

Manuscritos
INVESTIGACIÓN

Para ser Antropólogo

Volver sobre los pasos

Para ser Antropogogo

Volver sobre los pasos

En la experiencia real de la vida, que es actividad práctica colectiva de hábitos, costumbres y aprendizajes, se forman y realizan nuestros hábitos de comportamiento, sin necesidad de teorización especial alguna. Nos cualificamos moralmente sin necesidad de sermones, ni de aprendizajes memorísticos sobre prescripciones y preceptos morales, ni de esclarecimientos, ni de adquisición de nociones teóricas sobre una moral desprendida de toda práctica directa, ni de información sobre las conductas de otros, ni de una casuística prefabricada; nuestra personalidad se forma gracias a la experiencia de sentimientos y relaciones sociales adquirida en nuestra actividad práctica colectiva.

Nos interesa, seduce y resulta atrayente todo aquello que sentimos en su nexa con nuestras necesidades y aspiraciones personales, y que esté en función de elevados sentimientos y designios sociales; todo aquello en lo cual participamos de su organización y tenemos algún grado de responsabilidad en cuanto a su realización, exitosa o frustrada; y todo aquel trabajo asumido que nos hace co-responsables ante el colectivo.

De ahí que apostemos por una Educación donde el individuo no sea reducido a la sociedad, ni la sociedad al individuo, que forme individuos con la capacidad de establecer relaciones sociales intersubjetivas (con vosotros), colectivas (con nosotros) y universales (con el mundo) de una manera tan dialéctica que inmediatamente pone en evidencia eso de que somos 'cuerpo y mundo'.

Una educación que, por no ser reducible unilateralmente del 'yo' al 'nosotros', ni viceversa, y así la sociedad no pueda darse sin el individuo,

no caiga en la obviedad de creer que el cuerpo social es un compuesto de mitad individualidad y mitad sociabilidad, sino un holismo caracterizado por obedecer al imperativo de tener que ser un individuo más colectivo y una sociedad menos individualista, si es que el hombre no quiere desaparecer del concierto de las especies.

Lo más apropiado a nuestra naturaleza humana es una educación que nos forme en la disciplina individual y colectiva, que refuerce nuestro sentido de responsabilidad personal y social y que fomente la cooperación para que todos por fin pongamos nuestra propia individualidad al servicio de la sociedad y el destino del Planeta.

Si la educación no puede hacer nada porque en nuestras manos esté alguna posibilidad de eludir el final de nuestra vida, o poder incidir en nuestro nacimiento, en cuanto a nuestra posición de clase, que también se nos ha constituido e impuesto antes de nosotros y sin nosotros, por lo menos sí es posible que mediante la educación aprendamos a no aceptar como normales y naturales la desigualdad de clases y las relaciones sociales en que nos ha tocado nacer, ya que éstas han sido creadas por el hombre mismo y así mismo podrían desaparecer.

La educación es la que nos acondiciona para no permitir que se nos siga tratando como objeto de las fuerzas alienadas de la sociedad y de sus instituciones; nos hace conscientes de que no necesitamos individuos abstractos, ni conformistas, ni resignados, ni autómatas.

Una verdadera educación no podría adelantarse, lo que sí ocurre comúnmente con la enseñanza instructiva, bajo una relación vertical

maestro - alumno; ni pretender que el alumno tenga que amoldarse a esquemas preestablecidos, como si la formación del alumno consistiera en modelar sus caracteres, conductas, pensamientos e ideales, con base en la previa programación de formas de pensamiento y conducta.

La genuina Educación no podría ir tras alumnos infelices de que otros piensen por ellos, resignados a tener que ser víctimas de las circunstancias, como si las condiciones sociales no fuesen producidas por el hombre mismo; que serían el producto de la enseñanza adiestrante, instruccionalista y embotadora de todo tipo de actitud crítica y creadora; mas no formados en la Educación que, esta sí, forma hombres concretos e íntegros que llegan a hacer de su experiencia vivencial y existencia todo un modelo de pensar, vivir y actuar.

¿Antropogogo sin escuela?

Iván Illich⁹⁴¹ y Tomás Vasconi⁹⁴² plantean que, ¿adiós a la escuela?, si la Educación es un producto histórico, también lo es su institucionalidad educativa. Una vez que la Educación tuvo que hacerse extensiva a todos los sectores sociales, desde que la sociedad semi-industrial requirió de mano de obra más o menos especializada, necesariamente hubo que materializar el sistema educativo en la institucionalidad de una Escuela (escuela-colegio-universidad) que acatara fielmente las exigencias de la economía de las sociedades clasistas, poniéndose al ritmo del tipo de sociedad en que se desarrollan.

Es posible que llegue el momento en que la institucionalidad escolar empiece a ser un obstáculo para el desarrollo de la Educación. Pero la validez y oportunidad de la institución escolar también debe hacerse extensiva a la Educación misma. Sería un comodismo caer en los simplismos de considerar que la Educación existe en sí y para sí; que debe y puede transformar el mundo independientemente de los cambios que se produzcan en las estructuras de la sociedad; que es el prelude de la transformación radical de las estructuras socioeconómicas; que sus formas y destinos son impuestos y cristalizados desde afuera; que es la simple reproductora de todos los vicios de la sociedad y fiel reflejo de la infraestructura económica; o que los problemas

de la Educación se encuentran en sus inadecuados e ineficaces métodos de enseñanza.

No, el problema central de la Educación reside en la validez y legitimidad del sistema al que está sirviendo, puesto que toda Educación obedece al proyecto político e ideológico subyacente en cualquier modelo pedagógico. Y viceversa, no hay política general que no traiga consigo una política educativa. De ahí que lo esencial sea poner en cuestión el proyecto último del sistema mismo.

Pero, mientras tanto, si bien es necesario percibir en la Educación su fuerza crítica y creadora, que ayuda a tomar conciencia de todos estos problemas para comprometerse con los cambios, es pertinente entrar a cuestionar la validez y legitimidad de la institución escolar.

Iván Illich (1974) y el grupo del Centro Internacional de Documentación de Cuernavaca, México, le cuestionan a la institucionalidad escolar que:

Los sistemas escolares, en la medida en que implican una escolaridad determinada en forma obligatoria, son opresores; el sistema escolar suprime otras oportunidades educativas espontáneas al monopolizar oficialmente la educación; el reconocimiento oficial de la educación encubre un intento de domesticación política del pensamiento, la imaginación y las habilidades humanas; los sistemas escolares uniforman aspiraciones personales y sociales, empobreciendo la creatividad potencial del ser humano; los sistemas escolares tienden fatalmente a burocratizarse incapacitándose para responder con flexibilidad a los cambios y diferencias; el ascenso en la pirámide escolar está condicionado por factores socioeconómicos extraescolares; el sistema escolar, lejos de ser un medio de movilidad social, es un instrumento de afianzamiento del orden social establecido; la educación, por su propia naturaleza, no puede estar sujeta a exigencias de obligatoriedad; la instrucción no debería estar condicionada por requisitos fijos de currículo; la demanda de escolaridad es autogeneradora de mayor demanda en una carrera indefinida e insostenible; la existencia misma de un sistema educativo dependiente de una minoría privilegiada incapacita a los pobres para adquirir su propia educación; el denominador común de las

941 ILLICH, Iván. 'La sociedad desescolarizada', Seix Barral, Barcelona 1974; 'La convivencialidad', Six Barral, Barcelona, 1974; 'Para qué sirve la escuela', Búsqueda, Buenos Aires, 1973

942 VASCONI, Tomás. 'Contra la Escuela, América Latina, Bogotá, 1975

instituciones escolares es el alienante consumo competitivo.

Es necesario discutir el principio de que la escuela es buena en sí misma, porque es posible que la solución no sea hacer mejores escuelas sino suprimirlas. Pero un asunto de estos, quizá el más importante de todos, sólo encontraría un ambiente ideal sólo en la medida que la institución escolar hubiera empezado a provocar el estallido del tejido social, destruido la unidad del hombre y la cohesión social.

Agrega Illich que la institucionalidad escolar se inscribe en el grupo de instituciones manipuladoras en la sociedad, cuyo objetivo es llevar al hombre actual hacia la producción y el consumo como forma de satisfacción de las necesidades humanas, donde el hombre termina no sabiendo hacer ni aprendiendo nada por sí mismo.

Las instituciones escolares serían un obstáculo para el cambio social porque 'la naturaleza de la escuela depende de la estructura económica y política' y su finalidad fundamental es la iniciación en el mito del consumo ilimitado, inspirar el desarrollo de la producción competitiva y los métodos utilizados para el control social.

Como es el conjunto de la sociedad la que educa como un todo, se hace necesario institucionalizar una educación permanente que transforme a la sociedad en una inmensa sala de clase, y supere eso de que sólo se estudia tantas horas semanales y a determinadas edades.

La educación permanente debe posibilitar que el hombre actúe y piense de manera autónoma, como entrar en relación creadora con los otros; permitirle a todos los que quieran aprender el acceso a los recursos existentes sin discriminar por razones de edad, situación económica, social o cultural; consagrar la libre participación de conocimientos sin trabas de ninguna clase. La obligatoriedad escolar debe ser reemplazada por la obligación de todas las instituciones sociales de convertirse en educativas, para que el saber deje de ser una mercancía y devenga en una experiencia existencial potenciadora del desarrollo personal autónomo.

A la sociedad industrial, Illich propone la alternativa de una 'sociedad convivencial', donde el acceso a la cultura y su creación pasarían a través de instrumentos desescolarizados regulados por

la colectividad y puestos al servicio de la persona y no al del cuerpo de especialistas.

Alberto Merani⁹⁴³ ha dicho que el problema no es de superdesarrollo cultural en unos pueblos y de subdesarrollo en otros, sino de deformación en todos; que los hechos han demostrado que la pedagogía, a la zaga de las necesidades e intereses de grupos, únicamente ha resuelto con cierto éxito el problema didáctico, el de cómo enseñar; pero no el problema esencial de qué enseñar y para qué enseñar que es el que continúa sometido a concepciones disímiles y antagónicas sobre el valor humano y el papel del hombre en la sociedad y la cultura.

Que no se ignore cómo a través del cañamazo de la historia pudieron urdirse los conceptos pedagógicos; que los orígenes mismos de la educación se encuentran en nuestra animalidad y están inscritos en las pocas enseñanzas que con el ejemplo de la acción los animales transmiten a sus descendientes, raíces estas que son las mismas del Hombre.

Por tanto, el Antropogogo debe salirse de su condición de empleado, apropiándose de su condición intelectual de ser un trabajador de la cultura con una misión científica, política y ética; necesita representarse la institución educativa como una realidad compleja, producto de los múltiples ordenamientos sociales, culturales, económicos, políticos, epistémicos, pedagógicos y didácticos, los cuales concurren al mismo tiempo, determinándola históricamente.

El aula de clase debe dejar de ser la fría colección de cuatro paredes, un techo, un tablero, unos pupitres y un escritorio, sino el escenario del Antropogogo que debe ser organizado según las particularidades de las actuaciones pedagógica y didáctica a desarrollar.

Debe acompañar al alumno en el aprender cómo aprender (Novak y Gowin, 1984), lo que implica cooperar con el alumno en la reorganización de sus estructuras conceptuales y metodológicas, de tal manera que genere un orden interior distinto en su espacio, tiempo y material de estudio y adopte una actitud positiva hacia la asignatura o temática en cuestión; debe conocer sistemáticamente lo que el alumno quiere decir y puede hacer cuando usa los conceptos o categorías de la temática objeto de estudio, e identificar las explicaciones que los alumnos están en condiciones de elaborar

943 MERANI, Alberto. *La educación del hombre nuevo*, Grijalbo, México, 1969

sobre los fenómenos naturales, económicos, sociales, culturales, políticos, etc; debe desarrollar un espíritu crítico, científico, ético, humanista, tolerante y respetuoso de las ideas de los demás.

Debe impulsar a los alumnos a construir nuevas ideas, sin importar cuan alocadas sean; debe introducirlos en la dialéctica de la demostración racional y colectiva, mediante lecturas y ensayos escritos para discutir en el aula; debe convertir el aula de clase en un símil de simposio, encuentro o seminario, propios de las comunidades de especialista de la que se trate.

Lo anterior, a la par que los alumnos, desde sus estructuras conceptuales, metodológicas y actitudinales, ordenan el espacio de realidad en el cual se mueven, optando por el aprendizaje de determinada (s) asignatura o temática, siendo esto una responsabilidad personal que no puede compartirse, aún cuando se haga en grupo, siendo que el Antropogogo no puede ni debe desentenderse de esta decisión.

Cómo podría acceder la sociedad a la ciencia y la tecnología si éstas estuviesen monopolizadas por la empresa privada o si desapareciera la universidad pública.

Mientras se aclara la discusión sobre la vigencia o inoperancia de la Escuela no podemos desentendernos del problema de la Universidad de hoy, como escuela superior que es, puesto que ya se escuchan voces que la cuestionan por no propugnarse la excelencia de la sabiduría, sino por ser el escampadero de desocupados que se atosigan con maestrías y doctorados para hacerse al puesto de enseñar no se qué y para no se qué cosas, no pocas veces inútiles, creyendo que con estar a toda hora de aquí para allá y de allá para acá ocupado en la noria de las arduas y ridículas tareas de 'preparar, dar y evaluar la clase' se estaría aportando a la causa de la preparación de las personas que en nombre de la sociedad van a enfrentarse al mundo.

Una manera algo funcional de ver la Universidad sería a través de sus procesos académicos (investigación, innovación, docencia, extensión), administrativos (financiero, mercadeo, mantenimiento) y administrativos-académicos (programación y planeación académicas); o de la integración de sus agentes estamentarios y los conocimientos que éstos atrapan, liberan y producen. Podría definírsele también como aquella entidad que al tiempo que ejecuta procesos complejos de formación, investigación, innovación y extensión genera buena parte

de los bienes materiales y simbólicos que son demandados por la Sociedad, el Mercado y el Estado.

Si bien sobre la Universidad decimos de manera general que ella está integrada por sus estudiantes, sus docentes y su institucionalidad, como por sus insumos y productos cognoscitivos, se precisa más su definición si la vemos como el concierto de personas, recursos, saberes, haceres, reflexiones, rutinas, capacidades y competencias para adelantar procesos investigativos, innovadores, formativos y de extensión (servicios) a sus comunidades, que tanto en sus actividades de investigación, innovación, formación y extensión acreditan su desempeño con criterio de universalidad en la investigación social, científica y tecnológica, en la formación académica de determinadas profesiones o disciplinas, en la democratización del conocimiento y en el servicio útil a la sociedad.

La Universidad tiene que ser el escenario que nos provoque una reflexión sobre la necesidad de que es el conjunto de la sociedad la que educa como un todo, sobre la viabilidad de revertir el hecho de que la educación no sea un simple substrato de los intereses del capital y su aparataje productivo y sobre la posibilidad de hacer por nosotros mismos un conocimiento científico y tecnológico puesto al servicio de nuestra comunidad y de la humanidad.

La Universidad lo es tal por el hecho de estar buscándole salida a la crisis del mundo en que se encuentra inscrita, hoy plasmada en la crisis de valores, y sólo se legitima en la medida que el producto de su trabajo contribuya efectivamente al bienestar y a la calidad de vida de todos sus asociados.

Ahora, con respecto a la problemática de la Universidad quien primero debe pasar al tablero es la política pública educacional, puesto que está llamada a prever y proveer las condiciones para que de manera autónoma la Universidad, en particular la estatal o pública, no sólo garantice la mayor calidad en la formación de los profesionales de las diferentes disciplinas, que de manera eficaz gestione, interactúe e intercambie el conocimiento, haciéndolo extensivo a la Sociedad; para que en su autonomía consolide sus procesos de Formación, Investigación y Extensión alrededor de la triada Ciencia-Tecnología-Sociedad la Universidad; para ver si en verdad es esa institución en la que la sociedad y sus nuevas generaciones pueden poner todas sus esperanzas

en encontrar las respuestas más idóneas a sus problemas reales; para verificar si la razón de ser de la Universidad es darle respuesta inmediata a alguna necesidad previamente establecida o a la necesidad de algún grupo de individuo; y para testimoniar si su vigencia está fundada en su manera de interactuar con la sociedad, no a la manera mercantilista de la venta de servicios, sino a través de la extensión solidaria que permita a los asociados acceder a la calidad de los servicios sociales que pueda prestarle en procura de su bienestar.

La Universidad recuperaría mucha de su legitimidad perdida en la medida que esté en función y al servicio de la sociedad, lo que exige la participación del Estado, es decir, que sea pública y popular. Sólo de esta manera su producto científico y tecnológico (material y simbólico) se blindaría ante el cambiazo de convertirlo en un fetiche ante el cual su productor termina no sólo despojado del fruto de su trabajo sino que en su nombre (conocimiento, ciencia, tecnología) se sigan cometiendo inequidades contra la misma Sociedad; en la medida que democratice el conocimiento y le garantice a la sociedad apropiarse del conocimiento científico y tecnológico, accediendo y utilizando los instrumentos de tecnología de punta.

No seríamos tan fatuos como para cuestionar la importancia de estos instrumentos de trabajo, los que le permitirían a la Universidad un funcionamiento más interactuado, personalizado y responsable al tiempo que iría relegando esos modelos de enseñanza tradicional en los que en el mejor de los casos los apuntes personales del maestro pasan a formar parte de los apuntes personales del alumno, y nada más, pero ciencia, tecnología y sociedad no irían de la mano en la medida que el conocimiento científico y tecnológico sea monopolizado por los laboratorios de las empresas multinacionales y se confine en la universidad privada.

Alberto Merani⁹⁴⁴ en su reflexión de que estudiar las ciencias y las técnicas tiene un valor cultural que sólo en nombre de cierto infantilismo podría rechazarse, pero para que sean realmente humanas es indispensable que se estudien en su propia historia y la de las civilizaciones, que sepan nutrirse de las disciplinas literarias y artísticas, y que hagan del científico un genuino humanista para que no ponga sus conocimientos al servicio de los intereses del poder.

944 *Ibid.*

Una sociedad se apropia y apersona de su Universidad en la medida que ésta le cumpla entre otras con el fin de su extensión solidaria, puesta en su beneficio, llegándole a ella con programas adicionales a los de la educación formal poniéndolos al servicio de sus necesidades específicas y problemas concretos, ya sea mediante asesorías, consultorías, asistencia técnica e interventorías a sus proyectos productivos o de desarrollo personales y sociales como los referentes a sus preocupaciones artísticas, deportivas y recreativas. Por sus funciones de formación, investigación y extensión la Universidad está llamada a trabajar fundamentada en una concepción mundo-vida-hombre y con una visión de la realidad tal que sea la sociedad la directa beneficiaria de su producto material e inmaterial (simbólico)

Para que en la Universidad se produzcan los antidotos contra los pensamientos únicos que pretenden hacernos creer que hay una sola manera de pensar la historia, la economía, la política y la cultura, nada más pertinente que estar fundamentados en la más adecuada de las concepciones), avizorando que el problema podría estar en el tipo de Universidad que estamos ofreciéndole a la Sociedad.

Una Universidad que desafortunadamente parece ir a la zaga de otra concepción, la de aceptar sumisamente que basta con especializarnos en materias primas agrícolas (tropicales) y mineras, y en las maquinas, para aplicar un modelo de Educación carente de ciencia y tecnología. Esto es, el sistema de atraso sólo se rompería con la relación directa entre una fundamentación en una Concepción (mundo, vida, hombre) de la Universidad que trascienda la actual relación de un aparato educativo predispuesto al tamaño del aparato productivo o a la necesidad del capital.

No basta con preguntarnos ¿qué educación? sino ¿qué tipo de universidad es la que necesitamos? A la Universidad se le plantean una serie de nuevas responsabilidades y exigencias sociales, como las de replantear el hecho de que la Universidad sólo esté al servicio del capital y no de la Sociedad; el hecho de que primen más los estándares de resultados, productividad e eficiencia que los de la calidad y el impacto social y la urgencia de que uno de sus objetivos fundamentales sea apropiarse realmente de una cultura de la investigación, haciendo de la

universidad pública y popular un foro científico y humanístico que permita el florecimiento de grupos de investigación consolidados.

'Una característica importante de la investigación contemporánea es su carácter colectivo como proceso social. Así, la verdadera investigación se realiza en grupos consolidados. Un grupo de investigación consolidado es un equipo de trabajo que produce conocimiento significativo y se confronta de manera permanente con sus pares en todo el mundo. Es difícil que exista investigación propiamente dicha en un ámbito donde no existe un grupo de investigación consolidado'⁹⁴⁵

No podemos resignarnos ni claudicar en nuestra convicción de realizarnos como proyecto cultural, alternánoselo a los actuales proyectos que sólo les interesa incidir en lo competitivo, puesto que el desarrollo de la sociedad no se reduce simplemente al crecimiento de sus indicadores económicos, sino por el desarrollo de los individuos como personas como el verdadero indicador del desarrollo humano.

'Otra consecuencia importante es que la educación científica se recibe, como toda educación, en gran parte por ejemplo y contagio, por así decirlo, más que por adoctrinamiento explícito. Lo que el maestro hace, su forma de expresarse sobre el mundo que deja sentados de pasada muchos sobreentendidos, es mucho más eficaz en la transmisión de los conocimientos al alumno que sus propios enunciados sobre la naturaleza'⁹⁴⁶

El Antropogogo, un Psico-Holista

Forma parte de los fundamentos de nuestra concepción sobre la 'psique' que lo 'psíquico' es asunto de las diferentes excitaciones externas sobre los dispositivos de la arquitectura sensorial de nuestro cuerpo y de las condiciones variables del medio y de la misma vida, las que después de incidir sobre nuestro dispositivo sensorial suscitan las más complejas formas de nuestras interacciones con el mundo, puesto que la 'psique' es una propiedad de la unidad esencial de la Vida, la Célula; que la 'psique' no se genera en el cerebro, siendo que en el Hombre la 'psique' se potencia merced al influjo directo que el mundo externo puede ejercer sobre los órganos sensoriales del individuo, e indirectamente sobre su Cerebro.

Es decir, la 'psique' del individuo, aún manifestándose como funcionamiento del cerebro, se debe a nuestro substrato orgánico-biológico, encontrándose el fundamento de lo psíquico en la actividad refleja del cerebro, siendo que nuestras percepciones y representaciones son imágenes de las cosas que existen fuera de nosotros, las que sólo la práctica nos podrá decir cuáles son falsas y cuáles verdaderas.

Ahora, como una contracorriente al idealismo romántico especulativo de su época emergería en Alemania el 'empirismo psicológico' de J. F. Fries (1773-1844) y F. E. Beneke (1798-1854), como única y verdadera ciencia filosófica, bajo el supuesto central de que el camino de la investigación filosófica y fundamentación de la verdad de cualquier experiencia interior (psicológica) era la autoobservación o 'introspección', lo que en parte no se correspondería con la tesis personal de que nuestra interioridad no se explica auscultando exclusivamente en elementos subjetivos, sino en los de la intersubjetividad social y universal con la sociedad y con el mundo, puesto que somos 'cuerpo y mundo'.

Para Fries en *Crítica de la Razón* ya Kant había insinuado una filosofía concebida como psicología, tanto al afirmarse en la necesidad de un autoconocimiento de la razón como condición previa a su aplicación a un objeto cualquiera, como en su pretensión de reducir los fenómenos internos del espíritu humano a las leyes fundamentales de la vida de la Razón, pero en este propósito Kant se quedaría a medio camino, cambiando sus prioridades por la búsqueda del fundamento trascendental de la verdad o de la validez objetiva del conocimiento humano, lo que le resultaría más que imposible al hombre.⁹⁴⁷

De ahí que Fries se propusiera llenar el vacío dejado por Kant, planteando que mediante la introspección (autoobservación) el hombre testimonia que su experiencia interior comprende sus tres actividades fundamentales del Conocimiento, el Sentimiento y la Voluntad, como facultades del espíritu, donde es el 'Yo' la causa de dichas tres actividades; que entre estas tres facultades del espíritu la preponderancia la ostentaría el Conocimiento o 'representación de la existencia de las cosas', sólo en cuanto lo

945 *La investigación en la Universidad; revista Pensamiento Universitario de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca*, n° 17, Bogotá, 2005

946 POLANYI, 64

947 ABBAGNANO, Nicolás. *Historia de la Filosofía; edit. Montaner y Simon, Barcelona, 1956, pág. 44*

concerniente a la apariencia de las cosas sensibles, puesto que el conocimiento de la esencia de las cosas (cosa en sí) sólo sería competencia de la fe; al que se le agregaría la facultad del Sentimiento (corazón) vinculada al interés por el valor de las cosas y luego se le agregaría la facultad de la Voluntad (deseo) o 'capacidad de acción' mediante la cual el hombre expresaría plenamente los propósitos de su vida.

Esto es, el objeto de la Psicología sería la descripción y análisis de las facultades del espíritu (alma) Conocimiento, Sentimiento y Voluntad, aunque es frecuente encontrarse con textos de Psicología donde todo queda reducido al estudio de los procesos de pensamiento y conocimiento, dejándose de lado las intangibles e inmensurables dimensiones del sentimiento, emoción, afecto, voluntad y, en general, lo Trascendental. Menos mal que en nuestro ámbito contamos con el referente de ese gran antropólogo Eugenio María De Hostos, de quien su estudio sobre la 'razón humana' podría considerarse un tratado (no ilustrado) de psicología integral (holista).

'La razón es para Hostos un organismo compuesto de organismos, de fuerzas que manifiestan su actividad por medio de las tres funciones básicas de la razón: sentir, querer y pensar. Como todo organismo, la razón, en cuanto función que llamamos pensar, tiene una necesidad y un propósito a cuya satisfacción apunta en su actividad: descubrir, conocer y poseer la verdad. Esto significa que la razón en cuanto pensar tiende al desarrollo de una representación conceptual sistemática de la realidad'⁹⁴⁸

En De Hostos la función de la razón no es exclusivamente la del pensar, cumpliendo además con las del sentir y el querer, pero el arribismo intelectual nos llevaría a mirar otra Psicología, la de Fríes y Beneke. El profesor alemán F. E. Beneke concibe cómo, por ser la Psicología la disciplina filosófica fundamental, toda investigación se encontraría exclusivamente en la experiencia interior (psicológica), ya que adelantar una investigación independientemente de la experiencia terminaría igual que Kant, postulando cierta objetividad del conocimiento de las formas a priori de las intuiciones y de las categorías.

'Beneke es defensor de una psicología constructiva y genérica, que tenga por objeto todas las percepciones

internas del alma, y que, por tanto, prescindiera de toda relación de estas percepciones con el mundo exterior. Las mismas impresiones de los sentidos externos pueden ser consideradas por la psicología, en cuanto son, al mismo tiempo, percepciones internas'⁹⁴⁹

Una idea general sobre la Psicología es la de una disciplina que tiene por objeto la conciencia y las vivencias como realidad de vida, describiéndolas y analizándolas en cuanto a sus conexiones de sentido, ya sea mediante la autoobservación de la introspección estructural (reductiva) y la introspección fenoménica, la observación externa, la comprensión, la documentación biográfica, la especulación, etc.

El otro psiquismo de la entidad 'Éllyolon'

El que no reduzcamos el objeto de la Psicología al estudio de los procesos del Pensar, estudio del 'cógito', como tampoco la Psicología podría confundirse con la gnoseología y la epistemología que estudian lo referente a lo 'cognitivo' y 'cognoscitivo', no significa que en el psiquismo del 'Éllyolon' se desconozca o haga abstracción de lo cogitativo, lo cognitivo y lo cognoscitivo, puesto que estas funciones son más que fundamentales en la constitución del 'Éllyolon', sólo que también son igualmente de fundamentales, si no más, lo 'vivencial', lo 'emocional', lo 'afectivo', lo 'volitivo', lo 'moral', lo 'ético' y lo 'comunicacional', que son componentes constitutivos de nuestro Ser-Persona.

Un estudio psicologista del 'Yo' por el 'Yo' no tiene mucho objeto, siendo que si nos referimos al 'Yo' no sólo lo hacemos dentro del contexto del 'Éllyolon', sino también orientado hacia lo que efectivamente nos interesa, el Ser-Persona.

Ante el fracaso de David Hume en llegar a conocer la Persona a través del estudio gnoseológico (bewusstheit), Kant emprende el mismo propósito, pero por la vía de la 'conciencia moral' (gewissen), lo que implicó intentar el conocimiento del 'Yo' por una vía diferente a la empírica del fenómeno (homo phänomenon), siendo dicha vía no sometida a las determinaciones empíricas la del nómeno (homo noumenon).

'Por eso la definición del Yo viene por el camino del homo noumenon libre y no sometido en su conciencia moral a las determinaciones empíricas

948 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

949 ABBAGNANO, Nicolás. *Historia de la Filosofía; edit. Montaner y Simon, Barcelona, 1956, pág. 46*

contingentes, donde 'la razón práctica por sí misma, y sin haberse concertado con la especulativa, proporciona realidad a un objeto suprasensible de la categoría de causalidad, a saber, a la libertad' (KpV 9-10), 'auténtica antroponomía o imagen normativa del hombre extraída desde los principios del deber'⁹⁵⁰

Un propósito parecido, el de una psicología no reducida a la gnoseología, ni a la epistemología, es el que emprendemos con la entidad unitaria 'Éllyolon'.

Sobre el Pensar, en nuestra vida cotidiana conocemos acerca de las cosas del mundo externo, primero sintiéndolas y después pensándolas, a partir de nuestras percepciones sensoriales inmediatas, haciéndose imprescindible el papel protagónico de quien conoce en el hecho conocimiento, puesto que sin 'Éllyolon' cognoscente ningún conocimiento sería posible.

En coherencia con el hecho de que la causalidad 'ser para pensar y pensar para ser' es de un pensamiento que procede del Ser, mas no del cogito Descartes-eano de un proceso en el que primero se piensa y luego se existe, puede decirse que todo conocer es un atributo del animal, muy especialmente del animal humano, que biológicamente nace dotado para iniciar un proceso no lógico de adquisición instintual-consciente del conocimiento de las cosas mostrables (concreto), desarrollando después su capacidad de conocer consciente-razonada y consciente-intuitiva, según su nivel de conciencia, mediante el despliegue de su razonamiento lógico (abstracto) y dialéctico.

Es un proceso que sólo y sólo por coincidencia podría equipararse al resultado de la evolución cerebral que ha venido desarrollando sus funciones por etapas, las funciones intelectuales del razonamiento muchos cientos de miles años después de haber confinado aquellas funciones reptil-eanas propias de nuestros instintos animales, apetitos, afectos y emociones. Pero, ni siquiera dentro del estudio de la Mente es recomendable enfocar el Cerebro dejando de conformar el Uno de nuestro cuerpo orgánico psico-social ('cuerpo y mundo'), ni conformarnos con esas explicaciones que lo reducen a la tajante división entre hemisferio derecho e izquierdo, como si cada uno tuviera una especialísima función mental distinta del otro, tal como se nos dice que la del derecho es propia de la mente racional-consciente y la del izquierdo del inconsciente-irracional, siendo por

el contrario que el Cerebro es tan sólo un órgano que cumple con las funciones orgánico-holistas del sistema 'Éllyolon'.

Sobre el Conocer, al explicar el proceso de adquisición de conocimiento lo primero que se precisa es una realidad objetiva que existe independientemente de cualquier 'cuerpo y mundo' cognoscente, pero con esto no ha quedado dicho todo, ya que sólo se estaría haciendo referencia a su condición de ser objeto físico o mundo externo, y nada más que esto, puesto que sin una entidad cognoscente dicha realidad nunca sería objeto de conocimiento, ni mucho menos el mismo Conocimiento.

No hay duda sobre la evidencia de la objetividad del mundo que nos rodea, como los órganos sensoriales mediante los cuales lo percibimos, pero, mientras que los objetos físicos existen independientemente de quien se dispone a conocerlos, en cambio para poder existir los órganos de los sentidos éstos sí necesitan estar organizados formando parte del 'cuerpo y mundo' o del 'Éllyolon'.

En nuestro caso hemos sustentado el 'Éllyolon' a partir de concebir que tanto el 'pensar' como el 'conocer' no es exclusividad de las abstracciones, introspecciones y auto-reflexiones del 'Yo' individual, sino que el 'Éllyolon' no sólo se desarrolla mediante obyecciones y objetivaciones producto del conocer (pensar), sino también como producto del sentir, el querer y el hacer.

No se desarrolla el 'Éllyolon' por el prurito de un individuo aislado que pose de especialista en dar frutos, sino de ese bosque u organización 'cuerpo y mundo' que es suelo, raíz, tallos, hojas, flores, frutos, aire y sol en la satisfacción de sus necesidades, valoraciones y propósitos, que de ponerse por separado y aislado alguno de sus individuos simplemente no daría ningún fruto.

Por tanto, además de no ser el Conocimiento la facultad preponderante del 'Éllyolon', ni lo primordial para que el bosque esté conformado por árboles erguidos, puesto que aquél que nazca torcido tampoco daría frutos jugosos por más que acredite a su haber los más descrestantes títulos académicos, en nuestra condición de 'Éllyolon' como proyecto humano lo primero que cuenta es la raíz del sentir y el querer de nuestra probidad, bondad y verdad, que ya después cada cual sabrá adicionarle la respectiva ramificación

950 CORTINA, ADELA. *Estudio preliminar. Metafísica de las Costumbres*. Ed. Tecnos, Madrid, 1989, LXXXV

de conocimiento; o, para qué acumular y ostentar conocimientos si se es árbol torcido.

De esta manera, a partir del mismo arsenal conceptual Freud-eano, insinuamos que el Hombre es 'Éllyolon', equivalente en muchos aspectos a la categoría 'cuerpo y mundo' de Merleau-Ponty, realizándose no en la medida de alguna introspección o autoobservación psicologista, sino de los procesos de obyección y objetivación mediante los que se despliega exponencialmente desde su misma corporeidad hacia las dimensiones no-corpóreas cogitativa, cognitiva/cognoscitiva, emocional, sentimental, afectiva y Trascendental, que son las que explican el fenómeno psicológico y, muy especialmente, el fenómeno trascendental de ser-persona.

Si en Freud pareciera que la primitiva función (no localizada) reptil-eana del evolucionado cerebro correspondiera al 'Ello' y la función intelectual desarrollada más recientemente correspondiera al 'Yo', en nuestro caso dichas instancias han emigrado connotando otra cosa a la luz del 'Éllyolon'.

El mundo externo, independiente de nuestra voluntad, se hace conocer de nosotros a través del 'Yo' orgánico-instintual-psíquico-conciente no-objetivado, en el que no somos conscientes de conocer, o sí lo seríamos en semiconciencia, expresando nuestro conocimiento en forma de pre-juicios; yendo luego hacia un concepto del 'Yo' referente también al proceso psíquico, pero del 'Yo' objetivado consciente, reflexivo, volitivo, intuitivo y creativo en su manera de 'conocer', e intuitivo, ético y trascendental en su manera de 'saber'.

Este momento psíquico se iniciaría en la espontaneidad del 'Yo', dada de manera instintual-conciente, pero cuando se haga referencia al 'Yo' es depurándolo de ese momento de espontaneidad instintual-conciente, tomándolo en cambio en toda su dimensión concienical de razonamiento, reflexión, entendimiento, comprensión, juicio, recreación, comunicación y empatía, que sería la dimensión de lo consciente-intuitiva, propia del 'Yo' objetivado.

Esto es, mientras que el 'Yo' de Freud forma parte de un remolino, el 'Yo' del 'Éllyolon' forma parte de un torbellino.

Entonces, cuando se haga referencia al 'Ello', como uno de los co-autores del hecho del conocimiento, estamos involucrando aquello que la entidad cognoscente ha podido incorporar de la realidad objetiva de las cosas existentes fuera

de nosotros, con la realidad objetiva de nuestros órganos sensoriales y con los datos que nos suministran los sentidos, así éstos últimos estén mediados por cierta subjetividad del que conoce. El 'Ello' estaría comprendido por los contenidos de la 'realidad objetiva obyeitada', y sólo la 'obyeitada', del mundo externo.

Ahora, en plena interrelación intersubjetiva, social y universal, el 'Éllyolon', actuando como actúa hacia afuera, lo hace mediante la concurrencia sincrónica y holista de todos sus componentes, correspondiéndole al 'Ello' funcionar según las estructurales características físicas, químicas y biológicas de la realidad objetiva que son 'obyeitadas' en quien conoce; al 'Yo', funcionar según las estructurales características ontogénicas-filogénicas del Yo no-objetivado instintual-conciente y las psico-intelectivas conciente-razonadoras del Yo objetivado en las cosas objeto de conocimiento; y al 'Ellyo', funcionar según su condición consciente-intuitiva (racional y razonable) que configuran la dimensión Trascendental, la que le da sentido y significado al 'Éllyolon' como ser-persona.

También nos hemos cuidado de no utilizar el concepto de 'inconsciente', hablando en cambio de 'instintual-conciente', por considerar que si bien es posible que alguien se esté muriendo inconscientemente no sería posible que alguien pleno de vida esté adquiriendo inconscientemente conocimientos; algún nivel concienical tiene que ostentar quien conoce, que en el caso del conocimiento adquirido mediante la primera participación de los órganos sensoriales hemos optado en llamar conocimiento instintual-conciente.

Quedaría por establecer la migración del concepto del 'Super-Yo' de Freud hacia nuestro 'Yo', que es un 'Yo' empático poniéndose en la 'sed' del otro, un 'Yo' racional y razonable que comprende, tolera sin alcahuetear, valora y juzga en equidad y justicia, un 'Yo' que sin mezquindades se pone en comunión con la gran causa de la Especie, la Naturaleza, la Biosfera y el Cosmos; a ese 'Yo' (super-Yo) podríamos equiparlo con el 'Yo' (criptoYo) Trascendental del 'sentir entraño' de cada Sujeto, que es el de las 'sensaciones en sí' y los 'sentimientos en sí', por lo que hemos decidido llamarlo 'Ellyo'.

Y todo esto tendría que ser consecuente con nuestra idea de que tanto el Ello (bio-físico) del mundo externo obyeitado al Sujeto cognoscente, el Ello de nuestro Yo (bioquímico) instintual-

conciente, objetivado al Objeto de conocimiento, de nuestras sensaciones, pensamientos y representaciones, el 'Yo' (biopsíquico) conciente-razonador y conciente-intuitivo de nuestros razonamientos y abstracciones, y el 'Yo' (psicocultural) trascendental de nuestras sensaciones y emociones 'en sí', de nuestros profundos sentimientos 'en sí', de nuestras valoraciones éticas y de nuestras empatías, que también serían evidencias de la Materia en Movimiento.

Entonces, el psiquismo del 'Éllyolon', igual que la entidad 'cuerpo y mundo', no se refiere exclusivamente al desarrollo de cierta 'autoconciencia', sino también al desarrollo de nuestra 'conciencia práctica y social', por lo que no se plantea la pregunta científica del 'quién soy yo', que nunca tendría respuesta, sino la de 'quiénes somos'.

Si el Cosmos es un solo cuerpo haciéndose cada día en permanente despliegue, tendrían que transrelacionarse mediante cierto tipo de pinocitosis y fagocitosis catastróficas el Cuerpo y la Naturaleza (realidad objetiva), donde dichos procedimientos pinocíticos y fagocíticos se funden atravesándose por entre intersticios y alojándose en nadas llenas de vacío, se adelantarían entre el 'Ello', conformado éste por mi Yo objetivado instintual-conciente y mi mundo externo (realidad objetiva) aprehendido y objectado, y el Yo conciente-razonador, al mismo tiempo que este Yo conciente-razonador sería como la membrana atravesada recíprocamente por el Yo instintual-conciente objetivado y el Yo conciente-intuitivo no objetivado.

Dicho de otra manera, formo parte activa de mi Mundo externo y mucha de mi interioridad podría explicarla comprendiéndolo a él, ya que si pudiéramos comprender cómo es que la Naturaleza diseña la distribución atómica, entenderíamos que los mismos átomos puestos en orden de una manera en cada una de esas secuencias también compondrían aire, agua, tierra, ríos, mares, frutas, animales, etc., y los mismos átomos con otro diseño conformarían nuestro cuerpo humano. Somos 'cuerpo y mundo'.

Con los conceptos instintual-conciente, conciente-razonada y conciente-intuitiva, de una u otra manera ya estamos metidos en el mundo de las cosas de la Psicología, describiendo múltiples aspectos de la interioridad de la naturaleza humana, sólo que acá podría acabar de plasmarse aquel recurso metafórico de haber intentado el constructo de una visión pedagógica

con base en un supuesto proceso pedagógico seguido por los organizados (organismos vivos) en su constitución química, biológica, psíquica, volitiva, trascendental y cultural, puesto que a lo largo de la construcción de este constructo personal nos hemos preocupado por establecer, con más vacíos y preguntas que respuestas, que la naturaleza y significado de las organizaciones también es un fenómeno característicamente humano, y nada tan humano como la Pedagogía.

Dichos conceptos están implícitos en nuestra concepción de que las complejidades de la vida organizada forman parte en buena medida de la vida humana y de nuestro modo de pensar, conocer y aprender, en la que concurren e influyen entidades mentales como lo instintual-conciente (epidérmico), características de esa región 'Ello' que es producto de la realidad objetiva objectada y aquel componente instintual-conciente (epidérmico) de la región del 'Yo' no-objetivado; por el 'Yo' (no objetivado) conciente-razonador y el 'Yo' objetivado conciente-intuitivo del 'cuerpo y mundo'; y por el 'Éllyo' plenamente objetivado en la Persona racional y razonable que logra entrar en empatía y comunión con ella misma, con la humanidad, con la biosfera y con el cosmos.

En su condición de estar conformada la realidad objetiva tanto por lo inorgánico como de lo orgánico y de ser el 'Éllyolon' una realidad biológica u organizada (organismo vivo), psíquica, volitiva, trascendental y sociohistórica, persistimos en la metáfora transcelular, fijándonos en aquella unicelular 'ameba' que simultáneamente atrae y es atraída por sus congéneres para estructurar holista y placenteramente cuerpos, cuyas características y funciones no se explicarían por la simple suma de sus partes, considerando por tanto que a partir de la estructuración y funcionalidad de los organismos sería plausible articular una visión pedagógica.

Es decir, la metáfora de los organismos organizados (vivos) podría orientar el constructo de una visión pedagógica comprensiva del proceso instintual-conciente, conciente-razonador y conciente-intuitivo adelantado por individuos (células, amebas) conglomerados alrededor de propósitos, que sólo han podido construirse mediante mecanismos de autorregulación y retroalimentación social.

En su condición de realidad psíquica, dicha visión pedagógica también estaría fundamentada en ciertos principios del comportamiento humano, en particular el del 'placer'; empezando

con aquello de que es de la naturaleza humana hacer y mantener las cosas en un nivel tan placentero como le sea posible, adecuándose a las reales posibilidades de su realización, que no son ilimitadas, y predispuesto a padecer racionalmente las tensiones entre sus deseos y las limitaciones impuestas por la realidad estructural y circunstancial de él mismo y de su medio, hasta adquirir el hábito de vivir su realidad haciendo de su comportamiento una acostumbrada conducta repetitiva y compulsiva, la que terminaría realizando sin mayor atención consciente.

Si bien no comulgamos con esos procedimientos conductistas que agencian intervenir con estímulos que inculquen determinados patrones de conducta con el fin de conseguir transformar la personalidad humana, como si ésta fuese exclusivamente un asunto de enseñanza-aprendizaje (trabajo-aprendizaje) en el que nada tendrían que ver las condiciones innatas, tampoco es dable caer en el extremo de concebir la personalidad como determinada por un innatismo, como si fuese algo inherente a cada Hombre desde su nacimiento o, mejor, desde su concepción.

En la construcción o proceso de formación, crecimiento y evolución de la personalidad de cada uno de los hombres también cuentan las condiciones y el influjo de ese mundo exterior de la realidad objetiva de la naturaleza, de la familia, de la sociedad, del Estado, de la cultura, de las creencias, de la moral y de la ética, pero siempre bajo el presupuesto de que si no somos distintos, sino diferentes y bien iguales, no existiría una personalidad idéntica a otra y cada persona asimilaría el influjo del mundo exterior adaptándola y acomodándola según su particular manera de ser y de existir.

Para explicar el proceso de formación y crecimiento de la personalidad, entonces, cuentan las condiciones de toda su dinámica realidad, la de su estructura biológica, su arquitectura psíquica y su relación con el mundo exterior físico, social, cultural, ambiental y cósmico; en la que el hombre, como subjetividad que también es, se relaciona con el mundo objetivo a través de su misma condición sensible, percipiente, simbolizante, pensante, conciente, racional, irracional, emocional, sintiente, consciente, razonable y comunicacional.

De esta manera, nuestra 'visión holista de la pedagogía' tendría que partir de un más allá de la clásica explicación sobre el desarrollo de la 'autoconciencia', producto del proceso de la

Educación, consistente en que el alumno toma conciencia de 'sí' como de un 'yo' centro de voluntad libre, asimilando su actividad independiente y viendo que sus acciones son la consecuencia de sus intenciones proyectadas en el mundo de las cosas se tomaría muy en serio eso de creerse a sí mismo como causa absoluta.

Esto es rebasado por la evidencia de ante la no correspondencia de sus objetivos con los resultados, el alumno ve que su 'yo' es producto de causas sociales y supraindividuales; que su 'yo' es instrumento de la sociedad, lo que necesariamente llevaría al alumno a adquirir su condición de 'ser', tomando conciencia de serlo al interactuar con los demás, con la sociedad y con el cosmos, testimoniando en todo momento cómo en sus interrelaciones 'todos' son causa activa en la constitución de su identidad.

En la Educación nos construimos según nuestra autoconciencia, conciencia teórica y conciencia práctica; sólo así llegamos a ser hombres de conciencia no uniformada, hombres de pensamiento, sentimiento y acción que no proceden según conductas mecanizadas, sino hombres autónomos y actores de su propia vida social; hombres realizados en un 'Éllyolon' (cuerpo y mundo) permanentemente identificado con toda la riqueza cultural de la humanidad, hombres comprometidos con la problemática social y preocupados por formarse en su conciencia social.

Por tanto, el mundo del Hombre es la humanidad, la biosfera y el cosmos, siendo que al desarrollar activa y creadoramente el Mundo realizaría su finalidad y propósito.

Con el 'Éllyolon' quedaríamos vacunados, entre otras cosas, contra todos los 'psicologismos' (Fríes, Beneke) que se toman tan a pecho la Psicología que nos dicen que la Lógica no sería otra cosa que el estudio de los procesos 'psíquicos' del pensamiento; que la metafísica no sería más que una teoría del conocimiento; y que todas las disciplinas filosóficas serían simples aplicaciones de la Psicología.

Con cierta idea del Psico-análisis

Ha llegado el momento de saldar la deuda, poniendo en evidencia la fuente que nos ha servido para cometer esa ocurrencia del 'Éllyolon', cual es el 'Ello-Ego-superEgo' de Sigmund Freud, sólo que mientras éste fundamenta el psicoanálisis con aquel pretendemos revelar la psicoholosis.

Una aproximación al Psicoanálisis sería más idónea si se hace comprendiendo toda la teoría de

Sigmund Freud sobre un 'individuo' diseccionado en tres aspectos, instancias o dimensiones: 'topográfica', 'dinámica' y 'económica'. Las instancias psíquicas topológicas (lugar, espacio) serían el 'inconsciente, el 'preconsciente' y el 'consciente'; las instancias dinámicas serían el 'Ello', el 'Yo' y el superYo'; y las instancias económicas serían los instintuales 'eros' (libido) y 'thanatos' (muerte). Pero, en nuestro caso vamos a referirnos sucintamente sólo al individuo en sus instancias 'topográfica' y 'dinámica', las que son pertinentes a la teoría de la estructura de la personalidad, dejando a un lado la instancia 'económica'. El no inmiscuirnos en esta dimensión 'económica' se debería, porqué no, a que 'instintualmente' necesitamos sacarle el cuerpo a esa invitación de Freud a tener que padecer en carne viva la tragedia de ser hijos de Eros y Thanatos, siendo que si Eros es hijo de Poros (riqueza) y Penia (pobreza) entonces quién nos garantizaría que nuestro paquete genético no vendría exclusivamente cargado de la información de Penia y Thanatos.

Con respecto a la 'teoría de la estructura de la personalidad' de Sigmund Freud, digamos que los tres niveles 'Ello', 'Ego' y superEgo' en su versión original se estructuran a partir de la existencia de las dimensiones Consciente e Inconsciente (¿instintual-conciente?) de la Mente. De la región 'consciente' provendrían aquellas ideas y pensamientos que pueden ser expresados verbalmente con libertad, haciendo que nuestros pensamientos o sentimientos nos pongan extremadamente incómodos o ansiosos, tensión esta que se compensaría de manera inconsciente a través del mecanismo de Represión; mientras que en el 'inconsciente' se presentaría una división entre los procesos que se hacen conscientes con facilidad y los otros procesos que es preciso inferirlos, adivinarlos y traducirlos a la expresión consciente.

A partir de que originariamente todo sería 'Ello' y una vez establecida la predominancia del Inconsciente como única realidad dominante en el 'Ello', Freud formula la teoría de la estructura de la personalidad, siendo que el 'Ego' vendría a desarrollarse dentro del 'Ello' merced a la incesante influencia del mundo exterior y el 'superEgo' se desagregaría a su vez del mismo 'Ego'.

Así, el 'Ello' sería la oscura región orgánica continente de los impulsos instintivos; el 'Ego', la subregión del Ello continente de la conciencia que se modifica por influjo exterior; el 'superEgo', la subregión del Ego que filtra, interpreta y

retiene las exigencias impuestas por la realidad, poniéndole control al 'Ego' y al 'Ello'.

Esto es, la teoría de la estructura de la personalidad estaría compuesta por el 'ID' o Ello instintual, consistente éste en las tendencias instintivas hacia la satisfacción de necesidades básicas, evitando el dolor de manera totalmente inconsciente y sin conocimiento de la realidad; el 'Ego' o Yo, que se derivaría del ID, tendría la prioritaria función de mediar entre las demandas instintivas del ID y la realidad; el 'Super-Ego' o Super-Yo ¿criptoYo? tendría la función referente a la dimensión moral de la personalidad, representando mucho más lo ideal que lo real y tendiendo más hacia la perfección Ética que hacia el placer. Conflicto de intereses este que, por ejemplo, en el caso del niño se compensaría (para evitar el castigo) haciendo uso de un mecanismo de defensa como la Introyección.

Mientras que el 'ID' seduce e incita a hacer de manera instintiva, el 'Super-Ego' incita para que no se proceda así y el 'Ego' tal cual Celestina actúa hacia la satisfacción de las necesidades, de tal manera que esta satisfacción no entre en conflicto sustancialmente con las prohibiciones del 'Super-Ego'.

Y el equilibrio entre las tres partes de la personalidad es inestable, debido a que si el 'superEgo' es débil, entonces el individuo entraría en conflicto con la sociedad, puesto que al ser incapaz de gobernar sus apetitos animales podría incurrir en conductas no aceptadas por la sociedad; si el 'Super-Ego' es muy fuerte, el individuo no satisfaría sus impulsos instintivos padeciendo descompensaciones y ansiedades, que tarde o temprano encontrarían algún desfogue.

Esta sería otra manera de reivindicar al animal racional perfectible que es el hombre, que haciendo uso de su logos o razón, mediante el 'Ego' y el 'Super-Ego', lograría crecer como Persona en rectitud, perfección y humanidad inacabadas.

Estos presupuestos Freud-eanos son retomados por un sinnúmero de analistas y pedagogos para fundamentar sus respectivas visiones y propuestas, incluso para fundamentar temáticas como la inteligencia emocional.

Otros generalizan que nos regimos por un principio del 'placer', que cual cabellera de Sansón es el generador de nuestras energías; principio ese que merodea por esa región de materia burda, cruda, salvaje, desordenada y hedónica de los instintos (primarios), y en la que el Hombre no sólo encontraría el aliciente de vivir y seguir

viviendo, sino el combustible suficiente para reaprovisionar y mantener en movimiento todos los otros sistemas de energía.

No por su animalidad el 'Ello' sería simple impulso o capricho pasional descontrolado e incontrolable, ya que también le pertenecen las características de los 'organizados (as) que compensan los mandatos de la entropía (hacia el desorden) con sus manifestaciones neguentrópicas (hacia el equilibrio) y, sabiendo que no están soberanamente solos en el mundo, necesitan adaptarse y acomodarse a los otros sistemas que le contemporizan, garantizando momentos de homeostasis al desplegar su 'empatía' poniéndose en los zapatos del otro, así este nos simpatice o no.

En palabras de otro maestro Eugenio María, el argentino Eugenio María Tait⁹⁵¹ se explica cómo el 'Ello' (ID) es la más antigua de nuestras provincias mentales, compuesta por todo ese material de información hereditaria con el que aparecemos dotados en el momento de nacer, y que por encima de cualquier otro influjo viene determinado por nuestra propia constitución biológica; el 'Ello' es la primera expresión mental de los instintos originarios de nuestra organización somática.

A quienes confunden el 'Ello' con el 'lóbido' les dice E. Tait que éste es una parte de la estructura de aquél, la parte que busca la constitución física de las personas gratificándose a través de la consumación de sus apetitos sexuales, pero dicha 'lóbido' nada tiene que ver con la fisiología de algún órgano genital sino con esa energía que corre libre y flexible por nuestro cuerpo haciéndonos reaccionar espontánea o químicamente ante las circunstancias y la presencia del otro, que es lo que mantiene 'vivo' al ser humano y a las organizaciones.

Esta condición del 'Ello' hace reflexionar a Eugenio M. Tait sobre aquella descripción Hobbesiana de dos hombres que siempre terminarán enemistándose si llegan a desear la misma cosa y en modo alguno pueden disfrutarla uno y otro, ya que sería de la misma naturaleza humana el estar predispuesto a contrariarse con el prójimo por motivos de disputa (competencia), desconfianza y/o gloria; que bastaría con mirar a nuestro alrededor el comportamiento de todos los micro-organismos y constatar que desgraciadamente todo ecosistema (sociedad) se vale de agresiones,

tal como en la prehistoricidad que vivíamos y convivíamos irracionalmente tal cual las bestias.

Que no es tan cierto el idilio Rousseau-eano de un hombre que nace libre y bueno por naturaleza, ya que si fuera por nuestro potencial biológico lo más natural sería la tendencia a no poder aceptar amistades, siendo así que la Educación nos forma en la posibilidad de ver siempre en el prójimo la posibilidad de un amigo; que es de nuestra naturaleza el ser delincuentes, usted y yo, de nacer malos y con algo de suerte hacernos buenos.

Que tener pruebas contundentes de que al observar las conductas humanas entre sí, y también al compararlas con la de los animales, lo más natural son las actitudes defensivas en sus encuentros, como cuando se saludan dos personas que los hacen con el hermetismo de una desconfianza ocultada tras la hipócrita cortesía, como otro de los instintos naturales de supervivencia.

Que si a golpe de práctica el Hombre pudo adquirir esa facultad de usar lógicamente su capacidad cerebral o de razonar, no pudo evitar no caer en ese fetichismo de la razón lógica (formal) que haría confundir cualquier razonamiento lógico con la misma verdad, por lo que una de las urgencias es poner a la razón lógica-formal en su justo lugar y justa medida, recurriendo a los fundamentos de aquella lógica dialéctica que no crea verdades a través de los formalismos lógicos, sino que orienta el conocimiento sobre las cosas y acerca de las cosas partiendo de la arquitectura instintual, sintiente, percipiente, racional, emocional e irracional del Hombre.

Entre todos los psicoanálisis que puedan explicar el comportamiento, la conducta, los intereses y el aprendizaje del Hombre, no hay que olvidar que por más racional, lógico e inteligente que sea éste, nunca dejará de estar impulsado también por su instinto animal de 'manutención de la especie'.

En nuestras palabras, el 'Yo' (Ego) sería como la 'intención en la acción' funcionando en contrapeso y canalizando la energía del 'Ello' (objeto obyectado y sujeto objetivado), haciendo que éste no se quede por ahí solo en su libre arbitrio derrochándose y autodestruyéndose al ritmo de las exigencias de la vida; el 'Yo' tiene la función homeostática de hacer que el 'Ello' ponga los pies sobre la Tierra, no dejándole así perder el sentido

951 TAIT, Eugenio María. *Epistemología y Lógica*; <http://www.geocities.com/eugeniotait> E-mail: eugeniotait@hotmail.com

de las proporciones de la realidad, dirigiéndole su energía y proporcionándole los medios requeridos para que el 'Ello' pueda desplegarse y realizarse sin autodestruirse.

El 'Yo' le aporta neguentropía (biopsíquica) al entrópico 'Ello' (biofísico), preocupándose menos por estarlo cuestionando con palos de juicios de valor y mucho más por cubrirle la espalda en su enfrentamiento ante las vicisitudes y pruebas que a diario le está poniendo la vida, respondiendo espontánea, automática y oportunamente con todos sus mecanismos de defensa, no sólo contra todo aquello que pueda destruir al 'Ello' sino al mismo 'Yo'; uno y otro no estarían confinados a determinado cuarto (cubículo) de la mente, sino interactuando a la manera de un 'Ello' poniéndole trabajo al 'Yo'.

Con tal de que el Hombre pueda seguir disfrutando con gozo de los placeres de la vida, sin inhibirse ni cohibirse en extremo, el 'Yo' hace alarde de todos sus mecanismos de defensa, especialmente los de represión, racionalización, reacción formativa, proyección, fijación, negación, desplazamiento, sublimación e idealización. Así es como el 'Yo', ejerciendo de puente entre el 'Ello' y el mundo exterior, cumple con su responsabilidad de participar en la constitución de la personalidad del individuo, como si fuera ni más ni menos que la misma Competencia Comunicativa.

El superYo ¿criptoYo? es el mismo superEgo que llega a constituirse dentro de sí a partir de cierta etapa de nuestro crecimiento bio-psíquico y a su vez empieza a desplegarse como dimensión ético-moral de la personalidad, puesto que sólo cuando desarrolla su superYo dentro de sí adquiere el Hombre un total desarrollo de su personalidad.

Es idealista, no realista, anteponiendo la perfección ética a otro tipo de pasiones más mundanas; es el estado consciente de la mente, que le permite a la persona estar enterada por completo de su situación y horizonte en cuanto a dónde se está, qué sucede alrededor, cómo es que se está haciendo lo que en determinado momento se está haciendo. Mientras que el 'Ello' (ID) trabaja automáticamente de manera inconsciente, el 'superYo' es quien dicta las normas y las leyes bajo las cuales deber regirse nuestras conductas, que sin necesidad de aparecer escritas en ningún manual le permiten a la persona ser consciente de su propio comportamiento y del contexto cultural en la que se desenvuelve, como si se rigiese sin intermediarios por la 'voz de la conciencia'.

En la Pedagogía Psicoanalítica

Aunque cuestionada por epistemólogos, fenomenólogos, existencialistas y pedagogos, al pretender la aplicación de una pedagogía 'psicoanalítica' tiene que superarse el primer escollo de quienes la relacionarían con cierta terapia de hipnosis, siendo que el mismo Freud tuvo que abandonarla para adoptar el proceso de abre-acción o 'asociación libre' mediante el cual se dejan fluir libremente en estado de vigilia el relato de ideas y recuerdos, sin crítica alguna.

Luego requiere presupuestarse que todos los procesos psíquicos tienen como cualidades la 'consciencia' y la 'inconsciencia'; que, por basarse el ser-consciente en la percepción inmediata y segura, un elemento psíquico no es duraderamente consciente, ya que la 'consciencia' es un estado eminentemente transitorio que puede sumarse a otros o faltar en absoluto; que lo 'inconsciente' sería lo auténticamente psíquico, algo desconocido que se manifiesta a través de testimonios, ya que existen ciertos recuerdos que no desaparecen sino que siguen ejerciendo un gran influjo a pesar de haber sido borrados del campo de la conciencia, pero que pueden aflorar súbitamente a través de actos fallidos (sueños, neurosis, fobias); que en la terapia de 'asociación libre' el fluir de ideas y recuerdos sería entorpecido por, según Freud, los tres mecanismos de represión, transferencia y resistencia; que la Represión es el proceso mediante el cual se evita el ingreso a la Conciencia de ciertos recuerdos desagradables o repugnantes, dejándolos a éstos confinados en el 'inconsciente'; que la Transferencia se refiere a los sentimientos infantiles 'inconscientes' de amor, odio, desconfianza, etc., hacia los progenitores, que el paciente 'transfiere' a su analista; que la Resistencia es la oposición que el paciente le hace al proceso de concienciación de lo inconsciente.

El Psicoanálisis, según Freud, se ciñe exclusivamente al campo de lo 'inconsciente', puesto que el inconsciente de la vida psíquica del adulto no sería otra cosa que la fase infantil de esa misma vida pugnando por ocupar el campo de la 'consciencia'.

De ahí que sea tan necesario y saludable descubrir lo inconsciente en la vida psicológica del individuo con el fin de esclarecer los enigmas de lo 'consciente', lo que forzosamente implicaría una terapéutica.

Una vez esclarecidos estos presupuestos, debe considerarse qué tanto se corresponde

con la realidad que el verdadero impulso del comportamiento humano son los instintos, que no son conscientes al hombre, los que le fuerzan inconscientemente; cómo en la esfera de la vida inconsciente del individuo ciertos factores impulsivos son los que terminan decidiendo sobre las tendencias de desarrollo de la personalidad; y cómo la conciencia se tornaría en algo no básico en la vida del hombre, puesto que lo que rige la vida del hombre es el inconsciente.

Complementadas dichas consideraciones con las conclusiones del estudio sobre la neurosis adelantado por S. Freud, donde un determinado individuo (sujeto) se vuelve un neurópata cuando no logra dominar la libido que hasta entonces dormiría en su ser, tendencia esta que a su vez desarrollaría una ur-libido alojada por allá en la interioridad profunda del niño, llevaría a muchos pedagogos a tomar todo esto como fundamento para hacer pasar el Psicoanálisis al campo de la Pedagogía.

Esto es, las 'pedagogías psicoanalíticas' se fundan en el hecho de que el alumno no es una pura inteligencia, sino instinto y razón, siendo que su trabajo puede ser exitoso o malogrado por aquellos intereses latentes derivados de sus tendencias inconscientes; por tanto, son terapéuticas que para lograr sustituir lo inconsciente por lo consciente necesitan recurrir a la terapéutica más eficaz de la 'sublimación' que a la de la 'represión', ya que si la represión es débil resulta ineficaz y si es demasiado fuerte ocasiona graves traumas.

Mediante la 'sublimación' se transformarían aquellas tendencias malsanas y latentes en el niño, cambiando sus peores disposiciones en valiosas cualidades. Pero, siendo el Psicoanálisis un delicado método de 'introspección' que requiere del paciente un alto poder de concentración y cooperación, cómo aplicar semejante procedimiento al niño-alumno que precisamente por su edad aún no ha desplegado su capacidad de concentración e introspección.

'La Pedagogía psicoanalítica pretende realizar todo el proceso educativo sin hacer intervenir otra cosa que el Instinto; esto es otro error. La Inteligencia capaz de concebir un ideal y la Voluntad capaz de trabajar en su realización, son factores primordiales cuyo valor no puede subestimarse. Esas funciones mentales

son cabalmente las que han de poner a su servicio al mundo de las tendencias e instintos'⁹⁵²

Puede pensarse que el 'psicoanálisis' podría ser un gran aporte para la pedagogía, si el propio maestro se toma el trabajo de interpretarlo responsablemente a su gusto y conveniencia, siendo que la búsqueda de cierta libertad en lo personal a partir de la no-represión de impulsos o de la represión controlada de impulsos es un procedimiento seductora y disuasivamente orientador. Si el maestro optara por reflexionar sobre la conducta individual y familiar, antes que grupal y escolar, dicha perspectiva le permitiría aproximarse a los verdaderos motivos que llevaría al alumno a comportarse de una determinada manera, ya que el alumno proyecta en la clase un sinnúmero de situaciones extra escolares afectivas y vivenciales, las que tiene en cuenta a la hora de intervenir.

También apuntaría la 'pedagogía psicoanalítica', al actuar sobre la mente y propia motivación de sus actos, hacia la formación de un maestro, lo que requiere de un profesional respetuoso de la familia como primera instancia educativa, que restringe al máximo cualquier tipo de sanción; estudioso de la psicología en general y del psicoanálisis en particular, que considera la peculiaridades evolutivas de los niños, sus necesidades, como características propias de la infancia y no como inadaptaciones o conductas asociales de por sí.

No obstante, ya en lo personal esto del psicoanálisis no nos convence, cuando nuestra convicción es no poder desagregar y aislar al Ello, el Yo y el criptoYo. ¿Cómo legitimarse la 'pedagogía psicoanalítica', si el mismo psicoanálisis se encuentra de vacaciones?

Con menos Psicoanálisis y más Psicoholosis

El Mundo y todas sus entidades emergentes como la Biosfera y el 'Éllyolon' son, por su misma condición de organizaciones (organismos) que funcionan cibernéticamente (inter-retro-contra-reacción), inseparables; siendo que en caso de recurrir a la separación de sus dimensiones constitutivas sólo se haría por razones didácticas, mas en la realidad las cosas no funcionarían así.

Si el mundo se nos ha puesto ahí para hacerle el amor, la condición que nos pone es no descomponerlo sino recomponerlo y movilizarlo

952 ROCHEFORT, Antoine Gilbert. *Rumbos de la Pedagogía Contemporánea*; editorial centro, Bogotá, 1938, pág. 313

todo en cuanto a sus compuestos físicos, químicos, biológicos, psíquicos, sociales, históricos y culturales.

El Mundo necesita que se le asuma de cuerpo entero en la plenitud de su contexto, situación y horizonte, sin racionalidad instrumental ni estratégica, puesto que no está ahí para ser dominado, ni tampoco para que su amante sea uno de esos individuos sumisos que sólo se han especializado en obedecer y cumplir, privados de ingenio, creatividad y libertad.

‘El experto, el especialista, forma parte de una máquina artificial tecnoburocrática casi como un idiota útil, con una imbecilidad cognitiva en la que su interés desinteresado, el desinteresado interés de su conocimiento, se presenta como neutralidad y objetividad científica. Descubrir leyes causa-efecto, o inventar artefactos, es su pasatiempo favorito... A todos nos conciernen la teoría del caos, del desorden, de la relatividad, de la incertidumbre y la indeterminación que hay tras de la formación del nuevo espíritu científico a partir de 1905’⁹⁵³

Aplicado lo psicológico a la Pedagogía podría llevarnos hacia una especialización en el ámbito gnoseológico y psico-lingüístico y sus leyes, tal como lo promulga la psicología contemporánea, pero no podríamos reducirnos a ello, ni limitarnos a trabajar exclusivamente con base en las tales leyes psicolingüísticas, puesto que tras de descubrir qué problemas psicológicos subyacen en un determinado comportamiento verbal fácilmente se caería en esa moda de hacer de la enseñanza-aprendizaje una técnica (behaviorismo) con pretensiones de ser ciencia o disciplina filosófica fundamental.

Ni reducidos a la psico-lingüística, ni pretender proclamar supuestas aperturas hacia los grandes desarrollos en la psicología; ni en nombre de ésta insinuaríamos la inanidad, vacuidad e inoperancia de toda pedagogía pasada, ni con respecto a las que se han fundamentado intuitivamente en el trabajo-aprendizaje. Toda pedagogía pasada será de nuestro interés, tanto para asimilarla como para depurarla o descartarla.

Tampoco nos arrogaríamos para sí la función de revolucionar todo lo concerniente a los procedimientos, organización, administración, objetivos y propósitos del campo educacional, cuando las cosas seguirían pasando lo mismo.

El ‘Éllyolon’, que es un concepto de contenido químio-bio-psíquico, más no exclusivamente físico, no sería susceptible de ser exitosamente desagregado o psico-analizado, siendo que pretender hacerlo así simplemente estaría repitiendo la historia que ya R. L. Stevenson nos describió en el extraño caso del altruista doctor Harry Jekyll y el contrahecho y desalmado mister Edward Hyde, que eran uno y el mismo, pero que una vez separados el doctor Jekyll no pudo recuperar sino la personalidad de mister Hyde.

Si no queremos cargar más con esa responsabilidad de permitir que otros hagan del mundo una catástrofe, no nos resignemos a ser el instinto y razón que efectivamente somos, deambulando por ahí cargados de pensamiento reduccionista, mutilado, mecanicista, determinista, unicausal y ciego, sino que nos asumamos como ‘cuerpo y mundo’ abiertos en instintualidad, racionalidad, intersubjetividad y universalidad comunicacional, dialógica y argumental, racionalmente razonables y orientados por una razón crítica y autocrítica de cualquier delirio de exactitud de la racionalidad, puesto que más que instinto y razón también vamos cargados de nuestras emociones, sentimientos, afectos, temores, amores, odios, fines, propósitos y esperanzas.

Es decir, el ser humano en la relación con su medio más que instinto y razón también requiere de un alto grado de despliegue emocional, afectivo y trascendental, para que así su comportamiento sea el más ético, puesto que de no ser así quedaría altamente propenso a incurrir en desviaciones de su conducta y en degradación de la dignidad del proyecto humano.

Los griegos tenían un sentido innato de lo que significaba ‘naturaleza’. El concepto de naturaleza, que elaboraron por primera vez, tiene su origen en su constitución espiritual.

Mucho antes que su espíritu perfilara esta idea, consideraban ya las cosas del mundo desde una perspectiva tal, que ninguna de ellas les aparecía como una parte separada y aislada del resto, sino siempre como un todo ordenado en una conexión viva, en la cual o por la cual cada cosa alcanzaba su posición y sentido del ser como una estructura natural, madura, original y orgánica.

Es toda una concepción organicista, donde

953 GUARÍN JURADO, Germán. *Razones para la racionalidad en horizonte de complejidad*; Universidad de Manizales, 2004, pág.94

las partes son consideradas como miembros de un todo, a partir de la cual se fundamentaría la tendencia del espíritu griego por la clara aprehensión de las leyes de la realidad, manifiestas en todas las esferas de la vida.

‘Todo pueblo ha producido su código legal. Pero los griegos buscaron la ‘ley’ que actúa en las cosas mismas y trataron de regir por ella la vida y el pensamiento del hombre. El pueblo griego es el pueblo filosófico por excelencia’⁹⁵⁴

Esto se reflejaría en todas sus actividades, tanto en las más triviales como en las más complejas y en las más sutiles, incluso en las formas literarias que los griegos, con su múltiple variedad y elaborada estructura, hacen corresponder con las formas orgánicas de la naturaleza para poder expresar sin ‘esquizo’ las cosas de su misma vida, elevándolas a la esfera ideal del arte y del estilo.

Por ejemplo, en el arte de la oratoria se evidencia cómo ésta emerge de su aptitud para dar forma a un plan complejo y articulado lúcida y lúdicamente a partir del natural y maduro sentido de las leyes que gobiernan el sentimiento, el pensamiento y el lenguaje, redundando a su vez en la creación abstracta y técnica de la lógica, la gramática y la retórica.⁹⁵⁵

Y los testimonios sobran; o como en el caso de la Filosofía, la creación más maravillosa del espíritu griego, donde sus contenidos adquieren formas profundamente conectadas con su arte y su poesía, puesto que no bastaba con obedecer sólo al elemento racional, sino también, a elementos intuitivos mediante los cuales se aprehende el objeto como un todo, en su idea; o como en el caso de sus leyes, etc.

Pero en los últimos tres siglos se instaura sobre dicha cultura occidental la escisión paradigmática entre sujeto y objeto, agenciada por la ciencia clásica a partir del siglo XVII, merced a la famosa analogía de Locke (1690) del intelecto humano como una pasiva cámara oscura (cámara fotográfica) provista de un pequeño orificio por el cual pasaba el rayo de luz y reflejaba los objetos externos en su interior, lo que es replicado al interior del mismo individuo por el psicoanálisis.

A esto le hemos contrapropuesto que las cosas de la realidad objeto de conocimiento son objectadas al sujeto cognoscente y vivencial,

el que a su vez se objetiva en dicho objeto; que a partir de esta interrelación comunicacional ‘Éllyolon’ instintual, concienical, racional, irracional y trascendental, con sus facultades de sentir, conocer, decidir y poder, podemos explicarnos cómo el proceso de producción (adquisición) de conocimiento del mundo es producto de la interrelación de realidades, entre la realidad de los planos inmanente-exotérico y trascendente-esotérico del objeto de conocimiento objectado y de la realidad del sujeto cognoscente objetivado y no objetivado.

Tomado en todo su ‘holismo’ de integralidad física, química, biológica, somática, orgánico-psíquica, orgánico-concienical, orgánico-racional, orgánico-irracional, orgánico-existencial, orgánico-vivencial y orgánico-psico-trascendental, el ‘Éllyolon’ reafirma que somos ‘Cuerpo y Mundo’, organizados y actuando totalistamente como un todo único.

Ahora, no vamos a renegar ni pasar por encima del hecho de que en buena parte aún somos esclavos de nuestros instintos básicos (inhibitorios), siendo que con el ‘Éllyolon’ nos reivindicamos en nuestra condición animal instintual-racional (‘Ello’), como tampoco vamos a desconocer que nos debemos a muchas de las predeterminaciones del bagaje instintual seleccionado a lo largo de nuestra evolución.

Insinuamos que podríamos liberarnos de la esclavitud instintual de los miedos, la ansiedad, la tristeza, la angustia, la agresividad, etc., no sólo contraponiéndole a estos instintos inhibitorios otros igualmente inhibitorios como el consumo, la fuga, la lucha y la misma inhibición de cualquier acción, sino adquiriendo y desarrollando el ‘aprendizaje’ cultural y adaptativo de, por ejemplo, el aprendizaje del tener, el dominar, el querer, el saber, el poder, el hacer, el acariciar, el amar y, en general, la ‘alteridad’.

Esto de liberarnos de las inhibiciones mediante la asimilación, la adaptación y la creación, implica haber auscultado en otras alternativas al psicoanálisis, como las de la ‘psico-holosis’, tomando en todo su ‘holismo’ al ‘Éllyolon’, a imagen y semejanza de la Materia en Movimiento que tanto por su realidad física inmanente (masa-energía, forma) y por su realidad trascendente (energía-información) es Una.

954 *Ibid.* pág. 10

955 *Ibid.* pág. 9

Aplicado esto sobre la realidad del holista 'Éllyolon', como si se tratara de esa triada de 'quarks' del núcleo atómico y sobre la cual aún no conocemos mediante cuál fuerza o con qué cantidad de energía podríamos separarlos entre sí, nos dice que no es susceptible de ser separado en Ello, Yo y criptoYo, así encontremos que también ostenta los atributos Freud-eanos de la dimensión topológica n-dimensional (no-tridimensional), la dimensión dinámica y la dimensión económica, interrelacionadas en toda su complejidad dialéctica. Pero las funciones del 'Ello' del 'Éllyolon', por separado, no son las mismas asignadas por Freud a su Ello, el que a su vez coparía y condicionaría las funciones de cierto Yo y superYo, siendo que nuestro 'Ello' es condicionado y condicionante de la organización 'Éllyolon'.

Por una Teoría Holista de la personalidad

Podría considerarse que una teoría holista de la personalidad ya ha sido más que esbozada en apartados anteriores, como aquel sobre el 'trascendental persona', sólo que por razones didácticas se trae de nuevo a cuento con el fin de referenciar la teoría de la personalidad (psicoanalítica) de Freud y complementarla con otras visiones menos psicoanalíticas y más psico-holistas como las de Piaget y Kohlberg, entre otros.

Esto es, aunque poner mucho acento en el desarrollo psicosocial, subestimando el desarrollo madurativo de lo físico, lo fisiológico, lo motriz o lo neurológico, puede dejar más preguntas que respuestas, tengamos presente aquella reseña de la teoría del desarrollo cognitivo de L. Kohlberg, la que ya describimos como un movimiento de nuestra forma de razonar, crecer, actuar y comunicar, que va del conocer instintual-conciente, al conocer conciente-razonador, al conocer conciente-intuitivo-razonable y al 'saber' del sentir entraño (trascendental); de la realidad material del mundo externo al 'Yo' instintual-conciente heterónomos, al 'Yo' conciente-razonador y conciente-intuitivo autónomos, y al Yo orgánico-psico-entraño Trascendental.

No importa reiterarlo de nuevo, recordando una vez más cómo Kohlberg explica lo anterior a través de una sucesión de niveles y estadios (tres niveles o seis estadios) de evolución moral de las personas que van de la infancia hasta la edad adulta. En términos de principios éticos, más que en términos de normas o reglas, establece cada uno de los tres niveles con base en las perspectivas

de razonamiento que la persona puede adoptar en relación con las normas morales de la sociedad, así:

El nivel preconvencional da cuenta del egoísmo como principio de justicia, de la moralidad heterónoma y del individualismo, en el cual las normas y expectativas sociales serían algo externo al Yo; el nivel convencional acoge a quienes viven de acuerdo con lo que espera de ellos la gente y la sociedad, cumplen los deberes a los que se han comprometido, se identifican con la sociedad y consideran valioso responder a las expectativas de la familia, el grupo o el país, manifestando un total conformismo con las normas sociales; el nivel postconvencional registra a personas autónomas y racionalmente conscientes de que la gente puede tener variedad de valores, roles sociales y opiniones, y que el contrato social es válido y acatable en la medida en que obedezca no sólo a las normas de su sociedad, sino a principios éticos universales, que corresponden a una situación concreta teniendo en cuenta a las personas y a las circunstancias, como la justicia, la reciprocidad y la igualdad, aunque otros autores han incluido la compasión, la responsabilidad y la solidaridad.

Ahora, al asumir que nuestra condición es de carácter 'holismo-organizada' (biológica, psíquica, conciential, social, trascendental), nos estamos sublevando contra la posibilidad de creer que el estudio de la Persona se circunscribe exclusivamente a las fuerzas inconscientes e instintuales propias del psicoanálisis Freud-eano.

Podría hacerse un psico-análisis al Individuo, o al Hombre fragmentado, pero no a la Persona que es Hombre integral o sistema integrado (holista) 'Éllyolon', en el que cada uno tiene su correspondiente libertad y autonomía funcional, pero sin poder realizarse en la igualdad y la solidaridad si se desconecta de la finalidad de ese Todo que es la Persona.

Si bien la Persona no pierde su condición de 'individualidad', pero siendo que no todas las personas pueden tener la misma constitución individual, ni una vida es idéntica a la otra, ella no sería reductible a unas peculiares características individuales, ni susceptible de ser seccionada en cierta dualidad corporal-mental, ni estudiarse según las conductas específicas que se expresan ante una determinada situación, ni desagregarse tajantemente en dimensiones conciente, inconsciente y trascendental (íntima, entraña), sino tomándola en toda la dimensión del ser-social que es, que por ser Persona no se atrinchera en su

libertad y autonomía, siendo que se despliega en hechos de igualdad, solidaridad y responsabilidad social.

Aunque lo más frecuente sea que en los colectivos sociales, profesionales o familiares, los individuos reaccionen a la defensiva de manera tan inmadura que opten por la negación de la realidad, se identifica a una Persona porque en su 'heteronomía', aunque realiza sus sentidos de participación y ocio, la persona no está exenta de padecer ciertas patologías que afectarían su autonomía; en su 'autonomía' como realidad psicológica satisface necesidades básicas y liberadoras, además de necesitar desarrollar el sentido autónomo de la gran importancia, el sentido autónomo de seguridad y el sentido autónomo del instinto creador; pero es en su condición de 'ser-social' que efectivamente se realiza como Persona, yendo más allá de la libertad y la autonomía.

La Persona es una organización que nos exige se le estudie más allá del conjunto de rasgos y cualidades individuales, temperamento, conductas y comportamientos de determinado individuo-sujeto; más allá de sus procesos perceptivos y cognoscitivos; más allá de sus aspectos afectivos y emocionales y más allá de cualquier definición que la estreche en una determinada categoría o concepto, puesto que se requiere de un enfoque cualitativamente superior que conciba la Persona en su integralidad 'Éllyolon' de totalidad funcional plenamente 'cognitiva-afectiva' y de un nivel superior de desarrollo 'consciente-volitivo' que tiene por finalidad ir tras la consecución de los fines colectivos conscientemente establecidos, como lo de equidad, solidaridad y responsabilidad social.

'El nivel superior del desarrollo de la personalidad es el Consciente-Volitivo. Este nivel se caracteriza por la participación activa y consciente del sujeto, mediante sus reflexiones y elaboraciones personales, en la regulación de su conducta; en este nivel desempeñan un papel importante los objetivos orientados al futuro, los cuales le imprimen un importante potencial dinámico a la conducta presente del sujeto'⁹⁵⁶

Puesto que la Persona es un holismo-sistema circunscrito a condiciones biológicas, psíquicas y sociales, continente de procesos cognitivos y

afectivos, potenciado por intenciones, ideales, convicciones, proyectos, determinada concepción del mundo y regulado por nuestra capacidad de juzgar y nuestras auto-valoraciones, la 'psicoholosis' nos disuade para que no los estudiemos cada uno por separado (psico-análisis).

No olvidemos aquel apartado sobre la Persona, en el que pudimos enfocarla desde una concepción holista gracias a las luces dadas por el concepto del Trabajo, siendo el Valor Trabajo determinante del Valor Persona. Y no podría ser de otra manera, si el Trabajo es la principal actividad del Hombre, si el desarrollo del Trabajo es el mismo desarrollo del Hombre, si por naturaleza el Trabajo es una actividad libre, que nos permite alcanzar nuestra verdadera humanidad, si son los hombres quienes planifican, ejecutan y controlan las acciones mediante su actividad creadora en el proceso de Trabajo y si el Trabajo es el camino más efectivo para formarnos y desarrollarnos como Personas.

'En general, puede afirmarse que los psico-sociales (conjunto de sentimientos, emociones y estados de ánimo) que se crean en los hombres durante el proceso de trabajo, son el elemento esencial de la vida emocional de la sociedad... en él se revela una gama de relaciones socio-profesionales, socio-psicológicas, socio-políticas, organizativo-administrativas e ideológicas'⁹⁵⁷

En síntesis, la Persona es el estadio de desarrollo del Hombre en el que éste aparece integrado en todas sus dimensiones natural, psíquica, social, cultural e histórica, como realidad y posibilidad instintual-irracional, concienzial-racional e intuitiva-trascendental; es el Hombre que no se resigna a ser juguete de los dioses, ni mucho menos juguete de los hombres mismos.

Para una Pedagogía Psico-holista

Igualmente, lo que ya se ha esbozado sobre la 'visión holista de la pedagogía' vale para este propósito de una pedagogía psico-holista, disponiéndonos simplemente a complementar lo tratado al respecto. Retomamos el estudio sobre la 'Psicología Holística' adelantado por F. Estévez Griego, interpretándolo y aplicándolo en parte a la configuración de cierta pedagogía psico-holista.

Se reitera que todo cuanto existe en el universo es Materia en Movimiento, transformándose en

956 GONZÁLEZ REY, Fernando. *Psicología de la Personalidad*; editorial de ciencias sociales, La Habana, 1984, pág. 30

957 DONATE ARMADA, Maida. *Psicología de la Personalidad*; editorial de ciencias sociales, La Habana, 1984, pág. 227

forma de Energía, Información y Vida; que toda esa Vida que hoy vemos sobreviviendo en nuestro Planeta no es ni creación humana, ni creación divina, haciendo del concepto de Dios tan sólo una proyección utilizada para representar que deseamos poder ser auto-originados, auto-contenidos, auto-suficientes y auto-conscientes.

Desde una visión holista entendemos que el Universo y con él nosotros, los seres humanos, es conformado por un entramado de conjuntos de sistemas en el que cada uno tendría una estructura mantenida temporalmente por una ley o regla, que es la causa de la integración del sistema; que cuando dicha ley es incumplida el sistema es, como lo percibimos, totalmente inviable.

Sobre este presupuesto es que nos disponemos a ajustar nuestra 'Visión Pedagógica', la que no deja de ser una referencia al comportamiento de los organismos vivos. Partamos de un enfoque holista del proceso de producción y adquisición de conocimiento, teniendo presente que todo conocimiento viene de la misma cepa, de la misma realidad, por lo que no se justificaría jerarquizarlo como si el conocimiento científico fuese de mejor familia que el conocimiento cotidiano.

No enredarse en los problemáticos nominalismos epistemológicos que pretenden calificar todo según el blanco-negro de los reduccionistas versos anti-reduccionistas, elementalistas versos holistas, uni-metodológicos versos pluri-metodológicos, naturales versos socio-culturales, fragmentadores versos integradores, uni-disciplinarios versos trans-disciplinarios, instintuales versos ambientalistas, puesto que sólo tomándolos a todos ellos en su holismo cumpliríamos con los cánones de la Dialéctica. Y la Dialéctica, en el pleno torbellino que es y ajena a remolinos, no es reduccionista, ni unilateral, ni fragmentadora, ni unidisciplinar; es natural, elemental-holista, ambientalista, multimetodológica, gestalt-ista-constructivista y, en general, naturalmente humana instintual-conciencial-intuitiva-trascendental-existencial.

Con mayor razón ahora que en Berlín un equipo de científicos alemanes del Instituto Max Planck de Antropobiología Evolutiva nos acaba de demostrar, lo que muchos ya sabían, cómo los perros tienen un alto nivel de comprensión, ya que no sólo son capaces de memorizar alrededor de 200 palabras, combinándolas con la misma capacidad de un niño de tres años, sino que incluso tenían la capacidad de deducir.

Esto no podría sorprendernos, puesto que

ya había quedado insinuado en el aparte sobre 'comunicación etológica' y la 'pragmática' que no hacía falta saber hablar para entender mucho y que no hacía falta saber hablar y escribir para hacerse entender, tal como lo testimoniamos a diario quienes tenemos la 'excentricidad' de hablar con nuestros perros; con Tom, Gina, Argos, Cassio y Coral en nuestra particular experiencia.

Como el conocimiento referente a los avances logrados por una determinada ciencia experimental fácilmente nos ha llevado a valorarlo según los resultados de sus nuevas tecnologías, cuyas aplicaciones por lo general han hecho más cómoda la vida, pero excepcionalmente es valorado según los problemas ambientales y éticos que le ocasionan a la vida misma.

Según el 'malestar de la civilización', psicoanalizado por Freud, también hemos asumido que el Hombre sí está en condiciones de seguir fundando la cultura sin necesidad de tener que reprimir mediante prohibiciones sus impulsos instintuales, ya que éstos no pueden seguir siendo el chivo expiatorio sobre el cual exculpar dizque nuestros pecados originales, ni serían ellos los que supuestamente nos harían retornar al canibalismo y al incesto (Freud); sino que siempre habrán de estar ahí, con prohibiciones o sin éstas, como otra de nuestras facultades cognoscentes igual de importante a la conciencial, la racional, la irracional, la intuitiva y la trascendental.

La fundación de la cultura no se debería al costoso precio de tener que reprimir nuestra dotación biológica-instintual, cuando es gracias al Yo-instintual desplegándose para que el 'Ello' y el 'Yo' se traslapen entre sí, enlazándolos en la catastrófica pinocitosis de obyecciones del objeto de conocimiento y objetivaciones del sujeto cognoscente, que se da inicio al proceso de producción y adquisición de conocimiento, y, en consecuencia, a la fundación y fundamentación de la cultura.

Tampoco podríamos caer en el reduccionismo de considerar que las pasiones y los deseos propios de nuestra condición instintual son 'bajos'; mientras que las pasiones, deseos, sentimientos y emociones de nuestra condición trascendental serían los 'altruistas', ni el de concluir que lo perdido (reprimido) en capacidad instintual se ganaría en capacidad trascendental, ya que una y otra forman parte del mismo holismo o unidad del individuo-sujeto-persona, además de que no podríamos ser tan vergonzantes auto-desconociendo nuestra natural animalidad.

La fundación de la cultura también sería una realización de nuestra contra-natura, ya que en no pocos casos las grandes barbaridades de la humanidad las hemos cometido en nombre de los progresos de la ciencia y la civilización. El salto de 'natura' a 'cultura' no es cuantitativo ni al vacío, dándose como resultado del proceso de máxima intensión cualitativa en el que se traslapan 'Ello' y 'Yo' mediante aquella Dialéctica de las invaginacionales relaciones catastrófica pinocítica-fagocíticas, expresada en 'la naturalidad del hombre y la humanidad de la naturaleza'.

No sería natural ni humano que para llegar a ser sujetos civilizados tuviéramos que renunciar a nuestros impulsos, deseos y pasiones instintuales, ya que por naturaleza el Hombre tiende a comportarse según costumbres y reglas, siendo así que las exigencias de sometimiento que supuestamente nos haría de la civilización no pueden verse como un precio a pagar (chantaje) equivalente a nuestra renuncia de algo tan humano como nuestra dotación biológica y animal.

Por el contrario, es en nombre de la civilización y desde el seno de sus civilizados foros internacionales que se nos condena a los malestares de la violencia, de las invasiones, de las guerras, de los racismos, de las injusticias, de la injusticia social, del consumismo, de la drogadicción, de la esclavitud y de la destrucción de nuestra biosfera; es decir, nuestra condición de sujetos pacientes, damnificados y sufrientes no es debida al lastre de nuestra animalidad instintual, sino al peso de la civilización misma.

El problema no estaría en los instintos, sino en el medio y sus contextos familiar, escolar, educacional, social, cultural y productivo, lo que incluso le haría decir a Rousseau que por naturaleza el Hombre nacía bueno y la sociedad lo corrompía. También es irse contra-natura promulgar que por allá en su inconsciente el Hombre, ese masoquista, gozaría este sufrimiento, lo que exigiría la catártica respuesta del psico-análisis; pero si las otras respuestas escapistas de las nuevas eras y de las nuevas religiones, como los consumismos, no son éticas ni humanistas, tendría que verse en qué medida la del psico-analizar no adolece de algo parecido.

Asumirnos como el 'holismo' que somos en nuestra natural humanidad y humana naturalidad, es una de las posturas verdaderamente éticas;

que no se reduce a provocar el desahogo verbal de los traumas provocados por las exigencias de la civilización, sino el Hombre de cuerpo entero confrontado ante el mundo, necesitado de desarrollar su naturalidad y su cultura haciendo uso de todas sus facultades cognoscentes de instintos, pensamiento, conciencia, razón, irracionalidad (tal como hemos acordado entender el concepto de irracional), intuición y trascendentalidad, siendo esto ni más ni menos que la respuesta 'psico-holista' y verdaderamente ética de la Educación. Y lo que habrá de realizarse a plena luz del día con la participación de todos según su leal saber y entender, la Educación, para qué confinarlo a los claroscuros consultorios.

'La creencia tradicional de que el niño nace bueno y el ejemplo de los adultos lo corrompe (Rousseau) es superada por el hecho tozudo de que los niños no son naturalmente buenos ni malos, sino que nacen con ciertos instintos y reflejos y según su ambiente adquieren hábitos que pueden ser sanos o morbosos. En la inmensa mayoría de los niños existe la materia prima de buenos ciudadanos, y también la materia prima de criminales... No basta que gracias a la educación adquiramos la férrea voluntad de poder controlar los malos deseos, simplemente la educación debe llevarnos a no tener malos deseos'⁹⁵⁸

Entonces, valdría la pena reevaluar eso de psicoanalizar los supuestos traumas que subyacen tras un determinado comportamiento verbal y los que han de quedarnos por el simple caso de querer ser buenos ciudadanos, siendo que desde el vientre también venimos por naturaleza predispuestos a entroncar sin traumatismos con la civilización. Todo sería cuestión del medio y el tipo de educación.

El Antropogogo, más que Cognitivista

Nos encontramos de nuevo ante la ambigüedad del término 'cognitivo', siendo que ya habíamos sorteado el mismo impase poniéndonos de acuerdo en diferenciarlo del referido al 'cogito', pero como ahora nos estamos refiriendo específicamente a lo 'mental' (cogitativo) y siendo que en asuntos referentes a la pedagogía se acuña lo 'cognitivista' sin hacer referencia específica a lo 'cogitativo', acordemos que cada cual a su manera en mayor o menor grado es 'cognitivista', en la medida que por esto se entienda el papel jugado por la Cognición en cuanto al ámbito de las funciones mentales

958 RUSSELL, Bertrand. 'Ensayos sobre Educación'; Cepaza - Calpe, Madrid, 1974

estrechamente relacionadas con las funciones de la inteligencia y de la memoria, articuladas alrededor del órgano cerebral.

Todos, desde los conductistas hasta los constructivistas, incluso los que no son 'istas', seríamos cognitivistas, puesto que no hay que militar en esta escuela (cognitivista) para no dejar de serlo; sólo que para nuestra personal preocupación de hacernos a una visión educacional y pedagógica lo más holista posible tendríamos que empezar por tomar al cerebro en sus justas dimensiones, no vaya a ser que termine siendo otro de nuestros fetiches; que el mito del cerebro no termine siendo otro de esos árboles que nos ocultan al bosque.

Con base en nuestra condición orgánico-organizada, fundante de nuestra metáfora transcelular, también nos hacemos al concepto de Mente (cognición) alternativo al de 'psiquis', que se ha quedado anclado, para asomarnos ahora a la visión cognitivista, siendo que además de seres psicólogos somos seres experienciales, epistémicos, ontólogos, vivenciales y existenciales.

Es preciso tener presente que además de los procesos mentales ser instintuales, concientes y conscientes, egotistas e intelectivos, sin estar confinados cada uno en determinados compartimientos (tópicas) o lugares, obedecen a ciertas leyes reguladoras de las funciones mentales, como la ley del impulso vital (energético) que hace del principio de placer y de armonía la ley que rige dichas funciones mentales; la ley de los impulsos nutricionales, vitales, sexuales, dominio (poder) y gloria que son las que dan lugar a las motivaciones; la ley de la correspondencia entre los procesos mentales y el ámbito de lo afectivo (Conocimiento y Afecto de Kohlberg); etc., las que entre otras tantas emergen de todas nuestras relaciones con el entorno socio-cultural, etológico y ambiental.

El enfoque 'cognitivista' hace referencia a los procesos mentales superiores, en cuanto al funcionamiento de la Mente, que serían procesos mediante los cuales percibimos e interactuamos con el mundo, pensándolo, memorizándolo, razonándolo, simbolizándolo, interpretándolo, transformándolo, re-creándolo y comunicándolo.

Faltaría ver hasta dónde dicho enfoque iría en contrapelo con respecto a los sistemas de trabajo-

aprendizaje (enseñanza-aprendizaje) fundados en la metáfora de la quimio-psico-organizada 'célula', ya que por centrarse exclusivamente en el estudio y aplicaciones de las funciones y potencialidades de nuestra Mente (cogito) entraría así a formar parte de las propuestas pedagógicas fundadas en concebir el cerebro como el órgano que de por sí tendría la capacidad de pensar y conocer, como si tuviese franquicia para producir la realidad.

Se requiere tomar todas las precauciones para no caer, por ejemplo, en las tesis propias de esas pedagogías cognitivistas que podrían estar insinuando un ir a la tabula rasa de la infancia, puesto que sería en las primeras impresiones de los niños que se formaría la conciencia del hombre, tal como lo fundamentar John Locke (1632-1704) cuando acerca de la enseñanza se refiere a la importancia de la infancia en el desarrollo del hombre.

'Las impresiones pequeñas o casi imperceptibles en nuestra temprana infancia tienen muy importantes consecuencias. Aquí sucede como en las fuentes de ciertos ríos, en que una leve presión de la mano conduce el agua a los canales que le dan un curso completamente distinto; mediante la dirección imperceptible que se les da en su mismo origen reciben diversas direcciones y van a lugares lejanos'⁹⁵⁹

El enfoque conductista 'cognitivo-racionalista' instaurado a mediados del siglo XX por B. F. Skinner se funda en que sólo la conducta manifiesta observable objetivamente desde el exterior era la única susceptible de ser estudiada con rigor científico, lo que redundaría en un gran retroceso en el estudio del comportamiento humano al subestimar completamente el papel de las 'emociones' en la conducta humana.

A finales de los años sesenta incorpora el producto de las investigaciones sobre la Inteligencia y la manera como la Mente percibe, procesa y almacena la información, encontrando terreno abonado en la gran revolución informática de los procesamientos de datos y la computación, haciéndole creer a muchos en la analogía entre el funcionamiento del cerebro y las máquinas de computación.

Como puede verse, en esta perspectiva del procesamiento de la información como una serie lineal, fría, automática y rigurosa, acogida por todo tipo de misiones tecnocráticas, ni

959 LOCKE, John. *Pensamientos de Locke sobre la enseñanza*. Cita de Suchodolski, en *Teoría Marxista de la Educación*, Grijalbo, México, 1965, pág. 238

quiera se insinuaría algún papel a jugar por las 'emociones' y los 'sentimientos' en cuanto a la importantísima función de permitir filtrar subjetivamente nuestras respectivas visiones del mundo. En últimas, con la variante que sea, este enfoque cognitivo-racionalista no dejaría de ser el de mayor miopía intelectual, al querer hacernos creer que la Mente se puede analizar desde afuera porque supuestamente funcionaría de la misma manera que un conjunto de tarjetas ordenadas e interconectadas a un procesador.

'Cabe señalar, no obstante, que la analogía mente/computadora es funcional, no física, y esta ha sido de gran utilidad en ramas como la Ingeniería Electrónica y la Ingeniería de Sistemas, particularmente en el diseño de sistemas hombre-máquina, sistemas de información en la teoría de las redes neuronales, imitación del funcionamiento del cerebro humano que ha impulsado grandes avances en el campo de la Inteligencia artificial y la robótica'⁹⁶⁰

Sobre los factores cognitivos referentes a las particulares condiciones concretas de existencia e inteligencia, estructurados en esquemas y constructos cognitivos, la psicología cognitivista por lo general los estudia como formando parte del proceso racional que evoluciona hacia el desarrollo intelectual (inteligencia), partiendo del modo de pensamiento nocional y desarrollándose a través de los modos de pensamiento proposicional, conceptual, precategoral y categorial.

Para Miguel De Zubiría sólo podrían ser aprendidos en la medida que se asimilen los instrumentos de conocimiento y las operaciones intelectuales, siendo que la tradicional taxonomía sobre la naturaleza, desarrollo y formas del pensamiento clasificada como pensamiento nocional, pensamiento proposicional, pensamiento conceptual y pensamiento categorial o formal, es considerada por De Zubiría a partir de que no serían simples formas de pensamiento, sino más precisamente 'inteligencia, 'instrumentos de conocimiento' y 'operaciones intelectuales'.

'El mundo son cosas y acontecimientos de cosas. Hubo un momento de la historia de los antepasados en que re-presentaron las cosas y las relaciones entre ellas. En ese preciso momento y lugar apareció una forma absolutamente original de relación con las cosas: surgió el pensamiento'⁹⁶¹

960 MESA H. Paulo César. *El enfoque cognitivo racionalista*; paucemeher@yahoo.com

961 DE ZUBIRÍA, Miguel. *Biografía del Pensamiento*; editorial magisterio, Bogotá, 1996, pág.21

Cognitivism 'revisado'

Bajo las explicaciones científicas y específicamente psicologistas medran cualquier variedad de concepciones idealistas y mecanicistas, como aquellas de estímulo-respuesta que se encuentran implícitas en la mayoría de ellas.

Para comprender el desarrollo cualitativo, en cuanto al qué, por qué y para qué, de ciertas 'estructuras cognitivas', de alguna inteligencia y capacidad intelectual, tendríamos que ir más allá de lo dado y adquirido hacia el cómo de nuestra manera de percepción intelectual, pensamiento, transformación, empleo y categorización del mundo de las cosas, en situaciones concretas, además del cómo de su participación y comunicación. Esta condición del cómo, que en el cognitivismo se la denomina como 'estilos cognitivos', contribuye a cualificar la eficacia de nuestra capacidad de comprender, la que en unos es más que en otros menos, claro está.

Se habla de tipos de estilos cognitivos como reflexividad-impulsividad, dependencia-independencia de campo, totalistas-parcialistas, convergente-diferente, etc. Pero, sin desconocer que se han adelantado serias investigaciones sobre estos estilos cognitivos, sería lo más consecuente partir de la estrecha dependencia recíproca del hombre con el mundo en el que vive, dependiendo de esto su desarrollo social, la transformación de dichas condiciones reales de existencia, la transformación de sí mismo y la continua recreación de su mundo humano.

Pareciera que en la mayoría de las teorías cognitivistas aún subyace aquella concepción sensualista de la 'conciencia' (empírica) que la ve como facultad pasiva que registra los datos sensibles y los agrupa, que cree que se puede incidir sobre la conciencia (intelectual) mediante impresiones que desarrollen la capacidad de observación y mediante estímulos que desarrollen la capacidad de comparación, agrupación, adecuación, adaptación, explicando el cómo se da nuestra actividad social según ciertos grados de dependencia o independencia con respecto a cierto campo psicológico.

Tras las teorías cognitivistas también subyace, además de la concepción sensualista, el 'intelectualismo', en particular cuando se considera que la inteligencia, el entendimiento, la

memoria, la imaginación, la razón, el juzgar, etc., de los individuos dependería de la dotación que le haya dado la naturaleza. Y como la naturaleza no dotaría a todos los individuos de una idéntica capacidad, otorgando a unos y otros diferente capacidad de captar, aprender y comunicar, tal anomalía se equilibraría mediante el influjo sobre su conciencia, repercutiendo esto en toda su personalidad (intelectualismo).

Pero esto sería ignorar que, tal como lo explicara Karl Marx, la educación de los cinco sentidos es un trabajo de todas las generaciones humanas pasadas, siendo que es en la práctica y actividad real, social y concreta de los hombres donde se desarrollan e enriquecen los sentidos, la inteligencia, el entendimiento, la memoria, la razón, la capacidad de juzgar y de comunicar, etc. Por pasar por encima de esto, al pretender los cognitivistas una pedagogía ascética de la conciencia, orientada unilateralmente al establecimiento de unas técnicas metódicas que, mediante ejercicios ajenos a su propia práctica experiencial y vivencial, se cae entonces en el 'intelectualismo'.

Creando que con disponer de la técnica de ejercicios aplicados diferencialmente a cada cual y según sus dotes naturales, supuestamente ejercitarían los sentidos, la memoria, la inteligencia, el entendimiento y la razón, es decir, reformarían su conciencia, haciéndole tales guiños a una inteligencia que se adecua y se adapta, como si la conciencia fuese un órgano fisiológico de asociación, reflexión e impulso, los 'cognitivistas', igual que los viejos sensualistas, desconocen la actividad social e histórica de los hombres y su capacidad para transformar las propias condiciones de vida. Los 'cognitivistas' desconocen que la conciencia es una relación social.

Mas no se cancelaría el debate con sacar de la manga la máxima de que la conciencia no es algo independiente y que depende del ser social. Tampoco la alternativa a una pedagogía individualista sería otra cubierta bajo el ropaje de pedagogía social, siendo que ya conocimos de una que interpretando que el verdadero impulso del comportamiento era la pertenencia a un grupo social y que la formación de la personalidad es producida dentro de dicha pertenencia, simplemente terminó legitimando en su momento la masificación de la pedagogía alemana fascista (P. Petersen).

Es necesario profundizar en que la

transformación de la conciencia depende de un ser social, no estático ni eterno, que no se adapta pasivamente ni al medio ni al Estado, sino que, por lo contrario, transforma sus propias condiciones de vida y se transforma a sí mismo. Es decir, la conciencia no es determinada por cualquier ser social, sino por un ser social de acción, inteligente, imaginativo, racional, razonable, emocional, crítico, comprometido, transformador, creador, con sentido común, con sentido histórico, verdaderamente consciente, con ideales, liberador y, en general, un ser social cuya propia transformación la realiza en el campo social y no en el individual, puesto que, una vez más, la conciencia del individuo se genera en las situaciones sociales.

Hacia una holista Pedagogía Cognitivista

Comprendemos ahora la importancia y justificación de aquellos apartados en los que entramos en detalles sobre el 'pensamiento' y el 'conocimiento', puesto que según sea la concepción del maestro sobre dichos aspectos, así mismo enfocará su enseñanza.

Qué duda cabe en que el pensamiento del maestro orienta y dirige, aunque no de manera exclusiva, su práctica pedagógica, andragógica y antropogógica, siendo que entre el pensamiento y su práctica profesional también media la actividad mental de la planificación de la enseñanza. Esto es, los esquemas de conocimiento del Maestro y sus rutinas generadas en la planificación funcionan a manera de filtro cognitivo sobre la realidad; cada maestro actúa pedagógica, andragógica y antropogógicamente desde sus concepciones del pensamiento, el conocimiento y el saber, puesto que son el saber que enseña.

Una pedagogía cognitivista sería una de las brújulas que nos orientarían por entre los escabrosos e imbricados caminos de las exotéricas y esotéricas potencialidades de la Mente, abriéndonos el horizonte para la planeación, diseño, desarrollo y ejecución de programas de educación, pedagogías y didácticas, propias del quehacer de por qué, qué, cómo y para qué estudiar, enseñar y aprender.

Con respecto a los avances de la psicología cognitiva, ha surgido la perspectiva extremadamente psicologista y racional de los estudios centrados en el pensamiento del profesor, el que se organizaría en torno a unos esquemas de conocimiento referentes tanto a las creencias, convicciones y teorías personales, como a las estrategias y procedimientos para

la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza, siendo que dichos esquemas se actualizan permanentemente por la misma experiencia profesional. R. J. Shavelson (1986), concibe el esquema de conocimiento como una serie de expectativas que se satisfacen a través de alguna información sentible, lo que permite codificarla en la memoria, dando lugar a la comprensión y a que dicha información quede plasmada dentro del esquema de conocimiento.

El Maestro con frecuencia actúa guiado tácitamente por los esquemas de conocimiento, sin analizarlos y construirlos conscientemente, lo que pone en conflicto sus creencias pedagógicas conscientes con lo que efectivamente ocurre en el aula. Los esquemas de conocimiento suelen representarse, tanto en el pensamiento como en el lenguaje del Maestro, a través de imágenes, metáforas, principios prácticos, reglas, hábitos y símbolos. Acá ya no se trata de analizar la manera como el Maestro sabe utilizar la complejidad de sus conocimientos, sino poder explicar ese proceso personal mediante el cual el Maestro construye sus significados, que se configura en el sustrato más profundo, oculto e influyente del edificio cognitivo como una auténtica 'epistemología personal', siendo que la epistemología personal del maestro, o sus puntos de vista sobre el conocimiento, terminan por afectar el modo en que enfocan su enseñanza.

Para la metodología de las pedagogías cognitivistas es tan importante el cómo se enseña como lo que se enseña, requiriéndose conocer previamente los programas anteriores de cada persona, es decir, si el alumno desarrolla el intelecto por medio de las disciplinas formales (lógica, latín, griego), si la destreza general y la capacidad de razonamiento son la base de la inteligencia humana y si la destreza general no responde por la experiencia, se deduce que la experiencia no se desarrolla en todos los campos a través de reglas y que la experiencia se puede adquirir por medio de procedimientos ¿intelectualismo? como los de adquirir primero el conocimiento para luego procesarlo.

También contempla saber de la diferencia entre la comprensión y lo memorístico; saber cuándo no se está comprendiendo algo, y buscar ayuda; saber cuándo recurrir a un experto en la solución de nuestro problema inmediato; saber reconocer las partes esenciales de un problema, organizándolas y buscándoles una determinada solución.

Si dichos procedimientos llegan a ser altamente confiables, en la medida que los mismos aprendices comprueben que su manera de pensar se modifica, transforma o desarrolla cada que salen airoso en la dilucidación de un determinado problema, serían entonces como la espada de Sigfrido para realizar esa posibilidad de que los maestros, alumnos, jóvenes y adultos estén siempre en proceso permanente de formación, al calor de su actividad social y en medio de sus condiciones concretas de vivir y existir. Serían más que útiles a la Antropogogía.

'... Este partir de lo que el alumno ya sabe, se inscribe más ampliamente dentro de la perspectiva que toma al aprendizaje como una negociación cultural, o más específicamente como una negociación conceptual, metodológica y actitudinal ante la generación adulta, representada por los docentes, y la nueva encarnada en los alumnos, como lo afirma Bruner... Los alumnos, como seres humanos, construyen representaciones del mundo, que organizan en estructuras conceptuales y metodológicas, por lo que no pueden ser tratados como 'tabula rasa', como conciencias vacías de contenido'⁹⁶²

Otro enfoque del proceso 'cognitivo' es el conocido como 'post-racionalista', instaurado por el psiquiatra italiano Vittorio Guidano, que trata de subsanar las limitaciones del enfoque racionalista clásico incorporándole al modelo la correlación entre las 'emociones' y el 'pensamiento racional', bajo la máxima de que las 'emociones' enriquecen y que un modelo mental que las excluya quedaría empobrecido. Esta perspectiva cognitivista critica las concepciones explicativas-teoricistas, racionalistas y objetivistas que nunca tuvieron presente los planos más profundos de la experiencia concreta, vivencial e integral del ser humano.

Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Erik H. Erikson y Robert R. Sears, entre otros, desarrollan sus respectivas teorías sobre el desarrollo emocional, afectivo, conductual e intelectual del niño, prospectando las funciones que el tiempo y la experiencia representan en el desarrollo humano, del vientre a la adultez y de la paternidad a la ciudadanía del mundo, así unos menos o más que otros se hayan comprometido dudosamente con esquemas que periodizan determinadas funciones a determinados rangos de edad cronológica.

Una propuesta cognitivista tendría que contemplar que al existir una realidad objetiva

962 GALLEGO BADILLO, Rómulo. *Corrientes Constructivistas; editorial magisterio, Bogotá, 1994, pág. 11*

para todos los seres humanos, entonces corresponde pensar cómo es que nos adaptamos a dicha realidad y la representamos mentalmente con la mayor fidelidad, teniendo bien presente los factores sociales, culturales y ambientales en los que están insertos todos los actores de la enseñanza-aprendizaje.

El Antropogogo se realiza por Intuición

Además de confesar toda nuestra ignorancia acerca de un fenómeno tan exotérico y esotérico como la Intuición, no resultando suficiente haberle dedicado todo un capítulo, también nos cuidaremos de no confinarla en una determinada región corporal específica, intuyendo tan sólo que es una función, relación y fuerza 'orgánica' producto de nuestras experiencias vivenciales e incorporada no sabe uno si por allá en lo más recóndito de nuestras entrañas o irrigada a través de todos los recovecos de nuestro organismo.

Mucho menos nos atreveríamos a localizarla viviendo en el órgano cerebral, limitándonos a percibirla en su forma de chispazos inteligentes, los que se manifestarían en la memoria, la imaginación, la inteligencia, el razonamiento, las operaciones intelectuales, la abstracción, la concreción, la atención, la acción, la intersubjetividad, la racionalidad, las relaciones sociales, el conocimiento, el sentido, la significación, la generalización, la simplificación, la sistematización y la comunicación.

No estamos subvalorizando el papel del psicoanálisis, ni de la subjetividad, en el cuerpo vivido, el espacio n-dimensional vivido, el tiempo subjetivo vivido y las relaciones sociales vividas, siendo más que reconocido su significativo aporte en el campo de la pedagogía, sino que, además de 'instinto', 'razón' y 'conciencia', también es fundamental el aporte con que desde la entrañable dimensión trascendental participan la 'intuición' y la 'conciencia'.

La orgánica y entraña Intuición es el 'sentido panorámico' realizándose a la par que se relaciona en proporción directa con la experiencia del cuerpo vivido y las relaciones sociales vividas y reflexionadas. A más experiencia vivencial y existencial más 'intuición' realizándose al ritmo de 'chispazos inteligentes' y poniéndonos en trance de sutil comunicación con la humanidad, la biosfera y el cosmos, al captar en un ¡trís! lo fundamental de sus cosas.

La intuición no se enseña, sino que se aprehende en la 'intención en la acción', al sentir,

experimentar y vivir las cosas, hechos, fenómenos y situaciones, formando parte imprescindible del 'Éllyolon' que es subjetividad, objetividad y trascendentalidad.

La Intuición no emerge de la nada, siendo que se va desarrollando en la medida del cuerpo vivido, el tiempo vivido, el espacio vivido y las relaciones sociales vividas. Difícil disponer de una apreciable Intuición si previamente no hemos vivido o experimentado las cosas, puesto que aquel que no parta de un conocimiento previo estaría condenado a dar palos de ciego. Lo aprendido, en la medida que sea vivido, va adquiriendo el estatus de 'intuición'.

La Intuición, una vez construida, es uno de los medios más idóneos para llegar al conocimiento de algo, ya sea mediante la intuición intelectual (Platón), la emotiva (Bergson), la volitiva (Dilthey), o la fenomenológica (Husserl, Merleau-Ponty), las que no vamos a describirlas por separado, siendo que no son excluyentes entre sí, procediendo entonces a relacionarlas y totalizarlas como complejidad, mucho más cuando hemos tomado distancia de ese psiquismo del 'inconsciente' (¿instintual-conciente?).

Un esquema de este proceso podría ser: Partimos de una Intuición construida de ciertas experiencias, que pueden ser sensuales, sensibles o intelectuales; la problematizamos sometiéndola a la prueba del examen crítico de conjeturas, supuestos, razones y teorías; surge así una nueva intuición problemática, posibilidad no categórica, que si nos arroja luces sobre nuevas intuiciones facilitaría la comprensión de hechos conocidos o de hechos por venir; se coteja el pre-saber del estudiante con la nueva información, motivando y estimulando el deseo de conocer, y así se va construyendo el conocimiento de una manera significativa.

En síntesis, nuestra visión pedagógica no parte de una Intuición innata o a priori, sino que se preocupa por conocer y respetar las percepciones, ideas, opiniones y saberes del educando; que producto de la experiencia sensorial e intelectual de éste se dota de un punto de partida que es el de unas intuiciones sentidas, percibidas, vividas, compartidas, informadas, reflexionadas o conceptualizadas; que cimienta esta intuición en situación y horizonte, para potenciar el conocimiento y modelar la realidad con las nuevas verdades surgidas de la fantasía creadora; que se preocupa por reconocer los deseos e intereses de los educandos; que se orienta por una dialéctica

discursiva de argumentos que correlaciona saberes y se cuida de no incurrir en esas afirmaciones o negaciones categóricas, lo que bloquearía la construcción del conocimiento.

Estas 'intuiciones', a imagen y semejanza de las especies biológicas, nacen, crecen, se reproducen, se independizan y, al ser contrastadas con otros y nuevos problemas que la llevan a la creación de nuevas cosas, unas se retroalimentan, otras evolucionan, otras se descartan y otras mueren.

Evocar, invocar, convocar y abocar la Intuición, en este tercer milenio no es un anacronismo, ni tampoco un atrevimiento original, siendo que el constructivismo de Jean Piaget no rechaza cierta dosis de intuición necesaria para el punto de partida y Noam Chomsky la está reclamando en su plenitud.

'... En medio de los puntos de vista entonces dominantes que defendían los behavioristas, Chomsky se esforzó en cambiar el paradigma científico en este campo. Desde un punto de vista práctico, preconizó el recurso a ciertas intuiciones que no eran menos respetables que los datos taxonomistas en boga hasta los años sesenta. Sostuvo que las intuiciones debían ser consideradas igual que los datos, cuando son reproducibles y estables, y representan nuestro conocimiento de la lengua. El hecho de que no sean mensurables no constituye problema alguno; en su absurdo, el operacionalismo hubiera hecho imposible el advenimiento de la física teórica y el progreso de las ciencias naturales, si nos hubiéramos mantenido sujetos a sus exigencias'⁹⁶³

Así hayan considerado la Intuición como algo innato, contrariando nuestra personal manera de concebirla, vale resaltar cómo Piaget manifiesta no creer en el innatismo o inteligencia heredada, pero acepta cierto innatismo intuitivo en el punto de partida de su funcionamiento y, aunque no cree en la existencia de estructuras cognoscitivas innatas en el seno de la inteligencia, considera evidente que el funcionamiento de la inteligencia sí implica mecanismos nerviosos hereditario.

A partir de este funcionamiento innato serían necesarias nuevas regulaciones construidas paso a paso por el sujeto para elaborar las estructuras preoperatorias y, por consiguiente, lógicas, especialmente las de la inteligencia sensorio-motriz; proceso este que nos conduciría al

núcleo fijo de Chomsky, puesto que en la línea del constructivismo de Piaget, entre todos los factores que entran en juego, sí tiene en cuenta el innatismo en los puntos de partida.

Ahora, la Intuición es un atributo de la especie humana que, producto de la relación e interacción dialéctica del individuo con el medio, nace, crece, se desarrolla, se transforma y se degrada de diferente manera en cada uno de los individuos, lo que se testimonia en el particular grado de desarrollo del 'cuerpo y mundo'; que no se hereda, ni se enseña, sino que se aprehende; que pudo ser posible una mayor Intuición en el Neanderthal que en el Homo sapiens sapiens, aunque esto se nos antoje una arbitrariedad, pero porqué no, siendo que la intuición se alimenta de los problemas ofrecidos por la realidad, ¿y el tipo de experiencia práctica que se realiza utilizando menos nociones y conceptos no requeriría corresponderse por una mayor intuición?

A menudo se relaciona la Intuición con la experiencia o conocimiento sensible producto de la percepción y observación sensible (de los sentidos), reduciéndola a la simple presencia de las cosas de la realidad exterior ante los sentidos.

Tampoco la Intuición sería del reino de la 'autoconciencia', como pareciera afirmarse en los mismos manuales donde la intuición es algo del intelecto que se explica como un 'Yo tengo conciencia de mis estados, de mis deseos, de mis sentimientos, de mis voliciones; yo los veo y los siento en mí mismo, por decirlo así, más clara y más directamente aún que el ojo ve los colores y el oído oye los sonidos'⁹⁶⁴

Esto es, la Intuición no sólo sirve para el 'conocer', sino también para el 'querer', el 'poder', el 'hacer', el 'sentir', el 'desear', el 'saber', el 'valorar', el 'comprender', el 'investigar', el 'comunicar', etc., viéndose así cómo la Intuición es para la Acción y la Praxis, mas no para la Introspección, con lo que se dejaría en remojo esa otra creencia de que detrás de la genialidad de las grandes individualidades está cierta inspiración o capacidad de percibir las cosas suprasensibles que escapan a los sentidos y que sólo la razón podría aprehender.

Ahora, si hemos dicho que la Intuición se manifiesta a través de chispazos inteligentes no se quiere decir con esto que la intuición sea algo

963 MEHLER, Jacques. *El impacto de Chomsky y Piaget; en Teorías del Lenguaje, Teorías del Aprendizaje*, Grijalbo, España, 1983, pág. 406

964 BUISSON, citado por Pedro de Alcántara García, en *Compendio de pedagogía teórico-práctica, Metodología general y aplicada*, Web.

espontáneo o súbito,⁹⁶⁵ ya que ella ha necesitado sembrarse paso a paso, cosecharse y fermentarse gradualmente en la experiencia y vivencia de nuestra realidad práctica, siendo otra cosa bien distinta que ella no se manifieste tardíamente, ni mediante vacilantes balbuceos. Si hurgáremos en la genialidad de las grandes individualidades, encontraríamos que su prodigiosa intuición se debería a la transpiración y a la inspiración, pero mucho más de aquella que de ésta.

La Intuición y la visión holista de la Pedagogía

Como no se conoce método alguno para desarrollar la intuición, así algunos pedagogos consideren que todo aprendizaje asciende desde la intuición (observación) a la inducción, a la deducción y a la síntesis, si una pedagogía quisiera contemplar la intuición como componente de su método de aprendizaje, éste tendría que pensarse en función de despertar de la manera más natural las fuerzas orgánicas de la intuición y su consiguiente desarrollo, a la luz del diálogo e interacción sobre problemas concretos que nos pongan en actividad y movimiento funcional y relacional el intelecto, la imaginación, la memoria, la inteligencia, el razonamiento, la pasión, la acción, la comunicación, etc.

La Intuición, entonces, sería susceptible de ser estimulada desde edad temprana y sólo se iría desarrollando gradualmente al fragor de la experiencia y vivencias propias, lo que no se consigue siguiendo alguna normatividad o procedimiento específico, sino un Método.

Este método no podría ser otro que el de la lógica dialéctica, incluyente e integradora de lo analítico, lo deductivo, lo abductivo, lo casualista y lo complejo, yendo indistintamente de lo general a lo particular, de lo particular a lo general; de lo complejo a lo simple, de lo simple a lo complejo; del contenido a la forma, de la forma al contenido; de lo concreto a lo abstracto, de lo abstracto a lo concreto; de los efectos a las causas, de las causas a los efectos; de lo caótico a lo cósmico, de lo cósmico a lo caótico; de lo inmanente a lo trascendente, de lo trascendente a lo inmanente; de lo providente a lo previdente, de lo previdente a lo providente; de la acción a la pasión, de la pasión a la acción; de los hechos a sus leyes, de las

leyes a sus hechos, etc.

La Intuición no sólo es aprehendida en lo cogitativo, sino por el 'cuerpo y mundo' funcionando activamente en su integridad, tanto en lo instintual como en lo cognoscente (cognitivo/cognoscitivo), lo racional y razonable, lo emocional, lo trascendental, lo intersubjetivo, lo valorativo y lo comunicacional.

Una vez ostentado un determinado grado de intuición, ésta no operaría a la topa tolontra, sin ton ni son, requiriéndose de las condiciones apropiadas y de las 'enzimas' que catalicen y provocan su afloramiento, representadas en la misma educación y su 'comadrona' (mayéutica, maestro-enzima) que guíe a quien necesita realizarse con su intuición en los ámbitos de la realidad práctica.

Según lo considerado, una de las aplicaciones de la Intuición se reflejaría, por un lado, en la práctica de hacer que los niños pudiesen palpar directamente a través de sus órganos sensoriales todo lo que se le enseña, pero la importancia pedagógica de la intuición tiene que ver además con la activación de las diferentes facultades intelectivas del alumno, despertando y realizándose en su función cognoscente, vivencial, emocional, valorativa, hermenéutica, heurística y comunicacional.

En este propósito de ver la importancia pedagógica de la Intuición, vale resaltar el estudio adelantado sobre la intuición por Pedro de Alcántara García,⁹⁶⁶ en el que explica cómo la intuición recobra en la pedagogía su significado filosófico, puesto que al aplicarse pedagógicamente no se limitaría a considerarla como debiéndose exclusivamente a la percepción externa, lo que implicaría dedicarse a ejercitar en los alumnos sus sentidos, siendo que su ámbito de acción comprende además a las facultades intelectuales y morales.

Para De Alcántara García es bien pedagógico desarrollar en los alumnos su percepción sensible, enseñándoles también de paso el uso adecuado de sus sentidos, puesto que por esta vía se desarrollaría el observar, analizar, comparar, distinguir, hallar analogías y diferencias, lo que redundaría en suscitar el espíritu de investigación, de invención y de reflexión en los niños.

965 Para John Locke la INTUICIÓN sería la primera y más simple mirada del espíritu; el conocimiento espontáneo, producto de las verdades inmateriales, de los principios de la razón.

966 DE ALCÁNTARA GARCÍA, Pedro. *Compendio de pedagogía teórico-práctica, Metodología general y aplicada, Cap. II, numerales 472-475, Web.*

Pero sería muy negativo para la pedagogía conformarse en acompañar la enseñanza con base en la intuición del 'mundo sensible', propia de las cosas concretas, particulares y reales, puesto que se hace necesario desarrollar las cosas del mundo de las intenciones, los hábitos y de los instintos intelectuales.

'La Intuición, que ha de acompañar a todas las enseñanzas y ha de ser como el nervio de ellas, debe, según la expresión de Fénelon, 'remover los resortes del alma del niño', al que no sólo se hará ver y percibir, sino también juzgar y pensar mediante ella, para lo cual precisa no retener al educando en lo sensible, y a la vez que a sus sentidos, hablar a su inteligencia y a su corazón, valiéndose de los elementos todos del pensamiento y de lo que hemos llamado intuición intelectual y moral'⁹⁶⁷

Si la Intuición no se enseña, como tampoco en estricto sentido se enseñaría la moral y la ética, tratándose de asuntos tan prácticos que si no se fundan en el ejemplo (práctico) de nada serviría, difícil entonces establecer una normatividad o procedimiento a seguir en una supuesta enseñanza de la 'intuición moral'.

Pero, considerando que la pedagogía se refiere a la niñez, etapa en la que empezamos a conocer y aprehender el mundo sólo a través de los sentidos, y siendo que la pedagogía forma parte de la Antropogogía, vale tener presente que podrían establecerse ciertas reglas para la práctica de los ejercicios que requieren de intuición sensible, entre las que estarían:⁹⁶⁸

i. Ir siempre con la intención de generar en los niños la curiosidad y el hábito de la observación atenta y reflexiva, ya que, a la par de darles también ideas para la comparación, mediante estos ejercicios adquirirían ideas claras sobre lo enseñado.

ii. Poner siempre a disposición y alcance directo de los niños los objetos a aprehender, de modo que usen a plenitud sus sentidos, lo que redundaría en el cabal conocimiento de dichos objetos.

iii. En el mismo acto de aprehensión de los objetos interactuar con los niños dándoles nuestras personales impresiones e interrogándolos para que entren a descomponerlos y analizarlos, preguntándoles por su idea general sobre el objeto, sus usos, sus partes, su materia constitutiva, sus cualidades, sus propiedades y sus

partes accesorias, con el propósito de que pasen a compararlos con otros y deduzcan por sí mismo otras características y aplicaciones.

iv. Repetir y repetir el procedimiento individualmente y en grupo, llevándole una bitácora a las observaciones, análisis y deducciones, con la idea de invitarlos seguidamente a adelantar el proceso inverso de síntesis, partiendo de sus partes hacia la conformación del todo, sin descartar el descubrimiento o invención de un nuevo todo.

v. Acompañar estos ejercicios de práctica sobre objetos reales con réplicas hechas a escala o figuradas, sin subestimar ninguna ayuda educativa (museos tecnológicos), de tal manera que se le estimule la inteligencia y el razonamiento abstracto.

'Por último, en todos los ejercicios de intuición sensible deben poner los maestros especial cuidado en huir de lo que pueda mecanizarlos, como sucede con frecuencia por repetir los análisis áridos y aburridos, hechos en forma que parece estereotipada, de unos mismos objetos, y en los que se atiende más al mero formalismo de las palabras que al valor de las ideas, que es lo principal... Precisa variar mucho la forma y la materia de los ejercicios, que, aunque sencillos, no deben ser triviales o insulsos'⁹⁶⁹

Concluye Pedro de Alcántara que por ser un procedimiento inherente a métodos prácticos y activos sería genuinamente apropiado a la intuición sensible, esperándose que sus resultados sean efectivamente los de desarrollar la inteligencia en los niños, a la par que desarrollan sus facultades intelectivas y hábitos de observación atenta y reflexiva, lo que sintetizaría el sentido, las formas, los procedimientos y aun los medios que distinguen a los modernos modos de dar las enseñanzas en la escuela.

Pero esto no es aplicable exclusivamente a los párvulos de las escuelas, sino a la enseñanza del hombre a lo largo de toda su vida, es decir, útil para la Antropogogía. No obstante, ¿cómo acompañar al alumno en el desarrollo de su Intuición en general, siendo que ésta no es innata?

El Antropogogo, fundamentado en la Fenomenología

La Fenomenología adquiere su carta de ciudadanía una vez aparece Edmund Husserl

967 *Ibíd.*

968 *Ibíd.*, numeral 475

969 *Ibíd.*

sustentándola en contraposición al 'psicologismo', del que cuestiona su idea de subordinar la validez del conocimiento a las condiciones de hecho en que él aparece o se manifiesta en los hombres o en los animales, contestándole que dentro del ámbito de una conciencia humana o animal el conocimiento perdería toda su validez, ya que una conciencia humana o animal por ser siempre un 'hecho natural' en un conjunto de otros hechos no podría ser el fundamento de una verdad que valga universalmente y de manera absoluta.

Para Husserl, en la medida que la Psicología aspire a una 'validez absoluta' nunca podría ser el fundamento de una investigación filosófica, lógica o gnoseológica, ya que entender las condiciones de una verdad absoluta y universal significa situarse desde el principio en una situación distinta de la psicológica, requiriéndose entonces la descripción sin supuestos que está en condiciones de revelar las estructuras y las formas de todo conocimiento universal, lo que sólo podría realizarse a través de la Fenomenología.

A primera vista, la Fenomenología, por tener que ver con los 'fenómenos' que se muestran, pareciera centrarse en aquellos contenidos 'de conciencia' plenamente dados o mostrados, pero como en rigor no existen contenidos de conciencia sino primordialmente fenómenos, entonces la Fenomenología aspiraría a ser una pura descripción de lo que se muestra en sí mismo.

En este sentido, la máxima Husserl-eana de propender por un 'volverse hacia las cosas mismas' no significaría que la Fenomenología busque detenerse en la facticidad, sino partir de ésta para descubrir la esencia profunda de las cosas y llegar así a comprender los fenómenos en toda su riqueza.

Pero no nos inscribimos en una Fenomenología como 'ciencia de las esencias' de Husserl, estando abiertos y predispuestos a beber de la Fenomenología ¿crítica? que nos habla del cuerpo vivido, la experiencia vivida, la existencia vivida y las relaciones sociales vividas, propias del segundo Husserl y, muy particularmente, de Maurice Merleau-Ponty.

Según esta Fenomenología, no se presentaría el tal dualismo de una cosa que por un lado fuese una 'conciencia' y por el otro fuese un 'mundo' supuestamente exterior a dicha conciencia e independiente de ésta, dándose entonces los elementos conceptuales para postular la unidad integral 'cuerpo y mundo' de Merleau-Ponty.

De ahí que sin ningún presupuesto o prejuicio, y antes de cualquier creencia, la Fenomenología parta de que toda Intuición primordial (sensoria, perceptiva) es una fuente legítima de Conocimiento; es decir, la fuente sería todo aquello que se nos presenta por sí mismo, lo que según E. Husserl (1913) debe ser aceptado simplemente como lo que se ofrece y tal como se ofrece, aunque sólo dentro de los límites en los cuales se presenta, explorándolo sin más miramientos a través de cierto proceso de 'reducción'.

El resultado de esta 'reducción' (eidética) sería el apareamiento de 'esencias' ante la 'intuición fenomenológica', a la que le correspondería decirnos si la realidad del objeto concuerda con la posibilidad de mención de sus reales propiedades.

Esto nos exigiría llamar la atención sobre aquello de que la intuición primaria es una fuente de conocimiento, puesto que la Fenomenología no podría quedar como tan rezagada con respecto a Kant, siendo que éste nos ha dicho que de los sentidos (¿intuición primordial?) parte todo conocimiento pero que ellos no son fuente de conocimiento, para que no se entienda que si una de las fuentes legítimas del conocimiento es la intuición primordial no necesariamente se estaría refiriendo a los datos de los sentidos, sino que es a partir de ella que podemos iniciar el camino (proceso de reducción) que haría aflorar las esencias de los fenómenos.

Por tanto, vemos así que la Fenomenología no podría ser ninguna variante positivista dedicada al estudio de la variabilidad concreta de las cosas, puesto que no se queda en la manifestación expresa de la apariencia del fenómeno, sino que mediante reducción eidética (que no es reduccionismo) va a sus 'esencias'. Esto, porque a veces se cree que centrarse en el fenómeno de las cosas es quedarse en sus apariencias, cuando efectivamente se trata de un camino hacia sus 'esencias', por la vía de la reducción.

'Según Husserl, el error común al psicologismo y al positivismo consiste en no dar valor más que a los datos individuales de los sentidos, siendo así que podemos concebir el espíritu como fenómeno. Esto es, los objetos se deben elucidar por lo que son en su esencia. Con ello, la fenomenología es una metodología de la investigación científica; no de los hechos, sino de las formas de la conciencia, de los objetos definidos por un acto de la conciencia'¹⁹⁷⁰

970 OSPINA VELÁSQUEZ, Héctor F. *Psicología Existencial*; ediciones La Rana, Tunja, 1986, pág. 26

La 'fenomenología', fundamentada en una dimensión lógica-objetiva de la experiencia humana, ha sabido irse lanza en ristre contra todo tipo de concepción, actitud y postura positivista (naturalista) en filosofía, ya que en últimas terminan siendo puro psicologismo.

Esclarece también las ideas fundamentales del razonamiento formal, prescindiendo de todos los supuestos positivistas y cuestionándole al naturalismo no tanto el hecho de que coloque al sujeto y el objeto en el mismo mundo, el de la naturaleza, sino que el sujeto sea determinado por ésta.

La 'fenomenología' hace referencia a la realidad estrechamente relacionada con la manera como es percibida por el investigador (observador), caracterizándose por esta forma particular de percibir y describir el objeto de la realidad.

En este sentido, si el ser humano reproduce el mundo desde su propio proceso experiencial, vivencial y existencial, entonces el conocimiento es siempre conocimiento del objeto desde la perspectiva de quien es 'cuerpo y mundo' (sujeto cognoscente).

La 'fenomenología' procura el conocimiento de los acontecimientos no observables ocurridos dentro del individuo, mediante el previo desarrollo de la comprensión empática o actitud de sentir la 'sed' del otro, con el propósito de aprender a relacionarse según el marco de referencia interna del otro; procura el poder llegar al conocimiento de los acontecimientos no observables que se dan al interior del individuo, superando las tradicionales dicotomías sujeto-objeto o individuo interior-individuo exterior, reemplazándolas por el monismo del fenómeno 'Cuerpo y Mundo' o 'Éllyolon', según sea el caso.

La Fenomenología no es un simple procedimiento (técnica), ni un simple método más, siendo ante todo una actitud de sinceridad ante la vida, preocupada mucho más por los contenidos de la verdad de las cosas, hechos y situaciones del mundo de la vida que por alguna recursiva forma argumentacional de decorar y presentar alguna verdad.

La Fenomenología no se limita a describir o analizar las vivencias, siendo que toda la edificación conceptual y práctica de la fenomenología se erige sobre los cimientos de la categoría 'mundo de la vida' (lebenswelt), donde se origina todo 'sentido' y todo conocimiento, a partir de la cual analiza las vivencias criticándolas y transformándolas en 'experiencias conscientes'.

Y una vez racionalizadas las vivencias como experiencias conscientes se pasa a establecer sus conexiones con otras propias y ajenas estructurándolas en una coherente teoría que nos permita comprender la experiencia vivida, el cuerpo vivido y la existencia vivida. La Fenomenología nos pone en esa senda de intentar vivir los pensamientos.

Ser 'fenomenólogo' es concebir el mundo como cosmos y caos, conformado como un todo de unidad de sentidos al que no se le puede hacer lectura lineal, ni siguiendo una supuesta sucesión de causas y efectos, puesto que el mundo no es producto de la simple yuxtaposición de cosas, sino de la inter-trans-relación causal y casual entre éstas, incluidos nosotros por supuesto.

Pedagogía Fenomenológica

Entre los últimos acreedores de la Pedagogía tenemos a la Fenomenología (de las esencias, de la existencia y de la descripción hermenéutica), tanto por los aportes de la descripción hermenéutica como por sus categorías de intencionalidad de la conciencia, mundo de la vida y cuerpo y mundo, los que se han hecho imprescindibles en la reflexión del fenómeno educacional.

Al evidenciar cómo el ser determina el pensar, describir las vivencias y aclarar el sentido que nos envuelve en nuestra vida cotidiana, la Fenomenología nos da los fundamentos para interrogar a la vida y al significado del ser humano, lo que es el gran insumo de la educación, además de dar los fundamentos a una pedagogía donde el aprendizaje es adquirido por conciencias intencionalmente dirigidas al mundo, que son seres-en-el-mundo que se saben tales.

Entre la variedad de dimensiones implícitas en las condiciones de existencia del mundo de la vida, la Fenomenología se ocupa muy especialmente por la del estado de la Educación, no para quedarse en la neutral reflexión sobre él, sino para criticarlo y tomar la decisión de transformarlo, a la par que transforma la misma existencia.

No tendría sentido adentrarnos en la descripción, análisis, crítica y transformación de la educación, la enseñanza y la existencia si dejásemos a un lado una dimensión igualmente crucial para la fenomenología como la 'conciencial', sobre la que ya hemos descrito cómo para la fenomenología la conciencia es 'conciencia de algo', es decir, la conciencia sólo es conciencia en la medida que sea mundo, si es 'intencionalidad hacia el mundo' (intencionalidad de la conciencia),

puesto que sólo si la conciencia facilita la emergencia de algún 'sentido' del mundo tendría el derecho de formar parte integral de éste.

Entre la 'pedagogía' y el 'sentido' se presenta una estrecha relación, no porque el 'sentido' pudiese enseñarse sino porque nadie estaría en predisposición de querer aprender lo que no tuviese algún 'sentido' para él, al menos que sea una imposición.

Como el 'sentido' no se enseña, ya que no se encuentra por ahí como si fuese una cosa, sino que se va construyendo y desarrollando, una pedagogía fenomenológica sí podría desatar el proceso que le facilite a quien aprende el descubrimiento del significado de los contenidos de una determinada enseñanza, redundando esto en el compromiso con respecto a dichos contenidos, siendo además que el 'sentido' que damos al mundo depende de nuestra posición en él.

Para seguir apuntando a la 'visión holista de la pedagogía' corresponde abrirse paso a codo limpio dentro de esa picada marea de la sociedad a-crítica de consumo, pensando en una enseñanza que busque la formación de hombres de criterio que reflexionen y cuestionen toda esa información deformante con la que a diario somos bombardeados y mediante la cual se busca encubrir las injusticias e insuficiencias de las condiciones actuales de existencia, que aprendan a pensar bien, que aprendan a valorar y que aprendan a constituirse en personas, lo que nos ha llevado a fijarnos en la Fenomenología.

El aporte de la Fenomenología no sólo ha consistido en permitirnos la descripción, explicación y análisis de las vivencias y su transformación en experiencias conscientes, desarrollando todo este proceso holísticamente, que es hacerlo desde la totalidad de la circunstancia o del evento a considerar, interpretado a su vez dentro del contexto de las múltiples relaciones e interacciones (lenguaje, valores, cultura) que determinan o precisan dicho 'todo', sino que también ha hecho de la Fenomenología la gran acreedora de la Pedagogía.

'Esto se debe a que la habilidad descriptiva y hermenéutica de la fenomenología es un factor imprescindible tanto para penetrar en la vida cotidiana como para reflexionar sobre el fenómeno educativo. El rigor de la fenomenología, la amplitud de sus aplicaciones y su penetrante tematización del

mundo de la vida son razones suficientes para tenerla presente en cualquier programa dirigido a conocer o transformar la realidad humana, incluida obviamente la realidad educativa'⁹⁷¹

Al ser la Fenomenología un método esencialmente crítico y reflexiva, igualmente sólo sería un buen método para la educación crítica y reflexiva, enfocando holísticamente al ser humano, sin tratarlo en sus partes una aislada de la otra, sino en toda su dimensión biológica, psicológica, social, cultural, histórica y antropológica; tomándolo en toda su interioridad, integridad y relación experiencial, vivencial y existencial vividas, rescatando así la experiencia inmediata, interior y vital del individuo.

Es un método que, por entender la razón como formando parte integral y unitaria con el mundo de la vida, siendo que ella se encuentra enraizada en éste, no concibe el divorcio entre medios y fines, ni entre la teoría y la práctica, ni entre acción y reflexión, ni entre las ciencias de la naturaleza y las del espíritu, además de no enarbolar el concepto restringido de una ciencia (cientifismo positivista) que se niega a sí misma al ignorar el 'mundo de la vida' (lebenswelt), lo que no comete la Fenomenología. Es un método no concluido, cuyas grandes aplicaciones en la educación aún no han sido exploradas en su plenitud.

Porque la Fenomenología es contraria a cualquier concepción de la Filosofía como algo ajeno a la Vida, se ocupa en describir cómo somos conciencias intencionalmente dirigidas al mundo, seres-en-el-mundo que nos sabemos tales y 'cuerpo y mundo' siempre inmersos en el mundo de la vida; que es describir nuestras vivencias, el sentido de nuestra vida cotidiana, el significado como seres humanos y, en general, describir la experiencia que somos.

Para una pedagogía fenomenológica, si auscultamos mucho más en la variante de Merleau-Ponty que en la del mismo Husserl, encontraríamos cómo a través de la Fenomenología podríamos proponernos formar alumnos en la comprensión del mundo, criticándolo en cuanto a las insuficiencias de sus condiciones de existencia actuales, a partir de enseñar a ser y enseñar a pensar bien, mas no enseñar a tener y poseer; interrogando al mundo de la vida desde adentro, puesto que no hay que pensar para ser, sino ser para pensar, es decir, interrogando al mundo de la vida a partir de que somos experiencia que al

971 SÁENZ LÓPEZ, Carmen. *Enseñar a Pensar desde la Fenomenología*, UNED (Madrid. España), Web

habitar en el mundo lo percibimos no como algo fáctico, sino como unidad del sentido que teje todo lo existente; evitando caer en el facilismo o resignación de tener que reproducir lo que hay, sino que a través de la reflexión y la crítica se asuma el compromiso de superar las insuficiencias o injusticias que le encuentra al mundo de la vida presente.

'No es cierto que la filosofía, como la lechuga de Minerva, llegue demasiado tarde para transformar la realidad; la fenomenología nos enseña que cuando filosofamos construimos la realidad intersubjetivamente, confiriéndole sentidos. Incluso el mundo de la vida previo a toda reflexión necesita ser tematizado para revelarnos toda su riqueza. La reflexión y la crítica persiguen la transformación y, para ello, habría que iniciar tempranamente a los niños en las habilidades propias de la filosofía'⁹⁷²

Una pedagogía fenomenológica va mucho más allá de formar sólo para el logro de mejores rendimientos escolares, siendo que ante todo busca formar para que la vida, haciendo que la vida de quien aprende sea más plena. Va mucho más allá de enseñar reglas para la retórica, la argumentación o la discusión por la discusión, tan propia de esos diálogos que sólo son monólogos ampliados, puesto que el diálogo genuino es aquel, además de permitirnos esclarecer la auto comprensión y la comprensión del mundo, nos suministra pistas para hallar la verdad; esto es, la pedagogía fenomenológica no se restringe a ser formadora en la hermenéutica, siendo también de gran utilidad para la heurística.

Va mucho más allá del desarrollo de competencias, siendo que no tendría sentido desarrollar, por ejemplo, nuestra competencia comunicativa si no es para ponerla al servicio de la transformación del mundo, por lo que también se ocupa de los llamados de la cognición y los llamados de la selva, procurando competencias para la realización de operaciones intelectuales, el análisis conceptual, la valoración, la negociación de intereses en nuestra convivencia, la toma de decisiones y la acción.

Va mucho más allá de hacer del aula una comunidad de discusión, puesto que efectivamente lo que se busca es hacer del aula una comunidad de reflexión racional y de investigación, que se ponga en la búsqueda de verdades no pétreas que en todo momento estén sometidas a revisión.

A manera de proclama: Una pedagogía fenomenológica sólo sería tal en la medida que, fundamentada en una racionalidad no instrumental, ni estratégica, sino en una racionalidad mucho más humana (comunicativa), tenga la finalidad de enriquecer nuestra vida y hacernos cada vez más humanos; que eduque para la razonabilidad y el juicio, evitando así la instrumentalización de la educación; que no se conciba la educación como un proceso acabado, sino como una tarea infinita que para tener sentido requiere que sus objetivos se definan por anticipado y sus fines se reflexionen permanentemente, ya que pueden desviarse, aplazarse o irse cumpliendo a medias; que describa el mundo de la vida como un todo unitario; que forme para habitar en el mundo de la vida, pero con propósitos y fines; que no subestime la opinión y los interrogantes de los alumnos, asumiéndolos en cambio como interlocutores válidos que son aptos para darle sentido al mundo de la vida, ya que el lenguaje egocéntrico de alguien no muy esclarecido puede ser más rico que el lenguaje lógico de algún ilustrado, además que al no ser un lenguaje rigurosamente lógico tendría la virtud de no ser artificioso, ni de ser cierto elemento muerto del lenguaje total (Merleau-Ponty); que sea capaz de preguntarse qué sucede en el otro que está en actitud de aprender, poniéndose en su punto de vista y escucha, siendo que nadie es más que nadie y todos por igual formamos parte de la humanidad, además de que no hay motivo para excluir a alguien de la filosofía (Merleau-Ponty); que no conciba que el estadio superior de desarrollo del alumno es el de la racionalidad discursiva, sino el de desarrollar la capacidad de aprender a pensar bien, comprendiendo que lo importante es el pensamiento crítico y creativo (Merleau-Ponty); que conciba a quien aprende como el aprendiz que es y no como un erudito o intelectual en potencia, ya que no sólo el mundo del aprendiz no estaría subordinado al del sabihondo, sino que un intelectual ilustrado puesto ante una situación problemática totalmente nueva para él podría comportarse de manera ignorante (Merleau-Ponty); que entienda que la educación no es posesión de conocimientos, sino desarrollo personal que vuelve a sí mismo desde lo otro para reconocer lo propio en lo extraño (otras culturas, otros seres, otros objetos, otras

972 *Ibíd.*

realidades), encontrando así la mejor manera de vivir; que comprenda que no es la ciencia la que exclusivamente produce el conocimiento y que la escuela tendría que reproducirlo pasivamente, siendo que en la escuela también se produce el conocimiento; que enseñe filosóficamente desde el cuerpo, ya que somos 'cuerpo y mundo', en el entendido de que la corporeidad es una filosofía de la intersubjetividad, puesto que ser-cuerpo es estar en el mundo con los otros, es comprender y sentir con el otro para aprehender la lógica y la ontología propia de su mundo, es existencia (Merleau-Ponty).

'Merleau-Ponty reconoce que la enseñanza es insustituible para hacer que el niño se introduzca en su herencia cultural y, para ello, propone que los alumnos tomen al profesor como un modelo de motivación y de escucha con el que identificarse, ya que no se apropian de su herencia cultural únicamente por medio de la inteligencia, sino también por medios cuasi-dramáticos de imitación del adulto. Para la educación fenomenológicamente entendida el cuerpo se convierte en una categoría necesaria y mediadora en el proceso de desarrollo; el cuerpo es la existencia y la filosofía es una potencia de interrogarla'⁹⁷³

Le hacemos coro a la Fenomenología en su fe o confianza en la razón y la posibilidad de una humanidad racional universal, desenmascarando todo lo inhumano que se ha hecho en nombre de la razón (instrumental, estratégica) y revelando todas las desigualdades existentes entre los diferentes mundos de la vida presentes en la realidad escolar; en su interés por ponernos en la senda de la heurística, de ser camino para hallar la verdad; y en la ampliación de nuestro horizonte educacional, incitándonos a ver otras perspectivas del quehacer de la educación.

La pedagogía fenomenológica no es método acabado, ni acisolado en la exactitud y la perfección. En razón de preocuparse por la realidad de las vivencias que requieren transformarse en experiencias conscientes, necesariamente tendría que ser a imagen y semejanza de la misma realidad co-partícipe de nuestro diálogo, donde la naturaleza y el ser humano distan mucho de ser previsibles, siendo aleatorios. Las actuales condiciones de existencia (sociales, culturales) le

esperan de la pedagogía teorías acordes con el tiempo presente, en el que se decide y actúa.

'Nos estamos enfrentando a desafíos pedagógicos desconocidos hasta el presente. La reflexión pedagógica no puede, o no debe, prescindir de las realidades actuales. Nuestro presente ha generado una episteme polifacética. Los territorios de cada disciplina de estudio ya no están determinados de manera férrea. Los márgenes epistemológicos de las distintas ciencias se flexibilizan y sus corpus se hacen más complejos'⁹⁷⁴

Estamos ante una pedagogía que propende por concienciar en la necesidad de transformar las condiciones de existencia actuales y la misma existencia, sabiendo que tanto la realidad en la que encontramos inserto quien aprende, como este mismo aprendiz, son construcciones no exentas de también estar conformadas por estructuras disipativas, las que nos ponen en potencia de tornarnos en cualquier momento en la condición caótica del azar y la libertad, pero que precisamente por esto mismo no propende por formar hombres ilustrados, ni saturados en la información, sino co-partícipes de un diálogo en que unos y otros necesitamos estar altamente sensibles y susceptibles en querer aprender a pensar bien, estar abiertos en la comprensión de una realidad que es cambiante y ser agentes activos del cambio y la transformación de dicha realidad.

'Hemos arribado al fin de las certidumbres. Estamos en el umbral de un nuevo capítulo de la historia de la pedagogía. Nuestro desafío, entonces, es pensar, discutir y construir esta disciplina científica en continuo proceso de cambio: una pedagogía de lo previsible, pero también del devenir - en última instancia - una pedagogía del presente que no reniega del pasado pero que apuesta al futuro'⁹⁷⁵

Ergo, Pedagogía Constructivista

Es un volver sobre los pasos, ya que nuestra visión holista de la pedagogía también se nutre, entre otras fuentes, de la 'epistemología constructivista'. Si bien la Epistemología constructivista tiene sus fundamentos en la teoría del conocimiento postulada por Kant, toma distancia de éste en cuanto a no aceptar que las estructuras cognitivas del sujeto sean innatas, sino que se generan, evolucionan y se transforman en el tiempo; se construyen con el paso del tiempo, a medida que el sujeto adapta su dotación de

973 *Ibid.*, citando a MERLEAU-PONTY, M., *La phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard, 1945, pp. 50 y ss. y MERLEAU-PONTY, M., *Merleau-Ponty à la Sorbonne. Résumé de Cours 1949-1952*. Paris: Cynara, 1988, p. 468.

974 DÍAZ, Esther. *Pedagogía del Caos*; Web

975 *Ibid.*

estructuras cognitivas y cognoscitivas, realiza las sucesivas lecturas sobre la realidad, un objeto o un texto (teoría), y construye sus sucesivas versiones del mundo.

El conocimiento producido como producto de la interrelación objeto-sujeto-objeto no pretende llegar a ser una fiel copia de la realidad objetiva, debido a que el Conocimiento depende del grado de estructuración de las propias experiencias y vivencias de ese agente cognoscente que es el 'cuerpo y mundo' o el 'Éllyolon'.

El 'constructivismo' llega a la Pedagogía fundado en que cada individuo internaliza y desarrolla, a su manera y según esté obteniendo la información e interactuando con su entorno, su particular proceso mental de conocer acerca de las cosas, a la par que cuestiona la creencia de que el conocimiento sea un progresivo proceso secuencial de percepción, apreciación, pensamiento, memorización y relación lógica de y entre símbolos.

No obstante los escrúpulos de Jean Piaget porque su teoría sobre la 'epistemología genética' (psicología evolutiva), en la que establece los fundamentos mediante los cuales se puede explicar cómo se desarrollan el pensamiento y la inteligencia por etapas, no tuviera el alcance de un saber pedagógico y didáctico, sino que a partir de ella sólo quienes ostentaran verdadera experiencia escolar podrían acoger o construir sus respectivas pedagogías y didácticas, fue inevitable que del esquema biosocial Piaget-eano se haya tomado y aplicado el concepto de la 'asimilación' que tiene lugar cuando el alumno utiliza sus ideas previas para trabajar la información nueva, comprendiéndola e incorporándola a la estructura que ya posee; el de 'acomodación' que tiene lugar cuando el esquema conceptual previo del alumno es inadecuado para procesar la nueva información, caso en el cual se necesita la sustitución de los conceptos existentes en la estructura conceptual del alumno (lo que implicaría un cambio conceptual).

Para Toulmin 'puede no haber en absoluto una única receta para pensar acerca de cualquier tema particular; sin embargo, hasta para Piaget hay un único modo coherente, en definitiva, en que podemos terminar pensando acerca de un tema particular, y este conjunto final de formas u operaciones representa el objeto último del

desarrollo racional, en las culturas y los individuos por igual.⁹⁷⁶

Novak (1977) considera que en las ideas de Piaget subyace un cierto 'preformacionismo y apriorismo epistemológico, según el cual el desarrollo de las 'estructuras' cognitivas obedece a una cierta tendencia natural de maduración de los individuos con la edad, a medida que van acumulando un mayor número de experiencias personales.⁹⁷⁷

Y, si nos estamos interrogando sobre el por qué y para qué el ser humano conoce y, en cuanto la eficiencia de cualquier conocimiento dentro de un medio social y cultural dado, sobre cuál sería la distinción fundamental entre una explicación científica y una explicación cotidiana, desde la perspectiva epistemológica Piaget-eana (constructivista) podríamos colegir que es tan 'científica' la una como la otra.

Sólo que no sería lo mismo pretender hacer de la 'plastilina' estructuras cognitivas y constructos personales que llevar estas construcciones al lenguaje de la plastilina, es decir, tendría más sindéresis en llevar los mismos procedimientos de la ciencia a todos los niveles de enseñanza-aprendizaje (trabajo-aprendizaje) que en pretender aplicar acriticamente algún procedimiento que en principio pudo resultar exitoso en la enseñanza-aprendizaje (trabajo-aprendizaje) del nivel infantil (plastilina) a los demás niveles de la adultez y del Hombre como tal.

Tal es el caso de Osborne y Witrock, quienes dentro de la tradición constructivista proponen el modelo de aprendizaje generativo, fundamentado en las ideas de Piaget y Kelly, basándose en la existencia de cierta similitud entre el 'pensamiento ordinario o común' de una persona y la elaboración de las teorías científicas; lo que supone que no existe diferencia significativa entre los procesos mentales que llevan a elaborar las hipótesis de una concepción cotidiana nueva y los que utilizan los científicos para construir sus propuestas teóricas.

Uno y otro han de considerar que el aprendizaje es un proceso de permanente cambio conceptual, siendo parecido el desarrollo conceptual de un individuo y la evolución histórica de los conocimientos científicos.

976 PORLÁN, Rafael. 'Constructivismo y Escuela'. Editora Diada, España, 1995

977 *Ibíd.*

Esto requiere de un Maestro con una formación científica rigurosa y no simplemente un personaje cuya formación es transmitir, sin más, los contenidos curriculares de su disciplina, sino un demiurgo a su limitada medida que sabe plantear problemas, emitir hipótesis, diseñar prácticas para demostrarlos, monitorear sus procesos, analizar los resultados obtenidos y proponerse fines, tanto en relación con las hipótesis formuladas como con en el contexto teórico desde el cual se visualizó el problema y se posibilitó la praxis o el diseño experimental.

Para el 'constructivismo', el Conocimiento es ante todo producto del tipo de estructura mental que cada individuo haya generado con base en la interacción con su medio, siendo la estructura mental de un individuo bien diferente de la estructura mental de otro individuo.

Pero esto ha llevado a algunos a asumir cierta variante espuria del 'constructivismo', según la cual, así las condiciones de aprendizajes fuese la misma en todo lugar, no podría existir una apreciación universal de la verdad de las cosas, lo que en nuestra personal concepción no compartiríamos, mucho más sabiendo que si avizoramos al 'constructivismo' en su Tendencia se atalaya en el horizonte que la brecha entre verdad y realidad cada vez se estrecha más.⁹⁷⁸ Tampoco podría legitimarse ese relativismo extremo de que sobre una misma realidad podrían darse diferentes puntos de vista igualmente válidos todos.

Esto se trae a cuento por la necesidad de resaltar cómo, si bien erróneamente han querido petrificar a Piaget acomodándole cierta idea de que el aprendizaje puede ser adelantado por el individuo solitario al que sólo le bastaría ir descubriendo y manipulando los elementos que su estadio cognitivo/cognoscitivo le permite, el 'constructivismo' se nutre de los aportes de Lev Vigotsky sobre un aprendizaje producto de la interacción social y cultural con los demás; un aprendizaje que requiere de la guía u orientación de maestros, familiares y sus propios compañeros.

Cuando Vigotsky dice que se aprende más y mejor con otros, se interpretaría esto como que el 'constructivismo' de ninguna manera estaría promulgando la validez de todas las apreciaciones

individuales de la realidad, sino la verdad que afloraría del concurso y concomitancia de todas las estructuras mentales de la sociedad.⁹⁷⁹

En el Constructivismo juega importante papel la acción del maestro con sus conocimientos, relatos, constructos personales, estructuras (mentales, sociales y morales), teorías, concepciones y particulares maneras de apreciar la realidad, siendo que no es alérgico a la Mayéutica, pero sin interpretarlo como el tener que dejar en permanente cuarentena a los alumnos para que en su soberana individualidad puedan construir sus estructuras mentales sin la supuesta contaminación o influjo perturbador del maestro, además de que sería ingenuo pretender hacerse a ambientes de educación y conocimiento plenamente esterilizados y puros.

En el ámbito del Constructivismo se coincide en poner especial énfasis en el Alumno como centro de los procesos 'cognitivos' y de enseñanza-aprendizaje (trabajo-aprendizaje), en cuanto a ¿qué se aprende, qué construir o qué pensar?, ¿cómo se aprende o procede la construcción? y ¿cuáles son las condiciones concretas de cada aprendizaje?, y porque el 'maestro' de limita a propiciar estas condiciones favorables a los cambios: cambio conceptual, cambio en los materiales cognoscitivos (contenidos) y cambio en los procesos de aprendizaje.

Pero si el Aprendizaje es por naturaleza un fenómeno social que no se reduce a ser simple información concentrada, ni se desencadena merced a mapas mnemotécnicos, al 'constructivismo' le faltaría dar cuenta del papel jugado, además de caberle al maestro cierta responsabilidad de propiciar las condiciones favorables para el desarrollo del proceso de aprendizaje o descubrimiento, por otros aspectos como los nuevos conocimientos que también podrían adquirirse y producirse merced a la multiplicidad de los diálogos interactivos, siendo que aprender también es un proceso determinado por la interactividad entre el individuo y su entorno o contexto instruccional, de por sí complejo, y que comprender un determinado conocimiento también puede ser el resultado de ejercitar y aplicar relaciones y extrapolaciones.

978 *La condición perfectible del hombre y de sus aproximaciones para conocer la realidad lo han llevado del geocentrismo al heliocentrismo, y los ejemplos abundan.*

979 *Según Bruner, es posible llegar a la 'verdad paradigmática', no así a la verdad narrativa, en la medida que la comunidad científica vaya consensuando sus verdades.*

El fundamento del aprendizaje, como el de la comprensión, no estaría exclusivamente en tener que partir de 'descubrir' ideas centrales, sino además en desplegar procesos 'práxicos' (práctica-teoría-práctica) en los que la experiencia adaptada por sendas circunstancias nos ratifica que la marcha del conocimiento hacia la comprensión se debe a que la teoría ilumina la práctica y la práctica alimenta la teoría, proceso este que nos lleva a encontrarnos con las ideas centrales tan sólo mucho después de haberse desencadenado.

Ciertos principios pedagógicos, relacionados con la concepción 'constructivista' de la enseñanza y el aprendizaje, se fundamentarían en:

El nivel de desarrollo del alumno (psicológico); el aprendizaje significativo (psicológico); el aprender a aprender (psicológico); el cambio de esquemas (psicológico); la actividad del alumno (psicológico); el Maestro como potente mediador en el proceso de aprendizaje significativo del alumno (psicopedagógico); el Maestro y su idea intuitiva del aprendizaje (psicopedagógico); el Maestro y su concepción de los contenidos y los objetivos (psicopedagógico); la personalidad del Maestro como elemento esencial de la eficacia docente (psicopedagógico, enseñanza tradicional); la conducta del Maestro como variable central del intercambio didáctico (psicopedagógico, enseñanza por objetivos); el pensamiento del Maestro como variable mediadora del sistema aula (psicopedagógico, perspectiva cognitiva de los procesos de enseñanza); el pensamiento del alumno como proceso generador de significados (psicológico, concepción constructivista del aprendizaje escolar); el contexto del aula como matriz del intercambio didáctico (psicopedagógico, dimensión comunicativa y social de los procesos de enseñanza aprendizaje); el aula como un sistema complejo de comunicación (psicopedagógico, investigación y construcción de conocimientos); construir el conocimiento escolar (psicopedagógico, investigación del alumno interactuando con el medios); el tipo de comunicación que establece el Maestro con sus alumnos (psicopedagógico); el proceso interactivo de construcción colectiva de significados entre Maestro y Alumno (psicopedagógico), entre otros temas educacionales.

980 Ausubel termina su máxima con el contundente 'averígüese esto y enséñese consecuentemente', en PORLÁN, Rafael. 'Constructivismo y Escuela'. Editora Diada, España, 1995

981 CARRETERO, Mario. 'Constructivismo y Educación'. Progreso, México, 1997, pp. 39-71, citando a: Ausubel, D. P.; Novack, J.D., y Hanesian, H.: Psicología Educativa, México, Trillas, 1983.

982 *Ibid.*

983 PORLÁN, Rafael. *Op. cit.*

El sentido y significado de cuando decimos que son los estudiantes los que producen el aprendizaje, mas no a los profesores que sólo les correspondería ambientar o aprestar las condiciones favorables, se encuentra en los diferentes estudios sobre el 'aprendizaje significativo'. Éstos los podríamos sintetizar en aquella célebre máxima de David Ausubel (1968), ya citada, consistente en que el más importante factor, entre todos los que influyen en el Aprendizaje, es 'lo que el alumno ya sabe'.⁹⁸⁰

Si el Maestro no ha participado en el diseño de la propuesta curricular que tiene que aplicar, además de que en esta no se reflejan sus intereses, fundamentos e Intenciones, podría percibirla como un producto ajeno, lo que desde el 'constructivismo' se supera con el real protagonismo del Maestro en el diseño, experimentación e innovación curricular.

Con respecto a que 'el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende' (Ausubel), explica Mario Carretero⁹⁸¹ que dicha significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno, dejando sin piso la idea central de la enseñanza conductista basada sobre todo en la práctica secuenciada y en la repetición de elementos divididos en pequeñas partes, puesto que este tipo de aprendizaje (no-significativo) resultaría muy poco eficaz si consiste simplemente en la repetición mecánica de elementos que el alumno no puede estructurar formando un todo relacionado.

Dice Carretero que el aprendizaje plenamente efectivo sólo será posible si el estudiante utiliza los conocimientos que ya posee, aunque éstos no sean totalmente correctos.

Como para Ausubel, 'aprender' es sinónimo de 'comprender', entonces lo que se comprenda será lo que se aprenderá y recordará mejor, porque quedará integrado en nuestra estructura de conocimientos.⁹⁸²

Bob Gowin (1981),⁹⁸³ el de la 'V', parte de cómo el Aprendizaje es una actividad cuya responsabilidad no puede compartirse, ya que le corresponde exclusivamente a quien aprende, es decir, a los

profesores sólo les correspondería ayudar a conformar la agenda de aprendizaje, compartir el proceso de construcción de significados y valorar el aprendizaje.

‘Con mucha frecuencia, los profesores estructuramos los contenidos de la enseñanza teniendo en cuenta exclusivamente el punto de vista de la disciplina, por

lo que unos temas o cuestiones preceden a otros como si todos ellos tuvieran la misma dificultad para el alumno. Sin embargo, la utilización de esquemas hace que no nos representemos la realidad de manera objetiva, sino según los esquemas que poseemos. Por tanto, la organización y secuenciación de contenidos docentes debe tener en cuenta los conocimientos previos del alumno⁹⁸⁴

984 CARRETERO, Mario. *Op. cit.*