

**LA EDUCACIÓN Y SUS DESAFÍOS ACTUALES: APORTACIONES  
AL DEBATE ABIERTO POR EL PROFESOR JOSÉ ANTONIO  
MARINA EN EL PORTAL TEMÁTICO DEL *CENTRO DE  
ESTUDIOS SOBRE LA INNOVACIÓN Y DINÁMICAS  
EDUCATIVAS* DE LA FUNDACIÓN SM.<sup>1</sup>**

Enrique Moradiellos  
Universidad de Extremadura

**1. PRIMERA APORTACIÓN, 3 DE ABRIL DE 2013**

Estimado profesor Marina:

Leo con sumo placer su artículo titulado “La pedagogía a examen” (con referencias a mi artículo “Primero aprende y sólo después enseña”, *El País*, 22 de marzo de 2013: [https://elpais.com/elpais/2013/03/19/opinion/1363725498\\_641538.html](https://elpais.com/elpais/2013/03/19/opinion/1363725498_641538.html)). Y, atendiendo a su amable invitación, le escribo estas líneas para manifestarle mi completo acuerdo con su perspectiva de análisis de esta situación generada y planteada.

Mi artículo citado en su comentario sólo pretendía ser una llamada de atención sobre las dificultades del arte de enseñar en los tiempos actuales y sobre algunos de los graves peligros que ciertas corrientes pedagógicas (no toda la Pedagogía *totum et totaliter*) implicaban para ese arte/ciencia/praxología, según mi leal y siempre falible saber y entender. Y, como buen bisnieto y descendiente de viejos maestros, me atreví a hacerlo en razón de que llevo ya una trayectoria como docente de casi un cuarto de siglo de duración ejercida en cuatro universidades (tres españolas y una británica) y de que tengo cierto conocimiento directo de lo que son las Facultades de Formación del Profesorado (por haber impartido docencia en ellas) y de lo que son principios básicos pedagógicos y didácticos (por haber recibido la pertinente noción en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y en otros centros análogos españoles).

Adelantándome a la aparición de una contrarréplica que he elaborado a raíz de las críticas hechas a mi artículo y mi persona por parte del profesor Gimeno Sacristán (*El País*, 31 de marzo de 2013), me atrevo a confesar que el título de mi artículo sólo pretendía reformular en román paladino una máxima de la tradición pedagógica clásica y ya más que mult centenaria: *primum discere, deinde docere*. Como tal fórmula, creía yo que expresaba sucintamente la idea de que la educación, en su calidad de proceso humano de enseñanza y aprendizaje de conocimientos o destrezas, era una actividad siempre transitiva (unos enseñan y otros aprenden), no conmutativa (ambos papeles están diferenciados), informada (exige materia transmisible y asimilable) y sujeta a normas, reglas y procedimientos (porque

---

<sup>1</sup> El debate fue desarrollado durante el año 2013 en el siguiente enlace original (hoy inexistente): <http://www.ceide-fsm.com/2013/04/la-pedagogia-a-examen/#comment-969>. La desaparición de esa valiosa plataforma virtual es la única razón para la reproducción aquí de estas intervenciones ya inaccesibles en la red.

es un fenómeno intelectual –teórico- tanto como operacional –pragmático). Y también se me había ocurrido pensar que cualquier profesional de la educación, ya fuera un titulado pedagogo de actividad docente universitaria o un profesor ejerciente efectivo en los niveles primarios o secundarios de nuestro sistema educativo, estaría plenamente de acuerdo con ese principio axiológico. Lo contrario se me antojaba tan absurdo como afirmar ser historiador pero impugnar la idea de que tal disciplina tuviera algo que ver con la trilogía categorial de relato, tiempo y evidencia probatoria que sostiene dicha actividad intelectual desde los tiempos fundacionales de Heródoto de Halicarnaso.

Veo y compruebo con cierto asombro y pesar que hay reacciones autocomplacientes y justificatorias del tipo que menciona en su texto, tanto de opositores como de profesores mayormente de las Facultades de Formación del Profesorado, que ni comparten el fondo ni la forma de mi propia perspectiva. Nada que objetar, desde luego, si no fuera porque entiendo que esas reacciones y el pensamiento que las alienta están erradas y son gravemente lesivas para la educación pública y cívica de los jóvenes de mi país (entre los que se cuenta mi hija en edad escolar). Por eso mismo entiendo que es urgente y perentorio entablar ese debate con seriedad, solvencia, prudencia, rigor y la pertinente capacidad autocrítica que exige su importancia para nuestros tiempos y sociedades, desterrando actitudes inquisitoriales o vejatorias hacia el discrepante y no atribuyéndose nadie la pretensión de hablar en exclusiva sobre un tema que es de todos porque a todos afecta.

Le ruego que disculpe la indebida extensión de esta nota, mero resultado de la pasión por el tema que me mueve a tratar del mismo y a escribirle estas líneas.

Reciba un saludo atento y cordial, Enrique Moradiellos.

## **2. SEGUNDA APROTACIÓN, 5 DE ABRIL DE 2013**

Estimado profesor Marina y estimados compañeros y colegas de debate en este foro:

Me gustaría añadir algunas consideraciones más a mi primera intervención en esta cuestión, para aclarar dudas y equívocos y para despejar (si fuera posible) sospechas sobre malas intenciones y segundos propósitos ocultos a la hora de evaluar mi crítica a la situación formativa de los maestros españoles (que es de lo que hablamos, supongo). Y sin que ello signifique que otros niveles (el mío, por ejemplo: mis colegas universitarios, historiadores o no) sean espejo de virtudes inmaculadas.

Ante todo, una primera observación. Algunos críticos y opinantes tienden a descalificar las denuncias sobre la situación destapada por el informe madrileño como una suerte de campaña política contra la educación pública a cargo de maliciosos compañeros de viaje o tontos útiles de un gobierno madrileño derechista, retrógrado, perverso y demás adjetivos peyorativos. Creo que es un grave error de diagnóstico y de terapia correspondiente. Con independencia de las circunstancias que pudieran haber rodeado a la

publicación de esas noticias, el hecho cierto es que su contenido no está desmentido sino demostrado y validado; y siendo así, como la verdad es la verdad dígala Agamenón o su porquero, la táctica de recurrir al clásico “matar al mensajero” no sólo es un error logístico sino una tremenda irresponsabilidad profesional. La situación descrita era conocida por informes previos en la profesión, en las Facultades de Formación del Profesorado y en todos los círculos informados. Me permito dar este enlace del blog del profesor Antonio Cabrales y su tremendo análisis reciente de lo que indican los resultados en matemáticas en esa prueba comentada (<http://www.fedeablogs.net/economia/?p=29512>). Hace años que, sólo en ese campo (los conocimientos matemáticos “básicos y primarios” de los maestros), las llamadas de alerta y atención se suceden sin éxito alguno. Y así llegamos a lo que ahora tenemos.

La segunda observación es el corolario lógico de la anterior: presuponer que las correspondientes críticas a esa situación penosa y lacerante (incluyendo nuestro artículo en el paquete, naturalmente) son parte de una especie de campaña de “los militantes de la anti-pedagogía” (como indicaba el profesor Gimeno Sacristán), raya en el absurdo intelectual más reprochable. Y como soy historiador de formación, no puedo dejar de notar que esa “explicación” nos sitúa en la peor tradición de las teorías históricas conspirativas que denuncian a los críticos pero omiten atender al grave problema criticado. Mal vamos si atendemos a la situación planteada con esas anteojeas tan caducas y distorsionantes.

Y, por último, para no cansar a nadie, una tercera observación: suponer que la crítica a unas determinadas corrientes psicopedagógicas implica la “descalificación global de un colectivo” o de la propia Pedagogía como disciplina es un abuso grotesco cuando no interesado. A mí no se me ocurre pensar que la crítica a una determinada forma de entender o practicar la Historia (por ejemplo, la historiografía marxista de la extinta Unión Soviética o la cliometría de origen norteamericano), implique la negación, humillación o repudio de la disciplina de la Historia en cuanto tal. Por lo mismo, la crítica de “los desvaríos de la Nueva Pedagogía” (una frase que es obra de un pedagogo canadiense y está en vigor desde 1973 en la literatura pedagógica universal), no supone poner en cuestión la Pedagogía como disciplina de utilidad sistémica a la hora de encarar el estudio de los procesos complejos de enseñanza y aprendizaje entre los humanos (infantes, adolescentes o adultos, tanto da). Y basta comprobar las críticas contra los excesos y derivas pragmatistas, constructivistas y teoreticistas en la Pedagogía de pedagogos de la talla y rigor de Richard S. Peters, Margaret Buchmann o Gilbert Highet, para no ir más lejos y no citar a contemporáneos.

Si nos atuviéramos a estas consideraciones como principios de conducta, quizá el necesario debate sobre estas cuestiones pudiera desarrollarse como debe ser: de manera racional, prudente, rigurosa y sensata. Un poco como aquí mismo se está desarrollando, en gran medida y hasta el presente.

Un saludo cordial a todos los participantes, Enrique Moradiellos.

### **3. TERCERA APORTACIÓN, 5 DE ABRIL DE 2013**

Estimado profesor Marina:

A riesgo de resultar plúmbeo y alarmista, me permito recordar a mis compañeros de debate algunos datos sobre la situación formativa de nuestros jóvenes (los estudiantes de 4º de Primaria) en términos de comparación mundial con sus compañeros de la misma edad y grado formativo. Y no recorro para ello al denostado informe PISA sino al estudio internacional de evaluación PIRLS-TIMSS (*Progress in International Reading Literacy Study-Trends in International Mathematics and Science Study*), que lleva a cabo la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), cuyos resultados fueron publicados en diciembre de 2012. El profesor Javier Tourón ha tenido la gentileza de sintetizar sus resultados en su blog con encomiable eficacia expresiva (y sangrantemente depresiva, he de añadir). Pueden verse en directo y bien comentados en este enlace: <http://www.javiertouron.es/2012/12/el-informe-pirls-timss-una-lectura.html>.

Me permito copiar y reproducir algunas de las consideraciones del profesor Tourón porque son suficientemente explícitas.

En España han sido evaluados 8.580 alumnos de 312 centros en PIRLS mientras que la muestra internacional ha alcanzado a casi 255.000 estudiantes. En TIMSS han participado 4.183 alumnos españoles de 151 centros y un total de más de 261.000 estudiantes en todo el mundo. Las pruebas se desarrollaron en marzo y abril de 2011.

#### Resultados en Lectura (PIRLS 2011)

España obtiene 513 puntos por debajo de la media de la OCDE (538).

Las puntuaciones más altas son las de Hong Kong-China (571), Federación Rusa (568) y Finlandia (568).

Los resultados de PIRLS-Lectura señalan que el porcentaje de alumnos excelentes de España (4%) es inferior al de la OCDE (10%) y que la proporción de alumnos rezagados (6%) es superior a la de la OCDE (3%).

#### Resultados en Matemáticas (TIMSS 2011)

España ha conseguido 482 puntos, por debajo de la media de la OCDE (522).

Los resultados más elevados los han logrado Singapur (606), Corea (605) y Hong Kong-China (602).

La proporción de alumnos rezagados en España en Matemáticas es del 13% frente al 7% de la OCDE.

La proporción de alumnos excelentes en nuestro país es del 1% frente al 5% de la OCDE.

#### Resultados en Ciencias (TIMSS 2011)

España consigue 505 puntos, por debajo de la media de la OCDE (523).

Los países con mayor rendimiento en ciencias son Corea (587), Singapur (583) y Finlandia (570).

También los países anglosajones obtienen puntuaciones por encima de la media OCDE como, por ejemplo, Estados Unidos (544) o Inglaterra (529).

España también tiene en esta competencia menos alumnos excelentes que la OCDE y más rezagados, pero las diferencias son menores a las que se producen en Lectura y Matemáticas.

A la vista de esa situación descrita, en Lectura, en Matemáticas y en Ciencias, ¿cabe seguir negando que tenemos un serio problema en el Magisterio español?

Un saludo cordial, Enrique Moradiellos

#### **4. CUARTA APORTACIÓN, 7 DE ABRIL DE 2013**

Estimado profesor Marina:

Aprecio y agradezco mucho sus interesantes y solventes respuestas a algunas de las cuestiones planteadas en el debate, que son desde luego esclarecedoras y dan mucho que pensar. No creo que nadie vinculado a la educación en cualquiera de sus niveles pueda objetar nada a su afirmación de que vivimos en “la era del aprendizaje permanente” y basta sólo para corroborarlo lo mucho que hemos tenido que aprender los que ya superamos los cincuenta años en los últimos decenios: uso de teléfonos móviles, correos electrónicos, búsquedas informáticas en red, proyecciones en Power Point, pizarras digitales, plataformas Moodle 0.2, etc. También por eso mismo dudo que alguien no suscriba la premisa de que “las técnicas de enseñanza” son ahora de importancia decisiva y que “enseñar es una destreza especial” que debe ser cultivada, estudiada y practicada para su mejor perfeccionamiento.

Sinceramente, tampoco creo que sea rebatible que la práctica de esa destreza técnica en los niveles de educación obligatoria (quizá sobre todo en su fase primaria, por razones de desarrollo cognitivo incipiente) presupone un plus añadido de capacidad y añadiría que de vocación personal. No en vano, como usted mismo señala, en esos planos no sólo es imprescindible impartir materias (competencias de conocimiento, para entendernos: desde la suma de números naturales a la identificación de las palabras y letras, si hablamos de niños de primaria), sino enseñar también actitudes (competencias de conducta: desde el respeto por la persona y opinión ajena como norma moral cívica a la capacidad de análisis, síntesis o detección de la contradicción como herramientas intelectuales para pensar crítica y globalmente). En otras palabras, lo que la tradición pedagógica clásica entendía que era instruir y formar a la par y conjugadamente como ideales de la “Paideia” (en la visión clásica de Werner Jaeger).

Si acaso, me permitiría expresar mi preocupación por lo que entiendo que es una disociación equívoca e incluso perversa entre ambas facetas educativas. Porque la

Educación, como institución cultural humana, desde sus orígenes entiende la instrucción disciplinar y la formación moral e intelectual como conceptos conjugados, tan sustancialmente unidos como la figura de un padre que exige un hijo o de un anverso que demanda un reverso. Y esa disociación entre facetas conjugadas, según mi experiencia directa como profesor que he sido en Facultades de Formación del Profesorado y luego en el Máster de Formación del Profesorado, se da y muy cumplidamente en esos cuarteles y entre profesionales de la enseñanza. Y en ese resultado, siempre según mi leal y honesto pero no sagrado saber y entender, tiene mucho que ver el tipo de formación recibido por los profesores afectados (singularmente en el nivel de la educación para el Magisterio).

Trataré de explicarme con la mayor brevedad y solicitando de antemano su benevolencia porque recurro a un tema muy tratado por usted en “La selva del lenguaje” (y pongo comillas porque me resulta imposible utilizar la cursiva aquí).

Pongamos que, en efecto, hay que enseñar a los niños hábitos cognitivos como el aprendizaje de la lectura en sus mínimos dos niveles: comprensión lectora gramatical o literal (leer y deletrear la palabra “desamortización”) y comprensión lectora conceptual o significativa (entender el sentido histórico de la palabra “desamortización”). Pues para ejercer tal labor, al margen de ciertas virtudes como la empatía hacia sus alumnos, el gusto por el trabajo docente, la buena voluntad de entregarse en cuerpo y alma a su labor y otros requisitos psico-sociales, no valdría que el maestro correspondiente sólo supiera unas técnicas primarias de combinación de métodos docentes basados en los sonidos (sílabas o fonemas consonánticos) o en los significados (imágenes o contenidos semánticos). Además de aprender esas técnicas didácticas y su soporte pedagógico, el maestro debería saber bastante más sobre lo que es la lengua como herramienta humana, su aparición en la escala evolutiva de la hominización, sus bases fisiológicas, la historia de su desarrollo en sistemas de escritura primero ideográficos, luego silábicos y finalmente (en algunos casos) alfabéticos. Como en efecto así se hace en algunos países a la hora de formar y enseñar a profesionales de educación primaria, con tan buenos resultados.

Y ello ¿por qué razón? Porque para hacer su labor bien (y entiendo que eso es una categoría que exige gradación, naturalmente), el maestro que enseña a leer a niños debe tener conciencia reflexiva de lo que hace, de sus implicaciones intelectuales y de la tradición en la que su tarea se inscribe. Y eso presupone formación amplia y fundada de manera mínima en lingüística, historia de la educación y la escritura y conocimientos culturales anejos. Desde luego, no porque lo diga yo, sino porque lo dicen los mejores psicólogos del aprendizaje lector que he leído y que conozco. Me limitaré a citar a Maryanne Wolf y su espléndido estudio titulado *Cómo aprendemos a leer* (Barcelona, Ediciones B, 2008, p. 55):

Los sumerios enseñaban a leer a los nuevos pupilos con listas de palabras grabadas en tablillas de arcilla. Este hecho no parece transcendental para la historia del Homo Sapiens, pero lo fue. El acto de enseñar no sólo requiere un sólido conocimiento del tema, sino que también obliga al profesor a analizar lo que conlleva la enseñanza de un contenido concreto. Además, la buena enseñanza pone de manifiesto las múltiples dimensiones del tema que

se enseña: en este caso, la compleja naturaleza del lenguaje en su versión escrita. El proceso gradual de aprender a enseñar los antiguos sistemas de escritura obligó a los primeros maestros de lectura de nuestro mundo a convertirse también en los primeros lingüistas de la historia. (...) En otras palabras, mucho antes de que los educadores del siglo XX discutieran si es mejor enseñar a leer utilizando los métodos basados en los sonidos o en los significados, los sumerios ya incorporaban elementos de ambos en su antigua enseñanza.

La conclusión obvia que yo extraería de ese mero ejemplo es meridiana: no cabe distinguir (ni oponer) formación disciplinar (qué enseñar) y tecnología y praxología docente (cómo enseñar). Ambas son parte sustancial del mismo proceso educativo si éste es verdaderamente tal: lo que recordaba Sócrates al negarse a disociar el conocimiento de la verdad de la práctica del diálogo como vía para acceder a ella. Lamentablemente, según mi experiencia y la de bastantes otros nada sectarios ni alarmistas, esa verdad axiológica se ha visto oscurecida en la formación de los maestros en los últimos tiempos y de manera agudizada. Y el resultado de ese proceso, junto a otros muchos condicionantes no desdeñables de origen socio-cultural general, es el que contemplamos en la actualidad. Y por eso urge la rectificación, en mi muy humilde y honesta opinión.

Un cordial saludo y mi gratitud por su atención y buen hacer en estos asuntos, Enrique Moradiellos.

## 5. QUINTA APORTACIÓN, 7 DE ABRIL DE 2013

Estimado profesor Marina:

Quisiera añadir una necesaria *addenda* respecto a su comentario sobre la naturaleza de “noción vaga” de la fórmula “aprender a aprender”, (traducción del original inglés: *Learn to learn*), ya integrada como máxima de sabiduría pedagógica evidente por sí misma en las programaciones docentes de la educación primaria y secundaria y muy pronto, si no se detiene a tiempo, en la educación universitaria. Y lo hago porque el sentido y origen de dicha máxima puede ser considerada una anécdota reveladora de lo que pretendo con mi crítica a ciertas corrientes pedagógicas hoy en boga y de pretensión hegemónica y exclusivista (porque de eso se trata, creo honestamente).

Usted señala con su habitual mesura y bonhomía que podríamos salvar su franco absurdo con una reconducción de su sentido pertinente hacia el sintagma “aprender a estudiar”, lo que es plenamente lógico, racional y operativo: esa oración que propone tiene pleno sentido, gramatical y semántico, sin asomo de duda, ironía o contradicción. Por tanto, nada que objetar a esa reconversión semántica de la fórmula original. Pero me temo que los proponentes del famoso sintagma “aprender a aprender” no estarían muy de acuerdo con su solución porque expresamente han dicho que lo que dicha fórmula significa es otra cosa muy distinta y hasta contradictoria. Y por eso me parece necesario debatir y rebatir esa sentencia supuestamente magistral a tono con algo que usted escribió hace algún

tiempo y que no he olvidado en mi vida profesional: “Conviene decir una y otra vez que con las cosas de pensar no se juega” (*Crónicas de la postmodernidad*, 2000, p. 51).

A mi juicio, una perspectiva pedagógica que hace uso de tal fórmula como máxima propedéutica incurre en flagrantes peligros porque se inhabilita para ejercer su función “formativa” y no digamos ya que “instructiva” (si mantenemos la diferencia entre esas facetas conjugadas de la educación como actividad). No en vano, “aprender a aprender” es una muestra patética de inanidad lógico-conceptual bajo cualquier punto de vista humano y racional. Así se defiende el supuesto sentido de esta máxima (cuyo origen el pedagogo canadiense Lucien Morin parece rastrear con anterioridad a las convulsiones estudiantiles de 1968) en un texto de otro pedagogo (este mexicano), por otra parte, bien razonable y útil en algunos apartados: “Pero si se considera que *aprender a aprender* es mejor que simplemente aprender –y esto no es sólo un juego de palabras-, probablemente sea necesario redefinir la tarea educativa” (Gabriel J. Mendoza Buenrostro, *Por una didáctica mínima*, 2007, p. 61).

El asombro ante esta afirmación tan aplaudida por esas corrientes psicopedagógicas mencionadas parte del hecho de que nos hallamos ante un sintagma que tiene la estructura tautológica de una identidad reduplicativa: A + A. Pero, como bien debería saber todo científico que, por fuerza, usa la lógica proposicional como base y disciplina de su pensamiento para ser inequívoco, no contradictorio y fértil en derivaciones teóricas y prácticas, la identidad reduplicativa ni quita ni añade nada a su sentido primero porque es circular y autorreferencial: A + A = A.

Dicho en otras palabras: “Aprender a aprender” es equivalente a “aprender”, sin que la repetición del núcleo de identidad amplíe o agrande esa identidad porque lo definido está ya dado en la definición. Por tanto, el sentido lógico, semántico, conceptual, científico, tecnológico, pragmático o meramente común que queramos dar al sintagma “aprender a aprender” se agota en “aprender” (no sería lo mismo con “enseñar a aprender” o “aprender a enseñar”, como tampoco con “enseñar a estudiar” o “aprender a estudiar”, naturalmente). Y no hay tras ese sintagma más que un “juego de palabras” inútil, quizá de pretensión metafórica, que a algunos podría parecer eufónico (no a nuestro juicio) y que por su estructura interna carece de potencia explicativa para decir algo distinto a “aprender”.

Por cierto que cabe una prueba del sinsentido de la expresión más metafórica y como juego de palabras mucho más divertido: proceder a la triplicación o quintuplicación del sintagma para ver si misteriosamente surge algún sentido nuevo (aprender a aprender a aprender, por ejemplo). De hecho, cuando se explicita en detalle qué significado atribuyen los usuarios del sintagma “Aprender a Aprender” a esta especie de mantra psicopedagógico, siempre aparece como núcleo de sentido su primera identidad cruda y nuda, sin añadidos sorprendentes o inesperados. Es el caso del eminente psicólogo del aprendizaje Guy Claxton, a título de ejemplo: “Aprender a aprender o *el desarrollo de la facultad de aprender* es conseguir ser mejores a la hora de saber cuándo, cómo y qué podemos hacer cuando no sabemos qué hacer” (*Aprender*, 2001, p. 23).



En definitiva, manteniendo como máxima pedagógica la fórmula “aprender a aprender” se está fomentando un hábito cognitivo claramente nocivo y pernicioso para nuestros estudiantes y futuros maestros y profesores, al desprestigiar la lógica de identidad y de no contradicción (amén del tercio excluido) como herramientas intelectuales básicas y transversales para toda operación intelectual humana. Si “aprender a aprender” tiene sentido y hasta referencia semántica, entonces definir la química como “lo que es químico” o la “historia” como lo que es “histórico” sería el colmo de la verdad y propiedad definitoria, con todo lo que ello hubiera significado para el surgimiento y desarrollo de las ciencias formales, naturales y socio-humanas.

Siendo esto así, ¿por qué se mantiene esa especie de mantra oscuro y misterioso como un descubrimiento brillante de la “ciencia de la educación” o de la Pedagogía más innovadora y actualizada? A menos que sea por pura ignorancia, interés oculto o el triunfo imbatible de aquel relativismo epistémico que llevó a las imposturas intelectuales denunciadas por Sokal y Bricmont (y por usted mismo en el libro ya mencionado), yo no encuentro respuesta a esos absurdos. Y frente a esas recaídas en lo que parece ser estilos de la mentalidad primitiva y mágica, sólo hallo consuelo en uno de sus consejos del año 2000: “Para ser jardinero no basta con hacer proyectos, hay que saber cuidar las plantas”. O lo que es lo mismo: para formar, hay que saber y también saber instruir. El resto son castillos en el aire, pero potencialmente letales.

Un saludo muy cordial y mi agradecimiento por compartir sus saberes con todos los integrantes de este debate, Enrique Moradiellos.

## **6. SEXTA APORTACIÓN, 14 DE ABRIL DE 2013**

Estimado profesor Marina y estimados compañeros de debate en el foro:

Me tomo la libertad de volver a intervenir en el foro para informaros de la aparición en la prensa de un artículo sobre el asunto que estamos debatiendo firmado por Juan Andrade Blanco, profesor de Didáctica de la Historia en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura. Lleva un título a mi modo de ver muy apropiado (“Saber (y) Enseñar”) y vio la luz en las páginas digitales del diario *Público* el pasado 10 de abril de 2013. Creo que su lectura merece la pena por muchas razones de peso. Aquí está el enlace para acceder a su contenido de modo directo:

<http://blogs.publico.es/dominiopublico/6789/saber-y-ensenar/>

Como apreciaréis, el profesor Andrade Blanco, al margen de la contextualización socio-política de la actual crisis educativa (debatible como todo), parte de una premisa que constituye la clave de bóveda de toda la discusión generada hace algunas semanas. A saber: “una realidad difícil de negar, como es el descenso en muchos aspectos del nivel formativo de los estudiantes de Magisterio”. Y también descarta como argumento que las críticas vertidas sobre esta situación supongan una puesta en cuestión de “la enseñanza pública” o

que tengan que ver con una pretendida lucha entre “partidarios de la defensa de los contenidos disciplinares en la educación de supuesta tendencia conservadora y los partidarios de las nuevas pedagogías supuestamente progresistas”. Entre otras cosas porque, en sus propias palabras, muchas de esas críticas (e incluyo aquí mi propia intervención inicial en el diario El País) se hacen “contra una forma de entender la didáctica y la pedagogía que suele presentarse con los ropajes del progresismo y que en última instancia reproduce, consciente e inconscientemente, unos valores pragmatistas y competitivos que escandalizaría a quienes como Paulo Freire cultivaron magistralmente la pedagogía en un sentido emancipador”.

No en vano, el resultado patente de la extensión de esas corrientes ha sido muy pernicioso para la formación de los estudiantes afectados por ella, empezando por los estudiantes del Magisterio que siguen los nuevos planes de estudios aprobados a tenor de esas directrices. Unos planes de estudio que están en el origen de esas quejas de los opositores madrileños que la prensa recogía profusamente y que el profesor Marina también reproducía en el artículo que ha dado origen a este debate. Un ilustrativo ejemplo: “Hacia tiempo que no estudiaba matemáticas. En la carrera sólo dábamos Didáctica de las Matemáticas, que era más cómo transmitir conocimientos que contenidos”. A este respecto, el diagnóstico de Andrade Blanco es suficientemente revelador de cuál ha sido el resultado del proceso que está en la base de esta situación: “la imposición de unas pautas de ordenación de la docencia que repelen el análisis científico y la reflexión crítica en torno a contenidos materiales concretos, es decir, en torno a lo único que se puede reflexionar con garantías. En lugar de eso se viene imponiendo una jerga corporativa de objetivos, competencias, destrezas y evaluaciones: un metalenguaje vacío y autorreferencial que reproduce los valores mercantiles del funcionalismo y la competitividad y confunde la necesaria organización de la enseñanza con su burocratización”. Y prosigue el autor del artículo señalando de nuevo y con precisión algo que yo mismo había tratado de subrayar de manera enfática: “no se está planteando que no tenga sentido, ni que no sea muy importante, que lo es y mucho, una reflexión teórica y metodológica en torno a “cómo”, “por qué” y “a quién” se enseña, pero sí que esta reflexión no puede ser independiente del “qué” se enseña, y que el primer principio didáctico lógico y fundamental es que no se puede enseñar aquello que se desconoce”.

Espero que este breve resumen de la aportación del profesor Andrade Blanco sea lo suficientemente estimuladora para invitar a su lectura completa y reflexiva. A mi entender, creo que todos ganaríamos mucho con ello porque es bastante aclarativa en muchos conceptos y frente a muchos tópicos. Y no se puede decir que provenga de un “militante de la anti-pedagogía”, ni de un desconocedor de la situación por no ser maestro, pedagogo o profesor de las Facultades de Formación del Profesorado o Educación.

Un saludo muy cordial, Enrique Moradiellos

## **7. SÉPTIMA APORTACIÓN, 15 DE ABRIL DE 2013**

Estimado profesor Marina y estimados compañeros de debate en el foro:

Me permito enviaros estas breves líneas para informaros de que ayer, 14 de abril de 2013, el diario El País publicó finalmente mi réplica al artículo crítico del profesor Gimeno Sacristán. Paso el enlace a continuación por si alguno de vosotros quisiera leer, comentar o criticar el mismo:

“Las dificultades del arte de educar: una opinión informada pero no sagrada”.

[http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/04/14/actualidad/1365957001\\_344720.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/04/14/actualidad/1365957001_344720.html)

Me alegra poder decir que el deseo esperanzado expresado en el párrafo final del artículo ahora publicado se ha visto completamente realizado y encarnado en el debate mantenido en este foro:

Tratemos de la educación con la solvencia, prudencia, rigor y capacidad autocrítica que exige su importancia para nuestros tiempos y sociedades, desterrando actitudes inquisitoriales o vejatorias hacia el discrepante y no atribuyéndose la pretensión de hablar en exclusiva sobre un tema que es de todos porque a todos afecta.

Un saludo muy cordial a todos, Enrique Moradiellos.

## **8. OCTAVA APORTACIÓN, 19 DE ABRIL DE 2013**

Estimado profesor Marina y estimados colegas de debate en este foro:

Sin perjuicio de continuar nuestro debate en otro foro alternativo, como propone el director y moderador con buen juicio, quisiera transmitir os unas últimas consideraciones en este mismo foro del que he aprendido tanto y de tantos (sin asomo alguno de ironía en el uso del verbo “aprender”, excuso decir).

Entiendo que puede perfectamente concentrarse el debate venidero en el sentido que quepa dar a una fórmula como “Aprender a Aprender”. Pero tampoco me gustaría que las hojas nos impidieran ver el bosque y que perdiéramos de vista el objetivo primero y central de la cuestión debatida: el impacto, benévolo o no, de ciertas corrientes pedagógicas que han estado informando una determinada filosofía de la educación, si queréis incluso un particular estilo de enseñanza y aprendizaje, con enorme y para mí incomprensible fortaleza en las Facultades de Educación y de Formación del Profesorado. En términos de rendimiento cívico de estos debates, ese problema (o al menos yo lo entiendo como tal cosa) sigue presente y exige respuestas nada fáciles de articular y me temo que menos de ejecutar. Quizá mirar al tipo de formación que imparten en otros países en esos ámbitos nos puede ayudar a ponernos sobre la pista de una posible solución (y me remitiría al programa de estudios en una Facultad de Formación del Profesorado como la de la Universidad de Londres: el Institute of Education).

Dicho lo anterior, también entiendo que cabe ejemplificar (como categoría nada anecdótica) esa problemática general en el caso particular de esa sentencia pedagógica elevada ya a la condición de máxima de sabiduría operativa y parece que indiscutida (o indiscutible). Y por eso, en mis propios textos iniciales, aludía al asunto de manera directa y abierta, sin subterfugio alguno.

Afirmo con toda humildad pero con firmeza que la máxima “Aprender a Aprender” es una muestra de inanidad conceptual que revela los flacos fundamentos lógicos y racionales (para no hablar ya de sus efectos prácticos) de las corrientes pedagógicas adscritas a la misma. En términos lógicos (más aún en su original fórmula inglesa: To learn to learn, donde la reduplicación del infinitivo es todavía más manifiesta que en la traducción española) estamos en presencia de un caso de tautología definitoria que no alcanza a decir nada más que lo el primer término del sintagma dice y expresa. Es más, a pesar de algunas críticas sobre la pertinencia de la calificación del caso como “tautología reduplicativa”, creo que puede afirmarse que su estructura lógica es la de la identidad analítica ( $A+A=A$ ), una forma de identidad que muchos filósofos y lógicos (estoy pensando en Julián Velarde o en Gustavo Bueno, a título de ejemplo), denominan en varias ocasiones como “mera tautología” porque son construcciones “autorreflexivas” impostadas. El último autor citado, además, en el análisis de fórmulas de este tipo llegó a escribir que son fórmulas de identidad metafísica (del tipo Ego sum qui sum: Soy el que soy), porque la “identidad no es relación primaria y original” sino siempre resultado de composiciones diversas: sólo hay identidades sintéticas.

Por supuesto, al margen del análisis lógico formal, si apelamos al análisis lógico informal (o en palabras de Anthony Weston en su clarificador libro “Las claves de la argumentación”, al “pensamiento racional y crítico”), también descubrimos que diciendo “Aprender a aprender” sólo decimos con sentido lo primero que dice el sintagma (Aprender). Las alternativas formuladas por el equipo de alumnos del profesor Antonio Viudas Camarasa (a quien aprovecho para felicitar por sus inestimables contribuciones, al igual que a sus alumnos), dan buena cuenta de esto último: un infinitivo con campo semántico definido explícito (lo que sea aprender), unido por la preposición “a” a otro infinitivo exactamente igual al primero, sólo puede dar un enunciado tautológico (idéntico a sí mismo: identidad analítica).

Por cierto que ese equipo de estudiantes y su profesor han mostrado una buena vía de reflexión crítica sobre el sintagma: proceder a cambiar el verbo de acción para ver si el sintagma adquiere nuevo sentido o reitera su sinsentido. Es el caso de estas alternativas de un verbo que puede regir con preposición “a”: amar a amar; señalar a señalar; conducir a conducir; disparar a disparar; matar a matar; estudiar a estudiar. ¿No son casos de círculos viciosos auto-sostenidos e incapaces de salir de su campo semántico?

El profesor Marina ensayaba una solución a ese absurdo muy meritoria: cambiar el segundo infinitivo para romper la autorreferencialidad. Así, “aprender a aprender” sería entendido como “aprender a estudiar”. ¿Pero, entonces, porqué utilizar una fórmula oscura y absurda para denotar lo que siempre fue dicho de la segunda manera, al menos desde

Quintiliano? ¿No es sospechoso que una corriente pedagógica que presume de científicidad promueva y defienda una máxima de tan patente inanidad semántica? ¿Y cabe extrañarse entonces que colegas de otras disciplinas muestren su sorpresa, enojo o contrariedad por la recurrencia de fórmulas tan débiles como guías de actividad intelectual y hasta como imperativos educativos formalizados institucionalmente?

Creo que la solución propuesta por el profesor Marina es ingeniosa y generosa para superar el bucle del sinsentido de la expresión. Pero tiene la dificultad de que los proponentes del sintagma no quieren decir eso con su fórmula y no suscribirían esa solución. Más bien, cuando explicitan el sentido de la expresión se aprecia que quieren decir sólo “el desarrollo de la facultad de aprender”, como es el caso del eminente psicólogo del aprendizaje Guy Claxton (*Aprender*, 2001, p. 23). Pero entonces, si con la fórmula sólo indicamos que hay que estar muy abierto a aprender, con voluntad de aprender, alerta ante las posibilidades de aprender, ¿para qué hacer uso y abuso de un sintagma tan equívoco (cuando menos)? Mala cosa que el lenguaje de una ciencia (uno de sus componentes claves, por cierto) se pierda en contradicciones, vaguedades, sugerencias o cosa peor.

Me atrevo a decir que hay una solución alternativa y mucho más lógica y quizá hasta más honesta: descartar por insuficiente y contradictorio ese sintagma y sustituirlo por otro. ¿Cuál pudiera ser? Pues se me ocurre que pudiera ser uno de los llamados “Descriptores de Dublín” enunciados en el año 2002 para los estudios superiores europeos. Exactamente el número 5, para quien esté interesado en comprobarlo. No es autorreferencial, no incurre en contradicción, elimina oscurantismos semánticos y expresa con claridad meridiana y mínima equivocidad lo que pretende decir: “Desarrollo de habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía”.

En otras palabras, formar ciudadanos críticos, auto-reflexivos, cultivadores de la lógica formal e informal como filósofos mundanos y conscientes de sus limitaciones para opinar pero también de sus potencialidades para informarse y conocer (teniendo en cuenta que la abundancia de información no significa profundidad de conocimiento: “¿dónde está el conocimiento que se ha perdido en información?” se lamentaba un ilustre filósofo). Otra vez algo parecido a la “paideia” clásica. Yo no objetaría absolutamente nada a esa solución, sinceramente. Pero mantendría íntegras mis objeciones al mantra de “aprender a aprender”. Uno empieza jugando con las palabras (como en este caso), pero muy pronto acaba jugando con los conceptos (y entonces el problema es grave).

Ruego a todos los lectores que me disculpen por la indebida extensión de esta entrada. Sólo me justifica el aprecio hacia el foro y mi voluntad de no permanecer al margen de un debate intelectual tan fructífero y tan cívicamente desarrollado.

Un saludo muy cordial, Enrique Moradiellos

## 9. NOVENA APORTACIÓN, 21 DE ABRIL DE 2013

Estimado profesor Marina y estimados compañeros de debate en el foro:

Como ya mencionaba el profesor Marina en una de sus intervenciones, el pasado día 19 de abril estuvo en la ciudad de Cáceres impartiendo una conferencia magistral en una reunión nacional de un influyente sindicato de profesores españoles (ANPE). Aparte de que la ocasión me brindara el placer de saludarle en persona y darle las gracias por su elegante dirección y moderación de este foro, también me permitió escuchar una reflexión sobre “los retos de la educación en un presente de crisis” sumamente sugerente y bastante clarificadora. Me permito proporcionar a todos los lectores el enlace de una entrevista con el profesor Marina publicada en el diario El Periódico de Extremadura (20 de abril de 2013), que merece la pena leer con atención a pesar de su concisión mediática:

<http://www.elperiodicoextremadura.com/noticias/extremadura/jose-antonio-marina-catedratico-de-filosofia-profesor-y-escritor-el-sistema-educativo-no-es-catastrofico-es-mediocre-no-es-solo-cuestion-de-dinero-727570.html>

De todas las cosas dichas por el profesor Marina con motivo de su conferencia, me atrevería a señalar especialmente dos aspectos que han provocado no poco interés entre mis colegas asistentes a la conferencia, según pude comprobar en conversaciones posteriores con amigos y compañeros de oficio de esta región. No me atrevo a decir que pasara lo mismo con otros asistentes a la charla porque el auditorio era bastante masivo (superan ampliamente las 150 personas), procedía de toda España (como reunión nacional de sindicato que era) y no tuve ni ocasión ni voluntad de preguntar a ese grupo sus impresiones y juicios porque eran desconocidos y bastante tenían con seguir las sesiones de la reunión.

La primera sorpresa de muchos de mis amigos y conocidos fue la valiente y fundada defensa que el profesor Marina hizo de la facultad de la memoria como elemento imprescindible para el aprendizaje y la educación, a todos los niveles y en todas las edades. Saturados de críticas más o menos fundadas contra la “educación memorialística”, “el aprendizaje del loro” y el repudio de las técnicas mnemotécnicas por “retrógradas”, “acríticas” y hasta incluso “reaccionarias”, la argumentación de Marina nadaba contra corriente y con fundamentos casi irrefutables o difícilmente cuestionables. Como el autor tiene en este blog una entrada dedicada a “La Memoria”, no es preciso recordar esa línea argumental en este foro y contexto. Pero sí quiero confesar que me hizo especial ilusión encontrar a un viejo amigo y colega de secundaria que me reconoció su sorpresa por ese alegato en pro de la memoria como elemento insustituible en la educación, tanto primaria como secundaria (o universitaria).

Por cierto que Marina hizo en su exposición una ampliación de la argumentación de su blog en clave de anécdota denotativa de una categoría general: el hecho comprobado de que dejar de ejecutar la facultad de memoria propia y depender de memorias exentas y externas (lo que hacen quienes dicen que no hace falta aprender casi nada “de memoria” porque todo está en las enciclopedias y diccionarios consultables casi on-line y en su

iPhone) reduce las competencias cognitivas del sujeto y lo convierte en esclavo de bases de datos ajenas y quizá manipuladas, selectivas o partidistas, sin capacidad para discriminar la paja del grano y detectar fallos lógicos en los textos informativos consultados. En otras palabras: de continuar esa tendencia al abandono de las facultades de memorización, se rebajaría el nivel formativo integral y crítico de los ciudadanos (jóvenes o adultos) y los harían menos capaces de ejercer sus funciones cívicas con garantías mínimas de responsabilidad. Un grave problema al que incluso los neurólogos que trabajan con enfermos de Alzheimer han señalado con recurrencia insistente. Así pues, ¿volver a la memoria? ¿volver al recitado de la tabla de multiplicar preferentemente en voz alta? ¿volver a “cantar” la tabla periódica de los elementos? ¿Volver a recordar el listado de preposiciones empezando por el “ante, bajo, cabe, con...”? Por supuesto, en su justa y adecuada medida (y nivel educativo) y comprendiendo lo que son las distintas “memorias” en cada caso particular (episódica y semántica, primaria y secundaria, de corto o largo plazo, etc.).

El segundo aspecto que llamó la atención de la intervención del profesor Marina tuvo que ver con sus llamadas de alerta sobre el grave exceso de confianza (hasta de credulidad fidelista) que muchos docentes y responsables educativos han puesto en las TICS como plataforma salvífica para la tarea educativa en la nueva sociedad de este siglo XXI. Siendo ésta (Extremadura) una región en la que la apuesta por las tecnologías de la información y comunicación ha sido santo y seña intocable de las administraciones autonómicas (hay un ordenador por cada dos alumnos en todas las aulas de secundaria y en bastantes de primaria), la actitud del conferenciante provocó no poca sorpresa y hasta asombro incómodo en algunos presentes. No era para menos. Resulta que, después de todo, era verdad lo que algunos llevaban tiempo diciendo y sosteniendo sobre este particular: el problema de los niveles educativos, de la falta de motivación o de la degradación memorística no se ataja, elimina o trasciende con la mera incorporación y uso masivo de las nuevas tecnologías. Y eso sin poner en cuestión que la medida haya sido acertada. Creo citar de memoria pero bien la reflexión de Marina: “Un burro o zoquete al teclado de un ordenador, por mucho que haga y teclee, sigue siendo un burro o zoquete”.

A mi modo de ver, ese aldabonazo en la conciencia de los conversos a la fe tecnológica es muy oportuno y quizá hasta crucial. Me atrevo a decir que sirve para recordar algo evidente en la historia: con más o menos recursos y medios de mayor o menor sofisticación tecnológica, la educación sigue siendo una labor esencialmente humana de comunicación recíproca y trato directo entre personas que se miran, hablan y escuchan. Y si fallan esos elementos claves, la resultante será deficitaria por mucha innovación instrumental que esté disponible. En otras palabras: para enseñar y aprender podrían bastar la tiza y la pizarra junto con la palabra audible e informada, amén del omnipresente libro auxiliar. Al fin y al cabo, pasados más de dos milenios, seguimos hablando, leyendo y aprendiendo sobre el magisterio oral de Sócrates y sobre las caminatas reflexivas e informativas de Aristóteles en el Peripatos. ¿Y, sinceramente, quién no ha aprendido algo, mucho o poco, en una mera conversación con un maestro dispuesto a escuchar una pregunta y formular una respuesta?

Sin ir más lejos, el pasado día 19, en Cáceres, un grupo de profesores de todos los niveles educativos concebibles y existentes (primario, secundario y universitario), aprendimos mucho y disfrutamos más con la compañía de un profesor dispuesto a hablar sobre un tema de su especialización y sin ninguna apoyatura tecnológica aparte del uso de un micrófono bien ajustado en su volumen. ¿Cabe mayor demostración de lo que es una clase magistral en su mejor y más noble sentido?

Un saludo muy cordial a todos, Enrique Moradiellos

## 10. DÉCIMA APORTACIÓN, 24 DE ABRIL DE 2013

Estimado profesor Marina y estimados colegas de foro:

Me permito la licencia de escribir esta nota para agradecer a Lucía sus amables palabras, que agradezco y aprecio muy sinceramente.

Yo también creo que la discusión sobre lo que puede dar de sí el sintagma "Aprender a aprender" está prácticamente clausurada por agotamiento. Sólo si dejamos de lado la expresión y pasamos a sus posibles contenidos, redefinidos de otra manera, merece la pena seguir el debate. Una cosa son las tautologías ingeniosas y quizá eufónicas (un entretenido juego casi literario e inocente) y otra aquellos campos semánticos que quisieran organizar (científica o praxológicamente) y no pueden porque los desbordan ampliamente.

De hecho, la cita que Lucía recoge sobre lo que se entiende en determinados círculos pedagógicos bajo ese mantra es muy reveladora de lo que tenemos que tratar de manera clara, inequívoca y a ser posible sin polisemias gratuitas: "técnicas y estrategias que favorecen el aprendizaje significativo en el aula, la combinación de exposiciones magistrales, tareas y tutorías colectivas e individuales para promover el aprendizaje".

De todos esos términos, me quedaría con lo del "aprendizaje significativo" o profundo o racionalmente reflexivo y consciente en primer grado. Teniendo en cuenta que la reflexión aquí no es un mirarse al ombligo del propio sujeto consciente y perceptor sino una relación a través de terceros necesariamente. La reflexividad, casi precondition de la conciencia, es una actividad que desborda el cerebro de cada uno: el conocimiento se da en mí, se produce en mí, pero lo conocido es exterior a mí, no se reduce a mí (ni mucho menos es "autoconstrucción"). El sujeto que conoce no es autotransparente para sí mismo por mera reflexión autocognitiva: ya sabemos que, como mínimo, el "cogito ergo sum" necesita ser modificado en la línea de un "cogito ergo sumus" (conocer y reconocerse implica multiplicidad de personas humanas físicas, en relación recíproca, en comunicación oral: sin lenguaje no hay conciencia y menos conciencia reflexiva).

Como diría quien fue mi maestro en filosofía (y pido disculpas ante él por haber sido tan mal alumno que dejé aquella materia en beneficio de la historia), el profesor Gustavo Bueno, el conocimiento tiene lugar a través de mí pero no está radicado en mí. Me permito citar por extenso un párrafo de una obra suya muy interesante (y difícil) y que



recomiendo a los lectores interesados en los procesos gnoseológicos (o epistemológicos, si somos más bien legatarios de Piaget). Aunque sólo sea porque ofrece una vía para salir del estéril esquema clásico de análisis del conocimiento en términos de Sujeto/Objeto y sus alternativas (el “realismo” que piensa que el conocimiento es “reflejo” del objeto en el interior del sujeto; y el “idealismo” que entiende que son “proyección” del sujeto en el exterior de los objetos):

El conocimiento, que es un proceso en mí (fisiológicamente y psicológicamente, desde luego), no es reducible a mi cuerpo. Diríamos que el conocimiento es en mí, pero no se realiza desde mi interioridad. O, si se prefiere, ese en mí (por ejemplo, en mi cerebro) tiene lugar en el momento en que estoy en presencia de relaciones que no son reducibles a mi cerebro, sino que, por el contrario, lo desbordan hasta el punto de que mi cerebro queda reducido desde ellas, que a la vez, cierto, sólo a través de mi cerebro se realizan. Es como si en el acto de percibir, mi cerebro, más que un espejo que refleja, es un nudo en el que se cruzan y enfrentan entidades presentes que se autodestruyen y permanecen en la "irrealidad" del recuerdo, de la esencia. (...) La teoría del “reflejo” queda así rota en mil añicos. Ahora bien: si el Sol ahí-ahora empírico es real, es porque el Sol en-mí está, en rigor, siendo vinculado (desde mí) por contenidos (terciogenéricos), que ligan mis otras percepciones (pretéritas) del Sol con las presentes y futuras, mías y de otros sujetos (hombres y animales) y que se expresan en esquemas más o menos aproximados, que van desde el “Poblado del Sol” de los Biraka hasta el Sol como acontecimiento de una línea de Universo espacio-temporal”. (...) El dato perfecto (terciogenérico) no existe, ciertamente, en un cielo platónico, pero tampoco en la materia gris de mi cerebro (*Ensayos materialistas*, pp. 419-420).

Quizá si aceptamos estas premisas teóricas (en lo que tienen de crítica del subjetivismo constructivista y del formalismo objetivista) podamos avanzar con paso más seguro en la identificación, cotejo y desarrollo de esas “técnicas” y “praxologías” educativas que son imprescindibles para promover el “aprendizaje significativo” con más éxito y provecho.

Un saludo muy cordial,

Enrique Moradiellos

## 11. UNDÉCIMA APORTACIÓN APORTACIÓN, 8 DE ABRIL DE 2013

Estimado profesor Marina y estimados compañeros de debate en el foro:

Como estamos entre compañeros de aprendizaje y en un marco de debate civilizado, me atrevo a responder a la cuestión planteada por el profesor Marina con la debida prudencia y a sabiendas de que podría estar equivocado en mi planteamiento. Pero

asumo que es mejor pecar por acción que por omisión, al menos en cuestiones intelectuales que no conllevan riesgo de sangre para nadie, por fortuna.

Creo que la afirmación del profesor Marina en el sentido de que podría desear que mis alumnos “aprendan a aprender historia” es tautológica entendiendo por tal la presencia de una acción verbal reduplicada en la oración que no añade nada a su significado pleno y cabal. Y así se observa si se elimina una de las reiteraciones verbales: ¿qué nueva potencia, profundidad, fuerza o sentido tiene esa frase en comparación con la nítida, inequívoca y más breve expresión de que quiero y deseo que mis alumnos “aprendan historia” (frase que, además, cumple con el principio de economía expresiva de la navaja de Ockham). Sinceramente, no veo ni compruebo ninguna ventaja en absoluto en esa reduplicación y sólo una licencia metafórica de redundancia que podría ser interesante en un texto literario (donde cabría aludir a los ensordecedores sonidos del silencio o apelar al presuroso tiempo detenido) pero muy poco fructífera en un texto enunciativo de pretensión científica y forzosamente claro y distinto en la medida de la inteligencia humana (donde el silencio tiene entidad por ser la ausencia de sonido –base de la notación musical- y el tiempo es una magnitud física que exige secuencia y cuya medida cabe intentar de diferentes modos – como así lo hizo la mecánica física con éxito notable y todavía vivimos del descubrimiento).

Abundando en esta línea, también me atrevo a afirmar que el uso del término “aprender” en una oración de ese tipo ya conlleva implícita y explícitamente la compleja tarea intelectual y operatoria que podría tratar de esconder su reduplicación innecesaria. Trataré de explicarme para argumentar mejor esa afirmación. “Aprender” es un término del castellano (como “*apprentissage*” en francés, “*apprendimento*” en italiano, “*aprendizagem*” en portugués) que deriva del vocablo latino generatriz: “*apprehendere*”, compuesto por el prefijo “*ad*” (hacia) y el verbo “*prehendere*” (atrapar algo, asir una cosa, coger físicamente y con las manos). El aprendizaje pasó a ser así el acto humano de aprender (y comprender) en el sentido de interiorizar, asimilar o hacer propio algún tipo de saber, conocimiento, destreza o habilidad previamente no conocidos ni integrados (véase al respecto trabajos tan distintos como los de Víctor García Hoz en su “Glosario de Educación”, o de Guy Claxton, “Aprender”).

Como ya se han preocupado de señalar muchos autores clásicos (aparte de los ya citados, mucho más modernos), ese verbo “Aprender” sólo tiene sentido pleno cuando se conjuga a la par que el verbo “Enseñar” (también derivado del vocablo latino construido por el prefijo “*In*” más el verbo “*Signare*”, denotativo de la acción de “señalar hacia arriba, indicar una orientación sobre el camino a seguir”). Y ello porque ambos forman parte, como conceptos conjugados que son (similares al par anverso-reverso o padre-hijo: una faceta carece de sentido sin la otra), del núcleo de sentido del concepto categorial de la “Educación” (derivado del verbo “*Ducere*”: conducir hacia fuera, sacar fuera algo, extraer desde dentro). Dicho de otro modo más simple y quizá más efectivo: quien dice “Educación” con mínimo sentido preciso (y atendiendo a la historia del vocablo y de sus usos en los últimos veinte siglos) hace referencia siempre a un proceso compuesto por dos actividades separables intelectualmente pero complementarias y conexas en la realidad efectiva: la enseñanza y el aprendizaje. Donde se da la una sin la otra, habrá enseñanza o

aprendizaje, pero no educación (como en los casos del autodidacta que aprende por sí mismo sin ayuda ajena o del enseñante a quien nadie atiende o comprende). El énfasis en la primera parte del proceso nos lleva a las actividades a cargo del docente, el maestro, el profesor o el instructor: un conjunto de decisiones y operaciones que se planifican y ejecutan con el fin de que ciertas personas aprendan determinadas cosas, teóricas o prácticas, promoviendo así deliberadamente la asimilación de varias formas de saberes, conocimientos, habilidades, destrezas o competencias por vías, morfologías, métodos y recursos muy variados. El énfasis en la segunda parte del proceso nos sitúa ante las actividades del discente, discípulo, alumno, estudiante o aprendiz, en el cual debe haber un cambio relativamente permanente y duradero en su situación como resultado de la comprensión, entendimiento o asimilación de los contenidos efectivos de la experiencia y vivencia de las enseñanzas recibidas, transmitidas y ejecutadas.

Desde luego, dentro del proceso educativo y de sus facetas constitutivas (enseñar y aprender), la segunda comprende, compete y afecta al enseñado, discente, aprendiz, alumno o estudiante por razón obvia y necesaria: nadie aprende nunca por otro como nadie sufre un dolor de muelas ajeno por mucho que aprecie al afectado. Y, además, hay que recordar que no hay “motivación”, ni “coacción” suficientes para lograr el aprendizaje si no se desea lograrlo por propia voluntad: “El deseo de aprender depende de la voluntad, donde no cabe la violencia” (en palabras clásicas de Quintiliano allá por el siglo I de nuestra era).

No en vano, si bien la educación en su totalidad es un acto comunitario y compartido que engloba al maestro tanto como al alumno (o alumnos), mientras que el primero es competente como enseñante, el segundo es responsable de su aprendizaje, que es básica y funcionalmente un asunto propio y personal de cada uno de los estudiantes (no en vano se da en la escala corporal y cerebral de cada sujeto en singular, sin perjuicio de que la acción educativa esté normalizada y sea distributiva). Dice con tino Alfonso Heredia Manrique en su conocido manual de didáctica general (obra de referencia en la UNED): “el aprendizaje depende sobre todo de la actividad del alumno”. Un asunto, sabemos, en el que hay muchos factores psico-sociales en operación (niveles de renta y cultura de las familias, estabilidad emocional del núcleo familiar, contexto social, grado de desarrollo material de la sociedad anfitriona...), como se ha ocupado de subrayar la sociología de la educación y otras disciplinas. Y donde, además, es factible encontrar muy diferentes “estilos de aprendizaje” entre los alumnos: más o menos pragmáticos, más o menos teóricos, más o menos acomodaticios, más o menos desarrollados cognitivamente (como demuestra casi a cada paso la psicología del aprendizaje y la neurociencia aplicada al aprendizaje).

En todo caso, cabe concluir que la labor de enseñanza (docente) del profesor presupone un conjunto planificado de actividades varias destinadas a lograr que los alumnos aprendan ciertos conocimientos, destrezas y habilidades (eso que trataría de cubrir malamente el sintagma “enseñar a los alumnos a aprender a aprender”); y que la labor del aprendizaje efectivo es una tarea personal del alumno (es literalmente un auto-aprendizaje en el sentido socrático más puro: ayudar a parir el saber desde dentro de su ser) mediante el cual hace suyos y asimila de modo significativo esos conocimientos, destrezas y habilidades y los incorpora a su bagaje intelectual propio, interior y personal.

Desde luego, entiendo por todo esto que “aprender” significa incorporar al acervo intelectual propio de una manera no superficial los conocimientos teóricos (saberes e información, cuando menos) y las destrezas prácticas (habilidades operatorias y competencias de capacidad efectiva, como mínimo) que se nos enseñan, con la ayuda de la progresiva maduración progresiva del utillaje mental que posibilita la comprensión lógica y fenomenológica del mundo que nos rodea y del patrimonio cultural que nos ofrece la educación como institución humana. Así lo subrayó hace ya tiempo un autor clásico de la pedagogía como es Richard S. Peters al indicar que los procesos educativos eran básicamente “procesos de aprendizaje y éste siempre abarca alguna clase de contenido que debe dominarse, comprenderse y recordarse. Este contenido, tanto si es una destreza, como si es una actitud, un aspecto del conocimiento o un principio que hay que comprender, tiene que profundizarse, tal vez en forma embrionaria, en la situación de aprendizaje”.

De ese texto parece desprenderse algo también bastante evidente: que para hablar propiamente de aprendizaje éste debe ser profundo, estratégico y significativo (“meaningful learning”, en una ya famosa fórmula inglesa), para lo cual hay que ejercitar continuamente las labores intelectuales de memorización comprensiva de datos y fenómenos, clarificación de conceptos y léxico, formulación razonada de juicios y argumentos no contradictorios, ejercitación de tareas de comparación, contraste, cotejo, diferenciación y discriminación, capacitación para la reflexión crítica y activa fundamentada y desarrollo de estrategias propias de control del auto-aprendizaje. Y todo ello requiere esfuerzo y concentración física y mental, dedicación de tiempo y voluntad al acto de aprendizaje (lo que los clásicos llamaron “estudio”), atención a explicaciones y demostraciones del enseñante, ya sea teóricas o prácticas y, sobre todo, en sociedades ya civilizadas que han superado el estadio ágrafo, práctica regular de la lectura comprensiva de textos escritos de carácter formativo y búsqueda intencionada de nuevas fuentes de conocimiento externas al sujeto y codificadas. A todos esos procesos intelectuales y pragmáticos llamamos “aprender” y “aprendizaje” sin necesidad de reduplicar los términos para hacerlos más diáfanos porque es innecesario e inútil (a la par que nocivo).

Y por eso, a mis alumnos, cuando les pido y requiero que “aprendan historia”, no sólo les estoy pidiendo y requiriendo que conozcan o identifiquen a personajes históricos (como Ramsés el Grande o Stalin), a procesos de cambio y continuidad más o menos dilatados (la desintegración del Imperio Romano o la descolonización posterior a 1945), a eventos y acontecimientos de distinto grado e interés (desde las Cruzadas hasta el Desastre del 98), a espacios físicos donde han vivido sociedades humanas más o menos complejas (como el Creciente Fértil o la Commonwealth) o a instituciones socio-culturales o económicas-productivas que han contribuido a la supervivencia de la especie en su múltiple y variada morfología (desde la esclavitud en la Antigüedad hasta el triunfo de la revolución industrial decimonónica). Cuando les pido que “aprendan historia”, esa historia u otras historias, sin más rodeos, les estoy conminando a ejercitar esas facultades del intelecto que son la memoria, la comparación, la discriminación, la identificación y cotejo, la diferenciación y contraste, el raciocinio demostrativo, la cautela frente a la monocausalidad,

la atención a la complejidad, etc., en toda su potencia y vigor, ya sea para entender quién y cómo combatió en la Primera Guerra Mundial o cómo y por qué fue destruida la democracia alemana desde dentro en 1933 y de la mano de un movimiento socio-político totalitario que decía pensar “con la sangre y el suelo” de una raza aria superlativa en vez de con el limitado intelecto humano falible y perfectible. Alcanzar ese nivel de comprensión necesariamente sería lograr ese aprendizaje significativo que no necesita de reduplicaciones para reconocerse y afirmarse, en mi humilde opinión.

Me disculpo por la extensión de esta nota y apelo a la benevolencia de los compañeros de foro para justificar esta efusión de texto derivada de mi interés por el tema y del respeto que me merecen los ocasionales lectores de la nota.

Un saludo muy cordial, Enrique Moradiellos.

## 12. DIODÉCIMA APORTACIÓN, 2 DE MAYO DE 2013

Estimado profesor Marina y estimados compañeros de debate en este foro:

Quisiera intervenir de nuevo en este foro para tratar de responder a la crítica de don Juan Antonio Negrete, aunque sea algo tarde y esta respuesta sea necesariamente breve para no caer en la reiteración ni abusar de la paciencia del resto de participantes en el debate.

Debo empezar por reconocer que resulta paradójicamente curioso, siguiendo su misma expresión, que le resulte curioso que a muchos nos parezca tautológica la fórmula “aprender a aprender”, por razones ya bastante prolijamente argumentadas por varios participantes en este foro. Y excuso añadir que respeto aunque no comparto su afirmación de que tal máxima “no es de ninguna manera una tautología”. Pero, confesando humildemente que no soy ningún experto en lógica formal porque mis estudios filosóficos se truncaron a poco de empezar su curso universitario en beneficio de los históricos, me reafirmo en que no hay manera de ver de otra forma lógica (formal o material) a esa reduplicación de un verbo en una oración cabal si nos atenemos a lo que parecen ser “principios lógicos” (al menos según el manual de C.O.U. que tuve la fortuna de estudiar en su momento: *Simploké*, 1987, p. 267): fórmula de identidad (“ $A=A$ ”), de la no contradicción (no encuentro el símbolo de negación para diferenciar “ $A$ ” de “no  $A$ ”), y del de tertio excluso (*idem*).

Por cierto que esa fórmula criticada ( $A+A=A$ ) es la misma fórmula que utilizaba mi maestro en la asignatura de “Lógica de las Ciencias Humanas”, el profesor Gustavo Bueno, para denotar la “identidad” y bajo el formato mencionado ( $A=A$ ), sosteniendo de paso que su origen estaba en J.T. Fichte (“Teoría del cierre categorial”, 1992, vol. 1, p. 148; y su artículo «Operaciones autoformantes y heteroformantes. Ensayo de un criterio de demarcación gnoseológica entre la Lógica formal y la Matemática (I), 1979, p. 21”.

Discrepo de la afirmación del señor Negrete al sostener que “aprender a aprender” (como verbo de acción que rige con preposición “a”) sea equiparable a expresiones como “pensamiento de pensamiento” o “filosofar sobre filosofía” (sustantivos unidos por preposición “de” o verbo unido a sustantivo por preposición “sobre”). Al margen de que parece evidente que, en todo caso, un pensamiento sobre el pensamiento sigue siendo un pensamiento (¿o no?), el conector gramatical (y su campo semántico denotado) ya incluye muchas cosas diversas que la preposición “a” no permite siquiera suponer: “de” como inclusión del primer sustantivo en el segundo, como dependencia al modo de la especie respecto del género, como atributo derivado y demás posibilidades. Y lo mismo cabe decir de “sobre”, para el caso.

Admito perfectamente, como apuntaba el profesor Marina en ocasión previa, que quizá la expresión sólo cabría entenderla como “metalingüística” (lo que, a mi honesto entender, sólo puede significar en este campo algo así como la reflexión filosófica meta-científica: gnoseológica o epistemológica). Pero, entonces, tal expresión no puede ser propia de una llamada “ciencia” humana o social porque ella misma es meta-categorial. Y en ese caso el absurdo de que figure como máxima pedagógica-científica todavía es más llamativo y sorprendente porque la reflexión metacategorial desborda a la categoría científica y sólo cabe pensarla en términos de ideas filosóficas (en términos de afirmación de “segundo orden”, como llama a esa actividad el señor Negrete y también el profesor Bueno). De hecho, en este caso la expresión sigue sin “salvarse” de su interna contradicción como máxima pedagógica porque no quiere presentarse como una proposición filosófica sino como una tesis categorial de la “ciencia de la educación”. Pero aquí está el problema: no lo es, ni lo puede ser.

Considerar, como señala el señor Negrete, que la expresión “meta-lingüísticamente” remite a algo así como “un aprendizaje reflexivo” o un pensamiento “acerca de la propia actividad de nivel uno (entiendo que categorial) que está haciendo”, refuerza ese absurdo inicial de la frase como afirmación científica de primer grado y orden. Y presuponer que la crítica a ese uso abusivo y contradictorio supone sostener “un aprendizaje plano, meramente dogmático”, es un corolario cuya lógica se me escapa ya por completo. Y aunque pudiera ser que mi pobre conocimiento lógico sea patentemente incapaz de encontrar sentido a ese corolario, también pudiera ser que quizá eso suceda no tanto por mis humanas debilidades formativas sino porque el dilema es un falso dilema, pasa por alto otras alternativas o sencillamente es un caso de “non sequitur” algo retórico e interesado. Por ejemplo, que “aprender a aprender” sea una fórmula oscura, confusa, contradictoria que podría ser desterrada y sustituida por algunas de las alternativas propuestas en este foro: “desarrollo de las capacidades de aprendizaje” (Claxton), potenciación de las técnicas de estudio y aprendizaje, enseñar a estudiar, enseñar a aprender significativamente, promoción de las habilidades de auto-aprendizaje, reflexión sobre las condiciones de aprendizaje autónomo, etc. Incluso cabría considerar una mejora sobre esa frase vacua el desarrollo apuntado por el señor Negrete en su oración terminal: “reflexionar sobre los propios criterios con los que aprender” (curiosamente, no “reflexionar sobre reflexionar”).

La referencia del señor Negrete a Sócrates es particularmente bienvenida en esta discusión porque, a mi entender, es toda una referencia canónica contra ese uso vacío, absurdo, oscuro y confuso de términos que debieran ser utilizados con mayor cuidado, prudencia y cautela. Según el señor Negrete, Sócrates “no enseñó ninguna instrucción”, pero “enseñaba a aprender”. Nada que objetar a la segunda parte de la frase porque “enseñar a aprender” no es objeto de discusión en este foro dado que tal enunciado no tiene ninguna estructura perifrástica ni tampoco tautológica, ni en sentido lógico ni en el plano gramatical. Pero sí cabría poner en duda el primer apartado de la frase: que Sócrates “no enseñaba” nada “sustantivo”. A tenor de lo que yo he leído sobre el asunto, particularmente el “Protágoras” (edición de Julián Velarde, 1980), Sócrates enseñaba el método dialéctico (la reflexión filosófica “de segundo grado” sobre saberes positivos de primer orden: aritméticos, geométricos, lingüísticos, políticos, éticos). Y lo hacía dialógicamente y tomando en consideración los límites de las grandes ideas filosóficas y contra aquellos sofistas que se especializaban en juegos del lenguaje aparentemente brillantes (¿suena a otra cosa “aprender a aprender”?) o en promesas imposibles de cumplir (tal como “enseñar la virtud cívica”, por ejemplo). Así al menos nos lo explicaba Gustavo Bueno tanto en clase como por escrito (véase su prólogo a la edición del “Protágoras” ya mencionada): “Sócrates representa una sabiduría opuesta a la de Protágoras” (p. 53).

Quizá haya una afirmación del señor Negrete que sirva como explicación para esa defensa numantina de una frase que dudo mucho que pasara el filtro crítico socrático por mucho que la defendiera un gran Protágoras redivivo y lógicamente actualizado. Es la siguiente:

De entre quienes denigran esta expresión (como propia de una pedagogía vacua) muchos se apoyan en la idea de que una enseñanza tiene que serlo de algo “sustantivo” (enseñar una materia, no la forma de adquirir la materia). Esto me parece un craso error, y el centro de toda anti-pedagogía. Además de que el aprendizaje es una materia más, como la lógica o como la epistemología o como la ética, y puede, por tanto, ser objeto de estudio propio, además, digo, no hay conocimiento siquiera de primer orden si no se apoya en la reflexión.

A este respecto, como estamos hablando ya en un plano filosófico estricto sensu (y por tanto no “resoluble” científicamente: mucho menos pedagógicamente), me remitiría a esta afirmación del profesor Bueno que comparto plenamente y que supone todo un desmentido a esos postulados y sus presupuestos básicos (recogido en el prólogo al “Protágoras” ya mencionado, pp. 37 y 83):

‘Enseñar’ es un concepto genérico que se especifica en direcciones muy diversas (opuestas entre sí) según los contenidos de aquello que se enseña. (...) Porque son las llamadas ‘ciencias de la Educación’ indudablemente la versión que en nuestro siglo encarna mejor a la sofística que Sócrates ataca en el Protágoras. Puesto que no siendo ciencias en modo alguno se presentan como tales. (...) Nos dirigimos contra la pretensión de un

tratamiento global de la Educación, de un tratamiento científico de la formación científica de la personalidad (las virtudes de Hermes) como ‘tarea integradora en la educación humana del hombre’. Porque este tratamiento global, el de las ciencias de la Educación, precisamente por serlo, no puede ser científico, sino filosófico. Y es pura propaganda gremial el presentar planes generales de educación, metodologías pedagógicas globales, como algo ‘científicamente fundado’; las relaciones entre las diversas ciencias del aprendizaje, si las hay, no pueden ser científicas.

Gracias a todos por su atención y al señor Negrete por haberme hecho objeto de sus reflexiones y darme la oportunidad de responderlas y, de paso, forzarme a releer a maestros de la talla de Sócrates y de Bueno.

Un saludo muy cordial, Enrique Moradiellos.