa que se ejerce sobre el alumno con el cumplimiento de una misma tarea puede variar según radique

en el temor al castigo, en un entusiasmo egoísta o en el deseo de placer y satisfacción. Y nadie pretenderá sostener que la administración de la escuela y la actitud de los profesores no tienen influencia en la formación de la base psicológica de los alumnos.

Lo peor en la escuela, a mi juicio, es trabajar con métodos basados en el temor, en la fuerza y en la autoridad artificial. Tal procedimiento destruye los sanos sentimientos, la sinceridad y la confianza en sí mismo del alumno. Le convierte en un súbdito sumiso. No maraville que escuelas así sean la norma en Alemania y Rusia. Sé que aquí, en Estados Unidos, las escuelas están libres de este sumo mal; lo que también ocurre en Suiza y, quizá, en todos los países de gobierno democrático. Mantener la escuela libre de este mal, el peor de todos, es relativamente sencillo. Poned, por tanto, en manos del maestro las más débiles medidas coercitivas, de manera que la única fuente de respeto de los alumnos hacia él sean sus cualidades humanas e intelectuales.

El segundo de los motivos citados, la ambición, o en términos más suaves, la aspiración al reconocimiento y a la consideración, está firmemente arraigado en la naturaleza humana. La ausencia de este estímulo mental haría imposible la cooperación humana; el deseo de la aprobación de los demás es, ciertamente, uno de los más importantes poderes cohesivos de la sociedad. Dentro de este complejo de sentimientos, las fuerzas constructivas y las destructivas están estrechamente unidas. El deseo de aprobación y de reconocimiento es un sano estímulo; pero el deseo de ser reconocido como mejor, más fuerte y más inteligente que los demás o que un compañero de escuela, conduce, con facilidad, a una justificación psicológica excesivamente egoísta, injuriosa incluso para

el individuo y para la comunidad. Por tanto, la escuela y el maestro han de estar en guardia contra el empleo del fácil método de estimular la ambición individual, cuando pretendan dirigir a los alumnos a un trabajo diligente.

Muchos citan, como autorización para el fomento del espíritu de competencia, la teoría darwiniana de la lucha por la existencia y la selección a ella aneja. Incluso algunos, en este sentido, han intentado demostrar de modo pseudocientífico la necesidad de la destructiva lucha económica de competencia entre los individuos; lo que no es cierto, ya que el hombre debe su fuerza en la lucha por la existencia a que es un animal que vive en sociedad. En el pequeño grado que pueda ser esencial a la supervivencia, una batalla entre las hormigas en un hormiguero, en este mismo pequeño grado lo es la lucha entre los miembros individuales de una comunidad humana.

Por tanto, no se debiera fomentar en el joven, de modo acostumbrado, el deseo de triunfar como objetivo de la vida. Pues un triunfador es aquel que recibe mucho de sus semejantes, incomparablemente más de lo que le corresponde por el servicio que les presta. El valor de un hombre debiera ser medido por lo que da, no por lo que es capaz de recibir.

En la escuela y en la vida, el más importante estímulo de trabajo es el placer en el trabajo, placer en su resultado y en el conocimiento del valor de este resultado para la comunidad. En despertar y fortalecer estas fuerzas psicológicas en la juventud veo yo la más importante tarea de la escuela. Solamente este fundamento psicológico conduce al gozoso deseo de los más altos bienes del hombre: el conocimiento científico y la creación artística.

Despertar estas productivas energías psicológicas es, ciertamente, menos fácil que la práctica de la fuerza o el

estímulo de la ambición individual, pero por ello mismo más valioso. El quid de la cuestión está en desarrollar la inclinación infantil al juego y el deseo infantil de ser tomado en consideración para guiar al niño a un terreno interesante para la sociedad: he aquí una verdadera educación basada en el deseo de una actividad venturosa y de un venturoso reconocimiento. Si, con estos puntos de vista, la escuela triunfa, será altamente honrada por la nueva generación y sus tareas serán consideradas cual un don. He conocido a niños que preferían el curso escolar a las vacaciones.

Una escuela así exige del maestro que sea un artista en su clase. ¿Puede esperarse que este espíritu aliente en la escuela? Para ello haría falta un remedio universal tan eficaz como para que un individuo viva siempre sano. Pero existen ciertas condiciones imprescindibles que pueden ser reunidas. Primeramente, los maestros debieran formarse en tales escuelas. Segundo, el maestro debiera gozar de una amplia libertad para escoger la materia que ha de enseñar y los métodos de enseñanza a emplear. Pues también es cierto que su placer en el trabajo es aniquilado por la fuerza y la presión exterior.

Si han seguido hasta aquí atentamente mis meditaciones, quizá se maravillen de una cosa. Me he extendido mucho sobre el espíritu en que, a mi parecer, debiera ser instruida la juventud. Sin embargo, no he dicho nada acerca de las materias de enseñanza ni sobre el método de enseñar. ¿Deben predominar las letras o las ciencias?

A esto respondo: A mi parecer, se trata de un problema de secundaria importancia. Si un joven ha adiestrado sus músculos y su resistencia física con la gimnasia y el paseo, más tarde estará dispuesto para todo trabajo físico. Lo mismo ocurre con el adiestramiento del intelecto. Así

que no estaba en un error el ingenio que definió la educación de la siguiente manera: “educación es lo que queda después de haber sido olvidado cuanto se aprendió en la escuela”. Por estas razones no pretendo tomar ningún partido en la lucha entre la enseñanza histórico-filológica y una enseñanza centrada en las ciencias de la naturaleza. Por otra parte, me opongo a la idea de que la escuela enseñe sólo aquel saber especial y aquellos conocimientos que más tarde se han de aplicar en la vida. Las demandas de la vida son excesivamente diversas para que sea posible en la escuela un adiestramiento especializado. Y aún más, me parece censurable tratar al individuo como una herramienta inerte. La escuela debiera tener siempre por fin que el joven salga de ella con una personalidad armoniosa, no como un especialista. Y esto, en mi opinión, vale también hasta cierto punto para las escuelas técnicas, en las que los estudiantes se preparan para una profesión completamente definida. Debiera considerarse siempre como lo principal el desarrollo de la capacidad general de emitir juicios y pensar con independencia, no la adquisición de un conocimiento especial. Si una persona domina los fundamentos de su materia y ha aprendido a pensar y a trabajar con independencia, encontrará seguramente su camino y será además capaz de adaptarse a los progresos y a los cambios más que la persona cuyo adiestramiento básico consiste en haber adquirido un determinado conocimiento. Finalmente, deseo recalcar una vez más que lo aquí dicho de forma un tanto categórica no pretende ser más que la opinión personal de un hombre, no fundada en otra cosa que en su propia experiencia personal de estudiante y de maestro.

EL ESTUDIO AUTODIRIGIDO GUÍA PARA EL ESTUDIANTE

Malcolm S. Knowles

UNAS PALABRAS PARA EL ESTUDIANTE

¡Bienvenido a la aventura del estudio autodirigido! Me gustaría que empezásemos por establecer el ambiente para la búsqueda que emprenderemos juntos.

ESTABLEZCAMOS NUESTRO AMBIENTE

En primer lugar, quisiera que fuese un ambiente cálido. Quiero que sientas que me preocupo por ti, a pesar de que no te conozco. Cuando menos, ya sabes que me preocupo lo suficiente para dedicar muchas horas a tratar de descubrir cómo podría, aun sin verte, ayudarte a que te conviertas en un estudiante autodirigido. Espero que llegues a sentir la misma calidez hacia mí, a medida que me conozcas a través de mis palabras.

En segundo término, me gustaría que fuese un ambiente de respeto mutuo. Yo te respeto porque estás interesado en autodirigir más tus estudios; por algo estás dispuesto a leer este libro. Y respeto, también, la experiencia

y la creatividad que aportas a nuestra búsqueda, las que te permitirán adaptar las ideas y sugerencias de este libro a tus propias necesidades, a tu propio estilo. Espero que tú me respetes por intentar algo que nunca hice antes: utilizar la letra impresa para ayudar a mis lectores a convertirse en estudiantes autodirigidos.

Tercero, quiero que sea un ambiente de diálogo. Quiero que te sientas libre de participar activamente en nuestra búsqueda, ya sea planteando preguntas sobre lo que digo (y dando tus propias respuestas), ya siguiendo el camino que te señale tu propia curiosidad, dondequiera que te lleve. Sobre todo, me sentiría muy feliz si comenzases esta búsqueda en compañía de otros, con quienes podrías compartir el diálogo cara a cara.

En cuarto lugar, quiero establecer un ambiente en el cual conozcamos con claridad nuestros papeles y podamos desempeñarlos sintiéndonos seguros. Percibo mi papel como el de un guía y una ayuda para tu búsqueda, así como una fuente de información sobre hechos, ideas y cualquier otra sugerencia que pueda serte útil. Trataré de ser lo más hábil que pueda al sugerirte procedimientos para tu investigación, y espero que no sientas esas sugerencias como imposiciones de mi parte. En cambio, percibo tu papel como el de un buscador activo, que desea aprender todo lo que pueda de los recursos que proporciono... pero en tus propios términos, a tu ritmo, con tu propio estilo. Quiero que aceptes o rechaces ideas porque, en tu opinión, tengan sentido o carezcan de él, no porque yo —o cualquier otro— diga que debes aceptarlas. Espero que te sientas seguro al asumir este grado de responsabilidad; por mi parte, te apoyaré todo lo que pueda.

En quinto y último término, quisiera establecer un clima de confianza mutua. Para que puedas confiar en

mí, quizá la condición más importante es que yo sea franco y honrado con respecto a mis motivos y mis prejuicios. Hablemos de mis motivos. Me ha impresionado tanto la alegría que casi todos mis alumnos encontraron en el estudio autodirigido (¡y los resultados que obtuvieron!), que quiero difundir el evangelio. Mis motivos son los de un misionero, de modo que ¡cuidado!, trataré de convertirme. Y aquí radica también mi prejuicio principal, o el principal del que soy conciente: *creo que el estudio autodirigido es la mejor manera de aprender*. Hay situaciones, lo reconozco, en las que resulta necesario enseñar, instruir y aun adoctrinar. Pero pienso que cada acto de enseñanza debe contener en sí algún elemento para ayudar al alumno a que se autodirija más. Reconozco que hay situaciones en las que una persona es en verdad dependiente en ciertos aspectos, y que en esos casos es adecuado que se le enseñe o se le dirija. Pero no creo que sea saludable — y ni siquiera humanitario — mantener a un ser humano dependiente para siempre de otra persona o de un sistema. Espero que esta confesión de mis motivos y prejuicios te ayude a confiar en mí. Y yo confío en ti: tengo fe en que entres a esta búsqueda con la mente abierta y en que tomes en cuenta, con seriedad, mis concepciones y sugerencias. Pero también confío en que las analizarás a la luz de tu propio sistema de valores, de tu personalidad y de tu experiencia, y en que rechazarás o adaptarás las que no te resulten adecuadas.

EL DIAGNÓSTICO DE LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE

Es de suponer, puesto que estás leyendo este librito, que sientes la necesidad de averiguar algo, cuando menos,

sobre el estudio autodirigido. Me imagino que puedes haber tomado conciencia de esa necesidad si acabas de sufrir una experiencia humillante con un profesor arrogante, o incluso una frustración con un maestro chapucero y desorganizado; o si te inscribiste en un programa de estudios no tradicional, de esos que tanto abundan últimamente, y te encontraste de pronto con más responsabilidades que las que esperabas con respecto a tu propio aprendizaje; o si empezaste a estudiar algo por tu cuenta y te diste contra la pared; o si leíste en algún lado que el estudio autodirigido “está de moda” y, sencillamente, sientes curiosidad por saber de qué se trata. El Proyecto de Investigación 1 tiene como objeto analizar esta necesidad básica o esta curiosidad tuya, y hacerte comprender con más profundidad porqué el estudio autodirigido puede ser importante para ti.

En cualquier caso, probablemente te resulte útil diagnosticar tus necesidades de aprender algo sobre el estudio autodirigido en un nivel más específico. El Proyecto de Investigación 2 presenta una definición del estudio autodirigido y los supuestos en los que se apoya.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN 1

¿POR QUÉ ESTUDIO AUTODIRIGIDO?

Hay un hecho trágico: en la mayoría de los casos, lo único que sabemos, la única experiencia educativa que tenemos, es que se nos enseñe; no hemos aprendido a estudiar. ¿Por qué digo que eso es trágico? Por dos tipos de razones: inmediatas y de largo plazo.

Una razón inmediata es que hay pruebas convincentes de que quienes toman la iniciativa al estudiar (estu-

diantes proactivos) aprenden más y mejor que quienes se sientan pasivamente a los pies de sus maestros, esperando que les enseñen (estudiantes reactivos). Los primeros entran en el proceso de estudio con objetivos más claros y una motivación mayor. También suelen retener y utilizar mejor —y durante más tiempo— lo que aprenden.

Otra razón inmediata es que el estudio autodirigido está más de acuerdo con nuestro proceso natural de desarrollo psicológico. Cuando nacemos, somos seres totalmente dependientes. Necesitamos que nuestros padres nos protejan, nos alimenten, nos lleven de un lado a otro, formen decisiones por nosotros. A medida que crecemos y maduramos se desarrolla en nosotros una necesidad psicológica, cada vez más profunda, de independizarnos; primero, del control paterno, y después del control de nuestros maestros y de otros adultos. Un aspecto esencial del proceso de maduración es el desarrollo de la capacidad para asumir una responsabilidad creciente por nuestras propias vidas, la capacidad de autodirigirnos cada vez más.

Una tercera razón inmediata consiste en que la mayor parte de los nuevos sistemas e ideas que se aplican en la educación —los nuevos programas, la enseñanza abierta, los colegios sin división por grados, los centros de recursos, el estudio independiente, los programas de estudios no tradicionales, las “universidades sin muros”, y otros sistemas similares— asignan a los estudiantes una responsabilidad muy pesada: la de asumir una buena dosis de iniciativa por sus propios estudios. Los alumnos que ingresen en tales programas sin haber adquirido la capacidad de investigación autodirigida sufrirán ansiedades, angustias y a menudo fracasos... y lo mismo les ocurrirá a sus profesores. Precisamente, la razón que me

llevó a escribir este libro es la rápida generalización de este problema en colegios secundarios y preparatorios, institutos técnicos, colegios comunitarios, universidades e institutos de educación para adultos.

Sin embargo, hay una razón de largo plazo para afirmar que es una tragedia que no sepamos cómo aprender cuando no se nos enseña; probablemente ésta tenga más peso que todas las razones inmediatas juntas. Alvin Toffler la ha denominado el “shock del futuro”. La mera verdad es que estamos entrando en un mundo nuevo y extraño, cuya única característica estable será el cambio acelerado. Para la educación y el estudio, esta sencilla verdad tiene varias consecuencias de gran importancia.

Por un lado, implica que ya no podemos definir el objetivo de la educación como “transmitir lo que se sabe”; no sería realista. En un mundo en el cual la vida media de muchos hechos (y capacidades) puede no exceder de diez años, la mitad de lo que una persona haya aprendido a los veinte años resultará obsoleto cuando cumpla los treinta. Por tanto, el propósito fundamental de la educación debe ser desarrollar la capacidad de investigación. Cuando una persona termina el colegio o la facultad, no sólo debe tener una base de conocimientos adquiridos en el proceso de sus estudios sino, lo que es más importante, debe tener la capacidad de seguir adquiriendo nuevos conocimientos con facilidad y competencia durante el resto de su vida.

Una segunda consecuencia es que debemos modificar nuestras ideas sobre la educación. En general, para nosotros la educación es “lo que ocurre en el colegio”, es decir, “que nos enseñen”. Para adecuarnos al mundo nuevo y extraño que nos espera, debemos convencernos de que estudiar es lo mismo que vivir. Debemos aprender

de todos nuestros actos; debemos aprovechar toda experiencia como una “experiencia de estudio”. Cada institución de nuestra comunidad —oficina pública, comercio, centro recreativo, templo— se convierte en un recurso para nuestro aprendizaje, así como cada persona con la que tengamos contacto: padre o madre, hijo, amigo, proveedor de servicios, médico, maestro, compañero de trabajo, supervisor, sacerdote, empleado de tienda, etcétera. Aprender implica utilizar cada recurso, dentro o fuera de una institución educativa, para nuestro crecimiento y desarrollo personal.

Una tercera implicancia: ya no es correcta la correspondencia entre educación y juventud. En la época de nuestros abuelos, una persona podía aprender en sus años mozos la mayor parte de lo que necesitaría saber por el resto de su vida; hoy eso ya no es cierto. Debemos definir la educación —o mejor el estudio— como un proceso que dura toda la vida. Durante la juventud, la enseñanza básica tendrá que consistir en la adquisición de la capacidad de investigar; una vez terminado el colegio, el estudio se centrará en adquirir el conocimiento, la capacidad, la comprensión, la actitud y los valores que necesitaremos para adaptarnos a un mundo que cambia con tanta rapidez.

En resumen, el “por qué”, la razón del estudio autodirigido, radica en la supervivencia: tu propia supervivencia como individuo y la supervivencia de la raza humana. Es obvio que no estamos hablando de algo que sería simplemente bueno o deseable, ni de una nueva moda educativa. Estamos refiriéndonos a una capacidad básica del ser humano, la de aprender por sí mismo, que de pronto se ha convertido en una condición imprescindible para vivir en este nuevo mundo.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN 2

¿QUÉ ES EL ESTUDIO AUTODIRIGIDO?

En su sentido más amplio, el término “estudio autodirigido” describe un proceso en el cual un individuo toma la iniciativa (con o sin ayuda de terceros) de diagnosticar sus necesidades educativas, formular metas para su estudio, identificar los recursos humanos y materiales necesarios, elegir y poner en práctica estrategias de estudio adecuadas y evaluar los resultados de esa actividad. En la literatura educativa se pueden encontrar otros rótulos para describir este proceso: “estudio autoplaneado”, “método de investigación”, “aprendizaje independiente”, “autoeducación”, “autoinstrucción”, “autoenseñanza”, “autoestudio” y “aprendizaje autónomo”. El problema de la mayoría de estos rótulos es que parecen indicar un estudio en soledad, en tanto que el estudio autodirigido se lleva a cabo, por lo general, con ayuda de diversas clases: profesores, tutores, maestros, personas que manejan recursos educativos, compañeros de estudios. En un grupo de estudiantes autodirigidos se crea una intensa relación mutua.

DOS ENFOQUES DE LA EDUCACIÓN

Quizá nos resulte más claro el sentido cabal del estudio autodirigido si lo comparamos con su contrario, al cual nos hemos referido en el Proyecto de Investigación 1 como el método por el cual “se nos enseña”. Para que ambos términos sean paralelos, llamaremos a este último “estudio dirigido por maestros”.

De paso, vale la pena señalar que el cuerpo teórico y práctico sobre el que se basa el estudio dirigido por maestros se suele llamar “pedagogía” (del griego: *paid*, niño, y *agogus*, dirigente, el que dirige). Se ha definido la pedagogía como el arte y la ciencia de enseñar, pero su tradición radica en la enseñanza a los niños. El cuerpo teórico y práctico sobre el que se basa el estudio auto-dirigido se ha dado en llamar “andragogía” (de la forma combinatoria *andr* del término griego *aner*, hombre). Definiremos por tanto la andragogía como el arte y la ciencia de ayudar a los adultos a que aprendan (o, mejor que adultos, digamos seres humanos en proceso de maduración). Estas definiciones no implican que haya que enseñar a los niños pedagógicamente y a los adultos andragógicamente. Ambos términos sólo distinguen entre dos conjuntos de supuestos acerca de los estudiantes; el profesor que adopte uno de esos grupos de supuestos enseñará pedagógicamente, ya sea que trabaje con niños o adultos, y el que adopte el otro grupo lo hará andragógicamente, sean sus alumnos adultos o niños. En realidad muchas de las innovaciones actuales en materia educativa, como la enseñanza abierta, las escuelas que no se dividen en grados, los laboratorios de aprendizaje, las escuelas comunitarias y los programas de estudio no tradicionales, se basan en supuestos andragógicos con respecto a alumnos niños y jóvenes.

El estudio dirigido por maestros supone que el educando es, en esencia, una personalidad dependiente, y que corresponde al profesor decidir qué y cómo se le debe enseñar; en cambio, el estudio autodirigido supone que la capacidad (y la necesidad) del ser humano de dirigirse a sí mismo es un componente fundamental del proceso de maduración, y que se debe estimular esa

capacidad para que se desarrolle tan rápido como sea posible.

El estudio dirigido por maestros supone que, como recurso para el aprendizaje, la experiencia del alumno vale menos que la del profesor y la de quienes elaboran los textos y materiales; por consiguiente, según este enfoque es responsabilidad del maestro lograr que los recursos elaborados por los expertos se transmitan al estudiante. En cambio, el estudio autodirigido supone que las experiencias del alumno se convierten en un recurso cada vez más rico para el aprendizaje, que debe aprovecharse al mismo tiempo que la ayuda de los expertos.

El estudio dirigido por maestros supone que los alumnos adquieren la aptitud de aprender cosas distintas en diferentes niveles de maduración y que, por tanto, los integrantes de un grupo dado de estudiantes estarán en condiciones de aprender las mismas cosas una vez que lleguen a determinado nivel. Por el contrario, el estudio autodirigido supone que cada individuo va adquiriendo la aptitud de aprender lo necesario para llevar a cabo las cambiantes tareas que le exige la vida, o para resolver más adecuadamente sus problemas vitales, y, por consiguiente, que cada persona estará lista para aprender cada cosa según pautas individuales y algo diferentes a las de los demás.

En el estudio dirigido por maestros se parte de la base de que los alumnos encaran la educación orientándose por temas (es decir, consideran que aprender es acumular temas o asignaturas) y que, por tanto, las experiencias de estudio deben organizarse por unidades según su contenido o su tema. En el estudio autodirigido, en cambio, se supone que esta orientación es resultado de un con-

dicionamiento escolar previo y que la tendencia natural es enfocar tareas o problemas; en consecuencia, las experiencias educativas deberían organizarse como proyectos para realizar una tarea o resolver un problema (es decir, como unidades de investigación).

El estudio dirigido por maestros supone que el impulso de aprender es una respuesta a recompensas o castigos externos, tales como títulos, diplomas, premios y el temor al fracaso. El autodirigido supone que el estudiante está motivado por incentivos internos, que pueden ser la necesidad de ser estimado (sobre todo la de estimarse a sí mismo), el deseo de alcanzar una meta, el impulso de crecer, la satisfacción de cumplir un objetivo, la necesidad de aprender algún tema específico, y la curiosidad.

Al reflexionar acerca de estos dos conjuntos de supuestos, ¿no se te ha ocurrido que ambos pueden ser ciertos? ¿Que no todo el estudio dirigido por maestros es necesariamente malo, y que no todo el estudio autodirigido es necesariamente bueno? Es indudable que hay situaciones educativas en las que en verdad somos dependientes (como cuando abordamos un área de investigación totalmente nueva y extraña para nosotros); en las que nuestra experiencia tiene, de hecho, muy poco valor (cuando, por ejemplo, carecemos por completo de ella en el área de investigación); en las que nuestra capacidad de aprender está realmente determinada por nuestro nivel de maduración con respecto al tema de estudio; en las que resulta correcto que nos orientemos a acumular conocimientos sobre un tema o una asignatura, y en las que efectivamente estamos motivados por presiones externas. Quizá la diferencia entre la educación pedagógica y la andragógica no radique tanto en los distintos supuestos subyacentes en la teoría y en la práctica de una y



otra, sino en la actitud de los estudiantes. Si los estudiantes autodirigidos reconocen que hay ocasiones en que necesitan que se les enseñe, entrarán en esas situaciones de estudio “enseñando” con una actitud intelectual de búsqueda, de exploración, y las aprovecharán como recursos sin dejar de dirigirse a sí mismos.

EL ESTUDIO AUTODIRIGIDO GUÍA PARA EL PROFESOR

Malcolm S. Knowles

UNAS PALABRAS PARA EL PROFESOR

¡Bienvenido a esta aventura! Consiste en hacer que el estudio resulte atractivo para los alumnos. Como hice con ellos, quisiera comenzar nuestro diálogo estableciendo un ambiente para nuestra búsqueda común. Por eso, si aún no lo ha hecho le sugiero que lea rápidamente ahora lo que les dije en la Primera Parte. Me gustaría establecer entre nosotros el mismo ambiente que les propuse: cálido, de respeto mutuo, de diálogo, de confianza.

ESTABLEZCAMOS NUESTRO AMBIENTE

La búsqueda que emprenderemos juntos es algo distinta a la que he abordado con los estudiantes. Con ellos mi objetivo era ayudarlos a que aprendan a autodirigirse. Con usted intentaremos explorar qué implica para un maestro que sus alumnos sean estudiantes autodirigidos. La pregunta más general que trataremos de responder es la siguiente: “¿Cuál debe ser mi papel, qué aptitudes nece-

sitaré y qué estrategias tengo que utilizar para enseñar a estudiantes autodirigidos?”

Quiero reducir al mínimo cualquier tentación que yo pudiera sentir de adoptar un actitud de “recetario” didáctico. Por eso, permítame iniciar nuestra búsqueda presentándole un estudio de caso: mi caso.

LA DEFINICIÓN DE UN NUEVO PAPEL

De transmisor de contenidos...

Las primeras veces que intenté estimular a mis alumnos para que se autodirigiesen, la concepción de mi nuevo papel me generó una grave disonancia. Se me había adiestrado para actuar, fundamentalmente, como un transmisor de contenidos y como juez de la absorción que lograban los estudiantes de los contenidos transmitidos. Por consiguiente, concebía mi función principal, al desempeñar ese papel, como la de preparar y llevar a la práctica un plan temático, para el cual sólo debía contestar las siguientes cuatro preguntas:

1. ¿Qué contenidos (o temas) es necesario tratar?

Para ello enumeraba todos los conceptos, principios, hechos y técnicas que habría que tratar en determinado curso. Agreguemos que estaba tan condicionado que pensaba en lo que habría que tratar, no en lo que mis alumnos tendrían que aprender.

2. ¿Cómo se pueden organizar esos contenidos en unidades manejables?

De modo que acomodaba los contenidos en unidades de una hora, de tres, o de un semestre, o de cualquier duración que me exigiese el programa.

3. *¿Cómo se pueden organizar estas unidades en una secuencia lógica?*

Para hacerlo, trataba de descubrir la lógica inherente del contenido que debía transmitir. Cuando se trataba de información histórica, la secuencia más obvia parecía ir de lo antiguo a lo moderno, aunque después aprendí que la manera de adquirir en verdad una perspectiva histórica era seguir el camino inverso. Si el contenido suponía la adquisición de una técnica, elegía sin dudar el pasaje de lo sencillo a lo complejo (aunque, si me hubiera puesto a pensar, habría recordado que, cuando me enseñaron a nadar, aprendí primero la técnica más compleja de mantenerme a flote, y sólo después la más sencilla del pataleo).

4. *¿Cuáles serán los medios de transmisión más eficientes para cada unidad?*

De modo que decidía cuáles unidades habría de transmitir hablando yo mismo, cuáles asignando lecturas, cuáles mediante una presentación audiovisual, etcétera.

Después, por supuesto, tendría que llevar a cabo exámenes o pruebas para descubrir cuánto habían recibido y absorbido los alumnos de los contenidos que yo había transmitido. Y cuando los resultados de las pruebas no eran satisfactorios, yo deducía naturalmente que el problema radicaba en la recepción de los estudiantes, y no en mi transmisión.

Mirando hacia atrás debo admitir que yo era, según creo, un transmisor bastante bueno. Mis contenidos estaban bien organizados, con un buen diseño lógico; ilustraba conceptos y principios abstractos con ejemplos interesantes; hablaba con claridad y dinamismo; mi humor arrancaba frecuentes risas de los alumnos; pedía que se

me interrumpiese en cualquier momento para aclarar lo que fuera necesario, y cada vez que el tiempo nos alcanzaba después de mi conferencia llevábamos a cabo estimulantes discusiones y ejercicios prácticos. También creo que los exámenes que elaboraba eran bastante justos; siempre daban una buena curva de distribución.

Cuando empecé a estimular a mis alumnos para que se autodirigiesen, al principio supuse que ellos cambiarían pero que yo seguiría comportándome como antes. La única diferencia sería que ellos asumirían mayor responsabilidad con respecto al uso de lo que yo transmitía, a sus lecturas fuera de clase y a la elaboración de tesis finales más creativas. Como resultado de esa creencia, muy pronto me llevé dos buenas sacudidas. Recibí la primera cuando me di cuenta de que mis estudiantes no querían autodirigirse; querían que yo les enseñase. Después, cuando superé ese obstáculo y realmente se entusiasmaron con la posibilidad de autodirigirse... me obligaron a cambiar mi papel.

Para no aburrirlo con el largo proceso de transmisión, permítame describirle simplemente cómo concibo mi papel en la etapa actual de mi evolución (evolución que espero que continúe, a medida que mis alumnos me ayuden a aprender cómo seguir mejorando).

... a ayudante para el estudio

En primer lugar, mi concepto de mí mismo ha cambiado: antes me consideraba un maestro o profesor, ahora siento que soy “quien ayuda a aprender”. Este puede ser un cambio sencillo e incluso superficial. Sin embargo, he comprobado que es no sólo fundamental sino tremendamente difícil. Me exigió concentrarme en lo que pasaba con los estudiantes, en lugar de ocuparme sólo de lo que

yo hacía. Me obligó a despojarme de la protección que me otorgaba el papel de figura autoritaria, y a exponerme como soy: un ser humano auténtico, con sentimientos, esperanzas, aspiraciones, inseguridades, preocupaciones, fortalezas y debilidades. Me obligó a aclarar con precisión qué recursos poseía, y cuáles no, que pudiesen ser útiles a los estudiantes, y a poner los que sí poseía al alcance de ellos en sus propios términos. Me obligó a vencer la compulsión de posar como un gran experto, que domina por completo el tema en estudio, y a unirme con los alumnos, con toda honestidad, como un estudiante más.

En segundo lugar, hoy en día desempeño una serie de funciones muy distintas a las que implica el proceso de transmisión (aunque a veces todavía transmito, cuando los alumnos autodirigidos me lo solicitan); por consiguiente, tuve que desarrollar técnicas y aptitudes distintas. Por ejemplo, funciono sobre todo como un guía de procedimientos, y sólo en segundo término como un recurso que proporciona informaciones concretas. Para aclarar el concepto de “guía de procedimientos”, permítame comparar las preguntas que me formulo hoy en día cuando preparo un programa educativo con las que debía resolver antes, cuando me consideraba un transmisor de contenidos. Me pregunto: “¿Qué procedimientos utilizaré (o expondré como opciones ante los alumnos) que sean los más eficaces con este grupo particular de estudiantes, en este ambiente en particular, dada esta área de investigación, para lograr los siete elementos de un proceso andragógico?” Esos siete elementos son los siguientes:

1. Establecer un ambiente adecuado

¿Cómo puedo lograr rápidamente que los estudiantes se conozcan entre sí, como seres humanos y como recursos

para el aprendizaje mutuo? ¿Cómo puedo ayudarlos a comprender el concepto de estudio autodirigido? ¿Cómo puedo proporcionarles una experiencia preliminar sencilla en la práctica del estudio autodirigido? ¿Cómo les haré comprender mi papel de ayudante y de recurso, y cómo lograré que se sientan cómodos al relacionarse conmigo en esta situación? ¿Cómo hacerles sentir que soy un ser humano, para que puedan confiar en mí? ¿Cómo podría proporcionarles una experiencia, corta pero significativa, de trabajo conjunto y en la colaboración? ¿Cómo crearé un ambiente que sea, a la vez, de ayuda mutua y de rigor intelectual?

2. Planear

¿En qué momentos del curso decidiré yo los procedimientos que se utilizarán, y en cuáles otros les presentaré procedimientos optativos para que ellos decidan? ¿Sobre qué fundamentos éticos basaré esta decisión, y cómo se los explicaré y los invitaré a modificarla o vetarla? ¿Qué mecanismo propondré para que ellos participen en las decisiones (consenso o votación de todo el grupo, delegación de responsabilidades en subgrupos o delegación en un comité directivo electo)?

3. Diagnosticar las necesidades de estudio

¿Cómo construiré un modelo de las aptitudes (o de los contenidos temáticos, si usted lo prefiere) a las que se referirá esta experiencia concreta de aprendizaje? Si parto de un modelo construido por mí, ¿cómo presentarlo de modo que se sientan en libertad de modificarlo o de seguir elaborando sobre él? Si parto de las sugerencias que ellos formulen con respecto al modelo, ¿cómo podré introducir mis propias ideas, o las exigencias del medio externo, sin

denigrar los aportes de los alumnos? ¿Cómo lograré que se sientan “propietarios” del modelo finalmente acordado? ¿Cómo les ayudaré a evaluar, con realismo pero sin asustarlos, la brecha entre su nivel actual de competencia y el nivel exigido por el modelo?

4. Establecer objetivos

¿Cómo les ayudaré a traducir las necesidades diagnosticadas en objetivos de estudio que sean claros, viables, que tengan los niveles adecuados de especificidad o generalidad, que sean significativos para cada uno de los estudiantes, y cuyo logro pueda medirse? ¿Cómo puedo sugerir los cambios que estime necesarios de modo constructivo?

5. Elaborar un plan de estudio

¿Qué guías propondré para la elaboración del plan de estudio? ¿Qué modelos optativos de planes les presentaré? ¿Qué ayuda proporcionaré a cada alumno para elaborar su plan? ¿Cómo les explicaré los recursos, o las estrategias para el uso de recursos, que ellos no conozcan o que no se les hayan ocurrido? ¿Qué mecanismos puedo sugerirles (por ejemplo, equipos de consulta) para impulsarlos a que se ayuden unos a otros en la elaboración de sus planes?

6. Empezar las actividades de estudio

¿Sobre cuáles actividades de aprendizaje, que satisfagan objetivos comunes a todos los planes o a la mayoría de ellos, asumiré responsabilidad yo mismo; cuáles deberán ser responsabilidad de subgrupos, y cuáles otras constituirán proyectos individuales de investigación? ¿Cómo haré para estar a disposición de los subgrupos y de los individuos, como asesor y como recurso, cuando plani-

figuen y lleven a cabo sus actividades de estudio? ¿Cuál es mi responsabilidad con respecto a asegurar la calidad de esas actividades?

7. Evaluar los resultados del estudio

¿Cómo les haré conocer a los estudiantes mis percepciones sobre el logro de sus objetivos? ¿Cómo podré hacerlo sin interferir con su autodirección? ¿Cuál es mi responsabilidad con respecto a las pruebas de haber alcanzado los objetivos planteados? ¿En qué casos formularé juicios sobre la educación de dichas pruebas y de los criterios y medios para convalidarlas? ¿Cómo presentaré mis juicios a los estudiantes, de modo que refuerce, en lugar de debilitar, su idea de sí mismos como seres autodirigidos?

Al presentar este nuevo papel a los estudiantes, me he encontrado con varios problemas conceptuales, que probablemente valga la pena analizar ahora, antes de entrar en cuestiones más técnicas. Un problema tiene que ver con la presencia o la carencia de una estructura. Muchos estudiantes, al incorporarse a una nueva situación de estudio, necesitan la seguridad que les proporciona un plan estructural claro: un resumen del curso, una descripción de sus temas, un programa, etcétera. Quieren tener profesores que sepan lo que hacen, que “estén a cargo”. Cuando les describo por primera vez mi concepción del maestro como ayudante y recurso para estudiantes autodirigidos, les parece tan desestructurado que experimentan una gran ansiedad. Por eso, he aprendido a subrayar que trabajaremos dentro de una estructura, pero una estructura diferente de la habitual: será una estructura de procedimientos, no una estructura de contenidos

como a la que estaban acostumbrados. También les aseguro que estoy a cargo del proceso, que tomaré las decisiones necesarias cuando ellos no estén en condiciones de hacerlo junto conmigo, y que sé lo que estoy haciendo. Les explico que comprendo que se les pide asumir más responsabilidad que la habitual por sus estudios, y que les ayudaré a que aprendan a asumirla.

Esto plantea un segundo problema: el de “contenido” versus “no contenido”. Los estudiantes quieren tener la seguridad de que adquirirán los conocimientos necesarios para aprobar sus exámenes, pasar de año, obtener buenas calificaciones, ingresar en otra institución o conseguir trabajo. Siempre encaro este problema de frente: les explico que la diferencia entre un plan de transmisión de contenidos y uno de procesos no radica en que el primero tenga “contenido” y el segundo no, sino en que aquél se refiere a la *transmisión* de conocimientos y éste a la *adquisición* de conocimientos.

Un tercer problema, que sólo se presenta en las instituciones que califican a los estudiantes, es cómo lograr que las calificaciones sean justas. Para resolver esta cuestión, invito a los alumnos a que hagan un borrador de contrato en el que especifiquen, en hojas separadas, los objetivos que tendrían que cumplir para obtener una nota C, una B y una A. Después analizo con mucho cuidado estos borradores; muchas veces anoto mis reacciones e indico qué cambios habría que introducir en los contratos para que me resulten aceptables con respecto a la calificación correspondiente. Sólo acepto un contrato para una calificación A cuando, después de una revisión minuciosa de sus términos, estoy convencido de que exige un desempeño que me parece efectivamente de calidad A. Debo confesar que, en un entorno académico com-

petitivo, este sistema presiona mucho a los estudiantes y los inclina a exigir demasiado de sí mismos; muchas veces he debido exhortar a los estudiantes a contratar una calificación B o C, para que no sacrifiquen su salud o su desempeño en otros cursos. Por mi parte, mi experiencia me indica que el sistema genera un alto grado de motivación, así como un entusiasmo por trabajar que suele resultar en un mejor aprendizaje.

**SOBRE EL ESTUDIAR Y EL ESTUDIANTE
(PRIMERA LECCIÓN DE UN CURSO)**

José Ortega y Gasset

LA FALSEDAD DEL ESTUDIAR

Espero que durante este curso entiendan ustedes perfectamente la primera frase que después de esta inicial voy a pronunciar. La frase es ésta: vamos a estudiar metafísica, y eso que vamos a hacer es, por lo pronto, una falsedad. La cosa es, a primera vista, estupefaciente, pero el estupor que produzca no quita a la frase la dosis que tenga de verdad. En esa frase —nótenlo ustedes— no se dice que la metafísica sea una falsedad; ésta se atribuye no a la metafísica, sino a que nos pongamos a estudiarla. No se trata, pues, de la falsedad de uno o muchos pensamientos nuestros, sino de la falsedad de nuestro hacer: estudiar una disciplina. Porque lo afirmado por mí vale no sólo para la metafísica, si bien vale eminentemente para ella. Según esto, en general, estudiar sería una falsedad.

No parece que frase tal y tesis semejante sean las más oportunas para ser dichas por un profesor a sus discípulos, sobre todo al comienzo de un curso. Se dirá que equivalen a recomendar la ausencia, la fuga, que se vayan, que no vuelvan. Eso ya lo veremos; veremos si ustedes se

van, si no vuelven porque yo he comenzado enunciando tamaña enormidad pedagógica. Tal vez acontezca lo contrario, que esa inaudita afirmación les interese. Entre que pasa lo uno o lo otro —que ustedes resuelvan irse o resuelvan quedarse—, yo voy a aclarar su significado.

No he dicho que estudiar sea sólo una falsedad; es posible que contenga facetas, lados, ingredientes que no sean falsos, pero me basta con que algunas de las facetas, lados o ingredientes constitutivos del estudiar sean falsos para que mi enunciado posea su verdad.

Ahora bien, esto último me parece indiscutible. Por una sencilla razón. Las disciplinas, sea la metafísica o la geometría, existen, están ahí porque unos hombres las crearon merced a un rudo esfuerzo, y si emplearon éste fue porque necesitaban aquellas disciplinas, porque las habían menester. Las verdades que ellas contengan fueron encontradas originariamente por un hombre y luego repensadas o reencontradas por otros que acumularon su esfuerzo al del primero. Pero si las encontraron es que las buscaron, y si las buscaron es que las habían menester, que no podían, por unos u otros motivos, prescindir de ellas. Y si no las hubieran encontrado habrían considerado fracasadas sus vidas. Si, viceversa, encontraron lo que buscaban, es evidente que eso que encontraron se adecuaba a la necesidad que sentían. Esto, que es perogrullesco, es, sin embargo, muy importante. Decimos que hemos encontrado una verdad cuando hemos hallado un cierto pensamiento que satisface una necesidad intelectual previamente sentida por nosotros. Si no nos sentimos menesterosos de ese pensamiento, éste no será para nosotros una verdad. Verdad es, por lo tanto, aquello que aquietta una inquietud de nuestra inteligencia. Sin esta inquietud no cabe aquel aquietamiento. Parejamente de-

cimos que hemos encontrado la llave cuando hemos hallado un precioso objeto que nos sirve para abrir un armario, cuya apertura nos es menester. La precisa búsqueda se calma en el preciso hallazgo: éste es función de aquélla.

Generalizando la expresión, tendremos que una verdad no existe propiamente sino para quien la ha menester; que una ciencia no es tal ciencia sino para quien la busca afanoso; en fin, que la metafísica no es metafísica sino para quien la necesita.

Para quien no la necesita, para quien no la busca, la metafísica es una serie de palabras, o si se quiere de ideas, que aunque se crea haberlas entendido una a una, carecen, en definitiva, de sentido, esto es, que para entender verdaderamente algo, y sobre todo la metafísica, no hace falta tener eso que se llama talento ni poseer grandes sabidurías; lo que, en cambio, hace falta es una condición elemental, pero fundamental: lo que hace falta es necesitarlo.

Mas hay formas diversas de la necesidad, de menesterosidad. Si alguien me obliga inexorablemente a hacer algo, yo lo haré necesariamente y, sin embargo, la necesidad de este hacer mío no es mía, no ha surgido en mí, sino que me es impuesta desde fuera. Yo siento, por ejemplo, la necesidad de pasear, y esta necesidad es mía, brota en mí, lo cual no quiere decir que sea un capricho ni un gusto, no; a fuer de necesidad, tiene un carácter de imposición y no se origina en mi albedrío, pero me es impuesta desde dentro de mi ser; la siento, en efecto, como necesidad mía. Mas cuando al salir yo de paseo el guardia de la circulación me obliga a seguir una cierta ruta, me encuentro con otra necesidad, pero que ya no es mía, sino que me viene impuesta del exterior, y ante ello lo

más que puedo hacer es convencerme por reflexión de sus ventajas, y en vista de ello aceptarla. Pero aceptar una necesidad, reconocerla, no es sentirla, sentirla inmediatamente como tal necesidad mía; es más bien una necesidad de las cosas, que de ellas me llega, forastera, extraña a mí. La llamaremos necesidad mediata frente a la inmediata, a la que siento, en efecto, como tal necesidad, nacida en mí, con sus raíces en mí, indígena, autóctona, auténtica.

Hay una expresión de san Francisco de Asís, donde ambas formas de necesidad aparecen sutilmente contrapuestas. San Francisco solía decir: “Yo necesito poco, y ese poco lo necesito muy poco”. En la primera parte de la frase, san Francisco alude a las necesidades exteriores o mediatas; en la segunda, a las íntimas, auténticas e inmediatas. San Francisco necesitaba, como todo viviente, comer para vivir, pero en él esta necesidad exterior era muy escasa, esto es, materialmente necesitaba comer poco para vivir. Pero además, su actitud íntima era que no sentía gran necesidad de vivir, que sentía poco apego afectivo a la vida y, en consecuencia, sentía muy poca necesidad íntima de la externa necesidad de comer.

Ahora bien, cuando el hombre se ve obligado a aceptar una necesidad externa, mediata, se encuentra en una situación equívoca, bivalente, porque equivale a que se le invitase a hacer suya —esto significa aceptar— una necesidad que no es suya. Tiene, quiera o no, que comportarse *como* si fuera suya; se le invita, pues, a una ficción, a una falsedad. Y aunque el hombre ponga toda su buena voluntad para lograr sentirla como suya, no está dicho que lo logre, no es ni siquiera probable.

Hecha esta aclaración, fijémonos cuál es la situación normal del hombre que se llama estudiar, si usamos sobre

todo este vocablo en el sentido que tiene como estudio del estudiante; o lo que es lo mismo, preguntémosnos qué es el estudiante como tal. Y es el caso que nos encontramos con algo tan estupefaciente como la escandalosa frase con que yo he iniciado este curso. Nos encontramos con que el estudiante es un ser humano, masculino o femenino, a quien la vida le impone la necesidad de estudiar las ciencias de las cuales él no ha sentido inmediata, auténtica necesidad. Si dejamos a un lado los casos excepcionales, reconoceremos que en el mejor caso siente el estudiante una necesidad sincera, pero vaga, de estudiar “algo”, así *in genere*, de “saber”, de instruirse. Pero la vaguedad de este afán declara su escasa autenticidad. Es evidente que un estado tal de espíritu no ha llevado nunca a crear ningún saber, porque éste es siempre concreto, es saber precisamente aquello, y según la ley, que ha poco insinuaba yo, de la funcionalidad entre buscar y encontrar, entre necesidad y satisfacción, los que crearon un saber es que sintieron, no el vago afán de saber, sino el concretísimo de averiguar tal determinada cosa.

Esto revela que aun en el mejor caso —y salvo, repito, las excepciones—, el deseo de saber que pueda sentir el buen estudiante es por completo heterogéneo, tal vez antagónico del estado de espíritu que llevó a crear el saber mismo. Y es que, en efecto, la situación del estudiante ante la ciencia es opuesta a la que ante ésta tuvo su creador. Este no se encontró primero con ella y luego sintió la necesidad de poseerla, sino que primero sintió una necesidad vital y no científica y ella le llevó a buscar su satisfacción, y al encontrarla en unas ciertas ideas resultó que éstas eran la ciencia.

En cambio, el estudiante se encuentra, desde luego, con la ciencia ya hecha, como con una serranía que se

levanta ante él y le cierra su camino vital. En el mejor caso la serranía de la ciencia le gusta, le atrae, le parece bonita, le promete triunfos en la vida. Pero nada de esto tiene que ver con la necesidad auténtica que lleva a crear la ciencia. La prueba de ello está en que ese deseo general de saber es incapaz de concretarse por sí mismo en el deseo estricto de un saber determinado. Aparte, repito, de que no es un deseo lo que lleva propiamente al saber, sino una necesidad. El deseo no existe si previamente no existe la cosa deseada, ya sea en la realidad, ya sea, por lo menos, en la imaginación. Lo que por completo no existe aún, no puede provocar el deseo. Nuestros deseos se disparan al contacto con lo que ya está ahí. En cambio, la necesidad auténtica existe sin que tenga que preexistir ni siquiera en la imaginación aquello que podría satisfacerla. Se necesita precisamente lo que no se tiene, lo que falta, lo que no hay, y la necesidad, el menester, son tanto más estrictamente tales cuanto menos se tenga, cuanto menos haya lo que se necesita, lo que se ha menester.

Para ver esto con plena claridad no es preciso que salgamos de nuestro tema; basta con comparar el modo de acercarse a la ciencia ya hecha, el que sólo va a estudiarla y el que siente auténtica, sincera necesidad de ella. Aquél tenderá a no hacerse cuestionamientos del contenido de la ciencia, a no criticarla; al contrario, tenderá a reconfortarse pensando que ese contenido de la ciencia ya hecha tiene un valor definitivo, es la pura verdad. Lo que busca es simplemente asimilársela tal y como está ya ahí. En cambio, el menesteroso de una ciencia, el que siente la profunda necesidad de la verdad, se acercará cauteloso al saber ya hecho, lleno de suspicacia, sometiéndolo a crítica; más bien con el prejuicio de que no es verdad lo que el libro sostiene; en suma, pre-

cisamente porque necesita un saber con radical angustia, pensará que no lo hay y procurará deshacer el que se presenta como ya hecho. Hombres así son los que constantemente corrigen, renuevan, recrean la ciencia.

Pero eso no es lo que en su sentido normal significa el estudiar del estudiante. Si la ciencia no estuviese ya ahí, el buen estudiante no sentiría la necesidad de ella, es decir, que no sería estudiante. Por tanto, se trata de una necesidad externa que le es impuesta. Al colocar al hombre en la situación de estudiante, se le obliga a hacer algo falso, a fingir que siente una necesidad que no siente.

LA TRAGEDIA DE LA PEDAGOGÍA

Pero a esto se opondrán algunas objeciones. Se dirá, por ejemplo, que hay estudiantes que sienten profundamente la necesidad de resolver ciertos problemas que son los constitutivos de tal o cual ciencia. Es cierto que los hay, pero es insincero llamarlos estudiantes. Es insincero y es injusto. Porque se trata de casos excepcionales, de criaturas que, aunque no hubiese estudios ni ciencia, por sí mismos y solos inventarían, mejor o peor, ésta y dedicarían, por inexorable vocación, su esfuerzo a investigar. Pero, ¿y los otros? ¿La inmensa y normal mayoría? Éstos y no aquellos poco venturosos, éstos son los que realizan el verdadero sentido —y no el utópico— de las palabras “estudiar” y “estudiante”. ¡Con éstos es con quienes se es injusto al no reconocerlos como los verdaderos estudiantes y no plantearse con respecto a ellos el problema de qué es estudiar como forma y tipo de humano hacer!

Es un imperativo de nuestro tiempo, cuyas graves razones expondré un día en este curso, obligarnos a pensar

las cosas en su desnudo, efectivo y dramático ser. Es la única manera de encontrarse verdaderamente con ellas. Sería encantador que ser estudiante significase sentir una vivacísima urgencia por éste y el otro y el otro saber. Pero la verdad es estrictamente lo contrario: ser estudiante es verse el hombre obligado a interesarse directamente por lo que no le interesa, o a lo sumo le interesa sólo vaga, genérica o indirectamente.

La otra objeción que habría de hacérseme es recordarme el hecho indiscutible de que los muchachos o las muchachas sienten sincera curiosidad y peculiares aficiones. El estudiante no lo es en general, sino que estudia ciencias o letras, y esto supone una predeterminación de su espíritu, una apetencia menos vaga y no impuesta desde fuera.

En el siglo XIX se ha dado demasiada importancia a la curiosidad y a las aficiones; se ha querido fundar en ellas cosas demasiado graves, es decir, demasiado ponderosas para que puedan sostenerlas entidades tan poco serias como aquellas.

Este vocablo “curiosidad”, como tantos otros, tiene doble sentido —uno de ellos primario y sustancial, otro peyorativo y de abuso— lo mismo que la palabra “aficionado”, que significa el que ama verdaderamente algo, pero también el que es sólo *amateur*. El sentido propio del vocablo “curiosidad” brota de su raíz, que da una palabra latina sobre la cual nos ha llamado la atención recientemente Heidegger; *cura*, los cuidados, las cuitas, lo que yo llamo la preocupación. De *cura* viene curiosidad. De aquí que en nuestro lenguaje vulgar un hombre curioso es un hombre cuidadoso, es decir, un hombre que hace con atención y extremos rigor y pulcritud lo que tiene que hacer, que no se despreocupa de lo que le ocupa,

sino al revés, se preocupa de su ocupación. Todavía en el antiguo español *cuidar* era preocuparse, *curare*. En este sentido originario de *cura* o cuidados pervive en nuestras voces vigentes *curador*, *procurador*, *procurar*, *curar*, y en la misma palabra *cura*, que vino al sacerdote porque éste tiene cura de almas. Curiosidad es, pues, cuidadosidad, preocupación. Como, viceversa, *incuria* es descuido, despreocupación y seguridad —*seguritas*— es ausencia de cuidados y preocupaciones.

Si busco las llaves es porque me preocupo de ellas, y si me preocupo de ellas es porque las he menester para hacer algo, para ocuparme.

Cuando este preocuparse se ejercita mecánicamente, insinceramente, sin motivo suficiente y degenera en prurito, tenemos un vicio humano que consiste en fingir cuidado por lo que no nos da en rigor cuidado, en un falso preocuparse por cosas que no nos van de verdad a ocupar; por tanto, en ser incapaz de auténtica preocupación. Y esto es lo que significan peyorativamente empleados los vocablos “curiosidad”, “curiosear” y “ser un curioso”.

Cuando se dice, pues, que la curiosidad nos lleva a la ciencia, una de dos, o nos referimos a aquella sincera preocupación por ella que no es sino lo que yo antes he llamado “necesidad inmediata y autóctona” —la cual reconocemos que no suele ser sentida por el estudiante— o nos referimos al frívolo curiosear, al prurito de meter las narices en todas las cosas, y esto no creo que pueda servir para hacer de un hombre un científico.

Estas objeciones son, por tanto, vanas. No andemos con idealizaciones de la áspera realidad, con beaterías que nos inducen a debilitar, esfumar, endulzar los problemas, a ponerles bolas en los cuernos. El hecho es que el es-

tudiante tipo es un hombre que no siente directa necesidad de la ciencia, preocupación por ella y, sin embargo, se ve forzado a ocuparse de ella. Esto significa ya la falsedad general del estudiar. Pero luego viene la concreción, casi perversa por lo minuciosa, de esa falsedad; porque no se obliga al estudiante a estudiar en general, sino que éste se encuentra, quiera o no, con el estudio disociado en *carreras* especiales y la carrera constituida por disciplinas singulares, por la ciencia tal o la ciencia cual. ¿Quién va a pretender que el joven sienta efectiva necesidad, en un cierto año de su vida, por tal ciencia que a los hombres antecesores les vino en gana inventar?

Así, de lo que fue una necesidad tan auténtica y vivaz que a ella dedicaron su vida íntegra unos hombres —los creadores de la ciencia— se hace una necesidad muerta y un falso hacer. No nos hagamos ilusiones; en ese estado de espíritu no se puede llegar a saber el saber humano. Estudiar es, pues, algo constitutivamente contradictorio y falso. El estudiante es una falsificación del hombre. Porque el hombre es propiamente sólo lo que es auténticamente por íntima e inexorable necesidad. Ser hombre no es ser, o, lo que es igual, no es hacer cualquier cosa, sino ser lo que irremediamente se es. Y hay los modos más distintos entre sí de ser hombre, y todos ellos igualmente auténticos. El hombre puede ser hombre de ciencia y hombre de negocios u hombre político u hombre religioso, porque todas estas cosas son, como veremos, necesidades constitutivas e inmediatas de la condición humana. Pero el hombre por sí mismo no sería nunca estudiante, como el hombre por sí mismo no sería nunca contribuyente. *Tiene* que pagar contribuciones, *tiene* que estudiar, pero no es ni contribuyente ni estudiante. Ser

estudiante, como ser contribuyente, es algo “artificial” que el hombre se ve obligado a ser.

Esto que al principio pudo parecer tan estupefaciente, resulta que es la tragedia constitutiva de la pedagogía, y de esa paradoja tan cruda debe, a mi juicio, partir la reforma de la educación.

Porque la actividad misma, el hacer que la pedagogía regula y que llamamos estudiar, es en sí mismo algo humanamente falso, acontece lo que no suele subrayarse tanto como debiera, a saber: que en ningún orden de la vida sea tan constante y habitual y tolerado lo falso como en la enseñanza. Yo sé también que hay una falsa justicia, esto es, que se cometen abusos en los juzgados y audiencias. Pero sopesese con su experiencia cada uno de los que me escuchan si no nos daríamos por muy contentos con que no existiesen en la efectividad de la enseñanza más insuficiencias, falsedades y abusos que los padecidos en el orden jurídico. Lo que allí se considera como abuso intolerable —que no se haga justicia— es correspondientemente casi lo normal en la enseñanza: que el estudiante no estudia, y que si estudia, poniendo su mejor voluntad, no aprende; y claro es que si el estudiante, sea por lo que sea, no aprende, el profesor no podrá decir que enseña, sino, a lo sumo, que intenta pero no logra enseñar.

Y entretanto se amontona gigantescamente, generación tras generación, la mole pavorosa de los saberes humanos que el estudiante tiene que asimilarse, tiene que estudiar. Y conforme aumenta y se enriquece y especializa el saber, más lejos estará el estudiante de sentir inmediata y auténticamente la necesidad de él. Es decir, que cada vez habrá menos congruencia entre el triste hacer

humano que es el estudiar y el admirable hacer humano que es el verdadero saber. Y esto acrecerá la terrible disociación, que hace un siglo por lo menos se inició, entre la cultura vivaz, entre el auténtico saber y el hombre medio. Porque como la cultura o saber no tiene más realidad que responder y satisfacer en una u otra medida a necesidades efectivamente sentidas y el modo de transmitir la cultura es el estudiar, el cual no es sentir esas necesidades, tendremos que la cultura o saber se va quedando en el aire, sin raíces de sinceridad en el hombre medio a quien se obliga a ingurgitarlo, a tragárselo. Es decir, que se introduce en la mente humana un cuerpo extraño, un repertorio de ideas muertas, inasimilables o, lo que es lo mismo, inertes.

Esta cultura sin raigambre en el hombre, que no brota en él espontáneamente, carece de autoctonía, de indigenato, es algo impuesto, extrínseco, extraño, extranjero, ininteligible; en suma, irreal. Por debajo de la cultura recibida, pero no auténticamente asimilada, quedará intacto el hombre; es decir, quedará inculto; es decir, quedará bárbaro. Cuando el saber era más breve, más elemental y más orgánico, estaba más cerca de poder ser verdaderamente sentido por el hombre medio, que entonces lo asimilaba, lo recreaba y revitalizaba dentro de sí. Así se explica la colosal paradoja de estos decenios: que un gigantesco progreso de la cultura haya producido un tipo de hombre como el actual, indiscutiblemente, más bárbaro que el de hace cien años. Y que la aculturación o acumulo de cultura produzca paradójica, pero automáticamente, una rebarbarización de la humanidad.

Comprenderán ustedes que no se resuelve el problema diciendo: "Bueno, pues si estudiar es una falsificación del hombre, y además lleva o puede llevar tales consecuen-

cias, que no se estudie”. Decir esto no sería resolver el problema; sería, sencillamente, ignorarlo. Estudiar y ser estudiante es siempre, y sobre todo hoy, una necesidad inexorable del hombre. Tiene éste, quiera o no, que asimilarse el saber acumulado, so pena de sucumbir individual o colectivamente. Si una generación dejase de estudiar, la humanidad actual, en sus nueve décimas partes, moriría fulminantemente. El número de hombres que hoy viven sólo puede subsistir merced a la técnica superior de aprovechamiento del planeta que las ciencias hacen posible. Las técnicas se pueden enseñar mecánicamente. Pero las técnicas viven del saber, y si éste no se puede enseñar, llegará una hora en que también las técnicas sucumbirán.

Hay, pues, que estudiar; es ello, repito, una necesidad del hombre, pero una necesidad externa, mediata, como lo era seguir la derecha que me marca el guardia de la circulación cuando necesito pasar. Mas hay entre ambas necesidades externas —el estudiar y el llevar la derecha— una diferencia esencial, que es la que convierte el estudio en un sustantivo problema. Para que la circulación funcione perfectamente no es menester que yo sienta íntimamente la necesidad de ir por la derecha; me basta con que de hecho camine yo en esa dirección; basta con que la acepte, con que finja sentirla. Pero con el estudio no acontece lo mismo; para que yo entienda de verdad una ciencia no basta que yo finja en mí la necesidad de ella o, lo que es igual, no basta con que estudie. Es preciso, además, que sienta auténticamente su necesidad, que me preocupen espontánea y verdaderamente sus cuestiones; sólo así entenderé las soluciones que ella da o pretende dar a esas cuestiones. Mal puede nadie entender una respuesta cuando no ha sentido la pregunta a que ella responde.

El caso del estudiar es, pues, diferente del de caminar por la derecha. En éste es suficiente que yo lo ejercite bien para que rinda el efecto apetecido. En aquél, no; no basta con que yo sea un buen estudiante para que logre asimilar la ciencia. Tenemos, por tanto, en él un hacer del hombre que se niega a sí mismo: es a un tiempo necesario e inútil. Hay que hacerlo para lograr un cierto fin, pero resulta que no lo logra. Por esto, porque las dos cosas son verdad a la par —su necesidad y su inutilidad— es el estudiar un problema. Un problema es siempre una contradicción que la inteligencia encuentra ante sí, que tira de ella en dos direcciones opuestas y amenaza con desgarrarla.

La solución a tan crudo y bicornio problema se desprende de todo lo que he dicho: no consiste en decretar que no se estudie, sino en reformar profundamente ese hacer humano que es el estudiar y, consecuentemente, el ser del estudiante. Para esto es preciso volver del revés la enseñanza y decir: enseñar no es primaria y fundamentalmente sino enseñar la necesidad de una ciencia, y *no enseñar* la ciencia cuya necesidad sea imposible hacer sentir al estudiante.

Este texto corresponde al discurso de apertura de un curso de metafísica que impartió José Ortega y Gasset en la Escuela Superior del Magisterio en Madrid en 1933.

¿QUÉ ES UN LIBRO?

José Ortega y Gasset

SE HABLA MUCHO —Y YO ESTOY ahora hablando un poco— sobre la misión del bibliotecario, sobre lo que éste hace o debe hacer con los libros. Pero es curioso que al hablar de esto no se suele hablar nada sobre el libro mismo, sobre esa entidad cuyo manejo constituye la profesión del bibliotecario. Se da por supuesto que los que escuchan saben lo que es el libro y además de saberlo lo tienen presente en la ocasión. ¿No es esto utópico? Más aún: ¿tiene derecho el que escucha —en este caso vosotros— a suponer que el que habla lo sabe y lo tiene presente? ¿No corremos el riesgo de que él mismo al pensar lo que nos habla lo dé por supuesto, por tanto, que no haya pensado jamás en ello de puro creer que ya desde siempre lo sabe, que es “cosa sabida”?

En muchos órdenes intelectuales pasa esto de continuo: que en el “dar por supuesto y por sabido” lo esencial, lo sustantivo, procedemos al infinito. Es ello una de las mayores enfermedades del pensamiento, sobre todo del contemporáneo.

Pues todo lo pensado u oído acerca —por ejemplo— del libro en el que no actúe con pleno vigor la hiperestésica conciencia de lo que es el libro —esa tremenda

realidad humana que es el libro— carecerá del auténtico sentido, será cosa muerta, frases cuyo sujeto no entendemos y, por lo tanto, puro despropósito.

No pretendo que sea preciso siempre que se habla acerca del libro emplear una larga disertación sobre lo que éste es. Me es indiferente si hacen falta muchas o pocas palabras: reclamo sólo las bastantes; y al buen entendedor con media le basta.

Por este motivo —no porque lo ignoréis, sino porque en un Congreso como éste conviene partir de una conciencia agudísima en que conste lo que es el libro y la dignidad de vuestra reunión exige una como oficial seguridad de que consta— es por lo que me creo obligado a recordaros lo que sabéis mejor que yo: qué es un libro.

Hace veintitrés siglos que en el *Fedro* se esforzó Platón por dejarlo esclarecido: abre allí y tramita todo el proceso del libro. ¡Releed ese maravilloso diálogo donde se define el ala, se define el ángel, se define el alma, se define el libro! Si integramos con algunos complementos el texto platónico, obtendremos lo siguiente:

Los libros son “decires escritos”, y decir, claro está, no es sino una de las cosas que el hombre hace. Ahora bien, todo lo que se hace, se hace para algo y por algo: estos dos ingredientes definen el hacer y gracias a ellos existe en el universo pareja realidad. Enorme error es confundirla con lo que suele llamarse actividad: el átomo que vibra, la piedra que cae, la célula que prolifica, actúan pero no “hacen”. El pensar mismo y el mismo querer, en cuanto estrictas funciones psíquicas, son actividades, pero no son “hacer”. Cuando movilizamos para algo y por algo nuestra actividad de pensar o la actividad de nuestros músculos, entonces propiamente “hacemos” algo.

Sólo este decir reclama esencialmente su conservación y, por tanto, que quede escrito. No tiene sentido conservar nuestra frase cotidiana: “¿Dónde están las llaves?”, que una urgencia transitoria motivó. Un poco más de sentido tiene fijar en un cartel público el imperativo municipal “Llevad la izquierda” y, en general, escribir las leyes para que consten a todos y produzcan sus sociales consecuencias. Pero esto no significa que lo dicho en la ley merezca por sí mismo y, simplemente en cuanto dicho, ser conservado.

El libro es, pues, el decir ejemplar que, por lo mismo, lleva en sí esencialmente el requerimiento de ser escrito, fijado, es como si virtualmente una voz anónima lo estuviese diciendo siempre, al modo que los “molinos de oraciones”, en el Tibet, encargan al viento de rezar perpetuamente. Este es el primer momento del libro como auténtica función viviente: que está, en potencia, diciendo siempre lo que hay que decir.

Hay, por tanto, abuso sustancial de la forma de vida humana que es el libro, siempre que alguien se pone a escribir uno sin tener previamente algo que decir de entre lo que hay que decir y que no haya sido escrito antes. Mientras que el libro fue afán individual se conservó su auténtico sentido con relativa pureza. Mas apenas se convirtió en interés social y con ello resultó un negocio crematístico o de prestigio hacer libros, comenzó la fabricación del falso libro, de unos objetos impresos que benefician de su extremo parecido con el verdadero libro. La cosa no debe sorprendernos porque obedece a una ley constitutiva de lo social. En comparación con la vida personal, todo lo colectivo es, más o menos, inauténtico y fraudulento. Sólo la ignorancia pavorosa en que hoy se

está de qué sea propiamente la “vida” colectiva, la sociedad, etcétera, impide la clara visión de ello.

Mas con lo indicado no basta para saber lo que es un libro. Obvio es sentir alguna curiosidad sobre qué le pasa a un decir cuando se le fija, esto es, se le deja escrito. Evidentemente se intenta con ello proporcionarle algo que por sí no tenía: la permanencia. El decir, como todo lo viviente, es fungible. Nacer es en él ya irse muriendo. El decir es tiempo, y el tiempo es el gran suicida. Merced a la memoria puede el hombre salvar un poco a su decir, o al que ha escuchado, de la fulminante corrupción ajena a todo lo temporal. Antes del libro manuscrito no había, en efecto, otra forma en que pudiera conservarse y acumularse el saber pretérito —del pasado, propio o ajeno— que la memoria. El cultivo de ella para este concreto fin llegó, por ejemplo, en la India a rendimientos casi prodigiosos. Mas la memoria es intransferible, queda adscrita a la persona. He aquí uno de los fundamentos más robustos para la autoridad de los ancianos: eran los que sabían más porque tenían más larga memoria, eran más “libros vivientes” que los jóvenes, libros, por decirlo así, con más páginas. Mas la invención de la escritura, creando el libro, desestancó el saber de la memoria y acabó con la autoridad de los viejos.

El libro, al objetivar la memoria, materializándola, la hace, en principio, ilimitada, y pone los decires de los siglos a la disposición de todo el mundo.

Pero ¿es esto de verdad así? ¿Tiene el alfabeto tan mágico poder que logre, sin más, salvar lo viviente de su ingénito morir? ¿El decir que se escribe queda por ello vivo? O lo que es igual, ¿sigue diciendo siempre lo que quiso decir?

Todo lo que el hombre hace, lo hace en vista de las circunstancias. Muy especialmente cuando lo que hace es decir. Brota el decir siempre de una situación y se refiere a ella. Mas, por lo mismo, él no dice esta situación: la deja tácita, la supone. Lo cual no significa que todo decir es incompleto, es fragmento de sí mismo y tiene en la escena vital, donde nace, la mayor porción de su propio sentido. Imagínense todos los supuestos tácitos sin los cuales el más simple enunciado matemático resulta ininteligible. Para entenderlo fuera, por lo menos, necesario haber caído en la cuenta de que el que nos habla pretende hacer una cosa llamada ciencia o teoría. Ahora bien, la ciencia, la teoría, no es sino una situación en que el hombre se encontró ante las cosas desde una fecha determinada y sólo en ciertos lugares del planeta. Esta situación dura, en lo esencial, desde hace muchos siglos, seguimos en ella y por eso entendemos el enunciado matemático. Pero ni ha sido siempre ni es seguro que perdure indefinidamente.

Esto nos coloca de pronto ante una paradoja, como tal impertinente, pero que es ineludible, a saber: que el decir se compone, sobre todo, de silencios, de cosas que por sabidas se callan o que son por completo inefables y en las cuales, sin embargo, se apoya, como en una tierra nutriz, lo que efectivamente declaramos. Nuestras palabras son, en rigor, inseparables de la situación vital en que surgen. Sin ésta carecen de sentido preciso, esto es, de evidencia.

Ahora bien, la escritura, al fijar un decir, sólo puede conservar las palabras, pero no las intuiciones vivientes que integran su sentido. La situación vital donde brotaron se volatiliza inexorablemente; el tiempo, en su incesante galope, se la lleva sobre el anca. El libro, pues, al conservar

sólo las palabras, conserva sólo la ceniza del efectivo pensamiento. Para que éste reviva y perviva no basta con el libro. Es preciso que otro hombre reproduzca en su persona la situación vital a que aquel pensamiento respondía. Sólo entonces puede afirmarse que las frases del libro han sido entendidas y que el decir pretérito se ha salvado. Platón expresa esto diciendo que sólo entonces los pensamientos del libro son hijos legítimos, porque sólo entonces quedan verdaderamente pensados y recobran su nativa evidencia. Pero esto no podrá hacerlo sino aquél que se encuentra siguiendo la misma pista que el autor, por tanto, que antes de leer el libro ha pensado por sí sobre el tema y conoce sus veredas.

Cuando no se hace esto, cuando se lee mucho y se piensa poco, el libro es un instrumento terriblemente eficaz para la falsificación de la vida humana: “confiando los hombres en lo escrito, creerán hacerse cargo de las ideas, siendo así que las toman por de fuera, gracias a las señales externas, y no desde dentro por sí mismos... Atestados de presuntos conocimientos, que no han adquirido de verdad, se creerán aptos para juzgar de todo cuando, en rigor, no saben nada y, además, serán inaguantables porque, en vez de ser sabios, como se suponen, serán sólo cargamentos de frases”. Así, Platón hace veintitrés siglos.

CONSIDERACIONES EN TORNO AL ACTO DE ESTUDIAR

Paulo Freire

TODA BIBLIOGRAFÍA DEBE REFLEJAR una intención fundamental de quien la elabora: la de atender o despertar el deseo de profundizar conocimientos en aquél o aquellos a quienes se propone. Si en quienes la reciben falta el ánimo de usarla, o si la bibliografía en sí misma no es capaz de desafiarlos, se frustra entonces esa intención fundamental. La bibliografía se convierte en un papel inútil más, entre otros, perdido en los cajones de los escritorios.

Esa intención fundamental de quien hace la bibliografía le exige un triple respeto: hacia las personas a quienes se dirige, hacia los autores citados, y hacia sí mismo. Una relación bibliográfica no puede ser una simple serie de títulos, hecha al caso o de oídas. Quien la sugiere debe saber lo que está sugiriendo y porqué lo hace. Quien la recibe, a su vez, debe encontrar en ella, no una prescripción dogmática de lecturas, sino un desafío. Desafío que se hará más concreto en la medida en que empiece a estudiar los libros citados y no a leerlos por encima, como si apenas los hojease.

Estudiar es, realmente, un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino prac-

ticándola. Esto es, precisamente, lo que la “educación bancaria” no estimula.¹ Por el contrario, su tónica reside fundamentalmente en matar en los educandos la curiosidad, el espíritu investigador, la creatividad. Su “disciplina” es la disciplina para la ingenuidad frente al texto, no para la posición crítica indispensable.

Este procedimiento ingenuo al cual se somete al educando, junto con otros factores, puede explicar las fugas del texto que hacen los estudiantes, cuya lectura se torna puramente mecánica, mientras que con la imaginación se desplazan hacia otras situaciones. Por último, lo que se les pide no es la comprensión del contenido, sino su memorización. En lugar de ser el texto y su comprensión, el desafío pasa a ser la memorización. Si el estudiante consigue memorizarlo, habrá respondido al desafío.

En una visión crítica, las cosas ocurren de otro modo. Quien estudia se siente desafiado por el texto en su totalidad y su objetivo es apropiarse de su significación profunda. Esta postura crítica, fundamental, indispensable al acto de estudiar, requiere de quien a eso se dedica:

a) Que asuma el papel de sujeto de ese acto. Esto significa que es imposible un estudio serio si quien estudia se coloca frente al texto como si estuviera magnetizado por la palabra del autor, a la cual atribuiría una fuerza mágica; si se comporta pasivamente, “domesticadamente”, procurando solamente memorizar las afirmaciones del autor; si se deja “invadir” por lo que afirma el autor; si se transforma en una “vasija” que debe ser llenada por los contenidos que toma el texto para colocarlos dentro de sí mismo.

¹ Sobre la “educación bancaria” véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 1970.

Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. Es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento. Es buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de re-escribir, tarea de sujeto y no de objeto. De esta manera, no es posible, para quien estudia en esa perspectiva, alienarse con el texto, renunciando así a su actitud crítica frente a él.

La actitud crítica en el estudio es la misma que es preciso adoptar frente al mundo, la realidad, la existencia. Una actitud de adiestramiento con el cual se va alcanzando la razón de ser de los hechos cada vez más lúcidamente. Un texto será tanto mejor estudiado en cuanto, en la medida en que se tiene de él una visión global, se vuelva a él, delimitando sus dimensiones parciales. El retorno al libro para esa delimitación aclara la significación de su globalidad.

Al ejercer el acto de delimitar los núcleos centrales del texto que, en interacción, constituyen su unidad, el lector crítico irá descubriendo todo un conjunto temático, no siempre explícito en el índice de la obra. La demarcación de esos temas debe atender también al cuadro referencial de interés del sujeto lector.

Es así que, frente a un libro, ese sujeto lector puede despertar ante un trozo que le provoca una serie de reflexiones en torno a una temática que lo preocupa y que no es necesariamente la temática principal del libro en estudio. Una vez sospechada la posible relación entre el trozo leído y su preocupación, corresponde, entonces, fijarse en el análisis del texto, buscando el nexo entre su contenido y el objeto de estudio en que se encuentra trabajando. Se le impone una exigencia: analizar el contenido

del trozo en cuestión en relación con los precedentes y con los que lo siguen, evitando así traicionar el pensamiento del autor en su totalidad.

Verificada la relación entre el trozo en estudio y su preocupación, debe separarlo de su conjunto, transcribiéndolo en una ficha con un título que lo identifique con el objeto específico de su estudio. En esas circunstancias, puede detenerse inmediatamente en reflexiones a propósito de las posibilidades que el trozo le ofrece, o bien continuar con la lectura general del texto, señalando otros trozos que puedan aportarle nuevas reflexiones.

En último análisis, el estudio serio de un libro o de un artículo de revista implica no sólo una penetración crítica en su contenido básico, sino también una sensibilidad aguda, una permanente inquietud intelectual, un estado de predisposición a la búsqueda.

b) Que el acto de estudiar, en el fondo, es una actitud frente al mundo. Ésta es la razón por la cual el acto de estudiar no se reduce a la relación lector-libro, o lector-texto.

Los libros en verdad reflejan el enfrentamiento de sus autores con el mundo. Expresan ese enfrentamiento. Y aun cuando los autores huyan de la realidad concreta estarán expresando su manera deformada de enfrentarla. Estudiar es también y sobre todo pensar en la práctica, y pensar en la práctica es la mejor manera de pensar correctamente. De esta manera, quien estudia no debe perder ninguna oportunidad, en sus relaciones con los demás, con la realidad, de asumir una postura de curiosidad. La de quien pregunta, la de quien indaga, la de quien busca.

El ejercicio de esa postura de curiosidad termina por tornarla ágil, de lo cual resulta un mayor aprovechamiento de la misma curiosidad.

Es así que se impone el registro constante de las observaciones realizadas durante una determinada práctica, durante las simples conversaciones. El registro de las ideas que tenemos y de las que nos “asaltan” con frecuencia cuando caminamos solos por la calle. Registros que pasan a constituir lo que Wright Mills llama, en su *The Sociological Imagination*, “fichas de ideas”.

Estas ideas y estas observaciones, debidamente fijadas, pasan a constituir desafíos que deben ser respondidos por quien las registra.

Casi siempre, al transformarse en la incidencia de la reflexión de quien las anota, esas ideas nos remiten a la lectura de textos con los cuales pueden instrumentarse para proseguir en su reflexión.

c) Que el estudio de un tema específico exige del estudiante que se ponga, hasta donde sea posible, al tanto de la bibliografía referente al tema u objeto de su inquietud.

d) Que el acto de estudiar es asumir una relación de diálogo con el autor del texto, cuya mediación se encuentra en los temas de que trata. Esa relación dialógica da como resultado la percepción del condicionamiento histórico-sociológico e ideológico del autor, que no siempre es el mismo del lector.

e) Que el acto de estudiar exige humildad. Si quien estudia asume realmente una posición humilde, coherente con la actitud crítica, no se siente disminuido si encuentra dificultades, a veces grandes, para penetrar en la significación más profunda del texto. Humilde y crítico, sabe que el texto, en la medida misma en que es un desafío, puede estar más allá de su capacidad de respuesta. No siempre el texto se entrega fácilmente al lector.

En este caso, lo que debe hacer es reconocer la necesidad de instrumentarse mejor para volver al texto en condiciones de entenderlo. Es inútil pasar las páginas de un libro si no se ha alcanzado su comprensión. Se impone, por el contrario, la insistencia en la búsqueda de su desvelamiento. La comprensión de un texto no es algo que se recibe de regalo: exige trabajo paciente de quien se siente problematizado por él.

El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.

Este texto fue escrito en Chile, en 1968, y sirvió de introducción a la relación bibliográfica propuesta a los participantes en un seminario nacional sobre educación y reforma agraria.

EDUCACIÓN Y PLACER

Juan Delval

La lectura es la llave que nos abre un mundo infinito de fantasías que nos transportan a mundos posibles en que no sólo aprendemos sobre la vida, sino que nos estimula a pensar.

PARECE CLARO QUE LA EDUCACIÓN debe contribuir al desarrollo del individuo en todos los aspectos. Los sujetos que están aprendiendo en la etapa escolar tienen unas características especiales, ya que no sólo están adquiriendo conocimientos sino que están completando también su desarrollo intelectual y social que no está terminado, como sí sucede en cambio en los adultos. Uno de los problemas que se discuten es si la educación puede concebirse como una actividad placentera o, por el contrario, tiene que ser algo trabajoso y duro.

Actualmente, si preguntamos a los niños acerca de cómo y dónde se adquiere el conocimiento nos contestan que éste se obtiene en la escuela y es el resultado de un trabajo duro. No conciben como aprendizaje todas las cosas que adquieren en su vida cotidiana y que son esenciales para su supervivencia, como por ejemplo aprender a cruzar la calle, aprender a prepararse algo de comi-

da, a vestirse, a jugar, etc., para ellos todas esas cosas no constituyen un aprendizaje. Éste queda limitado a las tareas escolares de tipo repetitivo en las que muchas de las cosas que se enseñan no se consiguen entender. Desgraciadamente, todavía los niños siguen aprendiendo gran cantidad de conocimientos de memoria y esto es sin duda una muestra clarísima de cómo la actividad escolar tiende a promover la sumisión, como ya hemos repetido. ¿Qué mayor muestra de sumisión puede darse que aprender a reproducir de memoria algo que no se entiende?

Sin embargo, a partir de todos los conocimientos que poseemos sobre la construcción del conocimiento sabemos que los niños aprenden muchas cosas espontáneamente y que tienen que construir sus conocimientos ellos mismos. El niño encuentra un gran placer en conocer y durante años se dedica continuamente a preguntar a los adultos respecto del funcionamiento de las cosas. Si aquellos le contestan el niño continuará preguntando y mostrará su interés por conocer, pero si no le contestan poco a poco irá dejando de preguntar al acostumbrarse a no obtener respuesta. La escuela no suele contestar a las preguntas del niño y eso lleva al establecimiento de una dicotomía entre lo que es aprender placenteramente y lo que es aprender en la escuela.

A través de los juegos, los niños aprenden infinidad de cosas esenciales para su vida posterior. Durante el periodo sensoriomotor, todavía en la cuna, antes de la adquisición del lenguaje, los niños realizan juegos de ejercicio que facilitan el desarrollo motor y el control del entorno. A partir de los dos y hasta los seis años realizan como actividad lúdica dominante juegos simbólicos y en ellos ejercitan los papeles sociales. Juegan a ser hijos, hermanos, mamás o papás, a los médicos, a las enfermeras,

al tendero, al maestro, al conductor del autobús, al astronauta, y a infinidad de otras actividades, adquiriendo a través de ellas rasgos esenciales de esos papeles sociales que les ayudan a formar y a interiorizar el “otro generalizado” del que hablaba G. H. Mead (1934), es decir, las expectativas y las conductas apropiadas relacionadas con los papeles sociales más extendidos.

A partir de los seis años, aparecen los juegos de reglas, por medio de los cuales el niño desarrolla sus capacidades sociales ya que tiene que coordinar su actividad con la de los otros niños, y situarse en el punto de vista del otro. Ganar en el juego supone no sólo jugar con otros, y coordinar las actividades propias con lo que hacen los demás, sino también ponerse en la perspectiva del otro para tratar de que el competidor no gane. Esto proporciona una capacidad de cooperación y descentración que ayuda a superar el egocentrismo infantil, y que es esencial para el desarrollo social. Así pues, a través de todos estos juegos, los niños adquieren, con mucho placer, conductas que son esenciales para su desarrollo y su vida social adulta.

La escuela está muy fundada sobre la división entre el trabajo y el placer. Hemos heredado de la tradición judía esa concepción, que se recoge como maldición bíblica, del “ganarás el pan con el sudor de tu frente”. El trabajo se presenta como algo indeseable, algo que hay que hacer pero que no es placentero. Esa concepción se transmite también a la escuela y en ella se opone el trabajo escolar y el descanso, el juego y los momentos de recreo. Pero esto es una transposición a la escuela de una concepción extraescolar, y no parece que esa oposición sea indispensable; de hecho, podemos comprobar cómo los niños pueden aprender cosas encontrando placer en ello,

lo cual no quiere decir que no realicen un esfuerzo (la noción de esfuerzo no es equivalente a la de trabajo, ni a la de actividad pesada y no deseable).

Cuando la actividad que se realiza es deleitosa, y libremente elegida, se pueden ejecutar enormes esfuerzos con mucha satisfacción. En los juegos y en los deportes los niños realizan esfuerzos considerables sin abandonar por ello el placer que la actividad les produce. ¿Qué hay más trabajoso que participar en una competición deportiva o que correr durante kilómetros, al límite de las fuerzas, tomando parte en una competición de atletismo? Sin embargo, los sujetos que lo hacen encuentran placer en la realización de la actividad, aunque tengan que llevar a cabo un trabajo considerable y penoso. En cambio, en la actividad escolar, lo que no resulta placentero es el fin mismo de la actividad. Aprender cosas ininteligibles, que nunca nos hemos planteado y que no nos interesan, y tener que hacerlo de memoria mediante una actividad rutinaria no puede resultar placentero. Tampoco sería placentero tener que aprenderse las reglas de los juegos y no poder jugar a ellos.

Esto nos permite ver entonces que puede establecerse una relación distinta entre trabajo y aprendizaje. Aprender es siempre una actividad que requiere atención y un cierto esfuerzo. Cualquier escritor o cualquier investigador pueden encontrar duro en un momento el trabajo que están realizando, pero eso no impide que encuentren también placer en hacerlo, sobre todo cuando la obra está terminada. La educación puede llegar entonces a convertirse en una actividad placentera, lo cual no quiere decir que no tenga porqué ser trabajosa, pero el trabajo en el que nos enrolamos voluntariamente puede producir placer, aunque también requiera esfuerzo.

Al no tener clara esta relación entre esfuerzo y placer mucha gente critica la posibilidad de que el aprendizaje y el trabajo escolar puedan ser algo placentero, y sostienen que la actividad en la escuela es siempre dura y poco deseada. Encuentran normal que los niños no quieran ir a la escuela. Y, en efecto, los niños prefieren las vacaciones al periodo escolar. Sin embargo, muchos niños encuentran un gran placer en asistir a las “granjas escuelas”, que se popularizan entre nosotros, y en las que aprenden muchas cosas.

Alguien al que hemos seguido abundantemente en otros puntos, como Durkheim, criticaba también esa concepción placentera de la educación y decía:

Ahora bien, nosotros no podemos elevarnos por encima de nosotros mismos sino por un esfuerzo más o menos penoso. Nada tan falso y engañoso como el concepto epicúreo de la educación, el concepto de un Montaigne, por ejemplo, según el cual el hombre puede formarse divirtiéndose y sin más estímulo que el atractivo del placer [Durkheim, 1911].

También Freud, influido quizá por la tradición judeocristiana, ha insistido en cómo la cultura tiene como misión reprimir nuestros instintos y limitarnos. Pero creemos que estos y otros muchos autores están olvidando esa distinción entre placer y esfuerzo.

El esfuerzo es consustancial con todo progreso, pero podemos esforzarnos en cosas que nos interesen, y encontrar placer en ello, o en cosas impuestas totalmente desde fuera y que no nos interesan en absoluto. Esto es lo que se hace en la escuela, pero se hace sobre todo para mantener la opresión y la sumisión de los individuos, no

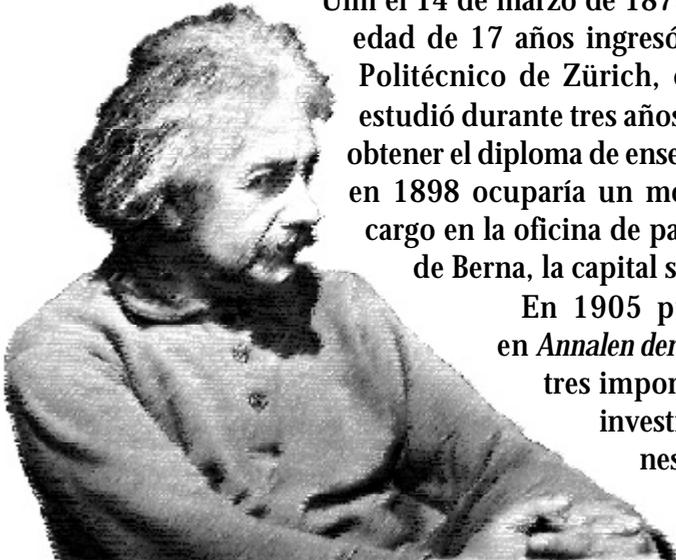
porque sea necesario para aprender. Las gentes que más han contribuido al progreso cultural y científico de la humanidad han encontrado a menudo un gran placer en la actividad que realizaban, porque le veían un sentido, la habían elegido ellos mismos, se la administraban a su gusto y por ello estaban dispuestos a dedicarle mayor parte de los esfuerzos.

Esto es lo que creemos que puede hacerse en la escuela, crear el interés en los niños, partir de sus intereses espontáneos y trabajar haciendo interesante la actividad. Quizá haya escolares más propensos que otros a encontrar placer en la actividad de aprender, actuar, pensar, y ello depende, muy probablemente, no sólo de diferencias individuales, sino de su origen social. En todo caso, estamos convencidos de que el placer que se encuentra en el aprendizaje escolar podría multiplicarse de forma prodigiosa con maestros que también gozan aprendiendo, que encuentran el saber interesante, y con actividades que partan de los intereses del niño y le permitan desarrollar su actividad. Los que critican esta idea, o son ciegos y no ven la actividad incansable que los niños realizan para dominar una actividad que les interesa, o añoran esa educación represiva que trata sobre todo de producir individuos sumisos.

**ACERCA DE LOS AUTORES
(EXTRACTOS BIOGRÁFICOS)**

ALBERT EINSTEIN
(1879-1955)

Albert Einstein fue un científico estadounidense de origen alemán, considerado generalmente como el físico más importante del siglo XX, y por muchos físicos como el mayor científico de todos los que han existido. De padres judíos, nació en la ciudad alemana de Ulm el 14 de marzo de 1879. A la edad de 17 años ingresó en el Politécnico de Zürich, donde estudió durante tres años hasta obtener el diploma de enseñante; en 1898 ocuparía un modesto cargo en la oficina de patentes de Berna, la capital suiza.



En 1905 publicó en *Annalen der Physik* tres importantes investigaciones, entre las

A vertical rectangular box with rounded corners, containing ten horizontal dotted lines for taking notes.

cuales estaba *Zur Elektrodynamik bewegter Körper* (“Sobre la electrodinámica de los cuerpos en movimiento”), donde se formulaban con toda claridad los principios de la llamada *Teoría especial de la relatividad*. Tuvieron que transcurrir tres años para que la teoría especial fuera reconocida en el mundo de los físicos. En 1911, Einstein pasó a ser profesor de la Universidad alemana de Praga (entonces perteneciente a Austria), y allí comenzó su trabajo sobre la *Teoría general de la relatividad*, que le exigió cinco años de intenso trabajo hasta que fue finalmente formulada en 1916. En el intervalo, Einstein aceptó una invitación del profesor Max Planck para ir a Alemania, y en 1913 fue nombrado miembro de la Academia Prusiana de Ciencias de Berlín.

En 1919 los ingleses enviaron dos expediciones, una de ellas a América del Sur, la otra a África, para fotografiar un sector del cielo durante un eclipse solar, y los resultados confirmaron la predicción de la teoría general de la relatividad. Este hecho causó gran impacto en todo el mundo e hizo surgir la gran fama de la teoría general y la de su creador. En 1921, Einstein fue galardonado con el premio Nóbel de Física por su descubrimiento de la ley de la fotoelectricidad.

Cuando Hitler ascendió al poder en Alemania, Einstein emigró a Estados Unidos, donde a partir de 1933 fue profesor en el Instituto para Investigaciones Avanzadas de Princeton (Nueva Jersey). El problema en el que trabajó en sus últimos años fue el de la teoría del campo unificado que, a través de una serie de ecuaciones, habría de abarcar tanto los fenómenos gravitatorios como los electromagnéticos.

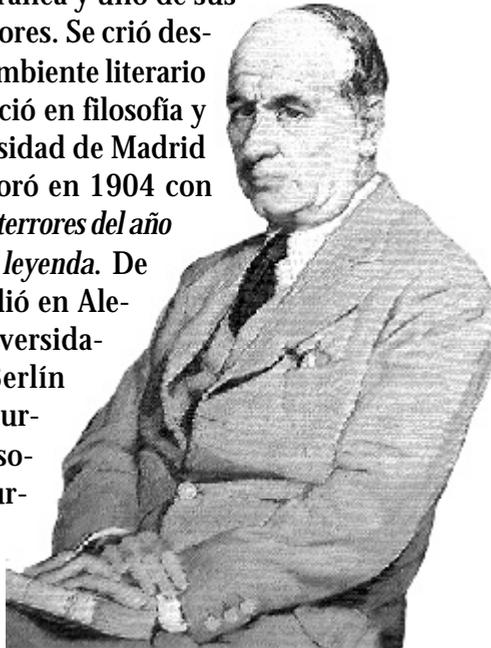
En 1953 (poco antes de su muerte, que le sorprendió en Princeton), fue publicada la cuarta edición de su

famosa obra *The Meaning of Relativity* (*El significado de la relatividad*), aparecida por primera vez en Calcutta (1920). En ella Einstein publicó en forma detallada su antes citada teoría del campo unificado a la que había llegado, hasta cierto punto, en 1949. Entre otros trabajos científicos suyos pueden citarse: *Relativity: the Special and General Theory* (Nueva York, 1920), *Investigations on Theory of Brownian Movement* (1926), *Mein Weltbild* (1934), *My Philosophy* (1934) y *Out of my Later Years* (1950).



JOSÉ ORTEGA Y GASSET
(1883-1955)

José Ortega y Gasset, filósofo y escritor, nació en 1883 en Madrid, España, y murió en 1955 en la misma ciudad. Se considera uno de los filósofos más importantes de la España contemporánea y uno de sus más grandes escritores. Se crió desde la niñez en un ambiente literario y político. Se licenció en filosofía y letras en la Universidad de Madrid en 1902 y se doctoró en 1904 con una tesis sobre *Los terrores del año mil: Crítica de una leyenda*. De 1905 a 1907 estudió en Alemania, en las universidades de Leipzig, Berlín (donde siguió los cursos de Simmel) y sobre todo en Marburgo (donde fue discípulo de los neokantianos



Cohen y Natorp). En 1908 fue profesor de la Escuela Superior del Magisterio, de Madrid.

Comenzó a publicar en 1902 en periódicos y revistas. Su primer libro, *Meditaciones del Quijote*, fue publicado en 1914; en 1916, una colección de ensayos anteriores, *Personas, obras, cosas*, y el primer volumen de *El Espectador*, casi una revista personal (ocho volúmenes, hasta 1934). Este mismo año hizo su primer viaje a Argentina, invitado por la Institución Cultural Española de Buenos Aires, y tuvo un enorme éxito, que lo dio a conocer en toda Hispanoamérica. Su producción literaria en forma de libros y ensayos fue muy prolífica. Durante la dictadura de Primo de Rivera, Ortega y Gasset mantuvo una actitud crítica, especialmente frente a las intervenciones políticas en la vida intelectual y universitaria.

En 1928 estuvo en Argentina por segunda vez; y en ese mismo año se iniciaron sus traducciones a otras lenguas (*El tema de nuestro tiempo*, de 1923, fue publicado en alemán con gran éxito); en 1930 publicó su libro más famoso, *La rebelión de las masas*, pronto traducido a todas las lenguas importantes y difundido en cientos de miles de ejemplares.

Ortega y Gasset ocupó su cátedra universitaria, donde formó una escuela de filosofía, hasta el comienzo de la Guerra Civil, en 1936. Poco después de estallar ésta, el filósofo, gravemente enfermo, salió de España. En 1945 volvió a Madrid, donde pasó desde entonces largas temporadas, aunque conservó su residencia en Lisboa e hizo estancias frecuentes en otros países de Europa.

Su figura fue siempre muy controvertida, especialmente en los últimos años y después de su muerte, que sobrevino, después de una breve enfermedad, el 18 de octubre de 1955. Mantuvo siempre una absoluta in-

dependencia, que lo apartó de su cátedra provisionalmente en 1929 y definitivamente en 1936, y le hizo anteponer a cualquier otro interés la veracidad y su profunda fe en la libertad.

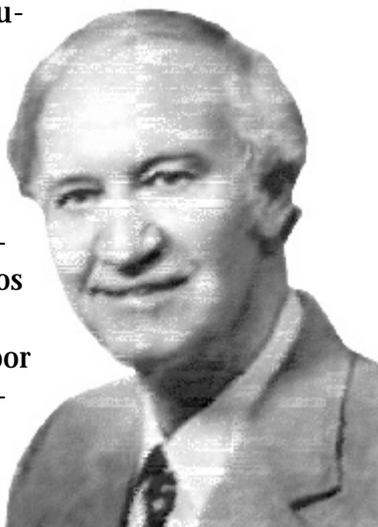
La influencia de Ortega y Gasset y de su escuela se ha ejercido en todas las disciplinas de humanidades —literatura, filología, historia, sociología, derecho, historia y teoría del arte—, que han experimentado así una profunda renovación de sus conceptos y sus métodos intelectuales. Llevó el punto de vista filosófico a multitud de temas, y hoy esta actitud es compartida por los filósofos procedentes de su magisterio y por muchos cultivadores de las diferentes ciencias humanas, que recurren a la filosofía para esclarecer sus problemas particulares.

MALCOLM S. KNOWLES
(1913-1997)

Malcolm Shepherd Knowles nació y creció en Missoula, Montana. Fue una figura central, quizá “la” figura central en la educación de adultos en Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XX.

Eduard Lindeman, autor del libro *Meaning of Adult Education*, fue su mentor e inspiración. En los años 50, Knowles fue el Director Ejecutivo de la Asociación de Educación de Adultos en dicho país. Escribió los primeros informes de real importancia sobre la educación informal de adultos y la historia de la educación de adultos en Estados Unidos.

Más aún, sus intentos por desarrollar una base conceptual distintiva para la educación de adultos y el



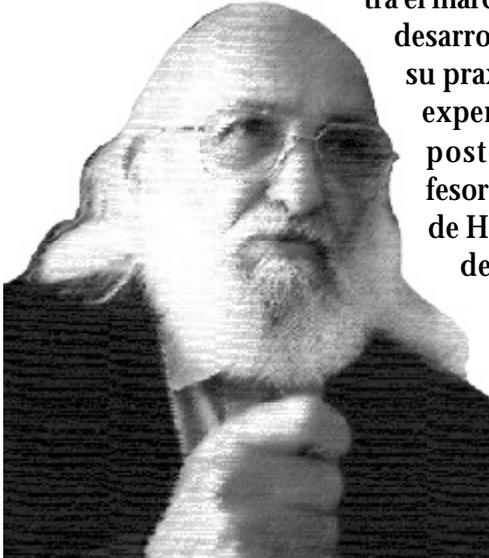
aprendizaje vía la noción de andragogía fueron ampliamente discutidos y utilizados. También escribió trabajos populares sobre la autodirección y el trabajo de grupo (con su esposa Hulda).

Su trabajo fue un factor significativo para reorientar a los educadores de adultos de “educar personas” a “ayudarles a aprender”.

PAULO FREIRE
(1921-1997)

Paulo Freire nació en Recife (Brasil), en 1921. Inició sus estudios de derecho pero bajo la influencia de su esposa, Elza, profesora de primaria, decide dejar dicha carrera y dedicarse a la pedagogía. Se dedica a alfabetizar a las personas adultas, inventando su propio método.

Es encarcelado y exiliado después del golpe de estado de 1964. Fija su residencia en Chile, donde encuentra el marco ideal para seguir desarrollando su teoría y su praxis. Fue nombrado experto de la UNESCO y posteriormente profesor de la Universidad de Harvard. Fue asesor de varios países de África recién liberados de la colonización europea, colaborando en programas



A vertical rectangular box with rounded corners, containing ten horizontal dotted lines for taking notes.

de educación de personas adultas, especialmente en Angola y Guinea.

En 1980 regresa a Brasil donde pone su mayor empeño en la lucha por una escuela pública y de calidad para todos. De 1989 a 1992 asume la Secretaría de Educación de la Prefectura de São Paulo. A partir de 1992 da clases en la universidad de São Paulo y cursos y conferencias por todo el mundo. Muere en 1997.

Entre sus obras se destacan *La educación como práctica de libertad* y la *Pedagogía del oprimido*, donde pretende devolver la palabra a aquellos que han sido condenados al silencio. Su voz, que viene de Brasil y de Chile, es la de los campesinos americanos, los indios marginados, aquellos que no conocen la escritura pues transmiten su cultura de forma oral. Plantea que “la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes”. Por ello la educación libertadora es incompatible con una pedagogía que ha sido práctica de dominación. La práctica de libertad sólo encontrará expresión adecuada en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico (al estar oprimidos no tenían su propio destino), y con el método de alfabetización sí podían acceder a él.

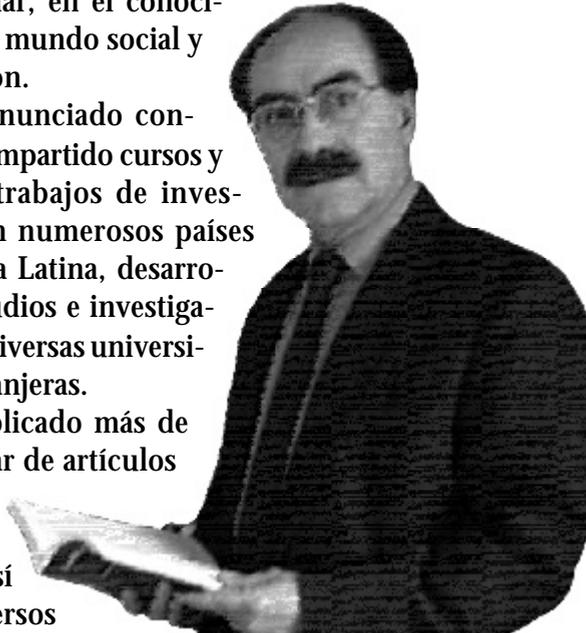
Ya desde su inicio refleja la necesidad de una escuela democrática centrada en el educando y a través de una práctica pedagógica. Se plantea pasar de la conciencia mágico-ingenua a la conciencia crítica fomentadora de transformaciones sociales. Que el oprimido adquiera una conciencia crítica, como parte de una propuesta dialógica y anti-autoritaria. Plantea que la educación es un proceso a través del cual todas las personas implicadas en él educan y son educadas al mismo tiempo.

JUAN DELVAL

Juan Delval es catedrático de psicología evolutiva y de la educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Fue alumno de Jean Piaget en Ginebra durante los años sesenta y trabaja desde entonces en temas de desarrollo infantil y, en particular, en el conocimiento del mundo social y la educación.

Ha pronunciado conferencias, impartido cursos y realizado trabajos de investigación en numerosos países de América Latina, desarrollando estudios e investigaciones en diversas universidades extranjeras.

Ha publicado más de un centenar de artículos sobre temas de su especialidad, así como diversos



libros entre los que se encuentran: *El animismo y el pensamiento infantil* (1975), *La psicología en la escuela* (1986), *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela* (1998), *Los fines de la educación* (1990), *Aprender a pensar* (1991), *El desarrollo humano* (1994), *Moral, desarrollo y educación* (con I. Enesco) (1994).

BIBLIOGRAFÍA

- BIOGRAFÍAS Y VIDAS, “Albert Einstein”. Artículo en línea, disponible en <www.biografiasyvidas.com/biografia/e/einstein.htm>. [Consulta: septiembre de 2004].
- _____, “Ortega y Gasset, José”. Artículo en línea, disponible en <www.biografiasyvidas.com/biografia/o/ortega.htm>. [Consulta: septiembre de 2004].
- DELVAL, Juan (1996), “Educación y placer” en *Los fines de la educación*, 3ª. ed. Madrid: Siglo XXI, pp. 53-56.
- _____, (2001), *Aprender en la vida y en la escuela*, 2ª ed. Madrid: Ediciones Morata.
- DURKHEIM, Émile (1911), “Éducation” in *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire publié sous la direction de F. Buisson*, edited by F. Buisson. Paris: Hachette, pp. 529-536.
- EINSTEIN, Albert (1984), “Sobre la educación” en *De mi vida y mi pensamiento*. México: Editorial Dante, pp. 30-37.
- KNOWLES, Malcolm S. (1982), “El estudio autodirigido. Guía para el estudiante” y “El estudio autodirigido. Guía para el profesor” en *El estudio autodirigido. Guía para estudiantes y profesores*. México: Alhambra Mexicana, pp. 11-25 y 33-43.

BIBLIOGRAFÍA

- FREIRE, Paul (2001), “Consideraciones en torno al acto de estudiar” en *La importancia de leer y el proceso de liberación*, 14ª ed. México: Siglo XXI, pp. 47-53.
- MEAD, George Herbert (1934), *Mind, Self and Society from the Perspective of a Social Behaviorist*. Edited by Charles W. Morris. University of Chicago: Chicago.
- ORTEGA Y GASSET, José (1986), “Sobre el estudiar y el estudiante. (Primera lección de un curso)” y “¿Qué es un libro?” en Esteban Inciarte (comp.), *Ortega y Gasset: una educación para la vida*. México: El Caballito/Secretaría de Educación Pública (Biblioteca Pedagógica), pp. 63-76 y 121-127.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2002), *Diccionario de la lengua española*. Madrid. Puede consultarse en línea en <<http://buscon.rae.es/diccionario/drae.htm>>.
- SMITH, M. K. (1992), “Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy the encyclopedia of informal education”. Documento en línea en <www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm>. Última actualización: 14 de febrero, 2004.
- TORRES, R., “Paulo Freire. Educación social”. Documento en línea en <http://usuarios.lycos.es/marrccioni/paulo_freire.htm>. [Consulta: septiembre de 2004].

Educación y placer	
JUAN DELVAL	77
ACERCA DE LOS AUTORES	
(EXTRACTOS BIOGRÁFICOS)	
Albert Einstein (1879-1955)	85
José Ortega y Gasset (1883-1955)	89
Malcolm S. Knowles (1913-1997)	93
Paulo Freire (1921-1997)	95
Juan Delval	97
BIBLIOGRAFÍA	99

COLOFÓN EDITORIAL

Con la “Colección Galatea. Antologías de educación” se pretende contribuir a la discusión de temáticas relevantes al aprendizaje que se da dentro de la comunidad educativa y, a su vez, nutrirse de la misma. Su principal objetivo es la divulgación de textos de autores relevantes para la educación y cuyas temáticas se correspondan con los intereses y necesidades de la comunidad educativa. Por esta razón resulta de fundamental interés contar con los comentarios y sugerencias de nuestros lectores que, en especial para esta colección, representan una parte esencial del proceso de producción.

Para ello, invitamos a nuestros lectores a visitar la página web de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, www.uacm.df.gob.mx/galatea, en la que encontrarán un espacio dedicado a la Colección Galatea y donde, además, podrán participar en este proyecto e integrarse a un foro-debate sobre las temáticas abordadas en los textos de la colección, comentar las propuestas de cada número publicado y hacer sugerencias para futuras publicaciones.

Del estudio y el estudiante. Lecturas para la reflexión
obra coordinada por Míriam Sánchez Hernández
y Marcela López Fernández
fue impresa en julio de 2005
en el Taller de Impresión de la UACM
con un tiraje de mil ejemplares.

Un *alumno* (del latín *alumnus*, cuya raíz *alere* significa alimentar), es aquél que, con una actitud pasiva, recibe de otro aquello que lo habrá de cultivar, de hacer crecer; es quien generalmente realiza, a regañadientes, tareas que le resultan áridas y repetitivas para complacer al profesor con la esperanza de obtener, eventualmente, un título o diploma. Muy distinto es el *estudiante*, aquél que se define como alguien actuante, que ejerce una acción para lograr algo, y evoca la imagen del que busca, se esfuerza, trabaja, dilucida.

Desde esta concepción quisimos reunir las reflexiones de pensadores de formaciones diversas, distintas épocas y latitudes. Así, Albert Einstein, Malcolm Knowles, José Ortega y Gasset, Paulo Freire y Juan Delval, nos llevan a reflexionar sobre el papel del estudiante y del profesor, de la educación y de la escuela, sobre el deseo de aprender. Tenemos la certeza de que la inclusión de este libro tanto en la biblioteca del estudiante como en la del profesor, será de gran beneficio en la tarea que les ocupa.

UACM

Universidad Autónoma
de la Ciudad de México

Nada humano me es ajeno