

## **Formación y comprensión en la obra de Rafael Flórez**

*Andrés Klaus Runge P.*

### Resumen

Durante el último siglo, la comprensión, como método, ha jugado un papel muy importante tanto en la filosofía como en la pedagogía. Este artículo analiza las diferentes concepciones de la comprensión pedagógica, en especial, la propuesta desarrollada por R. Flórez; y señala sus limitaciones, básicamente, la relación problemática entre comprensión pedagógica y enseñanza.

### Summary

During the last century, Understanding has been playing an important role in philosophy and also in pedagogy. This article analyzes the different conceptions of pedagógica! understanding, especially, the proposal developed by R. Flórez; and points to the

\* Co-cordinador del Semillero de Pedagogía de la Universidad de

limitations, basically, the problemática! relationship between pedagógica! understanding and teaching.

Exposé

Pendant le dernier siècle la compréhension, comme méthode, ajouté un rôle essentiel tant dans la philosophie que dans la pédagogie. Cet article analyse les conceptions différentes de la compréhension pédagogique et spécialement la proposition développée par R. Flórez. L'article montre aussi la relation problématique entre la compréhension pédagogique et l'enseignement.

### **La comprensión y su origen filosófico**

**E**l interés filosófico por la comprensión (Verstehen) se inicia a partir de las reflexiones de F. Schleiermacher y W. Dilthey, con quienes se forjó, por primera vez, un proyecto de fundamentación de una disciplina que fuera adecuada para la interpretación de textos de difícil acceso y que permitiera, a su vez, profundizar sobre el problema de la posibilidad del proceso de comprensión. El resultado fue un método denominado hermenéutica que, bajo la propuesta desarrollada por Dilthey, comenzó por establecer una radical distinción entre las llamadas Ciencias del Espíritu (Geisteswissenschaften) y las Ciencias de la Naturaleza (Naturwissenschaften). Según esta división, a las primeras se les comenzaría a distinguir por una metodología basada en la comprensión —La pedagogía de principios de siglo, desarrollada bajo la influencia de esta propuesta metodológica, adquiriría una gran fuerza en el territorio alemán—; mientras que a las segundas se les caracterizaría por sus procedimientos basados en la explicación (erklären) para dar cuenta de los hechos y fenómenos —Los procedimientos experimentales también repercutirían sobre la reflexión pedagógica, tal es el caso de Brezinka, quien, a mediados de siglo, propondría el cambio de la pedagogía por Ciencia de la Educación, guiado por la idea de asegurarle un estatuto científico; o de Tecnología Educativa en Estados Unidos.

Pero es en nuestro siglo, con las reflexiones de Gadamer en su obra "Verdad y Método" aparecida en el año 1960, donde el programa radical y universal de la hermenéutica se lleva a cabo. Gadamer se introduce en la reflexión de la comprensión a través de un replanteamiento de la radicalización ontológica y existencial que la hermenéutica experimenta en la obra de Heidegger. De este modo, el problema

de la comprensión alcanza un lugar especial dentro de la reflexión filosófica contemporánea. Desde entonces, ya no se trata de buscar verdades incuestionables —la verdad como correspondencia—, ni de mantener la oposición sujeto-objeto, sino de indagar por los hechos humanos a los que les subyace una última relación entre el que conoce y lo conocido. Y es en este sentido, como plantea Heidegger, que surgimos como sujetos de lo profundo de una realidad que no se deja objetivar por completo y que abarca tanto al sujeto como al objeto. El Da-sein (existencia humana), es entonces un constante diálogo con el mundo. Y de allí que la forma de conocer humana siempre parta de una "precomprensión"; es decir, que mucho antes de pensar sistemáticamente, hay en nosotros un sinnúmero de suposiciones que nos ligan al mundo.

Así, el ser humano como ser temporal e histórico es entendido como un ser que antes que nada comprende. "La capacidad de comprender es así facultad fundamental de la persona que caracteriza su convivencia con los demás y actúa especialmente por la vía del lenguaje y del diálogo" (GADAMER, 1992:319); gracias a esta capacidad los hombres se pueden entender entre sí. En el comprender el sujeto se deja interpelar por el otro: en este interpelar, el otro se convierte en un tú con quien es posible interactuar y establecer relaciones intersubjetivas de tú a tú. En este sentido, "Comprender significa entenderse unos con otros, comprensión es acuerdo; el acuerdo es acuerdo sobre algo". (GADAMER, 1993:233).

Comprender aquí no quiere decir una cognición aislable, un acto particular que un sujeto realiza, sino una parte de la estructura propia de la existencia humana, es el "estado de abierto del ser-en-el-mundo" (HEIDEGGER, 1993:160 y ss), es el carácter óntico original de la vida misma. En síntesis, la filosofía al profundizar sobre la comprensión, propuso ante las demás ciencias humanas un método que tuviera en cuenta la irreductibilidad del ser humano y el carácter, en términos heideggerianos, de ser-en-el-mundo.

### **La comprensión en la pedagogía**

La comprensión como procedimiento también comenzó a jugar un papel destacado dentro de la reflexión pedagógica de principios de siglo: al convertirse en el método por excelencia de las ciencias humanas, especialmente las agrupadas como ciencias del espíritu, la comprensión pudo incursionar en el ámbito del pensar pedagógico como un criterio metodológico para la validación de los diferentes

enunciados de la misma pedagogía y, a su vez, como una forma de dar cuenta de la esencia de la relación pedagógica como tal.

Comprender al alumno como sujeto en formación, comprender-se con él al interior de la praxis educativa y comprender la esencia de la "comunidad educativa"<sup>1</sup>, serían pues, algunos de los problemas prácticos fundamentales que desplegarían un gran interés al interior de la pedagogía y a los que se les trata de dar esclarecimiento ya no bajo parámetros objetivantes, sino hermenéuticos. Pues como bien lo vieron los precursores de la pedagogía comprensiva, el fenómeno educativo como fenómeno humano, no es descifrable mediante leyes y conceptos a la manera del mundo objetivo descrito por las ciencias exactas. La objetividad de estas últimas no es apta para dar cuenta de la complejidad e irreductibilidad del ser humano y es desde este punto de vista que el comprender ya no implica sólo una "forma del conocer objetivo puro, sino, al mismo tiempo, un simpatizar con lo comprendido, un desarrollo interno en su dirección de valor y un asentimiento." (SPRANGER, 1966:485). Se trata, de ahora en adelante, de tener en cuenta la dificultad universal de quien trata con hombres y se interesa por entenderlos e, inclusive, influir sobre ellos, pero sin tratarlos como un dato objetivo, como un medio o como una cosa. Dificultad de la que sólo nos es asequible una serie de manifestaciones exteriores que deben por obligación ser interpretadas con base en causas interiores que, a su vez, sólo pueden ser inferidas teniendo como punto de partida aquellas manifestaciones extemas.

Bajo esta misma problemática, la pedagogía ha tenido que replantear su visión de la educación y la enseñanza y, como parte esencial al interior de ellas, la concepción del maestro y su quehacer. De ahí la manera enfática con que se viene insistiendo en el modo en que este último debe conducirse, de tal manera que la enseñanza y la educación sean llevadas a cabo mediante interrelaciones más fructíferas y humanas. En este sentido, la pedagogía de las ciencias del espíritu (Schleiermacher, Dilthey, Nohl, Spranger, Litt, Flitner), la psicología humanista de Rogers y, en nuestro contexto, la pedagogía hermenéutica de Flórez, entre otras, han recalado en que el maestro lleve a cabo su tarea de una manera comprensiva.

La comprensión pedagógica reclamada se tendría de este modo, como una capacidad o aptitud del maestro para brindársele al alumno y establecer con él, no sólo relaciones de tipo enseñanza-aprendizaje, sino relaciones interpersonales y dialógicas de respeto y entendimiento mutuo; como la manera especial en que el maestro aprehende los nexos de sentido interiores bajo las formas de expresión del alumno y, a su vez, como la manera de dejarse decir algo por el alumno en un estado de apertura y receptividad no neutrales.

## **Distintas concepciones de la comprensión pedagógica**

En la actualidad son vanas las concepciones de la comprensión pedagógica; Scarbath (1984) hace alusión a cinco tipos, a saber Comprensión adivinatoria, comprensión informada, comprensión curricular, comprensión facilitadora y comprensión elevatoria

### ***Comprensión adivinatoria***

Según esta perspectiva, trabajada por August Aichhom y Günther Bittner, se trata de que el alumno se desinhiba expresándole al maestro todas aquellas vivencias que no han sido consideradas como muy gratificantes o que simplemente se tienen como malas, para que, de esta manera, se lleve a cabo algo así como una comprensión liberadora en la que el maestro cumple la función de desocultador y descifrador del sentido de las vivencias que permanece oculto. El maestro adivina y trata de establecer las múltiples relaciones en que se encuentran imbricadas las expresiones del alumno y, a su vez, establece nuevas. Sin embargo, si uno se ubica en la perspectiva del alumno en este comprender adivinatorio, se encuentra con que éste no es del todo libre; por el contrario, en su sentido específico, el alumno es "adivinado"; el maestro no suspende sus prejuicios y expectativas para con el alumno, no se deja "interpelar" en el sentido gadameriano, sino que desentraña de la intimidad del otro como objeto su dinámica interior no manifiesta, creando desde su única perspectiva las posibles causas y sentidos. Esta forma de comprensión, vista dentro del marco clasificatorio hecho por Gadamer y reelaborado pedagógicamente por Flórez, quedaría incluida en la comprensión psicológica donde "el tú comprendido no habla, sino que es hablado por el otro." (FLOREZ, 1994:203).

### ***Comprensión informada***

La comprensión informada fue desarrollada por Reiner Dietrich; en ella se le da un énfasis especial a la formación psicológica del maestro. Desde esta posición, el comprender pedagógico al cual se alude no es otro que el conocimiento que el maestro tiene del alumno y que se da a la luz de las teorías psicológicas evolutivas, de la personalidad y de los procesos cognitivos. La comprensión pedagógica es entonces capacidad para determinarlas etapas de desarrollo en las que se encuentran

los alumnos y la manera en que cada uno de ellos, de acuerdo con estas etapas, concibe el mundo.

La comprensión pedagógica aquí sigue estando basada en la referencia al sí mismo del maestro. El alumno es anticipado desde un conocer que se arroga para sí el derecho de ser quien mejor conoce al otro, aun más que el mismo alumno.

### ***Comprensión curricular***

Esta forma de comprensión pedagógica consiste en entender al alumno en su trayectoria vital, de ahí el término curriculum. En ella, a diferencia de las anteriores, se concibe al alumno como una totalidad en desarrollo que debe ser comprendido desde su propia biografía. Hay en ella también, desde un horizonte más amplio, una preocupación referida al proceso de formación como fin al que el alumno tiende y que tiene lugar sólo a partir del desarrollo de sí mismo; en otras palabras, de lo que aquí se trata es de que el maestro promueva el desarrollo del currículo individual del alumno. De esta manera, dice Loen "la trayectoria vital como horizonte abarcador de la comprensión pedagógica adquiere en la referencia pedagógica concreta un sentido práctico, es decir, que orienta la acción de ambos individuos, el educador y el educando. El punto de orientación de la comprensión pedagógica es la concepción explícita que tiene el educando de sí mismo, concepción que a lo largo de la vida se proyecta y se crea a sí misma una y otra vez." (Citado por SCARBATH 1984:122).

### ***Comprensión facilitadora***

La comprensión facilitadora, propuesta por Cari Rogers, consiste en establecer una relación de confianza en la que el maestro "se meta en el pellejo del otro", para así facilitarle un aprendizaje significativo. Rogers en su libro "Libertad y Creatividad en la Educación" sostiene que la educación se lleva a cabo por contacto, es decir, que el alumno en su proceso de aprendizaje pone en juego tanto sus aspectos afectivos como cognitivos y que así, "la facilitación del aprendizaje significativo depende de ciertas actitudes que se revelan en la *relación* personal entre el facilitador y el alumno." (1980:91). Rogers no oculta su aversión hacia la enseñanza, según él, enseñar es instruir y por eso no se encuentra interesado en instruir a nadie en cuanto a lo que debe pensar o saber, desde su punto de vista.

"enseñar es una actividad relativamente poco importante y sobrevalorada" (pág. 89); además, no hay derecho de enseñarle a otro como si fuera un tonto; el aprendizaje se debe dar por autoiniciación, más que por imposición.

A Rogers puede criticársele el hecho de que, en su comprender facilitador, el alumno es visto desde una posición de consejería, desde una actitud de receptividad en la que lo importante es que el maestro estando dispuesto a una actitud comprensiva, proceda a... En su propuesta no se percibe cómo entra en juego el saber pedagógico y cómo es su enseñanza; podría plantearse, además, cómo una relación pedagógica que pretenda ser educativa puede estar montada sobre un "laissez faire" romántico, en el que el papel del maestro desaparece para convertirse en una "intencionalidad no-intencional" que, si bien comprende desde adentro las reacciones del alumno, tiene una apreciación clara de cómo se da el proceso de aprendizaje en el alumno, accede al otro como persona y lo reconoce como igual; no tiene el derecho de pretender influir sobre él, ni mostrarse como autoridad en su saber y en la enseñanza del mismo; es decir, encarar de lleno el problema de la enseñanza. Bajo esta dinámica la relación alumno-maestro es remplazada por la terapéutica del Yo y el otro, donde lo que verdaderamente vale la pena es la interacción personal. Hay además en esta posición y como lo defiende la Pedagogía Institucional, una preferencia, cada vez que sea posible, por la autoenseñanza, en vez de la enseñanza por parte del maestro.

### *Comprensión elevatoria*

Fue desarrollada por Eduard Spranger, uno de los principales representantes de las Ciencias del Espíritu (Geisteswissenschaften). Spranger se refiere con la comprensión elevatoria a un comprender que se lleva a cabo dentro de un "complejo espiritual supraindividual" sujeto a leyes, y que "con aspiración objetiva, aprehende la conexión íntima, provista de sentido, en el ser y en el hacer, en el vivir y el comportarse de un ser humano..." (1966:485). Esta comprensión elevatoria que encuentra sus orígenes en el idealismo platónico, procede, por un lado, mediante una reflexión sobre la estructura psicológica individual y para ello incluye una psicología estructural comprensiva "que hace el ensayo de comprender todas las vivencias y actos que tienen lugar en el sujeto individual..." (SPRANGER, 1968:28-29). Y, por el otro lado, procede mediante una teoría de la cultura que tiene en cuenta que el "sujeto de las vivencias sólo se comprende a sí mismo en función de complejos mayores que se alcanzan más allá de él." (1968:29); en otras palabras,

que asuma que "... sólo se puede comprender al individuo humano cuando se le pone por todas partes en relación con una sociedad con la cual está unido por la acción recíproca y la solidaridad, por el recibir y el dar, por la sugestión y la imitación, por el conducir y ser conducido; y que en las vivencias del individuo, este todo no se halla jamás representado adecuadamente, sino tan sólo reflejado en distintas relaciones de armonía o de lucha." (SPRANGER, 1968:35).

Con esta doble preocupación, el comprender elevatorio se encuentra referido, no sólo a las tendencias evolutivas generales positivas, sino también a las posibilidades concretas del alumno. El maestro promueve dialógicamente al alumno dentro de las ofertas espirituales y culturales relevantes de la época, y esto, no con el firme propósito de ejercer un dominio sobre el otro, sino con la intención de que el maestro se vea a sí mismo como horizonte más extenso en lo que respecta a esos contenidos espirituales y que trate de transmitirlos en forma viva y con conciencia de sus limitantes.

Spranger es claro en afirmar que la comprensión elevatoria no se limita exclusivamente a desentrañar el aspecto empírico del contenido de las vivencias inmediatamente reproducidas, ni a la mera representación del conjunto de los estados internos del otro. No se trata de una sicología descriptiva, sino de una sicología comprensiva que investiga los nexos de sentido que subyacen en formas categoriales que determinan las vivencias íntimas y la forma en que éstas se exteriorizan. La comprensión implica más que sustituir al otro o determinarlo según procesos síquicos finalistas.

También se le abona el hecho de haber articulado, en su sicología comprensiva, el comprender al sujeto y el comprender el sentido y la necesidad de los "complejos espirituales supraindividuales; es decir, agregar una teoría de la cultura como complemento que diera cuenta del carácter histórico, dinámico, y de profundo poder de estas fuerzas espirituales trascendentes que constantemente influyen sobre el individuo. En su no oculta terminología hegeliana, Spranger propone comprender el espíritu subjetivo tal como es en su totalidad y, a la vez, procurarle su elevación a la esfera del espíritu objetivo teniendo como directrices fundamentales o, más bien, como ideales de formación que actúan como guías, la forma ideal posible y debida de la estructura individual y el ideal de cultura determinado históricamente.

En síntesis, Spranger hace explícito su interés por comprender al otro de una manera objetiva y, a la vez, por encauzarlo hacia los ideales de la cultura. En su libro *Formas de Vida* sostiene que es posible comprender a un ser humano mejor

de lo que él mismo se pueda comprender, siempre y cuando éste no se haya hecho objeto de su propia reflexión. Es en esta situación en la que se encuentran el alumno y el maestro; el primero, referido a un momento donde simple y llanamente vive su vida, a un proceso de desarrollo físico y espiritual, con necesidad de guía educativa. El segundo, se sitúa en un horizonte más amplio desde el que interpreta los enlaces de sentido del alumno y no a la manera de una pura receptividad pasiva, ni extinguiéndose a sí mismo, sino pensando y estableciendo sus propias anticipaciones y selecciones frente a la inapresable riqueza de lo dado, frente al hombre total. Apesardeladefensade una enseñanza para la comprensión, un método pedagógico comprensivo y el valor del espíritu objetivo como contenido educativo, en Spranger no queda claro cuál sería la forma en que comprensión-transmisión vendría articulada para el caso concreto de la relación pedagógica. Es un comprender que todavía permanece encadenado al sí mismo de la interpretación y aunque se reconocen los mismos factores determinantes en el que comprende, éste no llega necesariamente a un entender-se con el alumno, sino a entenderlo.

Desde un punto de vista general todos estos exponentes centran su comprender pedagógico en el develamiento de la subjetividad, omitiéndose, con ello, el problema de las características de una enseñanza dentro de la relación pedagógica comprensiva. En ellos la enseñanza queda desvanecida, o simplemente queda relegada a otro plano, sabiéndose, no obstante, que no puede quedar abolida dentro del marco de la comunidad educativa y sus relaciones. El énfasis recae sobre la personalidad y se queda en ella; como dice Scarbath, de lo que se trata "es de buscar un modelo para la acción que instruya al pedagogo a evitar eventuales etiquetas y sanciones frente al joven, a acercarse en la forma más genuina posible a la visión que éste tiene de los problemas y a su situación emocional y a adentrarse en una interpretación dialógica. Tratar de alcanzar empatía, una actitud de escucha activa, intentando traer a la luz en forma "mayéutica" todo eso parece el paso primero y fundamental para aquél que quiera entrar en una relación pedagógica que apunte a la comprensión." (1984:112). Pero la comprensión pedagógica como forma de proceder no puede quedarse en este primer paso esencial. La comprensión del alumno como totalidad en formación y la enseñanza como acción racionalmente planeada, conforman los dos polos de un proceder que se desarrolla de una manera dialéctica. Si se descuida lo primero, el alumno se convierte en un medio para el logro de ciertos fines o en el objeto de acciones calculadas. Y si se desatiende lo segundo, se corre el riesgo de que el comprender se extasíe en una actitud pasiva centrada en el recibir del alumno donde desaparece toda posibilidad de influjo y de acuerdo con el alumno.

## La comprensión pedagógica en la pedagogía de R. Flórez

Una de las propuestas pedagógicas más interesantes en la actualidad es la del profesor Rafael Flórez. Su libro *Hacia una Pedagogía del Conocimiento* tiene como propósito fundamental asegurarle un estatuto válido y sistemático a la pedagogía bajo los parámetros de una reflexión hermenéutica de profunda influencia gadameriana. En su postura histórico-hermenéutica, Flórez da cuenta tanto del campo y objeto de la pedagogía como de su método. Y aunque se define por el método hermenéutico, no se declara en oposición radical al modelo explicativo-descriptivo; simplemente lo reconoce, pero no se queda en él. Es por ello que, para Flórez, el reflexionar pedagógico se mueve constantemente sobre tres niveles esenciales que definen su campo, a saber: un nivel teórico-formal, un nivel de intermediación y recontextualización y un nivel de aplicación, observación y generalización empírica. Es por eso que bajo esta visión holístico-articulatoria, conciente de la irreducibilidad de la educación como fenómeno humano, la forma más apropiada para la articulación de dichos niveles resulta ser el método hermenéutico.

Flórez le otorga al concepto de formación, principio directriz que rige todo proceso de humanización, un sentido unificador dentro de la pedagogía. De este centro unificador con su carácter histórico e ilimitable, se desprenden cuatro vectores esenciales para todo proceso de humanización, a saber: la universalidad, la autonomía, la inteligencia y la diversidad integrada que, además, sirven como principios rectores generales desde los cuales es posible determinar aquello que es formativo o no. Según Flórez, la formación con sus cuatro dimensiones, satisface tres condiciones básicas necesarias en toda reflexión pedagógica: la condición antropológica, la teleológica y la metodológica. A este eje articulador se le suman, del mismo modo, una serie de principios o matrices que, a partir de un análisis interpretativo, se han detectado como constantes en las distintas corrientes pedagógicas contemporáneas y que son la respuesta, en muchos casos implícita o explícitamente, a cinco criterios de elegibilidad que permiten juzgar lo que es pedagógico de lo que no lo es.

La propuesta teórica de Flórez se propone también fijar su propio método; es decir, definir el camino que toma la pedagogía no sólo para pensarse a sí misma, sino para proceder—en su sentido más original como arte de educar— en la misma praxis educativa y para ello plantea el concepto de comprensión pedagógica, derivado de lo que sería la comprensión hermenéutica gadameriana, con el cual se

intenta dar cuenta de la educación y la enseñanza como formas de interacción humana por excelencia, que se realizan a través del diálogo.

Así pues, con el concepto de comprensión pedagógica designa Flórez la dinámica en que se desarrolla la interrelación pedagógica maestro, alumno y saber, y que consiste en "una conversación que busca llegar a un acuerdo sobre un tema o asunto, atendiendo al otro, dejando valer sus puntos de vista y poniéndose en su perspectiva, no para entender su individualidad, sino para entender su opinión y recoger su argumentación y su pretensión de verdad, por medio de lo cual se puede llegar a un acuerdo así sea provisional" (1994:204).

En su opinión, esta es la forma más elevada en que puede llevarse a cabo la comprensión del tú, ya que "los prejuicios y las expectativas de sentido respecto del otro no se consideran obstáculos ni tratan de suprimirse, sino que se suspenden bajo la forma de interpelación al tú. Y lo que importa es experimentar realmente al tú en cuanto alteridad irreductible, en cuanto tú." (1994:202). Así entendida, la comprensión pedagógica supera otras formas de comprensión como la comprensión espontánea que se da por la agrupación indiscriminada y arbitraria de las percepciones y observaciones hechas sobre otro; la comprensión objetivamente implementada por las ciencias sociales donde se cosifica al tú y se pretende explicarlo como un dato o como un conjunto de condicionamientos operantes; y la comprensión del otro como alter ego donde se establece una tensión dialéctica que busca resolver la relación de dominio de uno sobre otro de la manera en que describió Hegel la dialéctica del amo y el esclavo, en la que a pesar de que se reconoce al otro como persona, todavía se lo hace por referencia al sí mismo. Se lo ve bajo el prejuicio de conocerlo mejor de lo que él mismo se conoce y, en este sentido, la legitimidad de sus pretensiones de validez no son consideradas como válidas por el interlocutor. Bajo esta forma de comprensión ve Gadamer la realidad educativa. En ésta, "la pretensión de comprender al otro anticipándosele cumple la función de mantener en realidad a distancia la pretensión del otro." (GADAMER, 1993:436).

Hasta este momento la visión de la comprensión pedagógica no ofrece dificultades. Sin embargo, el problema de la relación enseñar-comprender comienza a vislumbrarse en Flórez cuando afirma que la esencia de la comprensión pedagógica viene fundamentada por "la interacción del alumno con la cosa, mediando la ayuda ilustrada y razonada del maestro." (1994:205). Flórez articula la comprensión pedagógica al espacio de la enseñanza cuando afirma que esta posición "pedagógico-comprensiva" por parte del maestro permite mediatizar racionalmente "la dinámica de la ciencia y la cultura" y "la dinámica de la conciencia individual". En

el proceder pedagógico-comprensivo se vehiculizan, por un lado, los contenidos de la ciencia y la cultura que pretenden ser enseñados, es decir, viene incluido el enseñar como proceso intencional, planeado y a su vez se entabla una relación intersubjetiva, dialógica, de tú a tú, que mediada simbólicamente busca llegar a un acuerdo sobre lo tematizado y, de este modo, ampliar y fusionar los horizontes vitales de los sujetos involucrados en el discurso; es decir, una relación pedagógica personal.

La comprensión se asume desde aquí como un proceder racional y como una actitud de apertura hacia el otro. Ya no se trata simplemente de un "meterse en el pellejo del otro", sino, más bien, de un entendimiento intersubjetivo sobre un tema asunto de enseñanza, bajo la guía planeada del maestro. Sin embargo, la comprensión pedagógica asumida de este modo por Flórez, se ve problematizada por el hecho de que, en su dinámica, se evite el desplazamiento hacia la subjetividad del alumno y sólo interese la presencia del alumno como intencionalidad abierta hacia el tema tratado. En ella se exalta lo cognitivo por encima de todo y, si bien, no se desconocen las relaciones personales, éstas se establecen sólo por el contenido, es decir, la mediación comprensiva se vehiculiza única y exclusivamente sobre un saber. Como bien lo dice Hórez: "el desplazarse requerido en el comprender pedagógico no es hacia la individualidad del otro en cuanto tal, sino hacia las cosas objeto mismo de la enseñanza... En el diálogo pedagógico no se intenta aproximarse al estudiante como individualidad en cuanto tal... Lo que interesa en la presencia del alumno no es la subjetividad de su conciencia, sino su intencionalidad y su apertura hacia el tema de que se trata" (1994:204-205). Es decir, que, según él, en la comprensión pedagógica el alumno únicamente vale como sujeto capaz de diálogo, como sujeto lingüísticamente competente en lo concerniente al tema tratado, limitándose con ello su "tuidad" a su capacidad argumentativa.

En este asunto fue concluyente Spranger al indicar que para entender al otro no sólo basta con la comprensión lingüística. A ésta, dice, "corresponde, pues, lo que falsamente se ha pretendido elevar a esencia del comprender en general... tras este comprender lingüístico se sitúan otros actos del comprender... que no se apoyan sólo en el signo físico" (1966:492-496). Es un error para la reflexión pedagógica pretender comprender al otro partiendo exclusivamente de sus producciones lingüísticas. El comprender pedagógico se desarrolla penetrando en el ser total del alumno; el contenido, la cosa, es entonces una de las partes que involucra el acto de educar. La capacidad de discurso cognitivo, concebido durante mucho tiempo como el factor principal de la educación, especialmente en la época actual, no es

suficiente para demostrar el desarrollo integral del individuo. Y si bien es un hecho que en la relación pedagógica la subjetividad del alumno no debe ser objeto de tematización de la manera en que se lleva a cabo, por ejemplo, en la relación psicoanalista-sicoanalizado, médico-paciente; creo que tampoco se puede desconocer que, como lo proponen los teóricos anteriormente mencionados, el comprender debe tener presente que "... un "buen" profesor se caracteriza principalmente por una gran comprensión afectiva y respetuosa de sus estudiantes y una alta capacidad de imprimirle claridad a la comunicación de sus conceptos..." (FLOREZ, 1994:70).

Yo creo que la posición del maestro se encuentra proyectada hacia un sujeto real, el primado no es entonces del lado de la materia, sino del lado de la personalidad en formación que viene objetivada en su manifestación exterior, pero que interiormente aparece determinada por un amplio contexto de viejas y nuevas relaciones que el maestro debe tener también en cuenta para ejercer su función.

El comprender pedagógico no se satisface con lo que el alumno dice, así sea dentro de una situación libre de coacciones; pues, como dice Gadamer: "no hay ningún enunciado que se pueda entender únicamente por el contenido que propone, si se quiere comprenderlo en su verdad. Cada enunciado tiene su motivación. Cada enunciado tiene unos presupuestos que él no enuncia. Sólo quien medita también sobre estos presupuestos, puede sopesar realmente la verdad de un enunciado."<sup>4</sup> Si el maestro pretende promover el proceso de formación del alumno, si no se da por satisfecho con la argumentación del alumno, si quiere ir más allá y comprenderlo en su verdad como sujeto en formación, debe entender cuál es la motivación del alumno, cuáles son sus prejuicios, su visión del mundo, su horizonte de sentido, sus intereses, sus necesidades, en síntesis, los presupuestos que él no enuncia.

Así pues, el asunto pedagógico no es solamente el de entenderse sobre algo; este entendimiento es válido como procedimiento entre sujetos igualmente competentes, pero como se trata de propiciar precisamente esa competencia y esa autonomía, se hace evidente que el maestro debe ir más allá, al sujeto como necesitado de educación y conducción. La comprensión pedagógica es apertura, a partir de ella confluyen los horizontes vitales del alumno y el maestro, es la posibilidad de crear un mundo compartido en el que las relaciones no se entablan únicamente sobre objetos, sino sobre sujetos. En el desenvolvimiento de su dinámica no sólo habla lo que se dice, sino que también se muestra lo no dicho de lo dicho. El hecho de que en la relación alumno maestro, entablada a partir de un diálogo pedagógico, el contenido juegue un papel importante, no implica necesariamente que por intermedio de dicha relación no se pueda atender al alumno en sus prejuicios, sus temores,

sus necesidades, sus problemas. Cuando como maestro uno se abre, se deja hablar por el alumno, se está dispuesto a aceptarlo, a entenderlo, a guiarlo; no sólo en lo concerniente a las dificultades sobre un contenido, sino en las preocupaciones e interrogantes que como ser joven y en formación pueda tener.

En conclusión, el maestro no sólo enseña, también educa, prepara, corrige, juzga, interpreta, promueve, motiva, socializa, etc. El no sólo debe ser un hábil conocedor de su saber y su enseñanza, sino que debe aprender a ver los factores que influyen al alumno cuando reconstruye ese saber. ¿Qué dice el silencio del alumno? ¿Qué dicen sus argumentos cargados de escepticismo, sus prejuicios o su visión ingenua del mundo? En síntesis, se trata de experimentar al tú como tú, de estar abierto hacia el otro, como el mismo Flórez lo reconoce, pero no bajo la única condición del acuerdo. El suspender los prejuicios y expectativas de sentido respecto del otro, experimentándolo como alteridad irreductible, no sólo va hasta el comprender al alumno en su uso cognitivo del habla, sino que trasciende hasta el plano de la intersubjetividad desde donde la comprensión pedagógica promueve, además, las relaciones interpersonales, el diálogo con la tradición, la integración social, el desarrollo ético y la socialización.

## NOTAS

1. "Entendemos por comunidad educativa *todo encuentro y relación entre personas en el que surge una situación educativa y es vivida como algo que compromete.*" W. Flitner. *Manual de Pedagogía General*. Ed. Herder. Barcelona-España. 1972. p. 82.
2. La cursiva es del autor.
3. Spranger sostiene que "sólo se comprende a los demás en virtud de objetivaciones  
y que toda objetivación tiene dos aspectos, uno físico y otro espiritual... en una unión tan íntima que sólo por consideración abstracta pueden ser separados. En este mismo sentido, distingue de la comprensión espiritual completa una comprensión física que se reduce a una comprensión lingüística, una comprensión personal y una comprensión objetiva." *Formas de Vida*. Ed. Revista de Occidente. Madrid-España. 1966. p. 490 y ss.

## BIBLIOGRAFÍA

- FLITNER, Wilhelm. *Manual de Pedagogía General*. Ed. Herder. Barcelona-España. 1972.
- FLOREZ OCHOA, Rafael. *Pedagogía y Verdad*. Ed. Secretaría de Educación y Cultura. Colección Didáctica Vol. 4. Medellín-Colombia. 1989.
- . *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Ed. Me. Graw Hill. Colombia, 1994.
- . "Pedagogía y Enseñanza de las Ciencias." En: *Cuatro Ensayos sobre Pedagogía y Saber*. Ed. Lealón. Medellín-Colombia. 1986.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y Método I*. Ed. Sigüeme. Salamanca-España. 1993.
- . ----- \_ *Verdad y Método II*. Ed. Sigüeme. Salamanca-España. 1992.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser y Tiempo*. Ed. Fondo de Cultura Económica. Bogotá-Colombia. 1993.
- NOHL, Hermán. *Teoría de la Educación*. Ed. Losada. Buenos Aires-Argentina. 1968.
- , *Antropología Pedagógica*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México. 1965.
- ROGERS, Cari R. *Libertad y Creatividad en la Educación*. Ed. Paidós. Barcelona-España. 1980.
- SCARBATH, HorsL "¿Qué es la Comprensión Pedagógica? - La Comprensión como Elemento de la Competencia para la Acción en Pedagogía". En: *Revista Educación*. Vol. 30. Editada por el Instituto de Colaboración Científica. Tübingen-Alemania. 1984.
- SPECK, Josef; WEHLE, Gerhard y otros. *Conceptos Fundamentales de Pedagogía*. Ed. Herder. Barcelona-España. 1981.
- SPRANGER, Eduard. *Psicología de la Edad Juvenil*. Ed. Revista de Occidente. Madrid-España. 1968.
- . *Formas de Vida*. Ed. Revista de Occidente. Madrid-España. 1966.
- . *Las Ciencias del Espíritu y la Escuela*. Ed. Losada. Buenos Aires-Argentina. 1958.

