

Si yo fuera Maestro

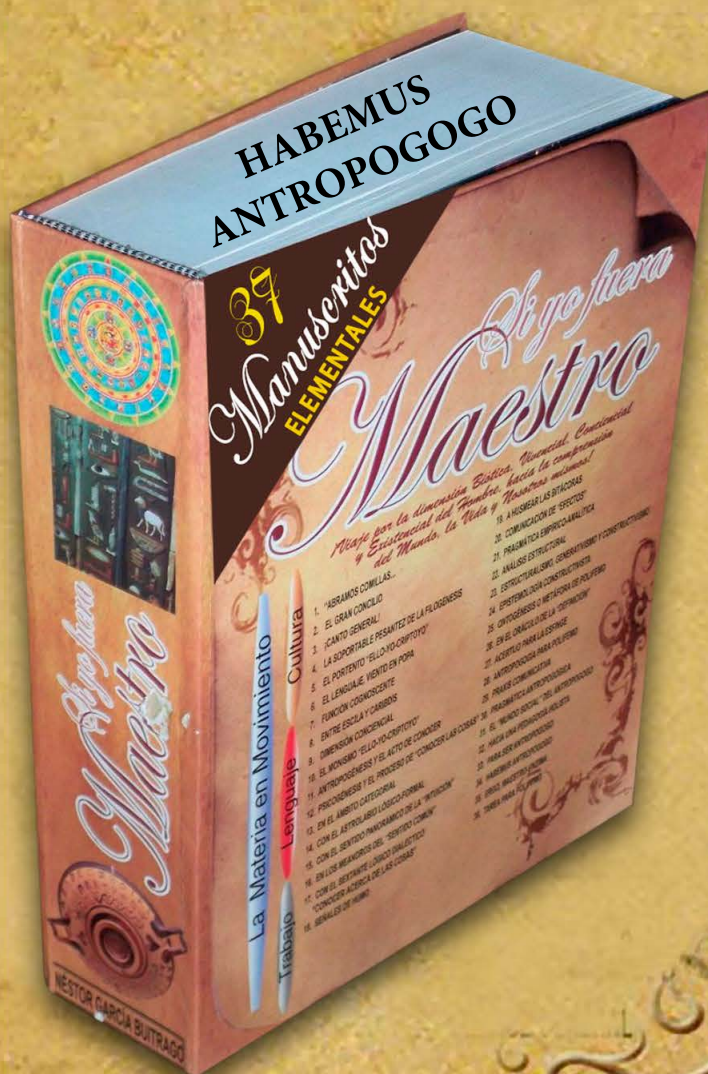
! Viaje por la Dimensión Biótica, Vivencial, Conciencial y Existencial del Hombre, hacia la comprensión del Mundo, la Vida y Nosotros mismos. !

La Materia en Movimiento

Cultura

Lenguaje

Trabajo



NESTOR GARCIA BUITRAGO

INDICE

- El Antropogogo, Maestro In situ (1112). - El Antropogogo siente su oficio (1113).
- Educación y Finalidad (1115). - La secuencia práctica-teoría-práctica (1118).
- Con Práctica teórica y Teoría práctica (1120).
- El Trabajo, entre la Práctica y la Teoría (1121).
- Pedagogías de la práctica-teórica y la teoría-práctica (1122).
- Maestro de la Alteridad (1125).
- La Alteridad, prerequisite del ser-Persona (1126).
- Moralidad, Responsabilidad, Libertad, Solidaridad y Compromiso (1128).
- Predispuesto al Método (1130). - El fantasma de la Lógica Dialéctica (1133).
- Maestro con Competencia Comunicativa (1135).
- Competencia Comunicativa en la visión holista de la Pedagogía (1138).
- Función Cognoscente-Competencia Comunicativa (1140).
- Predispuesto a la Hermenéutica (1144).
- Competencia Comunicativa para Comprender (1147).
- Predispuesto a la Heurística (1149).
- Ergo, Sobre Transformaciones Pedagógicas (1153).-

Habemus Antropogogo

No porque apareciese humo blanco, falsa alarma, ya que desde siempre hemos contado con ese antropogogo sin igual que es la sabia Naturaleza; ni porque alguno de nosotros los mortales tuviese la arrogancia o pedantería de ser tan igualado y sentirse ya realizado como Antropogogo, sino porque cualquier pedagogía por más sofisticada o revolucionaria que se muestre, incluso las que ostentan la divisa de propugnar por los valores más supremos, no podría sustraerse del ejemplo que a diario nos da la madre naturaleza, partera de la vida.

Tampoco podríamos desconocer que nos debemos al substrato bio-instintual-racional responsable de que los organismos en su enseñanza-aprendizaje se hayan constituido a través de miles de millones de años en la complejidad de seres vivos, hasta emerger como la especial particularidad 'Éllyolon'.

Razón de por sí suficiente que explica el porqué de nuestra metáfora celular en el propósito de estructurar una lección holista de la Antropogogía (pedagogía), a imagen y semejanza del funcionamiento de madre Célula.

El 'Éllyolon', en su condición de realidad inorgánica-orgánica, biológica, psíquica, volitiva, trascendental, sociohistórica y organizada, nos impele a mirarnos en el espejo retrovisor de la unicelular 'ameba', a partir de la cual vienen ocurriendo infinitos procesos de atracción entre congéneres, aglomerándose y estructurándose holistamente en función de propósitos y

constituyéndose en la constelación de las infinitas organizaciones que en su conjunto conforman la biosfera. Somos una simple ameba venida a más.

El ejemplo que nos dan los organizados (vivientes) nos orienta ahora en la constitución del constructo antropogógico con sus procesos instintual-conciente-intelectivo, consciente-, intuitivo-trascendental, tan característicos de todo organismo que ha podido en sociedad cualificarse culturalmente, replicando hechos de enseñanza-aprendizaje como la alimentación, la asimilación, la adaptación, la equilibración, la autorregulación, la retroalimentación, la reproducción y la transformación.

Si se piensa en la Especie no desentonaría insinuar que toda teoría pedagógica requiere enraizarse en la tozuda realidad de que aún en las cosas del mundo socio-cultural subyace algo de nuestro substrato biológico instintual. El mismo Darwin ha afirmado que en los valores supremos confluyen tanto la instancia individual como la colectiva; que, en términos de valores, lo que es bueno para la Especie es bueno para el Hombre y que gracias al mecanismo de la selección natural la Especie se enruta in crescendo por el camino del progreso moral.

Recurrir a las razones de la supervivencia de la especie, al instinto, no es caer en el fatalismo de tener que adaptarnos y acondicionarnos a los designios o determinaciones de nuestra naturaleza animal, ya que el animal hombre muy a pesar de ser un producto de la evolución biológica

también ha podido transformar muchos de sus condicionamientos biológicos, transformarse a sí mismo, poniéndose al ritmo de su dinámica social y generando más humanidad.

Estructurar a partir del substrato biológico-instintual una visión holista de la pedagogía requiere desplegarse e interrelacionarse a plenitud por entre lo psíquico, lo epistemológico, lo lógico, lo ontológico, lo intuitivo y lo comunicacional. A la luz del 'conocimiento e interés' dicho holismo pedagógico reflejaría la interdependencia entre conocimiento objetivo, simbólico, intuitivo, ontológico, fenomenológico y cotidiano.

Si el conocimiento objetivo se funda en la objetividad, garantizada en la contrastación de las hipótesis mediante la observación y la experiencia; si el conocimiento intuitivo se caracteriza por la experiencia preconceptual producida en nuestra existencia, permitiéndonos hacer conciencia de pensamientos y sentimientos (trascendental) para poder elaborar las hipótesis que guiarán el descubrir; y si el conocimiento fenomenológico se caracteriza por ser la forma de conocimiento que permite conocer los acontecimientos no observables a primera vista ocurridos dentro del individuo y en el mundo de la vida, entonces ninguna de tales características le sería extraña al conocimiento cotidiano.

La utilidad de haber reseñado la antología pedagógica está en habernos persuadido de que no existe una única forma de 'enseñar', ni de aprender; que no bastan las recetas o manuales de procedimientos para la enseñanza-aprendizaje. Pero corremos el riesgo de estructurar, una vez dicha antología, la visión de conjunto de la Pedagogía por el camino fácil de tomar todas las pedagogías ensayadas y mezclarlas indiscriminadamente para conformar sin criterio alguno una determinada propuesta, creyendo que así nos encontraríamos con alguna totalidad digna de ser proclamada como la gran innovación pedagógica.

Conocer sobre las diferentes propuestas pedagógicas sólo por el prurito de aplicarlas sin ton ni son, haciendo predominar unas más y otras menos en el sistema educacional, es una política que más temprano que tarde nos llevará a fracasar en la educación, ya que las pedagogías no son neutrales, ni asexuadas, ni sólo un asunto de empaque o forma, sino de contenido y finalidad.

Que nadie se crea el más creativo disc jockey mezclando por mezclar, ya que al hacerlo en las condiciones actuales sin ningún rigor crítico de

selección, inevitablemente se pondría al servicio de los comerciantes de la mercancía 'educación', siguiendo el libreto de las concepciones (ideologías) propias de los intereses del capital y sus poderes.

La alternativa está en la prospección de pedagogías coherentes y consecuentes con las grandes y actuales aspiraciones de la humanidad, requiriéndose por lo menos tener conciencia de dónde se está parado, si es que en el concierto de la pedagogía pretendemos componer una pieza musical e interpretarla con sentido y significado.

El Antropogogo, Maestro In situ

Igual que todo organizado, a partir de sus personales experiencias y observaciones el Antropogogo, como el aprendiz que es, no sólo organiza su quehacer en esquemas mentales sino que ambienta su personal ecología para realizarse en consecuencia y correspondencia con la vida, la historia y la cultura, sin perder el horizonte del humanismo verdadero.

Así lograría innovar, investigar y recrear dominando previamente ciertos campos del saber y de la ciencia; contribuir en la formación de los verdaderos creadores de la sociedad, sin ponerle talanqueras a los aprendices en su vocación, inclinándose por contenidos pertinentes; no limitarse en dotar a la joven generación de nuevos y más profundos conocimientos, sino preparándolos ante todo para la vida.

Que el Maestro no se tome tan en serio aquello de que él es quien dicta la cátedra. Antes de proponerse enseñar los contenidos de su dominio debe preocuparse por estimular en el aprendiz las ansias por la búsqueda de lo desconocido; antes de pretender que los aprendices llenos de contenidos y hábiles en los procedimientos requeridos en la construcción de operaciones intelectuales, se precisa orientarlos en la toma de esa autoconfianza que les facilitará interactuar con los demás, abrirse hacia el mundo y no enclaustrarse en el recinto cerrado de su individualidad, puesto que es en la práctica de su relación social donde el Hombre siente y descubre su real potencialidad.

Como los procesos de conocimiento son más fluidos si se adelantan a conciencia y voluntad del aprendiz, redundando ello en una mayor predisposición por conocer, el Antropogogo sabrá tener el buen tino y tacto en motivar y elevar el grado de predisposición, siendo este el presupuesto para que se desarrollen los

procesos psíquicos, las operaciones intelectuales, la voluntad y personalidad en los aprendices; que preste abnegada atención a cada aprendiz que sepa ver y descubrir en cada uno de ellos la pequeña chispa que los hará inclinarse hacia la adquisición, comprensión y desarrollo de determinado conocimiento; y, si no hay chispa a la vista, entonces que genere las condiciones propicias para que ella surja y se transforme en la llama del saber. Todo esto, a su debido tiempo.

La Predisposición también es un propósito pedagógico, que se ha pretendido cumplir mediante teorías intelectualistas, voluntaristas, del interés (Herbart), innatistas y biólogos (James), relacionadas con la edad (Kohlberg), pero que unas y otras desconocen el papel de la práctica colectiva en la generación de la 'motivación', el interés del individuo como algo directamente proporcional al interés de su colectividad y su compromiso con el medio ambiente.

Igualmente, las ganas o deseos del aprendiz por conocer se desarrollan en las mismas labores realizadas en común con sus compañeros, en las que puede cotejar, emular, valorar y diferenciar qué conocimiento le interesa más.

En el proceso de generar la predisposición cognoscente el Maestro debe partir de que el deseo cognoscitivo del aprendiz en un comienzo no pasa de estar motivado por un ingenuo aire de curiosidad, pero una vez empieza a enriquecer sus conocimientos y cimienta su capacidad de realizar operaciones intelectuales, como la abstracción, el aprendiz se interesa por imaginar, especular, analizar y realizar sus propias deducciones. Para esto, debe desarrollar en los aprendices el deseo cognoscitivo o ansias de conocer, mediante actividades y reflexiones que le den sentido cognoscitivo a su pensamiento, su saber y sus proyectos, que orienten su voluntad.

Pero no vamos a relacionarnos con Polifemo exclusivamente mediante la lógica de las estructuras cogito/cogni/cognoscitivas, ni la de los constructos personales de un supuesto adulto sabio, sino con las del Hombre que cuando es niño no es un adulto en miniatura, ni cuando es adulto es un niño proyectado. Sería tomarlo siempre como prospecto y en el contexto de tiempo, lugar, mundo social y propósito de realizarse como 'Cuerpo y Mundo' o 'Éllyolon' o Persona.

Como la naturaleza humana es mutable, la Educación puede participar en la formación de generaciones que se comporten de manera radicalmente distinta a las presentes.

Sólo un Maestro que eduque con amor a sus discípulos, al conocimiento y a la sabiduría, logra canalizar los instintos del niño de modo que afine constructivamente su carácter y desarrolle su inteligencia. Un maestro sin amor es incapaz de aplicar eficazmente su conocimiento.

El Antropogogo siente su oficio

Al plantearse el acertijo a la esfinge se buscaba esclarecer la verdadera naturaleza del hombre a educar, prerequisite 'sine quanon' de cualquier pedagogía seria, quedando advertidos de que aún no se esclarecía eso de la naturaleza humana, pero que en lo sucesivo auscultaríamos sobre nuevos elementos para aproximarnos a tal propósito, en el que no hemos dado el brazo a torcer.

Si por Situación comprendemos el estar en el mundo espacial, en un aquí y ahora sincrónico, en cambio el 'Horizonte' es racionalmente histórico-diacrónico de múltiples posibilidades sobre todo lo que queremos saber, necesitamos saber, debemos saber y podemos saber. En el Horizonte se fundamenta nuestra concepción del Mundo, a partir de cierto sistema de ideas, conceptos y representaciones acerca de la realidad que nos circunda.

Ahora en nuestro Horizonte se le plantea al Antropogogo el acertijo de si cultivar al hombre con base en una concepción del saber y la cultura que lo vea como un 'debe ser', o como un 'tal cual es', o como un 'tal quiere, desea e intenta ser'. Y su postura al respecto depende de su personal concepción sobre las cosas del mundo.

La Paideia griega y romana, asumida por la escolástica, tiene como fin apuntar al hombre de la nobleza, que es un hombre 'tal como debe ser', que debe limitarse a reproducir la perennidad de unas instituciones propias de un mundo estático y sin cambios, lo que requiere de un preceptor; el humanismo burgués se aferra al cultivo del saber, las ciencias y la cultura, pensadas para un hombre burgués, que es el hombre 'tal como es', lo que requiere de educadores e instructores.

El humanismo concreto y liberador apunta a todos los miembros de una nación, a todo su pueblo, dándole a heredados y desheredados el derecho al 'paraíso'. En el ideal de Antonio Gramsci (1891-1937), no hay nadie más que nadie, ya que merced a su acción todos los hombres son aptos para ser conscientes de la necesidad de poseer una nueva concepción del mundo y ser consecuente en ello.

Éste humanismo liberador concibe que un elevado grado de concienciación pondría en común el producto de nuestro trabajo, nos haría mucho más iguales y de verdad libres; que sólo superaríamos la pobreza previo desarrollo de una educación común a todos.

El Antropogogo requiere saber que el Hombre, por estar dotado de instintos, logos, razón, intuición, trascendentalidad y experiencia, tanto al hablar como al pensar está eligiendo sobre lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, lo debido y lo indebido, lo moral y lo inmoral, haciendo uso de su racionalidad e irracionalidad; requiere saber que del Hombre, cual animal que es, tal vez no podamos prever sus conductas desde antes de nacer, pero que toda nuestra carga instintual es susceptible de ser orientada en la autogobernabilidad de los apetitos, al menos que tengamos al frente a una bestia humana con pretensiones de dominación.

Necesita distinguir, tal como lo fundamenta Karl Jaspers (1883-1969), entre la imagen 'espacio-sensorial', la 'psíquico-cultural' y la 'metafísica' del mundo, puesto que la concepción del mundo varía en las diferentes culturas y, en el caso individual, según sea la estructura psíquica de cada individuo.

Si el Hombre, con toda su capacidad de pensar por sí mismo, su racionalidad y trascendentalidad, muchas veces no logra dominar y gobernar sus apetitos, no es culpa de su condición instintual, sino que ha sido su voluntad o libre arbitrio obedecer a ciertos intereses y ambiciones propias de su racionalidad instrumental y estratégica para conseguir fines como los de explotar sin consideración la naturaleza y dominar a sus congéneres.

Nuestros instintos nada tendrían que ver con el hecho de si gobernamos o no nuestros apetitos; o por qué es posible que los animales sí lo logran, o cuál sería el problema de que su proceder fuese instintual, o qué ha tenido de malo que su comportamiento siempre haya estado en armonía con las necesidades de la cadena de la vida. Pareciera que el problema estuviera en no saber interpretar y comprender su actuar instintual, tan virtuoso en el equilibrio de la naturaleza.

También diríamos que estamos en condiciones de prever la conducta humana, si éstos a pesar de estar dotados del logos o razón no lo usan de manera autónoma y crítica, comportándose pasivamente y siguiendo sólo los patrones y costumbres de la sociedad en donde vive.

De no percatarnos que aún antes de nacer la sociedad ya ha escogido o impuesto unas costumbres y unos valores, pero que esto no es estatu quo sino algo susceptible de transformar, sería estar en situación de plena inocencia.

Como a las costumbres también le son implícitas moral y valores, que se deben por lo general a una normatividad cargada de prejuicios y prohibiciones, que impuesta o dada por cada costumbre o cultura la hace tan relativa, sólo los individuos que reexaminan esas costumbres y valores para asumirlos, rechazarlos o formar otros nuevos, renunciando a sus intereses individuales y en procura del desarrollo humano, son los que estarían viviendo conforme a su propia naturaleza y, por tanto, comportándose en eticidad.

No todo se explica por las condiciones del Medio. Sin importar el lugar, el clima, el credo o la raza, son los que estarían estableciendo criterios y pautas de comportamiento universales para la humanidad, es decir, al adelantar la reflexión crítica sobre cualquier moral estarían elaborando la Ética.

Así, de un hombre instintual llegaríamos a estar ante una Persona (aprendiz), que en la plenitud de su humanidad es 'Éllyolon' integrado por el Yo físico, el Yo químico-orgánico, el Yo orgánico-psíquico, el Yo psico-somático, el Yo psico-social, el Yo socio-cultural y el Yo Trascendental (criptoYo), en relación recíproca con las regiones del 'Ello' del mundo externo susceptibles de aprehender y obyectar, en cuanto a sus sistemas geo-ecológicos (ambientales), bióticos, etológicos, sociales, culturales y cósmicos, puesto que sólo el Hombre con finalidad, y en un mundo con finalidad, podría desplegar toda la energía de su sentido de vida y sus sentimientos de comunidad.

La Persona sería un 'integrado' de lo orgánico-instintual, lo orgánico-psíquico, lo orgánico-cognitivo (mental), lo orgánico-intelectivo, lo orgánico-conciencial y lo orgánico-psico-trascendental, en comunión con la humanidad y las cosas de la realidad objetiva (biosfera, cosmos), tanto las immanentes como las trascendentes; que es una integración de lo instintual-conciente-consciente mental (cognitivo) y el trascendental sentido-sentimiento-emoción-finalidad 'noumeno', que en comunión con los 'fenómenos' objeto de conocimiento se constituye en 'Cuerpo y Mundo'. Así sería, más o menos, el Hombre a educar.

El 'antropogogo' no es el descrestador que se las sabe todas, sino el interlocutor que seduce,

orienta y guía convencido de que el conocimiento es construido de manera reflexiva, significativa y comprensiva por los que aprenden a aprender y no simplemente por los que reciben o transmiten un contenido, ya sean aprendices o maestros, como tampoco puede ser indiferente a que sigan siendo los medios masivos de comunicación los que negocien los significados, impongan su particular cultura y modelen complejo mundo de las razones.

Una función principal del docente está en jalonar el crecimiento y desarrollo del aprendiz, haciéndolos competentes en los procesos de negociación de significados, a la par que él sigue aprendiendo en su práctica de enseñanza-aprendizaje.

La sociedad espera que sus maestros no sólo transmitan saberes o eduquen, sino que de verdad formen generaciones más productoras de vida, consagradas al servicio de la comunidad y menos esclavas del consumo; que tomando en cuenta la historia, la cultura y el mundo social del aprendiz y su comunidad, las habiliten en la construcción de saberes y conocimientos, en el desarrollo de la sociedad y la especie y en la recreación de la cultura. Todo esto para una mayor calidad de la vida en sociedad.

Con mucha razón se ha dicho que el futuro del país está más en las manos de los educadores que en las de los ejércitos, de los empresarios, de los políticos o del mismo Estado.⁹⁸⁵

Que la educación necesita de maestros con competencia comunicativa, puesto que al ser una de las funciones del educado el formar mediante la más idónea competencia comunicativa, se requiere entonces estar fundamentado en los saberes, en el conocimiento, en la cultura, en la interacción social, en la comprensión del mundo, en el desarrollo intelectual y en esa problemática del lenguaje que no sólo le permite participar su saber emitiéndolo, sino que si al decirlo con convicción y conocimiento, llega al corazón y provoca en el estudiante la acción, la cooperación y la participación.

Por tanto, bienvenido el 'Constructivismo' que, opuesto al docente tradicional que se limita a acopiar, organizar en forma lógica y transmitir un conocimiento (clase magistral), nos muestra al Antropogogo organizando el acervo de

conocimiento anterior, experiencia alcanzada y objetivos propios del aprendiz; que capta el interés y motiva la contribución del aprendiz en la medida que se presenta como facilitador del aprendizaje y no como el diseminador de conocimientos.

El Antropogogo es aquel que ayuda al aprendiz a realizar la tarea de aprendizaje, antes que hacer que el aprendizaje ocurra.

Educación y Finalidad

Si la Educación es uno de los derechos fundamentales del Hombre y que siempre habrá de ser asunto de interés general, en la formación económico-social que sea, sería algo tan serio que no podríamos dejarlo al arbitrio del interés privado de la religión, la familia, los gremios, la producción y/o el capital, sino bajo la tutela de una política pública diseñada y aplicada por los gobernantes según los legítimos propósitos y finalidades de la sociedad, preocupada por la permanente adecuación de los contenidos con respecto a los desarrollos tecnológicos, científicos y productivos y por mejorar las condiciones de vivir y convivir.

Sólo en la medida que desde el seno de la sociedad se prospekte y realice un concepto y una calidad de la educación acompañada de una verdadera transformación del pensamiento se le pondrían las talanqueras a las pretensiones de los pensamientos únicos que conciben la educación no como una finalidad del hombre sino como un apéndice de la lógica del capital y de sus mercados.

Dice Iñaki Gil de San Vicente que mucho antes de consolidarse el sistema capitalista, alrededor de la Educación ya se establecían relaciones sociales mercantilistas. Desde la Edad del Bronce de manera progresiva hemos venido midiendo todo producto del pensamiento, incluso los mismos sentimientos, con base en el valor de cambio.

'En los inicios de la Edad del Bronce, el pensamiento práctico estaba totalmente relacionado con la racionalización económica. Así lo demuestra el Manual de Amés perteneciente al Papiro Rhind. En él se indican las técnicas del uso de las cuerdas para medir los campos y ubicarlos de la forma más productiva según las crecidas del Nilo. También en la India antigua existían libros de geometría titulados 'El arte de la cuerda'. Aunque entonces no existía todavía el mercado tal cual apareció después, las semillas ya estaban plantadas'⁹⁸⁶

985 DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel. *Mentefactos I*, Fondo de Publicaciones B.H.M, Bogotá, 1999, pág.55

986 GIL DE SAN VICENTE, Iñaki. *Aprender a Pensar*, documento en Web

Según Durkheim, la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que aún no están maduras para la vida social, cuyo objeto es suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, tanto la sociedad como su familia.

Según Kant, la única criatura que necesita ser educada es el hombre, puesto que éste tiene la capacidad de llegar a ser consciente de la necesidad de desprenderse de su condición de animalidad.

La Educación se mueve en el plano de un lenguaje que significa y dramatiza el escenario donde tiene lugar el inevitable movimiento de la vida. Mediante la Educación se descubren los puntos de interés, las pasiones que permitirán soportar lo mejor y lo peor del mundo. La acción educacional legitima el control de lo puramente instintivo, regulándolo con base en ciertos códigos o mínimos acuerdos que facilitan el existir dentro de espacios de sociabilidad.

El paradigma educacional necesita ponerse acorde con las nuevas circunstancias de la revolución instrumental y tecnológica, donde el aula empieza a perder la exclusividad como medio de aprendizaje, pues la misma realidad o experiencia directa son fuentes de aprendizaje, como también lo son los cotidianos diálogo, charlas discusiones y debates adelantados en el corredor, el patio o la cafetería, y ni qué decir sobre los seminarios, conferencias, simposios o foros; lo que hace pensar a más de uno sobre la caducidad del aula.

Necesitamos usar todas las posibilidades de la tecnología en la cualificación de una educación más personalizada que incida y mantenga su función rectora en la perfectibilidad del ser humano.

De ahí que necesitemos estar abiertos con respecto a la eclosión de paradigmas pedagógicos y la proliferación de una nueva institucionalidad educativa como, por ejemplo, la ciudad educadora, la educación a distancia, la educación virtual, la enseñanza por procesos y logros, la enseñanza por tareas y proyectos, la enseñanza problémica, la historicidad y contextualización del hecho educativo, las corrientes constructivistas, el pensamiento complejo, entre tantas otras.

En nuestra sociedad urge abocar el problema del rezago de los maestros ante las exigencias de un mundo en crisis y colapsado, en cuanto al paradigma educacional y el desarrollo humano.

Una mirada reflexiva sobre nuestra cultura curricular y los procedimientos que en nuestro país están haciendo posible la educación nos dice que en mucho aplicamos modelos tradicionales, que son instituidos, instruccionalistas, academistas, enciclopédicos, asignaturistas y que le hacen culto al programa; y en muy poco innovamos con modelos integradores, constructivos, instituyentes, comprensivos, investigativos y democráticos.

Entre los modelos alternativos, contamos con: La enseñanza por procesos, la enseñanza por tareas y proyectos, la enseñanza problémica, la historicidad y contextualización del hecho educativo, el pensamiento complejo, los mentefactos, la V heurística de Ausubel, los núcleos temáticos y problemáticos, los mapas conceptuales, el aula no lineal, las variantes del cambio conceptual, la pedagogía operatoria, la teoría de la transformación intelectual y las propuestas centradas en la investigación.

Son estrategias metodológicas que buscan superar los siete pecados capitales de la educación como la domesticación, la repetición, la homogeneización, el academicismo, la desintegración, el autoritarismo y el dogmatismo. Y alrededor de la Competencia Comunicativa podría vislumbrarse una propuesta pedagógica producto de haber hecho el ejercicio de eclecticismo crítico y, por qué no, nos facilitaría hacer de todas esas pedagogías alternativas una gran síntesis.

En el capitalismo, contra natura y cultura, la historia de la Educación es la de ciertas formas de acceder al conocimiento, en las que los 'desclasados' son sometidos a las más penosas condiciones de sobrevivencia, coartados en su natural capacidad de crear colectivamente y condenados a una individualización atomizada que los lleva a creer que las cosas no son como se están padeciendo.

La Educación es cristalizada por quienes de verdad ostenten capacidad, intuición, práctica, teoría, lógica, transpiración, inspiración, esfuerzo, pasión, consagración, entusiasmo, talento, perseverancia y mucha vida. Por quienes hacen de ella su proyecto de vida, una vocación.

De quien educa se espera que, además de ostentar los suficientes méritos, presienta mucho más con la duda y mucho menos con la malicia y la sospecha, que sea el efectivo percutor que desate las potencialidades y el talento del aprendiz, siendo lógico, hermenéutico y heurístico, humilde, sencillo, profundo y sabio.

La Educación no es una tecnología educativa, ni una especial actividad de los aprendices, es una labor que se desarrolla al ritmo de los fines de la sociedad; no es mensurable en cantidades continuas, sino en cualidades discretas.

Sólo puede educar quien haga de sus comportamientos el mejor ejemplo, que con su vocación, actitud y actuación práctica logre seducir a los demás para que se comporten correctamente ante la sociedad; quien permanentemente esté buscando y descubriendo, inventando y generando; quien no ve a los aprendices como las cabezas huecas, o tabulas rasa, a las que sólo basta con hacerles el favor de depositarles e introducirles cierta información, sino como fecundas semillas a las que se debe provocar su germinación; quien puede ser claro y profundo, sencillo y complejo, modesto pero sin falsa modestia; quien no se conforma con transmitir magistralmente unos conocimientos, sino con que el aprendiz logre ejercitar y desarrollar plenamente sus potencias intelectuales; quien no se la pasa hablando de todo sin entender nada; quien siempre está reconociendo con prudencia y humildad que va sobre los hombros de aquellos que consagraron su vida al descubrimiento de hechos, circunstancias y relaciones, es decir, que reconoce que se ha hecho aprovechando fatigas ajenas; quien es preciso, coherente y consecuente en sus ideas; quien usa con propiedad el lenguaje.

Quien educa, actor e interlocutor único e irrepetible, debe sentir la educación como su proyecto de vida, consagrarse y apasionarse porque el estudiante aprenda y protagonice el desarrollo humano; estar en condiciones de nutrirse, aprender y crecer al ritmo de la convivencia y el desarrollo intelectual de los interlocutores discentes, según sus propias particularidades; es algo así como un apasionado productor de alimento para, con vocación de servicio a la humanidad, distribuirlo y participarlo.

Pero quien lo recibe no es un cabeza hueca o tabula rasa en espera de ser ilustrado o grabado de 'verdades absolutas', sino otro interlocutor único, irrepetible e intuitivo que, en una situación propicia para el desarrollo de su personalidad y conducta autónoma, dicho alimento lo digiere, asimila, procesa, relaciona, convive y elabora, a su manera y según particulares circunstancias genéticas, sociales, culturales y del desarrollo humano. No todos los que participan del mundo de la producción, distribución, intercambio del conocimiento aprenden.

Como por lo general el maestro ha devenido en un docente profesional o especialista en determinada disciplina o campo, sin que necesariamente tenga que ser el científico constructor de conocimiento y demolidor de paradigmas, pero sí debe procurar parecerse cada vez más a un intelectual de la educación y la pedagogía, de la enseñanza y la didáctica, del aprendizaje y la construcción de significados y de la Investigación y el desarrollo y la construcción compleja de conocimiento, que en la presentación, distribución y socialización de los contenidos científicos y culturales tenga la capacidad de motivar y despertar el interés en el aprendizaje.

La sociedad necesita disponer de maestros 'amantes', apasionados del saber; con real vocación de consagración, servicio y entrega; con enorme capacidad de asombro y admiración por todo cuanto ocurre en la naturaleza y su entorno; con el rigor, aptitud e idoneidad para estar en permanente acecho y cacería de un conocimiento que al participarlo solidariamente sea garantía de una formación que de verdad permita el desarrollo de todas las potencialidades psicomotoras, físicas, intelectuales, lúdicas y creativas, de los educandos; que contribuya a la toma de conciencia sobre la libertad, las autonomías individuales, la participación comunitaria, la democracia, la humanización del mismo hombre, la humanización de la ciencia y la tecnología; y con el norte de los principios éticos universales.

Todo esto no es otra cosa que estar dotados de la competencia comunicativa, como presupuesto para poder pensar, reconocer, distinguir, conocer, describir, explicar, interpretar, comprender, analizar, argumentar, crear, eliminar, recrear y decidir sobre todo lo que concierne a los intereses de los educandos, los de la comunidad a la cual pertenece y los de la humanidad. Y se requiere de un ambiente favorable para la socialización del saber, el conocimiento y todo el producto cultural.

En los tiempos de hoy la idoneidad de un sistema educativo ya no depende de la pléyade de tradicionales maestros autocráticos, sabihondos y sabelotodo que se jactan de informar saberes, sino de 'antropogogos' con la aptitud, idoneidad, actitud y competencia acordes con los problemas y ritmos del mundo, consecuentes con las expectativas individuales y comunitarias de los educandos y la sociedad.

El 'antropogogo' tiene que ser el interlocutor idóneo, apto y riguroso para posibilitar y jalonar

el desarrollo de los educandos, quienes serán los profesionales, especialistas, científicos, artistas, creadores, estadistas o humanistas que con tantas ansias está esperando nuestra sociedad.

Es posible que la competencia comunicativa de por sí no garantice esta función habilitadora a todos los maestros, pero sin ella nuestros procesos educativos seguirán aletargando la iniciativa personal, reproduciendo el tradicional transmisionismo-repeticionista, adormeciendo la capacidad creadora y frustrando a las nuevas generaciones.

Esta transformación educacional basada en un proceso de negociación interactivo y constructivo entre sus actores, enraizada en el contexto natural, social y cultural del mundo de la vida, va mucho más allá de los tan fallidos modelos de la escuela formal; y guiada por un maestro que no se limita a hurgar en una realidad cristalizada para encontrar en ella el conocimiento, es el paradigma educacional donde se reivindica al educador como un verdadero intelectual de su profesión.

‘...Esta no es una mente equipada de conocimiento y lista para su despliegue en las diversas situaciones, sino una mente que se construye en interacción con el otro durante la adquisición de pautas sociales y el manejo de instrumentos culturales; los conocimientos más que desplegados, emergen en un contexto típicamente humano, y por lo tanto se ven modificados por el contacto cultural, la interacción social y la actividad comunicativa’⁹⁸⁷

Con respecto a la ‘finalidad’ (fines, propósitos), sin Finalidad podría darse el aprendizaje, pero jamás la Educación, siendo que el ‘Fin’ de la educación no está en que los estudiantes desarrollen habilidades o destrezas para que lleguen a la repetición de algo, escribiéndolo en unos exámenes, sino en garantizar que harán lo mejor en la vida, inmersos en la problemática vivencial, existencial y concreta de la comprensión de la gran causa de la democracia con justicia social, la protección del ambiente y la vida, hacia una sociedad donde prevalezcan los derechos humanos y los valores humanísticos.

El concepto de Educación es un problema crucial en la medida que remite al ideal de hombre que se desea alcanzar a través de la acción voluntaria e impuesta que marca toda actividad educativa, siendo que nadie podría autoeducarse, puesto que una cosa es autoaprender y otro autoeducarse.

Tal vez un niño sí podría autoaprender en sus soledades, pero no podría establecer las finalidades de su propia educación. Educar es permitir que el hombre siga creándose.

El proceso educacional debe fundamentarse en una concepción de la vida, del hombre y del mundo; comprometer a toda la sociedad; orientarse por la experiencia de la vida; apoyarse en la capacidad creadora innata a todos; nutrirse de las lecciones que va dejando la aplicación de las diferentes teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje, las propuestas pedagógicas y didácticas; guiarse por leyes psico-lingüísticas del desarrollo cognitivo y del pensamiento; preocuparse por contenidos actuales, exactos, veraces, imparciales y pertinentes; reflejar y recrear los niveles de desarrollo cultural, garantizando la autonomía; desarrollar la potencialidad humana, fomentando el pensar, el analizar, el criticar, el disentir, el transformar y el crear; satisfacer las expectativas de la comunidad y la sociedad; comprender que el aula de clase es el mundo.

La Educación establece los Fines que permiten reorganizar el camino para lograr un mejor Hacer. Si se quiere domesticar, entonces apliquemos recetas didáctico-pedagógicas; si queremos educar, entonces el sentir ‘antropogógico’.

La secuencia práctica-teoría-práctica

Esta secuencia es característica del proceso de natura a cultura y del proceso de conocimiento que por lo general va de lo práxico a lo gnósico.

La enseñanza-aprendizaje, y con mayor razón el trabajo-aprendizaje, es un proceso práctico-teórico-práctico y teórico-práctico-teórico en permanente construcción y transformación, que requiere de un modelo; pero no iríamos a caer en la pereza intelectual de estar asimilando los ‘modelos’ ajenos que se le imponen, cuando estamos llamados a construir los propios.

La definición positivista de Mario Bunge sobre el ‘modelo’ como cualquier representación esquemática de un objeto, o una construcción teórica mediante la cual puede explicarse (informar) un fragmento acotado (texto) de la realidad (contexto), llevada ella al campo psico-pedagógico nos serviría tanto para describir, explicar y comprender una realidad, como para informarnos sobre cómo intervenirla y transformarla.

987 TORRADO PACHECO, María Cristina; op. cit., pág.48

Y esto se complementaría con la definición fenomenológica del 'modelo' como construcción intelectual y descriptiva de una entidad en la cual al menos un observador tiene un interés (Peter Checkland), lo que llevado al campo de la enseñanza-aprendizaje (trabajo-aprendizaje) podría incorporarse como la representación que un observador construye a partir de su propia o ajena percepción de lo real y que será usada según sus propósitos.

En los modelos curriculares sobre la vertiente normativa de una determinada teoría o modelo de enseñanza-aprendizaje (trabajo-aprendizaje), referente a lo que se considera necesario implementar (hacer) en la práctica educativa, está implícita una determinada concepción del mundo, la vida y el hombre, sabiendo o desconociendo los fundamentos en que se basan. De hecho se practica algún 'currículo', y detrás de cada 'currículo' estaría el 'modelo de sociedad' que lo sustenta.

Ahora, Práctica en general es todo proceso de transformación de una materia prima en un producto, de transformación efectuada por un trabajo humano determinado utilizando medios determinados, siendo que el elemento determinante de dicho proceso no es la materia prima, ni el producto, sino la misma 'práctica' en sentido estricto. Práctica, en sentido estricto, es el momento mismo del trabajo de transformación, que pone en Acción, dentro de una estructura específica, hombres, medios y un método técnico de utilización de los medios.

'La práctica plantea determinadas tareas al conocimiento y contribuye a resolverlas, impulsando el conocimiento hacia adelante... la práctica pertrecha el conocimiento científico con instrumentos de conocimiento, aparatos e instalaciones... La práctica no sólo es la base, sino el objetivo del conocimiento; el hombre conoce el mundo circundante y pone al descubierto las leyes de su desarrollo precisamente para utilizar los resultados del conocimiento en su actividad práctica'⁹⁸⁸

Es frecuente encontrar que por Práctica se entienda la simple actividad de aplicación del pensamiento, o sólo la experiencia como experimento, pero el carácter de la práctica no es de individuos aislados, sino algo profundamente social.

Si la Práctica es fuente de conocimiento y criterio de la verdad, la 'práctica social humana' sería la fuente más idónea para adelantar y hacer posible todo proceso de teorización.

Teoría, en general, es una forma específica de la Práctica, perteneciente a la 'práctica social' de una sociedad humana determinada, es decir, la Teoría es una Práctica específica que se ejerce sobre un objeto propio y desemboca en un producto propio, un Conocimiento.

El producto del papel cumplido por la Práctica como actividad material productiva de los hombres es esa actividad vital del hombre que es el Conocimiento, punto de partida del proceso cognoscitivo y criterio de verdad.

El Conocimiento es producto de un proceso en el que el mundo circundante del hombre, gracias a que esta realidad objetiva se refleja en el cerebro humano, sin ser esto una impresión pasiva que una cosa deja en el cerebro humano (tabula rasa), provoca en él sensaciones, las que son expresadas mediante nociones, conceptos, razonamientos y acciones.

El conocimiento es actividad teórica y práctica de los hombres. Esta unidad de la teoría y la práctica se plasma en el hecho de que lo que transforma la realidad es la práctica, que sigue el camino señalado por la teoría, y producto también de la práctica es el entendimiento. Así, porque el entendimiento del hombre es capaz de formarse una idea acertada de la realidad material, el mundo es plenamente cognoscible.

Práctica Teórica, en general, es una forma específica de Práctica consistente en el trabajo realizado sobre una materia (representaciones, conceptos, hechos) que le es proporcionada por otras prácticas, ya sean 'empíricas', 'técnicas' o 'ideológicas'.

En el sentido riguroso del término es comprometerse con una dificultad real (no imaginaria) y plantearla como un problema sometiéndola a la definición de determinado campo de conocimientos y conceptos requeridos para plantearla; es la posición, el examen y la resolución del problema (liquidación del problema); es acortar la distancia entre la teoría y la práctica. Las soluciones existen en estado práctico y el problema teórico está en saberlo enunciar teóricamente.

988 AFANASIEV, V. *Fundamentos de Filosofía, Ediciones en Lenguas Extranjeras, Moscú, pág. 173*

En últimas, la teoría sin práctica no tiene objeto, la práctica sin teoría es ciega. Este enunciado teórico aplicado a un determinado problema teórico implica que su solución teórica, la que ya existe en la praxis, produzca un conocimiento nuevo y la crítica de un problema imaginario. No comprende sólo la práctica teórica científica, sino también la práctica teórica precientífica (ideológica), que son las formas constitutivas de la prehistoria de una ciencia. Del mundo de la práctica teórica no son los hechos, ni los fenómenos, sino los hechos científicos.

La 'práctica teórica científica' (ciencia) no trabaja nunca sobre un existente de datos objetivos puros, ni sobre hechos puros y absolutos, ni sobre percepciones inmediatas, ni sobre individuos, sino empleando conceptos generales ya producidos por otros 'ismos', para criticarlos y reevaluarlos, produciendo así sus propios hechos científicos y su propia teoría.

El proceso de producción de conocimiento científico (práctica teórica) es un método que parte de lo abstracto para producir lo concreto-de-pensamiento, en el que lo abstracto no puede confundirse con lo teórico (ciencia), ni lo concreto con la realidad objetiva de la cual la práctica teórica produciría el conocimiento, puesto que el nuevo conocimiento científico es el concreto-de-pensamiento y la realidad objetiva es el concreto-realidad.

Es un trabajar sobre la materia prima de conceptos generales existentes (generalidad I), por parte de esos medios de producción que son el cuerpo de conceptos y cierta teoría de la ciencia en un momento determinado (generalidad II), produciendo los nuevos conocimientos científicos y las nuevas teorías (generalidad III).

La práctica teórica produce generalidades III, merced al trabajo de la generalidad II sobre la generalidad I.

En el proceso de conocimiento científico no cabe aquel ficticio problema del conocimiento generado por los 'ismos' que, desconociendo el concepto de práctica-teórica, confunde no sólo el concreto-pensamiento con el concreto-realidad, sino que también confunde lo abstracto (generalidad abstracta I) con la práctica teórica (generalidad concreta III), inventándose así un inexistente problema del conocimiento, que es superado sólo por la práctica científica misma.

La obra práctica del Hombre, de transformación de la naturaleza y la sociedad y de creación de objetos artificiales, es el punto de partida del

desarrollo de los procesos cogitativos, cognitivos y cognoscitivos que redundan en la transformación de él mismo.

Con Práctica teórica y Teoría práctica

El Antropogogo no desvincula los medios de los fines, ni la teoría de la práctica, porque considera que acción y reflexión se necesitan y porque entiende la razón de una manera unitaria y enraizada en el mundo de la vida.

El 'antropogogo' concilia la sabiduría de la práctica con la inteligencia del espíritu, fundamentándose según los procesos que van de la práctica a la teoría y a la práctica, de lo prático a lo gnóstico, los que están en concordancia con la natural causalidad 'mano-cerebro' que no pocos piensan que es el cerebro el que le da las órdenes a la mano, cuando es gracias a la praxis de la mano que ha podido desarrollarse el cerebro con sus funciones intelectivas.

Formarse en operaciones intelectuales no es exclusivo del razonamiento formal logicista o matemático, puesto que estas abstracciones también se expresarían a través de otros lenguajes no formalizados como el simbólico, artístico y corporal, e incluso el lenguaje común u ordinario (D. Davidson). Tan importante como las operaciones intelectuales, lo es la educación en lo artístico, estético, corporal y, en general, lo práctico.

La pretensión intelectualista, de creer que sólo lo estrictamente intelectual cultiva el espíritu, es desconocer la necesaria vinculación entre la teoría y la práctica; que el pensamiento también es acción y que los oficios, las técnicas, las manualidades y las expresiones artísticas y corporales se deben a la mano del hombre; y que gracias al desarrollo de la mano el Hombre pudo desarrollar su pensamiento.

Es desconocer que en la formación estética, artística y corporal se desarrolla la vista, la mano, la estructura psico-motriz, la memoria, la imaginación, la composición, la voz, el oído, el ritmo, el sentido de observación, la percepción, la representación, el entendimiento, el razonamiento, el sentido crítico, la valoración de la expresión corporal, el carácter, la personalidad, los analíticos y los sintéticos de la expresión gestual y corporal, la inteligencia, la formación en valores, la autonomía y la práctica de la libertad.

El homo sapiens es sapiens porque nunca ha dejado de ser homo faber. No es un simple giro poético decir que la inteligencia le entra al

hombre por su mano. La realidad objetiva excita nuestros sentidos y provoca el pensamiento; lo práctico nos afianza el deseo por conocer, la reflexión y el razonamiento, y nos desarrolla tanto la inteligencia práctica como la inteligencia conceptual.

‘Se olvida que la inteligencia es esencialmente la facultad de manipular la materia, que por lo menos así comienza, que tal era la intención de la naturaleza... Un saber exclusivamente libresco comprime y suprime actividades que sólo necesitan tomar su curso. Ejercitemos, pues, al niño en el trabajo manual, y no abandonemos una enseñanza en manos de un chapucero. Dirijámonos a un verdadero maestro, para que perfeccione el tacto a tal punto que se convierta en tino; la inteligencia subirá de la mano a la cabeza’⁹⁸⁹

Lo ‘práxico’ le permite al aprendiz la amplitud y profundidad en el conocimiento de la vida, que sólo en casos excepcionales sería suplido por simples especulaciones intelectuales.

El Hombre se ha desarrollado de Natura a Cultura, no exclusivamente por haberse formado en operaciones intelectuales, ni como producto de un saber teórico y enciclopédico, ya que estas funciones han venido cualificándose de acuerdo con la evolución del Cerebro, y la evolución de éste estaría determinada por el Trabajo, debiéndose el Cerebro humano a ser un producto del Trabajo humano.

Una abstracción surge cuando los asuntos prácticos han madurado en la acción, refleja la complejidad de la realidad.

Esto es, antes de desarrollar plenamente su pensamiento abstracto (trabajo intelectual), en el Hombre tuvo que desarrollarse el Cerebro como producto de su Trabajo (material), actividad práctica esta que pone al Hombre en contacto directo con la Materia, experimentando sus posibilidades y resistencias y suscitándole fuerzas nuevas del espíritu; en el proceso de adquisición de conocimientos, tanto el entendimiento como la inteligencia, el razonamiento y la reflexión han dependido de la gran cantera de la ‘praxis’ de las realizaciones prácticas, del Trabajo.

‘Los conceptos son más que formas explicativas de la realidad, traducen la complejidad reinante y la

historia misma de las comunidades humanas. Ellos sirven para combatir aquellas fuerzas exteriores que intentan debilitar las fronteras del pensamiento consolidado. Un concepto y una palabra son la armadura misma de las sociedades. Sin éstos, las comunidades humanas quedan a la deriva, y si una sociedad no ha logrado cristalizar conceptos como el de pedagogía, fácilmente será víctima de los infatigables mercaderes de las teorías educativas’⁹⁹⁰

Sin intereses cognoscitivos no se propiciaría el ambiente requerido para desplegar la capacidad de realizar operaciones intelectuales, que sin ser una asignatura sí es asunto del quehacer, del día a día, de la competencia comunicacional.

El Trabajo, entre la Práctica y la Teoría

Todas las diferentes ‘prácticas’ conforman la ‘práctica social’, pero la ‘práctica’ determinante, en última instancia, es la Práctica (social) de transformar la Naturaleza, dada en productos útiles a través de la actividad de los hombres existentes, que trabajan empleando medios de producción determinados y metódicamente ajustados, en el cuadro de relaciones de producción determinadas.

El Trabajo es práctica y teoría, práctica teórica y teoría práctica; es sudor e inspiración, concreción y abstracción, intuición y reflexión; es la concreción del ser que piensa y que piensa para ser. La materia prima tratada por el trabajo teórico pueden ser opiniones (doxa) y conocimientos científicos ya probados en su criterio de validez (alethia).

‘La Totalidad concreta como totalidad de Pensamiento, como un concretum de pensamiento, es en realidad un producto del pensar y del concebir, de ninguna manera un producto del concepto que piensa, que se engendra a sí mismo, en el exterior o por encima de las intuiciones y de las representaciones, sino, por el contrario, un producto del trabajo de elaboración que transforma intuiciones y representaciones en conceptos’⁹⁹¹

En el contexto de una sociedad cambiante, con los problemas propios de una época tan turbulenta y desconcertante como la que padecemos, la política educativa necesita estar en consonancia con una radical concepción del Hombre, un nuevo camino para el pensamiento y un procedimiento racional y razonable de

989 BERGSON, Henri. *La pensée et le mouvant*, P.U.F., 1946, citado en *Didáctica de las asignaturas especiales*, Kapelus, Buenos Aires, 1978, pág. 119

990 ZAMBRANO, Leal Armando. *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*; CEI, Cali, 2001, pág. 20

991 ALTHUSSER, Louis. *La revolución teórica de Marx*, Siglo XXI, México, 1968, pág. 150

adquirir, aprender, transmitir, desarrollar, producir, comprender y comunicar el conocimiento.

La función del Antropogogo es genuinamente pedagógica y humanizadora, concienciando y preparando a las nuevas generaciones para llevar sobre sus espaldas la responsabilidad de modelar la transformación de una sociedad en la que sea viable eso de vivir.

Merced a la misma Educación llegamos a tomar conciencia de que el Trabajo es el demiurgo del 'Éllyolon'; que mediante el Trabajo el 'Éllyolon' se libera desplegando placenteramente sus energías físicas y espirituales, desvirtuando toda creencia de que es un castigo; que mediante el Trabajo el 'Éllyolon' logra objetarle propiedades a la naturaleza reencontrándose con su substrato biológico-instintual y objetivarse él mismo en la naturaleza humanizándola, de tal manera que se constituye en un 'holismo' conformado como 'cuerpo y mundo', objetando regiones de esa que en todo momento está conociendo, comprendiendo y transformando.

Esto es, según sea nuestra concepción sobre el Trabajo, así será nuestra concepción del Mundo. Por medio del Trabajo el Hombre transforma (conoce, objecta) su entorno, y a su vez este mundo objectado (aprehendido, transformado) es el que le procura el ambiente donde desarrolla su existencia y se realiza; al objectar la Naturaleza y objetivarse en ésta, el Hombre es él mismo lo que va conociendo de su alrededor, constituyéndose así en parte de la humanidad, la biosfera y el cosmos.

Como al transformar el Mundo, mediante el Trabajo, el Hombre transforma igualmente su entorno social, erigiendo el Mundo como su recreación, el Trabajo es uno de los constituyentes fundamentales del 'cuerpo y mundo' o 'Éllyolon'.

'El Trabajo es fuente de toda riqueza, a la par que también lo es la Naturaleza que le provee de los materiales que él convierte en riqueza... El Trabajo es, en primer término, un proceso entre la Naturaleza y el Hombre, proceso en que éste realiza, regula y controla mediante su propia acción de intercambio de materias con la Naturaleza, poniendo en acción las fuerzas naturales que forman su corporeidad, desarrollando las potencias que dormitan en él y asimilando para su propia vida las materias que la Naturaleza le brinda'⁹⁹²

Pedagogías de la práctica-teórica y la teoría-práctica

Se le atribuye al psicólogo usamericano Kurt Lewin, otros citan a Einstein, haber dicho que 'no hay nada tan práctico como una buena teoría'.

Una Educación que nos permita avizorar al Hombre concreto instintual-intelectivo, objetivo-subjetivo, prático-gnóstico y vivencial-trascendental que vive, trabaja y crea, requiere de pedagogías fundadas en la práctica teórica y la teoría práctica, lo que no sería nada nuevo bajo el Sol.

A las pedagogías escolásticas cimentadas en el trabajo mental de las siete artes liberales, trivium (gramática, lógica y retórica) y quadrivium (geometría, aritmética, astronomía y música), le alternan otras pedagogías fundadas en la virtuosidad de la práctica, destacándose las del Trabajo.

Herbart y Spencer aparecen como los pioneros de las pedagogías contemporáneas que pugnan por un mayor énfasis en lo corporal y afectivo; quienes hoy evocan e invocan un mayor desarrollo de lo corporal sobre lo mental, considerando que el problema presentado en la formación de los aprendices estaría en la exagerada prioridad dada a su desarrollo 'intelectivo' en detrimento de su desarrollo 'afectivo', se encuentran con que ya otros han propugnado por una Enseñanza con el doble cometido de hacer conocer el universo y hacer amar a los hombres. O con las de Piaget y Kohlberg sustentadas en el conocimiento y el afecto.

Y las otras pedagogías idílicas que cultivan un espíritu supuestamente separado de las necesidades del cuerpo podrían toparse en cualquier momento con el llamado de Spencer para que no olviden cómo el éxito en este mundo depende más de la energía que de los conocimientos adquiridos, ya que una educación atiborrante del espíritu se destruiría a sí misma.

No obstante, la sociedad corre sus riesgos en la implementación de ciertas pedagogías del altruismo que alardean de la virtuosidad del trabajo y de la práctica en la educación, como las del positivismo pedagógico. Que se encubren bajo el manto del discurso de la práctica y el trabajo sólo para garantizarle a la nueva burguesía industrial la suficiente mano de obra capacitada, instruida y entrenada en resistir las extenuantes

⁹⁹² Engels y Marx, citados en texto de Filosofía editado por Inravisión para el curso de bachillerato por radio, Bogotá, pág. 135

jornadas de trabajo; que, bajo la máxima de educar hombres para la eficiencia, la competitividad y la producción, sólo buscan succionarles el máximo posible de plusvalía a los poseedores de la mercancía fuerza de trabajo.

En William James, bajo el discurso de formar una generación de espíritus bien hechos, gravita mucho más la necesidad de disponer de trabajadores más diestros, lo que legitimaría postulando que eran mucho más interesantes, útiles y prioritarias las operaciones de la acción que las intelectivas; que ante todo el hombre es un ser-práctico, cuya Mente tendría que adaptarse a las condiciones impuestas por la Vida de este mundo; y que le correspondía a la escuela funcionar en concordancia.

Ni qué decir del individualismo pedagógico que, en correspondencia con el desarrollo del liberalismo económico, sólo se interesaba porque las masas tuvieran una formación general que le permitiera capacitarse para el trabajo.

En John Dewey (1859-1952) se fundamenta la pedagogía en el hecho de que la vida mental del niño no constituye su todo, puesto que el niño no vive exclusivamente en un mundo de meros hechos e ideas abstractas, sino en un ambiente en el que todo es simpatía y afecto. Y contra los espíritus 'logicistas', Dewey reclama un programa escolar que propenda por el crecimiento físico y mental del niño, que no se reduce al acopio de conocimientos, sino por el desarrollo de sus capacidades, teniendo por guía al mismo niño con su libertad e iniciativa propia.

Parte del hecho de la centralización industrial y la división del trabajo que han suprimido la labor familiar, o por lo menos lo que constituía su valor educativo, ya que la industria moderna requiere destreza manual bajo formas diversas, fundándose en la colaboración de muchos trabajadores; que en los trabajos manuales no puede verse una preparación para una carrera determinada, sino un método de vida en consonancia con la marcha de la humanidad; que nuestros métodos escolares y nuestros programas nos vienen de una época en que el conocimiento teórico de los rudimentos del Saber constituía el fin de la escuela; que nuestro sistema escolar queda dominado casi exclusivamente por el concepto medieval de la Ciencia, dirigiéndose preferentemente al elemento intelectual, al deseo de adquirir información, de

poseer símbolos teóricos de la verdad, pero al precio de descuidar en cambio nuestras tendencias a la Acción, a la Producción económica y artística; que la Educación debe armonizar con los cambios verificados en nuestro modo de vivir, si queremos que tenga un significado vital, superando las falencias de una educación académica que busca hacer ciudadanos que miran el trabajo manual con antipatía; que se requería una educación para formar hombres con mayor destreza en su trabajo, conscientes del alcance social de su actividad; y que urgía una educación en la que desapareciera la antinomia entre lo intelectual y lo manual.

'Antes de Dewey se consideraba generalmente el trabajo manual como una preparación del futuro artesano, pero el aspecto educativo del trabajo manual está en el contacto directo con la naturaleza; en que le permite al niño comprender el uso que de los objetos de trabajo hicieron los hombres de otras épocas, estableciendo lazos entre su generación actual y las que le precedieron; el trabajo manual aprovecha conjuntamente al espíritu y a las manos, lo que hemos manejado nos deja impresiones más nítidas; y practicadas por todos, las labores manuales vienen a ser un medio para atenuar las diferencias entre las clases sociales'⁹⁹³

Con respecto a otras pedagogías menos instrumentalistas, fundadas en la práctica, la acción, el trabajo y la creación, tenemos las del 'Método de Proyectos', entendiendo por 'proyecto' la unidad de Actividad (una acción o serie de acciones) que se realizan, por lo general en colectivo, en función de un fin o una utilidad; puesto que realizando acciones con una finalidad determinada es como podrá el niño prepararse para su vida de adulto, este tipo de actividad es eficaz porque enseña al niño a reflexionar, a ordenar su trabajo y a perseverar en la acción.

Acá, por ejemplo, un determinado hombre de práctica y acción consideraría su unidad de trabajo según la utilidad que con ella se obtiene, siendo que como iniciador de una labor no se interesa en la obra como tal, sino en la utilidad que puede reportar de la misma; se trabaja (realiza una actividad) con la mente fija en el producto de su actividad: Si se construye un puente pensando en el momento en que la comunidad está atravesando el río, el fin digno de atención es motivo o estímulo suficiente para realizar el trabajo.

993 Antoine Gilbert Rochefort, *op. cit.*, pág. 73

Los Proyectos pueden ser 'manuales' (artes y oficios), 'lúdicos' (juegos, dramatizados, bailes), 'históricos' (narraciones), de 'campo' (qué, cómo y por qué se cosecha tal producto, cómo es un juicio en el tribunal).

También sigue esperando su oportunidad el 'Método por Complejos' de la escuela rusa, como una variante del método de proyectos. El sistema de los Complejos forma parte de la 'escuela del trabajo', cuyo currícula no es la sumatoria de asignaturas aisladas, introduciendo en su lugar problemas, casos o conjunto de fenómenos que se estudian con base en los conocimientos pertinentes a cada una de las asignaturas, es decir, la asignatura se estudia alrededor del tema problemático.

Mediante este método el aprendiz se pone en contacto directa con la vida del mundo, ocupándose de los hechos concretos de la naturaleza y estudiándose los objetos desde todos los aspectos y puntos de vista como efectivamente ocurren en la vida, y no tan desconectados como teóricamente aparecen en los currículum de las asignaturas.

Aún ostenta vigencia y legitimidad la 'Escuela Activa', en la que el 'trabajo manual' es fuente del progreso corporal, al desarrollar las habilidades y la fuerza muscular; del progreso psicológico, al desarrollar en nosotros la observación, la asociación, la imaginación, la reflexión y la coordinación de nuestras facultades, al mismo tiempo que se fomenta la doble adaptación del individuo al medio y del medio al individuo; del progreso moral y social, al cultivar en nosotros la sinceridad, el estímulo, la autoconfianza, el altruismo, el carácter y el sentido de la solidaridad.

El Método a seguir en el 'trabajo manual' empieza por una determinada técnica, mientras el niño no comprenda el nexo de causalidad que une el fin con los medios, de imitación e improvisación de algún arte u oficio, ya que aplicar un método sólo es posible cuando se tiene capacidad de abstracción, de reflexión y de raciocinio, lo que sólo se adquiere merced a los contactos con la realidad. Por ejemplo, para los pequeños, recomienda con acierto la señora Montessori, el trabajo en greda (plastilina); la jardinería y la cría de animales son de gran eficacia en la primera edad, puesto que presentan el fenómeno de la Vida bajo la custodia del niño; fuera del trabajo manual el dibujo libre es un excelente medio de expresión que revela el carácter del niño.

Esto es, como en la 'escuela activa' la Naturaleza

con toda su riqueza geográfica, vegetal, animal y urbana es el gran libro del niño, nada más pedagógico que enseñar la Vida, siendo que sólo la Vida puede enseñar la Vida, observando el mundo de la Naturaleza, recolectando de ella toda la información y plasmándola en herbarios, colecciones, recortes, etc., y visitando museos, fábricas, exposiciones, sitios históricos, barrios, etc.

También estás las pedagogías fundadas en las teorías de la acción social, en las que el primado de sus Intereses es práctico, de acción social y emancipador. Los enfoques empíricos con que se han teorizado todas las disciplinas sociales se encuadran en:

a) Teorías que toman partido dentro de una ciencia general del comportamiento, cuyos procedimientos empírico-analíticos caen en el reduccionismo de las teorías del comportamiento;

b) Teorías que se mantienen en el marco categorial de las teorías de la acción, que pretenden explicar la acción intencional partiendo, unas, de máximas de acción y, otras, de un análisis empírico de los contextos de la acción; c) teorías que enfatizan la elección pura, que pretenden, unas, clarificar problemas mediante la elección racional y, otras, mediante el análisis empírico.

En este colage no podría faltar la 'Escuela del Trabajo' del educador alemán Georg Kerschensteiner (1854-1932), para quien la Educación no se reduce a la mera formación en cualquier oficio manual o mental (espiritual), sino que habrá de preocuparse por estimular y cultivar las fuerzas anímicas, humanas y espirituales del aprendiz.

El fin de todo niño en su vida es ser verdaderamente útil a la comunidad, lo que sólo puede cumplir en la medida que adquiera hábitos de trabajo serio y concienzudo, y quien no contribuya al trabajo común no sólo no es un ciudadano útil sino que obra de una manera inmoral, además de que cada individuo no debe considerar su profesión como una fuente de ventajas propias sino en provecho de la comunidad total (Estado).

Queda para la reflexión aquella pedagogía 'franco-masónica' que concibe el desarrollo del Intelecto tan sólo a partir del desarrollo de la Mano, tal como se evidencia en el hecho de que sólo aquellos albañiles que logran desarrollar la máxima destreza en el tallado de la piedra (franca) en la construcción de las armoniosas

catedrales llegarían a captar y comprender los hilos conductores de las leyes del Universo y de la eternidad, fallando esta pedagogía en el aspecto formal o institucional de ser escolarizada o confinada en el claustro de la logia (campamento); es decir, una pedagogía avizorada correctamente en coherencia con el carácter de nuestra naturaleza humana, pero riñendo al mismo tiempo con ésta desde el mismo momento en que es refundida y convertida en una pedagogía misteriosa, esotérica y compartimentada. La forma de la Pedagogía no puede ser la de un remolino, sino la del torbellino.

El presupuesto con base en el cual se ha diseñado este discurrir sobre la educación y la Pedagogía es una reflexión sobre cómo y quiénes son los que construyen el conocimiento.

El maestro cumple con la función de abrir las puertas de la producción y distribución del conocimiento, pero es el educando quien, al participar de su socialización cargado de reflexiones, de perspectivas propias y de un aprendizaje significativo, que no es al pie de la letra, va adquiriendo el rigor y la aptitud en la producción del conocimiento.

El conocimiento sería construido por los que aprenden, mas no por los que transmiten información. Como nadie enseña nada a nadie, los que aprenden son educadores y educandos, siempre y cuando el educador no se quede corto en el fomento de la autonomía, la interacción social y adecuación del ambiente preciso; siempre y cuando la comunicación con el estudiante no sea sólo dictar la clase y se caracterice el aula como un sistema complejo de interacciones sociales.

Unos y otros aprenden porque al cumplir su respectivo rol dentro del estamento educativo, el educando aprende y el educador no deja de aprender; y dado que están en plena interacción social, la praxis deviene en el escenario más educador que los forma y perfecciona en su humanidad.

Maestro de la Alteridad

Como al producir y desarrollar nuestros constructos personales podríamos terminar auto-encerrados en torres de marfil, necesitamos reivindicarnos como Otro-eanos y renunciar a los egocentrismos y los totalismos cerrados, asumiéndonos en profunda e intensa ética de la 'Alteridad', que es la que nos legitima como el 'proyecto' humano que somos. Abiertos

plenamente a la realidad del Mundo, de la Vida y del Hombre, damos cuenta de que efectivamente Nadie es más que Nadie, que todas las Personas son iguales.

Con respecto a una visión pedagógica de la Alteridad, pongámonos de acuerdo en que Alteridad es apertura, empatía y saberse sentir con la 'sed' del Otro, dejando ser-al-otro permitiéndole vivir y reconociéndole sus derechos, afirmándonos en el sí-al-otro y teniendo una actitud holista o totalista más no totalitaria.

La Alteridad es ir mucho más allá de cualquier individualismo, ya sea el Platón-eano, o el 'yo pienso, luego existo' de Descartes, o el Kant-eano de un Yo centrado en sí mismo como voluntad autónoma, juez y parte de la vida moral.

Es concretar no sólo aquel ideal Apel-Habermas-eano de la 'comunidad ideal de comunicación' sino toda opción por la Vida y por la Persona; es abrir nuestro mundo encerrado en su mismidad para dar cabida a la diversidad y a la diferencia y para llenarlo de sentido sin mirar al Otro sólo desde mi mundo.

Alteridad es aceptar que el 'Otro' existe como diferente, opuesto o contrario, que los otros mundos también son totalidades de sentido y que no soy la Verdad absoluta ni la raíz del Derecho; es adquirir conciencia de nuestro-ser-otro dimensionándonos como prospectos de horizontes para poder ser Persona-Sujeto de la historia; es buscar y hacer posible lo Otro, fraternizar con lo Otro y llegar a identificarnos con lo Otro; es ir más allá de nuestro particular constructo personal, incluso de algún constructivismo social.

Sólo así, reconociendo al Otro en igualdad de condiciones, garantizaríamos que 'todos seamos como todo mundo'.

'El Otro no cuenta en nuestra sociedad sino en cuanto se ajuste al sistema económico vigente, es decir, en cuanto se adapte y deje de ser-otro. En nuestra sociedad vale el que produce y gana, el que vende y gana, el que roba y gana, el que juega y gana, sin importar cómo gana'⁹⁹⁴

Nuestra Alteridad es un holismo para 'alterar' los hechos cumplidos de los fetiches del dinero, del capital y del mercado; del tener, del haber y del llegar a ser sólo para poder tener más.

La Alteridad es para decodificar y des-cosificar las relaciones sociales de producción; para ser más iguales, más diferentes y nada distintos; y

994 GONZÁLEZ ÁLVAREZ, Luis José. *Ética latinoamericana*; ediciones Usta, Bogotá, 1996, pág. 250

para desenmascarar aquello de que al que tiene todo el mundo lo respeta sin cuestionarle por qué, cómo o para qué lo tiene.

La Alteridad es un holismo al que también le incumben los asuntos de la Naturaleza, del trabajo, la política, el género, la educación y la cultura, es decir, el Mundo, la Vida y el Hombre. Puesto que la Alteridad es la voz del Otro, de los de abajo, sólo en auténtica democracia realizaríamos una genuina Alteridad; si propugnamos porque en los asuntos de la política tenga cabida la Alteridad, tomaríamos conciencia de que 'a quien no hace la política, se la hacen'. Igualmente, como la Vida es un lento proceso de aprendizaje, ella en sí misma es una pedagogía de hechos de aprendizaje y des-aprendizaje de costumbres, conocimientos, valores, saberes y culturas realizándose en la Alteridad de las relaciones sociales, en la Comunicación.

La Alteridad es una actitud profundamente ética fundada en el valor de la Vida, el valor de la palabra, el valor de la promesa, el valor de actuar para cambiar, el valor de indignarse, el valor de ser dignos y el valor de vivir los pensamientos, que exige voluntad, decisión y compromiso.

El profesor Ricardo García Duarte,⁹⁹⁵ al destacar aquella tesis de Hannah Arendt (La Condición Humana), sobre ciertos fundamentos que hacen de la 'acción' el núcleo medular y organizador del mundo social donde los hombres viven entre objetos y cosas por ellos mismos fabricados y utilizados, viviendo en un mundo de cosas y hombres en el que cada uno de nosotros actúa para crear las condiciones de su existencia y proporcionarse su condición propiamente humana, retoma el concepto de 'alteridad' consistente en que la alteridad nada tiene que ver con la distinción, puesto que es la dimensión emergente de la igualdad de unos sujetos que no son uniformes y cuya igualdad se legitima en el hecho de no pretender eliminar sus diferencias.

La 'alteridad' es una dimensión determinada por la existencia de los otros en condición de ser nuestros pares y que sólo bajo la condición de esta igualdad podrían expresarse nuestras diferencias.

'Toda la vida orgánica presenta variaciones y distinciones, incluso entre especímenes de la misma

especie. Pero sólo el hombre puede expresar esta distinción y distinguirse, y sólo él puede comunicar su propio yo y no simplemente algo: sed o hambre, afecto, hostilidad o temor. En el hombre, la alteridad que comparte con todo lo que es, y la distinción que comparte con todo lo vivo, se convierte en unicidad, y la pluralidad humana es la paradójica pluralidad de los seres únicos'⁹⁹⁶

La Alteridad, prerrequisito del ser-Persona

La Vida es Una, un holismo inorgánico-orgánico. Lo inorgánico se hace necesario a todo lo orgánico, al que le ha servido de insumo. La Vida proviene del Movimiento, de ciertos procesos físico-químicos que desembocan en procesos bioquímicos.

La Naturaleza es la misma Vida, conjunto cuyos elementos del mundo inorgánico y el mundo orgánico nunca se han discriminado entre sí, sino que han estado en íntima comunión. La Naturaleza nos ha dicho que siempre que haya agua y una fuente química de energía surgirá la Vida, ya sea a grandes profundidades, grandes temperaturas, grandes presiones y grandes obscuridades; también ella nos ha enseñado a respetar todas las formas de Vida, mostrándonos cómo por ser la Vida Una se hace imprescindible la existencia del más minúsculo de los micro-organismos, mucho más cuando sin éstos no podría haberse desarrollado ella.

Los micro-organismos que no pudieron ver la luz del sol, además de no ser afectados por los lesivos rayos ultravioletas, pudieron nutrirse de los mismos minerales y de sustancias químicas, encontrándose con que los químicos más digeribles eran el azufre, el manganeso y el hierro, por lo que ningún elemento podría ser hostil de por sí.

Esta estrecha y necesaria interrelación entre la biología y la geología es más que convincente para comprender que no hay medio ambiente hostil o extremo, ya que el que así se nos muestre a nosotros no lo sería tal para otras formas de vida que lo vivirían como sus condiciones normales, ni hay una forma más importante que otra.

La Naturaleza es consecuente y coherente con esta situación, pero el Hombre con su racionalidad instrumental y estratégica violenta en todo momento dicho ejemplo.

995 GARCÍA DUARTE, Ricardo. *Del paradigma clásico a la crisis moderna*; artículo publicado en revista Bando Rectoral de la Universidad Distrital, Bogotá, septiembre 2004.

996 *Ibid*, citando a Hannah Arendt

Si los mundos inorgánico y orgánico son imprescindibles a la Naturaleza, igual lo son las diferentes formas de Vida al mundo orgánico. La Vida Una exige la total comprensión por parte de la especie racional para con las demás especies, lo que hace mucho más necesaria la alteridad entre los miembros de la especie humana. Ahí tenemos no sólo el ejemplo de la comunión entre los elementos y sustancias químicas y los micro-organismos, sino la permanente interrelación de los organismos con su medio; las interrelaciones de asociación y sucesión entre las diferentes plantas; las complejas interrelaciones alimentarias entre los distintos reinos de la naturaleza y entre las distintas especies; los necesarios momentos o períodos de clímax (homeostasis) o equilibrio entre las especies y su entorno. Pero esta lección de 'alteridad' no la ha aprendido la especie supuestamente más racional de la naturaleza.

'Los problemas ambientales son, en cualquier caso, verdaderos problemas sociales. Comienzan a causa del Hombre y éstos acaban por ser sus víctimas. Suelen nacer de la ignorancia o de la apatía. Es el Hombre quien deteriora el medio ambiente, aunque un medio deteriorado es lo que más le perjudica. El Hombre y la Naturaleza se necesitan mutuamente, puesto que violentando al uno dañamos al otro. Queda la esperanza de la asombrosa capacidad de adaptación del ser humano y la sorprendente resistencia de la naturaleza'⁹⁹⁷

No basta ponerse en 'alteridad' sólo con nuestros semejantes, entrando en comunión con la humanidad, para llegar a ser Persona. Cómo llegar a ser Persona si nuestra concepción y actitud ante el mundo y la vida es la del inhumano 'antropocentrismo'. Quién podría ser Persona si se limita a seguir el precepto bíblico (Génesis) de que Dios creó al Hombre a su imagen y semejanza para que sometiera a la Tierra dominando sobre los peces del mar, las aves del cielo, las bestias y todo ser viviente que se moviera sobre ella; si no se pone en alteridad con la humanidad, la biosfera y el cosmos.

'Esta concepción antropocéntrica es la que está implícita en el Iluminismo del siglo XVIII, y que a pesar del Evolucionismo se niega a desaparecer. Antes bien, se afianza y se torna en Etnocentrismo,

y llega tranquilamente hasta el siglo XX, en el cual encontramos a un Jacob Bronowski quien no tiene ningún problema en afirmar que el Hombre 'no se halla encadenado al ambiente' y que, muy al contrario, en virtud de las peculiaridades de su condición excepcional, antes que aceptar el medio simplemente lo cambia'⁹⁹⁸

No saber ponerse el Hombre en 'alteridad' con la biosfera del agua, la flora, la fauna, el suelo y la atmósfera, lo ha llevado a adolecer de los mismos errores con respecto a su misma especie, la humanidad. Ni siquiera tanta ignorancia de la 'alteridad' podría luego justificarse en los preceptos de aquellas éticas de la anti-alteridad, como las de Aristóteles, Agustín de Hipona y Tomás de Aquino, entre otros, para quienes el mundo natural sólo existiría para beneficio exclusivo del Hombre, a quien Dios le concedería el dominio sobre la Naturaleza sin importarle cuál pudiera ser la manera de tratarla, como si la Naturaleza careciera de algún valor intrínseco; o como la ética de Kant, para quien sólo es merecedor de dignidad el Hombre, y sólo en la medida que sea capaz de moralidad, siendo los demás seres vivos simples objetos que pueden ser usados y expoliados indiscriminadamente por el Hombre, ya que sólo los hombres, en tanto Personas, serían fines en sí mismo.

El profesor Rubiel Ramírez R. (U. del Quindío), nos recuerda cómo el Hombre, además de ser problemático respecto de sí mismo, del mundo en que vive y de todo lo que existe en él, necesariamente está condenado a mantener en su horizonte a todos los seres vivos, ya que unos y otros arraigamos en el fundamento elemental de la vida, que es el de convivir con todas las formas de vida mediante la íntima relación de co-pertenencia; que todo problema ambiental deviene en un problema ético-moral, debido a que las acciones, actitudes y concepciones del Hombre que perjudiquen o dañen al mismo Hombre, a los demás seres vivos y a su entorno, implican un verdadero problema ético ambiental, de mayor complejidad que el ético-personal.

Por tanto, a partir de estos elementos podría el Maestro dotarse de una 'Metafísica de la Alteridad' como punto de partida en su discurso filosófico, no conformándose sólo con la explicación ontológica y pudiendo situarse en el mundo más allá del ser,

997 GARCÍA B., Alba Lucía; artículo *La Ecología y los problemas ambientales en Perspectiva Ecológica del Quindío*, editorial E.U.C., Armenia, 2003, pág. 19

998 RAMÍREZ R. Rubiel. *Hacia una Ética Ambiental*, artículo en *Perspectiva Ecológica del Quindío*; editorial E.U.C., Armenia, 2003, pág. 283

donde piense el mundo desde la exterioridad 'alterativa' del otro; para que se sitúe en la realidad de las cosas y el hombre mismo, y no se quede en la absolutización del ser ontológico.

Si se plantea situarse en la metafísica de la alteridad, no es por un prurito teórico o intelectualista, sino porque esta concepción Dussel-eana de la metafísica está constituida de una real substantividad humana, de una superación del ser absoluto, de libertad, de responsabilidad y con una función semiótica ante la totalidad del cosmos físico y viviente, incluyendo todos los restantes individuos de la especie humana; porque la metafísica es ética o la ética es metafísica; porque la metafísica o ética implica una actitud práctica, donde la parte más teórica de la filosofía adquiere su versión práctica; porque en ella la opción del maestro no podría ser tan academista, sino ético-política; y porque al maestro ya no le parecerían como tan insustanciales las mismas preocupaciones ontológicas (ser, mundo, espacio, tiempo, ente, identidad, diferencia), la exterioridad metafísica (realidad, otredad, distinción, libertad, razón) y sus mediaciones (fenómeno, cotidianidad, sentido, percepción, valor).

Situado desde esta perspectiva ética, la praxis 'alterativa' del maestro sería, primero que todo, la de un compromiso político que cuestione y critique las relaciones de dominación y explotación entre los hombres, a las que Jürgen Habermas critica por obedecer a una razón estratégica, de la misma manera que critica las relaciones hombre naturaleza (Poiética) que obedezcan a la manipulación de una razón instrumental.

Con base en el principio ético de que nadie es más que nadie, la opción política del maestro pasa por la organización de fraternidades intensa y verdaderamente populares con miras a ocupar las instancias de poder que garanticen las políticas educacionales que nos garanticen a todos una segunda oportunidad en esta tierra. La política es como la filosofía primera del maestro.

Una vez garantizada la realización de este momento metafísico de praxis política, que en principio es de actitud y no la del hecho cumplido de una tajante transformación de nuestra realidad sociopolítica aquí y ahora como condición 'sine qua non', prosigue la realización metafísica en

su momento de praxis pedagógica que en su relación maestro-aprendiz (padre-hijo) debe conducir a la autonomía del otro y a la emergencia de lo innovador y creativo, donde no haya espacio para la domesticación, adaptación y colonización de los educandos, y que no considere a éstos como un no-ser, nada, o materia prima a la que hay que infundirle una forma; pero que sí genere un ambiente adecuado para que, así como no es pedagógica la exigencia de una sobrecarga excesiva, el aprendiz pueda encontrar el límite propio de sus posibilidades porque tampoco es pedagógico transigir con el trabajo insuficiente.

'Una pedagogía metafísica encara siempre la posibilidad y necesidad de una apertura permanente al 'más allá' del sistema cultural tradicional establecido, anquilosado o impuesto. Porque el hijo es la Epifanía de lo nuevo, la novedad dada a luz. La alteridad metafísica es el fundamento de toda pedagógica no ontológica'⁹⁹⁹

Es en este mundo concreto de la vida cotidiana, formando parte del mundo social, que se sitúa el Maestro afectado íntegramente de mundo interior como ser-en-el-mundo, que precisamente por ser mundo y por ser lo que él es, es el llamado a comprender todo lo que acontezca en el mundo objetivo de su realidad exterior y en su mundo social.

Moralidad, Responsabilidad, Libertad, Solidaridad y Compromiso

En el ámbito de la Moral, aún sin contemplar la estrecha interrelación entre Moral, Derecho y Política, nos rige la máxima de qué sería Moral sin Responsabilidad, Responsabilidad sin Libertad y Libertad sin Compromiso.

Lo sustantivo es el Hombre y su vida real, con su acontecer histórico y cultural; su capacidad de transformar y transformarse, tanto a la naturaleza como la sociedad y él mismo; su capacidad de ponerse en diálogo la humanidad, el cosmos y consigo mismo. No se parte de lo que los hombres dicen, piensan, imaginan o representan, ni de hombres dichos, pensados, imaginados o representados, para poder llegar al Hombre verdadero, sino que se parte del mismo Hombre que obra realmente para 'representar' la condición objetiva de su realidad externa objeto

999 MARQUÍNEZ, Germán; en *Introducción a la Filosofía de la Liberación*, de Enrique Dussel; edit. Nueva América, Bogotá, 1988, pág. 43

de conocimiento y el desarrollo de su proceso de la vida a partir de los procesos de vida reales; en general, para representar un mundo mediado por su personal experiencia.

Se parte del individuo existente realmente, considerando la conciencia sólo como su conciencia, ya que no es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia.

El que sean las ideas las que giran alrededor de la vida, y no la vida girando alrededor de las ideas, se explica por el hecho de que el desarrollo humano es la transformación permanente de los contenidos de la vida concreta de la sociedad existente, con su actividad y producción; lo que se 'representa' es la actividad real y práctica de los hombres y el proceso de su desarrollo, dejando en un segundo plano el tener que estar dando copias de su realidad externa, puesto que el mundo de los productos intelectuales constituye exclusivamente la impresión de las transformaciones históricas que se efectúan en el mundo material. Primero la Vida, luego la Idea.

Al considerar que la naturaleza humana es dialéctica, histórica, libre, mutable y perfectible, nos ratificamos en la hipótesis de que el Hombre siempre se desarrolla en la sociedad y para la sociedad, que el Hombre es producto de sus relaciones sociales e imagen de su sociedad, y que si en su condición de socio activo de la sociedad logra incidir en el cambio de sus circunstancias vitales, entonces también se darían ciertos cambios en su propia naturaleza humana.

'...La experiencia social aparece como punto de partida del proceso de desarrollo y por tanto como base de todo funcionamiento psíquico humano; es el adulto, ya perito en su desarrollo cultural y social, quien jalona el desarrollo psicológico del niño, el cual aparece como un fenómeno eminentemente cultural'¹⁰⁰⁰

Si no nos resignamos a ser juguete de los dioses, ni de los hombres, la liberación deja de ser un hecho individual para convertirse en un problema social, haciendo que uno de sus actos más liberadores, el de la Educación, sea impensable por fuera de sus circunstancias sociales.

La naturaleza histórico-social del hombre, que es una esencia que se crea a sí misma en el proceso de la práctica, permite superar la diferencia entre el individuo casual (que accidentalmente ha

nacido en cierta clase) y el individuo personal, la diferencia entre la aparente comunidad y la verdadera comunidad. Sólo en la comunidad verdadera resulta posible la autonomía de la Persona.

Como la sociedad es unidad que integra lo individual y lo colectivo, donde en cada persona se cristalizan sus circunstancias sociales y vivencias concretas, siendo un principio fundamental para la sociedad el desarrollo pleno y libre de cada individuo, la Educación viene a ser un hecho colectivo complementado por algo de enseñanza personalizada. Sin sobre dimensionar las virtudes de una enseñanza personalizada, ella misma confirma que la Educación es un proceso unitario de lo colectivo y lo individual, de un individuo que se nutre de lo social y del colectivo, que se desarrolla en su despliegue individual.

En una misma sociedad, cada persona se desarrolla según sean sus condiciones e intereses particulares, siendo lo más natural que su desarrollo individual revierta en el desarrollo colectivo. Mas, resulta contraria a la naturaleza humana aquella mano invisible del mercado, donde la libre concurrencia entre desiguales condena al Hombre a una lucha sin cuartel por su subsistencia, en la que los intereses de cada individuo terminan oponiéndose a los intereses de todos los demás, y así entran en contradicción con los intereses de la sociedad.

En colectivo, cada persona se socializa y educa, enriqueciendo su mundo interior, desarrollando sus rasgos individuales y conformándose en Sujeto activo de su educación; aislados, sólo se consigue, y tal vez con mucho éxito, enseñarle al individuo, pero que en no pocos casos terminaría siendo un objeto pasivo educacional y un asocial.

De ahí que Maestro no es aquel experto en hacer que sus apuntes personales pasen a formar parte de los apuntes de los educandos, sino el que abnegadamente se preocupa por acostumbrarlos a la búsqueda, a romper su individualismo abriéndose a los demás y al mundo, a trabajar en equipo, a mantener una elevada predisposición por aprender y a ser responsables, solidarios y justos.

'Al individualismo sofístico, Sócrates opone, no el concepto de un hombre universal, no de un hombre-razón que no posea ya ninguno de los caracteres precisos y diferenciados del individuo, sino el ligamen

1000 TORRADO PACHECO, Maria Cristina; op. cit.

de solidaridad y de justicia entre los hombres, por el cual ninguno de ellos puede liberarse y lograr algo bueno por sí solo ... El universalismo socrático no es la negación del valor de los individuos: es el reconocimiento que el valor del individuo no se puede entender ni realizar sino en la relación entre los individuos¹⁰⁰¹

Abel Rodríguez aboga por un sistema educativo más universal, democrático y equitativo, comprometido con los intereses de la población y la solución de los problemas nacionales; por una Educación que sea tratada como el asunto más estratégico de todos para el desarrollo nacional, lo que pasaría por fortalecer la educación pública estatal bajo la responsabilidad del Estado, la familia y la sociedad; porque no haya una educación para ricos y otra para pobres, puesto que el conocimiento, la ciencia, la técnica, el arte, la democracia, la paz, los derechos humanos y la cultura en general son patrimonio común de la humanidad.

También aboga porque todas las universidades lleguen a ofrecer educación técnica y tecnológica; porque el Estado garantice la universalidad en el acceso y permanencia de todos y todas en el sistema educativo, mejore la calidad de la educación pública oficial, recupere y fortalezca el estatus de la educación técnica y tecnológica, no tanto para arrojarle mano de obra calificada al capital, sino para un desarrollo humano en el que los intelectualismos no sigan separando mano y cerebro, garantice mayor presupuesto a la ciencia y la investigación, para que se desarrollen al mismo tiempo las ciencias de la vida, las ciencias de la mente, tanto las abstractas como las del cuerpo y mente (teatro, música, pintura, poesía, artes, etc.)

La Educación no es asunto exclusivo de las instituciones educativas, puesto que ella ocurre en la familia, la biblioteca, la calle, los teatros, los campos deportivos, los medios masivos de comunicación, etc., es decir, la pedagogía es para la educación formal, la no formal y la informal.

En la orden del día está la urgencia de plantear e implementar una política educativa que deje de apuntar tanto a lo competitivo y se preocupe de verdad por lo competente, siendo que la competitividad en la enseñanza es la ley de la selva.

Con enseñanza y educación deficientes, no podríamos desarrollar esta potencialidad. Nuestros

conocimientos serían mediocres, nuestras capacidades serían subutilizadas, nuestros sentimientos no serían sociales ni morales, serían pura sensiblería, y no seríamos sensibles, ni cooperadores, ni solidarios, ni generosos ante los problemas de la humanidad; nuestras convicciones serían veleidosas y dependientes; nuestro comportamiento, hábitos y actuaciones cotidianos serían más primarios que el de muchos animales, y así desperdiciaríamos la facultad de establecer, esclarecer y dirigir conscientemente nuestros pensamientos hacia la acción; el mundo se nos vendría encima, de tal manera que lo difícil y complejo no nos dejarían ver lo fácil y lo simple, y los grandes problemas y conflictos nos opacarían las tareas inmediatas fáciles de ver y resolver. No desarrollaríamos cualidades como el desarrollo de nuestra voluntad, la iniciativa, la decisión, la perseverancia y la autocrítica, entre otras.

Predisuesto al Método

Un Método es como el medio para lograr un propósito, o la reflexión acerca de los posibles caminos que se pueden seguir para lograr un objetivo, o las operaciones y acciones dirigidas al logro de dicho objetivo. Si ya tenemos alguna idea sobre los métodos lógicos (inductivo, deductivo, analítico, sintético), no tanto sobre los métodos pedagógicos, pero no es un Método para las ciencias naturales y otro supuestamente bien distinto para las ciencias humanas, sino transdisciplinario.

Las propuestas lógicas se han diseñado pensando en la aplicación de un determinado Método, ocurriendo igual con las humanistas.

El Método no es un manual de instrucciones, ni simple metodología, sino pensar y obrar humano; es operación consciente, es sentido común, es intuición, es racionalidad, es hermenéutica, es heurística, es crítica, ¡es dialéctica! Y una vez puestos al día en la comprensión de la naturaleza y la génesis del pensamiento y el conocimiento, que venga cualquier propuesta metodológica.

Así como no hay método de enseñanza-aprendizaje superior a otros, considerándose el mejor método aquel pueda lograr un aprendizaje significativo y duradero de los objetivos, tampoco basta con la verdad de mi ciencia, mi historia, o mi cosmovisión, ya que la decisión más racional sería la convergencia de todas las perspectivas. Como en nombre del 'Hombre' entre ismos han ahogado

1001 ABBAGNANO, Nicolás. *Historia de la Filosofía; Montaner y Simon, Barcelona, 1955, tomo I, pág. 50*

al mismo Hombre, sólo complementando axiomas y articulaciones lógico operatorias con sentimientos, emociones y vivencias históricas y culturales daríamos cuenta de la presencia concreta del mundo humano.

Desde los escritos del antiguo oriente los grandes pensadores siempre se han preocupado por el problema del Método, destacándose en ello Parménides, Aristóteles (silogismo deductivo), Ockam (navaja de Ockam), F. Bacon (inducción), Descartes (cuatro reglas), Leibniz (monadología), Hegel (dialéctica), Engels (dialéctica de la naturaleza), entre otros. Cultivar al hombre con base en una concepción del saber y la cultura que lo vea como un 'debe ser', o un 'tal cual es', o un 'tal quiere, desea e intenta ser', implica sus respectivos métodos.

La Paideia griega y romana, asumida por la escolástica, tiene como fin apuntar al hombre de la nobleza, que es un hombre 'tal como debe ser', resignado a tener que limitarse a reproducir la perennidad de unas instituciones propias de un mundo estático y sin cambios, lo que requiere de un preceptor. El humanismo burgués se aferra al cultivo del saber, las ciencias y la cultura, pensadas para un hombre burgués, que es el hombre 'tal como es', lo que requiere de educadores e instructores. El humanismo concreto de un mismo rasero de conciencia que redistribuye en común el producto de nuestro trabajo, donde todos los heredados y desheredados tienen acceso al 'cielo', se finca en el ideal de Antonio Gramsci (1891-1937) para quien todos los hombres son aptos y competentes en la concienciación de la necesidad de poseer una nueva concepción del mundo, lo que requiere de maestros que propendan por una educación común que nos haga mucho más iguales y de verdad libres.

Después de tantos intentos, en la modernidad encontramos cómo tras del desarrollo del conocimiento (científico) subyace en mayor y menor grado, según sea el caso, aquel método de la 'navaja' instaurado por Guillermo de Ockam que recomienda desechar siempre lo poco relevante (pertinente) de las cosas y ceñirse a lo fundamental, ya que las hipótesis han de ser las estrictamente necesarias y, siempre que sea posible, los hechos deben explicarse refiriéndolos a lo ya conocido.

Descartes consideró que la lógica silogística-deductiva de Aristóteles estaba atiborrada de

muchos preceptos, puesto que si todas las cosas pertenecientes al campo del conocimiento humano se relacionaban de la misma manera bastaría con reducir esa lógica-silogística a sólo cuatro reglas (ya citadas); o al precepto de ir reduciendo, una vez ordenados los objetos sobre los cuales buscamos desentrañar cualquier verdad, de manera paulatina las proposiciones enmarañadas y oscuras a sus equivalentes más simples.

Einstein confesaría cómo muy pronto había llegado a percibir qué era lo que podía conducir al conocimiento más profundo de las cosas, aplicándole la 'navaja' a todo aquello que no hacía sino recargar la inteligencia, desviándola de lo esencial.

'Lo malo era que para los exámenes había que meterse en la cabeza esa balumba de ideas, tanto si se quería como si no. Esa obligación era algo tan monstruoso que, después de aprobar el examen, estuve durante un año sin ganas de reflexionar sobre problemas científicos... Es un error creer que mediante el sentimiento del deber y mediante la coacción se pueda fomentar el gusto por ver y por buscar'¹⁰⁰²

No hay Método, como no hubo ni habrá, que sea pampedia o panacea, ni que sea patente de corzo a la infalibilidad, ni garantía de producción de conocimiento. El método no es susceptible de ser fabricado en los escritorios, ni privilegia unilateralmente datos o resultados; se nutre tanto de las hipótesis como de las evidencias de la cotidianidad que son experiencia, vivencia y existencia; no es camisa de fuerza, ni lecho de Procusto.

El Método sólo se legitima si sirve para aprender a pensar bien.

Uno de los casos más patéticos de no pensar bien, de no fundarse en el pensar dialéctico, tuvo que haber provocado enorme desazón y vergüenza en la inteligencia de la época, una vez que su majestad el Sol después de dos mil años nos recordara cuál era su humilde jerarquía en la inmensidad del cosmos. La humillación no precisamente sería de la Tierra, que no se daría por aludida porque siempre venía girando de la misma manera, sino de todo el conocimiento universal desplegado sobre los cimientos del silogismo demostrativo de Aristóteles y de la geometría Euclides-eana.

1002 EINSTEIN, Albert; citado por Luis Alberto Galeano Ramírez en *Revolución Educativa*, Plaza&Janes, Bogotá, 1985, pág.26

De qué sirvió aquel método, reivindicado desde Aristóteles como pieza central en la construcción de la naturaleza de la ciencia, si tanta claridad, coherencia y rigor lógico no era el camino que más temprano que tarde mostrara un engaño del tamaño de nuestro sistema solar.

Quién pudo sospechar que tantos términos, conceptos, reglas, proposiciones, juicios, relaciones, análisis y síntesis también habían servido para confinar la realidad en los lechos de Procusto.

Luego vendrían los discursos sobre otros métodos, las críticas de otras críticas, las mecánicas leyes gravitacionales, las dialécticas deterministas, los idealismos alienantes, los materialismos vulgares, las predicciones clásicas, los empirismos, los logicismos, los lenguajes perfectos, los cognitivismos, los existencialismos enervantes, las pragmáticas y los gurúes de todos los pelambres, entre tantas otras modas, y aún seguimos expuestos a que cualquier troglodita llegue a cortarnos los pies que no nos sobran.

En nuestro caso pretendemos hacer de la 'competencia comunicativa' un método al servicio de otros métodos, pero no habremos de conformarnos con un Método que en sí mismo resista toda prueba sobre su rigor lógico, sino con el que nos oriente en la percepción de los problemas, la comprensión de los mismos, la toma de decisiones y la acción consecuente con el compromiso requerido para estar a la altura de las situaciones que a diario nos está planteando la vida concreta.

Vamos tras el Método que esté al servicio no tanto de adquirir cierta habilidad para repetir conocimientos adquiridos, como sí al desarrollo de la capacidad en descubrir nuevos problemas y formular nuevas preguntas, intentando las respuestas que nos amplíen la comprensión global de los problemas. Un Método que nos permita abarcar y potenciar toda la amplia gama de capacidades y aptitudes requeridas para garantizar la supervivencia de la humanidad; de un Método totalista (holista), integrador e innovador para la 'creación'.

Un Método acorde, coherente y consecuente con el hecho de ser producto de la Materia en Movimiento, formando parte de una Naturaleza que es Una, donde todos sus individuos inertes y vivientes están interrelacionados de tal manera que, en cuanto a nosotros los vivientes, sentimos, percibimos, pensamos, razonamos (abstraemos), memorizamos, imaginamos, captamos,

comprendemos, decidimos, transformamos, creamos, comunicamos y nos relacionamos entre nosotros y con ellos de manera orgánica; de un Método que sea útil a la interpretación, la comprensión y la búsqueda de la verdad.

Se requiere un Método acorde con la evidencia de un Hombre que no tiende a aferrarse a su pretérita naturaleza, pero que sin soberbia cumple con la tarea de ir creador por el mundo transformándolo y transformándose a sí mismo.

Que este Método sea la espada de Sigfrido con que el hombre se lance a transformar sus reales condiciones de vida y sus propias relaciones sociales; a cambiar sustancialmente sus caducos modelos mentales y concienciales, fundamentando los nuevos contenidos de su conciencia; a producir ideas, representaciones, conceptos y concepciones acordes con sus actividades y relaciones materiales y sociales, sin que esto se entienda como que el hombre tenga que adaptarse, adecuarse o resignarse, fatalmente, a las circunstancias y al medio, puesto que es de su misma naturaleza estar cambiando las condiciones.

Un Método que no parta de una distinción entre métodos de las ciencias naturales y métodos de las ciencias sociales, sino de una reflexión sobre la significación, intencionalidad y existencia humanas, puesto que la relación del ser humano con el mundo está esencialmente mediada por la significación; que tenga la normatividad propia de las múltiples dimensiones del pensar y obrar humanos, incluyendo el sentido común y la experiencia vivencial; que integre otros métodos particulares y las pragmáticas lingüística, trascendental y universal; que despliegue diversas y diferentes potencialidades; que se enmarque dentro de los procesos autocorrectivos de aprendizaje a los que recurre una civilización en un momento de encrucijada de su historia; que nos permita una mayor humanización, yendo hacia arriba a una nueva etapa antropológica, y no a la extinción.

Este método tendría que fundarse en la filosofía de la realidad total objetiva, subjetiva y social, auscultando en lo evidente y lo trascendental, requiriéndose ser racional, razonable, intuitivo, participativo, crítico, hermenéutico, heurístico y dialéctico.

En tal sentido hemos puesto las cartas sobre la mesa al insinuar la 'competencia comunicativa' como método al servicio de otros métodos, en particular de la Dialéctica; al servicio del Hombre;

al servicio de la filosofía y de las ciencias; al servicio de la intuición y el sentido común; al servicio de la epistemología, la gnoseología, la lógica y la ontología; al servicio de la antropogogía, la andragogía y la pedagogía; al servicio de la verdad; al servicio de nuestros sentimientos, emociones, afectos, aspiraciones e intereses materiales e intelectivos; y, en general, al servicio de la Persona.

‘Mediante el diálogo, la retórica, la argumentación y el pensamiento dialéctico, la Persona enriquecida de competencia comunicativa logra entender, hacerse entender y hacer entender, a partir de la fundamentación esencial adquirida sólo a lo largo de la vida, desde el mismo vientre en el momento de ser concebidos, en el que ya sabemos con qué caja de herramientas nos corresponderá nacer, hasta la tumba’¹⁰⁰³

Ahora, el Método no es una ocurrencia, siendo que ha sido sobre los cimientos de los Contenidos, que hemos pretendido estructurarlos como un ‘constructo personal’ y que ha tenido que ver con conocimientos conocidos y producción de conocimiento, con los problemas del pensamiento y el lenguaje, con principios, teorías, métodos, especulaciones y conocimientos en proceso de producción, etc., que emana con suma naturalidad el problema del Método.

Es decir, los principios, los métodos, las estructuras y, en especial, la Pedagogía, se deben ante todo a las condiciones impuestas por el Contenido.

Y la ‘competencia comunicativa’ tiene mucho que ver con dicho proceso de significación y referencia, con respecto al conocimiento, la hermenéutica y la heurística, cumpliendo con su papel en la implicación, la designación, la causalidad, la explicación, la comprensión y el descubrimiento de significados (significación), fundamentada en la reflexión trascendental de una pragmática lingüística (pragmática universal) y en la racionalidad comunicativa.

‘El método no es algo separado del contenido. El método y la materia de experiencia no han de estar separados; el método significa la combinación del material que lo hace más eficaz para el uso, es la

dirección eficaz del material hacia los resultados apetecidos. Un pianista que tuviera un dominio perfecto del instrumento no tendría ocasión de distinguir entre su acción y la del piano’¹⁰⁰⁴

El fantasma de la Lógica Dialéctica

Como otro caso de migración de conceptos, retomaremos los desarrollados por el filósofo polaco Bodgan Suchodolski,¹⁰⁰⁵ en su estudio sobre la importancia del pensar dialéctico para la pedagogía, incorporándolos al método de la Competencia Comunicativa.

Hemos dicho que la Competencia Comunicativa, en nuestro caso, la estaríamos asumiendo como un método al servicio de otros métodos, formando parte de aquellos métodos que procuran por desarrollar la manera de percibir, pensar, conocer, razonar, querer, saber, actuar y comunicar, propios de la ‘lógica dialéctica’.

Tengamos presente que un Método, más que una receta para hacer es una manera de pensar, pero de pensar bien, ya que un requisito para movernos con determinado método sea no dejar de estar en todo momento aprendiendo a pensar bien, siendo entonces ‘pensar bien’ el pensar y actuar dialécticamente, abordando con actitud provocadora, creativa y transformadora el conocimiento crítico y objetivo de una realidad que viene desplegándose al paso de la lucha de contrarios.

La Competencia Comunicativa está al servicio del pensamiento dialéctico que es una forma racional y razonable de pensar, hacer, crear y comunicar; que está en concordancia con el Movimiento de las cosas y sus contradicciones; que explica inteligentemente que lo que existe también es perecedero; que no busca fines, ni propiedades invariables; que no apretuja las cosas en esquemas mentales y conceptuales aislados, fijos o rígidos, puesto que somete la realidad objetiva a una consideración mental de interminables enlaces de relaciones e influencias variables y recíprocas, en la que todo se mueve y cambia, llegando a ser y dejando de ser; que no busca que la realidad tenga que ajustarse, contra ella misma, a concepciones y reglas rígidas y predeterminadas.

1003 Ver capítulo Dimensión Comunicacional de la antropogogía, subcap. Competencia Comunicativa, subtítulo ¿Es la competencia comunicativa un método para otros métodos?

1004 DEWEY, John. *El Hábito y el impulso en la Conducta*; citado en ‘Rumbos de la Pedagogía Contemporánea’ por Antoine Gilbert Rochefort, editorial centro, Bogotá, 1938, pág. 67

1005 SUCHODOLSKI, Bodgan. *Teoría Marxista de la Educación*. Grijalbo, México, 1965, pp. 49-52

La Competencia Comunicativa ostenta toda la legitimidad para participar y contribuir en el método de la concepción dialéctica de lo 'concreto' y lo 'abstracto'; es un proceso de pensar en dos direcciones que se basa en la premisa de la realidad y aplica el doble sentido del concepto 'concreto', con la idea de no ser un simple método unilateral de abstracción que sólo suministre definiciones simples.

Primero pasa de la realidad a la abstracción y luego vuelve a la realidad; comienza por lo real y lo concreto, luego pasa a la abstracción mediante un proceso de definición en el que extrae la unidad de la abundante diversidad, que serían las características más simples y comunes (núcleo intensional), y luego vuelve al análisis de lo concreto incluyendo en éste la intuición y el sentido común.

Según K. Marx, lo concreto es concreto porque constituye la síntesis de muchas determinaciones, porque es la unidad de la diversidad; y F. Engels reafirma que un método que pase de la realidad a la abstracción, y se quede allí, corre el riesgo de que sus representaciones se reduzcan a una abstracta determinación, pero si después en el camino del pensamiento se gira de nuevo hacia la realidad, entonces las abstractas determinaciones conducirían a la reproducción de lo concreto. Así se comprende mucho mejor la realidad.

De esta manera, la Competencia Comunicativa no se presta para caer en el facilismo de analizar superficialmente los hechos, que es no analizarlos como unidad de la diversidad, siendo que tampoco pecaría de un empirismo estrecho, puesto que es el pajecito de los métodos que consideran las cosas, hechos, fenómenos y situaciones como procesos, en los que la práctica no es una simple aplicación de una teoría, sino un elemento de la realidad en la que 'conocimiento' y 'actividad' se unifican; que vinculan de tal manera la 'teoría' y la 'práctica' y no caen en aquel practicismo que desprecia la importancia del conocimiento de la verdad, ni cae en aquel teorismo arrogante que por despreciar la práctica es frecuente verlo cometiendo especulativos errores.

La Competencia Comunicativa no secunda métodos que se funden en una supuesta naturaleza eterna del hombre; es coherente con el problema de una educación, que ha sido y es variable, que se desarrolla y transforma.

Está vinculada con los procesos concretos de la realidad psico-social y material y no se centra exclusivamente en la educación y formación de

la infancia, como si tuviera razón Robert Owen cuando afirmó que el medio y la educación ejercen influjo tan decisivo en el niño que ya de adultos no pueden hacer nada destacable, sino que apunta a la Antropogogía o educación del hombre desde el vientre hasta la tumba, es decir, loro viejo sí aprende a hablar.

Está al servicio de los métodos que no consideran las causas y efectos de manera separada, ni creen en la invariabilidad de las propiedades y aptitudes, ni separan la actividad educativa de la educación en la vida y para la vida; que no apuntan al mesianismo del educador, ni se centran o obsesionan exclusivamente en el educando, ni si atan a los contenidos, ni se esclavizan ante los programas, sino que dotan a los hombres de la espada de Sigfrido para que en todo momento estén transformado sus condiciones de existencia.

La Competencia Comunicativa se funda en el hecho de que las ideas, nociones, representaciones, conceptos, concepciones e, incluso, la misma imaginación, no son autónomas sino que están condicionadas y enraizadas en la misma realidad social y material y sus relaciones concretas; analiza la estrecha relación existente entre contenido y esencia de las cosas con sus formas y fenómenos, presente en aquellos desarrollos que no han sido exclusivamente acumulativos, sino a saltos y en zigzag; penetra en el núcleo de las cosas mediante procedimientos lógicos e históricos, consecuentes con las leyes fundamentales de dicho desarrollo.

En general, la Competencia Comunicativa es un camino expedito para profundizar en la relación existente entre ser y conciencia, psique y cuerpo, teoría y práctica, gnoseología y ontología, lógica e historia, hombre y medio. No admite la formación de las individualidades únicas, puesto que es el método para una ¡educación a la calle!, para las masivas mayorías.

La Competencia Comunicativa se presta para que todos sean talentos, siendo que el talento es generalizable y todos pueden ser genios; todos pueden tener un desarrollo polifacético intelectual y de oficios, puesto que si se habla de una naturaleza humana es para no eternizar una supuesta desigualdad natural entre los hombres.

Como no se admite partir de esas supuestas diferencias cualitativas que terminan siendo excluyentes, discriminatorias y propicias para la eternización de las desigualdades entre los hombres, entonces nada de educación

individualizada, ya que no hay talentos innatos, sino producto de transpirar la división del trabajo. No hay leyes que asignen la inteligencia, ni leyes de género, además de que el aristocratismo de élite es injustificable.

En función de la 'lógica dialéctica', Iñaki Gil de San Vicente reflexiona sobre cómo la 'lógica dialéctica' empieza a pasarle la cuenta de cobro a la era de las causaciones lineales y los razonamientos unilateralmente deductivos, abriéndose paso la Lógica Dialéctica de las partes comprendidas desde el todo, de las partes sometidas al conocimiento previo del todo, del todo que no puede aprehenderse sino a través de sus partes y de un conocimiento del todo que se intensifica y autocorrigir a medida que vamos penetrando en el conocimiento de sus partes; y que sólo un método de pensamiento como la lógica dialéctica puede estar a la altura y explicar la nueva etapa de desarrollo del conocimiento científico en la que los sistemas se auto-corrigen, retro-alimentan y pro-alimentan.

Es en esta misma idea de Iñaki que aspiramos a inscribir la Competencia Comunicativa como uno de los métodos más apropiados para el método del pensamiento 'lógico-dialéctico'. Entonces, cómo tendría que pensar un Maestro de hoy, mucho más cuando toda la ciencia está confirmando la dialecticidad de un mundo en el que todas las cosas aparecen, crecen y desaparecen, en el que todo es finito debido a sus propias contradicciones internas y a la incidencia de las contradicciones externas, en el que nada es inmutable y todo cambia y en el que nuestra existencia es temporalmente amarga, angustiada y creadora.

Tampoco hay que ir hasta el extremo de satanizar todo pensamiento que no sea dialéctico, sobre todo el de la lógica formal. Así la lógica formal no haya querido saber nada de la unidad y lucha de contrarios, ni de saltos cualitativos, ni de inicio de nuevos procesos, la verdad es que sus leyes de identidad, de no-contradicción, del tercero excluido y de razón suficiente, propias del razonamiento deductivo, ha resultado ser un instrumento útil para el avance parcial y limitado del conocimiento científico.

Sólo que con la lógica formal no se hace más que fotografía, resultando insuficiente para la holografía cinematográfica de la realidad objetiva, en cuyo interior deambulan procesos contradictorios, complejos y cambiantes; pero el problema no es de la lógica formal en sí, sino de quienes han pretendido usarla en planos

diferentes a los bivalentes de la fotografía, para lo cual no ha resultado competente.

De no querer ver las cosas en permanente movimiento y cambiando, entonces que se eche mano de los principios de identidad y continuidad; si sólo nos interesara ver las cosas en su aislamiento e incomunicadas, entonces que se eche mano del principio de no-interrelación. Si no queremos entender cómo es que las cosas son producto de sus contradicciones internas y del influjo de otras contradicciones externas, entonces que se eche mano del principio de no-contradicción, pero echando mano sólo de la lógica formal caeríamos de bruces en un parcializado modelo de la realidad, que sólo serviría para dar explicaciones parciales y puntuales de ella, mas no de una aproximación a la realidad objetiva tal cual es.

Sólo que la ciencia ya no puede avanzar a punta de verdades que sólo lo son bajo las estrechas y limitadas 'condiciones normales' y, puesto que no puede transigir en el propósito de obtener el conocimiento más profundo y fiel de la realidad, el punto de partida de todo proceso cognoscitivo tendría que ser el punto de vista de la vida y la práctica; luego se trasiega el camino del conocimiento de la unidad de las partes contradictorias del Todo del objeto de conocimiento, abarcándolo en todos sus aspectos y todas sus vinculaciones e intermediaciones, tomándolo en su auto-movimiento (cambio) y teniendo como criterio de verdad las relaciones, el lugar y el momento en que una determinada afirmación es verdadera.

Por más que se quiera parcializar o mutilar la realidad, ésta termina imponiéndose por la propia fuerza de la razón de sus leyes objetivas, por fuerza de la dialéctica. No basta con subvalorar la dialéctica para que ésta no siga asomándose por entre los resquicios de las grandes obras y creaciones de pensadores, filósofos, artistas y científicos de todos los tiempos, así algunos de ellos sean lógico-formales confesos, ni para que el conocimiento científico deje de ser contrastado, contradiciendo y enriqueciendo el saber.

Más temprano que tarde la tozudez de la dialéctica terminó vengándose de sus detractores. Lo más natural del pensamiento es su condición dialéctica.

Maestro con Competencia Comunicativa

Según sea el grado de nuestras facultades para comunicarnos, así sería el grado de las demás competencias. Nuestras cualidades y facultades para llevar a cabo los propósitos y conseguir

logros en la vida dependen, en últimas, de nuestra competencia comunicativa.

El valor de verdad de la Competencia Comunicativa en la Pedagogía nos exige pensar seriamente en que una visión holista de la Pedagogía necesitaría fundamentarse en el modelo del Mundo, la Naturaleza y la Vida, acorde con el modelo de funcionamiento de la Célula.

Echamos mano de nuevo de la metáfora de la Célula (sistema celular) porque seguimos convencidos, ya que si no creyera en lo que agencio que cosa fuera corazón que cosa fuera (Silvio Rodríguez), de que centrando la atención en el 'mínimo organismo de la máxima inteligencia', la Célula, encontraríamos las claves que han hecho del Mundo, la Vida y el Hombre todo un Canto General.

Recurrir a la metáfora de la célula no es caer incautos en un determinismo biologista, cuando precisamente con la Competencia Comunicativa quedarían cuestionadas esas tesis biofisiológicas de unas disposiciones invariables en el hombre que se desarrollarían por sí solas.

En ella, mucho más claro tratándose de una célula madre progenitora extraída del cordón umbilical, de la médula ósea, etc., vemos el organismo que ofrece el mayor grado de 'competencia comunicativa', siendo que cualquier expresión del cuerpo es precedida por las múltiples expresiones de una muchedumbre de células, haciéndose más genuina esta comunicación (expresión) corporal que la misma comunicación cognitiva.

Si producto de nuestra capacidad cognitiva podemos armar y decir las frases para mentir, y que pocas veces son reveladas o delatadas como hipócritas (insuficientes) palabras, no así ocurre tan fácilmente con el directo lenguaje de nuestra piel que no tendría tal rasgo de perversidad. Vemos así cómo el organismo por su misma simplicidad se organiza en la mayor complejidad de yuxtaposiciones, fluyendo en su interior todo un sistema informativo intracelular sin interferencias, ni ruidos, ni fugas, ni derroches, siendo el sistema de comunicación más limpio que pueda darse, ya sea como nutrición autótrofa o heterótrofa.

Como la vida de un organismo no es la simple sumatoria de las actividades vitales de cada una de sus células aisladas, sino del entramado o yuxtaposición de somas, dendritas, sinapsis, fibras nerviosas, tejidos, sistemas, aparatos y cuerpo, a medida que se complejizan en organismos su información es más interferida, por lo que

en la teoría de la comunicación lo ideal sería diseñar modelos con base en este modelo de comunicación pinocítico-fagocítico implícito en toda Célula.

Del conocimiento que tengamos sobre la composición, función y finalidades de la Célula dependería el grado de comprensión de esa potencialidad yacente en todo ser vivo, cual es el concepto de 'competencia comunicativa', como fundamento de fundamentos de cualquier propuesta pedagógica, puesto que al comportarnos tal cual la muchedumbre o equipo de células madre (germinales, embrionarias), obediente a determinadas reglas de adaptación, disponemos de la competencia para transformar la naturaleza a nuestras necesidades, hacerle la hermenéutica a los recuerdos y la heurística a los deseos (concretándolos), transformar el mundo y tomar decisiones.

Ahora, si a partir del modo de comportamiento de las células madre podríamos explicar el mismo comportamiento de la naturaleza y el cosmos, cómo poder explicar de una manera parecida el comportamiento del Hombre, pero sin caer en alguna de las variantes del determinismo biológico o de conductismo pedagógico, sabiendo que en concordancia con el hecho de que el Pensamiento es un atributo de la Materia y no ésta atributo de aquél, ha podido evolucionar dando el salto de natura a cultura y transformándose a sí mismo al superar en parte sus determinantes biológicos, genéticos y ambientales, al mostrarse como el animal con la capacidad del libre albedrío responsable, una vez que empieza a hacerse Persona.

La potencialidad de la 'competencia comunicativa', tanto de la Célula del Cosmos, en el Hombre afloraría según fuese su relación social y tipo de educación. A partir de observar cómo el medio es la circunstancia favorable para el desarrollo 'individual', tendríamos qué concebir que los supuestos talentos y genios no son tan innatos, sino que dependen del nivel de producción material, de la división del trabajo y de las relaciones sociales que se originan a partir de determinadas relaciones de producción.

Como la Competencia Comunicativa tendría que ver con todo y todos, manifestándose en cada uno de múltiples modos, tiende a ser común a todos nosotros permitiendo que 'yo' participe de, con y en 'lo otro'; explica la unidad de la multiplicidad; permite que entre semejantes, o varios que son uno, haya una característica

común a todos, como la de la Inteligencia que es extensible a todos.

Después de habernos hecho a la idea de la sabiduría antropogógica de Naturaleza, recordando aquel caso de la elefante madre que para conducir con éxito en plena temporada de sequía a su manada hacia las fuentes de agua requirió de hacer uso de un elevado nivel de competencia comunicativa, quién podría seguir dudando si las competencias son algo propio de la naturaleza humana, si es lo único que nos termina diferenciando del resto de animales superiores, pero quién podría afirmar que somos los más inteligentes si nos hemos encontrado con animales mejor dotados para desplegar una mayor 'competencia comunicativa', puesto que el hecho de un animal haber sobrevivido y permanecer como especie tuvo que deberse al despliegue intenso y extenso de muchas competencias, en particular de la competencia comunicativa.

También nos atrevimos a insinuar la existencia de un 'mínimo común múltiplo' a todas las disciplinas del conocimiento, el de la 'competencia comunicacional', siendo que ahora pretendemos darle por un lado el estatus de ser substrato de todos los métodos y por el otro circunscribirnos a la temática de la 'competencia comunicativa' del Antropogogo, la que ya hemos referido a la luz de nuestra disposición a problematizar sobre la manera de adquirir-aprender, producir, enseñar-aprender, participar y comunicar el Conocimiento, que es problematizar sobre la misma Antropogogía.

Hemos descrito cómo un maestro con un buen nivel de competencia comunicativa percibe en los educandos sus inclinaciones, aspiraciones y grado de su voluntad, orientándolos en la realización de sus facultades, intereses y posibilidades individuales; que si la competencia comunicativa del maestro fuese la más adecuada se reflejaría ello en su aptitud para configurar las estructuras y los procesos mentales implícitos en el desarrollo cognoscitivo del aprendiz, lo que redundaría en el grado de predisposición de los aprendices por aprender.

Este sería el presupuesto para que se desarrollen los procesos psíquicos, de las operaciones intelectuales, de la voluntad y personalidad en los aprendices; que el maestro con competencia comunicativa es aquel que le presta atención a

cada aprendiz, que sabe ver y descubrir en cada uno de ellos la pequeña chispa que los hará inclinarse hacia la adquisición, comprensión y desarrollo de determinado conocimiento, siendo que de no haber tal chispa a la vista, entonces crea las condiciones para que esta emerja y se transforme en la llama del saber.

La 'competencia comunicativa' no está en tener que ser el sabihondo que sabe mucho de mucho, ni en ser el especialista que sabe mucho de poco, sino en ser ese hombre culto que no ignora algo de casi todo, con la competencia para hacer lectura permanente de lo que el otro le está comunicando y detectar cuándo le está manifestando dificultades cognoscitivas y cayendo en interpretaciones erróneas.

Esto requiere del 'antropogogo', más que del conocimiento formal, de un saber hacer y un hacer sabiendo, soportado en los conocimientos que va adquiriendo en su experiencia cotidiana, vivencial y existencial, consciente de que el despliegue de su interioridad cogito/cogni/cognoscitiva y afectiva de su 'mundo de la vida' está situada y afectada por la exterioridad del contexto sociopolítico y cultural del 'mundo social', la 'biosfera' y el 'cosmos', en razón de estar constituido como 'Cuerpo y Mundo' o 'Éllyolon'.

El profesor francés Gaston Bachelard¹⁰⁰⁶ nos describe cómo casi todos tendríamos la imagen de aquel maestro bacular que cuando enseña no se le puede importunar, puesto que cree estar en trance de espíritu (racionalismo), siendo que cuando le hablan oye pero no escucha, puesto que tan sólo es oídos (empirismo); que lo del otro siempre es una especulación, pero lo de él es la misma verdad; que su sentimiento de tener razón no es el de tener razón de los hombres por los hombres, sino de los hombres por las cosas.

'Hay que defender del desgaste a las verdades racionales, que siempre tienden a perder su apodicticidad y a caer al nivel de los hábitos intelectuales. Balzac decía que los solterones reemplazan los sentimientos por hábitos; igualmente, los profesores reemplazan los descubrimientos por lecciones'¹⁰⁰⁷

Ante lo cual hemos pensado que merced a la 'competencia comunicativa' podríamos encontrarnos con maestros que dialoguen en igualdad de condiciones con los aprendices, escuchando y haciéndose entender, predispuestos

1006 BACHELARD, Gaston. *La formación del espíritu científico; siglo XXI, México, 1979*

1007 *Ibíd.*, pág. 291

siempre a estar cometiendo errores nuevos, además de que un maestro de estos provocaría mucho menos resistencias e incomprensiones que aquel de los alardes de autoridad e infalibilidad.

Así, de tener competencia comunicativa tendríamos maestros que ante una evidencia no dejan de auscultar en las sombras que siempre proyecta la luz de lo real, siendo que una vez revelado lo real encontramos que coincide mucho más con lo que de él habíamos pensado que con alguna creencia, ya que el primer obstáculo a superar es una opinión que no pocas veces necesitada de traducir sus necesidades en conocimientos y verdades termina pensando mal; que no posan de hacer de golpe tabla rasa de los conocimientos actuales, ya que conocer en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando obstáculos, requiere de un arduo y riguroso esfuerzo y proceso, además de que nada es de generación espontánea, ni se encuentra todo dado, sino que todo se construye; que siempre está preguntando, puesto que todo conocimiento es una respuesta a una pregunta, siendo que si no hubo pregunta entonces no puede resultar conocimiento científico; que han sabido desarrollar cierta capacidad en tener sentido del problema, lo que redundará en un mejor saber plantear los problemas; que tienen la humildad para no sólo reconocer sinceramente sus errores, sino para cambiar de método de enseñanza, incluso hasta para aceptar su fracaso cuando ha caído en la manía de impartir arbitrariamente conocimientos efímeros y desordenados; que forma espíritus con el carácter suficiente para la crítica y la autocrítica.

Con 'competencia comunicativa' el maestro dejaría de ofrecer la estereotipada imagen de indolencia y pereza intelectual, afianzando en cambio la imagen del maestro que hace de la ciencia la base de una educación popular, integrando la ciencia en la cultura general. El maestro sería el 'antropogogo' que no se auto-enclaustra, ni enclaustra a la Escuela.

Si en la escuela de la evolución hemos sido aprendices de la filogénesis y la ontogénesis, al Hombre no podría serle ajeno ahora que la Escuela continúe a lo largo de toda su vida, desde el vientre hasta la tumba; que sea de escuela permanente y que participe en la construcción de una Sociedad-Escuela, en la que en todos encontremos a un Maestro que siempre esté aprendiendo.

Entonces, el 'antropogogo' se hace en el

aprendizaje permanente, desde el vientre hasta la tumba, permitiendo que a su alrededor todos sus congéneres ser realicen en su ser-individualidad-social, lo que requiere hacer de la misma sociedad el gran aula de su labor educacional, puesto que la educación, más que un ejercicio intelectual, es actividad, vivencia y vida práctica. A. S. Makarenko dice que no podría ser exclusivamente el aula-clase el espacio de la actividad educacional, siendo que el proceso educativo permanentemente está ocurriendo en cada metro cuadrado de nuestro suelo.

El 'antropogogo' parte de la evidencia de una naturaleza humana que es, entre otros aspectos, individualidad social, para consagrarse en el compartir conocimientos y afectos, siendo lo más pedagógico dar y recibir en todo momento afectos de reconocimiento y aceptación social, ya que la aceptación social motiva, estimula, entusiasma, potencia e inspira, haciéndonos ir y dar hasta el tope de nuestros límites.

Competencia Comunicativa en la visión holista de la Pedagogía

Valga una aclaración. Esta visión holista de la pedagogía no forma parte de las de 'educar para el desarrollo de competencias', siendo una cosa el apuntar a la formación de personas competentes y otra pretender atiborrar con recetarios para el desarrollo de las competencias; ni pretende formular ciertos indicadores que faciliten la evaluación de dichas competencias. Tampoco es una propuesta de currículo por competencias, sin desconocer que en la actualidad es una exigencia diseñar currícula y formular estrategias pedagógicas y didácticas que tengan como meta la construcción y reconstrucción de competencias por parte de los educandos, pero si no empezamos por tomar conciencia de nuestras incompetencias cómo pretender formar a otros en el desarrollo de competencias.

Hemos hablado de la Competencia Comunicativa como un método previo a todo método, que yendo más allá de cualquier prescripción nos pone a tono con el hecho de que 'el ser humano es capacidad pura' y prospecto de Persona plenamente holista (diglósica); que si en el campo del mundo de la vida y mundo social posibilita el 'desarrollo equilibrado de todas las facultades humanas', en el de la Pedagogía tendría que llevar a que los educandos puedan ser sus propios educadores, desplegándose en toda su capacidad y creatividad; que es propicio para 'una

escuela abierta a la vida, escuela formadora de sociedades libres, abierta a la realidad social y a los avances científicos, tecnológicos y pedagógicos; que es coherente con el hecho de que la escuela es un prospecto de Persona.

No dejaremos de indagar hasta dónde este método para otros métodos, la Competencia Comunicativa, es un camino provocador de imaginación, inventiva, investigación, producción y elaboración de respuestas en todos los campos del conocimiento humano; que no se confina a una simple transmisión de conocimientos con la que sólo se consigue enseñar a consumir, cuando lo requerido es dar los saltos hacia el descubrimiento de conocimientos, que es enseñar a producir.

Ya metidos en su relación con la Pedagogía, vale empezar cometiendo una tautología o redundancia con tal de afirmar que un maestro competente, a través de su acción educacional, forma estudiantes competentes.

Es totalmente impropio pretender hacer un estereotipo del maestro con competencia comunicativa, como tampoco un prototipo, pero sí lo relacionaríamos con un maestro caracterizado por su rigor y autoexigencia en la investigación, su fundamento en la racionalidad y razonabilidad, la dialéctica, la lógica formal, la lógica dialéctica, la ciencia, la filosofía, la pragmática, la hermenéutica, la heurística, la decisión, la acción social consecuente, etc; que está en permanente búsqueda del mundo real de las cosas para conocerlo, comprenderlo, interpretarlo y auscultar en él las verdades que contiene, siendo que en su comunicar se hace entender más allá de lo que dice (todo decir es un hacer); que está en capacidad de valorar el sentido del humor, de apreciar la belleza; es racional y razonable, complejamente relativista y capaz de apreciar la novedad; es original, erudito, fluido en su expresión, flexible y perspicaz, es pilo.

Tampoco dejaremos de indagar hasta dónde la relación entre la competencia comunicativa y una visión holista de la pedagogía es coherente y consecuente con una pedagogía para la formación y desarrollo de competencias de una Persona capaz de comprender por qué es consciente, racional y razonable, por qué hace respetar sus derechos, por qué es digna, por qué es productora e impulsora (percutora) de conocimiento y saber, por qué y cómo reconoce y valora los fenómenos objeto de conocimiento, la acción y la vida.

Hasta dónde es coherente y consecuente

con una pedagogía fundamentada en que lo particular se expresa en lo universal y lo universal es expresado en lo particular; con una pedagogía que es camino con el norte de que no es llenándonos de mucha información, ni estudiando muchos temas, que adquirimos las bases sólidas en nuestra formación como personas realizadas en la praxis; con la prioridad de llegar a ser más cultas, prácticas, creativas y capaces que la de ser enciclopedistas o eruditas, lo que se consigue conociendo, asimilando, experimentando y aprendiendo con más intensidad que extensión mucho de cada tema, tanto en la praxis de la academia como de la vida.

Hasta dónde es coherente y consecuente con una pedagogía cuyo horizonte abarca toda la gama de las múltiples respuestas requeridas de múltiples pedagogías o posibilidades de aprendizaje; una pedagogía orientadora de la percepción, observación, registro, análisis, entendimiento y prospección de otros caminos en la resolución de problemas, ayudando a encontrar cada cual la manera más adecuada de transitarlo según sean las condiciones de su comunidad o grupo, en cuanto a su virtudes, capacidades, limitaciones, defectos y propósitos.

El Maestro, para serlo con competencia comunicativa, necesita situarse en su realidad sin perder el horizonte; necesita ser consciente de que forma parte del escenario de las imposiciones de la lógica del capital, que requiere de su transformación; necesita preocuparse por formular preguntas y argumentar razonablemente las respuestas referentes al problema socio-educacional; necesita pensar en función de estar relacionando la parte con el todo y el todo con la parte, pero a la manera ya descrita de Pascal que tenía por imposible conocer las partes en tanto partes sin conocer al todo, al mismo tiempo que tenía por no menos imposible la posibilidad de conocer al todo sin conocer singularmente a las partes; y necesita situar el problema educacional en la respectiva fase atravesada por el capitalismo, que hoy se profundiza con la globalización imperialista.

Al relacionar la Competencia Comunicativa con una visión holista de la Pedagogía abocamos esa necesidad de poder manejar los diferentes discursos sociales, las diferentes situaciones universales y las diferentes culturas, trabajando a partir de las propias vivencias personales de la realidad local, regional y cultural del aprendiz, pero sin encerrarnos en los micromundos de

nuestras realidades inmediatas, sino poniéndonos en sintonía con la humanidad, la biosfera y el cosmos.

Para aprender a juzgar, a ser críticos, a producir conocimientos, a vivir la vida y a comunicarse, es decir, para 'aprender a pensar bien'. No es para aprendizajes acelerados, ni para dominar y cautivar incautos auditorios, sino que ante el inexorable de tener que entonar con la circunstancia del acortamiento de distancias que hoy nos brinda la globalización telemática seamos tan normalmente cultos y sabios que nos desempeñemos con fluidez, solvencia y capacidad en nuestro acceder a los escenarios públicos y privados, a la prensa, a la literatura, a las conferencias, a los foros, a las exposiciones y a los saberes, con la capacidad de hacer interpretaciones situadas de la realidad, situando y relacionando los signos en el espacio, el tiempo y la historia.

Es para ponernos en la tendencia de apropiarnos del conocimiento universal y ser ciudadanos del mundo, a la par que nos desempeñamos con solvencia ante las exigencias de la realidad inmediata del mundo de la vida y del mundo social.

La Competencia Comunicativa estaría formando parte de los prerrequisitos de esa visión holista de la Pedagogía centrada en la reiteración y reincidencia para volver a ver, volver a escuchar, volver a leer, volver a escribir y volver a reflexionar, con la idea de que el maestro de hoy no se quede en el estudiante de ayer repitiendo los mismos conocimientos obsoletos, ni que su mayor destreza y habilidad técnica adquirida a través de los años en manejar (manipular) una clase sean el canto de sirena que lo lleve hacia la mediocridad, incapacidad e ignorancia.

La Competencia Comunicativa en la Pedagogía tiene que ver con la necesidad de re-fundamentar la formación del Maestro, donde, primero que todo, supere esa condición de funcionario y busque nuevos horizontes conceptuales que lo actualicen en el dominio de su saber; se desborde en la admiración y capacidad de trabajo; su actitud siempre sea de crítica, de irreverencia, de rebeldía con causa y de duda; ofrezca la mayor disposición de ánimo en ejercer y cualificar su praxis pedagógica, como una acción libre y democrática; tenga la capacidad de problematizarlo todo,

empezando por el lenguaje; provoque procesos de pensamiento, reflexión y aprendizaje del aprender y del hacer; se exija y sea riguroso al describir, explicar, argumentar interpretar y transformar en conocimiento crítico toda la información y frivolidad consumista con que nos bombardean los medios de comunicación; tenga un espíritu crítico, investigativo y emprendedor; sea el demiurgo al que permanentemente se le ocurre la creación; esté apto en la conducción de los procesos de co-construcción del conocimiento; intente soluciones a las necesidades educacionales de la comunidad, sin perder el contacto con la realidad y potenciando la iniciativa y la capacidad creadora de sus integrantes; y todo lo anterior bajo un único requisito: ¡que Valore!

El Maestro, para ser más competente, requiere apropiarse con rigor de la simbiosis de los saberes, donde sus conocimientos, además de los pertinentes a su disciplina, estén fundamentados en la conceptualización sobre el desarrollo del pensamiento, las teorías del aprendizaje, los procesos cognoscitivos, los problemas planteados por el lenguaje, las teorías de la comunicación, la argumentación, la racionalidad comunicativa, la ética comunicativa. Y, en especial, el conocimiento, comprensión y compromiso con una concepción crítica sobre el desarrollo humano. Esta simbiosis, que no puede caer en un sincretismo inoperante, es algo así como de una racionalidad ecléctica, la que tampoco podría rayar en el relativismo.

'... en general, toda nueva tesis tiene algo de ecléctico, puesto que no surge de la nada, sino que, por el contrario, se basa en tesis anteriores, las cuales son adaptadas o modificadas, adecuadas a una nueva interpretación con el fin de acercarse más a la verdad. En el periodo moderno, fueron evidentemente eclécticos, por ejemplo, Francis Bacon, Descartes, Leibniz, Newton y muchos otros'¹⁰⁰⁸

Función Cognoscente-Competencia Comunicativa

Sabemos que una de las funciones fundamentales del 'Éllyolon' es la 'cognoscente', siendo que ésta es una relación cibernética n-unívoca que simultáneamente se muestra como producto y productora del mismo 'Éllyolon'.

El 'Éllyolon' es un producto que cada vez se cualifica como nuevo producto gracias a los nuevos agregados que emergen de esa interacción dialogante y dialéctica entre el Cuerpo

1008 Diccionario de filosofía, edit. panamericana, Bogotá, 1996, pág.149

y el Mundo, donde el Mundo está ahí siempre predispuesto a ser conocido en sus características y peculiaridades propias por un Cuerpo siempre predispuesto a conocer según sus factores biopsíquicos, epistémicos, culturales, vivenciales, existenciales y trascendentales.

En la medida en que Mundo nos ofrezca su cara de organización física, química, biológica y/o cósmica el componente de la realidad objetiva juega un papel preponderante en la producción de conocimiento (objetivo), presentándose por tanto un mayor consenso entre diferentes 'Éllyolon' que en su función cognoscente coincidirán en ver y sentir todos la mesa que tenemos al frente, o el bus que vamos a abordar, o la noche estrellada, etc.

En la medida en que ese objeto de estudio corresponda a una determinada perspectiva u organización sociológica, económica o política, el componente del cuerpo social juega un papel preponderante en la producción de conocimiento (cultural), presentándose un mayor consenso entre todos los integrantes de una determinada comunidad en aceptar su cultura como su realidad inmediata.

En la medida en que el objeto de conocimiento corresponda a ciertos aspectos de organización psíquica, concienical, racional, trascendental, etc., el componente de la corporalidad jugaría el papel preponderante en la producción de conocimiento (psicológico, lógico, ontológico), presentándose un desarrollo y realización en la interioridad e individualidad social del 'Éllyolon' al expresar un determinado concepto, modelo o teoría, aspecto este del cual no todos podrían dar fe de la interioridad del otro.

Ningún Conocimiento podría producirse sin la participación de un determinado 'Éllyolon', a la par que una realidad objetiva podrá estar ahí muy a pesar de este mismo 'Éllyolon', siendo entonces que todo Conocimiento se debe a una subjetividad y a una intersubjetividad, ya sea que en unos casos el componente preponderante provenga del mundo objetivo, o del mundo social, o del mundo interior.

No obstante, el Conocimiento será siempre el resultado o fruto de una interacción dialéctica, de un diálogo entre todos los componentes propios del mundo objetivo, el mundo social y el mundo interior; será siempre el fruto de la interacción dialéctica del 'cuerpo y mundo'.

Como cualquier dato, señal, pensamiento, contexto o sentimiento que provenga, respectivamente, de la apariencia de un objeto, la comunicación de un interlocutor, una situación o evento, la cogitación o emotividad de un 'cuerpo y mundo', etc., se estructura y corporiza como información que habrá de ser dotada de sentido y significado por cada uno de los 'Éllyolon', entonces un mismo dato, por ejemplo, puede tener significados diferentes para diferentes observadores.

'Es más, lo que para alguien es evidente, para otro puede llegar a ser hasta absurdo, como sucede al usar paradigmas epistemológicos diferentes o, simplemente, cuando se ven las mismas cosas con enfoques opuestos, como sucede cuando nuestra mente efectúa un cambio de gestalt ante una figura y... percibe 'otra cosa', o, en sentido más amplio, en una conversión ideológica o religiosa, donde todo se ve con nueva luz y perspectiva diferente'¹⁰⁰⁹

Ahora, el mundo de la Educación, que se parece más al del aprendizaje a lo largo de la vida y en todos los tiempos, no se circunscribe al de la Enseñanza, que se parece más al del aprendizaje en los particulares momentos de la escolaridad, ni se limita a la adquisición de un repertorio de conocimientos. Un aceptable grado de 'competencia comunicativa' le facilitaría su función de orientar y guiar a los constructores naturales del conocimiento, buscando verdades e interactuando en la vida como un hablante-oyente con conciencia y capacidad crítica para comprender, explicar y participar en la aprehensión del mundo.

El problema de la incompetencia de nuestros maestros, se debe, entre otros, a problemas de adaptación social por la pérdida de su estatus; deficiencias en su cualificación profesional e intelectual; incapacidad en el diagnóstico de teorías pedagógicas, procesos cognoscitivos y desarrollo intelectual; desinterés e indolencia por comprender lo que está pasando en el mundo; poco compromiso con la sociedad; deficiencias en la comunicación por el desconocimiento de los problemas que nos plantea el lenguaje y al uso inadecuado que, en su función educadora, a diario está haciendo de éste.

Por ejemplo, al hablar el docente ya está presentando una determinada actitud, que casi siempre es la de expresarse de manera categórica,

1009 MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, Miguel. *La Lógica Dialéctica en el Proceso de la Investigación Científica*. Op. cit.

absoluta y aplastante, sin permitir ningún escenario para que el educando piense, imagine, reflexione, critique y negocie representaciones y significados.

El proceso teórico-práctico del conocimiento, que requiere de una elevada competencia comunicativa del maestro para formar con participación y comprensión, implica que además de pretender la educación, formación y preparación de científicos, humanistas y creadores, nuestra sociedad también tiene que abocar con suma urgencia el nuevo perfil de los maestros de las generaciones del tercer milenio.

Estos educadores, no necesariamente tendrán que ser los mismos científicos, humanistas o creadores, sino personas por lo menos fundamentadas y tan cultas que tengan la competencia requerida para poder motivar, estimular, incentivar, provocar, detectar, desatar y guiar a los productores de conocimiento en los diferentes campos del saber, tanto si son o no son talentosos prospectos.

De ahí que sea perentorio repensar y replantear el perfil formativo, ético y comunicativo de maestros que de verdad sean competentes para la docencia de hoy, como una de las iniciativas para la superación de la actual crisis del desarrollo humano, agudizada por un conocimiento condicionado por las verdades prefabricadas desde los medios masivos de comunicación; las grandes exigencias del nuevo contrato social que harán posible la convivencia, el desarrollo humano y la paz, hacen que nuestra mirada esté buscando algo así como otro camino Sócrates-eano.

El maestro se apropia de una aceptable competencia comunicativa en la medida de su condición de interlocutor culto, que debería obedecer por lo menos a:

La fundamentación en los paradigmas antropológicos y psicopedagógicos que le permita valorar más los procesos que los resultados; el alto grado de convicción con que aborde el problema de la enseñanza; la capacidad para pensar por cuenta propia, plantear en forma adecuada las preguntas y buscar con espíritu inquisitorio las respuestas; un elevado nivel de elaboración conceptual; la actitud crítica con el bagaje de los conocimientos que permanentemente está manipulando; la disposición para modificar siempre que sea necesario la concepción que tiene sobre él mismo y su rol como autoridad; su consecuencia en el compromiso con él mismo, con la humanidad y con la vida; su conciencia en

que la manera como uno habla llega a ser con el tiempo la manera en la que uno representa aquello de lo que habla. Y, lo fundamental, si en la coherencia de una interioridad libre, responsable y de honradez intelectual, de verdad es consecuente con el sentido de la existencia agenciado ante los demás.

El maestro con deficiencias de competencia comunicativa en su acción educativa formadora es incapaz de mostrar el camino y termina reproduciendo sólo actitudes inútilmente informativas, creyendo que la calidad de la educación se corresponde con la cantidad de información recibida por los estudiantes, subestimando los procesos que perfeccionan al estudiante no sólo en la asimilación de contenidos sino en su desempeño personal, social, político, científico, económico, cultural, moral y ético.

Es incapaz de, por lo menos, comprender que uno de los problemas más complejos tiene que ver con la formación científicamente fundamentada de las aptitudes humanas.

A quien todo le resulte natural, obvio y fácil de entender, o todo lo relativice en aras de un contextualismo, o ande por el mundo sin ningún rigor y criterio de valoración, no sea culto y no disponga de la condición competente comunicativa, no podrá ser nunca un buen educador.

A nadie le alcanzaría el tiempo para poder leer tan siquiera los simples títulos de lo publicado hasta el momento en alguna de las ramas de la ciencia, y jamás alcanzará alguien a saberlo todo, pero un Maestro empieza a dotarse de 'competencia comunicativa' cuando sabe que no es tanta la necesidad de conocer conocimientos conocidos sino de tener la aptitud para producir conocimiento, ya que es mucho más importante tener capacidad de hacer conocimiento que tener capacidad de memorizar y almacenar cuanta información nos atiborre.

Tener 'competencia comunicativa' es no resignarse a ser el simple funcionario del sistema educativo que se limita a dictar las clases de una asignatura ya programada; desarrollar el bagaje teórico que lo caracterice como competente pedagogo y didáctico; actualizarse en los avances del conocimiento, asumiendo éticamente su liderazgo como gestor de una nueva sociedad; investigar, innovar, re-crear y estimular la participación activa y las posibilidades de elección de los educandos; formar ciudadanos idóneos con capacidad de elegir su destino y el de la sociedad

a la cual pertenecen, irreverentes ante las aduanas de las disciplinas del conocimiento, ante todo tipo de prefecturas.

En la acción educativa formadora, la 'competencia comunicativa' se requiere en cuanto papel esté desempeñando el maestro, ya sea el formador, investigador e innovador, o el que se está actualizando, siendo que el Maestro, para no perder su competencia, necesita estar en permanente formación, dotándose de la mejor caja conceptual de herramientas.

Un intelectual de la educación y la pedagogía es aquel dotado de competencia comunicativa, que lee más en las fuentes y menos a los glosadores e intermediarios, que en el ejercicio de la enseñanza no cae en las posturas del experto y sus consabidas actitudes autocráticas e intimidatorias, sino en actitudes humildes, amables, agradables, lúdicas, apasionadas, cómplices, cooperadoras, solidarias, recursivas, seductoras e innovadoras, y con una profunda vocación de servicio a la sociedad que permanentemente lo está mostrando como el más ético de los profesionales.

La competencia comunicativa nos permite nutrirnos de todos los saberes y, fundamentados en un espíritu de libertad, nos declara aptos para saber, saber hacer, hacer sabiendo y saber comunicar.

De esta manera dejaremos de reproducir esa concepción cada vez más tecnocrática e instrumental de la educación, pues atrás se están quedando esos tiempos donde unos pocos privilegiados tenían acceso a la exclusiva información o al exclusivo libro, se los aprendían de memoria y luego, fatuos y henchidos de soberbia, posaban de sabihondos.

Fundamentada en las teorías lingüísticas, pragmáticas, psicopedagógicas, cognoscitivas y en la racionalidad comunicativa, la 'competencia comunicativa' habilita al Maestro para socializar contenidos y provocar actitudes lógicas, sociales, artísticas, científicas y filosóficas, mediante un uso responsable y adecuado del lenguaje que garantice el manejo de expresiones esencialmente pedagógicas, las que serían menos asertivas y más apodícticas, tales como las de sentido hipotético, incertidumbre o duda. Así se marcaría otra actitud ante los educandos, bien diferente a las actitudes arrogantes y autocráticas, que lo han reducido a ser un simple instrumento de transmisión, mediante

expresiones que por su 'contundencia' no permiten que el educando perciba, razone, contraste, reflexione y tome distancias (epistemología), interprete (hermenéutica), invente (heurística), negocie significados e imagine (recreación de cultura).

Es decir, en vez de imponerse mediante actitudes que no permiten que el educando aprenda descubriendo, inventando y compartiendo la cultura y el sentido de pertenencia en comunidad, sólo formaría efectivamente una educación tutelada por maestros a su vez tan formados que entran en un proceso de negociación con el aprendiz para comprender, interpretar y buscar la verdad. El aprendiz no es el simple receptor de conocimientos que se le transmiten (alumno), sino el mismísimo agente elaborador de conocimientos.

'Cada hecho que encontramos está rodeado por indicios de actitudes. Algunos indicadores de actitudes son invitaciones a usar el pensamiento, la reflexión, la elaboración, la fantasía. Según palabras de John Searle es la fuerza ilocutiva y no el enunciado lo que señala la intención del hablante. Y si el profesor desea clausurar el proceso de maravilla mediante declaraciones insípidas de una realidad fija, puede hacerlo, pero él también puede ampliar el tema de un enunciado llevándolo a la especulación y a la negociación'¹⁰¹⁰

Bajo el presupuesto de un proceso de comunicación libre y responsable, el fenómeno educativo, que sucede más allá de las aulas, tendrá que contribuir en la adquisición de la competencia necesaria para la reflexión, interpretación, explicación y comprensión del conocimiento y el saber. Para avivar el espíritu crítico tan necesario en la comprensión más amplia de los problemas del mundo actual, se requiere una elevada competencia comunicativa de los docentes para hacer posibles la enseñanza y el aprendizaje.

El problema pedagógico de la 'competencia comunicativa' del maestro no sólo es asunto de contenidos y maneras de transmitirlo, ni de parcializadas tomas de conciencia, sino de tener también conciencia crítica de los problemas que suscita para profesores y aprendices, como los agentes del conocimiento que son, las distintas modalidades y métodos del conocimiento humano.

1010 BRUNER, Jereme, *Social Research*, 49, N° 4, 1982, pág. 845

Y tener conciencia sobre ciertos núcleos problemáticos de las ciencias sociales como el problema del reduccionismo causado por la absolutización de los 'ismos' y la parcelación del conocimiento; el problema de su denominación y clasificación, que se ha enfrascado en discutir si son ciencias naturales o sociales o de la cultura o del espíritu o de la historia, etc.; el problema del dualismo entre ciencias naturales y ciencias humanas; el problema de las teorías del conocimiento y el método, si es analítico o sintético o dialéctico o fenomenológico o estructuralista o complejo, etc; y el problema de la teoría crítica de la sociedad, entre otros.

Trátase de la pedagogía que sea, importa considerar qué tan lejos estaríamos dispuestos a ir con nuestras concesiones para entroncarlas con algo tan poco relativo, y mucho menos totalmente absoluto, como la Competencia Comunicativa.

La Competencia Comunicativa nos forma en la convicción de ser un Maestro no diletante, no escéptico, estoico, tolerante, ecléctico, ejemplar; que no importa saber cuál es el mejor método para enseñar a los niños proposiciones y conceptos básicos, ya que antes tendríamos que preocuparnos por tres cuestiones nucleares de la teoría pedagógica, puesto que un procedimiento apropiado a cierta ocasión, no necesariamente tendría que serlo en otra. Las tres cuestiones serían:

- i. Responder al problema de los 'fines' y 'propósitos' de la educación en cada uno de los períodos evolutivos por los cuales transita la inteligencia humana;
- ii. Definir los contenidos que armen los programas;
- iii. Definir el orden lógico, histórico, genético, instruccional, pedagógico, en que deben ser presentados los contenidos con el propósito de lograr su máxima asimilación.

Si el propósito pedagógico es 'formar el pensamiento humano', entonces tendría que precisarse con todo rigor cuáles serían las proposiciones y conceptos esenciales a enseñar. No es tarea sencilla seleccionar las proposiciones esenciales. Para esto se requiere excelente formación en filosofía, antropología, psicología, sociología, política y pedagogía. Lo que conforma un plan curricular no son los procedimientos, sino la definición de propósitos, fines, contenidos básicos y secuenciación.

La Competencia Comunicativa no se agota en el excelente papel discursivo de alguno de

los participantes, siendo que además de que alguien pueda hacer séptimo arte, aún falta que este acertado procedimiento de transmitir los conocimientos genere el otro proceso de compromiso con el progreso del conocimiento, que es desarrollar unos determinados contenidos a la par que se forman y desarrollan las facultades intelectuales del educando.

A partir de que el objeto concreto nos influye con sus apariencias, suministrándonos sus características y propiedades mediante datos, los que procesamos pasando de las sensaciones a la percepción, al pensamiento, al razonamiento, a la reflexión, a la corporeidad y al conocimiento,.

Esto, después de haber anclado en lo concreto y elevarnos en abstracciones hasta hacernos al conocimiento intelectual de una determinada intuición sensible, y habiendo formalizado todo esto mediante nociones, conceptos, proposiciones y categorías, además de organizar, definir, dividir, clasificar y comprender, nos quedaría el gran problema de saber comunicar todo esto, lo que requiere de la más adecuada de las competencias comunicativas para poder hacer de los 'data' un 'capta' referido a las cosas que captamos según nuestro punto de vista.

Agotado el ciclo, sustentados en nuestra competencia comunicativa nos disponemos ahora sí saber sobre el 'cómo de los qué'; el 'cómo de qué', el 'por qué' y el 'para qué', lo que nos arrojaría un fruto que es el Conocimiento.

Por tanto, el 'Éllyolon' es una conciliación crítica entre biología, psicología y ontología, entre ciencia y humanismo, entre conocimiento científico y conocimiento cotidiano, entre racionalismo crítico y realismo crítico, entre inductivismo, deductivismo y abducción, entre contenido, función y forma, etc., etc.

El camino para determinar discursivamente la naturaleza y elucidación de los problemas, para la explicación del universo personal de sentires y emociones vivenciales y existenciales, para la estructuración valorativa de las relaciones sociales y para garantizar el fin supremo de la libertad y la creación traducidas como Conocimiento, nos muestra el trillo de la competencia comunicativa.

Predisuesto a la Hermenéutica

No se conoce receta alguna para aprender a interpretar, comprender y reflexionar, excepto la de preocuparnos por construir nuestro propio contexto referente a nuestro acervo de experiencia, conciencia, racionalidad, vivencia, existencia y

trascendentalidad que sirve de sólido cimiento al holista constructo personal de nuestras estructuras cognitivas, cognitivas, cognoscitivas, afectivas y emocionales. Contexto este mediante el cual a su vez nos lanzaremos tras la comprensión de textos, acercándonos entonces a las certezas y verdades, en la medida que las tenga, del conocimiento.

Son muchos y variados los recursos para interpretar un Conocimiento, pudiéndose por ejemplo entrelazar los diferentes conocimientos según el principio jerárquico de 'la generalidad decreciente y de la complejidad creciente' hasta conformar un todo complejo y menos general.

O encadenando los conocimientos racionalmente (August Comte), según cierta manera de interpretar el orden de la historia, estableciéndose una distinción entre ciencias teóricas y conocimientos prácticos, en la cual las ciencias teóricas serían más sublimes al permitir prever para luego actuar, puesto que sería la teoría la que fecunda la experiencia dándole cierto sentido; y siendo la distinción entre razón y experiencia del dominio de la razón teórica, sin reducirse a la simple aplicación de la teoría a la experiencia, desde dicha razón se elaborarían los datos de la experiencia objetiva, mientras que la experiencia práctica no contendría necesidad por ser netamente empírica.

O rigiéndose por el criterio del dualismo neoKant-eano entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu (Dilthey, Hartmann), el que se profundizaría una vez las ciencias del espíritu atrincheradas en la metodología de las ciencias histórico-hermenéuticas, tras el intento positivista de hacer que la teoría de la ciencia adoptara la metodología universal de las ciencias empíricas, empezaran a abogar por una ciencia unitaria. O adecuándose

En este conflicto terciarían Habermas y Piaget. Por un lado, para Habermas no sería procedente encasquetársele a la sociedad un aparato teórico similar al aplicado a la naturaleza y para Piaget, por el otro, todos los caracteres del hombre se ponen en juego en los fenómenos sociales, sin poderse distinguir lo que le compete a una naturaleza humana supuestamente universal de lo que le viene marcado por las variaciones culturales. Esto es, puesto que la naturaleza humana exigiría pertenecer a sociedades particulares, para Piaget

no sería posible aceptar esas clasificaciones representacionistas y acrílicas de las ciencias que conducen a las arbitrarias distinciones entre ciencias naturales y ciencias formales, ciencias sociales y ciencias humanas, ciencias abstractas y ciencias concretas, etc.

O adecuándose a cierta orientación analítica de la ciencia, según lo planteado por Francisco Sierra Gutiérrez,¹⁰¹¹ ya que para poder adecuarse externamente a los objetos, la 'teoría analítica' con su método hipotético-deductivo supone a los objetos en su inmediatez a priori empírica. Sobre la Teoría y su Objeto, las categorías se adecuan al objeto estableciendo hipótesis, variables y funciones formales en el sistema social, en busca de la confirmación 'causal' de las mismas hipótesis.

En la relación entre Teoría y Experiencia emplea el modo de observación física, los juicios de percepción y el control intersubjetivo mediante procesos de falsación; en la relación entre Teoría e Historia, se apoya en el modelo de la explicación 'causal' predictiva; en la relación entre Teoría y Praxis, aislando determinadas técnicas para aplicarlas socialmente de manera instrumental y estratégica, sin considerar los 'intereses' del conocimiento, por ser extracientíficos; en la relación entre Ciencia y Valores, separa valores y hechos, sostiene la neutralidad de la ciencia en sí misma y reconoce cierta postura moral en el uso de la técnica. El primado de sus Intereses es técnico, instrumental y estratégico.

O mediante la orientación hermenéutica,¹⁰¹² a través de un método comprensivo-hermenéutico y dialéctico, ya que la orientación 'dialéctica' parte del mundo de la vida y presupone una autoimplicación del sujeto en el objeto a estudiar. En la relación entre la Teoría y su Objeto, considera que la trama social de la vida y su comprensión hermenéutica determinan la investigación, que los datos vienen cualificados histórica y culturalmente en la totalidad social y que la adecuación sujeto-objeto es conflictiva, dinámica y dialéctica.

En la relación entre Teoría y Experiencia, las categorías se autodeterminan y se controlan desde la experiencia entendida en su trasfondo precientífico, pero refiriéndose siempre a una totalidad socio-cultural donde la experiencia se despliega en la historicidad vital y los procesos culturales de socialización.

1011 LONERGAN, Bernard. *Insight, A Study of Human Understanding*, New York, 1958, traducción de Francisco Sierra Gutierrez.

1012 *Ibíd.*

En la relación entre Teoría e Historia, que se funda en una ley histórica que relaciona de manera dialéctica 'no causal' lo universal y lo particular, se presentan una conciencia de situación en el tiempo y de concreción histórica, una intención práctica de legitimar objetivamente los contextos aislándolos de la arbitrariedad subjetiva y unos movimientos tendenciales de los sujetos agentes que a su vez imprimen una dinámica de producción y asignación de sentido.

En la relación entre Teoría y Praxis, que para la dialéctica es una relación fundamental, siendo todo proyecto teórico en cierto modo un proyecto práctico-vital, en el cual los intereses del conocimiento no sólo van unidos a la orientación de la ciencia y la técnica, sino que distingue claramente los problemas técnicos de aquellos cuya dimensión es práctico-moral; en la relación entre Ciencia y Valores, las decisiones e intereses de investigadores se autoimplican con el movimiento totalizante de la acción humana en su contexto histórico.

O mediante una orientación dialéctica (Iñaki Gil de San Vicente), siendo que en el mundo objetivo, el mundo social y el mundo interior todo fluye y refluye; todo tiene sus períodos de avance y retroceso; todo es dual; todo tiene dos polos y su par de opuestos; los semejantes y los desemejantes son los mismos; los opuestos son idénticos en naturaleza, difiriendo sólo en grado; los extremos se tocan; todas las verdades, son semiverdades, todas las paradojas pueden reconciliarse; el género está en todo y todo tiene sus principios masculino y femenino; el género se manifiesta en todos los planos.

Además, la contradicción aparece como un carácter esencial de los servomecanismos, contruidos por el hombre o ya presentes en la naturaleza; y si la cibernética pretende ser la ciencia de todos los mecanismos autorreguladores, cualesquiera que sean sus diferencias de escala, de nivel, de naturaleza, se legitima entonces por más de un motivo como la ciencia de la contradicción.

Ya no le rendiríamos tanto culto a la lógica formal, saliendo de ese encierro de la imagen abstracta de un círculo cerrado, como si fuese un servomecanismo, ya que la lógica formal con su noción de causalidad no se ocupa válidamente más que de los mecanismos secuenciales de control rígido, mientras que la lógica dialéctica

es el hilo de Ariadna que nos muestra la salida precisamente por el mismo hecho de admitir la realidad del círculo.

Esto es, la Interpretación es un complejo proceso donante de sentido y significado, ya sea a través de la deducción, la inducción o/y la abducción, que en forma de movimiento circular ('movimiento dialéctico' de Hegel o 'círculo hermenéutico' de Dilthey) se va del todo a las partes y de las partes al todo, pero sin ser noria, sino una espiral ascendente, puesto que la riqueza y profundidad de la interpretación y comprensión del sentido y significado de lo estudiado (el ser, una estructura o un texto), correspondiente a una determinada vuelta, es bien diferente de las anteriores y las posteriores, siendo más rica y profunda a medida que se asciende.

'El proceso consiste en una alternancia de análisis y síntesis: sin observaciones significativas no hay generalización y sin conocimiento de generalización no hay observaciones significativas. Kant había expresado en una vieja máxima que la experiencia sin teoría es ciega, pero la teoría sin la experiencia es un juego intelectual'¹⁰¹³

Si lo estudiado es el Ser, por ejemplo, el proceso de interpretación y comprensión sería, según Hegel, un movimiento dialéctico que en espiral va de la aprehensión del 'ser en sí' al 'ser para la conciencia' que es reflexión de la conciencia sobre sí misma, siendo que lo verdaderamente significativo es el ser para la conciencia del ser en sí.

Esto es, de más riqueza y profundidad que los procesos de interpretación y comprensión de Hegel y Dilthey lo sería el enfoque hermenéutico-dialéctico, más acorde con la complejidad dialéctica de la realidad y mucho más si lo estudiado es una temática referente a las ciencias humanas, puesto que éste sería efectivamente más cinemático que dinámico, más en espiral ascendente que en círculo cerrado, más n-causalmente cibernético que unidireccionalmente causalista, más razonablemente cognoscitivo-emotivo que razonadamente axiomático; es decir, en la medida que éste es más real que irreal.

Muy apropiadamente acota Martínez Míguez que a partir de los estudios de Dilthey, Weber, Jaspers y otros teóricos germánicos (XIX-XX) sobre la distinción entre 'explicar' (erklären) y

1013 MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, Miguel. *La Lógica Dialéctica en el Proceso de la Investigación Científica*; Web, op. cit.

‘comprender’ (verstehen), ya en la segunda mitad del siglo XX vendrían los otros teóricos germánicos de la Escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno y Habermas) a darle el original y novedoso enfoque a esta distinción entre ‘explicación’ y ‘comprensión’, basando la Explicación en el análisis y la división para buscar las causas de los fenómenos y relacionar estos fenómenos con otras realidades medianterelacionesquepermaneceríanexteriores a los objetos analizados; la Comprensión en la captación de las relaciones internas y profundas para poder entender desde adentro, respetando el contexto (costumbres, cultura, sentidos) y la indivisibilidad de los fenómenos, su novedad.

Si mediante la ‘explicación’ se parcela y axiomatiza la realidad (análisis), mediante la ‘comprensión’ se respeta la evidencia de la totalidad del cuerpo vivido, el tiempo vivido, el espacio vivido y las relaciones sociales vividas, reuniendo todas sus partes en un todo comprensivo; si la ‘explicación’ aguanta con respecto a las ciencias naturales, sólo la ‘comprensión’ se correspondería con las ciencias humanas.

Pero, ¿acaso lo humano no es natural?, ¿dónde quedaría la supuesta superación de la cuestionada diferencia entre ciencias naturales y ciencias humanas? Esto, para sugerir que en vez de montar trincheras ante la posible irrupción de la axiomatización positivista en las ciencias humanas, debemos abrir las fronteras para que también la Comprensión sea pertinente a las ciencias naturales.

‘Con base en todo lo expuesto, es fácil comprender que el proceso natural del conocer humano es hermenéutico: busca el significado de los fenómenos a través de una interacción dialéctica o movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de éstas al todo. Es más, también el todo sigue este mismo proceso e interacción con el contexto, pues (sic), como dice Habermas (1996), ‘interpretar significa, ante todo, ‘entender a partir del contexto’ (p. 501)’¹⁰¹⁴

Competencia Comunicativa para Comprender

Desde la escuela del ‘aprendizaje significativo’ se contempla que sin teoría del aprendizaje no tendría sentido la teoría pedagógica, haciéndose necesario ahondar en la reflexión sobre las bases y las condiciones del aprendizaje para significar la educación y la pedagogía (J. D. Novak).

No es del caso conformarse con adquirir

conocimientos, ni con disponer de cierta habilidad para transmitirlos, ni con adelantar ciertas operaciones intelectuales para asimilarlos, sino de tener el suficiente criterio para la reflexión crítica sobre ellos, tanto al adquirirlos como al transmitirlos. Nada tan estéril como el conocimiento reducido a la simple información que se tenga a la mano. De qué sirve tener la habilidad de percibir, representar o desarrollar operaciones intelectuales, diagramando mapas mentales y conceptuales, si no se ‘comprende’ el conocimiento que se está manipulando y no pasamos de responder superficial y automáticamente sobre las cosas.

Sobre el concepto de ‘comprensión’, es un proceso gradual, iterativo e inagotable, que va de lo simple a lo complejo, de una menor comprensión a una mayor, presionando así la ampliación de las fronteras del conocimiento; es un proceso permanente de formulación de interrogantes, búsqueda de múltiples respuestas y prospección de soluciones.

Cosa más compleja es la ‘comprensión del sentido’, lo que exige abordar y enfocar trascendentalmente un determinado contenido de una determinada realidad, desde lo lingüístico, lo hermenéutico, lo heurístico, lo fenomenológico y lo dialéctico.

La ‘fenomenología’ permite investigar la constitución práctica de la vida cotidiana; la ‘lingüística’ se centra en unos juegos del lenguaje que conllevan formas de vida; la ‘hermenéutica’ se apropia de la normatividad lingüística-trascendental de la acción comunicativa, para poder cuestionar enfoques lógico-formales; la ‘heurística’ se enfoca en los diferentes caminos (métodos) hacia la búsqueda de la verdad; la ‘dialéctica’ da cuenta de las cosas como ellas son, como no son y como podrían ser.

Con base en lo Trascendental, la ‘comprensión’, que es una participación intelectual, voluntaria y afectiva, permite acceder a la persona espiritual cuyo modo de ser no es objetivable; pero la Comprensión no puede ser un método psicológico de objetivación de la realidad, sino de cierta metafísica, ya que la relación entre el yo y los demás es un problema de valor, cuya solución implica una metafísica fenomenológica.

El Conocimiento sin Comprensión no llega a darnos los fundamentos para tener opción,

1014 *Ibíd.*

tomar partido, elegir y decidir. Si no se aprende a aprender, ni a pensar bien, ni a actuar con racionalidad y razonabilidad, lejos de nosotros estaría el llegar a 'comprender'.

Ahora, las diferentes técnicas de memorizar mediante la representación de rutinas mentales o descripciones resumidas de redes conceptuales, que pueden ser apoyos instrumentales de relativa utilidad para la manipulación de conocimientos, no deben confundirse con la misma Comprensión, ya que ésta no es un agregado lineal de percepción, representación, conceptualización y emisión de juicios.

Alguien puede representar diagramando a su manera su resumen con respecto a determinado contenido sin necesidad de tener que haberlo comprendido previamente; que es lo que ocurre con tanta frecuencia cuando disertamos y exponemos imbricados contenidos sin entender sobre lo que estamos hablando.

Como la Comprensión no se reduce a la adquisición 'ipso facto' de conocimientos para ostentarlos, sino a procesos de aprender gradualmente a pensar bien, aprender a aprender y aprender a actuar, para no quedarnos en la manipulación de esquemas representacionales, como aquellos procesos de razonamientos formales silogísticos, mapas conceptuales, mentefactos, etc., es necesario entrar a interrogar las cosas objeto de conocimiento pensándolas en movimiento, ya que la Comprensión no es algo que resulte del vacío.

La Comprensión es un proceso de gradualidades que van de lo simple a lo complejo y que se van superando a medida que nuestro compromiso reflexivo por aprender a aprender, aprender a pensar bien y aprender a actuar nos vaya cualificando en fundamentos, a partir de los cuales empezamos a decantar toda la nueva información a nuestro alcance poniéndola en conflicto con nuestros propios repertorios, ya sea para reafirmarnos en éstos o para desecharlos.

Los recursos mnemotécnicos, además de no ser suficientes para obtener la Comprensión de lo que es objeto de conocimiento, en no pocas veces pueden conducir a equívocos o resultar innecesarios, puesto que, ya que nadie podría pretender llegar a entenderlo todo acerca de todo, a menudo podemos evidenciar comprensiones 'en acto', no reflexivas, sobre cuestiones tan

cotidianas como cuando en una conversación cada cual va tomando el turno de la palabra sin tener que regirse por los principios protocolarios que regulan los diálogos o debates para que estos resulten exitosos, o el caso de la 'gramática generativa' de N. Chomsky, etc.

'La gente entiende algunas cosas sin necesidad de modelos mentales. Por ejemplo, en sentido práctico comprendemos la gramática de nuestra lengua materna sin ningún acceso explícito a las reglas que gobiernan el discurso gramatical. Podemos codificar un discurso gramatical, producirlo, discriminar expresiones gramaticales de expresiones no gramaticales y corregir expresiones no gramaticales para hacerlas gramaticales'¹⁰¹⁵

La Comprensión tiene que ver con el Conocimiento, en cuanto a todos sus momentos en los que se adquiere, asimila, transmite, desarrolla, cuestiona y construye, mediante el esfuerzo de realizar lecturas analíticas y sintéticas, diálogos, discusiones e investigaciones, relacionándolas y plasmando sus resultados en descripciones, explicaciones, hipótesis, teorías y/o conclusiones; y no tanto con aquellas técnicas de confeccionar esquemas que reducen artificiosamente y condensan a su mínima expresión conocimientos adquiridos.

La Comprensión trasciende tanto el conocimiento como al pensamiento producto de la memorización, la habilidad mnemotécnica y la actividad rutinarios, propias de la cotidianidad de la vida y de la escuela. Claro que sin capacidad de percibir, representar y asimilar las lecciones de los embates de la vida y sin disponer de una rica experiencia vivencial, además de poder memorizar y almacenar rutinariamente formas de adquisición y/o transmisión de conocimiento, no podríamos dar el salto hacia la Comprensión, que es una reflexión crítica sobre el conocimiento.

Esto es, la Hermenéutica denota y connota Comprensión e Interpretación, en el sentido de considerar posible describir y comprender la causa de los fenómenos, debido a la inteligibilidad del mundo; ya que si no se comprende una teoría es porque dicha teoría se hace insuficiente. Sería el estudio de las estructuras y las condiciones en que se da el acto de comprender, y la manera como se dirige u orienta la comprensión o interpretación de una tesis, un modelo, una teoría, un hecho

1015 PERKINS, David. ¿Qué es la Comprensión?, Policopiado, U. del Quindío, pág. 80

histórico, el ser de la existencia humana, la relación entre seres humanos, una cultura, un texto o un discurso.

La manera como el hombre accede y da cuenta del conocimiento del mundo es asunto que va más allá de la relación técnica sujeto-objeto, de la aplicación de un método único y de la compartimentación maniqueísta de las ciencias entre naturales y humanas.

No es suficiente o tan contundente decir que la Comprensión es el método propio de las ciencias del espíritu y que el de las ciencias naturales es la racionalidad descriptiva y explicativa, porque la comprensión no se deja confinar en los silos especulativos de un pluralismo relajado e irracionalista, ya que también campea derivando en el mundo del rigor, la crítica, la dialéctica y la racionalidad.

El comprender es propio de todas las ciencias: las del procedimiento de la técnica causal propio de las ciencias naturales, las que usan teorías y enunciados, las que describen hechos conocidos o predicen hechos nuevos, las de la aprehensión del sentido de un objeto, las de la existencia humana, las de la vida emotiva, las de la relación simbólica entre las experiencias internas y sus expresiones, las de la estructura ontológica del ser del hombre en tanto ser histórico, las de la racionalidad, las de la cultura, las de la estética y la ética.

¹⁰¹⁶Desde la interpretación hermenéutica-trascendental de Royce no debemos entender ya la comprensión como una tarea que compite con la explicación, sino como un fenómeno cognoscitivo que complementa el conocimiento científico de los hechos objetivos: puesto que la interpretación del mundo requiere un mutuo entendimiento por parte de los científicos. La comprensión es un procedimiento racional, irremplazable por la observación objetiva y por la explicación de los datos lingüísticos¹⁰¹⁶

Nos quedamos reflexionando en la necesidad de una filosofía trascendental que nos fundamente en la comprensión de que los planteamientos hermenéuticos y científicos son diversos pero complementarios, siendo que se encuentran movidos por intereses cognoscitivos diferentes, puesto que el planteamiento hermenéutico de los problemas tiene su origen en el interés por el Acuerdo (entre sujetos), mientras que el interés científico está por el Conocimiento.

A la luz de una pedagogía holista, no sólo es cuestión de seducir en la exposición, ni es formalización, sino investigación y recreación de la realidad. Mientras reduzcamos la Pedagogía a una práctica transmisivista de conocimientos sobraría preguntarse por su estatus epistemológico y científico, pero en verdad la Pedagogía articula lo transdisciplinario, alrededor de sus fundamentos teóricos, conceptuales y prácticos, en función del gran objetivo de recrear la realidad.

¹⁰¹⁷Queremos dar cuenta de lo específico de la problemática pedagógica y comprender cómo se ha constituido lo que pueda denominarse una práctica discursiva pedagógica. Esta aparece con el carácter de una problemática no resuelta en nuestro medio, porque todos los que trabajan en otras disciplinas se consideran autorizados a invadir, o al menos asumir, su objeto de trabajo. Y, además, porque otras disciplinas se creen depositarias del saber que pertenece a la pedagogía como teoría o sistema¹⁰¹⁷

Predispuesto a la Heurística

Para embarcarnos en la aventura Heurística de la búsqueda de la Verdad cuenta mucho el estar debidamente pertrechados de la más adecuada competencia comunicativa, además de requerirse la respectiva fundamentación conceptual, a la par que en nuestros apuros no puede faltar una buena dosis de intuición y sentido común. Acá se presenta la virtuosa redundancia de que la misma Heurística del problematizar, buscar, recrear, proponer, investigar y ponerse ad portas de encontrarse con la verdad también es condición sine qua non de la Competencia Comunicativa.

La Heurística es más una selección razonable que racional (lógico-formal); es más del sentido panorámico (intuición) y del sentido común que nos orienta a fijarnos en lo pertinente, que del atesigante cálculo que nos bloquearía en la toma de decisiones; es dejarse llevar por la voz de la selva, aplicando la navaja de Ockam.

La Heurística sería como aquel Algoritmo consistente en una regla o conjunto de reglas que de manera práctica y espontánea aplicamos en los problemas de nuestra cotidianidad, y que casi siempre nos permiten llegar a una solución esperada, aunque la razón de su funcionamiento no necesariamente tenga que ser comprendida por quien sepa aplicar Algoritmos.

Entre las tantas maneras de aproximarnos al

¹⁰¹⁶ CORTINA, Adela. *Razón Comunicativa y Responsabilidad Solidaria*; Ediciones Sígueme, Salamanca, 1995, pág. 91

¹⁰¹⁷ BEDOYA Iván, GÓMEZ Mario. *Epistemología y Pedagogía*, Ecoe, Bogotá, 1989, pág. 17

problema de la Heurística, una podría ser esta de empezar por confiar más en lo que nuestra mirada nos dice que es más razonable (inferencia inconsciente o intuitiva) que en los cálculos racionales o lógico-formales.

Y bajo estos criterios nos orientamos para no caer en los fideísmos ciegos, ni siquiera en los de la razón (Popper). Veamos:

La Heurística es un proceso de 'resolución de problemas' que implica un proceso de pensamiento, el que además de lo ya detallado sobre él vale complementarlo mediante otras referencias como la tan interesante y útil de Paulo César Mesa Herrera,¹⁰¹⁸ para quien el Pensamiento es el conjunto de cualidades que en el Hombre cumplen las 'funciones' de asociar ideas para reflexionar consciente y racionalmente sobre los hechos, fenómenos y situaciones del mundo, como sobre la misma existencia de él mismo; la 'función' de interpretar y comprender el mundo (hermenéutica); la 'función' de procesar información; la 'función' de solucionar efectivamente las dificultades que le impone el medio ambiente (heurística).

Una vez esta definición del Pensamiento por sus funciones, aborda el asunto de la Heurística precisando que una persona se enfrenta a un 'problema' cuando ha aceptado una misión o tarea sin saber de antemano cómo realizarla, siendo entonces la 'Heurística' como aquellas reglas que por ser tan simples y prácticas (¿intuición y sentido común?) nos permiten cierto ahorro procesal en el ámbito del pensamiento y del razonamiento, permitiéndonos por eso mismo llegar a una solución.

Para no caer en el reduccionismo de una Heurística de la 'solución de problemas' como algo trivial, ya que una tarea de estas exige procesos de razonamiento relativamente complejos que no podrían evacuarse exclusivamente mediante razonamientos asociativos y rutinarios, tal como lo exigiría cualquier tarea de Investigación, vale tener presente cómo para Roger Bacon las matemáticas serían la más abstracta forma de la Heurística, puesto que son el alfabeto de toda filosofía.¹⁰¹⁹

La Heurística, entonces, podría adelantarse mediante dos estilos o maneras de procesar nuestro pensamiento, que serían el estilo de la

Heurística de 'representatividad' propio de aquel razonamiento en el que se emiten juicios a partir de categorías generales de la mayor relevancia (pertinencia) y el estilo de la Heurística de 'disponibilidad' propios de aquellos razonamientos que juzgan la probabilidad de ocurrencia de un suceso de acuerdo con la facilidad que podamos intuirlo.

También la Heurística implica un proceso de conocimiento, equivalente al traslape entre la obyección del objeto de conocimiento y la objetivación del 'cuerpo y mundo' cognoscente. El producto Conocimiento sería resultado de un proceso adelantado según las condiciones del contexto construido por nosotros mismos, haciéndolo por tanto si no algo conjeturable por lo menos algo que de por sí es parcialmente limitado y perfectible.

Si la verdad del conocimiento se corresponde con cierta racionalidad del mundo, de la vida y de la persona, el conocimiento se debe no sólo a la subjetividad de la intuición y el sentido común, sino también a esa carga de intersubjetividad que nos hace conocer a través de la lente de las estructuras construidas por nuestros interlocutores.

Como una cosa es el conocimiento conocido de las ciencias experimentales exactas y otra el de las ciencias humanas, las certezas y verdades de las ciencias humanas no son susceptibles de extraerse con la facilidad de las ciencias experimentales.

No basta con establecer las relaciones entre las cosas objeto de conocimiento basándose en pautas espacio-temporales mediante las cuales estaría organizado el mundo natural, sino que requieren además de la relación intersubjetiva entre los actores e interlocutores cognoscentes, para lo cual es importante la actitud de diálogo, discusión racional y razonabilidad, fomentando la modestia intelectual para no quedar enclaustrados en nuestra secta, sino abiertos a las razones valederas de nuestro interlocutor y rigiéndose por razones éticas en la búsqueda de la verdad.

El conocimiento propio del ámbito académico y teórico-práctico donde se dan los avances de una determinada ciencia experimental fácilmente nos ha llevado a valorarlo según los resultados de sus nuevas tecnologías, cuyas aplicaciones por lo general han hecho más cómoda la vida, pero excepcionalmente es valorado según los

1018 MESA HERRERA, Paulo César. Op. cit. paucemeher@yahoo.com

1019 BAENA UPEGUI, Mario. Op. cit., pág.58

problemas ambientales y éticos que le ocasionan a la vida misma, es decir, según cierto 'malestar de la civilización' como el psicoanalizado por Freud.

Desde la Heurística se ha pasado al tablero a la 'razón', como en el caso de John Dewey que, de existir cierta equivalencia entre heurística y teoría de la investigación, es uno de los primeros heurísticos contemporáneos que no vacila en dar el paso de problematizar a la 'razón' como la fuerza que debería iluminar y dirigir el mundo. Si bien no cuestiona ese aforismo del Discurso del Método (Descartes) de que 'la razón es la cosa mejor distribuida que existe', aduce Dewey no compartir el optimismo iluminista sobre la infalibilidad de la razón, puesto que la 'razón' es también falible; y tal falibilidad debería ser objeto de una teoría de la investigación.¹⁰²⁰

En el caso de verse la Heurística como simple formalidad técnica o lógica de 'resolución de problemas', tendríamos tener presente que:

La Investigación o transformación controlada y dirigida de una situación indeterminada en una situación determinada con sus distinciones y relaciones constitutivas, de manera que convierta los elementos de la situación primitiva en un todo unificado, siendo que la situación de la que parte toda investigación racional es una situación real que implica incertidumbre, turbación y duda.

La Heurística es 'duda', no siendo ésta un estado subjetivo (al menos que no se trate de una duda patológica), sino el carácter de una situación en sí misma indeterminada, confusa e incierta. Esta situación se convierte en problemática apenas es objeto de una investigación. La determinación de un problema es siempre el encauzamiento hacia su solución y, por ello, es el comienzo de una investigación progresiva.

La Heurística es 'ideas', ya que una vez determinado problema es planteado acerca de hechos que constituyen la situación primitiva, se perfila la posibilidad de una 'idea' que sea su solución, consistente en una anticipación o previsión de lo que puede suceder. La necesidad de desarrollar el significado implícito de la 'idea' da lugar al razonamiento, el cual se sirve de símbolos-palabras, mediante los cuales el significado de la 'idea' es referido al sistema de las otras 'ideas'.

La solución del problema, anticipada en la 'idea' y en el 'razonamiento' que ha hecho

explícito su sentido, se convierte en el punto de partida de una experiencia o de nuevas observaciones de hechos. Estas observaciones modifican la precedente situación, esclareciendo las condiciones que habían quedado oscuras y relegando ciertos aspectos que primeramente parecían importantes; la investigación rebrota así continuamente por sí misma, sin llegar a ser verdaderamente concluida.

Otro aspecto a tener en cuenta es el de la 'creatividad' en la resolución de problemas. La 'creatividad' es un ingrediente fundamental merced al cual, igual que un algoritmo, se llega a soluciones más efectivas, posiblemente con menos esfuerzo e incluso en menos tiempo. Uno de los factores determinantes de la creatividad lo es el pensamiento divergente, entendido éste como la capacidad para generar respuestas o soluciones a los problemas utilizando procedimientos tan poco comunes que podrían llevarnos a tener que saltar los límites dados por sentados en cuanto a determinado problema para poder plantearnos el mismo problema de una forma totalmente nueva e intentar así desarrollar soluciones nuevas e innovadoras, como si antes uno no se hubiese encontrado con nada parecido.

En cuanto a los 'problemas' en sí, Paulo Mesa Herrera los clasifica como de 'ordenación', cuya Solución exige el reordenamiento de un conjunto de elementos bajo un criterio determinado; de 'inducción' de la estructura, cuya Solución exige la identificación de las relaciones existentes entre los elementos presentados, a fin de construir nuevas relaciones entre los mismos; de 'transformación', cuya Solución requiere del empleo de diversos métodos, con el fin de transformar un estado inicial o unas condiciones iniciales en una meta.

El proceso de darle Solución a un problema cumple tres fases, a saber: a) Fase de 'preparación', consistente en el análisis e interpretación de los datos disponibles inicialmente, con sus restricciones, y en la identificación de algún criterio de Solución; b) Fase de 'producción', que comprendería operaciones como las de recuperación de la información, almacenamiento de información intermedia, exploración de la información ambiental, transformaciones y, eventualmente, la operación de alcance de la Solución; c) Fase de 'enjuiciamiento',

1020 DEWEY, John. *Op. cit.*, pág. 379

mediante la cual se evalúa la Solución generada, contrastándola con el criterio de Solución.

Un instrumento de trabajo útil en este tipo de Heurística (lógica-formal es el 'tipo de procesamiento de la información'. No basta con ordenar la información, sino que ésta nos sirva para el planteamiento del problema y la solución (respuesta) del mismo, lo que no descarta que la información inicial necesite ser transformada en otra, a partir de ella misma. Para procesar debidamente una Información se requiere, según Mesa Herrera, definirla a partir de Esquemas, Procesos y Productos (eventos cognitivos).¹⁰²¹

Los 'esquemas' reflejan el almacén del sistema dentro del cual se representa la información. El Esquema puede verse como una organización cognitiva y estable que contiene la totalidad del autoconocimiento y del mundo; representa la información referente a una categoría particular de 'personas, objetos y eventos'.

El Esquema se desarrolla conforme se desarrolla el individuo y se fortalece a su vez con la repetición, procesamiento y organización de información similar que se almacena en el mismo esquema, siendo que a mayor utilización de un esquema se fortalecerá su fortaleza y cohesión interna, aumentando su resistencia al cambio. Los esquemas se organizan en estratos, desde la información de eventos particulares y/o elementos simples de conceptos complejos, hasta esquemas que integran representaciones del concepto o de eventos intrincados como un todo en la parte superior de la jerarquía.

Los 'procesos' son las operaciones que realiza el sistema para manipular y trasladar la información desde, hacia y entre las estructuras y el medio ambiente, con el fin de generar productos cognitivos. Las operaciones cognitivas son aquellas reglas de transformación, por medio de las cuales las estructuras profundas son trasladadas a las estructuras superficiales.

Esta fase de procesamiento también influye en el tipo de manejo que se le dará a la información que ingrese al sistema o a la que ya existe almacenada.

Los 'productos' o eventos cognitivos podrían definirse como las salidas finales o las conclusiones del sistema, que resultan de la interacción de la

información interna o externa, las estructuras y las operaciones cognitivas.

Los productos cognitivos son más propensos al influjo de los estados emocionales internos, más asequibles a la conciencia del individuo, menos estables y más relacionados con las demandas externas.

Los productos son vistos como resultado de estados más profundos, con una función autoconfirmatoria y perpetuadora del equilibrio de los esquemas subyacentes. Los productos cognitivos han recibido diferentes nombres: autoverbalización, inferencias, pensamientos automáticos, atribuciones.

En últimas, la Heurística es 'búsqueda de la Verdad', siendo la Verdad misma un concepto aún no esclarecido. Sobre la Verdad cabría ahora reseñar cómo para Miguel Martínez Miguélez¹⁰²² ella es una 'experiencia humana' o 'vivencia' con certeza inmediata que no puede ser verificada mediante los medios de que dispone la metodología científica.

La Verdad, por ser una 'experiencia vivencial', no es el producto de aquel proceso del conocimiento sensorial-conceptual-racional propio del concepto de realidad sustentado por las ciencias naturales, sino una 'pretensión de verdad' que aún siendo diferente a la verdad científica no es subordinada ni inferior a ésta.

'Gadamer (1984) señala que en los textos de los grandes pensadores, como Platón, Aristóteles, Marco Aurelio, San Agustín, Leibniz, Kant o Hegel, 'se conoce una verdad que no se alcanzaría por otros caminos, aunque esto contradiga al patrón de investigación y progreso con que la ciencia acostumbra a medirse'... Para Einstein, la ciencia no busca tanto el orden y la igualdad entre las cosas cuanto unos aspectos todavía más generales del mundo en su conjunto, tales como 'la simetría', 'la armonía', 'la belleza', y 'la elegancia', aún a expensas, aparentemente, de su adecuación empírica'¹⁰²³

Así nos reencontramos de nuevo con la concepción griega de 'belleza' que siempre tuvo una significación objetiva, de lo que se aferraría Popper para sustentar la objetividad de su mundo tres, siendo para ellos convergentes lo verdadero, lo bueno y lo bello, puesto que la belleza como uno de los aspectos del ser constituía un carácter

1021 MESA HERRERA, Paulo César. Op. cit.

1022 MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, Miguel. *La Lógica Dialéctica en el Proceso de la Investigación Científica*. Op. cit.

1023 *Ibíd.*

fundamental de la realidad.

La Verdad más que del exclusivo ámbito de la lógica lo es también del de la estética, pero que al tener que dar cuenta de una vivencia total de la realidad experimentada nadie habrá de jactarse en respondernos sobre ¿qué es la verdad?

Si siempre todos por un simple instinto de supervivencia hemos estado condenados a tener que enfrentarnos y encontrarle algún sentido a la realidad circundante, ¿por qué la última palabra tendría que haberse dado con el concepto de verdad del enfoque positivista de las ciencias, de un conocimiento sin sujeto cognoscente?

‘Nuestro concepto de verdad es algo significativo e importante para la persona, un concepto de verdad que expresa una ‘relación’ entre la persona y la realidad... Las realidades que enfrenta el ser humano no tendrían sentido alguno sin su presencia, sin su interacción con ellas, pero también queda en pie el hecho de que su presencia puede descubrir muchos sentidos... Todo esto no quiere decir abogar por un relativismo a ultranza. Un relativismo sí, pero no radical. El siglo XX fue el siglo de la Relatividad, la cual, por cierto, según Kuhn, nos acerca más de nuevo a Aristóteles que a Newton’¹⁰²⁴

Ya de vuelta en la ‘visión holista de la pedagogía’, correspondería describir a grandes rasgos que un Maestro Heurístico en todo momento está preocupado por aprender a preguntar, como a procesar creativamente la información pertinente implícita en las respuestas, siendo esto no sólo de crucial importancia en el aprendizaje sino en la búsqueda de la verdad.

Es un Maestro que nunca se considera concluido, ni plenamente realizado; que no deja de sospechar, inquirir, preguntar, relacionar, investigar, descubrir; para quien su descubrir no es un concluir, que siempre está dando el paso y no sólo si va a la fija; que no se limita a seguir rutinariamente contenidos y currícula, puesto que permanentemente se está re-creando con novedades; que nunca cierra las comillas.

Es un maestro que no se extraña ni altera porque el aprendiz no entienda, ya que su fin no es el de llegar a que el otro tenga que entender, así sea haciendo entrar la letra con la sangre, sino indicar el camino, sabiéndose sugerente, seductor y enfático en la presentación y explicación de los temas a tratar, allegando las condiciones y

motivaciones adecuadas para que el aprendiz por sus mismos medios alcance su intelección o entendimiento.

‘De los alumnos mismos depende el que alcancen la intelección, y lo logran con facilidad y rapidez diferentes. Algunos pescan el asunto antes de que el maestro pueda terminar su explicación. Otros sólo alcanzan a mantener el paso. Otros ven la luz sólo cuando revisan la materia por sí mismos. Algunos, finalmente, nunca pescan nada; por un tiempo seguirán las clases, pero tarde o temprano dejarán la carrera’¹⁰²⁵

No obstante, si la razón fuese perfecta, la Heurística no tendría nada que hacer, ni la filosofía y la ciencia hubiesen emergido, siendo que la circunstancia que les exige y mantiene incesantemente en vilo es la falibilidad. Esta falibilidad de la razón es la que legitima la ‘a-racionalidad’, o si se quiere la irracionalidad, la que nunca habrá de verse como desquicie, sino como lo más connatural al desorden y contraste que traen consigo la ‘duda’ y el ‘problema’.

Ergo, Sobre Transformaciones Pedagógicas

La Pedagogía es un ‘guiar’ hacia el encuentro de algo, no es hacerle la tarea a alguien, sino hacer que pueda hacerla.

Si la Heurística (del griego heurisko: yo encuentro) consiste en incitar la búsqueda y hallar la verdad de una realidad dialéctica y cambiante, no sólo ella se circunscribiría a un asunto de la abstracción y realización de operaciones intelectuales (matemáticas), sino que también estaría al servicio de la necesidad de realizar las transformaciones pedagógicas requeridas para que se correspondan con las transformaciones ocurridas en el seno del sistema económico, político, social y cultural.

La Pedagogía es determinada por la concreción social, pero esta causalidad no es unilateral, sino dialéctica (cibernética), ya que también cumple un papel transformador de las condiciones concretas de vida y de las relaciones sociales.

No es raro ver cómo muchas de las teorías pedagógicas implementadas hoy, sean un regreso, sobre todo, a Rousseau, Hegel, Stirner, Herbart, Spencer, entre otros, quienes en su momento se fundaron en las ideas de libertad e individualidad, y en el principio de una educación para hombres libres; pero hoy el concepto de

1024 *Ibíd.*

1025 LONERGAN, Bernard. *Insight, A Study of Human Understanding*, New York, 1958, traducción de Francisco Sierra G., pág. 2

libertad e individualidad se ha transformado en un sálvese individualmente quien pueda.

Algunas pedagogías se centran en un niño teórico, que se desarrolla según los dictámenes de la psicología y en función de su individualidad, de su fuero interno, de las complejidades de su desarrollo personal e individual. Pero esta pedagogía sólo podría aplicarse a individuos asociales y de la élite.

Otras, las no individualistas, siguen los dictámenes de una sociología que pone de manifiesto los intereses y las necesidades del Capital, por encima de los del Trabajo, que requiere mano de obra calificada, especializada, acomplexada y sumisa, al servicio de unos supuestos ideales altruistas de la sociedad; pero de una sociedad abstracta cuya supuesta esencia suprema moral ya está predeterminada, legitimando así todo tipo de globalismos.

Y otras, que propugnan por una formación de la personalidad, cuestionan el egoísmo, la superficialidad e indolencia del estilo de vida de una clase privilegiada que tanto ofende a las mayorías, pero que le dice a éstas que su salvación está en la espiritualización.

Esto es, muchas de las nuevas teorías pedagógicas simplemente podrían ser el mismo producto con diferente etiqueta.

'Hegel observó en cierto modo que todos los grandes hechos y figuras de la historia universal, por así decirlo, acaecen dos veces. Olvidó añadir que una vez como tragedia, la otra como farsa... Cuando las nuevas generaciones parecen ocuparse en transformar las cosas y transformarse, en crear lo que todavía no ha existido, conjuran angustiados a los espíritus del pasado, consagran sus nombres, sus consignas y costumbres para representar las nuevas escenas de la historia en este ropaje digno y con este lenguaje falso'¹⁰²⁶

Una pedagogía alternativa se corresponde con la Verdad, para que la humanidad por fin sea

humana, superando efectivamente dependencia, miseria, atraso, subdesarrollo y pobreza; con la Verdad de estar contribuyendo a la consolidación del proyecto y desarrollo humano. Esto no se consigue pasivamente mediante declaraciones de buenas intenciones, ni mediante postulados de una educación para la nación, el estado o la individualidad, ni con pedagogías de reeducación de la conciencia. Como la causalidad realidad-educación-pedagogía es dialéctica, nada llega por arte del simple esperar que de las alturas nos caigan las transformaciones.

Un 'antropogogo' heurístico toma partido por la causa de las mayorías marginadas del desarrollo, concibiendo el problema de la educación sin pseudo-humanismos, con base en el análisis de las leyes históricas que no sólo nos explican porqué hoy estamos como estamos, sino que nos permiten prospectar nuestro mañana, puesto que son leyes que le captan los ritmos y los sentidos al desarrollo social; participa y aporta al análisis y transformación de las condiciones y relaciones sociales de nuestra concreta realidad; vindica y reivindica la alianza entre el Trabajo y la Solidaridad, como el nicho del nuevo orden social en el que realizaríamos nuestra humanidad.

Los principios de libertad y comunidad, de educación del hombre y del ciudadano, de la formación y el trabajo y del desarrollo de la personalidad, no están en desuso. Son aspiraciones y sueños que se realizan en la medida que los llenemos de otros contenidos y sentidos, acordes con las condiciones reales de vivir y existir que nos permitan pertenecer al mundo de los humanos..

Que no siga ocurriendo con los postulados educacionales y pedagógicos lo mismo de los preámbulos donde se declaran los principios de nuestras cartas constitucionales. En todas éstas, sin excepción, se declara, consagra y garantiza todo, pero sólo son simple transformación de una insulsa 'sopa de letras'.

1026 MARX, Karl. *Achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte*; citado por Bogdan Suchodolski en *Teoría Marxista de la Educación*, Grijalbo, México, 1965, pág. 309