

“... esa es una canción que no enseñé”*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XVIII, núm. 2, pp. 65-80

Carlos Calvo Muñoz**

Había un lugar muy apartado de la ciudad y hacia allá se dirigía un joven profesor lleno de entusiasmo. Cuando empezó sus actividades, invitó a todo el pueblo a cantar en los coros que él dirigía, muchas canciones enseñó. Muchas canciones del folklore fueron aprendidas. Un día, el joven maestro se tuvo que marchar de esa aldea. Con tristeza le dejaron alejarse. El les había entregado no sólo una forma de cantar, sino una nueva forma de vivir. Antes que él llegara, los lugareños sólo se conformaban con escuchar las canciones en la radio, ellos nunca se hubiesen sentido seguros como para cantar a viva voz ante un público. Ahora él se había ido, pero les había dejado un coro y un conjunto folklórico y, por supuesto, muchas y lindas canciones.

Cuando el profesor de música volvió después de diez años tuvo que reconocer que el pueblo seguía casi igual. Pero no, no era el mismo. Al seguir por el camino de tierra, un hombre estaba cavando una zanja; no parecía cansado. De improviso se puso a cantar y el profesor de música pensó: “Y esa es una canción que no enseñé”. Siguió caminando y más allá una mujer junto a una arteza lavaba y cantaba. Dio unos pasos y una muchachita cantaba mientras regaba unas flores y el maestro para sí mismo se repetía: “es una canción que no enseñé”. Al llegar a la plaza había un grupo de jóvenes que cantaban alegremente, él nunca había enseñado

Nota editorial: el estilo de este ensayo, no corresponde al del material que generalmente se acostumbra publicar en esta *Revista*. Sin embargo, la importancia de la educación informal en la actualidad nos ha inclinado a su publicación, ya que consideramos que representa una importante línea de investigación presente y futura.

** Este trabajo fue presentado en el III Encuentro de Especialistas en Currículo (Chile, enero 1987) y en el VI Congreso Mundial de Educación Comparada (Brasil, julio 1987).

** Pontificia Universidad Católica de Chile. Sede Regional Temuco.

do esos temas. Nadie le reconoció. Nadie fue a saludarlo, nadie le dio las gracias. "Es una canción que no enseñé" se repetía para sí el profesor lleno de asombro. Y su alma se llenó de gozo porque era un maestro de verdad (San Miguel, 1986).

"... ésa es una canción que no enseñé", dice nuestro colega del relato. Su trabajo educativo se ha proyectado en el tiempo, espacio y lenguaje, trascendiendo a su propia enseñanza. Lo aprendido por sus alumnos, en aquel tiempo y espacio, ha fructificado con sus nuevos lenguajes en la canción inédita, heredera de las anteriores, en el sentido de que no es más que la expresión de lo viejo con ropaje diferente, pero también es la manifestación de lo original que rompe con lo antiguo. Mientras más violenta sea la ruptura más se precisa del pasado para comprender la creación presente.

Hay conjunción de historia y creación, de experiencia y originalidad. La originalidad no es creación en el vacío —*ex nihilo*—, desde fuera de la historia y a espaldas de la experiencia, sino que es creación nutrida por el pasado fertilizando el futuro. La originalidad no es carencia de raíces, sino creación hecha posible gracias a ellas.

Que a nuestro colega no le sean extrañas las canciones que no enseñó y que incluso se reconozca en ellas, a pesar de desconocerlas completamente por no haberlas escuchado nunca, se debe a que conoce las semillas que sembró. Se encuentra a sí mismo, tanto en lo ajeno como en lo propio. En este caso, lo extraño no lo enajena pues se encuentra en su historia. De esta manera la autorrealización se va configurando junto a la originalidad de los otros, no en la copia fiel y nítida al comienzo, que va desluciendo con el tiempo hasta acabar perdiendo sus perfiles en la oscuridad del olvido.

Historia y creación, experiencia y originalidad, se vertebran como características importantes del proceso educativo. Desafortunadamente no siempre son reconocidas y valoradas como tales en el proceso escolar que las desconoce, rechaza o no les asigna la importancia que merecen. Hay en esto una razón profunda: la misma estructuración espacio-temporal escolar de los planes y programas no permite que se valore adecuadamente la importancia de ambas. La historia no pasa de ser más que la sucesión de horas y días de clases, y la creatividad no alcanza a superar la pregunta tipo que no sorprende.

Por ejemplo, aquel profesor que siente que debe cumplir con su programa en un plazo finito no puede permitir que un alumno o varios se salgan del tiempo asignado para aprender y del lugar apropiado para hacerlo en pos de una aventura científica. Esto supone no sólo el rompimiento con la planificación curricular, sino también el

desmoronamiento de las fronteras de las disciplinas científicas. Los alumnos en su indagación pueden descubrir que estas barreras no son más que convencionales, por lo que no sólo exigirán, con la simplicidad que da la inocencia, el trabajo interdisciplinario, sino también reconocerán la necesidad de un enfoque transdisciplinario; es decir, que no sólo hallan un hilo conductor que una las disciplinas científicas en determinados puntos de enlace, sino que las recorra con plenitud a lo largo y ancho de su realidad primigenia de naturaleza y cultura vivas y misteriosas.

El enfoque disciplinario ha probado ser práctico, funcional y útil; sin embargo, por ser heredero de una tradición epistemológica que concibe la realidad compuesta por segmentos separables, interdependientes y de gran autonomía relativa, aunque no sistémica, no ha logrado superar su perspectiva parcial y distorsionada de la totalidad, quedándose con un mosaico siempre resquebrajado en los límites fronterizos arbitrarios de todas sus disciplinas. A esto hay que agregar las limitaciones cognoscitivas connaturales del hombre.

El acervo de conocimientos acumulados por las disciplinas científicas en años y años de paciente y no siempre fructífera labor parece enorme, cuando en el fondo no pasa de ser la punta de un *iceberg* de ignorancia¹ ante el cual el estudiante queda anonadado por todo lo que se dice saber, expresado en los planes y programas de estudio, a la vez que parece ajeno ante todo lo que se desconoce, pues no se le expone ante ello. No hay confrontación entre ambos aspectos, sino omisión descarada del segundo.

De lo anterior fluyen los siguientes axiomas escolares para alumnos y profesores:

*estudia para responder, no estudies para preguntar
enseña lo que sabes, no enseñes lo que ignoras*

Estos axiomas parecen un contrasentido, y sin duda lo son desde el punto de vista de la lógica escolar,² siempre más administrativa que educativa, para la que el aprendizaje escolar tiene lugar en función de respuestas establecidas previamente. Al alumno no le cabe

¹ En 1978 fue editada una *Enciclopedia de la Ignorancia* (Duncan y Miranda, 1978), donde se reunieron artículos de eminentes científicos referidos a todo lo que se ignora en su campo disciplinario y a lo poco que se sabe. Este, sin dudar, es un libro que hay que conocer.

² En mi trabajo *Contradicciones e incertidumbres en el proceso de formación de profesores de enseñanza básica* (Calvo, 1986d) desarrollo más extensamente esta idea desde una perspectiva complementaria.

más que aprender a responder lo que otros ya pensaron; incluso cuando indaga al realizar un trabajo de investigación, tiene establecido el descubrimiento que debe hacer. Siempre lo espera un conocimiento ya establecido, sea a manera de fórmula, comprobación empírica, fecha, dogma, paradigma o como sea; siempre está allí, localizado dentro de las coordenadas espacio-temporales de la escuela.

Por esto el alumno no es evaluado en su aprendizaje por las preguntas que formula, por sus sorpresas, sueños e ideas, o por las dudas surgidas en el estudio dedicado, sino por sus conocimientos, por sus respuestas. Un ejemplo sobrecogedor lo tenemos con las llamadas “pruebas objetivas” que, dada su intencionalidad y estructura, no pueden menos que disminuir al máximo —si es que no la eliminan— la posibilidad de que sean una instancia más del aprendizaje a través de preguntas no orientadas por respuestas estereotipadas. Estas pruebas no enfatizan el interés por la búsqueda de certezas en un medio plétórico de incertidumbre,³ sino por la de certezas dogmáticas, anticientíficas.

Todos, profesores y alumnos, capitulamos fácilmente ante:

[...] la tentación de la certidumbre.

Nosotros tendemos a vivir en un mundo de certidumbre, de solidez perceptual indisputado, donde nuestras convicciones prueban que las cosas son de la manera que las vemos, y lo que nos parece cierto no parece tener otra alternativa (Maturana y Varela, 1986: 5).

La tentación de la certidumbre, aparejada con el temor a lo incierto, se materializa en la compulsión sentida hacia la causalidad como principio epistemológico rector, que no discutiremos en su valor, pero sí en cuanto a su aplicación indiscriminada. Esto se descubre muy bien en la escuela donde todo debe ser explicado causalmente, no dejándose lugar para el libre juego de azar y de la casualidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que quedan proscritos irremediable y, al parecer, definitivamente, mientras la escuela siga estacionaria en su estado actual.

Behnke (1986: XXII-XXIII) nos da un ejemplo extraordinario sobre este asunto cuando se refiere al descubrimiento hecho por Federico

³ En *Haciendo educación y ciencia entre la sabiduría de la incertidumbre y la sabiduría de la certeza* (1986a) argumento sobre las tensiones existentes en las modalidades educativas formales e informales, al igual que en torno al quehacer científico y educativo en los dos tipos de sabiduría.

Kekule (1829-1896) de la polivalencia del carbono y de la estructura molecular del benceno.

El propio Kekulé relata que durante mucho tiempo trató infructuosamente de organizar en un gráfico la manera como podían estar relacionados los átomos de carbono entre sí para constituir la molécula básica del benceno cuya organización constitutiva explicaría entonces las propiedades del mismo. Hasta que *“una noche —dice— volviendo de una borrachera, me acosté a dormir y soñé que seis monos se perseguían agarrado cada uno de la cola del siguiente, formando así un círculo cerrado. Al día siguiente repentinamente relacione que esa debía ser la respuesta que buscaba y cada átomo de carbono debía estar dispuesto en el vértice de un hexágono”*. Esta inspiración fue genial, porque más tarde todos los datos experienciales y teóricos confirmaron la validez de tal hipótesis.

No podemos menos que asombrarnos ante esa maravillosa casualidad del sueño de los monos que le entregó a Kekulé la chispa para encender de claridad toda la oscuridad de su trabajo. Se puede decir, y tal vez con razón, que si él no hubiera investigado metódica y sistemáticamente, no podría haber soñado lo que soñó y mucho menos relacionarlo al amanecer del sueño etílico. ¿Cómo negarlo? Tal vez es cierto. Tal vez es falso. Podemos aceptar que es verdadero, pero esto no invalida para nada el carácter fortuito —hasta donde la ciencia actual puede dar razón— del sueño de seis monos agarrados de la cola. ¿Cuántos otros descubrimientos han sido hechos en circunstancias semejantes? No lo sabemos, pero no debe sorprendernos que sean muchos. No afirmamos, ni siquiera remotamente, que la casualidad no tenga causa. Lo que sí argumentamos es que no la conocemos con certeza irrefutable y, mientras así no sea, es y será casual, fortuito, y su ocurrencia producto del azar.

Lo importante no es entrar a una discusión bizantina sino acometer la empresa de investigar cuál es el rol que cumple la casualidad en los procesos educativos, en los de enseñanza-aprendizaje y en la ciencia en general. Nos asalta la presunción de que es necesario e importante conocer cómo poder ayudar a nuestros alumnos y a nosotros mismos a tratar con la casualidad. No debemos esperar que sobrevenga la iluminación de la ampolleta o del *insight*; tenemos que salir a su encuentro y provocar su ocurrencia, que sospecho no vendrá del lado de la certidumbre sino de la incertidumbre, originadora de dudas e inquietudes. En esto no puedo dejar de ser socrático, a la vez que quedar casi sin habla ante la abismal tarea que tendríamos como profesores con cada alumno —persona al fin y al cabo— que decida preguntar como el niño, incansable en este menester, que nos llega a

exasperar por nuestra falta de respuestas a sus preguntas y, especialmente, por nuestra incapacidad para hacer preguntas a la vez.

El niño no pedagogizado aún en la cultura de la respuesta vive ocupado de preguntar, observar y actuar, a diferencia de nosotros, socializados en la pedagogía de la respuesta, que vivimos “pre-ocupados” de formular “la” pregunta no hecha aún,⁴ por lo que se nos disuelve entre nuestras manos la fascinación del descubrimiento. Tanto nos “pre-ocupamos” de hacer que no tenemos tiempo para ocuparnos.

Ahora bien, el enfoque interdisciplinario, originado a partir de las limitaciones epistemológicas y metodológicas inherentes a cada disciplina científica, se ha constituido para poder responder más adecuadamente a los estrictos y exigentes requerimientos del progresivo y exponencial desarrollo científico y tecnológico propio de los países desarrollados. Sin embargo, la especialización cada vez más específica no favorece este enfoque, en la medida que ahonda las separaciones disciplinarias; éstas son mucho más marcadas entre los especialistas y técnicos de las ciencias naturales con respecto a los de las ciencias sociales.

Resulta superfluo afirmar que esto es aún más grave cuando se trata de especialistas formados bajo diferentes paradigmas científicos y culturales, como sucede, por ejemplo, entre los médicos y personal de salud formados en la universidad de acuerdo con los cánones médicos occidentales y aquellos cultores de la medicina tradicional.⁵ En una investigación reciente sobre los “conocimientos, contactos y actitudes de los agentes de la medicina oficial hacia la medicina tradicional o popular”, se informa que:

[...] de los resultados obtenidos cabe destacar una información teórica relativamente importante, pero contactos escasos y pasivos y actitudes restrictivas y muy cargadas de prejuicios negativos más o menos indiscriminados hacia la Medicina Tradicional en general. Existió en los profe-

⁴ Lamento no tener a mano la referencia bibliográfica, pero no resisto relatar la siguiente anécdota, personalmente relatada por Gabriel García Márquez, relacionada con el eterno acoso periodístico para entrevistarle, cada uno con “la” pregunta clave que ningún otro periodista le ha formulado antes, pero que todos le han hecho siempre. Dice el laureado que comprende a sus colegas periodistas porque él también lo es, pero que, por otro lado, se encuentra cansado de haber escuchado la misma pregunta cientos de veces y de haberla respondido igual número de veces, razón por la cual inventa respuestas, así no se aburre y el periodista se va con algo original.

⁵ La Medicina Tradicional o Popular surgida de la amalgama entre la medicina aborígen prehispánica y diversos aportes tanto de la medicina que practicaban los grupos conquistadores ibéricos, como también de la medicina moderna (Medina *et al.*, 1986: 1).

sionales universitarios, además, otra actitud contraria con respecto a defender el respectivo *status* profesional, cuando las acciones de los agentes populares de salud fueron estimados como invasoras del propio desempeño. El auxiliar de enfermería, por su parte, aunque pareció más próximo al contexto socio-cultural en el cual se manifiesta la Medicina Tradicional, presentó una serie de ambigüedades y ambivalencias hacia ella. No obstante el alto interés por conocer más de este tipo de fenómenos, no más del 10% de los profesionales de la salud estaría receptivo hacia los valores propios del sistema médico popular, situación asociada sólo con haber vivido en sector rural e independiente tanto en cada actividad laboral específica como de su ubicación geográfica (Medina *et al.*, 1986: s/p).

Lo descrito no es privativo de Chile, sino que es una situación extendida que impide apoyarse en las comunidades para desarrollar programas exitosos, especialmente los de atención primaria de salud. En la Declaración de Alma-Ata en 1978, la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), postulan “la salud para todos el año 2000”, por lo que recomiendan esta integración para materializar la salud como un “estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones y enfermedades” (OMS-UNICEF, 1986). Se comprende que no es posible alcanzar las metas manteniendo las separaciones antagónicas tradicionales entre estos especialistas. Es fácil entender que esto es difícil, especialmente cuando se siente invadido el campo profesional y el status adscrito a él. En la investigación mencionada sobre el personal de salud en Chile, se detectó lo siguiente:

Los distintos profesionales universitarios característicamente mostraron actitudes afectivamente neutras con respecto a varias manifestaciones de la medicina tradicional, que le eran distantes, pero típicamente invirtieron esta aparente imparcialidad, incluso agresivamente, cuando el fenómeno afectó, por así decir, su propio territorio de acción (casos de la matrona ante la partera y del neuropsiquiatra ante el santiguador)⁶ (Medina *et al.*, 1986: 41).

Sabemos que ésta es una empresa ardua que requiere mucha entrega. Lo mismo nos toca a los profesionales de la educación junto

⁶ Santiguador: agente popular que cura santiguando. Su práctica es eminentemente mágico-religiosa. Utiliza en ella símbolos religiosos como imágenes, medallas con imágenes religiosas o crucifijos, rezos a Dios o a la Virgen y el uso del agua bendita; y también mágicos como pasar tres veces en cruz o en realizar el santiguamiento, tres o nueve veces, los días martes y viernes, con esos símbolos (Medina *et al.*, 1986: 124).

a los educadores populares frente a los grandes desafíos recogidos por la UNESCO en el Proyecto Principal (UNESCO, 1981), los que difícilmente podrían ser alcanzados desde el sistema escolar oficial que históricamente ha sido incapaz de solucionarlos. En la escuela esto no es fácil; especialmente mientras se continúe considerando que la educación es patrimonio exclusivo de la escuela y profesores (Calvo, 1986d). Así no se romperá el aparente círculo vicioso que impide recurrir a otros agentes educativos —como los educadores populares— y a otras instancias educativas —como la educación informal y popular.

Diversos factores intervienen para dificultar el trabajo interdisciplinario, tales como la burocratización administrativa (Sáez, 1987), que los miembros de las Unidades Técnico-Pedagógicas no siempre pueden superar, el exceso de trabajo, la subprofesionalización docente (Cfr. Celis, 1981; Gyarmati, 1971 y 1984) y la dualidad de roles (Cfr. Siegel, 1981; CPEIP, 1986). Creo que por mucho tiempo más el trabajo interdisciplinario continuará como utopía, en tanto cuanto la escuela siga volviéndole la espalda a la labor educativa. Los estudios hechos al respecto no nos dejan otra posibilidad que la de ser pesimistas.

La experiencia de casi 20 años de perfeccionamiento aproximadamente a 270 000 profesores que han asistido a más de 5 000 cursos, ha llevado al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) a explicitar las siguientes observaciones:

- La falta de una adecuada coherencia entre los programas, proyectos o acciones de perfeccionamiento y la implementación de una concepción curricular centrada en la persona.
- Los métodos de enseñanza empleados no han sido siempre los más adecuados. Generalmente, presentan los mismos defectos que los perfeccionadores sugieren al docente evitar con sus alumnos.
- La escasa concordancia entre los programas de perfeccionamiento y la realidad en que se desempeña el profesor.
- Los cursos, algunas veces, se mantienen en el nivel de la elaboración teórica, descuidándose la indispensable relación que debe existir entre la teoría y la práctica.
- Los cursos impartidos no siempre han constituido un auténtico aporte para los profesores desde el punto de vista de la actualización de su formación académica, ya sea en contenidos específicos de asignatura o en el área educacional.

- La orientación casi exclusiva hacia la asignatura, en desmedro de otros elementos o factores que precisan de una mayor atención.
- La falta de una vinculación más estrecha entre los sistemas de perfeccionamiento y de formación inicial ya que ambos procesos forman parte de un proceso mayor de formación continua del docente.
- Para mejorar la calidad del perfeccionamiento docente impartido, se hace necesario reflexionar sobre el rol de la educación en nuestra sociedad (CPEIP, 1986: 63).

Tampoco se vislumbra algún tipo de relación significativa entre las instituciones de educación superior, en este momento de gran expansión, masificación y diversificación de ellas. Allard (1986: 55) nos dice, al sintetizar su análisis:

[...] la regla general en la Región, actualmente es que las universidades y las instituciones postsecundarias coexisten sin mayores conexiones entre ellas, y la excepción son los sistemas interrelacionados.

El enfoque interdisciplinario ha tenido también otros antecedentes causales que no tienen que ver directamente con el desarrollo científico y tecnológico al más alto nivel —expresado principalmente a través de los requerimientos y logros de las industrias de la guerra y la espacial—, sino con la urgencia de acabar o disminuir la injusta situación de millones de seres humanos con respecto a sus derechos más elementales. Hay en esto un reconocimiento axiológico de que el desarrollo científico y tecnológico debe responder primero a las necesidades del hombre, antes que a los intereses económicos y de poder. Si bien no es lo común, es ya una tendencia creciente, que va flexibilizando las arbitrarias fronteras de la especialización profesional (Cfr. CPEIP, 1986: 15-17, especialmente las conclusiones, sugerencias y recomendaciones).

En síntesis, hay intentos serios por superar las barreras y estereotipos que enclaustran lo educacional dentro del mundo escolar, la salud en los hospitales, la psicología clínica en manos de los psicólogos y lo cultural en los antropólogos. Se van definiendo espacios y responsabilidades compartidas, pero todavía desde los antiguos nichos profesionales. Una anécdota sucedida años atrás a Paulo Freire nos caracteriza claramente esta situación:

A comienzos de la década del '50 como me gustaba leer y estudiar, ya me sentía identificado con las ideas del pedagogo Piaget.

En una charla con padres y alumnos hice una lúcida exposición piagetista

acerca de los castigos que no deben ser infligidos a los hijos, no sólo por el dolor físico que estas prácticas acarrearán sino, fundamentalmente, por el sentimiento de no amor que el niño vive en el momento que recibe los golpes.

Creí oportuno charlar sobre este tema pues en Recife, tal vez más que en cualquier otro lugar de Brasil, los castigos corporales son muy frecuentes. El auditorio me escuchaba silenciosamente hasta que se levanta un hombre, padre de un alumno y dice:

— Acabamos de oír unas palabras muy lindas. Dignas de un doctor que sabe mucho de esas cosas. Pero me gustaría hacerle algunas preguntas, doctor.

— Sí, por supuesto, respondí.

— ¿El señor tiene hijos?

— Sí, tengo cinco.

— ¿Todos hombres o todas mujeres?

— Tres mujeres y dos hombres.

— Con su permiso, doctor, haré una descripción de la casa donde el señor vive con su familia. Debe ser una casa independiente, suelta de los dos lados. Con jardín y flores, patio grande al fondo. Debe tener un cuarto grande para sus hijas mujeres y otro grande para sus hijos hombres. El señor y su esposa también deben tener un cuarto independiente.

Seguro, que tiene cocina, comedor y empleada que ayuda a su esposa. Cuando el señor vuelve a su casa después del trabajo, encuentra a los niños vivos, sanitos, durmiendo después de comer. Entonces cena y conversa con su esposa, lee libros y después descansa para trabajar al día siguiente.

¿Es así o no es así, doctor?

— Sí, es así.

En casa somos nueve. Mujer, siete hijos vivos y yo. Todos en un cuarto. Cuando llego del trabajo todos lloran, el que no está enfermo, llora de hambre, todos con frío. No hay remedios ni comida.

¿Cómo los hago callar, doctor? Al otro día a las cuatro de la mañana tengo que volver a trabajar y es preciso dormir un poco.

A palos, doctor. Con "conversa" no alcanza, doctor.

Una realidad muy dura me chocaba ese día. Piaget tenía razón y el pueblo entendía perfectamente lo que el pedagogo decía. Pero las urgencias de mi pueblo eran otras.

Piaget tenía razón, yo tenía mi razón, pero ese hombre y mi pueblo también tenían su razón (Freire s/f: 4-5).

Todos tienen razón: el científico, el educador, el poblador, la comunidad. Cada cual tiene su experiencia cerrada en sí misma, sorda y ciega ante la historia de los otros, demostrando con ello no que esto

esté mal o equivocado, sino que los procesos educativos son básicamente contradictorios y eminentemente axiológicos. En cambio, desde el punto de vista escolar no es así: hay uno que tiene la razón —en este caso el científico y, por asimilación, el educador— y los otros están equivocados —el poblador y la comunidad. El rol de la escuela es sacarlos de la ignorancia. Esto y no otra cosa ha sido la educación de adultos tradicional, la extensión agrícola, los consultorios legales, la atención médica, etc. En cambio, el rol de la educación es abrir la experiencia de su enclaustramiento, pero nunca evitar el conflicto y contradicción como pretende hacer la escuela.

Lo anterior perfila una limitación seria al trabajo interdisciplinario. Cada cual permanece en su área disciplinaria y desde allí se comunica con los otros, haciéndolo a veces extraordinariamente bien y la mayoría de ellas muy mal. Sin duda alguna que es mejor que el enfoque disciplinario, pero no es suficiente. Hay que ir más allá, hasta donde la integración no sea el punto de llegada, sino el de partida, esto es, hasta la transdisciplinariedad.

Esto nos lleva afuera del ámbito escolar, no para quedarnos allí, sino para regresar enriquecidos con lo que descubramos en relación con los procesos educativos. Por lo pronto, no se agotan en los procesos escolares, simplemente porque la vida no se termina con ellos ni en la escuela. Por el contrario, ha comenzado mucho antes de que uno se incorpore a ella, continúa mientras se asiste a la escuela y sigue después que se egresa de ella. Esta es la educación informal.⁷

Poco se sabe de lo que acontece en los procesos educativos informales, puesto que la investigación educacional se refiere principalmente a los procesos escolares.⁸ ¿Qué se sabe, por ejemplo, de cómo se dan los procesos de “enseñanza-aprendizaje” en la calle, o en el seno de la familia?, o ¿qué se conoce sobre los procesos evaluativos con los que nos orientamos en nuestra vida diaria y cotidiana?, o ¿qué podemos decir del aprendizaje axiológico y estético? Muchas son las interrogantes pero de muy pocas se puede dar razón “científica”. Sin embargo, su importancia es inconmensurable. Basta decir que no sólo acompañan a los procesos escolares, sino que además los alteran de diferentes modos y consecuencias.

La escuela no puede continuar siendo indiferente ante el currículo oculto, mucho menos puede aceptarse la arbitraria dicotomización entre éste y el manifiesto (Cfr. Alonso, 1984; Calvo, 1985; Soto, 1985

⁷ No la analizamos aquí por haberlo hecho extensamente en otros trabajos.

⁸ Invitamos al lector a consultar REDUC e INRED para que saque sus conclusiones.

a, b). Tampoco hay que caer en la ilusión de que no hay diferencias significativas entre ellos. Existen y son muchas. Estas modalidades curriculares son diferentes, aunque no necesariamente opuestas. Sin embargo, la lógica escolar, dicotomizadora de la realidad en polos antagónicos, no en aspectos diferentes, difícilmente puede aceptar su existencia en términos educacionales, sólo la reconoce para luchar *contra* ella, no para aliarse *con* ella y poder maximizar el potencial educativo. Es así como el currículo oculto pasa a constituirse en un mal que hay que extirpar, en gran parte gracias a la represión disciplinaria. Cuando no lucha contra él, lo niega.

Es difícil incorporar el currículo oculto a la vida escolar, tal vez lo que hay que hacer es invertir la perspectiva y pensar cómo incorporar la educación formal a la informal, es decir, el currículo manifiesto al oculto. Ambas perspectivas son difíciles por ahora, especialmente la segunda, puesto que de alguna manera significa el fin de la escuela en los términos actuales.

La escuela, al pretender escolarizar todo, incluso los procesos educativos que caen bajo su campo de acción —que no se limita al edificio escolar, sino que abarca a la sociedad en general—, actúa bajo la misma ambición que corroía al rey Midas al tratar de tocar todo para que se transmutara en oro; Midas, al percatarse de que si se tocaba él mismo se convertiría en estatua de oro, descubre lo nefasto del poder desmedido (Calvo, 1986b).

Las institución escolar mantiene prisioneros a los procesos educativos gracias a nosotros, los profesores que los escolarizamos. Luchamos contra ellos cuando los descubrimos en el currículo oculto (Calvo, 1985a) y en la educación informal (1985b), desconociendo que en ellos está la posibilidad de volver educativa la escuela. En virtud de esto es posible hablar de *procesos educativos escolares*, debido a la síntesis dialéctica entre muchas realidades que más que proclamar la unidad de procesos para todos, resalta la diversidad entre los pares. Esto es de radical importancia dado que la escuela está organizada como si todos fueran iguales, lo cual es falso, aunque cómodo y funcional. De ahí la importancia que se le asigna a todo lo que normalice pues favorece la rotulación de los actores del proceso educativo y la subordinación de éstos a las normas imperantes.

En esto, la riqueza educativa de la escuela se pierde confundida en la formalización del proceso, en los tecnicismos propios de cada asignatura y en la disciplina escolar que, por lo común, inhibe las inquietudes personales, así como la búsqueda y generación de nuevos conocimientos. Se busca el logro escolar “cierto” —medido según criterios objetivos no discutidos— ante el logro educativo “incierto”

que integra de manera no escolar la objetividad con la subjetividad. En esta última alternativa es donde existe el derecho a equivocarse, proscrito de la escuela, porque junto al error objetivo está el proceso de búsqueda que en el futuro puede madurar hacia la verdad. La verdad científica queda relativizada por los procesos de investigación y por la práctica. Ya no bastan los criterios aislados, sino que se buscan otros nuevos que aúnen la diversidad sin reducirla arbitrariamente.

Ya no es suficiente el criterio disciplinario ni el interdisciplinario, a pesar de sus logros innegables, sino que es necesario uno más complejo y, a la vez, más simple, esto es, el enfoque transdisciplinario, que no excluye los anteriores, sino que los ubica en sus realidades parciales. Ninguno de los dos ha logrado entregar a la escuela lo que ésta ha rechazado: la realidad; sólo le han aportado conocimientos parciales y algunas posibilidades de comunión disciplinaria. No han dejado lugar para el encuentro de las personas que han cedido su puesto, eminentemente subjetivo, ante el imperativo de la objetividad de la ciencia y de sus respuestas fragmentadas.

Un enfoque transdisciplinario retoma al alumno y al profesor como lo que son: actores subjetivos y objetivos del proceso educativo, quienes transitan por la realidad modificándola y transformándose en un *continuum* incierto y contradictorio, que no desesperan pues se comunican por el terreno axiológico que les da coherencia y consistencia. La objetividad y la subjetividad ya no son antinómicas, sólo son diferentes.

Este es el campo de la educación informal, donde no hay separación entre dominios de la personalidad —cognitivo, afectivo y psicomotriz— sino integración de ellos. Así se explica la enorme fuerza educadora que ejerce el medio sobre nosotros, que nunca es físico, o químico, o matemático, o sociológico, etc., sino que es todo ello como totalidad: es la velocidad que fascina, es la flor que aromatiza mis sentimientos, es el hambre del niño que escandaliza. Eso y mucho más es la realidad. No es el fenómeno químico del hambre, ni el fenómeno físico del movimiento para comer, ni el biológico de la sensación de hambre, ni el psicológico de querer comer un pollo, o el social de la injusticia, ni el moral del pecado social. Es todo ello y mucho más. Y eso no lo aprendemos a través del estudio de varias disciplinas, sino cuando borramos sus fronteras y sus puntos de encuentro. No hay enseñanza técnica por una parte, y moral o estética por otra, sino todo está junto y de allí su fuerza (Calvo, 1986c).

La transdisciplinaria no es un punto de llegada en la educación informal, sino de partida; en cambio, es al revés en la escuela. El desafío que nos queda es hacerlas una en la diversidad. Un ejemplo

de ello lo tenemos en ese colega desconocido que escuchó con gozo una canción que no enseñó.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLARD, Raúl, "La formación de profesores en el contexto de la educación superior: algunas observaciones", en *Jornadas de Análisis de la Formación y el Perfeccionamiento de Educadores. Informe Final*, Lo Barnechea, Chile, CPEIP y OEA, 5-6 diciembre de 1985.

ALONSO, Isidoro, "Nuevos pasos en el desencantamiento: la sociología del currículo", en *Infancia y Aprendizaje*, 25, pp. 115-130.

BEHNCKE, Rolf, "Al pie del árbol", prefacio a Maturana, H. y F. Varela, s/f en *El árbol del conocimiento*, 2a. ed., Santiago, Editorial Universitaria

CALVO, Carlos, *Educación informal y procesos educativos informales*, México, CREFAL.

_____, "Currículo oculto y educación informal", en *Signos*, 2 (8), pp. 26-32.

_____, *Procesos educativos y educación informal*, Santiago, CPEIP, Departamento de Educación de Adultos, No. 25.043.

_____, *Haciendo educación y ciencia entre la sabiduría de la incertidumbre y la sabiduría de la certeza*, Santiago, III Encuentro Nacional sobre Información en Educación, CPEIP.

_____, *El párvulo entre la etnoeducación y la escolarización: la fascinación del Rey Midas*, Santiago, Seminario-Técnico: "El párvulo chileno y los requerimientos de su desarrollo", CPU-UNICEF.

_____, *Cultura escolar, la de la ambivalencia negada*, Santiago, CEAAL, Programa de educación para la paz y los derechos humanos, documento de trabajo No. 3.

_____, *Contradicciones e incertidumbres en los procesos de formación de profesores*, Temuco, PUC, Programa de Pedagogía

General Básica, Seminario de Formación y Perfeccionamiento de Profesores de Educación General Básica.

- CELIS**, Luis, “Profesores de la educación media”, en Schiefelbein, E. 1981 e Iván Navarro (eds.), *Eficiencia de la educación media en Chile*, Santiago, CPU.
- CPEIP**, “El perfeccionamiento docente en la perspectiva del mejoramiento cualitativo de la educación”, en *Jornadas de análisis de la Formación y el Perfeccionamiento de Educadores. Informe Final*, Lo Barnechea, Chile, CPEIP y OEA, 5-6 de diciembre de 1985.
- DUNCAN**, R. y Miranda Weston, *The encyclopaedia of ignorance*, 1978 New York, A Wallaby Book.
- FREIRE**, Paulo, *Cuando la educación es práctica de la libertad*, Chile, s/f SERPAJ-Programa de Educación Popular.
- GYARMATI**, G.; P. Artuzar y L. E. Cereda, *El nuevo profesor secundario: la planificación sociológica de una profesión*, Santiago, Ediciones Nueva Universidad.
- GYARMATI**, Gabriel y colaboradores, *Las profesiones: dilema del conocimiento y del poder*, Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- MATURANA**, Humberto y Francisco Varela, *El árbol del conocimiento*, 1986 2a. ed., Santiago, Editorial Universitaria.
- MEDINA**, Eduardo; M. T. Prado y Verónica Vitriol, *Estudio sobre conocimientos, contactos y actitudes de los agentes de la medicina oficial hacia la medicina tradicional o popular*, Chile.
- OMS-UNICEF**, “Declaración de Alma-Ata”, en *Enfoque en Atención Primaria*, Santiago, Chile 1 (1), 5-8 marzo.
- SAN MIGUEL**, Javier et al., *La cultura rural en la comuna de Curacaví y su incidencia en la escuela básica*, PUC de Chile, Facultad de Educación, Proyecto DIUC 105/86.

SÁEZ, René, *Información objetiva versus rótulos en la toma de decisiones escolares*, ACHCED, Tercer Seminario de Especialistas en Curriculum.

SEGEL, Paul, Consideraciones acerca del curriculum de enseñanza media”, en Schiefelbein, E. e I. Navarro, *Eficiencia de la educación media en Chile*, Santiago, CPU.

SOTO, Viola, Bases del curriculum oculto, UCV, Seminario “La realidad de la sala de clases”.

_____, Aproximaciones a un estudio del curriculum oculto, UCV, 1985b Seminario “La realidad de la sala de clases”.

UNESCO, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago, OREALC.