

Si yo fuera Maestro

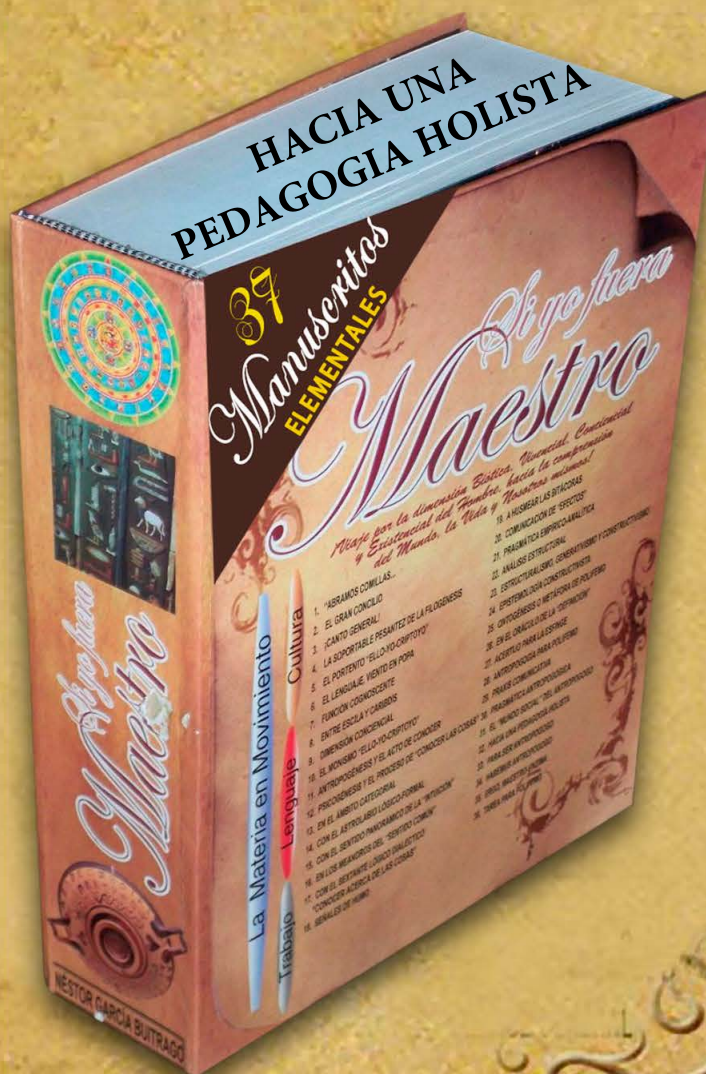
! Viaje por la Dimensión Biótica, Vivencial, Conciencial y Existencial del Hombre, hacia la comprensión del Mundo, la Vida y Nosotros mismos. !

La Materia en Movimiento

Cultura

Lenguaje

Trabajo



NESTOR GARCIA BUITRAGO

INDICE

- La irrupción de la Pedagogía (1039).
- Sistematización de la Pedagogía (1043).
- Herbert Spencer (1820-1903) y la Corriente Naturalista (1044).
- Individualismo Pedagógico(1045).
- William James (1842-1910): La Acción, el Hábito y el Interés (1046).
- Pedagogías Humanizadoras (1047).
- “Escuela del Trabajo” (manual) (1049).
- Escuela Activa (1050). - “Escuela Nueva” o laboratorios del porvenir (1051).
- Tecnología Educativa (1052). - Educación Personalizada (1054).
- Escuela Unitaria (1055). - Situación y Horizonte de la Pedagogía (1057).
- ¿Sopa de letras? (1061). - Hacia una visión holista de la Pedagogía (1062).
- Ergo, Sin recetario para la Pedagogía (1065).-

Hacia una Pedagogía Holista

A partir de la síntesis entre pedagogía, andragogía y antropogogía cada cuanto se plantean propuestas con el prurito de ser novedad y aparecer como el gran punto de ruptura con la tradición, como si se estuviese partiendo de cero, tal vez ignorando que la propuesta pedagógica más novedosa no está exenta de resultar ser la más vieja.

En Pedagogía es donde más se cumple la observación de que no hay nada nuevo bajo el sol, puesto que desde la antigüedad todos los pueblos a su manera se han ideado métodos de garantizar la conservación de sus culturas, transmitiendo sus conocimientos y saberes a través de mecanismos dictados por la intuición, el sentido común y la experiencia, los que aún hoy subyacen hasta en el más sofisticado de los métodos.

La Pedagogía era la profesión intelectual por excelencia, siendo Maestro sólo quien ya dominaba el conocimiento sobre el signo de las cosas (signología), el conocimiento práctico-aplicado de los signos (ingeniería) y estuviese en capacidad de acceder al legado filosófico de una buena parte de los pensadores que le hubiesen antecedido. El maestro se caracterizaba por ser un simple 'médium' de la sabiduría, que entre las cosas más complejas lograba discriminar unas de otras pudiendo expresarlas mediante las palabras más sencillas.

Ninguna de las propuestas pedagógicas conocidas pudo haber surgido de la nada, siendo que muchas de las que hoy fungen de novedosas

son simples variantes de las pedagogías mayéuticas, escolásticas, naturalistas, del interés, de la individualización de la enseñanza, del trabajo colectivo, de la escuela activa, de la escuela del trabajo, de la escuela nueva, de la escuela del campo de la práctica, de la escuela única, de la pedagogía experimental, de la autogestión educativa, de la enseñanza personalizada, de la tecnología educativa, de la des-escolarización, del estructuralismo, del cognitivismo, del psicoanálisis, de la enseñanza problémica y del constructivismo, entre otras, que vienen aplicándose desde muchos años atrás, las más antes del siglo XX y las pocas durante este siglo.

Ellas no parten de la nada, sino que tienen el referente de un patrimonio intelectual que viene acumulándose desde la antigüedad. La filosofía griega no es ajena a la filosofía oriental, los sofistas también la nutrirían con todo el bagaje cultural floreciente de las muchas naciones visitadas en sus correrías.

No es posible estudiar a Sócrates sin relacionarlo con los sofistas, ni a Platón sin relacionarlo con Demócrito, ni a Aristóteles sin relacionarlo con Platón, y así sucesivamente hasta hoy.

Y ninguno de éstos pudo atreverse en asuntos de la pedagogía de no tener una concepción del Hombre, la Vida y el Mundo, ni la convicción de no claudicar ante una supuesta inmutabilidad de la naturaleza humana, puesto que mediante la Pedagogía se ha buscado incidir en el desarrollo y cualificación de las facultades intelectivas y

conductuales que para unos son consideradas heredadas y para otros no son innatas ni heredadas, sino susceptibles a los cambios y evolucionar.

Se entiende entonces porqué el primer referente de un 'antropogogo' lo encontremos en Sócrates, del que aprendimos ir en la búsqueda colectiva de la Verdad a partir de la divisa 'sólo sé que nada sé' (ignorantes confesos), ya que nadie podría encontrarla a título individual, pero sí mediante la Mayéutica o ayudado por aquella 'comadrona' idónea en las artes de provocar el parto de la Verdad.

El 'antropogogo' es alguien que en el 'conócete a tí mismo' sabe que está pleno de ignorancias y limitaciones, pero no es ajeno a los pormenores de la cultura universal, puesto que no parte de la nada; es el esclavo pedagogo que guía el proceso de descubrimiento, provocando tanto la emergencia de lo que está latente (mayéutica) como la construcción y desarrollo intelectual de quien se está formando como persona, realizándose en medio de sus dificultades, y obstáculos tan serios como los de quedarse en el nivel de las 'nociones' y dejarse llevar por los 'prejuicios'.

Si nadie puede pensar por nosotros y es necesario contar con alguien que nos ayude a tomar conciencia de nuestra ignorancia y nos acompañe en la búsqueda de la Verdad, uno de los primeros 'antropogogos' a tener en cuenta sería Sócrates, pero más por la forma (método) que por el contenido claro está, ya que nuestra 'antropogogía' bebe de la Mayéutica sin identificarse plenamente con los contenidos de la cosmogonía y epistemología Sócrates-eana.

Tampoco vamos a reducir el problema a la simple indagación e interrogación para provocar un conocimiento supuestamente preexistente, sino que abogamos por la 'construcción' del conocimiento mismo, comprendiendo partos de aprendizaje que, si bien su gestación necesitó iniciarse construyendo un conocimiento seminal, no son concebidos como si el conocimiento ya existiera en el mundo y que sólo bastaría con descubrirlo.

Son aprendizajes potenciados desde la misma realidad dialéctica de las cosas del mundo, según la sincronía dialéctica de diversos métodos cognoscentes que, como la duda cartesiana, el análisis trascendental, la fenomenología, el racionalismo crítico, el realismo crítico, la

racionalidad comunicativa, el materialismo, la complejidad y, en general, la Dialéctica, no parten de una cognición innata, sino que procuran por construirla.

Y hablando de forma cómo no tener presente también, en esto de hacernos a una imagen ideal del 'antropogogo', la competencia comunicacional de Pedro Abelardo (1079-1142), el gran maestro de las siete artes liberales, 'trivium' (gramática, lógica y retórica) y 'quadrivium' (geometría, aritmética, astronomía y música), además de la teología y la medicina.

Pedro Abelardo, al considerar que para formar a sus alumnos era necesario fundamentarse previamente en el 'trivium', en el 'quadrivium', en teología, en filosofía, en derecho canónico y en medicina, si bien ponía mucho énfasis en esa necesidad de fundamentarse en la lógica y la dialéctica, puesto que la verdad no se hacía entender por sí sola, compuso un tratado explicando cómo había que expresarse armonizando las aparentes contradicciones de significado y sentido de las palabras,

'Lo compuse a requerimiento de los alumnos mismos que me pedían razones humanas y filosóficas, que se entendieran mejor que se expresaran. Me decían que es superfluo proferir palabras a las que no sigue la comprensión o la inteligencia. Ni se puede creer nada si antes no se entiende'⁹¹³

Ya con respecto a las formas y métodos (pedagogía) aplicados en la enseñanza de su época como la 'lectio', o comentarios de los textos, Abelardo desarrolla el método de la 'disputatio' o examen de los problemas considerando todos los argumentos que se pueden aducir en pro y en contra, siendo por esto considerado como el precursor del método escolástico.

Este método lo instaura Abelardo mediante el 'sic et non' (sí y no) consistente en contraponer las sentencias opuestas de las diversas autoridades teológicas, disponiéndolas por problemas, de manera que aparezcan las diversas opiniones como respuestas positivas o negativas del problema propuesto, ya que son muchas las cosas que se han escrito según opinión, más que según verdad.

'Este método se fijó, muy pronto, después de él, en un esquema que fue seguido universalmente, el esquema de la -questio-, que consiste en partir

913 ABELARDO, Pedro; citado por Pedro R. Santidrián en 'Conócete a tí mismo', Altaya, Barcelona, 1994, pág. XIV

de textos que dan soluciones opuestas del mismo problema para llegar a dilucidar por un camino puramente lógico el problema mismo. Este método, que primeramente fue tenido como sospechoso y fue combatido, luego prevaleció en toda la escolástica⁹¹⁴

Si es de la naturaleza misma de la 'escolástica' la función de la enseñanza, no sería precisamente el referente de nuestra 'antropogogía', puesto que el problema de poder llevar al hombre a la comprensión de una verdad ya dada por la revelación no sería tanto un problema de la educación como sí de la formación de clérigos. Y una antropogogía para comprender sólo la verdad revelada, mas no la de investigar y encontrar otra verdad, nada tendría que ver con una fundamentación de nuestro 'antropogogo', pero sí nos fijamos en ese aspecto donde Abelardo, yendo incluso en contravía de la misma escolástica, considera la prioridad del entender sobre la fe, ya que el camino correcto empezaría por la búsqueda del entendimiento y de la verdad para luego poder creer.

La antropogogía de Abelardo, entonces, es de duda, indagación e investigación (heurística), siendo un método que parte de motivos racionales hacia la búsqueda de toda verdad que sea o quiera ser tal para el hombre, afrontando dialécticamente todos los problemas para llevarlos al plano de una comprensión humana efectiva.

Es una antropogogía del significado y valor del hombre como tal, puesto que la investigación no es un simple medio para entender la verdad revelada, sino que es al entender a lo que deben ser dirigidas todas las fuerzas del hombre para luego hacer propia la verdad (revelada) en la cual se realice su sustancia humana; que parte de la 'duda' como prerrequisito para poder promover la 'investigación', mediante la cual nos conducimos hacia la 'verdad', lo que haría de Abelardo una de aquellas personalidades que más ha sentido y vivido la exigencia y el valor de la indagación (duda) y la investigación.

La irrupción de la Pedagogía

Esta herencia 'antropogógica' empieza a tornarse en Pedagogía merced a las exigencias de los cruciales cambios ocurridos en el ordenamiento económico, político, social y cultural de Occidente, lo que legitimaría todo tipo de aportes en asuntos educacionales para poder ponerse acorde con la nueva realidad.

Resaltamos lo aportado por el humanista y pedagogo checo Juan Amós Comenio (1592-1670), quien supo interpretar los profundos cambios políticos, religiosos, económicos, socioculturales e ideológicos de la Europa del siglo XVII, representados entre otros por Lutero, Calvino, Bacon, Campanella y Descartes, para reafirmarse en la necesidad de universalizar el conocimiento, 'pan Sofía', formulando ante el mundo su propuesta pedagógica.

Su pedagogía comprendía diferentes aspectos como los de un método de aprendizaje basado en los procedimientos naturales de los órganos sensoriales, la razón, la inducción, la observación y la voluntad. Propugnaba por un aprendizaje producto más de la seducción y la persuasión que de la imposición; una reforma educacional coherente y consecuente con los postulados de la gran reforma protestante europea (Lucero, Calvino); una educación que garantizara la renovación moral, política y cristiana de la humanidad hacia la conquista de la paz del mundo (¿paz perpetua de kant?); una escuela para todos, bajo la responsabilidad del Estado; una exigencia a los maestros para que fundamenten antes que todo las cosas que enseñan, siendo que no deberían avanzar hasta tanto los conocimientos básicos no estuviesen firmes en la mente de los alumnos; un aprendizaje basado en que los alumnos lo hiciesen por gusto y por la alegría de aprender, siendo que estudiaran no por obligación sino por deseo; una educación omni-científica hacia la corrección y mejoramiento de todo el deterioro del mundo, ya que una deficiente educación podía ser la causa de la ruina de las naciones; lo importante que resultaba para todo aprendizaje la educación musical, siendo que ninguna otra cosa elevaba tanto el alma como la música el juego.

Y todo, a partir de una concepción del hombre, la vida y el mundo donde ejercemos el derecho y cumplimos con la obligación de comprender y transformar el mundo, con base en nuestras ideas y según nuestra conciencia.

Luego se publicaría El Emilio de Jean Jacques Rousseau (1712-1778) o tratado sobre una concepción de la Educación, en el que se trazan ciertos preceptos para educar a un discípulo (Emilio), bajo una concepción abiertamente naturalista, en oposición al humanismo de la concepción de un hombre 'deber ser' y acorde con el hombre tal como es, que nace bueno y

914 ABBAGNANO, Nicolás. *Historia de la Filosofía*, Montaner y Simon, Barcelona, 1955, tomo I, pág. 304

si después de corromperse 'debe' salvarse sería humanizándose a través de la Educación, evitando que el 'pecado original' sea una de las grandes trabas en el desarrollo de sus capacidades y que los mitos o las creencias religiosas se adueñen del pensamiento entorpeciendo su verdadera realización personal.

Para Rousseau, la Educación no podría ser el 'lecho de Procusto' domador de un individuo que tiene que adaptarse a las medidas de determinada pedagogía; no es el niño el que tiene que encajar en la pedagogía, sino que ésta debe adecuarse a las condiciones naturales del niño, respetando el desenvolvimiento natural de un niño que necesita hacer y actuar por sí mismo y no dejarse aleccionar por las experiencias de otros. Esto es, los principios educativos debían fundamentarse en la libertad del 'buen salvaje' de las antípodas que vive en su estado natural puro de autoaprendizaje, sin restricción alguna que limite su derecho a hacer o no, a pensar o no, sustituyendo el esfuerzo por el interés y poniendo todo su acento en el conocimiento del niño.

Pero el niño de Rousseau es un concepto bucólico, imaginario y utópico, que al no partir del niño concreto real termina por enmascarar la verdadera realidad del fenómeno educativo.⁹¹⁵

Con el preceptor suizo Enrique Pestalozzi (1746-1827) no iríamos, a pesar de vivir en plena época de la revolución francesa, más allá de plantear un sistema de instrucción pública que supere la limitada enseñanza del catecismo, la lectura, y la escritura. Mediante sus postulados de pedagogía social no trataría de educar a un discípulo único de Rousseau, sino al pueblo, centrando su mirada en una pedagogía que viera al niño en relación directa con la naturaleza y la cultura.

Aunque demasiado comprometido con la educación de los niños pobres, no fue capaz de no aceptar la tal naturalidad de la pobreza y la nobleza. Incapaz de contextualizar su función pedagógica, Pestalozzi es el tradicional y patético pedagogo que se limita a cumplir siempre con el deber de legitimar a un sistema hacedor de pobres; al no admitir que el hombre es bueno por naturaleza, pone todo el acento de su pedagogía en el espíritu de la familia, sobre todo en el amor materno, cuyo propósito es que el niño miserable

sea reeducado con base en un fatigante trabajo infantil, buscando reinsertarlo en una familia también igual de miserable; es una pedagogía reproductora de la pobreza y legitimadora de las extenuantes jornadas de 18 horas con que se explotaría el trabajo de los niños en plena revolución industrial.

El acento de su pedagogía es puesto en las necesidades vitales del niño, que si bien partía de un niño real sólo le preocupaba enseñarle oficios, redimirlo como pobre negándole la opción de que cambiara su situación y condición, limitándolo a que como hambriento se resignara por no tener tan demasiada hambre.

La obra de Pestalozzi influye en la propuesta pedagógica de Johannes Friedrich Herbart (1776-1841), interesado tanto por el problema de la Educación que su tesis de doctorado en la Universidad de Gotinga trataría sobre el problema pedagógico, desarrollado luego en sus obras 'Pedagogía General' y 'Bosquejo de lecciones pedagógicas', las que ejercerían un amplio y duradero influjo en la teoría y la práctica de la educación en Alemania.

Herbart nos resulta familiar porque ya se le ha reseñado con respecto a los tópicos del pensamiento lógico, donde figura como representante de una tendencia normativista, y de la teoría del conocimiento, en la que se destaca por su oposición a la tesis idealista (subjetivista) de que toda realidad era puesta por el 'yo', de su maestro Fichte, formulando entonces la tesis del realismo, que no dejaría de ser otro idealismo, de que toda realidad es una posición absolutamente independiente del 'yo'.

El fundamento filosófico y psicológico de Herbart en la educación se refleja en una propuesta pedagógica que le da toda la preponderancia al método, relegando a un segundo plano la cuestión de sus contenidos.

Como psicólogo, aplica a la pedagogía cierta teoría intelectualista de las emociones (Representación), incorporándole principios del idealismo postKant-eano y concibiendo la realidad como un absoluto trascendental en devenir, donde el individuo es tan sólo un caso particular y un simple modo caduco y transitorio del absoluto.

915 La enorme 'inconsecuencia' de Rousseau queda evidenciada en que, mientras conmovía con una idílica propuesta sobre la educación, propugnaba porque a ella no accedieran los pobres, ni los siervos de la gleba, ni siquiera sus propios hijos tenidos con su servidora doméstica, producto de su acoso sexual.

De ahí que el niño, como elemento a educar, quedaría subordinado a las necesidades del pedagogo absoluto, ya fuese éste la monarquía, el Estado, una clase o un fetiche. Esta pedagogía, que fundada en el 'espíritu trascendental' pretendía dar razón de todo, algunos la han interpretado de no estar dando cuenta de nada concreto y particular, mientras otros la interpretan como si Herbart nos estuviese recomendando no pretender enseñarlo todo, evitándose así caer en el diletantismo por parte del maestro; e igualmente también se nos dice que Herbart abogaba por no imponerle camisas de fuerza al maestro, ya que éste necesitaría estar en libertad de emplear los medios que a su parecer le resultaren más convenientes, lo que no sería tan cierto si tenemos bien presente que fue perentorio en prescribir que el maestro tenía que ceñirse al único método posible, el de la marcha natural, lógica y racional del espíritu.

A partir de su teoría del 'interés y la atención', la posición intelectual de Herbart se refleja en su consideración de que el 'interés' en la enseñanza es un Fin y un Medio; como 'fin', Herbart considera que el contenido a enseñar tenía que ser de carácter general, de intereses multifacéticos, ajeno a los 'intereses de la sociedad' en su desarrollo histórico y en la que los 'intereses concretos de los niños' no necesitarían estudiarse como tal, ni tenerse tanto en cuenta, puesto que sólo bastaría con saber descubrir los impulsos y hábitos activos del niño, proporcionándoles el ambiente apropiado y haciéndolos trabajar con método y provecho, para que los intereses del niño broten espontáneamente. En Herbart, su 'teoría del Interés' es impersonal.

Si Kant no considera procedente formular una educación apalancada en el 'interés' (deseo), ya que éste sería una manifestación egoísta del Yo, dejándole por tanto a la 'razón' la gran responsabilidad de sustentar el desarrollo moral del Hombre, de manera no explícita sería contrastado por Herbart con su 'teoría del Interés'.

Esta Teoría consiste en que la enseñanza ha de ser continuamente interesante, basada en un 'interés' que para ser verdaderamente duradero y eficaz tiene que nacer espontáneamente de la cosa misma, de los conocimientos que el niño recoge en su experiencia personal y del tipo de enseñanza del maestro, la que debe presentar unidad, orden, enlace y sistematización en los conocimientos a comunicar; tiene que generar en el alumno una 'atención' naturalmente espontánea

e involuntaria, manteniéndolo cautivo sin las presiones ni esfuerzos propios de la atención voluntaria producto de la imposición. El Interés generador de atención natural (involuntaria) es 'directo' y el Interés que se le impone al niño mediante la zanahoria y el garrote es 'indirecto', siendo el 'interés directo' el generador de la 'atención natural' espontánea e involuntaria, que por tal motivo debe ser el orientador de la Pedagogía.

La 'atención natural' (espontánea, involuntaria) generada por el 'interés directo' es Primitiva y Aperceptiva, siendo que la 'atención primitiva' nace de las impresiones sensibles y la 'atención aperceptiva' nace de los conocimientos adquiridos, determinándose como uno de los objetivos de la Pedagogía el despertar la 'atención aperceptiva' del alumno.

Con base en la teoría del 'interés y la atención', la Enseñanza debe apelar en un principio a la 'atención primitiva', presentándole el objeto de conocimiento al niño, o una imagen del objeto en caso de faltar éste, o a través de una descripción verbal cuando no podamos disponer del objeto ni de su imagen; luego, cuando ya el alumno dispone de un buen acervo de ideas adquiridas anteriormente y debidamente asimiladas, la Enseñanza apela a la 'atención aperceptiva' con el objeto de desplegarla a actividad mental del alumno, llevándolo a depurar sus representaciones vagas e incompletas por las nuevas representaciones surgidas de la observación exacta y minuciosa del objeto de conocimiento.

Y el maestro lograría despertar la 'atención aperceptiva' de sus alumnos en la medida que su Lección guarde conexión con lecciones anteriores, presente al inicio de ella un ordenado y agradable resumen de la misma y no exija esfuerzos memorísticos que sólo acarrearían tedio y desinterés en los alumnos.

Herbart pareciera haberse adelantado por varias generaciones a quienes hoy nos dicen que el problema presentado en la formación de los alumnos estaría en la exagerada prioridad dada a su desarrollo 'cognoscitivo', en detrimento de su desarrollo 'afectivo', cuando propugna que la Enseñanza tenía que tener el doble cometido de 'hacer conocer el universo y hacer amar a los hombres'. Como el interés propio del conocimiento (cogni/cognoscitivo) no es el mismo interés suscitado por el trato con los hombres (afectivo), ya que mientras el Interés vinculado con el conocimiento es 'empírico', 'especulativo'

y 'estético', el Interés del amor por el prójimo es 'simpático', 'social' y 'religioso', y no obstante fundamentar Herbart la pedagogía en la unidad entre conocimientos, sentimientos, afectos y deseos, dicha pedagogía se distorsionaría al quedar en manos de los intereses del Estado.

'De esta manera, tras los pasos de Hegel, consideran a la individualidad humana expresada en el tiempo y en la historia por la conciencia universal, que en acto se traduce a través de la voluntad soberana del Estado, a cuyos designios los individuos, simplemente partes, deben subordinarse. Si bien es cierto que en este último aspecto el pensamiento de Herbart difería, puesto que interpretaba la realidad como una pluralidad de seres singulares, de individuos reales, los resultados no cambiaron fundamentalmente. La pedagogía, sus fines, su filosofía en una palabra, terminó por identificarse con los fines del Estado, con su filosofía'⁹¹⁶

El Método de la Pedagogía de Herbart consiste en marchar por el camino natural de lo concreto a lo abstracto, del objeto al concepto, del interés a la apercepción, de la apercepción a la reflexión y, en últimas, del espíritu en progresión constante hacia la adquisición de las nociones abstractas y generales, procurando en primer término despertar el Interés múltiple de todos los intereses, desechando todo modo de educación que desarrolle una sola forma de Interés.

Con base en el desarrollo de todas las formas de interés o 'interés múltiple', el maestro debe preocuparse por preparar con claridad su lección, vinculando los temas a tratar con la experiencia del niño, de tal manera que si el niño no sabe nada del desierto o del mar, pero sabe de las montañas, entonces se le pregunta todo lo que sabe sobre las montañas y luego por asociación y sistematización termina hablándose del desierto y del mar. Así, la Enseñanza marcharía por su vía natural 'de la idea a la acción', según sean el Interés, la Atención, la Sensación, la Apercepción, el Sentimiento, el Deseo y la Voluntad.

'Herbart ha procurado fijar la marcha de las ideas que van de las intuiciones de las realidades concretas a los conceptos, pasando por el análisis (preparación), la síntesis (exposición, presentación de cosas nuevas), la comparación (asociación), la abstracción o generalización (sistema, principio, ley, regla) y la aplicación de los conocimientos adquiridos (ejercicios

orales y escritos), a las necesidades ordinarias de la vida'⁹¹⁷

También serían predecesores de ese re-equilibrio entre 'cognición' y 'afectos' o interrelación recíproca 'cognitiva-afectiva', Herbert Spencer (1820-1903) que reclama incluso un mayor desarrollo de lo corporal sobre lo mental y John Dewey (1859-1952) que funda su propuesta pedagógica 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.

El pedagogo Federico Fröbel (1782-1852), basado en los lineamientos psicopedagógicos de Herbart, es el primero en considerar la Educación como un hecho concreto que se realiza con un ser concreto: el Niño. Su liberalismo pedagógico parte de una concepción del hombre y la sociedad donde el niño no es bueno ni malo, donde todos los hombres nacen iguales y son potencialmente iguales durante la niñez, razón por la cual la pedagogía no debe pretender cambiar ni liberar al hombre, sino educar al niño para que por sus propios medios llegue a forjarse como hombre, abriéndose su propio camino; donde la responsabilidad de la sociedad se limita a suministrar unas posibilidades de educación similares y comunes a todos, pero cada quién es responsable de sus individuales éxitos o fracasos.

El acento de su pedagogía está puesto en el desarrollo de un niño que siempre está en formación y desarrollo espontáneo, motivo por el cual el recurso didáctico más apropiado sería la implementación gradual de juegos, fundamentado esto en que el juego es la primera manifestación humana de la capacidad de trabajo. El niño debería acondicionarse gradualmente, mediante la realización progresiva de ciertos juegos, hacia la transición al trabajo y actividad creadora. Por tanto, como la familia no sería la responsable de la escolarización del niño, no sería el Estado el llamado a cumplir con dicha función, sino los Kindergarten.

En la historia de la pedagogía quedaría registrado que, después del aplastamiento de la revolución de 1848, también en las escuelas austriacas y checas se instauraría la pedagogía de

916 MERANI, Alberto L. *Psicología y Pedagogía*; Grijalbo, México, 1969, pág. 37

917 SPENCER, Herbert. *La Educación Intelectual, Moral y Física*; citado en 'Rumbos de la Pedagogía Contemporánea' por Antoine Gilbert Rochefort, editorial centro, Bogotá, 1938, pág. 35

Johann Herbart, pero la mayoría de los intelectuales progresistas de la época considerarían retardatario este sistema, optando en cambio por apoyarse en los postulados del gran pensador y pedagogo eslavo Juan Amós Comenio.

En su lucha contra la escolástica y el ascetismo medieval, el pensador y pedagogo checo Comenio señala cómo el 'interés por saber' es el rasgo más importante del hombre. Este Interés, dice Comenio, debía desarrollarse mediante una enseñanza referida a las cosas fundamentales e interesantes, adelantada de modo alegre y organizado, de tal manera que al niño se le permita disfrutar el ocio, pueda despertar su sed de saber y asuma con responsabilidad su aprendizaje.

Los cambios históricos acaecidos durante el siglo XX, que debilitarían tanto la hegemonía del capitalismo, incidieron para que desde uno y otro sistema surgieran pedagogías iconoclastas que, centradas en la iniciativa personal del niño, buscaban el reacomodo de la educación a las nuevas circunstancias geopolíticas, económicas, sociales y culturales. En uno y otro sistema se desarrollaría la teoría pedagógica de tal manera que se ha llegado a experimentar con situaciones donde se pretenden superar los problemas de la enseñanza reemplazándolos por el autoaprendizaje, los de la disciplina por los del autogobierno y los de la educación, en general, por las de cierta auto-educación donde el maestro sólo guiaría al niño a ser él mismo. La escuela debe adaptarse al niño, y no el niño a la escuela.

El educador alemán Georg Kerschensteiner (1854-1932) cuestionaría la pedagogía de Gottinga (Herbart y sus discípulos) que se basaba erróneamente en la 'Representación' como la función básica del proceso cognoscitivo, considerando de mayor importancia el papel jugado por la 'Observación'. Según Kerschensteiner, no hay Observación sin Atención y no se presta Atención sin Interés, por lo cual la enseñanza debe apuntar al desarrollo de la aptitud de la Observación, ya que el fin de la Observación es ampliar la experiencia, lo que a su vez redundaría en el desarrollo mental.

Si sólo fuésemos la 'tabula rasa', en la que nada existiera en nuestro interior que consciente o inconscientemente estuviera exigiendo ser satisfecho, todos los estímulos del mundo exterior tendrían una eficacia pasajera, ya que enseñar no es el arte de dejar algunos conocimientos prendidos en la memoria, sino el arte de la

iniciación y desarrollo del pensar, puesto que en beneficio del pensamiento enseñamos y aprendemos. También recaba Kerschensteiner en el hecho de que sólo cuando nos apoderamos de los 'intereses' profundos de los niños, partiendo de sus intereses, auscultamos toda su personalidad en plenitud de autonomía y libertad.

El escritor Lev Tolstoi también se preocuparía por una pedagogía centrada en el 'interés' de los niños, que no fuese la tradicional enseñanza que martirizaba al niño, creando su propia escuela en la que tanto los métodos como toda la organización del trabajo estaban subordinados a los 'intereses' de los niños. Si los niños no tenían determinado interés por un tema, entonces la enseñanza no se adelantaba, siendo esta idealización de la naturaleza del niño lo que llevaría a Tolstoi al fetichismo de los intereses infantiles en el proceso de enseñanza.

Sistematización de la Pedagogía

Como los cambios históricos cogerían nuevos ritmos, como los del descubrimiento del nuevo mundo, los avances en la astronomía, la ciencia y su aplicación industrial, se creyó que también la pedagogía estaba exigida a reflejar este nuevo estado de cosas. Que tenía que fundamentarse menos en las 'elucubraciones' metafísicas y dar inicio, con base en la observación, percepción, representación, racionalidad y razonabilidad sobre los hechos, como en su verificación experimental, la indagación por las causas, las condiciones y génesis de los fenómenos y, en general, auscultando en sus leyes. Pero, muchas de las propuestas pedagógicas que se reclaman actuales, lo dice Iñaki Gil de San Vicente, conservan el legado de Sócrates, de Platón, de San Pablo, de San Agustín, de Santo Tomás, entre otros, con la idea de legitimar el orden, la autoridad, la propiedad, la discriminación y el abuso del poder.

Con respecto a la 'filosofía del hecho', el 'positivismo' empieza a campear por toda la academia europea, desde Augusto Comte (1798-1857) en la Francia de los años 1830-40, la Inglaterra de los años 1860-90 con Charles Darwin (1809-1882) y Herbert Spencer (1820-1903) y la Alemania de los años 1850-1900 con Ernst Haeckel (1834-1919). Esta Pedagogía cuestiona la educación escolástica disciplinada de los claustros que se fundamentaba en la concepción humanista del hombre como 'debe ser', e irrumpe con la finalidad de lograr un hombre completo y activo preparado para afrontar los asuntos de la vida moderna, lo que sólo se lograría mediante

una educación de contenidos científicos, cuyo humanismo concibe al hombre tal cual es.

De ahí que el fundamento de la pedagogía positivista consistiera en dejar que el patrón hereditario del hombre se enriqueciera de manera lenta y progresiva por influjo del ambiente y por las adquisiciones de sus propias experiencias, y en un dejar hacer de por sí, merced a un dejar actuar a la naturaleza en todo.

'La pedagogía dominante, centrada en el humanismo del hombre tal como debe ser, era disciplinaria y se inspiraba en normas abstractas. Para el positivismo era necesario examinar las cosas que más importaba saber, preguntarse ¿cómo debemos vivir?; ¿cuál es la verdadera regla de conducta para todas las circunstancias de la vida?; ¿cómo tratar al cuerpo y a la mente; dirigir los negocios; estructurar la familia; ser buenos ciudadanos; ejercer todas las facultades del individuo para él y para la sociedad? Esto es, el fin de la educación es preparar para una vida completa'⁹¹⁸

A su enfoque pedagógico biologista, evolucionista y experimental de la acción-reacción no podría desconocérsele el mérito de acabar de minar el viejo humanismo del hombre 'como debe ser' e instaurar ese humanismo iniciado por Rousseau, fundamentado en tomar al hombre 'tal como es'. Pero que también tendría que cuestionársele su finalidad profundamente clasista y excluyente, puesto que mientras se educaba a los pobres con base en la pedagogía positivista para garantizarle a la nueva burguesía industrial la suficiente mano de obra capacitada, instruida y entrenada, que pudiera resistir todos los embates de las extenuantes jornadas de trabajo, succionándole el máximo posible de plusvalía, la clase noble y tradicional se seguía educando con base en aquella pedagogía tradicional del 'deber ser' propia de los claustros nobiliarios y de la hipócrita frugalidad expoliadora y acumuladora del calvinismo.

La pedagogía positivista necesitaría ajustar su humanismo legitimando otro 'fin' más, el de la formación de hombres robustos, adiestrados y capacitados en la eficiencia, la competitividad y la producción.

Herbert Spencer (1820-1903) y la Corriente Naturalista

El pedagogo más representativo del positivismo pedagógico es Herbert Spencer, quien desarrolla una pedagogía que le da más importancia a los

contenidos que al método Herbart-eano, dándose inicio a los programas curriculares (currícula), ya que el positivismo pedagógico se centra más en el análisis de los factores de la educación, que en el mismo hecho educativo.

Spencer, que llegó a ser considerado uno de los intelectuales más cultos de su época, pudo formarse en el conocimiento de los procesos naturales de la vida, en matemáticas, en ingeniería, en filosofía y en sociología, los que fundamentarían sus preocupaciones sobre el problema de la Educación.

Al partir de que la Naturaleza es la gran educadora y la ciencia es la única que la escudriña, encuentra que el 'fin' de la Educación consiste en adquirir el mayor caudal posible de conocimientos puestos al servicio del máximo desarrollo de la vida individual y social, ya que sólo mediante la ciencia el hombre satisfaría efectivamente sus necesidades materiales e intelectuales en procura de la conservación del individuo, la familia y la sociedad; y que, siendo 'la ciencia la educación por excelencia', puesto que ésta es la única que nos revela los secretos de la Naturaleza y nos proporciona los medios materiales e intelectuales para satisfacer nuestras necesidades vitales y artísticas, lo esperado era anteponer la ciencia a la familia, a la escuela y al Estado.

Su propuesta pedagógica, fundada en el interés y la actividad espontánea del niño y basada en el criterio de que la mejor enseñanza es la que el niño sigue con placer, ya que si el niño manifiesta cierta aversión es síntoma de que se le está enseñando de manera inadecuada:

Como el Hombre es ante todo un animal, un ser orgánico y sensible, entonces la primera condición de prosperidad para una nación es componerse de buenos animales; como en la formación del Hombre es igual de importante el desarrollo del cuerpo y de la mente, la educación debe procurar el desarrollo intelectual, el bienestar material y orgánico y el progreso de la humanidad; el niño se educa con base en las sanciones naturales (Rousseau), referidas a las consecuencias de sus actos ejecutados u omitidos, ya que los castigos artificiales no enmiendan sino que provocan sentimientos de odio y menoscaban el carácter.

'Los que en su ardor por cultivar el espíritu de los alumnos no tienen en cuenta el cuerpo, olvidan que

⁹¹⁸ MERANI, Alberto L. *Psicología y Pedagogía*; Grijalbo, México, 1969, pág. 39

el éxito en este mundo depende más de la energía que de los conocimientos adquiridos, y que una política que atiborra el espíritu con mengua de la energía física, se destruye a sí propia. Una voluntad fuerte y una actividad incansable, que resulten de la abundancia del vigor animal, compensan ampliamente ciertas deficiencias de la educación⁹¹⁹

Su lema: 'Enseñar lo menos posible, hacer hallar lo más posible', que es como la humanidad ha podido llevar a cabo su continuo progresar.

Su Método de 'la naturaleza es la gran educadora' y apoyado en la visión de Pestalozzi, preceptúa que la Educación del individuo debe reproducir el proceso evolutivo de la humanidad, con su desenvolvimiento espontáneo; que lo agradable debe mirarse como saludable, ya que esto indica conformidad con la naturaleza; que el espíritu procede de lo simple a lo compuesto; que el progreso se realiza de lo indefinido a lo definido, de lo concreto a lo abstracto.

Individualismo Pedagógico

En plena lucha por liberarse de los lastres medievales, la burguesía logra plasmar sus reivindicaciones de la libertad del pensamiento y del actuar en una pedagogía individualista fundamentada en el racionalismo y el utilitarismo. Esta pedagogía, acorde con el desarrollo del liberalismo económico, obedecía a la necesidad de que unos individuos, la mayoría, se capacitaran para la vida, mientras que otros individuos de la élite se educaban con base en conocimientos especiales. La enseñanza individualista buscaba para las masas una formación general que le permitiera capacitarse para trabajar por su conservación vital y para la sociedad, mientras que la educación individualista era privilegio de los individuos de ciertos círculos.

El fundamento de la pedagogía individualista es el egoísmo de un individuo que no tiene limitaciones en la iniciativa económica, que se desarrolla a partir de sí y en su interior, puesto que un individuo aislado de los contenidos objetiva y socialmente importantes era la más elevada forma de la vida humana.

También en esta pedagogía subyace algo de aquella concepción naturalista (positivista) que se caracteriza por la unilateralidad de la interpretación psicologista del hombre; por una simplicidad sociológica que reduce toda la cultura

a un problema de grupos y de tipos personales, como si el verdadero impulso del comportamiento humano estuviese en el grupo social al que se pertenece y la formación de la personalidad fuese el resultado de esta pertenencia; por reducir al hombre y su cultura a las leyes básicas biológicas y por perseguir la adaptación a una supuesta esencia del hombre inmutable. Esto es, por una concepción biológica del hombre y su educación.

Aunque Rousseau y Bergson son destacados exponentes de esta pedagogía, es el educador y filósofo alemán Johann Kaspar Schmidt, mejor conocido como Max Stirner, (1806-1956) quien logra fundamentarla de una manera más, si cabe la expresión, científica. Le dice al individuo que él es el centro y está por encima de cualquier condicionamiento histórico y social; que lo importante es su formación en valores internos, puesto que la vida externa en nada le debería importar; que si el individuo entraba en conflicto con la sociedad, u otra institucionalidad del mundo externo, simplemente bastaba con adaptarse que luego vendría la compensación. Esta pretensión de formar a un individuo en aislamiento, no comprometido con una participación responsable en la vida social, en vez de traducirse en el desarrollo de la personalidad de los individuos sólo consigue la mixtificación del culto a cierta personalidad.

Una de las tantas modalidades de la pedagogía individualista es aquella coherente con la concepción liberal del niño como personalidad libre y autónoma; que retoma la concepción Rousseau-eana de un niño con derechos naturales propios e inviolables, de personalidad libre y autónoma que, a su vez, concibe al individuo como sagrado e inviolable, motivo por el cual tanto la sociedad como el estado deben salvaguardar, defender y asegurar dicha individualidad.

El individuo se valoriza por encima de su colectividad y, de igual manera, buena parte de las diferentes teorías pedagógicas del siglo XX, fundamentadas en un niño que posee derechos propios e inalienables, postulan la escuela para el niño y por el niño.

En el centro ha quedado el niño, quien sería en últimas el generador de la escuela que le permitirá ser él mismo; hasta extremos de, como

919 SPENCER, Herbert. *La educación intelectual, moral y física*; citado en 'Rumbos de la Pedagogía Contemporánea' por Antoine Gilbert Rochefort, editorial centro, Bogotá, 1938, pág. 16

en algunas teorías, dejarlo al libre albedrío, desdeñando disciplinas y las guías de los libros. En este contexto, se proclamarían los derechos del niño, consagrados en el artículo 26 de la declaración universal de los derechos del Hombre, por las naciones unidas en 1948. Ante esto, vale pensar si la pedagogía habrá de transformarse en paidogogía.

Iñaki Gil de San Vicente sitúa este 'individualismo pedagógico' al fragor del mismo desarrollo del sistema capitalista, quedando en evidencia cómo la educación es considerada otra mercancía más, la que es tasada según los parámetros de exactitud, certeza, rendimiento y resultados, que se evalúan según sea el resultado de las respectivas calificaciones, las que dirían si el alumno ha pasado exitosamente las pruebas de conocimiento, comportamiento, individualidad egoísta y sumisión esperadas.

Se evalúa lo cuantitativo, memorístico, repetitivo, conformista y acrítico; se beneficia a quien posee, es decir, a quienes ostentan mayor capacidad de acceder a la tecnología y a la información disponiendo de más dinero, tiempo, espacio y posibilidades, en detrimento de los desposeídos; se fomenta la desaforada competencia, en la que sólo serviría triunfar y salvarse sin importar a qué costo, el que casi siempre es pasar por encima de los congéneres, los que han dejado de ser condiscípulos para ser contrincantes, rivales y enemigos; se discrimina, según condiciones etnonacionales, lingüístico-culturales, género, clase social y cultura.

Una gran mentira de la educación implementada por el capitalismo es la máxima 'proporciona las mismas posibilidades para todas las personas', siempre y cuando tengan como su ideal el modo de vida usamericano. Esto es lo que agencian las pedagogas empiristas, funcionalistas y neopositivas, pero faltando a la verdad.

'Michel Schiff define con la expresión inteligencia derrochada, que se aproxima bastante a la más certera y exacta de devastación intelectual de Karl Marx, el proceso de expulsión del sistema educativo superior de la inmensa mayoría de la juventud trabajadora conforme avanza sus estudios, condenándola a niveles inferiores. Según este autor, al final de los estudios superiores en EEUU se han eliminado el 90% y hasta el 95% de estudiantado

obrero y no blanco. La juventud obrera tiene 20 veces menos probabilidades de llegar a la universidad que la juventud burguesa'⁹²⁰

También el 'individualismo pedagógico' daría para que desde la misma psicología irrumpiera en la pedagogía la concepción de que la conciencia no podría ser objeto de ciencia, siendo que el pensar no estaría en parte alguna, por lo que bastaría con estudiar el comportamiento de los individuos a través del análisis de sus reacciones nerviosas, glandulares y musculares, para prever las inminentes respuestas en determinada situación. Es decir, daría para el 'conductismo' o estudio de la conducta en su objetividad, como si se tratara de cualquier otro fenómeno del mundo físico, que puede ser percibida de manera concordante por cualquier observador, caracterizándose por el estudio de los reflejos condicionados (Pávlov, Mac Dougall).

William James (1842-1910): La Acción, el Hábito y el Interés

Nos encontramos ante uno de los pensadores que aún influye en la Pedagogía Contemporánea, que por influjo de Rousseau, Pestalozzi y Fröbel dedicaría su vida a preguntarse por cuál debería ser la manera más adecuada de educar al niño, encontrando que tenía que considerarse al niño como niño, ya que éste no era un 'homunculus' o adulto en miniatura; que para el niño la escuela debería ser la continuación de su hogar doméstico.

El pragmatismo pedagógico de William James se funda en la toma de distancia con respecto a la Psicología, ya que la Pedagogía de ninguna manera podría deducirse de la Psicología, siendo esto una formulación de no muy buen recibo por los psico-pedagogos y cognitivistas de hoy. En el contexto de los años 1890, para W. James la Psicología no dejaría de ser la misma instaurada por J. Locke, la que así se le enriquezca con los aportes de la evolución biológica y de la fisiología del cerebro y de los sentidos, es muy poco lo que pueda en hacer en los asuntos de la escuela.

'El que un maestro sepa Psicología no es garantía de que acertará en la enseñanza. Para lograr éxito debe tener además cierto tacto, cierto tino que le indique lo que debe decir y hacer en presencia de los niños: ese tino y ese tacto no los da la Psicología... No crea un maestro que su labor es deficiente porque no se

920 GIL DE SAN VICENTE, Iñaki. *Aprender a Pensar*, Web.

siente psicólogo: el mejor maestro puede ser el peor psicólogo⁹²¹

Entre las operaciones del 'conocimiento' y de la 'acción', según W. James, es primordial la Acción, puesto que sea lo que fuere el Hombre debe considerársele ante todo como un 'Ser-Práctico', cuya Mente tendría que adaptarse a las condiciones impuestas por la Vida de este mundo, y le correspondería a la escuela funcionar en concordancia. Por tanto, a la Pedagogía verbalista tan propicia a los aprendizajes memorísticos se le antepondría otra Pedagogía fundada en la Acción del 'trabajo manual', la que además de garantizarle a la sociedad trabajadores más diestros serviría sobre todo en la formación de espíritus bien hechos, por lo que resulta de suma importancia que cuanto antes el niño se ponga en contacto con el mundo físico.

El 'fin' (finalidad) de su propuesta pedagógica se sintetizaría en 'una Educación encaminada a la Conducta, a través de los Hábitos. Con base en su definición del Hombre como un 'ser práctico', W. James considera que el 'Hábito' (instintual) es una segunda naturaleza, motivo por el cual toda enseñanza tendría que ponerse a tono con nuestra esencia humana haciendo automáticos todos nuestros hábitos útiles, encaminándose así a nuestra 'conducta'; puesto que a mayor número de operaciones relegadas al automatismo, quedarían disponibles mayores energías mentales para dedicarlas a los procesos que requieren de mayor intensidad cognitiva.

Incluso en este caso tanto la 'asociación de ideas' como la 'apercepción' se deben a la misma ley del Hábito, sólo que aplicada a la Mente.

Con respecto al 'Interés', John Dewey desarrolla una teoría que parte, contrario a Herbart que lo hace desde cierta psicología del maestro de escuela, desde la psicología del mismo niño, buscando que el maestro llegue a reconocer que el verdadero principio del 'interés' está en la correspondencia del hecho o acción con el apetito del Yo, siendo este un 'interés biológico' armonizado con las tendencias más profundas del ser; en cambio, el maestro debería estar alerta ante los cantos de sirena del 'interés artificial' que suscitado por medios exteriores absorbe momentáneamente la 'atención' del niño, pero sin educarlo propiamente puesto que sólo consigue

sacar al niño fuera de sí impidiendo su crecimiento interior.

De esta manera, la concentración (interés) del alumno sólo la consigue el maestro que reconoce en el educando sus potencias susceptibles de desarrollo, fungiendo por tanto de tener una base sólida para la obra de la Educación.

La propuesta pedagógica de Dewey se funda en su crítica a los programas estructurados o clasificados lógicamente en asignaturas, desconociendo la experiencia directa y personal del niño e ignorando que las asignaturas son un producto de los objetos de la experiencia; es decir, el programa escolar nada tendría que ver con aquellas elucubraciones que clasifican lógicamente determinados contenidos (asignaturas), subdividiéndolos en partes más o menos iguales y secuenciándolas para brindársela al alumno sin ningún derecho de apelación.

Contra estos espíritus 'logicistas' Dewey reclama un programa escolar que propenda por el crecimiento físico y mental del niño, que no propenda por el acopio de conocimientos sino por el desarrollo de sus capacidades, teniendo por guía al mismo niño con su libertad e iniciativa propia.

Según Dewey, como toda 'enseñanza' es una reconstrucción continua que necesita partir de la experiencia moviediza del niño, sin prescindir nunca de esta experiencia infantil, cuando se pretende desarrollar el contenido programático de los conocimientos adquiridos del maestro, y sólo del maestro, desconociendo la propia experiencia del alumno, termina incurriéndose en la falta de conexión orgánica entre lo enseñado y lo que efectivamente ha experimentado el niño.

Al reducir el conocimiento adquirido a un simbolismo formal, sin ninguna aplicación con una experiencia personal, sería un jeroglífico.

Al adaptar forzosamente un conocimiento propio de adultos a la supuesta crasa ignorancia del niño, se desperdiciaría entonces la gran oportunidad de que el niño entre a relacionar sus propias experiencias (adquisiciones anteriores) y conformar en un todo los nuevos hechos que se le presenten.

Pedagogías Humanizadoras

El humanismo capitalista del positivismo pedagógico no podría proseguir de manera

921 JAMES, William. *Talks to Teachers*; citado en 'Rumbos de la Pedagogía Contemporánea' de Antoine Gilbert Rochefort, editorial centro, Bogotá, 1938, pág. 47

impune. Pronto se desatarían grandes polémicas que desnudarían su interés instrumentalista, economicista y de finalidad inhumanamente alienante, y resurgiría aquel humanismo no reductible del hombre a su condición de un ser sensorial y racional, sino, además, concibiéndolo como un ser de emociones, afectos, impulsos, deseos, querencias y voluntad de poder, desarrolladas en su plena naturalidad, donde la finalidad de la pedagogía es el poder de la educación.

Así, el acento de la pedagogía no estaría en el preceptor, educador o instructor, ni en el contenido o programa así fuera de contenidos científicos, ni en el desarrollo de un niño instrumento al servicio de los intereses del de la producción.

La alternativa serían las teorías pedagógicas 'humanísticas' y 'culturistas', de orientación sociológica, como las de E. Durkheim (1858-1911) y J. Dewey (1859-1952); de orientación culturista como las de W. Dilthey (1833-1911); de orientación psicoanalítica como las de Sigmund Freud (1856-1939); y de orientación 'fenomenológica'.

Con fundamento en la teoría del 'espíritu objetivo' Hegel-eana, y su respectivo concepto de cultura y personalidad, se desarrollarían propuestas pedagógicas conocidas como 'pedagogías humanísticas' o de la cultura, que reducen la psiquis de las personas a cierta lógica de las tendencias del espíritu, bajo el presupuesto de que la educación consiste en orientar la elaboración de la estructura de valores absolutos.

En este ámbito se desarrollan infinidad de propuestas pedagógica como las del filósofo e historiador alemán Wilhelm Dilthey (1833-1911) quien, en contra del unilateral naturalismo positivista, plantea un nuevo punto de partida para la pedagogía y la psicología, retomando tal cual aquella dialéctica y mentalidad histórica de Hegel, de la esencia humana como un ente espiritual que actúa históricamente, para poder contextualizar la problemática del hombre como un ente creador de cultura, experimentador de cultura y creador de un mundo histórico-cultural, lo que sería la fuente de su posterior desarrollo humano.

Luego se desarrollaría esta teoría de la pedagogía de la cultura con base en la simbiosis del idealismo subjetivo con el idealismo objetivo, que retoma tanto el proceso de participación

en la cultura en el cual se forma la personalidad como el problema del Estado como institución de la vida espiritual, puesto que para Hegel el Estado, como 'espíritu objetivo', es la instancia suprema de la educación y libera al individuo de las cadenas de la subjetividad.

'Bajo estas perspectivas del espíritu objetivo y subjetivo, de los valores experimentados subjetivamente, del conflicto espiritual y sus conclusiones, se considera en la pedagogía de la cultura al proceso de la auto-educación de la personalidad'⁹²²

El principal cuestionamiento que se le hace a esta 'pedagogía de la cultura' tiene que ver, además de su concepción universalista de la historia, con el manejo de conceptos especulativamente 'sustantivos' que menosprecian lo adjetivo de las propiedades específicas y la diversidad concreta en relación con determinadas condiciones reales, es decir, se orientan a un concepto general de niño, como si la unidad de los objetos fuera la unidad de una sustancia oculta en las cosas distintas, pero no están dirigidas al niño específico y concreto de determinada condición psíquica y social.

La Pedagogía tendría que humanizar verdaderamente, mediante la concepción de una educación coherente con la medida del desarrollo natural del niño, no obediente a los intereses de la producción, sino a los del mismo niño; ni siquiera a los intereses de su sociedad y la cultura, sino a los de su misma condición de infancia, que no tendría qué estirarse o encogerse a la medida de determinadas teorías pedagógicas y técnicas didácticas.

El Maestro, con sus métodos y programas, al servicio del alumno y no al servicio de una educación obediente a los intereses de los manipuladores de la producción, sería el Pedagogo, por antonomasia, que guía sin imponer como condicionantes ni siquiera sus propias ideas, respetando su individualidad, personalidad y potenciando su espontaneidad y habilidades innatas; que concibe el programa como un medio y no un fin, y, sumamente respetuoso de su carácter, se asume como consejero, compañero, hermano, amigo y orientador de la formación de la personalidad carácter del alumno.

'A la nueva definición de la actividad del maestro se agrega la desvalorización del programa; ya no

922 SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoría Marxista de la Educación*, Grijalbo, México, 1965, pág. 180

agota por sí mismo la obra completa de la escuela, simplemente se lo presenta como un medio, incluso en lo que se refiere a los fines de la educación intelectual y de la habilidad: no se trata tanto de aprender nociones como de alcanzar el <amor por lo verdadero> y la capacidad de pensar, observar y razonar. Se hace abstracción de los contenidos y, anticipándose de algún modo a las modernas corrientes estructuralistas en lingüística, antropología y psicología, se proclama la prescindencia de los puntos de referencia, de partida y de llegada, para aplicarse únicamente a las estructuras que se extienden, o unen entre ellas, en el lapso temporal intermedio⁹²³

No obstante que todo esto ya forma parte del ámbito educacional desde los años 1925, no deja de producir cierta perplejidad escuchar propuestas retrógradas, tal vez ignorantes de los aportes surgidos de las intensas e interesantes discusiones fundamentadas en el conocimiento transdisciplinario de principios y mediados del siglo XX.

‘Escuela del Trabajo’ (manual)

Durante el siglo XVIII se adelantaría por parte de los pedagogos del Instituto Philanthropinum de Alemania, dirigido por Basedow, un plan de estudios que apoyado en los aportes de Francis Bacon, J. J. Rousseau, J. A. Comenius y E. Pestalozzi fundamentaba toda su enseñanza en la Observación, la Experiencia, la Intuición y la Objetividad, instaurándose así una Escuela que dedicaba cuatro horas diarias a ejercicios preparatorios para la verdadera vida humana.

A mediados del siglo XIX empezaba Europa a tener conciencia sobre las virtudes educacionales del Trabajo manual, creándose las Escuelas-talleres en las que los niños se preparan para las artes, lo oficios y las profesiones; pero sólo hasta 1911 aparecería en Alemania la Escuela del Trabajo, indicando cómo alrededor de la práctica de los diferentes oficios en madera, metal, greda, plastilina y cartón podían enseñarse las demás asignaturas de lectura, escritura, cálculo, geografía, historia, etc.

No se le llama Escuela de Trabajo por el hecho de ser una enseñanza de taller o de trabajo manual, sino porque dicha actividad manual se usa como medio de formación en la voluntad, el criterio y la agudeza del juicio para la conquista de determinados bienes culturales; ni la Escuela

de trabajo se reduce al aprendizaje de un oficio, ya que ante todo la Escuela de trabajo es una ‘comunidad de trabajo’ en la cual el alumno, además de perfeccionarse, no sólo ayuda, apoya y fomenta los intereses vitales y educativos de los demás, sino que trabaja al servicio de una idea (fin).

Según los criterios de actividad propia, educación de la mano y comunidad de trabajo, los principios de eficiencia y seguridad, y el ‘fin’ de formar ciudadanos útiles, se instaura la Escuela del trabajo con el objetivo de poner una primera base a las profesiones en el mismo recinto de la escuela, en la que los alumnos despliegan su labor intelectual personal en la adquisición del saber con base en las actividades manuales y el uso de herramientas.

La máxima de la Escuela del trabajo manual es: ‘La Escuela debe trabajar para la Vida. Siempre y dondequiera, labor intelectual por propia actividad del alumno, y actividad manual donde fuere necesario y posible’.

Sólo merecería llamarse ‘saber’ el conocimiento adquirido por la experiencia directa, con la actividad personal y con el contacto directo con la realidad que se desea conocer, puesto que la adquisición de conocimientos ya conocidos producto del trabajo ajeno no es verdadero saber.

‘En esos ejercicios se enseñaba el uso de las herramientas usadas por los obreros de las diversas profesiones manuales: carpinteros, herreros, albañiles, jardineros. Al introducir esas actividades en su plantel los citados pedagogos abrigaban una doble mira, poner al niño en situación de ejercer más tarde esas labores en su casa y establecer un contacto entre los niños de familias acomodadas y los trabajadores manuales’⁹²⁴

La Escuela del Trabajo se caracteriza por respetar la individualidad del alumno; provocar en la marcha o continua actuación de sus propias actividades que el alumno desate sus disposiciones innatas.

Uno de los más conspicuos representantes de la Escuela del trabajo es el educador alemán Georg Kerschensteiner (1854-1932), quien siempre manifestaría su deuda intelectual con Pestalozzi y Dewey, además de las influencias filosóficas de Kant, Simmel y Natorp; también como buen representante de la Escuela Activa, fue un

923 MERANI, Alberto L. *Psicología y Pedagogía*; Grijalbo, México, 1969, pág. 42

924 ROCHEFORT, Antoine Gilbert. *Rumbos de la Pedagogía Contemporánea*; editorial centro, Bogotá, 1938, pág. 210

convencido de que el fin esencial de la Educación es allanar el camino hacia la espontaneidad del alumno.

En condición de funcionario público tuvo oportunidad de institucionalizar las 'escuelas de aprendices' en el pensum escolar de Alemania, pero se granjearía la oposición de todo un magisterio renuente a admitir la Escuela de trabajo como obligatoria.

Si bien la Escuela del trabajo (manual) forma parte de la Escuela Activa, no se trata de la actividad por la actividad, ni de cualquier actividad, sino de la 'actividad creadora'.

Kerschensteiner supo diferenciar la actividad mecánica de la actividad creadora, estableciendo que la actividad cuyos productos sólo eran obras que imitaban modelos de artefactos (humanos) y no se inspiraban en las realidades que en todo momento nos ofrece la naturaleza simplemente era la 'mecánica', y aquella actividad que por estar inspirada en la naturaleza misma produce algo nuevo y personal era la 'creadora', para concluir que sólo la 'actividad creadora' era la única que podía desarrollar las disposiciones naturales del niño.

Sólo a la 'actividad creadora' debía dirigirse el educador, ya que mediante el trabajo cuidadoso, concienzudo y en contacto directo con la realidad que se desea conocer se adquiere verdaderamente el conocimiento, siendo así un 'saber con valor cultural', mientras que la adquisición memorística sin ton ni son de un caudal de conocimientos recibidos de manera pasiva nunca llegarían a enriquecer o profundizar el 'saber' del niño.

La esencia de la Escuela del trabajo es la adquisición mediante la actividad personal del saber de experiencia, aprendiendo con el propio trabajo.

'Escuela Activa'

La evolución e historicidad de la naturaleza humana ha quedado relegada en educación por la avalancha de un metodologismo estéril, cuando ya eran muchos los geniales e intuitivos pedagogos que se habían atrevido a 'adivinar la infancia', encontrando que el niño crece según sus leyes propias, es un ser en vías de crecimiento que asimila lo adquirido mediante su trabajo personal y su educación depende de la fase (etapa) en que se encuentre.

La Escuela Activa nada tiene que ver con que el niño sea activo, si esta actividad habrá de ser impuesta por el maestro, ni con el hecho de que

el alumno se la pase activo diez horas diarias memorizando y repitiendo tareas; ni con poner el trabajo manual al servicio de la enseñanza, si este habrá de ser impuesto por el maestro a los alumnos, ni escuchando y aprendiendo de memoria contenidos o manuales.

La Escuela Activa lo es por la espontaneidad con que los niños toman la iniciativa de participar con sus actividades, siendo que en dicha actividad los niños logran satisfacer su apetito de saber y su necesidad de obrar y crear; porque el niño aprende trabajando, buscando, observando y experimentando personalmente con su esfuerzo espontáneo; porque el niño no es preparado para la obediencia pasiva, ni para que calle en clase; porque el maestro no es visto como el portador y distribuidor de un saber que los niños tendrían que recibir y memorizar, sino como aquel que procura hacer lo más espontáneo posible la actividad del niño.

Entre los precursores de la 'Escuela Activa' estarían, según el pedagogo franco-colombiano A. G. Rochefort, Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, Goethe, Fichte y Tolstoi, entre otros, y ya entre los pioneros estarían P. Robin y Kula (Francia), Ellen Key (Suecia), Johannes Lgthart (Holanda), O. Décroly (Bélgica), María Montessori (Italia) y, en particular en su variante de la 'escuela del trabajo' donde, acabamos de relacionarlo uno de los más representativos exponentes fue Georg Kerschensteiner (Alemania).

La 'Escuela Activa' se fundamenta en las leyes naturales del 'impulso vital', la 'adaptación', la 'biogenética' y la 'cognición'.

Con las aplicaciones de la 'Educación Activa' de María Montessori y Ovidio Décroly, enemigos de los 'sistemas pedagógicos' instrumentalistas como el de Dewey; la Pedagogía deja de ser la labor esterilizante que busca desarrollar en el niño ciertas capacidades instrumentales con el propósito de adaptarlo a la sociedad y vivir soportando sus condiciones, para convertirse en una escuela plena de naturaleza y de naturaleza de vida, un estudio de la vida junto al ambiente natural de la sociedad.

Convirtieron en realidad educativa el concepto naturalista e histórico de la naturaleza humana; no parten de principios ni se afincan en declaraciones de fines generales grandilocuentes y abstractos, sino que arrancan del real concreto que es el niño en la circunstancia que vive, queriendo llegar al Hombre que será en su naturaleza otro ser y estará instalado en otras circunstancias.

Considerando que la naturaleza humana se

hace, encuentran que las necesidades del niño, y no las del adulto que ya es, deben estar en el centro; consideran que todo lo que la sociedad y la naturaleza viviente y no viviente hace para satisfacer la naturaleza humana, debe ser objeto del conocimiento del niño, en la medida que puede asimilarlo.

Tal es 'la escuela para la vida y por medio de la vida'. Como la naturaleza humana es producto de la conjunción dialéctica de la evolución biológica y de los cambios históricos, su construirse es una autoconstrucción que la escuela no produce, sino que simplemente debe proporcionar el ambiente para que esa autoconstrucción no se vea constreñida, deformada por las circunstancias, y para que la naturaleza del ser que se educa corresponda a la naturaleza de circunstancias verdaderamente humanas y no alienantes.

Esperando el día en que la vida sea verdaderamente humana, que la naturaleza del hombre no sea más deformada por la perversidad intrínseca de las circunstancias, por la inmoralidad 'direccionista de la intención' que justifica los medios y sacrifica el individuo a los fines, Montessori y Décroly vieron cómo su reforma educacional quedaba reducida a la minimización metodológica.

La Escuela adoptaría únicamente sus didácticas, uniéndolas con los fines instrumentalistas del pragmatismo de Dewey, debido tal vez a que sus propuestas no correspondían a los intereses de una sociedad para la cual la moralidad es política y la política utilidad, convirtiéndola con las demás formas de la actividad humana en ganancia producto de la oferta y demanda, en reflejo de las necesidades que crea la propaganda, de las mentes orientadas por la publicidad que en la medida que llenan sus fines especiales creen transformar en una 'acción ética'.

Entonces, el problema de la naturaleza humana no estaría por encima del problema de la educación, ni se resuelve en sí, sino que en concurrencia recíproca recibirían una y otra su propia concreción.

'Escuela Nueva' o laboratorios del porvenir

De Nuevas llevan más de un siglo. El erudito suizo Adolph Ferrière (1879-1960) con apenas veinte años de edad instaura en 1899 la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas con la función de relacionar entre sí las diferentes experiencias de las Escuelas Nuevas, haciéndose también maestro de los 'Hogares de educación en el campo' del gran pedagogo suizo Dr. Lietz

en Ilseburg y en Haubinda (Suiza); colaborando en la fundación de una Escuela Nueva (1902) en Glarisberg (Suiza), aplicando toda su experiencia y métodos durante los siguientes años en otras Escuelas Nuevas de su país y en la Universidad de Ginebra.

A. Ferrière promulga 30 Principios de la Escuela Nueva, entre los cuales se destacan: La Escuela Nueva es un laboratorio de pedagogía práctica; la teoría sigue siempre a la práctica y por ningún motivo la precede, fundándose la enseñanza en hechos, experiencias y observaciones directas; está situada en el campo, que es el medio natural del niño; es mixta (co-educación de los sexos); realiza durante dos horas diarias trabajos manuales obligatorios con un fin educativo y una utilidad individual y colectiva; tiene como imprescindible la actividad manual de la carpintería, puesto que ésta desarrolla la destreza y vigor mentales, el sentido de la exacta observación y el auto-dominio, complementada con las del cultivo del suelo y la cría de animales; desarrolla las aptitudes del niño, despertando su inventiva y su ingeniosidad; desarrolla la mente del alumno mediante la cultura general del espíritu, en vez de recurrir al acervo de conocimientos adquiridos de memoria; la cultura general se complementa con una especialización que en un principio debe ser espontánea; promueve el desarrollo intelectual del alumno mucho más por influjo del medio, las facultades innatas del niño y los libros, que mediante la instrucción enciclopédica; la enseñanza se basa en la actividad personal del niño y en la íntima unión entre lo manual y lo intelectual; la enseñanza se apoya en los intereses espontáneos de los niños; sólo se estudian una o dos asignaturas por día; la emulación se realiza entre el niño con él mismo, comparando su último trabajo con los anteriores y no comparándolo con el de sus compañeros.

Estos principios son deducidos de los ensayos empíricos que se venían dando con la Escuela Nueva en Inglaterra, donde Cecil Reddie fundara en 1889 la primera Escuela Nueva de la que se tengan noticias, la escuela Abbotsholme.

En Alemania es Herman Lietz quien funda en 1898 la primera Escuela Nueva, llamada 'Hogares de educación en el campo'; en Francia es Edmond Demolins quien funda en 1899 la Escuela Nueva llamada 'L'Ecole des Roches'. Tanto H. Lietz como E. Demolins habían visitado y estudiado la experiencia de Abbotsholme. En Italia es Alicia Franchetti, discípula de H. Lietz, quien

funda en 1901 la Escuela Nueva llamada 'Serena', significando con este nombre que es la Escuela que espera pacientemente el lento despertar de las capacidades del niño, sin ninguna intervención de fuerza por parte de algún adulto.

Después se destacaría en Francia, en los años de 1916, la Escuela Nueva de Celestin Freinet. Acá se hace bien difusa la frontera entre la pedagogía y la psicología; es como si la pedagogía se convirtiera en pura psicología. El aprendizaje se concibe como un proceso que debe desarrollarse de la manera más natural posible, sin imposiciones ni demasiadas exigencias, como si todo fuera asunto de un juego. De ahí que en la formación del niño sea más importante el papel a jugar por los maestros y la escuela, en detrimento de la preponderancia de los padres. Los principios subyacentes en tan revolucionaria concepción y aplicación de la pedagogía, son los de partir de la absoluta especificidad de una infancia caracterizada por ser un estadio tan natural, necesario y dinámico que, por estar en permanente transformación, no hace falta teorizar sobre su importancia, puesto que por sí misma evidencia que la mentalidad del niño nada tiene que ver con la del adulto y que el niño es un ser en devenir.

Con la 'Escuela Nueva' se relega el culto a la asignatura, al adulto y al maestro, para centrarse en el alumno. De instructor y expositor, el maestro pasa a ser el motivador y facilitador que hace hacer al alumno, respetando la autonomía e individualidad del niño; y la competencia individualista desaparece para dar paso a la cooperación que enseña al niño a poner su individualidad al servicio de los demás.

Merece destacarse el aporte de la gran pedagoga y primera mujer italiana que se doctora en medicina, María Montessori (1869-1952), quien se interesaría por visitar, conocer y experimentar directamente el método adelantado por el médico J. M. Gaspard Itard con el niño salvaje de Aveyron, reforzando su convicción de que a los niños que adolecen de alguna anormalidad el tratamiento médico no les era tan efectivo como el tratamiento pedagógico, con resultados tan exitosos que sus alumnos anormales llegaban a desempeñarse con la misma competencia de los otros niños normales de las escuelas primarias de Roma. Su experiencia en el estudio individual de los niños anormales, valiéndose del análisis de los

fenómenos fisiológicos y psíquicos como medio de educación, también sería aplicada por ella a los niños normales.

De resaltar el concepto de la 'disciplina' en la escuela Montessori-eana, que cuestiona la cátedra esclavista de un maestro vertiendo sus conocimientos en las mentes infantiles, con butacas y tablero inmovilizantes y mediante zanahoria y garrote denigrantes, buscando en cambio que el maestro (pasivo) tuviera la suficiente paciencia de conducir sin intervenciones represivas a un niño (activo) que por naturaleza necesita desplegar toda su iniciativa en plena libertad de cuerpo y espíritu. Se espera del maestro lo mismo que hoy esperamos de un buen árbitro de fútbol, que no intervenga con su pito sino en lo mínimo necesario, ya que entre más intervención con su pito más tedioso se hace el partido, cuando todo se solucionaría a través del simple hecho de educar al niño guiándonos por el ejemplo que a diario nos da la misma naturaleza.

'La primera noción que el niño debe adquirir para conseguir una disciplina activa es la del bien y del mal. El trabajo de la educadora está en impedir que el niño confunda, como sucede en la antigua forma de disciplina, el bien con la inmovilidad y el mal con la movilidad; porque nuestro objeto es disciplinar para la actividad, para el trabajo, para el bien'⁹²⁵

El sistema Montessori se funda en la personalidad activa (no pasiva) del niño; critica la pedagogía del maestro que le dice al niño 'haz como yo', haciendo del niño un adulto pequeño, maestro para el cual es más importante el tratado de psicología sobre las leyes de la memoria y asociaciones de ideas que la experiencia personal del alumno; propende por desplegar el impulso innato del niño hacia la actividad, permitiéndole su libre iniciativa y movilidad, sin que esto signifique que pueda hacer todo lo que se le antoje ni darle rienda suelta a sus caprichos, ya que la verdadera libertad está en la auto-educación y auto-corrección, la que a su vez depende de que al niño se le ofrezca un organizado ambiente natural, físico, moral (el ejemplo) propicio para ordenar su misma interioridad.

'Tecnología Educativa'

La Tecnología Educativa, modelo pedagógico de instrucción, se refiere a la aplicación de un conjunto de procedimientos, métodos y

925 ROCHEFORT, Antoine Gilbert. *Rumbos de la Pedagogía Contemporánea, citando al sistema de María Montessori; editorial centro, Bogotá, 1938, pág. 292*

técnicas basadas en la información científica que proporcionan las ciencias formales, las ciencias naturales y las ciencias psicológicas. Pretende ser un método pedagógico más técnico y eficaz, por estar basado científicamente, pero susceptible de ser instrumentalizado desde el poder, puesto que su técnica de instrucción programada se funda en la adquisición individual de uno contenidos-programa desarrollados en forma gradual, dosificando las dificultades y reforzando permanentemente al estudiante con la confrontación de la respuesta correcta (Skinner).

El aprendizaje humano se reduce al proceso de condicionamiento operante que busca ejercer control sobre el comportamiento del escolar y ciertas respuestas condicionadas por la aplicación de ciertos refuerzos; de ahí que sea más tecnología instruccional, adiestradora y capacitadora, que educativa.

Tanto los modelos pedagógicos de capacitación como los de instrucción obedecen a proyectos políticos elitistas y discriminadores de los países desarrollados que son ensamblados en nuestro país de manera acrítica, en el más cursi de los snobismos. Obedecen a la concepción funcionalista de la sociedad, como si ésta fuera un organismo que se autorregulara y adaptara mecánica y automáticamente; y estos modelos pedagógicos son legitimados por una ideología eficientista que formula objetivos de manera operacional y mensurable en términos de comportamientos observables, que recurre a la cibernética como ciencia de la dirección y el control.

Esto supuestamente se aplicaría a la 'antropogogía' bajo esa moda del 'coaching'. La sociedad de consumo de paraísos, la de los divanes, no se pone con miramientos, apropiándose de los grandes descubrimientos y aportes que con tanta generosidad pedagogos de todos los tiempos nos han enriquecido para convertirlos en mercancía. O que otra cosa es lo que los nuevos gurúes nos ofrecen como caminos hacia el éxito, convirtiendo las relaciones pedagógicas (maestro-alumno) en relaciones 'coach' (entrenador)-'cliente', cliente ávido de que le digan qué y cómo es que tiene que hacer sus cosas, ya sea en su convivencia matrimonial, laboral y social como en el progresar en la vida. El cliente (alumno) es asumido por un 'coach' (gurú) que le ayudará a conseguir lo que quiere, bajo el presupuesto de que el 'coach' no tiene ninguna responsabilidad con respuestas (soluciones) sino con analizar que es lo que está

siendo y haciendo su cliente y qué es lo que quiere ser y hacer, y todo esto fundamentado en teorías de la acción y aprendizaje. Es decir, el cliente (alumno) es el que define la agenda de acuerdo con lo que quiere ser y hacer, dándole al cliente la receta que él mismo le está pidiendo.

Es de lamentar eso de un 'coach' como el pedagogo moderno que conduce al cliente (alumno) y lo acompaña al tiempo que lo observa, cuestiona y confronta, pero no da respuestas ni soluciones ni señala camino; sólo que con preguntas centradas y esenciales supuestamente permite que las personas encuentren en sí mismas las herramientas para manejar sus problemas y alcanzar sus objetivos. Esto que hoy lo ofrecen en los divanes como la panacea del 'coaching', simplemente sería un recetario tomado abusivamente del legado pedagógico de la mayéutica, del aprendizaje significativo, del constructivismo, etc.

Si Karl Jaspers estuviese aún entre nosotros, nos diría que ello obedecería a un mundo totalitario en el que la educación está planificada hasta en lo más mínimos detalles, siendo que los totalitarismos organizan la educación como una máquina, de acuerdo con puntos de vista científicos, técnicos y psicológicos. La educación trueca entonces al hombre en un instrumento de trabajo útil y en una función sumisa, engendrando la sensación vital de una supuesta participación en un poder que promete un futuro maravilloso. Tal concepción conduce a un funcionalismo, a entender al hombre como un material; la personalidad fenece, es valorada según fuerzas vitales, dotaciones intelectuales, historicidad técnica y trabajo funcional y cuando resultan inútiles son sacrificadas en el trabajo (Jaspers).

En este ambiente de sospecha intelectual ante los modelos pedagógicos de la instrucción (tecnología educativa) aparecen revolucionarios experimentos como los de la Autogestión Educativa (Summerhill). En 1921 la Escuela Nueva adquiere en Inglaterra la variante pedagógica del Summerhill, propuesta por A. S. Neill. En la Autogestión educativa (Summerhill-Neill), el desarrollo del niño se fundamenta en su libertad, mas no en su libertinaje; ya no es el culto al programa, ni al Taylor-ismo - Ford-ismo de los rendimientos en serie, ni al autoritarismo, puesto que el maestro debe cumplir con ayudar al alumno a detectar sus potencialidades sin desbordar su autonomía; la responsabilidad de aprender recae en el grupo de alumnos, que toma las decisiones sobre el aprendizaje en la mayor libertad.

Erich Fromm opinó que la virtud del Summerhill está en interpretar que el alumno no quiere seguir el juego de una preparación para labrarse un porvenir más seguro, ni seguir alienado en medio de la abundancia, ya que su genuino sentimiento es el de un profundo amor a la vida (biofilia), a las ansias de vivir; y que, por tanto, el sistema de Neill tiene objetivos bien distintos de los de reducir al hombre en un instrumento de propósitos, logros, deberes y servicio al Estado.

Es el conjunto de la sociedad la que educa como un todo y son los nuevos requerimientos sociales los que exigen la respuesta de postular los cambios del sistema socioeconómico; pero no sería posible transformar al hombre por la sola fuerza de la educación, como tampoco bastaría cambiar las circunstancias para cambiar al hombre, siendo que tanto la transformación de las condiciones como la de los hombres deben efectuarse en forma simultánea.

‘Educación Personalizada’

Uno de los proyectos pedagógicos más representativos de la ‘educación personalizante’ es la Educación Personalizada, aunque la Educación está cayendo en ese espejismo de dejar de ser personalizada.

En el imaginario colectivo se encuentran imágenes estereotipadas del maestro, siendo más familiares y universales las de Sócrates y Pedro Abelardo, propias de la cultura de occidente; en un plano más local contamos con la imagen mucho más arraigada del maestro Simón Rodríguez, responsable de la ‘educación personalizada’ recibida por Simón Bolívar; y en lo personal cada uno de nosotros llevamos el referente de aquel maestro que más haya contribuido en nuestra formación, que en unos casos se añora al más estricto y en otros al más lúdico, o al poseedor de los conocimientos más idóneos sobre los contenidos de las asignaturas, o al de mejores cualidades personales, o al más ducho en transferir verbalmente los conocimientos, etc.

La Enseñanza Personalizada, modelo pedagógico de capacitación-formación, pone el énfasis en una enseñanza individualizada a la medida del alumno, que con la interacción grupal logra potenciar su desarrollo personal, sin pretender reacciones a ciertos estímulos del medio.

Así, el trabajo personal de aprendizaje es el fundamento de su formación personal, mediante la elección de tareas y la aceptación de

responsabilidades por parte del mismo escolar. La educación personalizada le exige al alumno el conocimiento de su propia personalidad y del mundo que le rodea, como la manera de adquirir la aptitud para formularse y desarrollar su proyecto personal de vida.

La propuesta de la Educación Personalizada presupone cierta concepción de la Persona como el centro o corazón de todo proceso educacional, en la que el alumno no es reducido a su apellido sino que es tomado en todas sus características psíquicas, vivenciales, existenciales y, por tanto, personales; ciertos criterios personalizantes; ciertos principios; ciertos objetivos; ciertos currícula; ciertos métodos; ciertas recomendaciones dirigidas a todos los agentes implicados en la práctica educativa y, en consecuencia, cierto concepto de la Educación.

Con respecto a la concepción de la Persona, bastaría con remitirnos al apartado titulado ‘El Trascendental Persona’ en el que se enfocó a la Persona en su situación y horizonte, siendo un ser-en-el-mundo, un ser-con-otros, un ser libre y autónomo, un ser de acción y un ser ético. El objetivo de la ‘educación personalizada’ es tratar al alumno como Persona, reconociendo que el alumno es Persona con derechos, propósitos e intereses propios y poniendo a la Persona en permanente cualificación de su realización personal.

El papel del maestro tendría que ir más allá del dictado de clases, siendo un agente (activo) abierto a la comprensión, aceptación y tolerancia, que siempre está proporcionando un entorno favorable a los alumnos y facilitando los procesos a través de los cuales el alumno, en el caso del niño que nunca sería visto como un adulto en pequeño, necesita ‘aprender por sí mismo’ expresando, eligiendo y decidiendo sobre las cosas que le contribuyen a lograr cada día mayores niveles de auto-realización (personal).

El educando, en la educación personalizada, aprende a ser auto-creativo con capacidad de resolver situaciones conocidas y situaciones nuevas para las cuales el conocimiento y los métodos existentes no ofrecen las respuestas adecuadas, preparándose para la vida, la convivencia y la transformación de la sociedad.

El proyecto pedagógico de la ‘educación personalizada’ se fundamenta en ‘principios’ como asumir al alumno con todo el respeto que se merece por el hecho de ser Persona; concienciar al alumno-persona en que su realización personal

sólo habrá de lograrla en la medida que trabaje en función del colectivo social; y que sólo siendo Persona podría ser verdaderamente libre y autónomo.

La concepción de Educación implícito en este proyecto pedagógico de la 'educación personalizada' es un grupo de procesos mediante los cuales el alumno-persona realiza ciertas experiencias de aprendizaje que le permiten adquirir las capacidades, habilidades, hábitos, aptitudes, conocimientos y actitudes requeridas para descubrir, formar y construir permanentemente su propio desarrollo personal y realizar sus propias potencialidades.

El método más apropiado para que este proyecto pedagógico de la 'educación personalizada' logre formar Personas singulares, creativas, libres, autónomas, con capacidad de decidir y consecuentemente éticas, podría ser el que entre sus componentes tenga en elevada estima la Competencia Comunicativa.

'Escuela Unitaria'

Se le ha conocido como la Escuela Única, pero nos tomamos la licencia de llamarla desde ya como Escuela Unitaria. En un comienzo esta 'escuela' aparece vinculada a la vida en comunidad mediante la enseñanza ligada al trabajo productivo,⁹²⁶ pero hoy se muestra como la gran alternativa pedagógica que vincula la formación de la persona con el compromiso con la vida, que es el de hacer pueblo, hacer patria y hacer humanidad.

El individualismo burgués de Rousseau, Carlyle y Émerson, entre otros, viene a ser superado por una realidad verdaderamente constituida por la comunidad, donde el individuo no pasaría de ser una abstracción. Tanto el socialismo utópico (Saint-Simon, Fourier) como el científico (Marx, Engels) se fundamentan en un individuo que se debe a esa comunidad en la que se desarrolla y educa, apropiándose del acumulado patrimonial de civilización generado por las generaciones precedentes, puesto que gracias a la sociedad el individuo adquiere su humanidad, siendo que el niño abandonado e indefenso no podría salir del estado de primitividad.

Si la conciencia es el producto de un ser social en acción, entonces se concibe la historia, la cultura y la educación como un fenómeno estrictamente social; en cuya concreción social no

tienen cabida los individualismos pedagógicos, puesto que la primacía no es ostentada por el individuo sino por el conjunto de la sociedad. Y, de contera, no se entendería que la pedagogía no fuera rigurosamente social.

En esta pedagogía, la educación potencia sentimientos sociales y hábitos de trabajo cooperado, siendo su ideal la comunidad y su finalidad la socialización del individuo. Es una pedagogía subordinada a los fines de la sociedad, a la necesidad del trabajo, a las exigencias de la vida y a los intereses de la sociedad civil, si es que no está dispuesta a dejarse manipular por los excluyentes intereses de la sociedad política, la sociedad eclesial, la sociedad corporativa, la sociedad militar o el mismo Estado. Es una pedagogía no subordinada a fines individuales, no reproductora de los mecanismos de alienación y explotación, no instrumentalista, no estrategista, y constructora de una nueva sociedad comunitaria.

Hoy consideramos como muy normal el hecho de que exista un 'sistema educativo' con sus ciclos de enseñanza pre-escolar, básica, media y superior, al cual se someten todos los estudiantes de nuestro país sin ningún tipo de excepción para poder optar al final de los ciclos a un título profesional. Pero este 'sistema' vendría a ser el producto de extensos e intensos procesos de discusiones académicas, políticas, económicas, culturales, pedagógicas y educacionales, iniciados desde el mismo momento en que durante los años de la primera guerra mundial se propuso la 'Escuela Unitaria' como el sistema que permitiría la identidad de formación intelectual para todos los niños, jóvenes y profesionales de un país.

La Escuela Unitaria se define como la organización unitaria de las instituciones educativas de una nación con el fin de que a ella puedan acceder y transitarla todos sus nacionales, según edad, aptitud, vocación, capacidad y mérito, y no según su situación económica, política, social, cultural o confesional. Esto demandaría a su vez una mayor ingerencia del Estado, apropiando y erogando los suficientes recursos que garanticen el derecho fundamental de la Educación gratuita, laica y de calidad para toda la niñez y la juventud.

Los argumentos más convincentes en la necesidad de instaurar dicho sistema planteaban que, además de darle cohesión y unidad a la organización de la educación nacional, era el

926 Este legado viene de los desarrollos alcanzados por la 'Escuela Soviética' en los años 60 del siglo XX.

momento de establecer la igualdad de las clases sociales ante la enseñanza, garantizándole a todos los niños la posibilidad de la formación integral, facilitando la enseñanza media y superior a la juventud que por su condición de pobreza podría quedar condenada a no desplegar su talento y procurando que la sociedad toda sea la gran beneficiada por el elevado nivel cultural de su pueblo.

Pero tanta belleza sería llevada al traste por los nefastos efectos perturbadores del capital, cuya lógica medraría en los sistemas educativos de nuestros países, contaminándolo de lo única que sabe hacer: Convertir todo en Mercancía. Alumnos, maestros, claustros, currícula, pedagogías, instituciones y planes han quedado inmersos en las reglas de juego impuestas por el capital. La supuesta igualdad de las clases sociales ante la enseñanza, tan sólo es otra quimera. Todos ven las mismas asignaturas, pero la educación privada dispone de los mejores medios, bibliotecas, laboratorios, instalaciones, maestros, etc., que el Estado no se los garantiza a la educación pública porque el capital exige pagar salarios de hambre a los maestros para que nuestros países puedan pagar la deuda externa y financiar los programas autoritarios que garanticen la seguridad que el capital necesita para explayarse a sus anchas por todo el mundo.

Como el dilema individuo o sociedad es falso, es necesario armonizarlos, ya que sin individuos no hay todo y sin todo no hay individuos; si no hay individualidades, no hay comunidad, y viceversa.

La 'escuela unitaria' se funda en una Pedagogía que trasciende las paredes de la Escuela; que sólo es comprensible vista desde su contexto ambiental, cultural y social, puesto que quedarse al interior de la escuela es quedarse en una estrecha y corta visión del problema de la pedagogía. Los fines de la pedagogía son simultáneamente individuales y sociales.

De ahí que, tal como sería promulgado en Caláis por la 'liga internacional para la educación nueva', en 1921, debe respetarse la individualidad del niño; poner el acento en los estudios sobre los intereses espontáneos de los niños; dirigir la disciplina individual y la disciplina colectiva; reforzar el sentido de responsabilidad personal y social; y, con el ejemplo de la cooperación, enseñar al niño a poner sus capacidades al servicio de la sociedad, superando así la competitividad egoísta y asocial.

También así nos pondríamos en la idea de

no hacerle el juego a la 'espontaneidad' en la educación, si por esta se entiende la aplicación de didácticas entretenidas, que subestiman al niño al relajarle toda su capacidad de construir opciones de su personalidad; el estudio en los niños debe ser considerado un asunto muy serio, cuya actividad puede y debe aligerarse mediante un 'interés' relacionado con el trabajo del pensamiento; el 'interés' por el estudio debe ir acompañado de los motivos de responsabilidad, deber y esfuerzo volitivo, procurando que el estudio sea atractivo.

La enseñanza no es conveniente adelantarla artificiosamente divertida, sino motivada por un 'interés' basado en el trabajo activo del pensamiento, que es un esfuerzo intelectual que hace sentirse satisfecho al alumno y lo fortalece para que se siga enfrentando a las nuevas dificultades. A lo lúdico, sí por supuesto, pero que no haga su carrera como si pudiera sustituir o suplantar el esfuerzo intelectual, cuando su virtud está en acompañarlo y complementarlo.

Para que no proliferen indiscriminadamente tantas recetas pedagógicas, la Escuela Unitaria es una realidad por hacer!, pero se requiere adecuar y construir las condiciones propicias para que el maestro vuelva a ser aquel 'sofista' que de lejanas naciones llegara a la magna Grecia, aunque podrían atravesárseles los nacionalistas como Sócrates; para que no tenga que vender su preciado conocimiento por unas viles monedas, degradándose a tener que enseñar lo que los gobernantes o familias aristocráticas, que eran quienes les pagaban, esperaban que se les dijera.

En nuestros contornos ya tuvimos el privilegio de contar con uno de los 'antropogogos' más representativos de la 'escuela unitaria', el puertorriqueño Eugenio María De Hostos (1839-1903), quien como pedagogo y sofista itinerante expresa que la educación es la formación de hombres a la par que éstos se hacen pueblo (Martí), siendo que el desarrollo de la persona humana sólo tiene sentido si ello habrá de redundar en darle un particular carácter a la inteligencia de los pueblos, por lo que la educación es la formación de hombres para la humanidad concreta que es la patria y para la patria abstracta que es la humanidad.

De Hostos supo beber de la fuente de la realidad física, social, moral e intelectual, de todas las ciencias humanas y del legado de la misma pedagogía, fundamentando buena parte de sus propuestas en el conocimiento y estudio de la razón humana, la que se haría vital o se degradaría

según fuese el tipo de educación impartida, ya que el fin último de la enseñanza es el desarrollo de la razón. Como adelantándose a la racionalidad instrumental y estratégica de Habermas, De Hostos supo revelar cómo una educación que enferme la razón al hacerla unilateral es el instrumento por excelencia para la dominación, puesto que el grado de libertad de un individuo o de un pueblo está en directa proporción con su racionalidad o la manera como su razón ha sido educada y los fines a los que se la dirige; esto es, la dominación es sobre todo la opresión de la racionalidad humana, tal como la educación neocolonial que, además de ser instrumento de dominación en la medida en que produce una razón enferma, no puede tener conciencia ni de la verdad, ni de la libertad, ni de la justicia.

‘El desarrollo de la razón es simultáneamente desarrollo intelectual y moral, pues (sic) como dice Hostos, ‘el criterio más infalible para conocer si un hombre se desarrolló en toda la fuerza de su razón, está en su vida; si hace el mal no es suficientemente racional’... Aunque Hostos no llevó a cabo una investigación experimental rigurosa acerca de la razón, su conocimiento enciclopédico de filosofía, lingüística, psicología, sociología, historia, y otras disciplinas, le permitió construir un modelo educativo operacional acerca de ésta’⁹²⁷

También De Hostos pudo adelantarse a corrientes pedagógicas contemporáneas como el constructivismo de Piaget, la perspectiva histórico-cultural de Vygotski, la pedagogía de la liberación de Freire, el currículo progresivo concéntrico de Bruner, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje activo, el aprendizaje significativo, etc.

‘Hostos era tanto un gran teórico como un organizador y un practicante de la educación que defendía. Su labor es comparable en este sentido a la de Pestalozzi en Europa, Giner de los Ríos en España y, posteriormente, la de Dewey en los Estados Unidos. Pero Hostos, a diferencia de ellos se incorpora a los movimientos de reforma educativa siempre desde una óptica y praxis política-emancipadora y, por ello, su pedagogía es, desde un principio, una pedagogía al servicio de la liberación, tanto en el sentido ético-humanista, como en el político-social’⁹²⁸

Si alguna duda quedare sobre el premonitorio

papel cumplido por Eugenio María De Hostos en la corriente pedagógica de la ‘escuela unitaria’, un colofón del mismo De Hostos:

‘Para que el hombre fuera hombre, es decir, digno de realizar los fines de su vida, la naturaleza le dio conciencia de ella, capacidad de conocer su origen, sus elementos favorables y contrarios, su trascendencia y relaciones, su deber y su derecho, su libertad y su responsabilidad, capacidad de perfecciones y de mejorar por sí mismo las condiciones de su ser y por sí mismo elevar el ideal de su existencia’⁹²⁹

Situación y Horizonte de la Pedagogía

No podría ser ajena ni distinta de la situación y horizonte de una Educación que, vista y sentida desde la misma vivencia de nuestros países, ofrece paradójicamente la cara de no haber servido para nada y la cara de ser lo único que nos sacará del atraso y la pobreza.

Si el valor de la Educación no tiene precio, procede desenmascarar a los responsables de esa transformación de la Educación en comercio y usura, realizada por el Capital, puesto que la educación-mercancía es un crimen, es antinatural, es un robo, es enemiga del bienestar social, es elitismo, es discriminación y es fractura del incipiente tejido social.

El Estado está siendo el gran consuetas del Capital, permitiéndole a éste medrar licenciosamente para dejar la educación al arbitrio de la voracidad de los mercados, poniéndole a un Valor como la Educación un ‘precio’, que tiene que rentar según las tablas del costo-beneficio. Si no perdemos la costumbre de ‘ir a las fuentes’, cómo interpretar aquello de que el ‘el Hombre es la medida de todas las cosas’ (Protágoras), sin tomárnoslos tan en serio como para caer en el arbitrario antropocentrismo; cómo comprender que la fuente del Valor es el Trabajo humano y que el móvil de la Vida es el Trabajo; cómo explicar que el Valor no es una idea en la mente del individuo, ni cierta figura idealizada racionalista del esquema sujeto/objeto de Descartes, no tampoco el Hombre fuese algo cosificado, sino una experiencia vivencial y existencial para poder revelar porqué y cómo el Capital ha podido despojar a la Educación de su condición de ser Valor, transformándola en una mercancía con su respectivo precio.

927 VILLARINI JUSINO, Ángel R., Ph.D. *La Pedagogía de la liberación en Eugenio María De Hostos; Universidad de Puerto Rico, Proyecto para el Desarrollo de Destrezas de Pensamiento* www.pddpupr.org

928 *Ibíd.*

929 *Ibíd.*

También la compatibilidad entre Trabajo y Democracia se degrada por la ingerencia de esa variable perturbadora que es el Capital; que si bajo la lógica del capital éste tiende a concentrarse en unos pocos al costo de expoliar a las mayorías trabajadoras, entonces ningún Estado llegaría a ser estado democrático, tal como nos lo reafirma la evidencia.

En el mundo moderno de las economías capitalistas de mercado ninguno de sus estados es estado democrático, puesto que se erigen al costo de desconocer la autonomía y la soberanía de los individuos, los que sólo concurren a los mercados como propietarios de su fuerza de trabajo quedando a merced de la voracidad del capital. En el capitalismo, el mercado sólo obedece a las reglas inciertas de los resultados ciertos predeterminados por el capital, menoscabando la soberanía de los productores directos o grandes masas trabajadoras, las que son inducidas a pensar y expresarse según las exigencias de la racionalidad instrumental y estratégica del capital, a través de las políticas educacionales implementadas por el Estado, de tal manera que si alguno de los individuos en su 'soberanía' decide salirse de las reglas simplemente es relegado a la marginalidad por las misma fuerza de las circunstancias.

Pareciera que la mano invisible del mercado fuese el gran Juez responsable de la distribución de la riqueza, pero al fungir en el capitalismo el mercado como simple vicario del capital únicamente opera la lógica de la concentración de la riqueza, ya que la racionalidad del mercado en el capitalismo sólo es de tipo instrumental y estratégico, la que se impone con todo el poder del Capital sobre el Trabajo. Y si las inexorables leyes de la economía capitalista de mercado producen trabajadores (ciudadanos) que no son soberanos en pensar, expresar y juzgar, necesariamente esto quedará reflejado en el sistema educacional.

Iñaki Gil de San Vicente considera que actualmente predomina un orden educativo que está al servicio del sistema capitalista, es decir, la Educación ha devenido en un problema económico que se dirime en el ámbito del poder económico y político, pero que en el fondo es un orden educativo aquejado por los mismos problemas de todos los tiempos padecidos por la Educación.

El orden educativo, por tanto, ha tenido que adecuarse a la realidad de la nueva economía, pero

evidenciando su total incapacidad de garantizar que toda la juventud acceda al sistema educativo, sino que sigue ofreciendo el mismo escenario de juventudes obreras, las que no tienen más alternativa que formarse en el mismo proceso de trabajo.

Las propuestas pedagógicas que integran la nueva realidad de la voz, la escritura y la imagen, sólo se están formulando desde círculos cerrados para ser consumidas en las escuelas elitistas, discriminatorias y, por supuesto, privadas.⁹³⁰

Estamos ante una nueva cotidianeidad en la que la familia empieza a dejar de ser el pilar básico de la educación y el maestro se limita a reproducir pasivamente los currículum con sus endurecidas y autoritarias pedagogas, sin ser consciente de los peligros de esa nueva cotidianeidad en la que el pensamiento va para dejar de ser oral y escrito, sino visual.

La nueva economía y la nueva cotidianeidad, que marchan al ritmo de las transnacionales de la desinformación y la deformación, han encendido las alarmas de un orden educativo incapaz de evitar que la juventud se desperdicie en la edad más apropiada para aprender a enamorarse del conocimiento, del estudio, de la lectura y de la plática; que es incapaz de interpretar correctamente los preocupantes síntomas de degradación en su capacidad de atención, de retentiva, de memorización, de síntesis y de realización de operaciones intelectuales.

Si el Estado obedece a la lógica del Capital no es de extrañar la ofensiva por prescindir de él en los asuntos de la Educación, al menos que sea invitado de piedra para legitimar un sistema educativo al servicio del interés privado.

La Educación en las manos de los intereses del Capital, sin que le merezca a nuestras dirigencias la urgencia de ser atendida como la más prioritaria de las políticas públicas asignándole los presupuestos requeridos y la implementación de los planes y políticas educacionales adecuadas a la nueva realidad, nuestra propuesta de una 'visión pedagógica holista' quedaría en el simple saludo a la bandera y formando parte de la esquizofrenia de todos los planes de desarrollo donde se postulan las más estratégicas revoluciones educativas.

En la era de la nueva economía globalizante, donde las corrientes de la economía nominal determinan las de la economía real, la revolución telemática ha logrado superar barreras conceptuales y espacio-temporales

930 GIL DE SANVICENTE, Iñaki. *Op. cit.*

para imponernos el vivir los tiempos sincrónicos hasta el punto que las poderosas empresas multinacionales ya no necesitan tanto de sus Estados por ser ellas mismas el verdadero poder (criptopoder).

De ahí que la máquina educativa necesite reconvertirse para no caer en obsolescencia, puesto que a la fuerza humana de trabajo hay que formarla en función de los nuevos requerimientos del capital, al que ya no le son tan útiles aquellas típicas cadenas Taylor-Fordistas.

El Capital le exige al Estado hacer la 'pose' de anunciar revoluciones educativas que no revolucionan nada, buscando sólo el reproducir las condiciones más adecuadas a las necesidades del Capital, que le garanticen la suficiente oferta de mano de obra tecnificada, calificada y profesional, es decir, buena, bonita y barata. Tras de los eufemísticos actos de contrición y propósitos de enmienda, con los que empiezan todos los documentos oficiales que hablan de una educación como factor esencial del desarrollo humano, social y económico, de una educación como el instrumento fundamental para la construcción de equidad social y de una política educacional que supuestamente universalice el acceso a una educación de calidad sin que los aumentos en cobertura afecten la calidad, se encuentra que lo verdaderamente importante es el mejoramiento de la eficiencia y la productividad del sector educativo, según la ecuación 'costo-beneficio'.

El papel del Estado en la inversión en Educación se reduce en echar sobre el maestro la responsabilidad de las ineficiencias en el sector educativo, desentendiéndose de garantizarle al sector educativo la justa asignación de recursos, los que tendrían que ser por lo menos del 7% del PIB. Pero, se limita sólo a fijar la política de un esfuerzo financiero que asegure una supuesta calidad de las inversiones, consistente tan sólo en, por un lado, recortar todas las garantías laborales del maestro, acusándolas de desproporcionados incentivos, y por el otro en recortar las transferencias a las entidades territoriales (públicas) encargadas de administrar la Educación.⁹³¹

El papel del Estado en la prospección de los fines de la Educación, el diseño curricular y la fundamentación conceptual de la pedagogía no apunta al desarrollo de procesos de formación de alumnos para aprender y construir conocimiento, sino hacia alumnos consumidores y reproductores de información, hacia sociedades de clases y naciones constituidas de individuos en multitud sin adherencia ni identidad colectiva, donde la sociedad global descompone las relaciones sociales, puesto que se realicen en función de individuos aislados, sin permitir que se realicen como espacios de libertad a través de la intersubjetividad, mucho menos que sean relaciones sociales colectivas y universales.

Si como dice Enzo Rullani, la descomposición no es necesariamente el fin de la historia, ni esa confusa entropía final en la que todo deviene fango,⁹³² es la Educación la que no sólo nos redime sino la que nos permite encontrarle de nuevo algún sentido a nuestro presente y futuro posible.

Con respecto al Horizonte, retomemos al profesor William González V.⁹³³ para no tomarnos tan literalmente las formulaciones que sobre el aprendizaje han podido postularse desde las diferentes teorías del aprendizaje, incluso con respecto a teorías tan destacables como las de Piaget, Vigotsky y Bruner, entre otras. Si procedemos a lo Foucault, o a lo Merleau-Ponty podríamos descubrir otras dimensiones del Hombre con el que nos disponemos a establecer relaciones de aprendizaje, las que pudieron pasársele por alto a pensadores tan conspicuos.

El aprendizaje no es una ciencia susceptible de normar mediante recetas, pero quien esté cumpliendo el papel de enseñar a otro lo que ha aprendido no podría pensar en proyectar responsablemente todos los bagajes de conocimiento y cultura si previamente no le ha hecho catarsis a todo su archivo, depurándolo de cuanto basura nos pueda contaminar, si no está debidamente situado en lo espacio-temporal para auscultar y conocer en todos sus detalles el de dónde viene y para dónde va toda la institucionalidad

931 En el caso de Colombia, a partir de la Constitución Política de 1991 la Nación le transfiere a las entidades territoriales (municipio, departamento) la competencia de administrar la Educación, quedándose corta en la asignación de los recursos requeridos para cumplir con dicha competencia; no obstante, ahora se dispone a recortarles aún más dichos recursos.

932 Entrevista concedida por Enzo Rullani a Antonella Corsani, Web.

933 GONZÁLEZ V., William. Seminario Foucault-Deleuze; Edit. Fundación morada al sur, 1998, U. de Nariño, Pasto

educativa y si no explora todas las dimensiones que han hecho posible su desarrollo de individuo a persona, su condición de ser histórico.

No es recomendable sobredimensionar las propiedades curativas de una terapéutica como la 'actitud reflexiva', cayendo en el facilismo de aplicarla indistintamente en todos los estados de la vida psíquica, social y cultural de los individuos, puesto que no está claro si la simple capacidad de 'reflexión' sería suficiente para juzgar lo que hemos recibido por intermedio del aprendizaje en la infancia o por intermedio de la cultura ya adultos, ya que ella de por sí no nos dará a conocer el pasado de nuestras instituciones y de nuestra cultura, siendo que si desconocemos el desarrollo histórico de nuestro quehacer educativo no podrían ocurrirnos plausibles propuestas de ruptura pedagógica, metodológica y educacional.⁹³⁴

La capacidad de reflexión de por sí no nos aclara que el hombre es, tal como ha sido mostrado por Piaget, antes que nada un ser de 'aprendizaje', que progresivamente se va dando los instrumentos de orientación y control del mundo, desde su condición primaria de corresponder al estadio perceptivo de ejercitación refleja para ir copando sucesivamente otros estadios como el representacional, el conceptual, el racional y el comunicacional. Un supuesto estadio reflexivo, no es suficiente para explicar porqué el hombre es un animal que no es capaz de no- aprender.

Pero tampoco hay que tomarse muy en serio este axioma, ya que el hecho de un individuo que en su niñez no tiene la capacidad de rechazar lo que se le enseña para orientarse en el mundo de otra manera no procede de igual manera en el adulto, haciéndose necesaria aquella especie de catarsis cognoscitiva para depurar nuestro inventario de conocimientos, lo que precisamente no se logra mediante la simple reflexión, sino sometiendo al rigor de la crítica todo nuestro saber.

De adultos, nada nos obliga a seguir creyendo en las supuestas verdades que desde niños nos han insuflado, lo que en lenguaje de Foucault nada nos obliga a continuar conservando esas coordenadas epistémicas de aprendizaje. Esto es, nada obligaría a que un hombre adulto tenga que aceptar lo que la tradición de su historia le ha legado.

'Nada obliga igualmente al individuo histórico a aceptar la sumisión a su presente como única regla de construcción de su futuro pero, a diferencia del niño, dado que en lo histórico el mecanismo del saber es más sutil, no se critica la tradición a la que se pertenece quedándose atrapado en ella, no se critica ese 'inconsciente del saber', del que nos habla Foucault y que domina el juicio de los societarios, más que excavando en las configuraciones del saber occidental'⁹³⁵

Por tanto, un primer ejercicio a realizar por el maestro es la excavación y análisis de los fundamentos del saber (arqueología del saber de Foucault) que domina en su entorno, desde el familiar hasta el cultural, teniendo el suficiente criterio para detectar las diversas tensiones y torsiones que se presentan al interior de un determinado saber y una determinada práctica, e ir adquiriendo así la competencia requerida para enjuiciar críticamente dicho saber, con la idea de desaprender y profundizar lo que sea pertinente.

La pedagoga Aracelli de Tezanos⁹³⁶ nos dice que así como las relaciones sociales generan contradicciones, las relaciones culturales también. Puesto que cada clase social aporta su propia cultura expresada en sus saberes, donde hay clase social dominante ésta termina homogenizando y hegemonizando el saber, lo que se plasma a través de la institucionalidad educativa.

'Los análisis realizados en los últimos años de la institución pedagógica provienen de disciplinas ajenas al discurso pedagógico. Esta exterioridad ha llevado a una postulación mecanicista de la relación Sujeto-Objeto en este discurso. Consideran que existen sujetos-maestros y objetos-alumnos. Esta relación aparece mediada por un saber-instrumento que los maestros le inculcan a los alumnos'⁹³⁷

En la Mayéutica dialogal se enseña y aprende transgrediendo las condiciones heterónomas en gracia de la autonomía; interrelacionando teoría y práctica se recrean y generan representaciones propias; se integran como uno solo el conocimiento productivo y el conocimiento crítico-reflexivo.

El enseñar y aprender de la Mayéutica Sócrates-eana se han distorsionado en la implementación de modelos que han castrado la posibilidad de la recreación y del autoaprendizaje, como la capacidad de generar representaciones y

934 *Ibid.*

935 *Ibid.*

936 DE TEZANOS C., Aracelli. Ponencia, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1986

937 *Ibid.*

preguntarse por el fin de las mismas; modelos que sólo buscan sujetos acrílicos, pasivos ante una imposición de representaciones que memorizan para repetir tal cual sea el interés de la clase hegemonzadora del saber, e instrumentos de la eficiencia, la productividad y la reproducción del statu quo económico, social, político y cultural.

¿Sopa de letras?

Muchas de las reflexiones que se hacen alrededor del problema de la Educación no han dejado de ser simples manuales de buenas intenciones y propósitos, las que podrían verse como una 'sopa de letras' de la cual se extractan las frases más bonitas, sin saber en qué grado su autor pudo sentir las o tenido la voluntad de proponerlas, ni en qué medida obedecen a algún propósito o compromiso; de ser reflexiones plasmadas por quien no vive sus pensamientos, simplemente estarán ahí como para que venga algún incauto a creer en ellas, sólo porque aparecen inscritas como frases muy bien armadas.

Aún persiste la costumbre de creer que el maestro es aquel 'pedagogo' griego o esclavo que por quedar imposibilitado para los otros oficios su amo terminó confiándole la custodia del niño, y cuántos padres envían hoy sus hijos a la escuela sólo por no tener que aguantarlos en casa o para que no interfieran en sus ocupaciones personales, como si la maestra del jardín pre-escolar fuera su esclava, además de que efectivamente así la trate el Estado, el propietario del colegio o el mismo Capital. En la sociedad ningún oficio más desvalorizado que el de la docencia.

Estamos en mora de reconocer que la Pedagogía en sí misma es más una cuestión de 'poder' generar los escenarios propicios para un 'querer hacer' en función del 'saber', que de adiestramientos en la memorización de información, incluso que en la realización de operaciones intelectuales, pero no olvidemos la especial importancia de éstas por su gran valor pedagógico (antropológico) en la ascesis mental que nos desarrolla facultades para el desarrollo de la imaginación, la atención, el razonamiento, la resolución de problemas, el juicio, etc.

Entre la Pedagogía como arte y como ciencia subsisten muchas discusiones, que aún no se ponen de acuerdo en el papel que juega el don innato, la vocación, el caudal de conocimientos, la fundamentación psicológica, epistemológica y filosófica y la formación profesional del maestro para acertar en la obra educadora.

Aún se discute si el pedagogo nace o se hace;

si es más efectiva la pedagogía adquirida a lo largo de la experiencia vivida o la adquirida con título a bordo en el claustro universitario; si tiene más idea de cómo proceder y tratar a los alumnos en una determinada situación particular aquel maestro cuya pedagogía ha brotado de su rica experiencia, o aquel joven maestro que acaba de informarse en la universidad de la teoría sobre las etapas de crecimiento, desarrollo intelectual y mental del alumno y las condiciones ambientales del aula propicias a su labor; si uno y otro no resultarían igual de ineficientes de no tener claro los fines de un Hombre que necesita estar en comunión con él mismo, con la humanidad, con la biosfera y con el cosmos, como el prerrequisito de poder garantizar la supervivencia del proyecto humano.

Qué tan poca o mucha razón le cabe al laico español Andrés Manjón (1846-1923) cuando advierte sobre los riesgos de caer, por un lado, en la creencia de que la enseñanza debe pretender enseñarlo todo, dirigiéndose exclusivamente a proveer de conocimientos a sus educandos, poniéndolos en posesión de una pequeña enciclopedia, y, por el otro, proponerse en primer término el fortalecimiento y desarrollo de las facultades intelectuales de sus educandos, que de contera vendrían los conocimientos por sí mismos. Ante lo cual clama porque una enseñanza se dirija a cultivar el 'entendimiento', que no sólo debe aumentar su poder de conocer, sino también hacer acopio de conocimientos.

En asuntos de la Pedagogía, es indiscutible la importancia de compendiar en su cuerpo doctrinario todos los frutos de las experiencias pedagógicas vividas; la intuición desplegada por todos los educadores del pasado para plantear problemas y buscar respuestas sobre la correcta manera del niño llegar a ser Hombre, cuando aún no se sabía nada de los métodos experimentales sino que tenía que procederse de acuerdo con lo que se nos presenta, siendo más pedagogía que psicología; la plasticidad con que aquellos verdaderos maestros se re-creaban a sí mismo entre una lección y otra para no caer en la rutina; la genial oralidad con la que se hacían entender de su auditorio y facilitaban el que éste pudiera retener lo entendido.

O, ya más contemporáneos, cómo no tener en cuenta los dos principios básicos del inconsecuente J. J. Rousseau de que el niño no es un adulto en pequeña escala, sino un ser en constante desarrollo de sus necesidades e intereses, y que es de esencia del niño el desarrollarse en espontánea

y constante actividad, siendo más activo que receptivo, más por lo que él mismo hace que por lo que se le dice. Cómo no incorporar en los postulados pedagógicos el mandato de que si el proyecto humano quiere sobrevivir, necesariamente la enseñanza en su contenido y método debe obedecer a la experiencia del estrecho contacto con la Naturaleza y el Trabajo.

Cómo no fundamentarnos en la convergencia de los novedosos y útiles aportes de la Psicología general con la Psicología particular del niño, haciendo salir la Psicología de los laboratorios y los acrílicos test para enraizarla en la realidad de la clínica escolar, entrando en contacto directo con el sentir, conocer, pensar, vivir, existir, padecer y comunicar del alumno. Cómo no pretender ser un ¡Maestro Filósofo! del conocimiento cotidiano, fundamentado en el conocimiento científico y convencido de su personal concepción del Mundo, la Vida y el Hombre.

Para no seguir perdiendo nuestro tiempo tras las recetas dictaminadas en los libros, que serían infinitas, no olvidemos lo que supo percibir en su momento Andrés Manjón, que el mejor de los libros lo tenemos a la mano: 'el gran libro del pedagogo es el educando'.

Que, como dice Armando Zambrano Leal,⁹³⁸ la Pedagogía implique una reflexión de vida; no sea una armazón rígida de definiciones o axiomas, tampoco que sea la pedagogía un listado de consejos o de proposiciones para la acción; no se dirija a un determinado centro sino a toda la periferia; sea una forma de reflexión que antecede a toda práctica de enseñanza y aprendizaje, que está oculta e implícita en el maestro; sea acto de reflexión y fuente de iniciativas humanas, en un espacio donde se gestan las representaciones más inmediatas del prototipo de hombre que se quiere formar.

Que tanto la enseñanza como el aprendizaje están envueltos por la pedagogía, siendo que los individuos no aprenden de la misma manera y, por lo tanto, nadie utiliza las mismas operaciones intelectuales para aprender; que el pedagogo debe, entonces, orientarse por el sentido del otro y preguntarse qué lugar ocupa éste en la construcción del nosotros; que ser pedagogo es poder pensarse en el mundo antes de enseñar

(actuar); que ser pedagogo es ir más allá de donde el mismo alumno está predispuesto a dejarse conducir; y que es pedagogo quien, al hacer el resumen de las preocupaciones más importantes y significativas de lo humano, logra captar el sentido de lo que Meirieu suele denominar como la 'economía de los saberes'.⁹³⁹

Hacia la visión holista de la Pedagogía

No hay razones para sentarnos a esperar que desde el Estado nos presten una 'visión pedagógica' congruente con la idea de un mundo organizado a la manera holista, transformándose gestalt-constructivísticamente y manifestándose holográficamente (red electrónica), lo que nos llevaría a concebir una estructura rizomática del conocimiento, en la que el conocimiento fluiría sin centro ni núcleo y en la que la respuesta a una determinada pregunta fuese posible encontrarla en el lugar menos pensado, como cuando un dolor de cabeza es tratado masajeando los pies o cuando se detecta la anomalía de determinado órgano del cuerpo observando el sentido de la vista, por ejemplo.

Es decir, el Estado no es el agente central de la Educación, siendo que ante su inoperancia y función amenazante hacia la misma Educación, ésta debe prospectarse desde la base de unas relaciones sociales intersubjetivas, colectivas y universales.

La ilegitimidad en que han cado todas las estrategias educativas agenciadas por el Estado y el Capital, con sus modelos pedagógicos empiristas, conductistas, individualistas, intelectualistas y eficientistas, responsables de la actual catástrofe educacional, exige imponer otra política educativa que contemple modelos pedagógicos verdaderamente acordes con nuestras condiciones y necesidades.

Que todo empiece por una política educativa que se replantee democrática y críticamente, donde el educador ha de ser a la vez educado.

Que la familia vuelva a cumplir con su función educadora; la subjetividad o concienciación intervenga de manera más activa en el aprendizaje, realizándose en relaciones sociales intersubjetivas, colectivas y universales.

938 ZAMBRANO LEAL, Armando. *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*, CEI, Cali, 2001

939 *Ibid.*

Que la práctica se haga teoría y la teoría se haga práctica, reflejando la dialéctica del Trabajo y la Educación; el orden educativo se replantee estrechando los lazos entre el trabajo intelectual y el manual, desarrollando la formación continua y ocupacional.

Que la Educación sea libre, solidaria y enseñe a pensar bien; la afectividad, sentimientos y emociones sean medios y fines pedagógicos elementales. Y que el orden educativo se modernice y esté acorde con los desarrollos de la revolución telemática; la educación tenga como ámbito el aula, el trabajo y la calle; y, en general, la Educación (pedagogía, didáctica) se corresponda con las exigencias de la Ética.

Existen dos extremos en las teorías educativas, cada uno de ellos con sus respectivos fundamentos epistemológicos: el 'agregacionismo' y las 'rupturas absolutas'.

El agregacionismo, no es otra cosa que la tradicional acumulación de contenidos que caracteriza la práctica educativa; las rupturas absolutas son la ocurrencia de cambios radicales de estructuras conceptuales y metodológicas, permitiendo que los individuos pasen de un mundo de creencias y suposiciones a otro, pero sin pasar por esos estadios intermedios de la alegoría de la caverna de Platón, de la idea de transfiguración de Agustín de Hipona, de la idea del purgatorio de Dante, etc.

Abogamos por una visión pedagógica que esté en la tendencia de ruptura y sea susceptible de ser aplicada desde el vientre hasta la tumba; que sea holismo-organizada (dialéctica) en su contenido, gestalt-constructivista en su forma, holográfica en su figura y fundamentada en el problema de la naturaleza humana. Que esté fundamentada epistemológicamente en la psico-socio-antropo-cosmogonía, a través de una exploración de la naturaleza del Ser, el no-Ser, el Sentir, el Conocer, el Pensar, el Razonar, la Concienciación (práctica-teórica-práctica), la Lógica, el Lenguaje, la Semiótica, la Racionalidad, la Emocionalidad, la Complejidad, la Ética, la Trascendencia, la Cosmología y la Comunicación de un 'Éllyolon' realizándose plenamente como especie en su intersubjetividad social y en su objetivación en el mundo.

Ahora que la genética nos acaba de demostrar que la especie humana es una, tan sólo una y universal, poner el acento en la naturaleza de ese niño a quien se va a educar para guiar con mayor conocimiento de causa la potenciación de su

iniciativa personal es una de las exigencias de la Pedagogía de hoy.

En el vertiginoso mundo de hoy más se demora una teoría científica en adquirir vigencia, que en perderla; las nuevas realidades necesitan ser expresadas mediante nuevos conceptos (evolución conceptual), explicándose así por qué a diario hay que estar retocando, renovando y re-estructurando el arsenal de estructuras cognitivas y constructos personales; desarrollo del conocimiento científico que ha sido posible gracias al hecho de que la ciencia actual no ha dejado de emularle a la Naturaleza su virtuosa condición de mantener en evolución y cambio.

El 'antropogogo' parte del convencimiento ineludible de que el aprendizaje humano es un fenómeno complejo, en el cual se hallan implicados, de manera inseparable, aspectos biológicos, psíquicos, epistemológicos, sociales, culturales y, no hay ninguna duda, filosóficos, conformando así un todo.

Como toda teoría sobre el proceso de enseñanza aprendizaje parte de unas determinadas creencias sobre el conocimiento, dicho convencimiento sin lugar a dudas se consolida una vez se abandona la idea de que 'aprender' es repetir aquello que el profesor, con todas las ayudas didácticas que se quiera, nos ha transmitido con lujo de detalles.

Si nos remitiésemos ahora al apartado sobre las 'estructuras', donde pudimos ver en sus detalles el carácter de las estructuras cognitivas y cognoscitivas, le encontraríamos otro sentido al ver cómo nos sirve para explicarnos el desarrollo del conocimiento científico y su aplicabilidad en el campo de las teorías del aprendizaje.

Un ejemplo de esto podría verse en el desarrollo interdisciplinario de la 'ciencia cogni/cognoscitiva' (cognitive science), con la concurrencia de la psicología, la lingüística, la neurología y las investigaciones en inteligencia artificial, que aplicada en las teorías del aprendizaje han pretendido hacer de la pedagogía una ciencia cuyo campo de acción es la comprensión del conocimiento y los procesos cognoscitivos (Vásquez Gómez, 1991).

Con el desarrollo y la práctica de una pedagogía científica, producto de la colaboración entre la enseñanza de las ciencias y la ciencia cognoscitiva, se busca refundamentar a la misma psico-pedagogía, ya que mientras la psicología cognoscitiva sólo describe el aprendizaje mediante cambios en el contenido y organización estructural de la mente, la ciencia cognoscitiva se preocupa

por el contenido de la información, pretendiendo así razonar, entender, conocer, aprender y enfatizar las representaciones mentales de conocimientos específicos y los procesos cognoscitivos que operan sobre los procesos mentales.

Si en su momento la 'paideia' griega pudo ceñir los cuerpos de la filosofía y del incipiente conocimiento científico, en nuestros días la Pedagogía necesita ser el traje de frac que ciña y realce armónicamente el voluminoso cuerpo de los geométricos desarrollos del conocimiento científico y el raquíptico cuerpo de la justicia social. Dichas pedagogías alternativas serían efectivamente tales si su agenda contempla otra lógica, la holista del trabajo material e intelectual que apunte a la satisfacción de necesidades primarias y liberadoras, ya que para pensar en una pedagogía alternativa tendría que empezar por fundamentarse en la manera como nuestro conocimiento cotidiano se replantea cómo es nuestra vivencia temporal y nuestra cotidianeidad, si efectivamente le vamos ganando al capital el derecho de realizar plenamente nuestra humanidad integrando y enriqueciendo la vida académica, la vida laboral y la vida propia, lo que lamentablemente no es prioridad para el actual orden educativo.

Compartimos con Iñaki Gil de San Vicente su advertencia de que las pedagogías oficiales son un vestido que está reventando sus cierres, que por quedarle ya demasiado corto al actual cuerpo de los conocimientos científicos no puede lucirse, lo que también podría hacerse extensivo con respecto a ese nuevo hombre que tanto se reclama para la actual crisis del proyecto humano; que han fracasado las pedagogías unidireccionales, obedientes de esa lógica del 'capital' que nos aliena hasta el punto de no dejarnos tiempo para sentir, pensar y vivir, que para poder medrar dicho capital no se ha parado en mientes y la misma pedagogía se ha puesto a su servicio al separar la mente de la mano.

No obstante que es de nuestra naturaleza humana haber desarrollado su cerebro al compás de los desarrollos de la mano, el capital ha podido sobornar a tirios y troyanos para que sus pedagogías le den el mayor estatus al conocimiento teórico-académico, desvalorizando los otros conocimientos cotidianos y prácticos de la educación para el trabajo y la producción reflejada en las mismas artes y oficios.

Esto es, para no sentarnos a esperar que vengan los bárbaros, urge que nosotros mismos por lo menos pensemos en la necesidad de asumir

otra práctica verdaderamente desalienadora, que sería una práctica consecuente con nuestra urgencia de superar sumisiones, autoritarismos, insolidaridades, indiferencias e hiperconsumismos; en la que nuestras realizaciones productivas y culturales se adelanten en el contexto de unas condiciones educacionales cuyas pedagogías nos recuperen la integración de la mente con la mano y en el contexto de unas condiciones de trabajo cuyas relaciones laborales (sociales de producción) nos realicen en el sentido y significado de la vida humana.

Cualquier pedagogía que se pretenda alternativa sería inane de no asumir como eje central de nuestra praxis educativa la concienciación desalienadora, de no propender por desatar todo nuestro potencial omnilateral y pluridimensional de humanidad y de no posibilitar el despliegue de nuestra fuerza transformadora y creativa.

Con respecto a los fundamentos psicológicos, en otro caso de migración de textos y conceptos retomamos el estudio del instaurador de la 'psicología holística' Jeff Masson y el adelantado por el Ph. D. F. Estévez Griego, re-interpretándolos y aplicándolos en parte a la configuración de nuestra visión pedagógica holista, en la que el componente psicológico es tan sólo una de sus partes.

Que todo se ponga en tendencia hacia una pedagogía universal, no neutral, integradora de los individuos, las sociedades, las naciones y las culturas, pudiendo ostentar la condición de ciencia universal, con verdaderas características de universalidad, acomodándose a las nuevas realidades que están haciendo más que anacrónicas a todas las pedagogías tradicionales, una visión holista de la Pedagogía requiere paradójicamente de una necesaria diversidad metodológica.

Esto requiere ser comprendido y aplicado en sus componentes orgánico-instintual-conciente, psico-conciente, racional-consciente, vivencial-existencial, intuitivo-trascendental, enraizando la Pedagogía en métodos monismo-materialistas que se correspondan con la evidencia de que somos cuerpo-mente-mundo exterior; ser sensorio-concienal-trascendental.

Somos ser-natura, ser-social, ser-cultura y ser-persona; ser bio-psico-trascendental; ser comparativo-filogenético; ser onto-evolutivo; ser gestalt-constructo; ser fenoménico-existencial; ser descriptivo-explicativo-predictivo; ser analítico-sintético-molar-global-cibernético; ser

cultural-personal; ser vitalista-finalista; ser-sí-mismo, ser-con-otros, ser personalista.

Para una genuina e idónea visión holista de la pedagogía requerimos partir del hecho tozudo de que somos 'Cuerpo y Mundo'.

No sobra insistir y reiterar hasta la saturación que en ella están implícitas la dimensión sensorio-instintual, la dimensión concienical y la dimensión trascendental, exigiéndose cierta interpretación del lenguaje, una concepción del mundo, la vida y el hombre, una práctica sociocultural y una praxis, sobre las que se erige nuestra visión pedagógica holista que, en respuesta a las pedagogías heterónomas e instrumentalistas, sería el proceso alternativo donde la construcción y apropiación de saberes y conocimientos es una relación educacional protagonizada por co-sujetos autónomos, críticos y reflexivos.

Lo sensorial (conocimiento instintual-conciente) y lo racional (conocimiento conciente-razonador, conciente-intuitivo) del Conocimiento, y aquellos elementos de la vida mental característicos de la naturaleza humana como memoria, recuerdo, sensación, percepción, representación, imaginación, razonamiento, comprensión, comunicación y acción, son todos aspectos del proceso instintual y concienical a través del cual llegamos a conocer el mundo circundante; que son como las facultades del alma, que intervienen o son utilizadas para poder pensar y conocer.

Que lo Trascendental es concebido como el 'sentir en sí' de un 'sentir entraño' de sensaciones y sentimientos 'en sí', el de las emociones y sentimientos profundos; pero ello no implica caer en la incoherencia de cometer los dualismos, que en nuestra concepción ya tendrían que estar exorcizados, de sentir 'para sí'- sentir 'en sí', sensación 'para sí'-sensación 'en sí', sentimientos 'para sí'-sentimientos 'en sí', cosa 'para sí'-cosa 'en sí', ser 'para sí'-ser 'en sí', ya que en nuestro caso lo 'en sí' se refiere a las profundidades de nuestras entrañas no viscerales que paradójicamente es un 'en sí' visceralmente orgánico-psico-trascendental (espíritus animales).

Este 'orgánico-psico-trascendental' se refiere a que lo 'noúmeno' (espiritual) puede ser estudiado desde lo somático en su expresión 'fenoménica', la de nuestros gestos corporales, con la particularidad de que el cuerpo no puede engañarnos mientras el habla sí, pero dicha expresión es tan sólo un efecto de lo efectivamente Trascendental que se manifiesta desde el Contenido.

Lo Trascendental sería tan orgánico como

nuestras entrañas no viscerales, siendo que muchos de nuestros sentimientos llegan a somatizarse, y sea la consideración que sea nuestra vida consciente depende de nuestros cuerpos; somos 'cuerpo y mundo'.

Jeff Masson describe cómo en la teoría psicosomática funcional de Wilhelm Reich se establece un paralelismo psicofísico en el que lo psíquico y lo somático funcionan como dos procesos paralelos en recíproca interacción, descubriendo que las emociones se originan en la esfera somática, en el mismo cuerpo humano, lo que también podría decirse de lo Trascendental, que no puede originarse en otro lugar que no sea el cuerpo humano.

Es decir, irremediamente lo somático sería la única fuente real de los impulsos, las emociones y las motivaciones, lo que nos está diciendo que un pedagogía holista no puede desconocer que los deseos, la pasión y el amor por conocer pueden producirse en el alumno en la medida que auscultemos en su estructura somática, ya que no sólo es asunto de un discurso moralizante, motivacional o intimidante, sino que igual a nuestros instintos que nacen en el 'soma' y se manifiestan en la psiquis, dichos sentimientos son fenómenos propios de nuestra condición orgánico-organizada-animal, tal como biológicamente funciona el entramado policelular.

Esta es la razón por la cual un organismo (individuo) necesita unirse a los demás de su especie (sociedad), que de no poderlo hacer simplemente el individuo estando solo permanecería incompleto y perecería.

Ergo, Sin recetario para la Pedagogía

Desagregar el concepto de Pedagogía no implica abandonar el campo de los fundamentos teóricos para la reflexión, ni empezar a compendiar un vademécum o recetario para hacerle sentir al Maestro si lo está haciendo bien o mal.

No, la Pedagogía no es un simple manual para la práctica del hecho educativo, sino la más sublime de las acciones teóricas y reflexivas mediante la cual nos ponemos en los zapatos del otro (alumno); es, si se nos permite esta licencia idiomática, el 'espíritu animado' en sí, es decir, que no es una determinada práctica de una determinada teoría, sino la misma teoría reflexionada y desenclaustrada de su torre de marfil, en función del proyecto humano.

La pedagogía es como la ontogénesis del hecho educativo, es la provocación de los espacios

en los que el hombre reflexiona su perfectibilidad, sin que en dicho acto de reflexión se agote el quehacer educacional; es un querer-poder-hacer-saber, puesto que si alguien no es capaz de saber para el otro, no podría llegar a ser un pedagogo y mucho menos un antropólogo.

'La pedagogía entiende que el otro no es una simple exterioridad, mucho menos un objeto independiente. El otro es también el resultado del trabajo colectivo que realizan mancomunadamente los docentes para comprender mejor el lugar del otro (alumno), en tanto, todo esfuerzo que busque la construcción del nosotros debe estar orientado por el principio de que el otro no puede fracasar en su empresa educativa'⁹⁴⁰

Una 'visión pedagógica holista' pasa por considerar al alumno (individuo) como la Persona que en su esencia, vivencia, conciencia y existencia se debe a su condición de ser un cuerpo integrado de 'soma', 'psiquis' y 'nous', interrelacionado tan estrechamente con su medio que es 'cuerpo y mundo'.

Que es 'cuerpo y mundo' con la particularidad de que este nous trascendental es una esfera que está más acá de lo mental y lo corporal, pero no en calidad de superestructura, ni por encima ni separada de lo psicosomático, sino como una manifestación de contenidos sembrados en lo orgánico e integrados a la totalidad de la existencia humana.

La dimensión de lo Trascendental se encontraría irrigada entre lo somático y lo psíquico; si la Mente (psiquis) es el conjunto de los procesos de sensaciones, percepciones, ideas, imágenes, recuerdos, ilusiones, fantasías, pensamientos, reflexiones, visualizaciones, etc., lo Trascendental es un contenido concienal que se ha ido fraguando intensamente, que como consecuencia de los impulsos y motivaciones físicas provenientes de las entrañas del cuerpo generan emociones y sentimientos que se expresan mediante el lenguaje corporal.

Un esquema de la 'visión pedagógica holista' requiere de estar dotados de una concepción del Mundo, la Vida y el Hombre, fundamentada en conocimientos físicos, químicos, biológicos, antropológicos, psicológicos y sociológicos; ser conocedores de las diferentes propuestas psico-pedagógicas, en particular las cognitivistas y constructivistas; y tener una concepción sobre la Educación fundamentada sobre todo en la

política, la economía, la sociología, la axiología y la ética. Y todo lo anterior fundamentado en la Filosofía.

Una 'visión pedagógica holista' que se oriente por un Método que vaya más allá del análisis-síntesis-abducción (inductivo-deductivo-abductivo), que sea tan complejo como la 'dialéctica' que implica análisis holistas, síntesis holistas, abducciones holistas y un alto nivel de competencia comunicacional; que, como puede verse, es un método que además de no darse el lujo de subestimar ni desechar ningún otro método, por más limitado que este fuese, no es un método confinado, ni dogmático, ni excluyente.

Una 'visión pedagógica holista' que esté abierta a la crítica y contraste, para nada 'vergonzante' del papel jugado en ella por la dimensión de lo Trascendental, ya que sentimientos, emociones y afectos son causas de la vida y provocadoras de nuestro sentir más intenso y entrañablemente profundo.

Que nos desarrolle como 'Éllyolon' integral ¿cuerpo y mundo?, armonizando y equilibrando cuerpo, mente y nous del individuo, a la par que éste se pone en comunión con la sociedad y el medioambiente que lo rodea, teniendo presente que la integración y la adaptación social, cultural y ecológica son un fin en sí mismo, puesto que el sentimiento de comunidad es innato en el ser humano.

Que tenga presente cómo a lo largo de la vida de un ser humano, sus conductas y comportamientos no siempre serán los mismos, puesto que se transforma a la manera de la cepa de sus células madre (germinales, embrionarias) que aparentemente serían siempre las mismas pero en realidad serían otras, ya que en todo momento hacen uso de su condición de poder auto-renovarse.

Que se nutra de todos los modelos de comunicación reseñados a lo largo de esta Lección (constructo-estructural), en la que se han referido los mecanicistas, los conductistas, los estacionarios, los dinámicos, los cinemáticas, los lógico formales, los informacionalistas, los instruccionalistas, los organizacionalistas, los etológicos, los pragmatistas, los cibernéticos, los dialécticos, etc., para que, sin dogmatismos ni relativismos, encontremos la posibilidad de re-conceptualizarlos, re-fundamentarlos, re-

⁹⁴⁰ ZAMBRANO, Leal Armando. *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*; CEI, Cali, 2001, pág. 38

dimensionarlos y re-definirlos, según libre arbitrio y propio saber y entender.

Dice F. Estévez Griego que el ser humano niño difiere del adulto en su capacidad de generar fuerza vital, impulsos y emociones, siendo que orgánicamente puede alterar sus componentes hasta el punto de ser otra persona, o sea de constituir otra personalidad; que sólo las neuronas no se han regenerado y, siguiendo ellas las mismas, sólo en ellas se depositan las vivencias de lo que actuaron las antiguas células, cuya información es vertida a estas nuevas células; que las neuronas poseen una memoria y establecen un magnetismo hacia las otras células del cuerpo.

Una 'visión pedagógica holista' requiere, sin caer en la tal paranoia con respecto a la tecnología, menos técnica y más vida, menos técnica y más cosmovisión, menos técnica y más filosofía, menos técnica y más fundamentación, menos técnica y más educación, menos técnica y más humanidad, menos técnica y más ser persona.

La interacción social y la acción comunicativa, además de ser elementos para llegar a conocer y

descubrir, son facultades del hombre social para poder cambiar y transformar, que en últimas es lo que de verdad cuenta.

Una visión pedagógica que se atreva a considerar maneras no tanto de aprender a pensar como sí de aprender a pensar bien; que no pierda el norte de que es para hacer volar volando, no tanto a la manera de la cometa alargándole y acortándole hilo, sino como un pájaro que en nuestras manos sólo espera que se le suelte, que el por sí mismo saldrá volando.

En general, una 'visión pedagógica holista' requiere de antropogogos conscientes de su condición de 'cuerpo y mundo', dotados de las facultades intelectuales y morales requeridas para realizarse como Persona que en la intersubjetividad social tiende a ser universal, al ponerse en comunión con la humanidad, la biosfera y el cosmos.