

*Ergo, Maestro-Enzima*



# Ergo, Maestro-Enzima

Igual que las enzimas cumplen el papel de agente perceptor de los procesos de vida, y sin las "enzimas" difícilmente hubiese podido surgir la Vida, en la Educación se presenta el círculo virtuoso de no poderse adelantar exitosamente un proceso educacional sin maestros, pero que éstos no tienen razón de ser sin la presencia de aprendices; que ningún proceso educacional tan genuino como el de la escuela de la vida y ninguna enseñanza más sabia que la impartida por la madre naturaleza mostrándonos con su ejemplo que para supervivir como especie no se necesita ser el más fuerte sino saber aplicar el aprendizaje significativo en la "adaptación".

La escuela de la Vida nos remite a reflexionar cómo todo proceso educacional va preñado de su respectiva dimensión concienical, ya sea para migrar de un polo a otro, buscar el agua en las sabanas africanas, adaptarse a nuevas condiciones del medio o cursar un ciclo escolar.

La "conciencia" se manifiesta en principio como materialidad de funciones orgánicas, realizándose simultáneamente antes-en-después de nuestros actos, a la par que se llena de contenidos "sensoriales" (sentidos), "intelectuales" (razón, racionales, cognitivos), "emocionales" (sentimientos, afectos), vivenciales, existenciales y volitivos.

Merced a la "conciencia" el conjunto de experiencias de mi vida es percibido como actos míos, aparentándose así una "conciencia" como realidad autónoma, cuando en verdad está efectivamente determinada por mis experiencias, razonamientos, vivencias y condiciones de existencia. No hay tal realidad autónoma de la conciencia, estando arraigada en lo biológico y

precedida por el quehacer (adolecer, vivir) del respectivo viviente", que en el Ello-Yo-criptoYo" se desarrolla al ritmo del proceso de salto de natura a cultura.

Pero el "Ello-Yo-criptoYo" no podría resignarse a que dicho proceso se desarrolle según los lentos y graduales ritmos de la Naturaleza, encontrando que puede intervenirlo y acelerarlo mediante la Educación, tanto para provocar los saltos cualitativos que lo pongan en tendencia del ser-social como hacia Persona. Y al realizarse como ser-social, en contraprestación de su libertad y autonomía, está exigido a socializarse actuando en función de la igualdad, la equidad y la solidaridad, si su finalidad es el ser-persona.

Bajo este contexto nos referimos al Maestro Enzima como si fuese el catalizador o aferente que fungiendo de fuente de energía o proveedor de sustancias vitales (sangre, linfa) consigue activar mediante un trabajo todos los contenidos potenciales de la vida, haciendo que la vida no sólo se haga efectivamente vida, sino que, tal cual enzima telomerasa que podría darle inmortalidad a la célula, la imitaríamos pero equiparándose ello a un proceso de enseñanza-aprendizaje que es de trabajo-aprendizaje.

Y esto sólo se evidenciaría en el hecho de que "el aprendiz (alumno) tienda mucho más a aprender que a ser enseñado", lo que nos ha permitido ser hoy lo que somos.

El Maestro Enzima es otra versión de la Mayéutica, emulando el fenómeno natural de que todo lo que de hecho emerge con su condición biológica y habiéndose desarrollado a-sistemáticamente es susceptible de desarrollarse sistemáticamente.

El Maestro Enzima no pretende ser el portador del “aliento vital”, sino la chispa que desencadene el incendio de la pradera, pero sólo, y sólo sí, hay pradera; es el médium catalizador que provoca la inhibición, la desinhibición, la excitación, la irritación y la activación de las capacidades y aptitudes inherentes al aprendiz, desatándolas, provocándolas y acelerándolas a través de la Educación.

En la metáfora del maestro-enzima está implícito un aprendiz-huevo; un aprendiz que es huevo “telo-lekito” yema amarilla de muchas reservas alimenticias, de las que puede auto-nutrirse como si sus funciones vitales, cognoscentes y afectivas pudiese realizarlas en un proceso cibernético (feed-back) de autocontrol y autorregulación; está implícito un maestro que no pretende encontrar a un aprendiz ya diferenciado, ni pretende que el aprendiz habrá de desarrollarse de manera idéntica a los demás, sino que merced a cierta mayéutica “enzimática” busca no esperar a que cada uno de sus aprendices desarrolle naturalmente sus funciones, aptitudes y capacidades, ya que, además de no creer en la “preformación”, mediante su función y acción enzimática busca activar y acelerar la actuación de los dispositivos auto-reguladores o cibernéticos de todo proceso de diferenciación celular (aprendices).

Lo más procedente es no sentarse a esperar que espontáneamente y sin criterio alguno se desarrollen las cosas porque lo más seguro es que así se quedarían durmiendo el sueño de los justos, en trance de bloqueo y auto-inhibición.

De por sí todos los humanos (animales) somos inteligentes y disponemos de la capacidad de relacionar, sólo que en algunos pareciera mostrarse más que en otros, lo que es muy distinto a decir que todos ya disponemos de todo un acervo de conocimientos (pre-cognición) al que simplemente bastaría hacerlo manifestar; no se trata de provocar el parto de contenidos de conocimientos, sino de capacidades de adquirirlos.

No se trata de creer que ya vamos dotados por el mundo de las respuestas a todas las preguntas, faltándonos tan sólo el mayéutico (Sócrates) que nos haga brotar tales respuestas, como si el conocimiento fuese el mundo inteligible de las ideas y no el producto de la relación “cuerpo y mundo”, siendo que tenemos que trabajar para

adquirir, asimilar, depurar, reproducir, eliminar o acrecentar el conocimiento. Se trata de comprender que la comadrona no engendra, que si recurrimos a sus servicios es para provocar la manifestación y desarrollo de la inteligencia y la capacidad, como la capacidad de sentir y percibir, la capacidad de conocer, la capacidad de pensar, la capacidad de relacionar, la capacidad de razonar, la capacidad de crear y la capacidad de comunicar, que se encuentran más o menos ocultas o latentes en el no se qué arcano entraño trascendental.

“Excluyendo los extremos de la completa deficiencia y del genio, las disparidades entre nosotros son sobre todo cuestión de velocidad, del tiempo que nos toma, por ejemplo, entender una agudeza. Aquellos ricos en dones la comprenden al momento; al respecto de nosotros, la cosa nos demanda algún tiempo; pero con método y adecuada motivación acabaremos por lograrlo”<sup>1027</sup>

No es para provocar el parto de un saber innato que estaría ahí esperando qué o quién lo hacer aflorar, como si se tratara de una anamnesis, ni de ver qué o quién podría hacer aterrizar el mundo de las ideas (Platón) en nuestro cuerpo, sino para acelerar el afloramiento de ese atributo común a todos los animales que es la Inteligencia y de otro atributo característico del animal-hombre como el de la capacidad de captar y “relacionar”.

Es para acelerar el pronunciamiento de las capacidades comunes a todos, ya que nadie es más inteligente que nadie, ni nadie es capaz de entender algo que otro no pueda alcanzarlo; sólo que a uno u otro le faltaría disponer del tiempo requerido, o carecería de la voluntad suficiente para ser constante, o no tendría la debida motivación, o no sentiría la necesidad, etc.

Es para contrarrestar ese mayor tiempo requerido por alguien, mediante la “acción enzimática” o pedagógica que acelere o aumente la velocidad de manifestación de lo que está en latencia; es para avivar, metiéndole velocidad, selectividad y visión panorámica, las funciones de percibir, memorizar, pensar, razonar, imaginar, actuar, crear, comunicar, etc., comunes a todos; es para “desinhibir” toda la información que nos satura y bloquea; es para activar y acelerar el tiempo de reacción de nosotros los tardos.

El profesor usamericano de biología H. Bentley Glass escribía en 1962 que si la célula viva es un sistema químico activamente conformado por substrato, enzimas, coenzimas, energía,

1027 MACE, C. A. *Psicología del Estudio*; editorial Kelly, Bogotá, 1946, pág.109

información, etc., el maestro debía desempeñar el papel de la "enzima", la que al combinarse con su substrato después de modificarlo lo libera de tal manera que la misma "enzima" se renueva totalmente en este proceso.

El verdadero maestro (enzima) debería combinarse activamente con su substrato, dejando volar libremente al aprendiz, renovándose él mismo en este proceso de actualización y formación permanente.

Según el profesor Glass, la célula nos instruye a medida que examinamos los maravillosos diseños de la mitocondria, cloroplastos y ribosomas y vemos cómo a su vez se refina dicha organización; de la célula aprendemos a dejar de pretender enseñar al estudiante, sino de preferencia aprender con éste, ya que recurriendo a "coenzimas", por ejemplo, como las herramientas brindadas por la ciencia y la tecnología (nanotecnología) resultarían de dicho proceso los preciados productos de las mentes deslumbrantes (aprendices superando al maestro).

"El alumno puede convertirse en hombre de ciencia si el maestro logra desempeñarse en el arte de la Enzima, ya que así el maestro podría convertirse en Gene, y sólo un Gene puede hacer una réplica de sí mismo"<sup>1028</sup>

Como el patrimonio genético transmitido de padres a hijos depende de las órdenes transmitidas por los genes, localizados en los cromosomas, y de la fabricación de "enzimas" (proteínas estructurales), de tal manera que si dos progenitores negros generan hijos negros se debe menos a que los padres le hayan transmitido el carácter color negro a sus hijos y mucho más a que les hayan transmitido la "aptitud" o capacidad de elaborar las "enzimas" necesarias para la síntesis de la pigmentación negra, entonces el Maestro de la misma manera es la chispa transmisora de la orden de desarrollar toda esa capacidad de "aprender" (aprender a aprender, aprender a actuar, aprender a querer, aprender a pensar bien y aprender a comunicar que en latencia (potencia) tiene todo aprendiz, sin excepción.

Por tanto, el maestro-enzima no es un transmisor de conocimientos; es el provocador de que todas aquellas aptitudes y capacidades latentes de las que dispone cualquiera de sus

aprendices para aprender a aprender, aprender a querer, aprender a actuar, aprender a comunicar y aprender a pensar bien, no sólo afloren, sino que se realicen.

### **La Enzima, indicio del críptico mundo "entraño trascendental"**

Esto estaría en la misma idea del "constructivismo" con el que Piaget pudo ponerse anti-empirista y anti-preformista, incluso irse contra el innatismo de Chomsky, cuestionando toda predeterminación; en particular cuando afirma que es inviable orientarse por alguna preformación del conocimiento, ya que los hechos de la psicogénesis nos comprueban la necesaria existencia de estadios a través de los cuales la inteligencia, el pensamiento, la racionalidad, la capacidad de relacionar, el conocimiento y el afecto estarían en continua construcción y desarrollo.

El ejemplo lo tomamos de la misma naturaleza de los organismos (vivos) animales, quienes disponen de su propia comadrona, de cierta sustancia orgánica (química) que en forma de fermento soluble cumple la función de hacer provocar (mostrar, evidenciar) la manifestación de los procesos metabólicos de glúcidos, lípidos y prótidos latentes en dichos organismos. Nos referimos a la comadrona de las "Enzimas", que por supuesto sólo aceleran el pronunciamiento de esa capacidad que tienen los organismos vivos para producir cosas, sin tener la función de hacer mostrar cosas salidas de la nada.

No sólo no podría darse un maestro-enzima sin aprendiz pro-enzima, sino que no podría darse el "antropogogo" sin una comunidad de aprendices.

Con base en un trabajo académico sobre las "enzimas", elaborado por el estudiante peruano Marco Ludeña,<sup>1029</sup> donde se describe cómo las enzimas tienen ese poder de catalizar, facilitar y agilizar determinados procesos sintéticos y analíticos de la vida, agregaríamos que, como si estuviese replicando las función catalizadora de las enzimas, el maestro-enzima despliega toda su energía de activación para generar el trabajo en equipo, como si en el grupo cada aprendiz fuese aquella molécula que en estrecho contacto con las otras moléculas (aprendices) inician procesos

1028 GLASS, H. Bentley. *Revolución en biología*; artículo publicado en *Supervisión de la Calidad de Enseñanza en Ciencias*, centro RTAC-AID, México, 1962, pág.70

1029 Universidad Cayetano Heredia, 1999. marcolud@latinmail.com

de reacción o de realización en sus relaciones intersubjetivas; cada aprendiz tendría la necesidad de abrirse (romperse) hacia los demás y de realizarse en equipo, que como si fuesen un sustrato se sienten atraídos por el ejemplo del maestro-enzima; cada aprendiz experimentaría cómo día a día se cualifican en su condición intelectual, cognoscitiva, afectiva y comunicacional.

Y esto, a la par de que cada uno de los aprendices fungiría de ser como aquellos metales monovalentes, tan necesarios para la función activadora (iónica) o actividad enzimática del maestro; de ser como aquellos grupos prostéticos, tan indispensables para el trabajo de la enzima; de ser como aquellas apoenzimas, con capacidad de nutrirse de lo aportado por el maestro-enzima; de ser inhibidor de inhibidores, es decir, ser como los inhibidores o venenos enzimáticos que conjuran la permanente amenaza de aquellos agentes oxidantes y grupos funcionales que pretenden inactivar, bloquear e inhibir toda actividad enzimática; y de ser como la guardia pretoriana, atenta de la presencia de los agentes que impiden toda actividad enzimática.

Esto es, el maestro-enzima no tiene acción ni reacción contra el agente inhibidor, función ésta que sólo es cumplida por el aprendiz, quienes fungen de ser como aquellos sustratos naturales que compiten contra los agentes inhibidores de la actividad enzimática. Por esto se dice que el maestro enzima no enseña, sino que aprende; que no hay tal enseñanza, sino enseñanza-aprendizaje; que no esta ante alumnos (sin iluminación), sino ante aprendices, que son los idóneos para decidir si el maestro va o no va más, en su función catalítica.

Pero se presenta el caso de los aniones y cationes precipitando proteínas, calcio, magnesio, etc., inhibiendo casi irreversiblemente determinada actividad enzimática, situación esta en que el aprendiz en principio tampoco puede competir contra los agentes inhibidores de la actividad enzimática, puesto que el mundo del sistema avasalla y determina al mundo de la vida, al imponer sus políticas educativas obedientes y puestas al servicio de la lógica del capital.

No obstante, como nada de esto ocurre a espaldas del maestro-enzima, ni aprovechando la ignorancia de éste, siendo que el maestro-enzima está al tanto de las acciones tóxicas del inhibidor y las opositoras del sustrato; intoxicación ante la cual se requiere aplicar algo que sea a su vez antibiótico y vitamina, que sea efectivamente

un inhibidor de inhibidores, lo que lleva al maestro-enzima a hacer una misma causa con sus aprendices, es decir, abrazando la bandera de una pedagogía de la liberación, investida de toda legitimidad por supuesto.

A la luz de una pedagogía de la liberación, el maestro-enzima se realizaría desplegándose en la plenitud de su actividad característica, la de enseñanza-aprendizaje, siendo que a pesar de todo ese entorno y ambiente amenazante logra contribuir y garantizar la homeostasis requerida para su actividad catalítica. Esta regularidad enzimática no es estática, sino intensamente cinemática, puesto que el maestro-enzima no permanece siempre el mismo, sino que cambia y se altera, tanto en sus características constitutivas como en sus funciones.

### **El “entraño trascendental”, a imagen y semejanza del “aleph”, ¿es Luz?**

Este recurso de la metáfora de las “enzimas” prospectada hacia la visión holista de una pedagogía, que pudo referirse también al ADN, el ATP, los aminoácidos, las proteínas, etc., y porqué no al mismo “aleph” de Borges, nos retrotrae aquella intuición personal sobre la condición orgánica y entraña de lo Trascendental en forma de Luz, ya que al desagregar nuestro cuerpo en aparatos, órganos, tejidos y células podríamos continuar desagregando infinitesimalmente la célula en biomoléculas, en moléculas, en átomos, en neutrones, en partículas, en subpartículas, en quarks y en Luz.

Pareciera que sobre el entraño Trascendental sólo nos pudo faltar afirmar que él pernocta en los confines del ombligo, siendo que es desde el ombligo que todos los organizados empezamos a crecer y a desarrollarnos, pero eso de las “enzimas” nos ha abierto la perspectiva para avizorar otras claves del “entraño trascendental” como sustrato orgánico. Reincidir ahora en lo Trascendental sería otra manera de seguir desarrollando la metáfora del maestro-enzima, la que también a su vez podría enfocarse bajo la recursiva figura del Aleph, siendo que como en muchas de sus cosas Borges nos toma del pelo con el cuento del “aleph”, pero es la oportunidad de sacarle partido en nuestro caso de precisar un poco más la metáfora.

A partir de ese recóndito ángulo del sótano de la casa en el que había un “Aleph”, siendo el “aleph” uno de esos puntos del espacio que contiene todos los puntos y el “mundo en el sótano” el lugar donde están sin confundirse todos los

lugares del orbe, vistos desde todos los ángulos, nos podríamos hacer a cierta idea sobre la manera de funcionar lo Trascendental. Si todos los lugares de la Tierra están en el “aleph”, en éste estarían todas las luminarias, todas las lámparas, todos los veneros de luz, ya que, según Borges, el “aleph” es como el microcosmos de alquimistas y cabalistas, nuestro concreto amigo proverbial, el “multum in parvo”; el que un persa lo vería como un pájaro que de algún modo es todos los pájaros; del que Alanus de Insulis diría que es una esfera cuyo centro está en todas partes y su circunferencia en ninguna; al que Ezequiel lo relacionaría con un ángel de cuatro caras que a un tiempo se dirige al Oriente y al Occidente, al Norte y al sur.

Sobre este “aleph”, cualquiera de los citados también podría decir que es el símbolo de los números transfinitos, en los que el todo no es mayor que el número de las partes; que es el punto donde convergen todos los puntos; que puede existir en lo íntimo de una piedra (trascendente), pero que sólo podría verse cuando se ven todas las cosas.

En últimas, Borges ha bajado al sótano para abrir el baúl y decirnos que el “aleph” es un acrisolado cristal de tamaño microscópico y de figura hexagonal que al mismo tiempo contiene todo el espacio cósmico, funcionando como observatorio para ver desde él los espejos de los planetas y todas las cosas del mundo, incluidas las del engranaje del amor y de la muerte.

Pero, por un “aleph” también podríamos tomar otros puntos nodales, no tan supersticiosos como el de Borges y sí efectivamente orgánicos, como el relacionado por el médico y biólogo usamericano Lewis Thomas, director del “Cancer Center de New York”, quien ha considerado que una de las siete maravillas del mundo moderno sería el conglomerado de células con el propósito de ser “células receptoras olfativas” ¿entraño trascendental?, situadas en el tejido epitelial de la parte alta de la nariz; que por su función de olfatear el mundo, husmeando el aire en busca de pistas sobre el entorno, como la fragancia de los amigos, de la fogata de hojarasca, de las horas nocturnas, del momento de dormir, de una rosa, etc., dicha célula permanecería enviando urgentes mensajes a las zonas más profundas del cerebro, como si fuese la misma célula (cerebral) neuronal o glial, pero viviendo bien distante del cerebro, a la par que está descifrando, diferenciando y clasificando emociones, sentimientos, presentimientos, caprichos, etc., y todo lo que siente al aire libre.

Lo maravilloso de esta población de células es su propiedad de, contrario de cualquier otro tipo de neuronas del sistema nervioso central de los vertebrados, nacer, vivir, agotarse, morir y renovarse cada pocas semanas, sin perder ninguna de sus funciones perceptoras (olfativas) y traductoras, manteniéndose conectadas a los mismos centros profundos del cerebro.

Así, la metáfora de las enzimas nos ha servido para intuir cómo tendría que ser el maestro llamado a encarnar una visión holista de la pedagogía, el que se desplegaría a imagen y semejanza de como lo hace el “entraño trascendental”, tal vez a la manera de un aleph, el que sería algo así como un ave fénix.

### **El “entraño trascendental”, ¿emerge como ritmo musical?, es Música**

Si nada más entraño que esa huella indeleble e irrepitable del “ritmo musical” de cada cual, entonces por simple homeopatía que sea mediante dicho ritmo musical que encontremos los primeros indicios del “entraño trascendental”, siendo que la Música es el arte más instintivo y entrañable de todas las artes. El más primario de nuestros componentes psico-holísticos estaría en nuestras “estructuras musicales”, en principio más fisiológicas que intelectivas, pero altamente susceptibles de desarrollar nuestra sensibilidad y todo nuestro “sentido estético”, perfeccionándose a través de la Educación.

Una de las primeras instancias donde nuestra condición corporal empieza a consolidarse como “cuerpo y mundo” es la musical, puesto que ésta nos entra y sale a través de la piel, invaginándose en las profundidades nuestras células y pernoctando en nuestro sentir entraño hasta llegar ese momento de chispazo inteligente que la hace aflorar reinterpretada, también a través de la piel, en la forma de esas bellísimas composiciones musicales. Somos “cuerpo y mundo” musical.

El Maestro-Enzima sabe que un hombre equilibrado, liviano y liberado de lastres es aquel realizado en su simpatía y empatía, que desde su infancia ha podido desplegar y educar sin mayores taras o trabas su co-natural condición de ser profundamente musical, sabiendo de las grandes posibilidades de aprendizaje que se le abren a quien libera y realiza toda su potencialidad musical. Y esta “estructura musical” (rítmica), que tiene que ver menos con notas musicales y mucho más con la percusión intra-orgánica y respiratoria, puesto que antes que teoría es intensamente práctica y se

desarrolla merced a su trabajo corporal y mental; por lo que una de sus primeras prácticas con sus aprendices sería ejercitar toda su naturaleza musical, cantando oyendo cantar, lo que redundará en el desarrollo de los órganos vocales y respiratorios, en la emisión clara de sonidos, en el manejo de la voz, en la pronunciación clara y correcta y en la interpretación y manejo de los ritmos de la vida.

Uno ejercicio idóneo para reencontrarse con nuestras estructuras rítmicas sería ponerse en acción de "silencio mudo", asumiendo la posición corporal (performance) que sea, siempre y cuando sea cómoda, ya sea sentado, acostado o recostado, concentrándose en el propósito de reencontrarse con su personal ritmo respiratorio e identificarse con él, sintiéndolo y siguiéndolo.

No hay porqué preocuparse si no somos malabaristas, ni contorsionistas, puesto que bastaría con hacer uso con el menor esfuerzo y la menor fatiga de las limitaciones y posibilidades dadas por nuestro cuerpo para ponernos en posición o trance de expresarnos a través de ese silencio que nos permitiría escucharnos en el ritmo musical que somos.

Aunque las estructuras rítmicas no son para verlas, ni para conceptualizarlas, sino para sentir las escuchándolas, lo cierto es que el cuerpo sí permite que a través de "simpatía" se muestren a través de la danza, el baile, la gimnasia, etc. De ahí que antes de teoría musical y de los importantísimos "solfeos" sea tan pertinente educar a los aprendices en todo tipo de prácticas o ejercicios corporales y musicales, puesto que la práctica del Canto precede cualquier preocupación por la teoría musical.

A la par que mediante la Música se despiertan los espíritus a la vida del sentimiento, también esto nos llevaría a tener en cuenta a las artes en general, que son manifestaciones igualmente bellas y estéticas a la musical, pero, siendo la Música el lenguaje de los sentimientos, antes que pretender mediante ella formar músicos lo que se busca es formar personas no vergonzantes que día a día se reafirman en sus sentimientos, los que son depurados y ennoblecidos por la Música.

"La Música corresponde a las artes acústicas o del sonido; así como las ópticas son representación de lo bello en el espacio, ella y sus congéneres lo son

en el tiempo. Considerada estéticamente, aventaja a todas, porque el medio de que se vale (el sonido de la voz) es menos material, de donde resulta que ella en sí es más espiritual que las demás, de aquí que se la llame «lenguaje del sentimiento» y que se la tenga como eminentemente moralizadora, por lo mucho que contribuye a dulcificar las costumbres y civilizar a las gentes"<sup>1030</sup>

A la par que se cultiva la Música, de contera viene la siembra y cosecha de los desarrollos cogitativo, cognitivo, cognoscitivo, afectivo, vivencial, existencial y trascendental. En las inexploradas entrañas de cada una de nuestras células pernocta una estructura musical.

#### **Inhibidores y desinhibidores del "maestro-enzima"**

En Rafael Porlán<sup>1031</sup> encontramos cómo para el profesor de la Universidad de Lovaina Joost Lowyck (1983), tras de la "complejidad situacional" de las experiencias escolares, sometidas con frecuencia a constreñimientos impuestos que dan apariencia de homogeneidad y uniformidad en los ritos, escenarios y sensaciones, lo que efectivamente ocurre es la proliferación de tensiones ocultas, diálogos implícitos y pequeñas o grandes batallas simbólicas.

Cómo para el profesor estadounidense Philip W. Jackson (1968), tras del "currículo oculto", el de las expectativas de la institución, se revela una intención de entorpecer y subestimar el desempeño de los aprendices, generalizándose los casos en que la ira del profesor se desata con mayor frecuencia por las violaciones de normas institucionales que por los signos de deficiencia intelectual de los aprendices.

Esto lo constata Lowyck resaltando el "carácter intencional de la enseñanza y de la actuación del maestro", donde la escuela es una institución obligatoria fuertemente organizada con unos fines explícitos y unas intencionalidades ocultas, en la que el maestro no actúa en el escenario escolar favoreciendo y regulando los intercambios personales motivados por una multiplicidad de intereses diferentes, sino encajando su conducta irreflexivamente a los intereses ocultos de la institución.

Cada Maestro actúa pedagógica y didácticamente desde sus concepciones del Pensar, Conocer y Saber, del saber que enseña, del objetivo social y político que cree válido; y desde

1030 ALCÁNTARA GARCÍA, Pedro. *Compendio de pedagogía teórico-práctica*, 546-547; op. cit., Web  
1031 PORLÁN, Rafael. *Constructivismo y Escuela*. Edit. *Diada*, España, 1995, págs. 85 y ss.



sus compromisos epistemológicos, profesionales, sociales y políticos.

Son muchas las situaciones que inhibirían, bloquearían e intoxicarían al acción enzimática o catalítica del maestro-enzima, siendo que no existiría maestro-enzima sin aprendiz pro-enzima, ya que éstos fungen como los más eficaces inhibidores de los inhibidores de la acción enzimática.

Las epistemologías personales de los maestros, o sus puntos de vista sobre el pensamiento y el conocimiento, pueden afectar el modo en que enfocan su enseñanza-aprendizaje. Si nos remontamos a lo consignado en los capítulos sobre el "pensamiento" y el "conocimiento", nos encontraríamos de nuevo con cierta fundamentación elemental para comprender que según sea concebida por el maestro así mismo enfocaría su enseñanza-aprendizaje.

El pensamiento del maestro orienta y dirige, aunque no de manera exclusiva, su práctica profesional; entre el pensamiento y su práctica profesional también media la actividad mental de la planificación de la enseñanza-aprendizaje. Esto es, los "esquemas de conocimiento" del maestro y las rutinas establecidas en la planificación educacional desde la burocracia del mundo de sistema, funcionarían a manera de filtro de la realidad y de inhibidores de la misma acción educacional del maestro.

Con respecto a las evidencias de la inhibición ejercida por el mundo de sistema sobre la acción enzimática del maestro, además de las ya reseñadas en los diferentes subtítulos sobre la "situación y horizonte" de la educación y el maestro, están el verbalismo, el transmisionismo, el instruccionalismo, el conductismo, la obsesión por los programas, la obsesión por los contenidos, el neoliberalismo, etc.

A la par del papel inhibitor de los programas y políticas propias del "mundo de sistema" también en no pocas veces se presenta una especie de "autoinhibición" por parte del maestro, cuando éste se cree el centro o vedette de la acción educacional.

De ahí que creer que los particulares rasgos estables o forma de ser del Maestro son la condición necesaria y suficiente para garantizar el éxito de la actividad educacional, es un proceder no muy recomendable, ya que ligar de una manera exclusiva, por ejemplo, el resultado académico de los estudiantes a los rasgos personales del profesor, olvidando las variables contextuales

y la incidencia de los aprendices en la dinámica de la clase, sería una concepción radicalmente reduccionista y simplificadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y trabajo-aprendizaje, pero no estaría por demás que el maestro sí poseyera determinadas cualidades personales; de no ser así, caeríamos en el otro reduccionismo de tomar al maestro como un simple accesorio.

No obstante, suponer que la comprensión y el rendimiento académico del aprendiz depende de la condición situacional de la conducta o actuación del maestro en el aula, refleja el enfoque instruccionalista conductista propio de una causalidad (modelo "proceso-producto") en la que sería "la enseñanza causa del aprendizaje", como si todo se redujera a un proceso de enseñanza en el que para la "enseñanza" bastara con afinar la actitud y la conducta del maestro, garantizándole las condiciones óptimas para que él ostentar y desplegar todas sus destrezas en enseñar, pero ya sabemos que más que enseñanza la pedagogía es un problema de trabajo-aprendizaje.

Al reducirse a replicar todo cuanto recete el "conductismo", el maestro, al suponer que la enseñanza causa directamente el aprendizaje, termina creyéndose como el único responsable del aprendizaje de los aprendices, quedando así legitimadas las formas de enseñanza verbalistas, transmisionistas e instruccionalistas mejor conocidas como enseñanza por contenidos y por objetivos, ignorando entonces que el nodo central de la pedagogía no es la enseñanza sino el aprendizaje, por lo que no estaría mínimamente fundamentado para comprender que todo habrá de partir del mismo aprendiz.

Una vez reseñada esa forma de enseñar transmisionista, instruccionalista y espontaneísta fundamentadas en el pensamiento empirista-conductista (positivista), que en mayor o menor grado están en las diferentes pedagogías de nuestra herencia pedagógica y que de alguna manera en su tiempo tuvieron que "inhibir" en algo la acción educacional del maestro, lo primero por hacer, sería disponernos a superar las formas de enseñanza verbalistas (transmisionistas) o conductistas (instruccionalistas), fundamentándonos en otras variantes conceptuales que sí dan cuenta de las innumerables anomalías, problemas prácticos y situaciones contextuales, como las correspondientes a la "perspectiva cognitiva" de los procesos de enseñanza, donde el pensamiento del profesor es una variable, y sólo una variable, mediadora del sistema aula.

Entre estas contamos con la “complejidad situacional”, el “carácter intencional de la enseñanza y de la actuación del maestro”, el “doble carácter Complejo e Intencional del espacio didáctico”, el “pensamiento organizado en torno a esquemas de conocimiento”, la “epistemología personal”, la “planificación como actividad mediadora entre el pensamiento y la acción”, la “planificación del maestro y la complejidad del aula”, la “teoría de la transformación intelectual”, la “propuesta del cambio social”, la “evolución del cambio conceptual”, la “perspectiva sociocultural del cambio conceptual”, la “pedagogía operatoria”, las “propuestas centradas en la investigación”, entre otras.

Nos ocuparemos en detalle del “programa constructivista” con sus variantes de la “ecología intelectual”, la “educación cognitivista” y la “enseñanza problémica”, desagregadas de los mismos fundamentos de la “epistemológica constructivista”.

Para que el antropólogo conciba a cada aprendiz como “paciente” y no como cliente (usuario), antes que funcionario del Estado necesita ser funcionario de la humanidad. Necesita asumirse como aquel médico que no puede diagnosticar sin escuchar pacientemente en todos los detalles al paciente, para hacerlo de igual manera con los aprendices, sabiendo que éstos también necesitan participarnos de cosas demasiado importantes. Necesita romper el absolutismo de que existe una única alternativa, una sola verdad, dándole a los aprendices posibilidades de elección y decisión. Necesita derrotar el autoritarismo y la arrogancia de sabihondos que muchos de sus colegas suelen alardear.

Necesita comprometerse en la formación de ciudadanos con capacidad de elegir y decidir sobre su destino y el de la sociedad a la que se deben, argumentando racionalmente su elección, selección y decisión. Necesita seducir a los aprendices para que sean los asiduos visitantes razonablemente críticos de la prensa, la radio, la televisión, las editoriales, las revistas especializadas, máxime ahora que por principio somos “infodependientes” y que nadie puede existir en el mundo sin la información.

No es concebible un ser humano que no acuda a la información especializada para plantear y

encontrarle respuesta a los problemas, incluso a los existenciales.

Y todo esto, fundamentado rigurosamente en las teorías sobre la vida, la sociedad, la cultura, la biosfera y el cosmos.

#### Homeopatía para inhibidores de la acción enzimática

Son bien variados y sofisticados los antidotos con los que se ha tratado de contrarrestar las diferentes maneras de “inhibir” la acción catalítica del “maestro-enzima”, pero ninguna tan esperanzadora como esa pócima homeopática (no-alopática) de antibióticos y vitaminas naturales que es la “pedagogía de la liberación”,<sup>1032</sup> la que así suene a cierto maximalismo panfletario sigue en la orden del día como una de las tareas prioritarias por realizar.

No corresponde ahora a ponerle más adjetivos a las diferentes propuestas sobre la “pedagogía de la liberación”, sino auscultar en qué medida ciertas teorías cognitivas, epistemológicas y pedagógicas conocidas, y no sólo aquellas que encuentran una elevada correlación entre psicología y educación, también podrían fungir como otro de sus fundamentos.

Las teorías del “enfoque cognoscitivo” (sic)<sup>1033</sup> ¿cogitativo?, fundadas en que la información que recibimos la procesamos y estructuramos en nuestro sistema de memoria, copiarían en pleno siglo XX el debate sobre el Aprendizaje o el cómo aprendemos, mostrando que no era tan pasivo y externo a nosotros mismos el proceso de Aprendizaje, sino un proceso tan activamente intersubjetivo que podría tornarse a nuestra imagen y semejanza.

“A diferencia de las propuestas de los enfoques asociacionistas, los resultados del aprendizaje no dependen de elementos externos presentes en el ambiente (docente, objetivos, contenidos) sino del tipo de información que recibimos o que se nos presenta y las actividades que realizamos para lograr que esa información sea almacenada en nuestra memoria”<sup>1034</sup>

Esta teoría parte del presupuesto de que el Conocimiento se organiza en bloques de estructuras mentales (estructuras cogitativas) y que el Aprendiz es un organismo activo competente para realizar operaciones mentales (operaciones intelectuales) y codificar la información recibida,

<sup>1032</sup> Nos podemos remitir a las propuestas de Hostos, Freire, Dussel, entre otros.

<sup>1033</sup> POGGIOLI, Lisette. En artículo sobre psicopedagogía, Web

<sup>1034</sup> *Ibid.*

procesándola y almacenándola con el propósito de evocarla, invocarla o convocarle cuando fuere del caso.

A la luz de este “enfoque cogitativo” el Aprendizaje es un proceso activo que ocurre en nuestras mentes, siendo susceptible de ser determinado por nosotros en la medida que tengamos la idoneidad requerida para construir estructuras mentales (estructuras cogitativas) o transformar las ya existentes; es un proceso activo cuyos resultados no dependen de factores contextuales (mundo de sistema, ambiente), sino del tipo de información recibida y la manera como ésta es procesada y organizada en nuestra memoria (estructuras cogitativas), lo que sería algo extremadamente psicologista.

“Aunque el interés del enfoque cognoscitivo (sic) por el aprendizaje se ha centrado, básicamente, en la manera cómo las personas adquirimos nuevos conocimientos y nuevas destrezas y en la forma cómo este conocimiento y estas habilidades se pueden modificar, casi todas las concepciones del aprendizaje resaltan los criterios 1) que hay un cambio en nuestra conducta o en nuestra habilidad para hacer algo, 2) que este cambio resulta de la práctica o de la experiencia y 3) que este cambio es perdurable (Shuell, 1986)”<sup>1035</sup>

La metodología aplicada en la transformación de las “estructuras mentales” se funda en el hecho de que existiendo realmente los pre-conceptos científicos (intuiciones, especulaciones, sentido común) en los aprendices, entonces la superación de las preconcepciones, por parte del aprendiz, implica un cambio metodológico. Un primer requisito de este “cambio metodológico” es dudar de las evidencias que se tengan, poniendo en entre dicho lo explicado mediante el sentido común y planteando cuestiones que no puedan ser explicadas por el pensamiento del aprendiz, que contradiga las posibles respuestas desde sus propios paradigmas; lo que generaría un virtuoso conflicto que de ser bien manejado por el maestro-enzima (antropogogo) serviría de punto de partida para que los aprendices construyan nuevos conocimientos, desde algoritmos metodológicos diferentes.

Este cambio metodológico incluye varios niveles estrechamente interrelacionados, como i., la metodología de operación de cada concepto; ii., la metodología general de cómo opera el

pensamiento, o manera de proceder los científicos y personas comunes y corrientes al formular nuevas concepciones; iii., las formas metodológicas como son relacionados cada uno de los conceptos para formar estructuras con significado.

Otra teoría acorde con el ritmo de los avances de la psicología cognitiva, fundada en la condición necesaria de que cada maestro debe dotarse de cierta epistemología personal, se centra en la prioridad del “pensamiento del maestro”, lo que tampoco dejaría de ser una perspectiva extremadamente psicologista y racional. Este pensamiento 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; esquemas estos que se actualizarían permanentemente por la misma experiencia profesional. R. J. Shavelson (1986), “concibe el esquema de conocimiento”<sup>1036</sup> como una serie de expectativas al satisfacerse a través de alguna información sensible es codificada en la memoria, constituyéndose luego en la comprensión, permitiéndose así que dicha información quede plasmada dentro del “esquema de conocimiento”.

El maestro con frecuencia actúa guiado tácitamente por los “esquemas de conocimiento”, sin analizarlos ni 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, aprende a preguntar y procesa creativamente la información pertinente implícita en las respuestas, lo que requeriría de un pensamiento hipotético-deductivo puesto que tanto las hipótesis como las preguntas son de crucial importancia en el aprendizaje. Todo esto se configuraría en el sustrato más profundo, oculto e influyente del edificio cognitivo, como una auténtica “epistemología personal”.

<sup>1035</sup> *Ibid.*

<sup>1036</sup> *PORLÁN, Rafael. Op. cit.*

Ahora, desconocer que el conocimiento es producto de una relación cognoscente entre un "cuerpo y mundo" con su característica función de conocer y las cosas del mundo objeto de ser conocidas, o que un conocimiento ya conocido puede recrearse según la lente de estructuras "cogito/cogni/cognoscitivas" (constructos personales) de dicho "cuerpo y mundo", creyendo en cambio que son los investigadores los únicos que producen conocimiento y que a él como maestro sólo le correspondería informarlo en el aula, tendría que ser causa de las muchas angustias del maestro.

En su función de garantizar un aprendizaje eficaz terminaría constriñéndose a dirigir operativamente el aprendizaje de cada aprendiz, a través de objetivos y actividades mecánicamente secuenciadas, sin considerar necesario el punto de vista intencional y subjetivo de los aprendices.

"Es preciso tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre lo que vamos a enseñarle, puesto que el nuevo conocimiento se asentará sobre el viejo. 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...La organización y secuenciación de contenidos docentes debe tener en cuenta los conocimientos previos del alumno"<sup>1037</sup>

No obstante, poco importa si nuestra visión holista de la pedagogía ya estaría más que saturada de referencias al constructivismo, pero ahora nos estamos reiterando en nuestra condición de simpatizantes constructivistas, haciéndolo a la luz de la operatividad de la epistemología constructivista y de la pertinencia en que ésta pase a formar parte del menú de fundamentos de la "pedagogía de la liberación".

No debemos tomar acriticamente aquellas maneras como tradicionalmente se han venido adelantando los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias, ya que fácilmente terminaríamos reproduciendo los postulados empiristas campantes en la educación, como los de considerar que los contenidos son un cuerpo inalterable de conocimientos pre-existentes que tal cual deben transmitirse a los aprendices y a su vez éstos tendrían que limitarse a asimilarlo.

En los casos del transmisionismo y el

instruccionismo, fundamentados en criterios propios de la racionalidad instrumental y estratégica, se pretende planificar con rigor cierta intervención en la realidad asegurando determinada dirección del aprendizaje que, olvidando la necesaria e imprescindible incorporación de los aprendices al conjunto del proceso, subestiman cualquier papel de la carga de experiencias y significados en la construcción de constructos personales y estructuras cognitivas y la fundamental negociación de experiencias y significados en el aula; en el caso espontaneísta, que aporta una visión democratizadora de la dinámica escolar pretendiendo que sean los mismos aprendices los agentes protagonistas de su aprendizaje, se olvidaría el carácter "intencional" de la enseñanza y la necesaria tarea de orientación y dirección que el maestro ha de ejercer.

Es decir, no podríamos desconocer que iríamos a movernos dentro de un mundo en el que lo acostumbrado ha sido la relación mecánica entre "transmisión" y "asimilación", como si la enseñanza-aprendizaje o el trabajo-aprendizaje fueran un asunto de entrenamiento y adiestramiento en memorización y repetición rutinarias y como si consistieran en limitarnos a emitir una determinada información que de manera automática empezaría a darse su asimilación por parte de Polifemo.

Este nivel empirista lo superaríamos en la medida que nos preocupemos por dotarnos de una concepción del Mundo, la vida y el Hombre, formándonos en la hermenéutica (comprensión), la heurística (investigación), la reflexión sobre nuestra reflexión, la ética y el pensar dialéctico (competencia comunicativa), que no son simples asignaturas susceptibles de transmitir a la manera tradicional, puesto que sus contenidos no son pre-existentes ni inalterables, sino que entre nosotros y Polifemo tendríamos que construirlos con nuestros propios medios y posibilidades, en coherencia con la realidad de nuestro contexto.

También durante la década del setenta sería determinante el influjo de los teóricos de la visión cognitiva de la psicología, tales como Piaget, Ausubel, Bruner, etc., adquiriendo gran relevancia en el tratamiento de los problemas del aprendizaje al puntualizar cómo en los procesos de desarrollo conceptual, la motivación biológica directa y la presión ambiental ejercen cierto influjo de la mayor importancia.

1037 CARRETERO, Mario. *Op. cit.*

A partir de la evidencia de que la interacción organismo/ambiente puede dar origen a reorganizaciones significativas en las estructuras psicológicas, dichos pensadores abogan por una psicología dentro de cuyas preocupaciones estuviera el estudio de dichas interacciones, en el orden de los significados que ellas tienen en cuanto a las experiencias personales; y, unidos a las preocupaciones fenomenológicas de George Kelly, rechazan los métodos superficiales de la psicología experimental, introduciendo la idea de que la construcción de la realidad (individual y colectiva) es un proceso creativo, racional, afectivo y pragmático.

Como cada persona, además, interpreta su entorno, echando mano de su imaginación, de su experiencia y de su estado de ánimo en cada momento, por lo que esas interpretaciones serían tanto sensible-cognitivas como sensible-afectivas-emocionales (trascendental), requerimos conocer de esas visiones constructivistas de Jean Piaget, J.D. Novak, D. B. Gowin, D. Ausubel, entre otros.

Jean Piaget (1896-1980) retoma un concepto de competencia como conocimiento universal abstracto e interesado por la génesis, estructura, organización y desarrollo de los procesos mentales y cognoscitivos, propone la existencia de una organización mental general, en la cual todas las actividades cognoscitivas, incluida la lingüística, estarían subordinadas a una lógica de funcionamiento común. Esta teoría de la "epistemología genética", que según Piaget estudia las estructuras concretas de las ciencias y de sus métodos particulares para comprender sus integraciones dentro de cada una y de todas en su conjunto, deviniendo así en el fundamento de toda reflexión filosófica, ha sido aplicada contra el mismo querer de Piaget en el ámbito de la Pedagogía, pasando de epistemología genética a epistemología constructivista, con resultados más que interesantes.

Al esbozar nuestra visión holista de la pedagogía, ya tuvimos oportunidad de identificarnos, tomando alguna distancia bien corta por cierto, con los esquemas ¿dialécticos? del proceso de desarrollo cognoscitivo y afectivo por estadios propuestos por Piaget y Kohlberg, siendo que la relativa distancia no es tomada no tanto porque nos pareciesen sospechosos sino porque al fin y al cabo son esquemas, pero cómo

desconocer la importancia de la aplicación de la epistemología genética y de la epistemología constructivista en los procesos educacionales.

No obstante, dejamos para la reflexión y el debate nuestra preocupación porque una génesis del desarrollo del pensamiento y la inteligencia que se da a través de estadios, dentro de un mismo contexto sociocultural, pueda implicar la intromisión por la puerta de atrás de prácticas pedagógicas propias del conductismo, puesto que al concebir, por ejemplo, que a más edad un mayor estadio de desarrollo, podría pensarse en la viabilidad de que mediante un simple mecanismo repetitivo de estímulo-reacción a un adulto con cierto atraso en su desarrollo psicogenético se le podría habilitar en la adquisición o manejo conceptual propio de un estadio superior.

Según Stephen Toulmin,<sup>1038</sup> en la actualidad la cuestión básica de la Comprensión del Conocimiento Humano es ¿cómo podemos reconciliar, al mismo tiempo, la necesidad de un punto de vista imparcial para analizar, comprender y evaluar el conocimiento con el hecho constatado, tanto desde una perspectiva histórica como psico-socio-antropológica, de la enorme diversidad conceptual de nuestra especie y de la variedad de normas racionales aceptadas en los diferentes medios sociales, culturales e históricos? Lo que en el ámbito educativo sería ¿cómo podemos compaginar al mismo tiempo una posición imparcial para analizar, comprender y dirigir el Conocimiento escolar con la evidencia de la ingente diversidad de formas de conocer y de pensar que han existido, existen y existirán en el mundo?

La "epistemología constructivista (genética)" no es un arsenal para ser aplicado exclusivamente en el diseño de técnicas didácticas o de prácticas psicopedagógicas, pero sí serviría para fundamentarnos en nuestro problema de ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar? a Polifemo. Por su misma condición, la "epistemología constructivista" resulta más apropiada para responder a la indagación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias que sobre la enseñanza y aprendizaje de los niños, recibiendo de ella los buenos vientos y la buena mar para diseñar la estrategia "antropogógica" más apropiada en nuestro propósito de aprender y desaprender con Polifemo, sobre todo porque

---

1038 PÉREZ MIRANDA, Royman – GALLEGO BADILLO, Rómulo ... ..

con él es un asunto más de educación de adultos (científica) que de técnicas didácticas y de pedagogía. No obstante, y tal vez para beneplácito de sus mismos demiurgos, ha terminado aplicándose como teoría pedagógica.

Nuestra visión pedagógica se fundamenta en la “epistemología constructivista”, que no se limita a estudiar la naturaleza del conocimiento científico y de las circunstancias de su producción bajo el presupuesto realista-empirista de concebir el conocimiento como una representación o copia fiel de la realidad objetiva (mundo externo) que existe con independencia del observador, para lo cual ya hemos empezado a dar los pequeños pasos con los contenidos construidos hasta ahora en nuestro “constructo personal”.

### **Programa Constructivista en la Enseñanza-Aprendizaje<sup>1039</sup>**

En el contexto de un mundo social donde el horizonte de sentido de la Educación no es el mismo para los funcionarios del mundo de sistema y los funcionarios del mundo de la vida de las diferentes naciones del Orbe, ya que los contenidos que las burocracias estatales le dan a sus programas políticos, económicos e institucionales no coinciden en muchos casos con las más sentidas aspiraciones sociales y culturales de sus pueblos, vale seguir preguntándose por el sentido, el significado, el carácter y la finalidad de la comunidad educacional y del Estado en función de la Educación.

Sobre el perfil del nuevo maestro, tanto por su capacidad, su práctica y su conciencia profesional, está obligado éticamente a asumir el ideal de ser gestor de una nueva sociedad. El maestro debe asumir el liderazgo que le corresponde, dejando de ser un memorial de “lamentaciones” y de estarle atribuyendo a otros las responsabilidades de una educación a espaldas del proyecto humano.

El papel del maestro es convencer a toda la comunidad educacional de su compromiso incondicional e ineludible con el propósito social y cultural de su pueblo, a la par de su preocupación por dotarse de la más sólida fundamentación conceptual, metodológica, pedagógica y actitudinal para desempeñarse idóneamente en su oficio, además de interpretar, explicar, comprender, descubrir, concebir y transformar el mundo en coherencia con una

determinada concepción del mundo, de la vida y del hombre.

No importa dónde esté y bajo qué condiciones se encuentre el maestro, su propósito debe estar en función de las aspiraciones de la humanidad, transformado entre otras cosas la misma institución educativa en una empresa colectiva al servicio de la comunidad educacional de aprendices, familia, maestros, comunidad académica y comunidad científica. El maestro no puede ignorar, explícita o implícitamente, le “vende” a las nuevas generaciones un proyecto determinado de sociedad; esto es, propone a la comunidad educacional propósitos, fines y maneras específicas de ordenar la realidad para actuar exitosamente en ella.

Ahora, no se es “constructivista” diciendo que se cree firmemente en la idea de que los seres humanos, en comunidad y dentro de una tradición cultural, social y económica, “construyen conocimiento”; hay que señalar con claridad dentro de qué corriente se está trabajando y precisar los presupuestos epistemológicos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos y didácticos, a partir de los cuales se ha delimitado y formulado el problema. No se es constructivista porque se quiera serlo, se sepa serlo o se pueda serlo, sino porque es serlo haciéndolo, es decir, sabiendo, queriendo y pudiendo ¡hacerlo!

Para quien se precie de ser “constructivista”, no podría limitarse en dictar las clases del programa de su asignatura, hacer exámenes y corregirlos de manera llana y a recibir la paga. No puede caer en el “eufemismo” de considerarse, sobre todo en nuestro país, un trabajador de la cultura, sino asumirse como el profesional que es y dar todo de sí, que de contera vendrá el reconocimiento por parte de la comunidad educacional de que ha sido alguien que ha participado en la construcción de unas sólidas bases teóricas y prácticas, que lo caracterizan como pedagogo, andragogo y antropogogo.

Para el “antropogogo” ¿constructivista? tanto el aula de clase como la misma institución educativa tiene que ser un espacio conceptual, metodológico y actitudinal, ordenado para contrastar (Sic et non) las teorías pedagógicas en la cual se halla inscrito, y cuyos resultados estima que constituyen aportes significativos a la comunidad educacional a la que pertenece.

1039 PORLÁN, Rafael. Op. cit. y PÉREZ MIRANDA, Royman – BADILLO GALLEGOS, Rómulo. Op. cit.

También en el caso de que su ámbito de acción educacional y académica sea la enseñanza de temas especializados, requiere de una formación científica, epistemológica, pedagógica y didáctica de alto nivel, si es que pretende militar en cualesquiera de las corrientes constructivistas anotadas; más que un funcionario, requiere valorarse como un investigador en la disciplina que lo ha de constituir en un profesional autónomo en la pedagogía y la didáctica; y requiere de un convencimiento en cuanto a estar operando con verdades no absolutas, sino con tesis que constituyen sólo provisionales marcos metodológicos y conceptuales de referencia para continuar su tarea investigativa y creativa.

“A través de las revoluciones espirituales que exige la invención científica, el hombre se convierte en una especie mutante o, para expresarlo aún mejor, en una especie que necesita mutar, que sufre si no cambia. Espiritualmente el hombre necesita necesidades. Si se considerara adecuadamente, por ejemplo, la modificación psíquica que se realiza a través de la comprensión de doctrinas como la Relatividad o la Mecánica ondulatoria, quizá no se encontrarían estas expresiones exageradas”<sup>1040</sup>

#### **Mito de los Contenidos o pedagogía transmisionista**<sup>1041</sup>

Este tradicional enfoque transmisionista de “programar contenidos”, que a veces se alterna con el instruccionalista de planear los objetivos, se reduce a tener en el centro a un maestro que organiza la rutina del curso en torno a la selección de una secuencia de temas, para luego entrar a explicarlo magistralmente, mientras que los aprendices toman notas y esporádicamente dialogan sobre el tema, realizan problemas de aplicación y se ponen en marcha actividades prácticas de comprobación.

Como acá sólo importaría el tipo de contenido a transmitir, suficiente sería con disponer de un maestro apto en las artes de la oralidad y transmisión verbal de conocimientos, así este “enseñar” no redunde en “aprendizaje”.

El “enseñar” se limitaría a explicar a los aprendices determinados “contenidos” esenciales sobre una determinada asignatura, procurando definir adecuadamente el significado correcto de ellos y el argumento formal que los justifica. El supuesto argumento fuerte que justificaría este

procedimiento estaría en la explicación peregrina de que los maestros hacemos esto porque es la única forma como sabemos hacerlo, porque así fue como hicieron con nosotros, porque es lo que se viene haciendo desde siempre en la enseñanza reglada o porque es lo que hemos oído decir que hacen los demás maestros.

El maestro termina convencido de que la enseñanza se reduce a: a) formalizar un “temario de contenidos” basado exclusivamente en los datos, conceptos y teorías de su dominio, apetencia e interés; b) que sus contenidos preseleccionados, entendidos como contenidos conceptuales, son el elemento curricular básico que condiciona y sobre el cual gira todo lo demás; c) que sus contenidos sobre conocimientos conocidos son imprescindibles para el aprendizaje, por lo que son convertidos en las únicas metas de su programa, ya que las concepciones de los aprendices y la información proveniente del trabajo directo con la realidad no serían contenidos relevantes a tener en cuenta; d) que sus pre-establecidos contenidos de obligatorio aprendizaje son el único objetivo relevante, por lo que fijar objetivos no es necesario ni importante; e) que sus contenidos preseleccionados, por estar estructurados formalmente (lógica formal) y ser supuestamente de fácil aprendizaje, son suficientes para provocar la motivación y centrar la atención de los aprendices en su clase magistral; f) que el contexto social e histórico en que se produce el conocimiento disciplinar, no son contenidos relevantes; g) que el conocimiento disciplinar es un conjunto acumulativo de datos, conceptos y teorías que han superado la prueba de veracidad científica y que, por tanto, poseen un único significado verdadero que no hay necesidad de someter a ninguna crítica o reflexión; h) que el conocimiento disciplinar es jerárquicamente superior a cualquier otra forma de conocimiento; i) que el papel social de las disciplinas, y su relación con otras formas de conocimiento, no es importante como contenido de enseñanza y aprendizaje.<sup>1042</sup>

Este procedimiento pedagógico, que hace culto de unos determinados conocimientos conocidos y no se atreve a formar en el desarrollo de la capacidad de producir conocimiento, además de ignorar que la pedagogía es un

1040 BACHELARD, Gaston. *La formación del espíritu científico, Siglo XXI, México, 1979, pág. 18*

1041 Extractado de Rafael Porlán. *Op. cit.*

1042 *Ibid.*

problema de trabajo-aprendizaje, pone en evidencia deficiencias letales al mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que: a) Al reducir el diseño previo de los procesos de enseñanza-aprendizaje a una secuenciación, formalización y organización de contenidos, el maestro quedaría desarmado para abordar y encauzar otro tipo de problemas que inevitablemente se generan por la misma dinámica de la clase; b) al establecer previamente y de manera cerrada el listado de contenidos, el maestro castra la posibilidad de que los aprendices se sientan interesados desde el principio con el plan de trabajo; c) al organizar y seleccionar los contenidos con una lógica exclusivamente disciplinar, el maestro termina poniéndole barreras a la posibilidad de que los aprendices comprendan la información recibida; d) al formular los contenidos como un producto disciplinar, sin contextualizarlos ni relacionarlos con su proceso de producción, se transmite una imagen formalista y académica de los mismos, provocando que los aprendices no los relacionen con los problemas de su medio; e) al formular los contenidos como unidades de verdad, con un único significado posible, se transmite una imagen autoritaria del conocimiento disciplinar, lo que provocará en los aprendices una imagen de auto-ignorancia o complejo de ignorancia, y, como consecuencia de esto, una actitud de inhibición tanto para ser conscientes de que tienen opiniones como para expresarlas.<sup>1043</sup>

Sobre el otro procedimiento pedagógico, referente a la forma de cómo enseñar, el maestro termina convencido de que la enseñanza se reduce a: a) Explicar verbalmente cada uno de los temas siguiendo directa o indirectamente un libro de texto; b) limitarse a explicar los contenidos, ya que la información que se transmite es un fiel reflejo de los conocimientos disciplinares; c) presentar con su propio bagaje conceptual los temas, que los aprendices pasivamente escucharían con silenciosa atención su infalible sapiencia, sin poder encontrarle otras interpretaciones a la información recibida; d) si las explicaciones de los contenidos están bien hiladas y argumentadas, los aprendices con un nivel normal de inteligencia que hayan estado atentos deberán apropiarse de ellos sin problemas, lo que hace que las ideas y opiniones de los aprendices, si es que existen,

serán sustituidas mediante este proceso por las ideas correctas del maestro; e) las conductas de aquellos aprendices que demuestren una falta de conexión con el hilo conductor de la clase, cuando no una clara interferencia con el esquema previsto (distracción, contestaciones fuera de contexto, conversaciones colaterales en el aula), son una expresión de la tendencia que poseen hacia la indisciplina y la inadaptación escolar; f) por el contrario, las conductas de aquellos aprendices que externamente demuestren atención y toman apuntes, son reflejo fiel de que están siguiendo comprensivamente la explicación del maestro.<sup>1044</sup>

De nuevo, este procedimiento pedagógico pone en evidencia otras deficiencias letales al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que: a) La suposición de que el maestro se las sabe todas, llevándolo a tomarse esto en serio, le genera unos estados de ansiedad e inseguridad profesional tales que, cuando se encuentra con la pregunta que pudiera desnudar su real ignorancia, su respuesta es la reacción rígida y autoritaria en el aula; b) el hecho de partir del axioma de que la enseñanza per se es la que produce el aprendizaje, cuando se constata el obvio fracaso del aprendizaje genera en el maestro un desconcierto tal que lo hace reaccionar culpabilizando a los aprendices o a la mala preparación que se les da en los niveles educativos precedentes; c) por no tener en cuenta las concepciones de los aprendices, necesariamente el maestro llegaría a ignorar las verdaderas causas de ciertos errores y, por tanto, la manera de superarlos; d) la predeterminación de cierto tipo de conductas inducidamente provocadas y esperadas de los aprendices hace que algunos le sigan la corriente al maestro, manifestando externamente la conducta esperada aun cuando interiormente no exista conexión psicológica significativa con la información recibida, o que otros aprendices muestren abiertamente cierto grado de hostilidad y desinterés con respecto a dicha información; e) la idea de que enseñar es transmitir verbalmente contenidos, de que el conocimiento es un acumulado de conceptos y verdades, de que aquello que se escucha y memoriza se aprende y de que una determinada visión del conocimiento, aprendizaje, comunicación humana y relaciones sociales no se manifiestan como hipótesis tentativas susceptibles de ser invalidadas y

<sup>1043</sup> *Ibid.*

<sup>1044</sup> *Ibid.*



modificadas, sino como evidencias o axiomas que no necesitan de justificación ni de comprobación, contrae deficiencias como la falta de actualización científica rigurosa del maestro y su respectivo rasgo antidemocrático de autoritarismo; f) con frecuencia los aprendices no comprenden lo que se les enseña, no muestran interés por el aprendizaje y repiten mecánica y formalmente ciertos conocimientos en los exámenes; y g) con frecuencia los aprendices olvidan lo que se les enseña, aprenden para olvidar.<sup>1045</sup>

#### **Mito de los Objetivos o pedagogía instruccionalista<sup>1046</sup>**

También acá el centro es el maestro con su planeación de objetivos, reduciendo el "enseñar" a un asunto de poner mayor énfasis en la formulación consciente de las "intenciones educativas", consistentes en las metas a conseguir, la naturaleza específica de las actividades a realizar y el enunciado de los objetivos de aprendizaje.

Bajo el presupuesto de que toda práctica educativa se caracteriza por la "intencionalidad" o existencia en la mente del maestro de unos determinados objetivos, este procedimiento pedagógico se presenta más como lo que "se debería hacer", en casos de maestros descontentos con su propia práctica, que como lo que "realmente se hace", representado esto en el cumplimiento con la tarea de desarrollar una planificación rigurosa y completa, pero que no necesariamente seguiría con el mismo rigor en su práctica docente.

No se subestima el valioso aporte de "enunciar los objetivos", pero en caso de quedar atrapados por ellos, sin admitir su relatividad y posible evolución, no podrían reformularse a la luz de los intereses y necesidades de los aprendices; además de que esta modalidad lleva implícita la idea de eficacia, tan vinculada a la mentalidad tecnológica eficientista, rígida y uniformadora.

Se recomienda que el maestro elabore su programación con base en ciertos "objetivos operatorios escalonados", que éstos a su vez conducirán a los objetivos finales (generales), entrando el maestro a fijarlos convencido de que: a) Los "objetivos" son el elemento curricular básico; b) una enseñanza rigurosa y eficaz requiere de una planificación minuciosa de las metas terminales de aprendizaje a conseguir, las

que han de escalonarse y encadenarse a través de "objetivos operativos" de manera que se garantice el resultado final; c) los "objetivos conceptuales" han de formularse jerárquicamente en un orden bien definido, de manera que se asimilen primero los conocimientos más concretos y después los más generales y complejos, lo que redundaría en la asimilación del significado verdadero de los conceptos; d) la organización de la tarea en el aula en torno a una secuencia cerrada de actividades garantiza la consecución de los "objetivos de aprendizaje" previstos; e) los aprendices de inteligencia normal pueden seguir secuencias de actividades idénticas; f) podrá variar el ritmo del aprendizaje y su mayor o menor necesidad de apoyos y refuerzos, pero la secuencia de actividades, si está bien elaborada, ha de ser válida para todos y, consecuentemente, generalizable; g) los aprendices que realicen correctamente las actividades es porque pudieron asimilar de manera irreversible las metas de aprendizaje; h) los aprendices que no realicen exitosamente las actividades es porque denotan falta de interés y voluntad de trabajo, o porque su nivel de inteligencia estaría por debajo de lo normal; i) la realización de pruebas objetivas de conducta de entrada y salida es una forma eficaz de medir el grado de consecución de los objetivos previstos; j) el comportamiento de los aprendices frente a las actividades propuestas durante todo el aprendizaje es un indicador objetivo de evaluación; k) las actividades de recuperación preestablecidas son el mejor procedimiento para que los aprendices con problemas vuelvan a intentar la consecución de los objetivos de aprendizaje.<sup>1047</sup>

Este procedimiento pedagógico, en apariencia rigurosamente conceptual, perfeccionista y completo, también adolece de deficiencias prácticas y conceptuales, puesto que: a) al concebir los objetivos programados como metas terminales y únicas, el maestro queda bloqueado para adaptar y flexibilizar el programa en función de la dinámica de la clase y para conseguir involucrar realmente a los aprendices, con sus propios intereses, en el proceso de aprendizaje; b) al concebir que el conocimiento se estructura jerárquicamente en secuencias conceptuales únicas, se niega la diversidad de secuencias de

1045 *Ibíd.*

1046 *Ibíd.*

1047 *Ibíd.*

aprendizaje y, portanto, se fuerza una uniformidad psicológica que plantea problemas de fracaso en los aprendices, favoreciendo el aprendizaje mecánico e instrumental; c) al concebir que los conocimientos disciplinares tienen un único significado verdadero, objetivo y neutral, se transmite una imagen autoritaria y absolutista del mismo; d) al partir de que aprender es eliminar significados erróneos, sustituyéndolos por los verdaderos, se castra toda la virtuosidad de la especulación y los aprendices tenderán a no valorar sus propias opiniones, guardándose sus propios puntos de vista; e) el carácter cerrado de las secuencias de actividades crea problemas de rigidez en la práctica, que ante el fracaso de determinadas actividades para determinados aprendices se descarga en éstos toda la responsabilidad; f) el no poder modificar el plan sobre la marcha genera autoritarismo en el maestro, con la consecuente desidia y negligencia de los aprendices; g) el carácter universal de las secuencias de actividades impide integrar adecuadamente la diversidad psicológica de los aprendices, quienes no sólo se diferencian por su nivel de partida, sino por sus estrategias de aprendizaje, habilidades intelectuales, experiencias culturales, valores e intereses; h) al no valorar el significado propio que los aprendices les dan a los conocimientos, ni considerar su capacidad en re-crear y producir conocimiento, puede provocar que así se trabaje de una manera activa se realicen aprendizajes mecánicos y formales, castrando la capacidad de estructurar significados por parte de los aprendices; i) centrar la evaluación exclusivamente en lo aprendido impide comprobar la validez general de la programación, e incluso el enfoque curricular; j) al pretender la racionalidad científica de la enseñanza se asume "a priori" que los posibles fracasos detectados en los aprendices son imputables a estos mismos, pero nunca al programa ni a la dinámica establecida por el maestro; k) la idea de que el aprendizaje es una especie de ascensión a través de una escalera conceptual y que con cada subida de peldaño se simboliza el aprendizaje de un nuevo concepto, plantea el problema práctico de no saber abordar los naturales retrocesos que tendrán que manifestarse en los aprendices; l) la idea del aprendizaje como algo lineal e irreversible impide comprender los procesos, a

---

1048 *Ibid.*

1049 *Ibid.*

veces sinuosos, contradictorios y reversibles, que se manifiestan en la evolución de cada aprendiz en particular; m) la idea de que las pruebas objetivas son indicadores eficaces para medir el aprendizaje plantea el problema de cómo identificar posibles comportamientos adaptativos de los aprendices que, bajo la apariencia de un resultado formalmente correcto, encubren una falta de comprensión real; n) el maestro, al constatar que por el método tradicional (transmisionista) los aprendices, en el mejor de los casos, aprenden para olvidar, si logra presentar de manera diferente los conocimientos ordenándolos por su nivel de dificultad y estableciendo los conceptos-llave que cierran o abren el acceso a otros conocimientos, simplemente está adoptando una perspectiva epistemológica de corte positivista; ñ) la obsesión por ser eficaz (tendencia tecnológica) suele llevar al maestro a plantear el problema desde la perspectiva de lo que necesariamente se debe aprender, olvidando que quizás no coincida con lo que los aprendices realmente necesitan, quieren o desean aprender.<sup>1048</sup>

#### **Mito del Alumno o pedagogía paidocentrista<sup>1049</sup>**

Acá entramos en arenas movedizas, sobre todo porque una "peda"gogía no enfocada hacia los niños no sería pedagogía, o nuestra antropogogía no centrada en una comunidad de aprendices no sería antropogogía, pero centrarse en el alumno como si éste fuera un objeto de experimentación (ratón de laboratorio) o la tabula rasa que hay que amoldar según las necesidades del capital y el poder también ha sido una recomendación típica de la concepción positivista-conductista. No obstante, no está mal obsesionarnos por los aprendices, siendo mucho menos cuestionable que las obsesiones por contenidos y objetivos, ya que podríamos hacerla saludablemente virtuosa en la medida que nos centremos en su formación humanista, científica y ética hacia su ser-persona autónoma, libre, solidaria y culta.

Nos saldremos un poco del formato de Rafael Porlán, enfocando de una manera más holista esta obsesión, resaltando su condición de ser una pedagogía que no ha sido sólo el producto de las exigencias coyunturales del capital (industrial, tecnológico, financiero), sino que también ha sido producto de la reflexión humanista, sociológica y filosófica.

Esta tendencia "espontaneísta" (paidocentrista) concibe que "enseñar" es poner énfasis en el alumno como el centro de currículo, para que pueda expresarse, participar y aprender en un clima espontáneo y natural, donde sus intereses actúen como un importante elemento organizador, que por ser dichos intereses más importantes que cualquier urgencia de ajustarse a exigencias del poder y dominación el Maestro no podría decidir de forma exclusiva los métodos de trabajo, los criterios de evaluación y lo que hay que enseñar y aprender.

De esta manera, los aprendices hacen suyo el proceso, donde el profesor adopta el papel de coordinador de las actividades que van surgiendo en los debates, improvisando recursos, solucionando problemas y favoreciendo la participación y comunicación de los aprendices. El hecho de situar al alumno como el centro de la enseñanza, y no como un mero consumidor de las mismas, supone un cambio sustancial de perspectiva con respecto a las del currículo tradicional de contenidos y la del currículo por objetivos, puesto que dejan de primar esos planteamientos apriorísticos y cerrados sobre lo que se debe aprender, que provocan sólo aprendizajes mecánicos y fugaces, para dar paso a una "intención" clara de que los aprendices protagonicen sus proyectos de trabajo y aplique en éstos los significados que han ido construyendo desde su experiencia, correspondiéndole al maestro crear el clima propicio a la libre expresión de opiniones, intereses y puntos de vista.

Es como si el maestro adelantara una "negociación" con los aprendices sobre los proyectos de trabajo o el qué enseñar, que pueden ser comunes a toda la clase o diferentes según cada grupo. No se parte de la rigurosa y minuciosa programación, ni de contenidos y objetivos detallados y explícitos, sino de un diseño de actividades y recursos muy abierto y flexible.

Acá se resaltan las salidas de observación, las experiencias, las actividades de expresión, comunicación y puesta en común, donde permanentemente, y en función de los intereses y las motivaciones de los aprendices, se están improvisando estrategias de acción que modifican y ajustan permanentemente el plan de trabajo, evitándose cualquier actitud descalificadora por parte del maestro.

Esto sólo podría adelantarse por un maestro convencido de que: a) La enseñanza, para que provoque realmente aprendizaje, ha de basarse fundamentalmente en las motivaciones espontáneas de los aprendices; b) cualquier planificación de objetivos o/y contenidos genera un directivismo autoritario que es totalmente contraproducente; c) lo importante no es aprender unos conceptos u otros, sino dominar los procedimientos que permitan al aprender por sí mismo cualquier tipo de conocimientos; d) es importante aprender determinados valores y actitudes que promuevan el espíritu científico, la autonomía personal, la creatividad, el ejercicio de la crítica (Kohlberg); e) lo primordial para el aprendizaje significativo son aprendices planteándose los problemas que les interesan e intentar abordarlos por ellos mismos; f) las actividades a realizar por los aprendices deben favorecer la observación directa de la realidad, para inferir a partir de ella los conceptos más relevantes; g) secuenciar las actividades de una manera rígida y uniforme es contrario al proceso natural de aprendizaje, como a la diversidad de ritmos y estrategias mentales de los aprendices; h) realizar cualquier forma de seguimiento del aprendizaje es negativo, por lo que tiene de mecanismo de control, e irrelevante por la imposibilidad de saber con exactitud lo que los demás saben; i) la participación de los aprendices en la toma de decisiones, al mismo nivel que el maestro, es la mejor manera de evaluar la marcha de la clase; j) la improvisación en la actuación docente reconoce la importancia de los componentes emocionales, artísticos, situacionales y contextuales de la enseñanza.<sup>1050</sup>

A tanta belleza no ha dejado de encontrarse sus correspondientes deficiencias prácticas y conceptuales, las que podrían, en parte sí y en parte no, ser aceptadas por quienes vamos predispuestos a construir procesos de ruptura con la empirista-conductista-positivistas pedagogías transmisionistas, instructoristas y tecnológicas.

Pero si ello fuese dejar al garete la pedagogía, hasta dónde tendrían razón quienes nos advierten que: a) El hecho de que el Maestro intervenga en el aula sin una reflexión previa sobre el conocimiento que es deseable enseñar y aprender haría que posteriormente esté incapacitado para atender y encauzar adecuadamente las demandas

---

1050 *Ibíd.*

conceptuales de los aprendices; b) el valorar más el aprendizaje de procedimientos y de actitudes que de datos, hechos y conceptos, plantearía el dilema de si con este tipo de enseñanza los aprendices superan efectivamente los errores y obstáculos conceptuales; c) al poner el énfasis casi exclusivamente en los intereses de los aprendices, pareciera no tenerse en cuenta que debido a la enorme influencia de la cultura escolar tradicional es posible que los aprendices expresen intereses poco significativos, desde el punto de vista pedagógico, o que simplemente manifiesten posturas hostiles a un enfoque curricular que les estaría obligando a cambiar su papel; d) una concepción excesivamente abierta de la dinámica de la clase puede crear problemas de organización y coordinación, ya que simultáneamente se pueden estar planteando problemas diversos a través de actividades muy diferentes; e) rechazar cualquier forma de seguimiento del aprendizaje implica renunciar a conocer, en alguna medida, qué grado de validez tienen nuestras hipótesis de trabajo profesional; f) al resaltar casi exclusivamente la dimensión espontánea y natural de la clase sin un diseño previamente estructurado, aunque sea abierto y flexible, el maestro difícilmente podría aprovechar toda la potencialidad de los aprendices; g) al enfatizar exclusivamente los intereses de los aprendices puede originar el problema de cambiar una estructura basada en el poder del maestro por otra basada en el poder de los intereses de los aprendices, que con frecuencia son volubles y circunstanciales; h) centrar la actuación en la continua improvisación sería crear las condiciones para el estancamiento profesional; i) si la presencia omnipresente y rígida de la programación puede falsear el aprendizaje, igual de cierto la ausencia de un referente puede falsear, a sí mismo, la enseñanza del maestro; j) la preocupación por el alumno hace que el maestro plantee el problema de "aprender para olvidar" desde la perspectiva de lo que los aprendices desean aprender, olvidando que para guiar el proceso es importante formularse lo que sería conveniente aprender.<sup>1051</sup>

Pareciera que estos problemas son más desde la perspectiva del maestro y de la institucionalidad que de la realización personal del alumno; así que

bien valdría la pena correr el riesgo, puesto que a más de uno nos puede resultar seductora una alternativa de estas.

Y para muestra, un botón: En un estudio de la fundación para la educación superior FES,<sup>1052</sup> se registran testimonios de estudiantes que manifiestan sentirse vivir regularmente estados violentos en el aula cuando el profesor se dedica a exponer, sin permitir su participación, porque además de generar un ambiente de temor la mayoría de los maestros sólo se preocupan por centrar toda la atención en ellos mismos, desinteresados de los problemas y dificultades que como seres humanos tiene el alumno.

También se encuentra en dicho estudio el análisis de lo que ocurriría con tres tipos de maestro:

El "maestro autoritario" (normativo y tradicionalista), que se apoya en la sanción y desconoce al alumno; el "maestro permisivo", que se ubica en el otro extremo, permitiéndolo todo hasta llegar a cierta anarquía, al precio de un alumno disperso en el democraterismo; y el "maestro democrático", que pacta con los aprendices, partiendo de una relación de afecto y generando un ambiente de respeto agradable en el trabajo. Al preguntársele a los aprendices qué opinión tenían de los maestros referenciados, se registra: Del maestro autoritario, "Mi maestro es muy regañón, solo le gusta gritar, muchas veces salgo con dolor de cabeza de la escuela"; "No me comprende, le gusta demasiado el orden, creo que le tengo mucho miedo".

Del maestro permisivo, "Me parece un maestro muy chévere porque uno pude hacer toda la recocha que quiere"; "A mi me parece que el maestro cambia mucho porque unos días está contento y otros está muy bravo".

Del maestro democrático, "Me gusta porque no nos grita, me habla calmado y con mucho cariño"; "Es un maestro increíble, me gusta mucho estudiar con él".<sup>1053</sup>

De esto se colige que las estrategias seguidas por los dos primeros tipos, no pretenden dulcificar una relación sino, por el contrario, a utilizar el poder que les es dado; mientras el tercer tipo de maestro asume actitudes de conocimiento y reconocimiento del otro como presupuesto para

1051 *Ibid.*

1052 *Documento Alumnos Problema o Maestros Problema. FES; Cali, 1991*

1053 *Ibid.*

crear un ambiente adecuado de trabajo, enfocado hacia un efectivo desarrollo humano.

Entonces, para poder superar las pedagogías tradicionales que se fundamentan en un concepto de hombre, educación y cultura expresado en un proceso educativo donde el maestro sólo se capacita o adiestra para instruir a un alumno que sólo tendría que repetir los conocimientos y valores transmitidos por unos que saben más a otros que saben menos, urge que la educación sea uno de los foros principales para realizar otra concepción donde se le apueste a la rectitud, perfección e integralidad del alumno, se de una fluida comunicación entre los actores del proceso educacional, se negocien y renegocien significados, se explique la acción y se garantice que los participantes cumplan una función activa, dejando de ser los pasivos espectadores.

Es impropio partir del presupuesto de subestimar al alumno, considerándolo un subdotado, subprovisto de conocimientos, carente de valores e incompetentes para ver el mundo y encontrarle soluciones con un sentido de sociedad, cuando hasta en una comunidad de micro organismos observamos cómo ostentan la inteligencia y el aprendizaje significativo requerido para sobrevivir, procrear, anticiparse, prever, proveer y adaptarse. De ahí que ante un problema de aprendizaje no es recomendable pensar que esté en el alumno, cuando en verdad estaría en el método, en el medio, en la pertinencia, el interés, etc.

Y en el caso de que alguien persista en ir hacia el alumno, por lo menos que lo aborde de manera holista. Según el neuropediatra usamericano Mel Levine, profesor de la Universidad de Carolina del Norte, desde la óptica del aprendiz serían ocho los componentes que intervienen en el proceso de aprendizaje: Atención, Memoria, Lenguaje, Ubicación espacial y secuencial, Orden Espacial, Orden Secuencial, Capacidad Motora, Pensamiento Abstracto, Inteligencia Emocional e Inteligencia Social.<sup>1054</sup> Esto, sólo por dejar un dato.

### **Teoría de las Transformaciones Intelectuales<sup>1055</sup>**

Esta variante “constructivista”, de una concepción profundamente humanística del proceso educativo, se fundamenta en una teoría evolutiva del aprendizaje que considera al

Conocimiento como una construcción humana y, por tanto, toda enseñanza debería apuntar en su promoción.

Con cierta imposibilidad teórica y práctica de medir el aprendizaje, plantea el “Aprendizaje” como una transformación intelectual autónoma del aprendiz y dirigida por su personal dimensión concienzuda, de acuerdo con la historia de su propio desarrollo cognitivo/cognoscitivo.

Aunque, no sería tanto una dimensión sino una “estructura de conciencia”, organizándose y transformándose de conformidad con las relaciones que el aprendiz establece con la naturaleza y con la sociedad, cosa que el maestro debe tener bien presente a la hora de planificar las estrategias pedagógicas que busquen la transformación de dichas estructuras.

La Transformación ocurre por las diferencias cualitativas que se dan entre las nuevas y las viejas estructuras ¿estructuralismo?, en la medida que las nuevas sean heurísticamente más fuertes, en términos de logros fácticos y conquistas intelectuales que le permitan a cada aprendiz ser cultural y socialmente mejor.

Esta propuesta de “transformación intelectual” es criticada por ser demasiado “intelectualista” y no destacar los aspectos “afectivos” que están presentes en cualquier actuación humana (Conocimiento e Interés de Habermas; Conocimiento y Afecto de Piaget y Kohlberg).

Pero, convencidos de que cualquier discurso sobre la naturaleza del ser humano es de tal complejidad intrínseca que la hace incompleta, dicen que un proceso auto-constructivo de formación integral debe atender al desarrollo armónico de por lo menos las cualidades de Racionalidad, Afectividad, Sexualidad, Ética, Política y Religiosidad.

Racionalidad, como el conjunto de algoritmos de pensamiento y actuación, capacidad de adecuar las cualidades de conformidad con el proyecto ético de vida que se sigue, tener la idea de que nuestras formas de concebir y pensar la realidad no son verdades absolutas y la tolerancia para reconocer y aceptar las razones de los otros (racional y razonable).

Afectividad, ya que ninguna actuación es totalmente racional (Piaget, 1985), ni totalmente afectiva, sino que están presentes una y otra

1054 JEREZ, Ángela Constanza; Sub-editora de *Vida de Hoy, El Tiempo, Bogotá, 06-11-2004*

1055 PÉREZ MIRANDA, Royman – GALLEGO BADILLO, Rómulo. *Op. cit.*

dependiendo de la situación, predomina una más que la otra; la racionalidad y la afectividad son los dos extremos de un continuo sin que ninguno de ellos sea ciento por ciento puro.

Sexualidad, que se halla de alguna manera presente cuando se estipula la erótica que cada quien mantiene con aquello que piensa y hace, con el trabajo u ocupación que realiza; en la medida en que pensarlo y hacerlo le produce un placer que lo mantiene motivado, aún a pesar de resultados poco exitosos.

Ética, Política y Religiosidad, ya que toda construcción humana posee un referente Ético y Político, a la vez que, cualquiera sea la concepción que se tenga, es y despierta un profundo sentido estético, y a veces religioso (Prigogine y Stengers, 1990).

### **Enseñar Filosóficamente**

En la Educación, la más humana de las ciencias, no hay espectadores, como sí es común apreciarlos en sus congéneres los procesos de enseñanza y aprendizaje. Casi en todas las propuestas sobre procesos de "aprender" se fundan en la pasividad de quien aprende, lo que es bien ajeno a la comprensión de la realidad humana, que requiere de una identificación plena con el otro, reconociéndose en el otro; por lo cual la Educación es en esencia un proceso de "aprender a aprender".

Si el Método de la Educación no puede reducirse a la ingerencia conductista de los factores externos en el aprendizaje como resultado de los impulsos fisiológicos que conectan el estímulo-respuesta, ni enfatizando sólo la dimensión interna psíquica de la conciencia de sí, tendría que pensarse en un Método que incluya todos los factores externos e internos, biológicos y sociales, individuales y sociales, que incluya la imprescindible función de la "conciencia social".

Que sin reducirse a los determinantes externos tampoco caiga en la introspección subjetivista del "cogito, luego existo" (Descartes), ni en las interpretaciones subjetivas de sí mismo y de su mundo, y que se predisponga en empatía aceptándose en los otros así sea al precio de empezar por rechazarse en sí.

Que retome las valiosas contribuciones de uno y otro, ya que práctica y conciencia social forman un todo orgánico, superándose efectivamente toda concepción de tipo behaviorista de la conducta, como la concepción introspectiva de la conciencia de sí.

La figura de Sócrates nos resulta de las más emblemáticas en la prospección de un nuevo tipo de maestro, tan paradójico que Platón define al "filósofo" en referencia a un Sócrates pretendiendo sólo saber una cosa, que no sabe nada.

Es clásico ese método de interrogar a sus discípulos, mas no en contestar a sus preguntas, porque él mismo no tendría nada que enseñarles tocante al contenido teórico del saber, siendo que con Sócrates el "filosofar" consiste en cuestionarse a sí mismo por tener el sentimiento de no ser lo que se debería ser.

La pregunta fundamental de Sócrates es por excelencia ética, en cuanto apunta a cómo alcanzar la vida buena, para lo cual se requeriría de ser el *philosophos* que amara lo que es necesario saber para vivir bien, ya que de existir algo de qué preocuparnos sería la propia vida. Sócrates induce a sus interlocutores a examinarse y tomar conciencia de sí mismos, siendo que después de haber dialogado con él sólo quedarían dudas de sí mismo y sobre nuestro actuar, como también tomar conciencia de nuestras contradicciones internas y de las contradicciones de nuestro discurso.

Sólo si se llega a saber que no se sabe nada, se tomaría conciencia de sí, ya que el verdadero problema no es saber esto o aquello, sino poder percatarse de cuál es el verdadero bien, el verdadero valor. Sócrates se ha constituido en modelo del filósofo y maestro ideal, cuyas enseñanzas perdurarían desde la Antigüedad, de tal manera que todos los filósofos posteriores concederán a la "filosofía" el alcance práctico de una preocupación por la vida buena, además de ser él, en palabras de Jäeger, "el fenómeno pedagógico más formidable en la historia de Occidente".

En pleno período helenístico Plutarco diría que en todo tiempo y en todo lugar, como en todo lo que nos sucede y en todo lo que hacemos, la vida cotidiana nos da grandes motivos para filosofar, por lo que deberíamos emular esa humildad en el quehacer filosófico de Sócrates, que no hacía filosofía discutiendo desde lo alto de las gradas de un auditorio, ni profesando cursos sobre textos, ni poniendo caprichos horarios para discutir y pasearse con sus paisanos, sino haciendo filosofía ininterrumpidamente día a día, incluso estando en prisión o bebiendo el veneno.

El filósofo usamericano Matthew Lipman, intentando responder a la tesis socrática, desarrollada en la discusión con Trasímaco en

el Libro I de la República, según la cual no hay ninguna disciplina o forma de indagación que sea capaz de procurarse su propio perfeccionamiento, se pregunta si no será posible que exista por lo menos una disciplina que, además de procurarse su propio perfeccionamiento, esté en capacidad de perfeccionar a otras.

Su respuesta, por supuesto, diría que la Filosofía es precisamente aquel saber que reúne esa doble condición de perfeccionarse así mismo a la par que es capaz de perfeccionar a otras, en la medida en que puede procurar una mejor comprensión de cada una de las demás disciplinas.

Por esto, la Filosofía no debería tener un fin en si misma, procurando en cambio perseguir la elaboración de principios dirigentes del pensamiento y de la acción, como propiciar un modo de enseñar y de aprender que esté en su conjunto atravesado por las características más relevantes de una actitud filosófica.

La manera de asumir una actitud filosófica está en manifestar el afán de preguntarlo todo, sometiendo a permanente examen todas nuestras creencias, juicios, sentimientos y valoraciones; en la insistencia permanente en la búsqueda de "mejores razones" para lo que decimos, sentimos o pensamos; en la sensibilidad permanente hacia el lenguaje y sus diversos usos. También la econcontramos en la permanente actitud de duda e indagación se sirve de los presupuestos más profundos y las consecuencias más remotas expresadas vividas en cada una de nuestras proposiciones.

El maestro tiene que ser un gran conocedor de todos los recovecos de la naturaleza, demarcando su objeto de trabajo, y desarrollar la aptitud de poder "enseñar filosóficamente", para lo cual no hay receta, preocupado por lo menos en saber la historia y los contenidos de su disciplina; saber estimular el pensamiento crítico a través del ejercicio de reflexión y la investigación (problemas); saber organizar y analizar situaciones de aprendizaje; saber manejar la progresión de los aprendizajes; saber ser tolerante y asombrarse de la diferencia; saber el dominio de tecnologías de la comunicación; disponer de cierta capacidad de enseñar a pensar por medio de la "argumentación", la que exige pararse también sobre las disciplinas lingüísticas básicas, como todas aquellas que

estudian los lenguajes, la lógica, la retórica, la lingüística, la filología, la semiótica, la filosofía del lenguaje, la pragmática y la comunicación.

Además de sus esfuerzos por disuadir y convencer desplegando sus posibilidades argumentativas para ejercer la capacidad crítica sobre cuestiones (Adela Cortina, 1985) como la captación, interpretación y comprensión de nuestro complejo mundo, el maestro no debe ser ajeno a la correspondencia y consecuencia entre lo que se piensa, se dice y se hace, diciendo lo que se piensa y haciendo lo que se dice; es decir, así sea sólo como referente porque ha difícil cumplirla a plenitud, necesita portar la divisa de "vivir los pensamientos", lo que casi siempre equivale a enseñar con el "ejemplo", inculcando valores.

"S. L. Rubinstein destaca que la unidad de conducta y conciencia, del ser externo e interno del hombre, consiste en que la conducta no debe concluirse como algo sólo externo, ni la conciencia como algo sólo interno. La conducta misma representa una unidad de lo externo y lo interno, al igual que todo proceso psíquico interno representa, por su contenido objetivo, una unidad de lo interno y lo externo, de lo subjetivo y lo objetivo"<sup>1056</sup>

Pero la Filosofía viene siendo acorralada y sitiada por los intereses particulares del "mundo de sistema", que son los del poder, reduciéndola a un simple paneo a través de la historia e impidiendo que se ponga al servicio de la escucha del Otro y del aprender a no tener razón; impidiendo que sea fundamento de todo diálogo, mucho más si éste es de la enseñanza-aprendizaje a pensar desde la filosofía.

Ahora que la imposición de cierta uniformidad del mundo (neoliberalismo, globalización) se hace a través de la otra imposición de los pensamientos únicos, la única manera de contrarrestar estas políticas ominosas, hemos dicho, es aprender a preguntar y responder, aprender a criticar y refutar, aprender a buscar y crear, aprender a investigar y problematizar, aprender a pensar por uno mismo, aprender a interpretar y reflexionar, aprender a pensar libremente, aprender a saber en el hacer, etc., que es "aprender a pensar bien".

Sin tener que ir tan lejos, nos encontraríamos con el maestro Estanislao Zuleta<sup>1057</sup> diciéndonos que el mayor desastre de la educación está en

1056 GONZÁLEZ SERRA, Diego. *Psicología de la Personalidad; editorial de ciencias sociales, La Habana, 1984, pág. 42*

1057 ZULETA, Estanislao. *Educación y Democracia; Tercer milenio, Bogotá, 1995, pág. 26.*

las escuelas que se enseña sin filosofía, siendo ya algo normal que se enseñe geografía sin filosofía, biología sin filosofía, historia sin filosofía, matemáticas sin filosofía y, paradójico, filosofía sin filosofía, además de aclararnos que por filosofía entiende esa posibilidad de pensar las cosas problematizándolas, haciendo preguntas y viendo las contradicciones, siendo que todo hombre por el hecho de querer saber por qué hace algo, para qué lo hace y para quién lo hace, ha empezado ya a “filosofar”.

Mediante el “enseñar filosóficamente” también se consigue hacer aflorar la inteligencia y desarrollar la capacidad de entender y comprender, incluso tratándose de los aprendices más lentos con respecto a un contexto determinado.

“La inteligencia, como la vida, es una cuestión de tiempo; nunca podremos decir que una persona no entiende algo, sino que –hasta ahora– no lo ha entendido. Es más, en el proceso de aprendizaje muchas veces son los más lentos al comienzo los que llegan más lejos... Si los seres humanos disponemos de la misma estructura mental, los hombres no se dividen dicotómicamente en inteligentes y torpes, sino en rápidos y lentos”<sup>1058</sup>

Enseñar Filosóficamente también requiere estar dotados de una suficiente competencia comunicacional, aunque en la historia del pensamiento constatamos cómo se ha relegado y subestimado al conocimiento discursivo, como cuando se nos dice que la intuición consiste exactamente en todo lo contrario a un conocimiento discursivo, pero en nuestra visión holista de la pedagógica se encuentran altamente correlacionados intuición y conocimiento discursivo en su complejidad.

No debe subvalorarse un recurso metodológico como el de la pedagogía discursiva, que para obtener el concepto sobre un objeto cualquiera busca aproximarse mediante afirmaciones y tesis que luego de discutidas habrán de mejorarse o sustituirse por otras nuevas.

“... El método discursivo es, por tanto, esencialmente un método indirecto. En vez de ir el espíritu recto al objeto, se pasea, por decirlo así, alrededor del objeto, lo considera y contempla en múltiples puntos de vista; lo va abrazando cada vez más de cerca, hasta que por fin consigue forjar un concepto que se aplica perfectamente a él”<sup>1059</sup>

Esto nos ha llevado a estimar en su real valor la dialéctica Platón-eana que, al retomarla parcialmente en alguno de sus aspectos fundamentales, perfecciona la mayéutica socrática. Así nos encontramos ante una contraposición de intuiciones sucesivas donde cada una de estas aspira a ser la intuición plena del concepto, pero que, al no poderlo ser, es la intuición siguiente la que se contrasta mediante las conjeturas, la crítica consciente, el diálogo e intercambio de las posibilidades problemáticas. Entonces, o es rectificadas o es eliminada o se deja morir en el caso de ser una intuición falsa, o es mejorada aquella anterior; y así sucesivamente.

Si se advierte esto de retomarla parcialmente, porque este procedimiento tendría que estar depurado de esa “anamnesis” o consideración de proceder suponiendo una primera intuición innata de la idea, como si las cosas sólo fueran sombras de ideas preestablecidas, tratándose en cambio de una intuición fenomenológica que, como presaberes o saberes, está soportada en la experiencia y la evidencia.

Se depura así aquel método de la dialéctica Platón-eana y se procede a “construir” esa primera intuición sustentada en una praxis que puede ser un espacio, una convención, un acuerdo, una significación, una experiencia, una vivencia, una observación o una información cognoscitiva.

En el caso de que dicha intuición fenomenológica sea un conocimiento, cómo pretender enseñar filosóficamente si éste se ignorara u obviara, o cómo pretender enseñar filosóficamente si tanto el concepto de “educación” como los mismos modelos educativos descansan en mayor o menor grado en una determinada concepción del conocimiento.

En nuestro caso, el conocimiento es producto de ese dinámico y cinámico proceso de interrelación entre el agente cognoscente y el objeto de conocimiento, lo que nos exige de considerarlo como producto de un proceso estático donde el conocimiento es algo ya dado y por esto mismo la educación se reduciría a ser la simple transmisión de un producto ya acabado. No, se reitera que hemos optado por el camino de la “construcción del conocimiento”, ya que en el no trabajar con un conocimiento ya dado, ni con cierta pre-cognición, estaría la solidez de los cimientos de dicho proceso.

1058 GALEANO RAMÍREZ, Alberto. *Revolución Educativa*; Plaza&Janes editores, Bogotá, 1986, pág.140

1059 GARCÍA MORENTE, Manuel. *Lecciones preliminares de filosofía*; editorial Porrúa, México, 1994, pág. 36



A partir de esta intuición de un conocimiento a construir siempre, proseguiría el proceso de sometimiento al itinerario del contraste, del reconocer, del distinguir, del interpretar, del entender, del comprender, del argumentar y del proponer significados, sentidos y nuevos conocimientos.

“Es un camino radiante, alegre, que parte de problemas relevantes y de los presaberes (intereses, sensaciones cinestésicas, visuales y auditivas), que intentan describirlos e interpretarlos, para ir construyendo, a través de contrastes con otras ideas y fenómenos reales, un conocimiento socializado, compartido, mediante procesos de cambio y evolución conceptual”<sup>1060</sup>

Según fuese el tipo de concepción sobre el conocimiento así sería el punto de partida para hacer posible la comunicación, promoviendo por igual a maestros y educandos al estatus de interlocutores; a la negociación e intercambio de significados por parte de estos interlocutores competentes, mediante la puesta en diálogo de todas las percepciones, saberes y disciplinas; a la producción oral y escrita de ellos; a la descripción, la explicación, la comprensión, el descubrimiento y la argumentación.

Por tanto, la presente Lección “si yo fuera maestro”, y así no se hubiese expresado explícitamente desde un comienzo, pretende ser todo un compendio temático sobre los mínimos fundamentos requeridos para “enseñar filosóficamente”, lo que requiere describir, explicar, relacionar, comprender y argumentar los elementos básicos para el aprender, aprender a aprender y aprender a pensar bien.

Para darle contenido y sentido a la condición competente comunicacional del maestro se requiere estar a su manera debidamente dotado de intuición y sentido común; requiere estar a su manera debidamente fundamentado en la Filosofía, en particular con respecto a los pormenores del racionalismo crítico, el realismo crítico, la fenomenología crítica, el constructivismo y la dialéctica materialista; requiere comprender a profundidad las leyes del desarrollo intelectual; requiere referirse a un cambio en el perfil del profesional de la educación, que por lo menos parta del convencimiento de que no debe fiarse de lo que comúnmente se llama saber y que nada se consigue ni se provoca partiendo de la

nada; requiere tener la convicción de que para poder guiar, orientar, transmitir y posibilitar la producción, distribución y socialización del conocimiento, el maestro necesita estar dotado, además de cierta capacidad interlocutora, es decir, de competencia comunicativa; requiere de los fundamentos conceptuales que lo habiliten para conocer sobre el más amplio campo de los problemas del conocimiento, el lenguaje y del saber, sin limitarse a referenciar sólo su disciplina; requiere generar dimensiones de pensamiento y reflexión; requiere interesarse por los significados del conocimiento manejados por el aprendiz, como por el carácter de la estructura y naturaleza de sus conceptos elaborados; requiere reconocer las teorías de la pragmática empírico-analítica y la pragmática antropogógica; requiere construir nuevas estructuras conceptuales y diagnosticar procesos cognoscitivos para diseñar su propio modelo pedagógico; requiere estar predispuesto a entender que a la realidad se puede acceder de muchas maneras; requiere saber trabajar en equipo, con orden, plan y propósito, recurriendo a la Lección; requiere integrar el conocimiento con la sociedad y los valores; requiere no olvidar que nuestra sociedad humana se debe, con perdón de los postmodernistas, a un conocimiento acumulado por miles de años; requiere tener siempre presente que la educación tiene que ver con la vida social toda, el mundo de la vida y el hombre concreto en las circunstancias concretas, motivo por el cual el educador de hoy siempre tendrá que estar comprometido con él mismo, con la humanidad, con la biosfera y el cosmos.

### **Enseñar Filosóficamente con la “Lección”**

Vamos a reivindicar la vigencia de una Lección fundamentada en la enseñanza-aprendizaje de afectos, conocimientos, disposición creativa y el rigor del trabajo disciplinado (voluntad).

La “enseñanza” y el “aprendizaje” no se agotan en la simple transmisión de conocimientos y la legitimidad de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje se valora por la manera como redunde en la motivación y el interés por el saber, educando la inteligencia, la voluntad y las fuerzas morales, lo que se evidenciaría en el desarrollo multilateral y polifacético del aprendiz hacia su ser-persona.

Ni una enseñanza centrada exclusivamente en conseguir la requerida motivación y deseo por conocer, ni sólo en la adquisición de

1060 PÉREZ ORDÓÑEZ, Miguel Ángel. *Modelo Dialogal; editorial magisterio, Bogotá, 1999, pág. 79*

conocimientos, despreocupada por desarrollar la personalidad del aprendiz; ni enseñanza centrada en el desarrollo de la inteligencia y facultades del aprendiz, sin prestarle suficiente atención a los contenidos del conocimiento.<sup>1061</sup>

Se impone entonces una enseñanza-aprendizaje orientada, ante todo, hacia el verdadero desarrollo de la cultura espiritual, lo que se consigue accediendo a todos los conocimientos que ha logrado acumular la humanidad, a la par que el aprendiz debe empezar por dominar determinados procedimientos de actividad intelectual, saber realizar operaciones mentales, aprender a observar, a reproducir y a crear, aprender a aprender y aprender a pensar bien, pero, ante todo, aprender a valorar.

Una enseñanza-aprendizaje que conciba un proceso que empiece por el estudio, que tenga en cuenta tanto el contenido del estudio, puesto que éstos son la fuente fundamental del desarrollo de sus intereses cognoscitivos, como la forma de enseñar y las operaciones intelectuales que tienen que realizarse para aprender a observar, a conocer, a reproducir y a crear.

Sólo así el aprendiz llegaría a perfeccionar sus fuerzas cognoscitivas, pero tanto esfuerzo quedaría trunco o se tornaría contraproducente si se adelanta sin la finalidad o propósito del Nuevo Hombre para una Nueva Sociedad.

Y tampoco basta con reafirmarnos en este propósito si habremos de sentarnos a esperar que tanta maravilla nos caiga del cielo o brote de la misma tierra por generación espontánea. No, urge la organización y la planeación.

Pero si el "mundo de sistema", con la institucionalidad de sus proyectos, políticas y planes educativos obedientes exclusivamente a la lógica del capital, lo que busca es "inhibir" a la acción catalítica del maestro-enzima, no queda otra que recurrir al antídoto homeopático de formarnos en la fundamentación requerida para saber y poder estructurar genuinamente, en concordancia y coherencia con los dictados "mundo de la vida", nuestra propia Lección.

La más tradicional de las formas o tipos de enseñanza proyectados desde el "mundo de sistema" es la Programación de Contenidos, que llevada al extremo ha adquirido la condición

viciosa (transmisionista) de "obsesión por los contenidos".

¡Atención!, nos encontramos en el ojo del más interesante y antiguo de los debates pedagógicos, andragógicos y antropogógicos sobre la educación del Hombre, cual es el problema de la Lección, por lo que no podríamos pasar de largo dejándola con la tan mala reputación de ser un simple transmisionismo acrítico.

No hemos ocultado nuestras simpatías por la forma de enseñanza en la que el aprendiz es actor protagónico del hecho educacional, permitiéndole la iniciativa, la independencia, la autonomía y la creatividad en su aprendizaje, mas no todo lo que brilla es oro, puesto que tampoco se trata de una enseñanza al desgaire, sin ninguna intencionalidad y ningún papel directivo u orientador del maestro, como tampoco sin ningún rigor y esfuerzo por parte del aprendiz.

Como es necesario superar los Contenidos tradicionales de la enseñanza, tan apropiados para la actividad reproductiva, por la re-fundamentación de otros Contenidos que efectivamente estimulen la actividad productiva o creadora de conocimiento del aprendiz, en dicha preocupación por re-fundamentar "contenidos" se espera que en algo aporte la presente Lección: "Si Yo fuera Maestro".

Ahora, los currícula en la acción no se cambian por un acto administrativo o por la mera presentación formal de una nueva teoría curricular, siendo que cambiar los currícula implica que los maestros fundamenten sus puntos de vista, sabiendo hacer su quehacer profesional acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje (trabajo-aprendizaje), y, consecuentemente, se apersonen y apropien del cumplimiento de los propósitos y fines, sin caer en eficientismos.

"En la pedagogía general utilizamos, preferentemente, el concepto -productivo-, en lugar del de -creador-, aunque uno y otro reflejan el mismo contenido. ¿Por qué? Bajo el concepto -creador- laten las tradiciones de la psicología idealista, que lo considera como don de fuerzas misteriosas, incognoscibles, mientras que el concepto -productivo- es más adecuado también por su asociación con el concepto opuesto de -reproductivo-"<sup>1062</sup>

1061 Todo lo desarrollado en el presente apartado referente al tema de la "Lección" es retomado de la conocida serie enciclopédica sobre la Pedagogía publicada por Editorial Grijalbo, México, 1983

1062 RODAK, I. I. *Iniciativa y Actividad Creadora de los estudiantes en la RDA, citando a Hans Gibsh; Grijalbo, México, 1983, pág. 207*

## El Maestro-Enzima se realiza en la Lección

Para no ir por ahí dando palos de ciego, necesitamos que la Lección nos forme en las actitudes sociales, culturales, productivas y éticas requeridas para poder dar respuesta lúcida a las imposiciones de la lógica del capital.

Pareciera existir una relación inversa entre texto (escrito y audiovisual) y lección, es decir, a más libros menos necesidad de lección, diciéndonos la historia que el tipo de lección más tradicional era la impartida por el juglar que, ante la inexistencia de otros medios de comunicación, iba de pueblo en pueblo “transmitiendo” las noticias (conocimientos), pero estamos viendo cómo a pesar de los grandes desarrollos de la industria editorial y de las tecnologías educativas la “lección” no ha perdido su vigencia, en particular merced a los maestros talentosos que nos muestran no sólo las cosas que los libros no permiten conseguir, sino los contenidos aún no conocidos de sus propias e inéditas investigaciones y reflexiones.

Maestros que no caen en la pedantería propia de los diletantes que engreídos en su artificiosa afectación terminan entorpeciendo la asimilación de los contenidos por parte de los aprendices, ya que no se preguntan si éstos están formándose en actitudes y creciendo como personas.

Hay una relación directa entre la Lección y la elocuencia, ya que la palabra viva del maestro requiere ser dicha en cualquier circunstancia y sobre cualquier materia, tal como lo consideraba M.V. Lomonósov, de manera sugestiva y seductora para poder motivar y predisponer al aprendiz (auditorio) hacia la opinión propia, siempre y cuando el verbo esté soportado en los más serios, profundos y científicos contenidos, puesto que mientras lo pedagógico sin lo científico (contenido) en algunos casos brilla, en cambio lo científico sin lo pedagógico en muchos casos logra brillar y calentar.

La Lección no es un asunto de solo forma, sino esencialmente de contenido, siendo que de presentarse una lección formalmente brillante, pero sin un hondo contenido (científico), significación y sentido, no tendría valor alguno.

En el propósito de elevar el nivel de la cultura y de los conocimientos cotidianos y científicos de la comunidad, cómo a la par de suplir el verbalismo transmisionista pretender también suplir la palabra viva de un buen maestro o cómo prescindir de una de las formas de enseñanza probadamente más flexibles, accesibles, asequibles y eficaces como la Lección.

Cómo prescindir de aquella lección que adquiere múltiples formas y se perfecciona según sea el maestro, el grupo (auditorio), el conocimiento conocido a exponer, el conocimiento no conocido a descubrir y las condiciones del contexto escolar y social en el que se realizan la enseñanza-aprendizaje y el trabajo-aprendizaje. Cómo prescindir de la lección ante la urgencia de conectar la enseñanza con la práctica de la vida (trabajo) y con la comprensión del Mundo, de la Vida y del Hombre, para la que un experimentado y buen maestro, sinónimo de una muy buena lección, aún tiene mucho por hacer.

La Lección no es un asunto exclusivamente de forma, sino de contenidos, significados, sentidos y finalidades. Sobre la mejor forma de servirse de la palabra, que va mucho más allá de la expresividad, el tono del discurso y de la manera convincente de comportarse ante el auditorio, podríamos remitirnos al componente retórico de la “competencia comunicativa”, puesto que no sólo es cuestión de estilo, ni mucho menos de sobrevaloración del papel de la palabra como medio de conocimiento en el proceso de la enseñanza, sino de investigación profunda de los contenidos de la realidad circundante y de la comprensión y asimilación conscientes de los problemas.

No sólo es cuestión de cierta retórica como técnica de comentar o citar literalmente los textos, ni de hacer ostentación de la memoria, sino de combinar “lecciones” con el trabajo y la experimentación, con la investigación docente, con la demostración teórica y práctica, con la abstracción y la generalización teórica-científica, con la producción material y la finalidad social y con el fomento de la independencia, iniciativa y creatividad en su propio aprendizaje; mucho mejor si ha de mostrarse con claridad y sencillez lo que de por sí es difícil y complejo, haciendo que el aprendiz asimile y comprenda los contenidos, significados y sentidos esenciales de la Lección.

Esto es, sólo quien domina a profundidad el conocimiento conocido de determinadas materias y está en permanente preocupación por complementarlo y producir más conocimiento, podría recibir la inspiración requerida para estructurar una verdadera Lección. Qué mejor situación para los aprendices que adelantar sus observaciones y experiencias (aprendizaje) con independencia, iniciativa, autonomía y creatividad propias, a la par que tiene la oportunidad de acceder y nutrirse de las “lecciones” de unos

muy buenos maestros, ya que por lo general un académico libro no despierta en los aprendices la pasión y el amor por conocer (la ciencia) que sí despierta un talentoso maestro con sus lecciones, personalidad y ejemplo de vida.

Un libro muchas veces no logra transmitir los hechos, acontecimientos, conocimientos y teorías con la fuerza de las convicciones, concepciones y valoraciones críticas tan características de un buen maestro.

Pareciera que existiera una relación inversa entre la lección y el estudio-aprendizaje mediante la iniciativa, autonomía y creatividad propias del trabajo independiente del aprendiz con los libros, hasta el punto de que muchos pedagogos han terminado repudiando la Lección como método y forma de enseñanza por considerar que castraría toda posibilidad de aprender genuinamente hacia la comprensión y asimilación de sus problemas, al inducirlo a la pasividad y recepción no crítica de ideas ajenas, supuestamente matándole el deseo de trabajar y pensar por sí mismos y embotándole sus propias capacidades intelectuales de pensamiento y acción.

S. I. Zinoviev<sup>1063</sup> reseña cómo a finales del siglos XIX ya se cuestionaba cualquier bondad de la Lección, que había tenido su cuarto de hora en el período escolástico cuando toda la sabiduría se encerraba en la lectura, la disputa dialéctica y la sofística, desempeñando el principal papel en la transmisión de conocimientos, justificándose así la necesidad de la palabra viva en un contexto de conocimiento pobre y angosto, en el que la verdad residía en la Fe mas no en la razón, observación y experiencia.

Pero que exigidos por los últimos desarrollos del conocimiento en amplitud, profundidad y complejidad, se requería con urgencia elaborar, a la luz también de los últimos desarrollos de la psico-pedagogía, una planeación del trabajo independiente del aprendiz en la que quedaran claramente establecidos y definidos todos los objetivos fundamentales de la enseñanza-aprendizaje mediante los cuales se fomentaría el esfuerzo independiente de los aprendices hacia la asimilación y comprensión de las verdades científicas y conocimientos prácticos con base en su propio juicio.

El papel del maestro se desplegaría hacia la prestación de una ayuda más práctica que especulativa, dejando la lección únicamente para casos imprescindibles; buscaría que estos planes de trabajo redundaran en el libre impulso del aprendiz al estudio, a quien no sólo se le darían determinados conocimientos, alentaría su esfuerzo intelectual independiente y fortalecería el interés propio por la ciencia, sino que además se desarrollarían sus aptitudes; y, en últimas, propugnaría porque los aprendices, a través de aprehender la realidad mediante sus propios sentidos y reflexiones, no sólo aprendieran a pensar y trabajar por su propia cuenta, sino que adquirieran los métodos científicos de trabajo y dispusieran de todas las posibilidades de aproximarse a su realización como un moderno investigador de la naturaleza y la sociedad.

Esto se proponía en 1901, al calor del gran debate pedagógico librado dentro de la comunidad educativa de la educación superior en la Rusia zarista de esa época, en particular por el profesor universitario P. Kasanski,<sup>1064</sup> viéndose así cómo entre una pedagogía centrada en los contenidos y otra pedagogía centrada en los aprendices empezaba a introducirse la planeación de la enseñanza mediante objetivos (resultados).

Y porqué no reseñar las ideas expuestas en dicho debate por el profesor L. I. Pietrazhitski en defensa de la Lección,<sup>1065</sup> quien se preguntaba hasta donde era tan cierto eso de que en la "lección" todo el esfuerzo gravitaba en el maestro y que los aprendices quedaban confinados al papel pasivo de una total inactividad, ya que según su propia experiencia se había encontrado con que las "lecciones" exigían una intensa participación y despliegue de esfuerzos y capacidades por parte de los aprendices, amen de que desarrollaba el pensamiento científico y la pasión científica de éstos.

"Las lecciones, en opinión de Pietrazhitski, son excelentes transmisoras de emociones, de estados de ánimo; crean admirablemente la comunión del auditorio con el pensamiento científico, con el interés y la exaltación del hombre de ciencia. Sin embargo, señala Pietrazhitski, los estados y movimiento emotivos no hacen más que facilitar la cosa, pero no eliminan la necesidad del estudio"<sup>1066</sup>

1063 ZINOVIEV, S. I. *La Lección*, Grijalbo, México, 1983.

1064 *Ibid.*

1065 *Ibid.*

1066 *Ibid.*

La "lección" era el medio más adecuado para orientar el trabajo independiente de los aprendices, provocando en éstos la suficiente motivación, entusiasmo y sentimiento teórico-científico, que no eran las motivaciones fisiológicas ni estéticas, sino motivaciones teóricas-científicas.

En manos de un buen maestro, la Lección tendría que ser como el mismo científico pensando en voz alta, lo que exigiría del aprendiz, según el profesor Pietrazhitski, un intenso proceso de pensar o ejercicio de reflexión científica para poder prolongar el movimiento del mismo pensamiento científico, en la medida claro está que con la "lección" no se busque la memorización sino el desarrollo de la inteligencia y capacidad de reflexión, como prerrequisito de poder asimilar y comprender lo esencial del conocimiento, que tenga un valor por sí mismo y exija ser aprendido.

El aprendiz no podría apropiarse del discurso reflexivo ni del pensamiento creador impartido por un buen maestro, dominador hasta en los detalles del tema (contenido) de su exposición, si él mismo no reflexiona.

Este debate tendría ganadores y perdedores, dejando tambaleante el sistema de las "lecciones", por lo que en 1903 se adelantaría en Rusia la reforma de la enseñanza de la escuela superior bajo el axioma de que "en las aulas no se enseña ciencia sino que se ayuda a los aprendices a estudiar la ciencia".

Considera S. I. Zinoviev que haber adelantado dicha reforma según el objetivo fundamental de simplemente "profundizar el conocimiento de los aprendices en los aspectos de tal o cual tema", mientras que prestaba mayor atención al problema de la organización de los currícula, había sido dar un paso atrás, ya que cualquier prevención se superaría con el hecho de exigirle a toda "lección" el rigor y la fundamentación de la científicidad, que pusiera de manifiesto la esencia de la ciencia, se renovara y completara permanentemente con los nuevos contenidos rigurosamente comprobados de las investigaciones científicas y las últimas conquistas de la ciencia y la tecnología puestas al servicio de la humanidad, y desarrollara específicamente un determinado aspecto de la especialidad del maestro, que además de tener que ser relevante exigiría del maestro su máxima tensión y concentración reflexiva.

"Es fácil llegar a la conclusión de que en los establecimientos docentes superiores son inaceptables las lecciones de carácter ilustrativo, suministradoras de -recetas-. K. D. Ushinski lo dijo bien en su tiempo: ¿Para qué exponer en la cátedra lo que cada uno puede fácilmente leer y comprender por sí mismo?, puesto que existen numerosas materias sobre las cuales no tiene sentido hablar, las cuales basta con tomar y aprender, bien sea de un formulario, un manual, o unos apuntes"<sup>1067</sup>

Un buen maestro es fuerte en la Lección, no debe dejarse acomplejar por los calificativos de "transmisionista", su "lección" iría más allá de los manuales y textos guías y no caería en la repetición de la repetera. Una determinada guía de una determinada lección, no es la misma Lección. Muy a pesar de que los textos guías seleccionados por el maestro tengan los mismos fundamentos teóricos y conceptuales de la Lección estructurada por dicho maestro, y que necesariamente las conclusiones sean las mismas, entre Libro (textos y manuales guía) y Lección deberían existir diferencias sustanciales de contenido y de forma.

De no ser así, simplemente habremos caído ahí sí en cierta variante de "transmisionismo" no puro, puesto que el maestro ya se había tomado la molestia de seleccionar su propia bibliografía y textos guías sin atenerse a los impuestos por el programa, que por lo general obedecen a los intereses del "mundo de sistema" (poder económico y poder político), pero se ha dedicado a transmitir el libro guía de manera literal; o de transmisionismo puro cuando el maestro se dedica a dar lecciones fiel copia de aquellos contenidos y manuales que aparecen insertados en el respectivo programa.

Un buen maestro estructura su Lección con base en su propio arsenal de conocimiento conocidos (adquiridos) y sus personales investigaciones en trance de producir conocimiento, y con base en los contenidos del Libro (textos, manuales) guía, con el fin de no repetir dichos contenidos en su Lección; deja los detalles, como el desarrollo de ciertas fórmulas y otras operaciones, para el Libro, puesto que en su Lección habrá de centrarse en desentrañar los aspectos esenciales de su conocimiento (ciencia), los últimos desarrollos teóricos-prácticos del mismo y los últimos resultados de la ciencia y la técnica, preocupándose

---

1067 *Ibid.*, pág. 58

porque los aprendices asimilen y comprendan el tema (contenido) de su exposición.

De esta manera se acrecienta el esfuerzo y el trabajo independiente del aprendiz, al tener que recurrir permanentemente tanto al Libro (textos y manuales guía) como a la Lección, lo que redundaría no sólo en la adquisición de determinados conocimientos sino en la recreación de los mismos, como también en su contribución a la producción de conocimiento.

### **La Lección estimula el trabajo independiente, la iniciativa y la actividad creadora**

La Lección no es para, según Zinoviev, anular el protagonismo de los aprendices, a la par de ser rigurosa, exigente, agradable y lúdica.

No puede subestimarse ningún auditorio estudiantil y saber estar a la altura del nivel superior, ya que éste es apto en captar el vuelo del pensamiento del expositor y las honduras de su razonamiento y ciencia, detectando en el acto cuando el maestro ha empezado a improvisar, salir del paso, balbucear jerigonzas o contradecirse, por lo que una Lección seriamente asumida no podría quedarse en el simple anecdotario, ni irse por las ramas, ni caer en la minuciosidad de detalles irrelevantes.

Una "lección" estructurada en la profundidad del conocimiento y construida con muy buen arte debe abrirle paso al imprescindible trabajo independiente del aprendiz, como cuando en su lección sobre problemas matemáticos el maestro no incurre en la realización detallada de las operaciones, sino que los deja al esfuerzo de los aprendices.

Para fomentar el trabajo independiente, la iniciativa y la actividad creadora del aprendiz, es oportuno recabar que la Lección no está concebida para que el maestro deje a su auditorio mudo, perplejo y descregado, sino para que el aprendiz asuma su compromiso con entusiasmo, deseo y pasión por conocer. El maestro pone a prueba sus apuntes, manuales y textos guía ante la fuerza de voluntad, esfuerzo personal y disciplina de los aprendices, y del maestro se espera que esté sólidamente fundamentado en los conceptos, las teorías y la ciencia, para que la Lección arroje las luces de los nuevos contenidos.

El maestro es el percutor que inmerso en afectos sabe liberalizar las tensiones, además de ser alguien muy culto y apasionado por la enseñanza. Esto es, el maestro desarrolla en todo momento su nivel de "competencia comunicativa".

Con la Lección sí que se cumple aquello de que la función del maestro debe poner el énfasis en estimularle al aprendiz el deseo de adquirir conocimientos, haciéndole liberar sus fuerzas creadoras, su iniciativa, su esfuerzo y su capacidad de desenvolverse por sí mismo para poder asimilar, comprender, investigar, re-crear y producir conocimiento, lo que muchas veces resulta más fructífero cuando se hace en equipo que de manera individual; con la Lección sí que se facilita el trabajo independiente, colectivo y autónomo de los aprendices.

Muchos de quienes aún no están convencidos de las virtudes de la Lección han considerado que la alternativa está en la "educación libre", que por adelantarse de manera espontánea e improvisada, relegando al maestro a un tercer plano, se ha pensado que es el tipo de enseñanza que verdaderamente fomentaría la iniciativa, la independencia, la autonomía y la actividad creadora; pero este extremo ¿paidocentrismo? olvida que la creatividad es producto de la disciplina. Picasso pintaba todos los días porque le daba pánico que al llegarle la inspiración ésta no lo cogiera trabajando.

"Toda influencia en el adolescente sólo se convierte en dirección pedagógica cuando el conducido se sitúa en relación activa con el conductor, mostrándose propicio a sus intenciones pedagógicas. Y esto sólo es posible en la actividad independiente"<sup>1068</sup>

El proceso de enseñanza-aprendizaje necesita estar bajo la dirección de un maestro demiurgo creador, ya que dirección y exigencia no se excluyen con la disciplina y la actividad independiente del aprendiz. El carácter de la actividad independiente del aprendiz depende de la carga afectiva y de la cantidad y calidad de los estímulos del maestro; la actividad independiente de los aprendices necesita estar supeditada a la dirección o monitoreo del maestro. La lúdica no implica relajarse en la disciplina; nos educamos a la medida de la motivación, innovación y adaptación inteligente, providente y providente.

1068 RODAK, I. I. *Iniciativa y Actividad Creadora de los estudiantes en la RDA, citando a Lothard Klinberg, Grijalbo, México, 1983, pág. 208*

El maestro está al tanto de las necesidades y expectativas de la sociedad, poniendo su iniciativa y disposición a trabajar en colectivo y fomentando la actividad independiente de los aprendices. Ésto exige del maestro ser el más creativo de los artistas de la Lección.

Por actividad independiente del aprendiz se entiende la actitud consciente con que los aprendices en colectivo asumen su trabajo con los libros, textos y manuales guía, analizándolos a la luz de las "lecciones" del maestro; desarrollan el proceso de enseñanza en la clase bajo la dirección del maestro; producen ensayos, informes de laboratorio y exposiciones en la clase; comparten o discrepan sensaciones, pensamientos y convicciones con el maestro; comparan, deducen, formulan y descubren conexiones, dependencias y relaciones entre las cosas objeto de conocimiento; participan activamente en el planteo de problemas y en su respuesta individual y colectiva; perciben con máxima disposición los conocimientos que les comunica el maestro; desarrollan capacidad inteligente para adquirir conocimientos por sí mismos, en un comienzo bajo la tutela del maestro, luego de manera totalmente independiente sobre todo durante el cumplimiento de las tareas, y después integrado con el maestro en la identificación de las respuestas a los problemas propios de la materia objeto de estudio.

En general, el maestro actúa ejerciendo un efecto provocador en el pensamiento creador (productor) de los aprendices, incitándolos a tomar conciencia de toda su situación problemática, ya que antes de que los aprendices se introduzcan en la resolución del problema planteado es necesario que sea visto por el maestro. Por esto, el maestro no podría ser el simple transmisionista al que tradicionalmente nos han acostumbrado, sino el gran provocador de la producción de conocimiento, mas no el único con patente de producirlo, puesto que al garantizar el trabajo independiente de los aprendices serían éstos los llamados a ser los verdaderos co-agentes de la actividad cognoscitiva, debido a que su fundamentada actitud consciente los lleva a no limitarse a reproducir el conocimiento; y el mismo acervo de los contenidos adquiridos de los libros y de la Lección sería el soporte para atreverse a ser el irreverente e iconoclasta con causa ante todo conocimiento conocido.

### La Lección requiere seguimiento y evaluación

Nada tan erróneo como creer que la Lección se refiere a la exposición magistral del Maestro, que después de deslumbrarnos con su sapiencia nos esgrime su báculo acompañado de un ¡he dicho, vete a casa! a pensar y reflexionar.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje necesitan asumirse como de trabajo-aprendizaje, fundamentándose en una reflexión "en y sobre" la acción, que le permitan al Maestro poner en permanente contraste sus propias concepciones con su misma práctica, sinceramente preocupado por saber en qué grado se hizo entender de los aprendices y en qué sentido éstos han asimilado, comprendido, re-creado y producido conocimiento.

La problemática pedagógica y educacional pasa ahora por un centrarse en el problema de la "evaluación", pero por más artilugios y sofisticaciones todo seguiría hacia empeoramiento si sólo son maquillajes de conductismos, transmisionismos, instruccionalismos, utilitarismos, informacionismos y deformacionismos.

La "evaluación" concebida por cualquiera de estos "ismos" tan sólo sería la nota de calificación correspondiente a las exigencias del capital y el poder, ajenas a las verdaderas preocupaciones de los verdaderos agentes educacionales: Aprendiz-Maestro-Sociedad.

No estamos enseñando ni evaluando nuestra propia enseñanza, sino las exigencias del capital como actor, espectador y director del hecho educacional, que no necesita percibir los acontecimientos del aula, ni saber cómo son percibidos por aprendices y maestros, puesto que le basta con tener a su servicio todo un engranaje burocrático, institucional e incondicional a sus intereses e intenciones cognoscitivas.

"Cuando en el olvido de sus derechos y tareas el intelecto cede el paso a la administración, cuando la preocupación por lo esencial es desplazada por el dispositivo -mecánico, efectivo-, el mismo ejercicio académico se desnaturaliza: funciona eficaz y no eficazmente, es administrado, bien o mal o regular, produce. Y probablemente sólo subsiste"<sup>1069</sup>

Evaluar y Calificar no son sólo dos cuestiones diferentes, sino que son dos actividades contradictorias. El hecho de "calificar" a los aprendices los condiciona imposibilitándoles un acceso real al contenido natural de sus

1069 JARAMILLO VÉLEZ, Rubén. *Crítica del cientificismo en la inteligencia de la Modernidad, Argumentos, Bogotá, 1990, pág. 42*

pensamientos, intereses y expectativas, ya que su conducta (lo que diga y haga) quedaría al arbitrio valorativo del Maestro.

En cambio, una vez establecida una hipótesis curricular orientadora, abierta y flexible del conocimiento escolar deseable, de los momentos metodológicos y de las actividades que mejor pueden favorecer la construcción de dicho conocimiento por los aprendices, "evaluar" sería un proceso de seguimiento riguroso e investigativo del desarrollo práctico de dicha hipótesis, en cuanto a su poder de adaptación a la realidad, de los problemas que genera y de los resultados que de hecho se producen, tanto los esperados como los no previstos.

Más que una calificación, la "evaluación" es el proceso complementario de la Lección, ya que el Maestro tendría que estar en condiciones de analizar, comparar, descartar y seleccionar determinada información relevante, más allá de sus impresiones e intuiciones subjetivas, sometiéndola al proceso evaluativo de Participación y Contraste. Participación en la selección de problemas, en los debates conceptuales, en la resolución de conflictos, en el establecimiento de normas, en proponer actividades, en la producción de conocimientos, etc., a través de debates, diarios de aprendices, tutorías, asambleas, cuadernos de trabajo; Contraste de concepciones entre los aprendices, entre ellas y las del Maestro, entre todas ellas y las de las disciplinas, entre la visión que tienen de la clase los aprendices y el Maestro, entre diferentes maestros, entre éstos y la comunidad académica, entre todos ellos y las aportaciones más formalizadas de las ciencias de la educación, etc.<sup>1070</sup>

### **Enseñar filosóficamente, ¿alternativa curricular?**

Para que una pedagogía pueda ganarse el mérito de formar parte del abanico pedagógico alternativo requiere fundamentarse en un nuevo modelo epistémico complejo, del que es invitado de honor la epistemología constructivista, pero más que epistemológico tendría que tener más contenido psico-epistémico, tendría que ser un verdadero holismo-episteme; modelo este que tendría que ser encarnado por

maestros (científicos) más críticos, selectivos, intelectivos, experienciales, vivenciales, creativos y comprometidos con las grandes causas de la humanidad. No más pensamiento, trátase del conocimiento científico o cotidiano, divorciado de un pensamiento tan reflexivo, crítico creativo y holista como la Filosofía. Ya se ha dicho que por desdeñar la Filosofía, ese gran salto dado por el conocimiento científico con la desintegración efectiva del átomo, para que el hombre produjera su propia energía sin tener que degradar la de la naturaleza, terminaría siendo la gran vergüenza de la humanidad en Hiroshima y Nagasaki.

Cualquier alternativa pedagógica o tendencia curricular no puede ignorar las nuevas aportaciones epistemológicas y psicológicas sobre el problema como se produce el conocimiento, tanto los conocimientos socialmente organizados como aquellos otros de carácter espontáneo y cotidiano (Novak, 1988), que son aportaciones teóricas que conciben la producción de conocimientos no como el resultado final de un "proceso inductivo" o conductista, sino como la permanente progresión del cambio evolutivo de conceptos.

Entre la "significatividad epistemológica" de los conocimientos del Maestro y la "significatividad psicológica" de los intereses del aprendiz existe un gran vacío que algunos pedagogos han creído poder allanar mediante la Didáctica, tendencia "didacticista", pero esto podría ser la misma cicatrización en falso de los retoques de fachada, cuando lo requerido es la realización de un verdadero exutorio pedagógico. La "significatividad didáctica", aunque útil y necesaria, podría quedarse a medio camino en el propósito de construir con urgencia las alternativas pedagógicas humanizantes y liberadoras, las que se nos ocurrirían sólo en la medida que tengamos una visión holista de la pedagogía; esto es, que no se nutran exclusivamente de la "psico-logía" ni de la "episteme-logía", sino que ausculten sobre lo que podría resultar si tenemos en cuenta otros fundamentos además de los "psico-epistémicos", ya que aparte del entendimiento ordinario existirían otras informaciones intrínsecas dentro del hombre (y a los demás seres vivientes) que suele tener fiabilidad probable y estadística.

<sup>1070</sup> Porqué no intentar una evaluación de la clase escolar donde se pondere el 50% de la nota definitiva con base en la calificación producto del promedio logrado por todo el curso, ya que todos sin excepciones acudirían a cooperar con los más quedados para elevar así el promedio de todo el grupo.



Lo "episteme-logo" se funda en la percepción sensorial sobre el mundo externo a nosotros, y por ende son a posteriori; contrariamente, la psi-episteme se funda en las a priori percepciones extra-sensoriales del mundo interno nuestro que se manifiestan en fenómenos como el amor, el temor, etc., siendo que este a priori del conocimiento vendría dado por cierto dominio trascendente del sentir interno de la psi-episteme, campo éste en el que no hay tiempo ni espacio y por lo tanto no hay ni un antes ni un después. Pero bajo otros paradigmas lo psi-epistémico sería un campo fincado en aquella parte de nuestro cerebro que nos permite conocer y expresarnos en cuanto a lo trascendente, puesto que no existiría la Metafísica sin este modo del pensamiento, y seríamos tan sólo un mero mecanismo.

Se requiere una concepción epistémica para un nuevo modelo pedagógico. Así el conocimiento científico nos haya demostrado su capacidad de formular, abordar y resolver problemas, como también comprender fenómenos naturales y, tan discutible en tantos casos, transformar las realidades del mundo, no por esto tendría que ser una forma superior de conocimiento, o la única a la cual debería aspirar el Hombre, sino que es otra forma, claro que sin ser una simple forma más, de poder interpretar y transformar la realidad.

Ningún conocimiento, por más científico que sea, estaría exento de falibilidad, ya que es de su naturaleza ser producto de impresiones sensibles, percepciones, observaciones y razonamientos adelantados por una mente que no ha dejado de ser humana, así después todo esto llegue a formalizarse en teorías.

La Materia en Movimiento requiere ser aprehendida mediante un bagaje de estructuras cognitivas, constructos personales y conceptos que cambian, evolucionan y se transforman, tal como se describe en la teoría de la ecología intelectual postulada por Toulmin, dentro de la cual ocurriría una multiplicidad de cambios simultáneos de diferentes grados de intensidad;

Sin necesidad de tener que ser científicos y con cualquier edad y profesión, todos a nuestra manera en el quehacer cotidiano podemos observar y representar el mundo a través de nuestras propias teorías, construyendo significados a partir de los "constructos personales" producto de nuestra propia experiencia.

Tanto el conocimiento científico como el conocimiento cotidiano no vienen de haber estado implantados en la mente de alguien por

un proceso de fuera hacia adentro, sino que serían producto de una construcción realizada en el contexto de la interacción del Sujeto cognoscente con su experiencia, y a su manera uno y otro disponen de su respectivo rigor; sólo que el conocimiento científico sería más epistemológico y el cotidiano más instintual-psico-epistémico, más lógico-racional el científico y de más sentido común e intuitivo-trascendental el cotidiano. No más pensamiento científico carente de sentido común e intuición.

Desde este punto de vista, tanto los conocimientos disciplinares como los cotidianos son construcciones teóricas susceptibles de ser modificadas; la producción de conocimientos no es un proceso de fuera hacia dentro por el cual un agente cognoscente se apropia mecánicamente de los significados que le ofrecen desde el exterior otros sujetos, ni se impregna mecánicamente y fatalmente de los significados impuestos por la realidad objetiva a través de sus supuestas estructuras objetivas-cognitivas, ya que es el Sujeto el único constructor y portador de estructuras cognitivas.

El proceso de descubrimiento de significados ocultos en la realidad, de lo trascendente, es posible sólo mediante la interacción activa y productiva entre los significados que el individuo ya posee, los que construye, los que le capta a la misma realidad y las diversas informaciones que le llegan del exterior, pero que no son tomados, asimilados o captados pasivamente, sino como el real "agente" que elabora significados propios, que son verdaderos caminos en su progresiva evolución.

En su momento, con el "empirismo" se combatieron a los absolutismos y racionalismos campantes en la Filosofía, pero dicho empirismo se ha tornado anacrónico y retardatario con respecto a las nuevas condiciones y necesidades históricas de la sociedad; tanto los transmisionismos como los instruccionalismos y todos los otros ismos empiristas se apelmazaron de tal manera en los currícula tradicionales que terminaron por enclaustrar aún más a la escuela.

Las metodologías conductistas (empiristas) de reproducir tal cual contenidos, de ir sin ton ni son tras determinados objetivos y de tener que conseguir a cualquier precio determinados indicadores de eficiencia y calidad, son versiones fuertes del empirismo expresada en el poder del profesor y en la búsqueda de un resultado eficaz.

No es que la versión espontaneísta esté exenta de los lastres del empirismo, pero mientras

que la versiones conductistas buscan que el Maestro ante un determinado objeto de estudio diseñe una secuencia cerrada de actividades encadenadas de tal manera que se facilite el repetir y el memorizar, atendiendo a la jerarquía de objetivos programados y siguiendo en cierta medida un proceso inductivo de, por ejemplo en el caso de las ciencias, observación, enunciado de hipótesis, experimentación y formulación de los conceptos, por lo menos en la visión "espontaneísta" se plantea, por el contrario, la conveniencia de que los aprendices descubran por sí solos los conocimientos a través del contacto y la observación directa de la realidad.

Una pedagogía basada casi exclusivamente en la transmisión verbal de contenidos daría la sensación de que los conocimientos tendrían que concebirse como algo ya dado de manera absoluta y formal, para ser enseñados y aprendidos sólo en su formalidad y desvinculados de cualquier tipo de conexión con la realidad. Lo que se corrobora con la dificultad de los aprendices en aplicar los conocimientos, supuestamente aprendidos, a situaciones de la vida diaria; sin poder mostrar y demostrar las relaciones de coherencia, consecuencia y verdad establecidas entre dicho conocimiento y la realidad, sino que terminan identificando el conocimiento con ideas abstractas que sólo tienen sentido en sí mismas o con respecto a unos supuestos caprichosos.

Al estructurar una Lección el Maestro se sitúa en su "mundo social", el que hoy se caracteriza por la manera tan vertiginosa como se revalúan los conocimientos, donde las verdades de hoy mañana amanecen como simple opinión, siendo que adquirir y acumular conocimientos pasajeros y volátiles no sea hoy un propósito.

e sitúa ante un alumno (no-iluminado) que necesita aprender a pensar bien, aprendiendo por cuenta propia; el maestro debe dejar que el aprendiz aprenda por su propio interés, teniendo siempre presente que el proceso de "aprender" es de aprender, desaprender y reaprender.

Para lo cual el maestro necesita poner en juego sus fundamentos filosóficos, científicos, epistemológicos, psicológicos y pedagógicos prospectando qué enseñar y cómo enseñar, realizando la Lección a la luz de sus fundamentos y los del aprendiz, tanto los de la carga genética como los del componente cultural y creativo; sabiendo que "todo conocimiento habrá de ser significativo", en el sentido de que además de ponerse en tensión todo el substrato genético y

biopsíquico del aprendiz también éste entra en juego con todo lo desarrollado de sus estructuras experienciales, cogitativas, conciencales, cogni/cognoscitivas, vivenciales y heurísticas.

Así, integrándolo todo lo genético, estructural y cultural en un mismo proceso sería como construiríamos entre todos el "conocimiento significativo" y desarrollaríamos una determinada alternativa curricular, donde dicho proceso de enseñanza-aprendizaje (trabajo-aprendizaje) no debe ser un reflejo mecánico de la planificación del profesor, ni tampoco un reflejo simplista de la espontaneidad de los aprendices.

Los currícula alternativos deben afrontar el problema del aprendizaje superando los dos extremos, tanto el del Maestro que considera necesario e inmodificable lo que él previamente a decidido que habrá de aprenderse como el de las querencias de los aprendices sobre lo que se desea aprender; entonces, el Maestro debe combinar con amplia dosis de flexibilidad, lo que él interpreta como conveniente y lo que el aprendiz siente como interesante.

Al "enseñar filosóficamente" el maestro-enzima va tras el propósito de "aprender a aprender", "aprender a hacer" y "aprender a pensar bien", lo que requiere que los temas estén adecuadamente motivados y ostenten un real interés por parte de los aprendices, dando de sí al máximo en el momento de poner a punto todo su potencial; que, disponiendo en principio de tan sólo los recursos a la mano, se despliega en su trabajo autónomo y capacidad autogestora de enseñanza-aprendizaje; aplicando todo lo conocido-comprendido de la manera más fluida, creativa y lúdica.

Que los tales diseños curriculares no se sigan implementando desde los escritorios de tecnócratas fatuos, arrogantes agentes de una ciencia deshumanizada que entre bastidores de pedagogías positivistas nos abruman con su postura altruista de formar científicos neutrales, objetivos y acrílicos.

Así las cosas, convencidos de que no sólo es riguroso el conocimiento científico-experimental ni que sólo es conocimiento el epistemológico, concebimos una pedagogía holista que sin dejar de ser aquella pedagogía apropiada para la formación de niños es más andragógica y mucho más antropogógica, ya que nuestro fin es el Hombre, siendo entonces fundamental para el universo formativo del Hombre una Escuela para el Trabajo y para la Vida, la que también provocaría el parto de toda nuestra potencialidad creadora.

Entonces, una alternativa curricular no simplificadora debe ser, por un lado, el resultado de “integrar” de forma natural y fluida las intenciones educativas del Maestro y los deseos reflexionados y organizados de los aprendices, sin descuidar el otro aspecto de tener un postura crítica ante los intereses del capital y el poder, para que el Maestro no termine siendo un instrumento útil de la estupidez humana.

Alternativa curricular que no se referiría tanto a la “enseñanza” como sí al “aprendizaje” (trabajo-aprendizaje) y que incluso tendería a transformar la enseñanza-aprendizaje en procesos de trabajo-aprendizaje, es decir, el propósito no es enseñarle al aprendiz, sino aprender con él, puesto que su divisa es “aprender haciendo”, como cuando Aristóteles dice que “sólo aprendemos lo que hacemos”; no enseña, sino que es un tutor que “hace hacer”, realizándose a través del aprendizaje en el trabajo y el aprendizaje problémico.

### **Enseñar Filosóficamente es aplicar didácticas y pedagogías Problemáticas**

Si nada tan filosófico como un ¿por qué?, ninguna duda entonces sobre la estrecha relación existente entre el “enseñar filosóficamente” y la “enseñanza problémica”. Desde el mismo momento en que se plantea el problema, o la situación problemática, mediante el ¿por qué?, se hace inevitable tener que ir tras la búsqueda de una respuesta, hacia la verdad, lo ya nos exige cierta predisposición al método que habrá de orientarnos en la revelación de las contradicciones internas propias del hecho, fenómeno o situación a problematizar, pensando en voz alta nuestras sospechas, dudas, suposiciones, objeciones e impugnaciones, al tiempo que tanteamos, intentamos y experimentamos las evidencias sobre dicha verdad.

Esto no procede exclusivamente para la pregunta problemática de la ciencia, ni sólo para la verdad científica, sino también para esas respuestas y verdades que en el día a día nos están pidiendo los problemas de nuestra cotidianidad, siendo que no hay un problema de la ciencia que sea de mejor familia que un problema de la vida.

Uno y otro tipo de problemas exigen, además de ser interesantes y útiles, el tener que relacionarse con el mundo circundante; tener presente los intereses cognoscitivos de quien aprende; interpretar y valorar lo encontrado, dándole una aplicación práctica a lo teorizado; llevar la respectiva bitácora de todo lo tratado,

protocolizándola, participándola y discutiéndola ante toda la comunidad popular, académica y científica, mediante avances de resultados sobre lo problematizado, democratizando así el conocimiento y el saber; trabajar cooperadamente en equipo, aplicando la división del trabajo, pero sin permitir que ella nos esclavice, haciéndose necesario convocar los esfuerzos interdisciplinarios y transdisciplinarios.

Como todas las disciplinas, las ciencias naturales y las ciencias humanas, son susceptibles de ser estudiadas abordándolas mediante el planteamiento de problemas, entonces todas son susceptibles de enseñarse filosóficamente. Como el maestro no es el demiurgo sacando de su manga verdades reveladas, la enseñanza problémica redundante en la potenciación de las capacidades y competencias de los aprendices en la resolución de los problemas cognoscitivos y prácticos (científicos y cotidianos), formándolos tanto en la reproducción fluida de conocimientos conocidos como en la creación o producción de conocimiento, a la par que contrastan aquellos conocimientos que sistemáticamente expone el maestro.

Desde que el Hombre empezara a sistematizar el proceso de adquisición de conocimiento y del pensamiento, mediante el estudio, lecturas, debates, discusiones y reflexiones, ha necesitado recurrir a la permanente interrogación. Nos dice Iñaki Gil de San Vicente que así como aprender a pensar bien pasa por aprender a escuchar al otro, a no obsesionarse por imponerles nuestras propias ideas a los demás y a tomar pacientemente nota de lo que nos dicen, también aprender a pensar bien es aprender a problematizar, siendo que “problematizar” es sospechar, dudar, preguntar, interrogar, saber, conocer, investigar, reflexionar, plantear y replantear para poder disponer de un juicio propio e independiente.

Si preguntando, interrogando, descubriendo errores y contradicciones, cuestionando y planteando salidas, el hombre empieza a darle forma a eso de aprender a pensar bien (pensamiento dialéctico), pareciera que no estaríamos ante ninguna novedad, puesto que estaríamos ante el mismo método problémico empleado con tanta rigurosidad por las escuelas Pitagóricas, Sofistas y Socráticas, aunque este método problémico sería condenado a dormir el sueño de los justos un par de siglos más, hasta el siglo XVII, de lo que tendría que dormir el Sol supuestamente dándole la vuelta a la Tierra.

Los Sofistas son los grandes maestros del método problémico, cuestionadores del monopolio elitista de la educación y el saber en Grecia, debeladores de las deficiencias y las celadas del pensamiento, descubridores del rol cumplido por las contradicciones internas en el mundo de las cosas y en toda argumentación; en su cosmogonía, consideraron que nada es inmutable y eterno; en la pedagogía, afirmaban que no se nace con conocimiento sino que éste se adquiere, es decir, no depende de la cuna sino del aprendizaje.

Instauraron la dialéctica en Grecia, tal vez por haberse nutrido de ella en Oriente, sólo que la oligarquía en Grecia pudo servirse de otros pensadores para desacreditarlos y someterlos al escarnio público dizque por ser ellos farsantes de la palabra, marrulleros, tramposos y estafadores, lo que pondría en alto riesgo su integridad física y los obligara a auto desterrarse. La oligarquía pudo quitarse del medio a unos hombres demasiado cultos cuya peligrosidad era transmitir el conocimiento a los ciudadanos pobres, como también representar y defender los intereses de éstos en los pleitos y juicios contra los abusos del poder oligárquico. Su pecado, subsistir de la retribución económica que los ciudadanos pobres les reconocían por sus servicios prestados.

Plantearse un problema y enrutarse en su respuesta es predisponerse a transitar por los caminos de la heurística, que son los de la evolución dialéctica del pensamiento hacia la verdad, es decir, un camino de los recovecos propios del pensamiento y razonamiento lógico-formal y lógico-dialéctico.

Una pedagogía problémica se caracteriza por tener con los aprendices el propósito de motivar el interés cognoscitivo; facilitar el desarrollo de sus facultades cognoscitivas; fundamentar su capacidad de razonamiento; desarrollar la capacidad individual para asimilar y producir conocimiento; crear las condiciones requeridas para estudiar, analizar, explicar y comprender los problemas concretos y específicos de un determinado hecho, fenómeno o situación; realizar toda la capacidad de percepción, observación, imaginación, relación, abstracción, concreción, voluntad, rigor, valoración y comunicación.

“El problematizar, interrogándonos a nosotros mismos y a los demás, no se limita sólo a los momentos de la conversación. Se puede hablar con un libro, con un cuadro, con un texto científico sobre los fractales o sobre las causas y consecuencias del tardío descubrimiento ¿o invención? del número cero por los árabes... Se puede y se debe “hablar”, interrogar, porque es la forma más directa y plena de llegar a las contradicciones del pensamiento que leemos...”<sup>1071</sup>

Si no queremos caer en el vicio de creer que enseñar es depositar, narrar o transmitir conocimientos, además de los problemas científicos, también nuestros problemas cotidianos deben ser la fuente de una enseñanza-aprendizaje y trabajo-aprendizaje permanente, siendo que toda enseñanza-aprendizaje debería, a la par de formar en la realización de operaciones intelectuales y formar hacia el ser-persona, tener la utilidad de responder a los problemas teóricos y prácticos y de ser aplicados ante las necesidades que a diario nos asaltan en forma de preocupaciones intelectivas, de preguntas sobre los asuntos de la ciencia y la técnica y de la cotidianidad de las cosas del mundo social, lo que potencia un verdadero interés cognoscitivo en los aprendices.

“...Llamó mi atención un título: “Estudiantes se encarretan con los trabajos por proyectos”; en este artículo se cuenta una experiencia educativa en Santander de Quilichao, Cauca, donde a partir de un proyecto comunitario, se logra la asignación de todas las asignaturas y de la misma comunidad. Una situación real permitió a los estudiantes, desde sus propias perspectivas y expectativas, y con sus propias teorías, construir conocimientos”<sup>1072</sup>

Pero si no estamos refiriéndonos al tipo de problemas psicologistas y solipcistas, los que ya sabrán encontrar respuesta en cierta introspección o en la terapia de diván, sino a los del mundo de la vida, el mundo social y el mundo objetivo, que son problemas que requiriendo de una relación n-dimensional nos incumben a todos en cuanto somos proyecto humano con finalidades y propósitos, no podríamos tampoco pretender borrar de un plumazo la importancia de la Didáctica para algo que busca posicionarse como alternativa curricular.

1071 GIL de SAN VICENTE, Iñaki. *Aprender a Pensar*, Web

1072 OSPINA VELÁSQUEZ, Héctor Fabio. *Instituciones formadoras de educadores*; Revista *Cuestiones de Filosofía*, N° 2, 1988, U.P.T.C., PÁG.78

Igual de importante es reconocer la importancia del espacio epistemológico-didáctico mediador, ya que los procesos de enseñanza-aprendizaje y trabajo-aprendizaje sí son fenómenos susceptibles de ser investigados, analizados y teorizados de manera específica.

La Didáctica, que no es reducible a la idea de Currículo, es una disciplina práctica que posee unos problemas que le son propios y dispone de un universo conceptual que también le es propio; que, aún estando relacionadas con otros campos del saber, no son una migración artificiosa de conceptos.

La naturaleza de los problemas didácticos, su componente interdisciplinario, su dimensión práctica y su carácter intencional, teleológico y de intervención social que poseen, los dota de un nicho conceptual genuino con su estatus epistemológico diferenciado, situado en la confluencia del componente empírico de la didáctica (prácticas tradicionales), el componente prescriptivo de la didáctica (orientaciones curriculares) y los fundamentos teóricos y conceptuales de la didáctica.

Se renunciaría, en el caso de desconocer la importancia del mundo propiamente didáctico, a la elaboración expresa de un conocimiento específico de los procesos de enseñanza-aprendizaje que evite el sesgo reduccionista y simplificador que cada disciplina fundamentante, por su carácter parcial, tiende a aportar.

### **Motivación del Interés por el Conocimiento**

Bajo el influjo de los “intereses cognoscitivos” los hombres por naturaleza buscan ir más al fondo de las cosas, no les basta distinguir aspectos de la superficialidad y disfrutan mucho cuando logran ponerse al ritmo de las leyes y establecen nexos y relaciones más profundas entre las cosas objeto de su conocimiento.

El Hombre se siente más útil y más humano cuando le dan la oportunidad de encontrarle respuesta a una pregunta, tensionándose y creciéndose ante la posibilidad de resolver un problema intelectual, técnico, social, teórico o práctico.

Y, en contraprestación, la búsqueda acuciosa de respuestas a las preguntas y de soluciones a los problemas revierte en un crecimiento de los mismos intereses cognoscitivos, los que a su vez generan más ascesis mental, más desarrollo del pensamiento, más fortaleza volitiva, más desarrollo de la personalidad y más capacidad

para superar las dificultades en la resolución de problemas y encontrarle solución a los mismos.

Sólo quien tiene en su agenda intereses cognoscitivos, está verdaderamente vivo; y nada más vivificante que el esfuerzo mental que viene después de un ¿por qué?

De igual manera, al aprendiz no le interesan tanto las asignaturas, ni los contenidos curriculares, ni los objetivos, ni los procesos psíquicos y cognoscitivos, sino, poder avanzar de la ignorancia al saber, penetrando en la esencia de los objetos, hechos, fenómenos y situaciones; poder conocer las leyes de los fenómenos y establecer sus relaciones de causa-efecto.

O, mejor dicho, no es que el aprendiz no considere digno de su condición la curiosidad, el afán de saber, los contenidos, las asignaturas, etc., sino que a él lo que más le cuadra es poder combinar todo esto alrededor de una situación problemática, en la que pueda aplicar los fundamentos teóricos adquiridos y hacer progresar el conocimiento.

En el planteo de una situación problemática, que puede tratarse de la formulación de una pregunta a responder o del planteamiento de un problema a solucionar, se busca que el aprendiz logre tanto el desarrollo de sus procesos psíquicos (pensamiento, memoria, inteligencia, atención), como del desarrollo de los otros procesos cogni/cognoscitivo (percepción, imaginación, observación, representación, explicación, comprensión, comunicación), los procesos de las operaciones intelectuales o mentales (nocionales, conceptuales, proposicionales, categoriales, lógico-formales, analíticas (deducción), sintéticas (inducción), abductivas (abducción), dialécticas (lógica dialéctica), los procesos de los afectos y sentimientos y los procesos de las finalidades y propósitos.

El maestro tiene la responsabilidad de que en el momento de plantear determinada situación problemática se ciña en lo posible a prerequisites como: El planteo claro de la pregunta, tarea o problema cognoscitivo al aprendiz, que debe estar acorde con las necesidades del proceso cognoscitivo, la naturaleza de la asignatura y su sistema general de conocimientos; tener en cuenta el nivel de preparación y desarrollo del aprendiz, como sus reales posibilidades de realizarla, ya que la tarea no puede quedarse en una exigencia del maestro, sino que el aprendiz debe incorporarla como si fuese ya su problema personal; además de despertarle el máximo interés al aprendiz,

contribuya al desarrollo de los procesos psíquicos de su inteligencia, su memoria, su atención y su imaginación; proporcionar al aprendiz los medios y los procedimientos para poder resolver la tarea, pero también debe incitarle permanentemente a rebuscarse otros medios y a resolver la tarea con espíritu original y creador. Así, el aprendiz y el maestro empezarán a notar que el mundo nos tiene abiertas otras ventanas.

Enseñar Filosóficamente, aplicando una determinada "pedagogía problémica", redundaría en aprendices plenamente entusiasmados hacia las actividades intelectuales y prácticas, siendo que el maestro no debe darse el lujo de equivocarse en la manera de presentar y plantear el problema, intelectual o práctico, a resolver. Una elevada competencia comunicativa sería un idóneo recurso para "enseñar filosóficamente", facilitándole al maestro el uso de una variedad de estrategias para que, en el despliegue de sus conocimientos y convicciones, los aprendices mantengan el interés por la actividad cognoscitiva, la que se va haciendo más intensa en la medida que los "problemas" sucesivamente planteados sean más difíciles y complejos, puesto que a mayor grado de dificultad hay que tensionar más las fuerzas biopsíquicas, intelectivas, volitivas y valorativas.

Un problema rigurosamente meditado y bien planteado, al exponerse a ser resuelto por los aprendices requiere de estos una valoración y un adelanto de procesos de operaciones intelectuales, lo que revierte en una mayor formación de intereses cognoscitivos, en un mayor desarrollo de sus inclinaciones y facultades, y en el desarrollo de su misma personalidad.

A través de los "problemas" no sólo los aprendices ponen en juego sus propios esquemas de conocimiento, sino que el Maestro puede dirigir la construcción de nuevos significados y sentidos, todo ello al hilo de actividades con finalidades próximas e interesantes.

Metodología esta que podría estructurarse siguiendo secuencialmente pasos o momentos como el Prediseño de una unidad; Actividades de expresión y ampliación del campo de intereses de los aprendices, en relación con la unidad; Actividades de selección y caracterización de problemas significativos, relacionados con la unidad; Actividades de expresión y análisis de los esquemas previos de los aprendices (Ontoria y otros, 1992); Modificación y concreción del diseño por parte del Maestro; Actividades de contraste

entre los propios aprendices; Actividades de planificación de la investigación de los problemas seleccionados; Actividades de investigación de los problemas y de contraste con otras fuentes de información como observaciones, experiencias, textos, audiovisuales, explicaciones verbales; Actividades de estructuración, aplicación y generalización; Tareas realizadas por el Maestro durante la investigación de los aprendices; Evaluación.

Si fuese por la "enseñanza problémica", no se le auguraría mucha permanencia al academicismo curricular que todo lo encierra en la escolaridad de los calendarios, contenidos y objetivos, retro trayéndonos al imaginario de aquella escuela peripatética donde no habían cursos ni niveles, sino condiscípulos aprendiendo mediante tareas, las que se organizaban alrededor del planteamiento de un problema concreto y todos tenían la suficiente motivación, predisposición e interés por aproximarse a una adecuada respuesta.

### **Ergo, hacia un Currículo Enzima**

Al estructurar una visión holista de la Pedagogía necesariamente tenemos que preocuparnos por fundamentar y desarrollar la respectiva propuesta curricular, la que efectivamente tendría que ser resultado del influjo directo de fundamentos filosóficos, psicológicos, epistemológicos, pedagógicos y socioculturales.

Está bien explicitar las fuentes que fundamentan la propuesta pedagógica para superar la visión tecnologista de caja negra que tienen los currícula que sólo prescriben lo que se tiene que hacer sin fundamentarlo, como para también acercarse más a una imagen según la cual se propone lo que se debe hacer atendiendo a unas determinadas teorías.

Las alternativas curriculares de los "proyectos de aprendizaje" son de una rica variedad. No importa tanto programar el conocimiento específico de una determinada asignatura, sino aprender a tener una actitud o comportamiento en torno a problemas; no importa tanto programar objetivos, sino innovar en la forma de relacionarse con las cosas del mundo social y de la realidad objetiva, mediante una programación flexible, abierta y no jerarquizada, para encaminarse hacia el encuentro de una determinada respuesta (solución) a problemas concretos y específicos.

Así lograríamos superar los esquemas tradicionales de nuestro sistema educativo, que en la mayoría de los casos obedece a consideraciones

ajenas a la situación concreta de nuestra gente y sus circunstancias concretas, donde el estamento educativo se limita a cumplir sin ningún rigor crítico una función operativa, instrumental, domesticante, academista, burocratizada, elitista, repetidora de saberes anquilosados y recicladora de todo un estado de cosas, preocupándose mucho más por mantenerse a la moda.

Así se superaría el carácter autoritario, dogmático y prepotente de ciertos currícula, favoreciendo una concepción de la propuesta como algo falible, abierto, criticable y cambiante.

También se requiere fundamentarse en la búsqueda de la Verdad, lo que ni implica hacerse a las herramientas lógico-formales, ni acumular datos, informaciones y conocimientos, sino "aprender a pensar bien", preocupados por comprender la realidad de los fenómenos y hechos naturales (físicos, químicos, biológicos) y humanos (psíquicos, sociales, culturales), encontrándole así significado y sentido a la Vida.

El maestro enzima que enseña filosóficamente se autoblinda ante la mayoría de los inhibidores aplicados desde el "mundo de sistema", en particular con respecto a la institucionalidad conductista, transmisionista e instruccionalista que sólo obedece a los intereses e indicadores eficientistas del capital.

El educador Francisco Cajiao<sup>1073</sup> advierte sobre la inutilidad de la escuela y de la educación si el acceder a ellas no redundan en formarse como mejores seres humanos o personas que además de buscar adquirir conocimientos y capacitarse para producirlos, también buscan desarrollar su sensibilidad estética y su finalidad ética, realizándose en la conquista del bien y la justicia individual y colectiva.

"Una buena educación debería ocuparse más del ejercicio de la razón que de los resultados académicos. La sensatez, la capacidad de aceptar puntos de vista diversos, el gusto por el debate y la discusión, la creatividad, la investigación y la honestidad intelectual son la riqueza de los pueblos. Estos tendrían que ser los criterios centrales para evaluar la calidad de una institución"<sup>1074</sup>

De qué sirve una formación intelectual/cognoscitiva (psico-epistémica) si tal vez más

1073 CAJIAO, Francisco. *Verdad, Belleza y Bondad*. Periódico "El Tiempo", Bogotá, 20 de septiembre de 2005. ¿Tuvo que haber citado Francisco Cajiao a Miguel Martínez Miguélez, quien describe esto de la convergencia entre lo bello, lo bueno y lo verdadero (ver subtítulo sobre el Antropogogo predispuesto a la Heurística)

1074 *Ibid.* frcajiao@yahoo.com

1075 *Ibid.*

importante que hacerse a los conocimientos lo es la educación de la sensibilidad en el sentido de la belleza, la que se expresa a través de la piel como vida afectiva, el cuidado del entorno, el gusto por el arte y las expresiones más elevadas del espíritu humano, siendo que la generosidad, la solidaridad, la ternura, el cuidado del otro y de sí mismo son parte de ese sentido estético que también alimenta el conocimiento y le da insospechadas perspectivas a la misma ciencia.

Enseñar filosóficamente es potenciar la capacidad de valoración, centrándose en la formación ética, como antídoto a la educación deformante, puesto que nada tan peligroso como una persona instruida y culta, pero sin propósitos ni fines, sin conciencia de que el sentido de la vida es la búsqueda del bien común, la realización de la justicia social y la intolerancia hacia las conductas que dañan la armonía de la convivencia de la comunidad humana. Para qué sirve alguien muy exitoso en realizaciones intelectuales y profesionales si cree que puede violar todas las normas, aprovecharse de los demás y amasar una fortuna haciendo harina de los demás (Mafalda).

La formación ética tendría que ser el producto natural de una buena formación intelectual y de un alto grado de sensibilidad social, pero no ocurre así, porque muchas instituciones educativas están más preocupadas por logros académicos que mejoren su prestigio (y de paso sus ingresos) que por la formación integral de seres humanos que conduzcan el mundo por nuevas sendas. La reflexión sobre la calidad empieza por aquí: si esto es claro, seguramente los procesos curriculares y pedagógicos serán más coherentes. Formar seres humanos, realizándose como personas, es lo que legitima y da verdadero valor a la profesión docente.

"No deja de ser preocupante que en muchas instituciones el arte y la cultura estén relegados al último rincón de prioridades y que muchos profesores de estas áreas hayan sido removidos de los colegios públicos para conseguir metas de eficiencia... Hay mucho delincuente con maestrías y doctorados, hay mucho corrupto en las esferas del poder público"<sup>1075</sup>

Pero, cómo orientarse en la formación de seres humanos hacia ser-persona si no empezamos por el compromiso de cambiar las condiciones y circunstancias que tanto inhiben la acción catalítica del maestro-enzima; si no empezamos con un educador re-educado; si no irrumpimos con la alternativa curricular de enseñar filosóficamente.

Una buena brújula en el propósito de ser una Maestro Enzima con la competencia comunicativa requerida para “enseñar filosóficamente” puede ser el constructo personal del pensador argentino Héctor F. Agosti,<sup>1076</sup> donde el “maestro-enzima”, al orientarse según el Norte de una naturaleza humana que no es intemporal ni abstracta, es aquel que propugna por reivindicar la Integridad del Hombre, ya que si él se debe al complejo de relaciones que lo rodean (las circunstancias) no significa ello que como maestro soporte pasivamente tales circunstancias, siendo que él las modifica a la par que él mismo se va modificando.

Así el maestro no tenga que cargar con todos los pecados del mundo, sí se presenta un sentido de la responsabilidad histórica que lo hace colectivamente responsable de variar lo que puede ser cambiado, recordándonos que no actuar es la peor y más sórdida manera de evitar la acción.

Aún si fuese explicable que por las inhumanas políticas educacionales adoptadas desde el “mundo de sistema” le es inhibida su acción catalítica educacional, es mediante una adecuada fundamentación filosófica y su respectiva idoneidad para “enseñar filosóficamente” se reafirma intolerante ante las condiciones impuestas por los intereses objetivos del poder económico que le desgarran, liberándose entonces de ese lecho de Procusto diseñado según la lógica del capital, al reivindicarse como el “anti-individuo” que encarnando los valores de la igualdad y la solidaridad va más allá del individuo que encarna valores como la libertad y la autonomía, ya que su acción catalítica tiene el propósito de la solidaridad y la convivencia social.

Enseñar filosóficamente es cabalgar sobre las olas del tiempo y ponerse en comunión con la vida, tomando la decisión de vivir, que no es la de sobrevivir, aprendiendo a la par que comete errores nuevos; es comprender que en el presente, siendo que ni el pasado ni el futuro están en nuestras manos, y sólo en el presente donde elegimos, decidimos y actuamos para modelar la realidad; es ponerse a tono con la urgencia de la educación humana y social que nos permita, junto al uso sensato de las técnicas, la posibilidad de ser felices.

El Maestro Enzima no se deja esclavizar por la división del trabajo, siendo que ésta enerva y acompleja tanto la actividad de los hombres que los va caracterizando como seres limitados, unilaterales, sectarios, compartimentados y cabecicuadrados; es maestro que vive los problemas de su tiempo, participando de manera activa en la lucha práctica, militando y luchando en palabra, acción y obra; es maestro que en plenitud de fuerza de carácter y entereza, al saber que el fracaso escolar forma parte del fracaso educativo, abraza la causa de la humanidad; es maestro que permanentemente está reflexionando sobre su quehacer profesional, siendo que así hace filosofía, epistemología e historia.

Si yo fuera Maestro, procuraría ser “maestro enzima”, lo que requiere fundamentarse en la más idónea de las competencias comunicativa, dándole a ésta los contenidos de los fundamentos filosóficos, los fundamentos lingüísticos, los fundamentos semiológicos, los fundamentos epistemológicos, los fundamentos psicológicos, los fundamentos hermenéuticos, los fundamentos heurísticos, los fundamentos disciplinares, los fundamentos científicos, los fundamentos estéticos, los fundamentos pedagógicos, los fundamentos didácticos, los fundamentos éticos y los propósitos y fines de la humanidad.

---

1076 AGOSTI, Héctor F. *Tántalo recobrado*; policopiado