



Tema Central

revista
**Educación
y Pedagogía**

Abrirle paso al nuevo maestro

*Rafael Flórez Ochoa**

Sin exagerarla nota futurista, ya se pueden barruntar *las tendencias* claves de la educación para la próxima década que instituciones dedicadas esencialmente a la construcción del futuro, como las Facultades de Educación, no podrían dejar de reconocer:

1. La tendencia a descentrar la educación desvinculándola del aula, del horario, del grupo fijo de estudiantes y de la mirada constante del profesor supervisor, etc. (desescolarización, educación no formal).

2. La tendencia a substituir la escuela técnica por la presencia directa de los Aprendices en los centros de producción. Estos últimos tienden a asumir cada vez más intensamente la capacitación técnica y la formación

* Profesor Facultad de educación
Universidad de Antioquia.

profesional de los empleados, dado el desfase creciente del avance tecnológico de las empresas frente al atraso técnico de las escuelas (ni el SENA ha logrado mantenerse en la punta de la apropiación tecnológica en nuestro país).

3. La tendencia a desmasificar la educación y de enfatizar la individualización por dos caminos diferentes:

- Permitiendo tal flexibilidad curricular que cada estudiante pueda autodiseñar su propio currículo a su medida, interés y capacidad.

- Paradójicamente incrementando el uso de "mass media" más totalizadores omniabarcantes por la variedad de estímulos que ofrece al estudiante, sobre todo aquellos que presentan mayor versatilidad y comunicación *interactiva*, como si cada estudiante tuviera un maestro *a la carta* en su casa.

4. Multicentros de información cultural y científico-técnica con guías en vez de maestros, reemplazarán poco a poco a las escuelas convencionales.

5. Para la formación intelectual de los jóvenes se promoverán nuevas cualidades intelectuales y nuevas estrategias de *procesamiento* de información más allá de la lógica formal, de la memoria o de la mera discriminación conceptual, estrategias más globales, holísticas, intuición creadora, síntesis evaluativas, etc. que respondan con economía y más productivamente a la acelerada explosión de conocimientos nuevos (1).

6. En la intrincada y dispersa maraña de ideas, conocimientos, teorías e ideologías de todo tipo, el maestro contemporáneo necesita reciclar su función almacenadora y transmisora de información para convertirse en un sensor universal y a la vez un fino selector conceptual de la gama de su especialidad con capacidad investigativa en el área, de modo que con seguridad y autoridad puede orientar y *guiar* los primeros pasos de los no iniciados en su especialidad, a la vez que potenciar las habilidades procesadoras y creativas de los estudiantes en ese campo específico.

7. El nuevo maestro recobraría su autoridad sólo desde su saber, y no requerirá de la imposición ni del castigo institucional para ser acatado. Su tarea no es dictar clase, ni entregar la instrucción, ni transmitir fórmulas, teorías o conceptos. A la manera del maestro de Yudo o de Karate que nunca

le da al alumno la fórmula del combate, sino que éste la tiene que descifrar, así mismo el maestro del futuro es el que crea la situación, la experiencia que permite al alumno tomar el primer aire e impulsarse con energía a la conquista de un nuevo mundo que tiene que constituir en su interioridad para poder comprenderlo. El alumno es el protagonista de su nuevo conocimiento, el maestro estaría como guía más a la sombra, como pendiente de que el alumno reviente, que el alumno descubra, interiorice y se forme. El alumno que prematuramente no cree en su maestro se quedará sin guía, corriendo el riesgo de perderse en la manigua de los saberes o de ser autoexcluido del preciado bien de la cultura.

Naturalmente que semejantes rasgos del maestro y de la educación futura serán inaccesibles e inabordables desde las convencionales facultades de educación, asentadas en estructuras atrasadas y rígidas de poder y saber, en el formalismo, el conformismo profesionalizante, entre el espontaneísmo y el autoritarismo, a menos que logremos superar estos prejuicios y otros que me propongo debatir en el presente artículo.

La mayor severidad con que uno tiende a juzgar a los propios miembros de la familia, o a sus propios colegas, los maestros, confrontándolos con los más exigentes parámetros de competencia y excelencia profesional, en medio de una cultura antiedípica en la que los maestros hemos llevado "del bulto", y en una época en que la crisis de valores, el desbarajuste de la convivencia y la descomposición social hacen volver los ojos sobre ese proceso supuestamente "educativo" que preside el maestro; más algunas observaciones sistemáticas realizadas sobre el pensamiento pedagógico de los maestros, todo ello me impulsa por el camino de desistir de la crítica dura a los maestros. En realidad me propongo en el presente artículo desandar ese camino, para abrir la senda más justa y tal vez más realista de desarrollar el sentido que hay detrás de este sistema actual de formación de maestros del que somos protagonistas y responsables, en la perspectiva más sabia de mejorar los maestros del futuro desde la autocrítica y reconstrucción de la causa: las facultades de educación.

Voy a desvirtuar a continuación algunos prejuicios generadores de deformación de maestros, sobre los cuales van montadas actualmente las facultades de educación, y que impiden formar al maestro del futuro. Veamos:

1. Enseñar no es administrar

A pesar de lo que se cree no solamente en las facultades de educación, pues se trata de una directriz conceptual del MTNED. En contraste con el maestro clásico, que descubre e inventa él mismo el saber que enseña a sus discípulos, investigando con ellos, la tecnología conductista preconiza un maestro "administrador" que programa, organiza y ejecuta eventos, actividades, estímulos y refuerzos, y objetivos de aprendizaje. Sólo que el maestro tradicionalista es también un administrador del saber a partir del método, de la didáctica que le permite enseñar todo a todos, distribuir, parcelar y dosificar las cosas y las palabras en el tiempo, según calendario y horario, según la edad y el grado de los alumnos, de modo que haya grupos de niños homogéneos con un solo manual y un solo maestro que dicta clase para el alumno promedio del grupo. Tanto para el tecnólogo como para el maestro tradicionalista *es el método* (las técnicas de enseñanza) *lo que el maestro domina*, más bien que el contenido de la ciencia que enseña, es el método lo que lo convierte en "manager" de la enseñanza.

Coherente con semejante preconcepto de que administrar es saber, las facultades de educación de las universidades todavía pretenden definir las secuencias y contenidos científicos en los diferentes campos de las ciencias en que ofrecen licenciaturas en EDUCACIÓN, esgrimiendo ingenuamente como patrón y techo de la formación de los maestros la secuencia y contenido de los programas que el MINED establece para secundaria en cada ciencia o área del saber.

Bajo la miopía pragmatista según la cual los profesionales no requieren aprender más de lo que concretamente harán en su ejercicio profesional, de acuerdo con las tareas y funciones que demanda el mercado actual de trabajo, un licenciado para enseñar inglés o matemáticas no debiera aprender más inglés ni matemáticas más allá ni en cantidad, ni en variedad, ni en profundidad del estipulado oficialmente en los programas del Mined para los diferentes grados de la secundaria que prevén enseñanza del inglés o de matemáticas.

Y como los contenidos ordenados por ley en dichos programas son los mínimos obligatorios para cualquier bachiller, resultamos degradando irreme-

diablenamente a los licenciados que formamos, bajo el raser o subprograma de aquellos que van a ser alumnos en secundaria so pretexto de que se les va a intensificar el cómo de la enseñanza del inglés o de la matemática. Y por supuesto, el cómo sin el *quid* es una pura ficción, una comedia de enseñar lo que no se sabe, o se sabe a medias.

Naturalmente, sobre el cómo enseñar cada ciencia todavía sabemos tan poco, que el resto del plan de estudios de las licenciaturas se llena de técnicas y metodologías generales, de cultura general paralizada y abstraída tanto de la pedagogía como de la realidad histórica sociocultural en cuyo horizonte estamos inmersos aún sin reconocerlo, o de recursos sicologistas que cubren al maestro de un cierto aire de cientificidad ajena. El caso de las licenciaturas es el mejor contraejemplo para refutar el prejuicio de que administrar es enseñar.

2. La superación del espontaneísmo no es el autoritarismo

Cuando la autoridad usurpa la capacidad de juicio de los "súbditos" se convierte en una fuente de prejuicios. Pero no toda autoridad se define así. La verdadera autoridad de los maestros no se basa en un acto de obediencia, ni de abdicación de la razón por parte de los alumnos que la acatan. Se basa más bien en un acto de reconocimiento de que el maestro cuenta con una perspectiva más amplia, dispone de más puntos de vista o de mayor experiencia en el tema que se enseña. Semejante reconocimiento es un acto de conocimiento, en manera alguno ajeno a la libertad y la razón; esta forma de autoridad, lejos del autoritarismo y de la negación de la razón crítica del alumno, es acatada por éste bajo la presunción de que el maestro sabe más y que sus órdenes no son arbitrarias ni irracionales; y naturalmente tal presunción es un prejuicio, del que parte necesariamente todo proceso educativo. Se trata de un prejuicio necesario y además conveniente como impulso inicial y creativo de la autoformación del alumno en el rigor científico y en la responsabilidad con la comunidad intelectual.

También *la tradición* es un prejuicio en el sentido de que la autoridad de lo transmitido fluye sobre nosotros (sobre maestros y alumnos) sin pasar por la crítica de la razón. Aunque ninguna tradición sobrevive, ni se renueva en su verdad si no se le asume, se le afirma y se le cultiva conscientemente

en lo que conserva del pasado como identidad y saber histórico de un pueblo que se proyecta al porvenir. No obstante, la autoridad de la tradición viene por el consenso antecedente: lo que precede es lo que procede, lo que viene es lo que conviene. Naturalmente toda educación reposa en el fondo sobre esta autoridad de la tradición y sin ella no sería posible educar a nadie, ni asegurar la continuidad y homogeneidad que se requiere para integrar a los individuos a la movilidad significativa de la sociedad.

El mismo maestro es resultado de la tradición, y la transmite aunque su objeto consciente sea sólo enseñar matemáticas, pues estamos dentro de ella como en un medio vital propio del que no podemos ahuyentarnos sin morir culturalmente.

Semejante manera de asumir conscientemente la autoridad del maestro y de la tradición es la que le conviene a la educación para superar el autoritarismo. El anarquismo y el espontaneísmo pedagógico son apenas formas de rebeldía e irracionalismo ingenuos.

Naturalmente, el clientelismo es una forma de autoritarismo vigente en nuestras instituciones educativas y también en las facultades de educación, en las que la autoridad se ejerce a veces negando la libertad racional del otro, bajo la presión o dependencia personal creada por un "favor" que se le debe, y se paga con sumisión. La subordinación y lealtad que se exige a nombre de la autoridad no depende de la aceptación, o del consenso racional del que obedece sino de una transacción mediante la cual el súbdito abdica de su pretensión de verdad o de poder ("apoya") a cambio de la protección o concesión particular obtenida o prometida. Tal transacción es una renuncia temporal a la propia dignidad que aunque tenga toda la apariencia de una transacción libre, en el fondo es un chantaje que se acepta sólo mientras tanto, a veces para conseguir o mantener el empleo o mejorar las condiciones de existencia, o de trabajo a los cuales todos tendrían igual derecho en un régimen democrático y abierto, en el que a cada uno se le compensara según sus méritos y la calidad de su trabajo, independientemente del sujeto que ejerce la autoridad.

Por supuesto el autoritarismo y el clientelismo son el peor caldo de cultivo para el proceso de humanización de los alumnos o maestros en

formación. Sobre todo, adormece la inteligencia, la crítica libre es sustituida por la adulación o por el resentimiento, la institución toda queda como atrapada en una red de compensaciones personales, anudada de pequeñeces y mezquindades que frenan el vuelo intelectual y reducen la academia a parcelas de interés extraño. Por esto las facultades de educación tendrían que reivindicar su espacio público abierto, libre de imposiciones partidistas, financieras, de intereses particulares grupistas o personales y libre de las arbitrariedades del administrador de turno.

3. Transmitir conocimientos no es enseñar, y enseñar no es formar

Cuando los maestros hablamos de formación profesional o formación "integral" estamos enmascarando el verdadero significado del concepto de formación, sobre el cual necesitamos ahondar, en la búsqueda de algún acuerdo. Como el hombre no nace, sino que se hace, o en palabras de Hegel, "el hombre no es lo que debe ser", la condición de su existencia es formarse, integrarse, empezando por romper con lo inmediato y natural, elevándose hacia lo general y universal. El que se entrega a lo particular, a la restringida inmediatez es inculto. Lo esencial de la formación humana es convertirse en un ser espiritual capaz de distanciarse de sus propios deseos, necesidades e intereses privados e inmediatos y ascender a la generalidad, a la universalidad espiritual a través del trabajo consciente y reflexivo hasta reconciliarse consigo mismo. Lejos del concepto aristotélico de substancia, el de formación no es una esencia ni un resultado sino un proceso, es un concepto eminentemente histórico de autoconfiguración existencial propio del hombre como ser temporal. La esencia de la existencia humana es su historicidad que se realiza en el comprender desde el propio horizonte histórico situado y finito (2). Lo que caracteriza entonces la existencia humana es su capacidad *deformarse* como ser espiritual, universal, libre y comprensivo del mundo y de sí mismo (aquí no se menosprecia la materia ni se la excluye: una comprensión puede hacerse desde el cerebro, desde el corazón, desde las entrañas y hasta desde el útero).

Entonces la formación no es sólo el resultado espiritual sino sobre todo el proceso interior de permanente desarrollo asumido conscientemente. Abarca mucho más que el cultivo de las aptitudes del individuo. Y la capacitación de habilidades y destrezas para el desempeño de un oficio

apenas sería el elemento más material de la formación. El cultivo de una aptitud, los aprendizajes y conocimientos son apenas un medio para su pleno desarrollo, a la manera como el aprendizaje de la ortografía y la gramática es apenas un medio para el desarrollo del lenguaje; aunque después se olvide la gramática, lo que perdura es la meta, como elemento esencial en el proceso de formación, en el que perdura por entero aquello por lo cual y en lo cual uno se forma, aunque los medios instrumentales se olviden. (Pero la contraposición entre teoría y práctica es también un prejuicio que tenemos que desmontar).

El sentimiento de fracaso de muchos maestros eficaces en la transmisión de conocimientos radica seguramente en que confunden los medios con el fin, por no comprender en su esencia el concepto de formación, ni el carácter instrumental de su enseñanza. En última instancia lo que se propone toda enseñanza formadora no es otra cosa que facilitarle a los alumnos que asuman conscientemente su propio proceso de humanización, es decir, que desde su propia existencia situada aquí y ahora construyan sus posibilidades de libertad, racionalidad y universalidad en apertura, respeto y solidaridad hacia los demás hombres. En consecuencia, formación no es "moldeamiento de la masa aperceptiva" de los alumnos, ni es erudición ni capacitación; ni siquiera la formación profesional "integral" es un concepto suficientemente abarcante, porque la formación humana no necesita de tales adjetivos, antes más bien la particularizan y la restringen. Más bien conceptos como instrucción, capacitación y formación *profesional* son opuestos al *deformación*, están del otro lado, de lo particular, de lo inmediato, de lo instrumental, de lo parcial, de lo medible, etc. Aunque semejante oposición tenemos también que superarla porque es un prejuicio que parcializa la formación.

4. El aprendizaje técnico no excluye la formación teórica

La revolución científico-técnica y el desarrollo social de la humanidad ya no se satisfacen ni requieren de individuos simplemente útiles, industriosos, diestros, o bien entrenados, para desempeñarse hábilmente en un oficio. Lo que se requiere también de los jóvenes es que se conviertan en hombres abiertos a nuevas formas de vivir, de pensar y de hacer las cosas, capaces de entender otros mundos culturales, otras formas de organizarse, otros puntos

de vista y otras perspectivas, sin perder de vista su propia ubicación aquí y ahora, su propia capacidad de evaluar las situaciones reales con sus pros y contras, de decidir autónomamente sin desaprovechar la experiencia pasada, propia y ajena, y sin menospreciar los derechos ajenos.

Semejante formación humana, flexible, creativa, universal y solidaria, no se recibe pasivamente de nadie, sino que se autoconstruye en la experiencia activa del mundo, entregándose al trabajo inteligente; haciendo las cosas es como uno se hace. Naturalmente, no se trata de la simple capacitación manual, instrumental y utilitarista contrapuesta a la formación humanista, teórica y general de las llamadas profesiones liberales. Semejante contraposición, conducente a una educación unilateral escindida y fragmentaria, no se supera colocando al lado de la capacitación técnica de la profesión, contenidos de ética y humanidades en cursos complementarios que fácilmente se convierten para los estudiantes en cursos "de relleno".

La contraposición tradicional entre lo general y lo particular, entre teoría y práctica, entre instrucción técnica y educación integral, no se rompe a punto de consignas y principios generales y abstractos. Desde el diseño mismo de los manuales y la operacionalización de las agrupaciones y tutorías, tendría frecuentemente que mostrarse al alumno situaciones que lo induzcan a generalizar, a formalizar, que le ayuden a contactar la teoría con la práctica y viceversa.

Generalmente, la enseñanza secundaria, tecnológica y aun universitaria, está plagada de fórmulas y reglas que remiten más a una aplicación instrumental que al proceso de pensamiento formal casi siempre implícito. Lo que generalmente buscan los maestros es la solución correcta de los ejercicios y de los problemas, pero la formalización teórica permanece casi siempre oculta, implícita, se supone gratuitamente que los alumnos en su cabeza explicitarán las relaciones ocultas, no dichas, entre teoría y práctica, y que pudieran desplegarse desde la clase.

El aprendizaje práctico, no necesita dejar de ser práctico para convertirse en un proceso de aprendizaje inteligente e integral, sino asumir la responsabilidad de estructurar experiencias de aprendizaje que provoquen procesos, tales como:

- Mostrar las relaciones entre un aprendizaje concreto y las generalizaciones respectivas; y cómo estas generalizaciones teóricas pueden modificarse en la práctica, en una aplicación particular.

- Referir los aprendizajes particulares a estructuras o conceptos más amplios y generales.

-Vincular aprendizajes teóricos con acciones prácticas y con solución de problemas reales (3). La formación profesional liberará en el alumno su capacidad de juicio y de crítica y de percibir su responsabilidad personal y social, cuando sea capaz de ir más allá de su capacitación, aprendiendo desde allí a ordenar sus ideas y su actividad en un marco más amplio, superando la visión estrecha del oficio, y trascendiendo al marco comunitario y social. La comprensión del medio socio-económico y cultural en el que ejercerá la profesión, es un punto de referencia indispensable para que el alumno descubra el punto de equilibrio de justicia y de servicio de su saber a la convivencia compartida de la que él mismo hace parte.

Que el alumno se entregue al estudio de una técnica, al aprender a hacer, no puede significar subordinación ciega ni aprendizaje pasivo de cartillas, ni aprendizaje activo significa aprender solo, sin maestro. Solo también se puede ser pasivo. Para que la educación sea tal, necesita ser mediadora entre las demandas científico-culturales de una sociedad y el derecho del educando a ser una persona con sus intereses, sus proyectos, su propia lógica de adquisición de aprendizajes, su propio contexto cultural que merece respeto.

5. El alumno no recibe el saber

En el fondo de este prejuicio está la incapacidad de reconocer el carácter activo y constructor de la mente humana y la idea atrasada de que el conocimiento nos entra por los sentidos. Naturalmente el correlato pedagógico de semejante concepción es que el alumno es un receptor que cuando más se moviliza apenas logra "apropiarse" de los conocimientos que le entrega el maestro o el manual. En general, es dentro de esta concepción que se enmarca toda la actividad académica que se administra por cursos, semestres, clases, aulas, horarios, créditos, calificaciones, en un proceso de

acumulación cuantitativa de aprendizajes que se "dictan" de manera dosificada y administrativamente seriados en requisitos y prerrequisitos a grupos de estudiantes abstractos y estandarizados. Aunque técnicamente preferimos últimamente no hablar de "dictar" clase, sino de "entrega de la instrucción".

La verdad es que ni la instrucción se entrega ni los conocimientos se dictan en un proceso de formación. Un maestro es esencialmente *un traductor, un mediador entre la dinámica cognoscitiva del aprendiz y la dinámica de la ciencia y la cultura* en cuanto tal aproximación de ambas dinámicas aporte efectivamente a la formación espiritual del alumno en su autonomía, universalidad e inteligencia. La mediación más importante que suministra el maestro en la enseñanza es la de iniciar al alumno en el lenguaje que le permita acceder directamente al sentido del texto científico o cultural del tema de que se trate. Así como para entenderse en cualquier conversación es indispensable el lenguaje común; así también para que el alumno dialogue con el texto o el acontecimiento objeto de estudio se requiere un lenguaje común entre los interlocutores que facilite el entendimiento y el acuerdo entre el horizonte lingüístico de los estudiantes y el horizonte lingüístico de la materia de estudio. Aquí, la tarea inicial del maestro es *traducir* a los estudiantes el tema aun lenguaje común que les facilite el diálogo directo con el texto.

Pero la recepción de la traducción que el maestro ha realizado es apenas el comienzo, la condición previa de la comprensión que los estudiantes harán luego a través de la conversación directa con el texto. El maestro no es sino el mediador, no tiene por qué sustituir al estudiante en su tarea de interactuar e interpretar el sentido del material de estudio. Es esta interpretación la que le permite al *estudiante comprender y autoformarse en autonomía, inteligencia y universalidad. Repetir la versión del maestro (o del manual) sería simplemente detenerse en el paso inicial previo a l proceso mismo de "comprensión", esencial a la formación.*

Y la opinión del maestro, su interpretación del asunto no tiene por qué suplantarse a los estudiantes en su diálogo con el material de estudio. Por esto debe *evitar* anticiparla, o hacerla pasar como parte de la traducción del texto al lenguaje de los estudiantes. Su interpretación prematura podría inhibir o

inducir la opinión de los estudiantes impidiendo su autonomía en el pensar. En el momento de la conversación interpretativa de los estudiantes sobre el texto, la opinión del maestro debiera ser sólo una más dentro del grupo, de modo que no pierda su capacidad de mantener abiertas las preguntas que estimulen a los estudiantes a pensar dialéctica y autónomamente. Así el acuerdo de los estudiantes sobre el sentido del texto o del tema de discusión será fruto de la conversación sobre la cosa y no de la imposición del maestro.

Ahora bien. ¿Cómo podrán los futuros maestros desplegarse como respetuosos propiciadores del pensamiento autónomo de sus alumnos si en su proceso de formación en la facultad de educación su capacidad interpretativa era suplantada por los mismos profesores cuando no sólo incluíamos en nuestra versión lingüística del tema las opiniones e *interpretaciones personales, constituidas en criterio único de verdad*, sino que le asignamos a éstas todo el tiempo del curso, y el valor de las evaluaciones, sin que se pasara al momento más crucial de la interpretación estudiantil, tan necesario para culminar el proceso de comprensión? Si en la universidad los futuros maestros "reciben" el saber, no es de extrañarse que luego en su desempeño profesional lo "dicten", es decir, dicten lo que ellos mismos no alcanzaron a comprender. Porque no se aprende lo que uno mismo no elabora, lo que uno mismo no construye, no comprende.

6. Individualizar la enseñanza no es psicologizarla

En general, es poco el valor de verdad que le asignan a la pedagogía aun aquellos que se dedican al estudio de los problemas de la enseñanza, en parte por el prejuicio etimológico existente acerca de que la pedagogía "es para los niños", en parte también porque en el siglo XX ha sido más pujante y mejor "posicionado" el aporte de la psicología. Si disponemos pues en psicología educativa en sus diferentes vertientes de explicaciones más o menos rigurosas acerca de cómo funcionan los mecanismos perceptivos, de condicionamiento y de motivación consciente e inconsciente, e incluso de la psicología genética, las cuales ayudan a entender cómo es que el individuo funciona cuando aprende cualquier cosa, ¿a qué viene la necesidad de la pedagogía? Y además, no se trata de que el maestro sea un psicólogo, sino de

que sepa individualizar la enseñanza por un lado, y detectar los "casos especiales", comportamientos "desajustados" al grupo o al colegio, etc.

A nadie se le escapan los riesgos que se correrían con semejante concepción de la enseñanza que mira la "dificultad" del aprender como un evento digno de tratamiento psicológico. Como si el aprendizaje *humano* fuera fácil! Claro, si nos referimos a aquellos aprendizajes que no necesitan del esfuerzo de la libre racionalidad del aprendiz, es decir, a aprendizaje de conductas puntuales, a entrenamientos, destrezas y habilidades sicomotoras, por supuesto que en la fijación de tales aprendizajes los psicólogos muestran evidentemente mayor eficiencia que los maestros. En general, los niños pequeños de "jardín" y "preescolar" lo que necesitan es más un psicólogo que un maestro. Pero a medida que el niño asciende a los niveles superiores de la primaria y sus estrategias para resolver problemas se desplazan hacia el nivel de las operaciones lógico-formales, lo que estos niños necesitan más que todo es maestros, *verdaderos enseñantes de ciencias, de arte y de humanidades que les faciliten un acceso creativo a la riqueza espiritual de la humanidad, de tal manera que tal experiencia potencie su formación espiritual en su autonomía y libre racionalidad.* Y naturalmente que semejante enseñanza ha de ser *respetuosa, afectiva, socializante* a la vez que *individualizada*, lo que significa que la relación maestro-alumno más pedagógica es precisamente una relación de *alta calidad humana*, no necesariamente psicologizada.

Lo contrario a lo que se cree, la relación psicológica es antipedagógica en el sentido de que el paciente es el paciente, es el analizado, es el "tratado", no el terapeuta. La relación no es recíproca, no es de tú a tú. Mientras *la relación pedagógica para que sea formativa requiere de la reciprocidad, del reconocimiento y respeto de la pretensión y capacidad de verdad del alumno.* Maestro que no respete, valore y estimule la capacidad de verdad del alumno aun en contra de sus propias opiniones no es realmente un maestro. Y lo que el alumno opina o interpreta acerca de la cosa de que se trata en la clase, importa sólo en lo que acierta a mostrar de la cosa tratada, importa por lo que pretende demostrar, y no por el mecanismo subjetivo mediante el cual la interioridad de cada alumno pudo llegar a elaborar tal o

cual expresión individual. Lo que importa en la enseñanza es lo que el alumno dice acerca de las cosas, no lo que oculta. Lo que el alumno muestra del tema de la clase no es un síntoma de nada subjetivo sino una perspectiva sobre la realidad a la que se le respeta su pretensión de verdad, como a cualquier otra opinión del grupo, incluida la del maestro. Naturalmente que en la clase la conversación puede y sería mejor individualizarla.

Pero, mientras para el sicólogo las ideas del otro interesan sólo como expresión de su subjetividad, cuyos mecanismos y tortuosidades se empeña en aclarar, *la comprensión* pedagógica del maestro no es un desplazamiento hacia la individualidad subjetiva del alumno, sino *hacia las cosas* objeto de la enseñanza sobre las que los alumnos producen perspectivas de verdad desde sus particulares horizontes conceptuales, que necesitan confrontarse en el diálogo y en la discusión hasta llegar a algún acuerdo sobre el tema tratado. En esto consiste la tarea esencial del maestro como mediador, en propiciar el entendimiento y el acuerdo entre los estudiantes sobre el asunto tema de la enseñanza! Como en cualquier *conversación humana*, no es cuestión de psicología, sino de atender al otro, de dejarlo hablar, dejar valer sus puntos de vista y ponerse en su perspectiva no para introducirse en su individualidad sino para entender su opinión, recoger su argumentación y su pretensión de verdad en su apertura hacia la cosa sobre la que estamos hablando en búsqueda de algún acuerdo. Individualizar la enseñanza para el pedagogo es más bien asegurarse de que la traducción que ha hecho del tema al lenguaje de los estudiantes sí ha sido comprendida por cada alumno concreto con su propio horizonte conceptual y sus "organizadores previos", sus prejuicios y expectativas acerca del texto, acontecimiento o fenómeno objeto de estudio. La enseñanza no transcurre entre existencias formales y abstractas sino situadas histórica y culturalmente, con una cierta relación precedente con la cultura y con el tema de la clase. A esta condición histórica de los estudiantes le corresponde atender al docente si quiere cumplir efectivamente con su tarea de mediador e intérprete atinado entre el mundo de la cultura y de la ciencia que se enseña y el horizonte conceptual de los alumnos concretos en formación.

La generosidad consecuente de los sicólogos educativos para con los maestros, cuando no sólo nos ofrecen su científicidad sino que se hacen la

autocrítica acerca del carácter alienante y cosificante del discurso psicológico se torna en tacañería y señalamiento cuando los abusos se cometen no en el diván o en el consultorio, sino en el aula por los mismos maestros. Entonces se nos sentencia: "la falla no está en la ciencia de la psicología, sino en el mal uso que el maestro hace de ella" (4). Y con razón, pues un maestro metido a psicólogo es doble desastre!

7. La pedagogía no es científica, ni posee objeto ni método propio

En ninguna otra institución es tan común este prejuicio como en las mismas facultades de educación: *algunos desalentados en la búsqueda del objeto de la pedagogía que hasta ahora no han podido encontrar. Otros porque no ven en la pedagogía una teoría con pretensiones de verdad sino sólo una práctica social.* Y otros más, finalmente, porque reconocen en las ciencias de la educación no sólo el complemento sino incluso el sustituto de una pedagogía que en la actualidad ya parece más cosa del pasado que del presente.

En fin, la dispersión, desenfoque, desorden, y atraso en los planes de estudio de las licenciaturas sobre todo en su dimensión pedagógica se fundan en esta carencia fundamental: no poseen una matriz que desde cierto horizonte conceptual organice disciplinaria y coherentemente la estructura curricular del licenciado. Aunque las profesiones no tanto se derivan de la estructura científica sino más bien de las demandas del desempeño en el mundo del trabajo, sin embargo cada profesión se estructura bajo la irradiación predominante de una o dos ciencias particulares que se aplican en ella, v. gr. La Ingeniería Química, la Economía, la Medicina, etc. *Pero en nuestras licenciaturas el eje pedagógico resultó no sólo acientífico sino carente de objeto y de método, sin estructura conceptual, como una especie de substancia gelatinosa e informe que no alcanza a articular teóricamente a los maestros en formación.* Por supuesto que en el proceso de desarrollo histórico conceptual de la pedagogía actual la realidad es otra mucho más rica y prometedora.

El problema radica, ante todo, en que estamos buscando el objeto perdido "río arriba", cuando los pedagogos *desde el siglo pasado lo han*

tenido siempre al frente: la enseñanza. No hay que ir más lejos: El estudio de las categorías y regularidades que presiden la aproximación entre la dinámica de la ciencia y la cultura y la dinámica del aprendiz, mediante un proceso activo y consciente llamado enseñanza es el punto de partida para toda pedagogía. La caracterización de dicho proceso desde cada horizonte histórico-cultural particular, y la evaluación del aporte de dicho proceso a la efectiva *formación* espiritual del aprendiz constituyen parámetros pedagógicos fundamentales que explícitamente todos los pedagogos han considerado, y que ningún maestro inteligente puede perder de vista.

Ahora bien. Si el camino de la formación humana es el de la *comprensión*, a la pedagogía no le corresponden sólo los métodos de las ciencias naturales sino sobre todo los métodos de las humanidades, y de manera eminente *el método hermenéutico de la comprensión*, como un proceso de interpenetración de horizontes, de fusión de horizontes de sentido que facilite y genere las *experiencias pedagógicas*, camino de la formación (5).

La experiencia pedagógica crucial en la que el hombre se forma no es sólo la experiencia científica. La experiencia en la que uno se forma nunca termina, nunca está consumada, cada experiencia humana abre un horizonte a otras nuevas, la mayor experiencia es la que enseña que siempre hay lugar para lo imprevisto, que pueden ocurrir cosas nuevas de las cuales se puede aprender. Y de lo que más se aprende es de las contradicciones, de los fracasos, de las decepciones, de los errores, de aquellas experiencias que te hacen aterrizar, como caer en cuenta de tus limitaciones, de tus incapacidades, de tu finitud, de tus ataduras con el pasado y el presente, de que no puedes hacer retomar el pasado ni garantizarte el futuro. La experiencia formadora es la que hace consciente al hombre de su finitud, de su propia historicidad, la que le permite reconciliarse consigo mismo y reconocerse en la confrontación con el otro, con el mundo de las cosas, con el pasado y con la tradición. Es esta experiencia la que permite integrarse, autoformarse, pues en esto consiste la tarea histórica del espíritu humano, no en autocontemplarse, sino en afrontar la realidad de la vida, con todo lo dura y extraña que parezca, hasta reconocerla al menos como propia y familiar. La comprensión del tú, y en general el comprender, como una movilidad esencial

de la existencia humana posee la misma estructura de la experiencia formadora que acabamos de describir. Naturalmente, semejante experiencia se parece al experimento científico *sólo en cuanto también posee pretensión de verdad* y necesita ser validada, confirmada, hasta tanto una nueva experiencia la contradiga.

La experiencia en su conjunto se muestra como formando parte de la esencia histórica del hombre y como formadora de su misma conciencia de historicidad (6). Es esta experiencia de autocomprensión la que viene a constituir la verdadera formación humana, la que se integra plenamente al desarrollo del espíritu por encima de la multiplicidad de conocimientos particulares, teóricos o técnicos, que van a parar a la caja de herramientas para ser usados de cuando en vez, según las necesidades del momento.

Como es fácil imaginar, muchos maestros y muchos pedagogos devalúan el sentido formativo de la experiencia humana que acabamos de describir, y frecuentemente se refieren a la experiencia como un evento más del proceso de aprendizaje: "a los niños hay que suministrarles experiencias"! Como si las experiencias fueran momentos instrumentales desechables, puntos de partida, que hay que superar para alcanzar metas más altas. Lo mismo ocurre con los pedagogos tradicionalistas que con los conductistas y los desarrollistas. Incluso los románticos recuperan a medias la experiencia, pues al recortarle su valor de verdad, su carácter de racionalidad, disminuyen la calidad formativa espiritual de la experiencia.

Esencialmente la experiencia humana tiene que ser abierta. La apertura de la experiencia tiene la forma, la estructura de la pregunta (7). La validez de la experiencia depende de la posibilidad de confirmar si las cosas son así, o de otra manera, es decir, implica la pregunta. Por esto no se hace experiencia, es decir, uno no se forma si no se interroga por nada. *Toda experiencia pedagógica presupone la estructura de la pregunta*. Y la pregunta es el camino de la respuesta, de la respuesta correcta, del saber. Una pregunta sin sentido no tiene respuesta posible. Lo que no responde a nada no puede ser correcto. Correcto es sólo lo que responde a una pregunta. En esto consiste la dialéctica del saber, en que piensa las posibilidades, en que las abarca, teniendo en cuenta el sí y el no a la vez. Por esto en cuestiones

de verdad es primero la pregunta que la respuesta, pero sobre todo *es primero la pregunta que el método*. Y no existe método para enseñar a preguntar. Preguntar no es una técnica que se pueda enseñar y por esto la mayoría de las preguntas técnicas "didácticas" de los maestros son artificiales, no son verdaderas preguntas, no buscan la verdad, no están abiertas a las diversas posibilidades. No obstante, preguntar es pensar, y el maestro como formador es esencialmente un profesional del arte de preguntar, de mantener la pregunta siempre erguida aun en medio de las argumentaciones más evidentes presentadas en clase. Preguntar y responder es lo que se hace en una conversación humana, por esto enseñar es conversar sobre alguna cosa, con estudiantes situados y concretos.

8. Ciencia contra valores

Finalmente, el concepto de experiencia pedagógica aquí descrito no sólo contribuye a clarificar la dinámica esencial de la formación desde la más rica tradición clásica, sino que de ella se derivan corolarios para resolver inquietudes educativas tan contemporáneas como, por ejemplo, el problema de la enseñanza de los *valores* a la juventud. En efecto, muchos autores comparten el diagnóstico de que nuestra juventud carece de solidez en su formación moral, y que la descomposición social es consecuencia de ello. Y naturalmente que exageramos cuando atribuimos la causa de semejante problema a la educación de la juventud, puesto que desde la organización y comportamiento social de los mayores tampoco se evidencia la honestidad, la justicia, la transparencia, el respeto por el otro, etc.

Pero la verdad es también que la oposición tradicional entre intelecto y voluntad, entre saber y moral, se ha visto reforzada por la contraposición *positivista* entre ciencia y valores, bajo el prejuicio de que la ciencia es aséptica y axiológicamente neutral. Y por supuesto que una enseñanza de saber neutral, abstraída de la vida y de los problemas de la convivencia real y situada de los estudiantes, genera también experiencias asépticas y abstractas que no forman a nadie, que no tocan la estructura comprensiva-existencial de los individuos (aunque logren "ganar" los exámenes) y que en consecuencia no facilitan la reconstrucción racional y autónoma de aquellos valores, inicialmente adquiridos bajo condicionamientos o temores infantiles. Se trataría entonces no tanto en

persistir por el camino tradicional de sermonear los valores por fuera de las ciencias, en discursos aislados sobre ética, sobre el buen comportamiento, sobre comportamiento y salud, sobre higiene y protección medioambiental, sobre civismo y educación democrática y ciudadana, etc., sino más bien de recuperar una *enseñanza humana de las ciencias*, no positivista, que quizás, de manera más efectiva e integral derivara directamente de las ciencias naturales y de las sociales las consecuencias de acción para preservar y mejorar las condiciones de supervivencia de la especie y para integrar a todos los hombres al eje de la evolución espiritual de la humanidad, en sus dimensiones más características de autonomía, racionalidad y libertad. Quizás en esta perspectiva comprendamos que el saber humano es formación, en cuanto implica también esencialmente una actitud sabia frente a la vida, y un saber actuar correctamente, justamente.

NOTAS

1. Véase por ejemplo BAILEY, Alice, *Del intelecto a la intuición*, Fundación Lueis, Buenos Aires, 1976, Capítulo Segundo.

2. GADAMER, *Verdad y Método*, ed. Sigüeme, Salamanca, 1984, págs. 331 y siguientes.

3. Véase GRUSCHKA, Andreas, *Desde la idea de Humboldt sobre la educación y general a la "educación profesional"*, Rev. Educación, vol. 39, ed. Tübingen, 1989, págs. 7 y ss.

4. Véase por ejemplo CRESPO, Virgilio, *El maestro y la sicología*, Rev. Educación y Cultura No. 18, Bogotá, julio, 1989, págs. 5-10.

5. GADAMER, H. G., *Verdad y método*, ed. Sigüeme, Salamanca, 1984, pág. 377.

6. GADAMER, *Verdad y método*, *Ibídem*.

7. GADAMER, *Verdad y método*, *Ibídem*.