

## El optimismo de la pedagogía

Rafael Flórez Ochoa \*

Uno de los rasgos que mejor caracteriza la esencia de la acción pedagógica sería la confianza, casi la certeza de que las personas puedan llegar a ser mejores: más grandes, más inteligentes, más libres, más responsables, más solidarias, más autónomas, en síntesis, más humanas. En esta perspectiva de lograr mayor grado de humanización se inscribe toda verdadera pedagogía antigua o moderna. En esto radica su optimismo fundamental, en el presupuesto de la educabilidad, que afirma la posibilidad de intervenir positivamente en la calidad del desarrollo individual. Tal presupuesto pensado desde Medellín bajo el acecho de la muerte, asume cierta connotación no sólo dramática sino histórica, pues el grito pedagógico es la última voz de esperanza que resuena en medio de las ruinas, cuando las explicaciones psicoanalíticas, conductistas o materialistas, oscurecen el gris panorama de la auto dirección consciente y libre de nuestro pueblo.

Aquellas concepciones que niegan o reducen la actividad humana a lo meramente biológico, que atan totalmente al hombre a su condición animal, a su programa genético propio de la raza, o que lo colocan en dependencia irresistible de su libido, de tenencias instintivas como el eros - instinto de vida o el tánatos - instinto de muerte,- simultánea o alternativamente, reduciendo al mínimo el espacio de la conciencia, de la razón, de la libre actividad espiritual; lo mismo que aquella otra concepción que explica la actividad humana como simple reacción visceral de placer o de dolor a los estímulos del medio ambiente natural o social, ambos conceptos deterministas, reciben influencia o se estructuran a la manera de la explicación causal acuñada en las ciencias naturales en el siglo XVII desde Newton, según la cual conocidas las condiciones iniciales de un cuerpo cualquiera podemos predecir con precisión su orientación y comportamiento futuros.

Naturalmente estas concepciones fatalistas acerca del hombre son antipedagógicas, pues niegan el espacio de la pedagogía como posibilidad teórica y práctica de facilitar el proceso que permita al individuo liberarse de las condiciones iniciales, de su programa genético y de la tiranía del medio ambiente a través del desarrollo cada vez más autónomo de su actividad espiritual consciente y libre, es decir, a través del proceso de humanización como sustancia misma de la acción pedagógica.

Pero por supuesto, en la década de los ochenta también pensadores y epistemólogos nacionales han contribuido al pesimismo pedagógico al atribuirle excesivo poder a las ciencias de la educación en contra de la pedagogía. Supuestamente esta época de derrumbamiento de muros y fronteras entre las ciencias habría cogido desprevenida a la pedagogía. Su insuficiente estructuración teórica la volvió presa fácil de la interdisciplinariedad. Para los economistas la enseñanza es apenas una inversión más o menos rentable; para los sociólogos es sólo una forma institucional de integrar a los individuos a las pautas y valores compartidos; para los políticos la enseñanza es una relación de dominación de la sociedad sobre la escuela; para los antropólogos los maestros son otro espécimen etnográfico, descriptible sólo bajo las reglas que rigen la cultura, para los psicólogos la enseñanza es un proceso de fijación de nuevas conductas en los alumnos y para las ciencias de la comunicación es un proceso más de emisión y recepción estructurada de mensajes, un proceso de comunicación como cualquier otro. Al fin de cuentas lo que le quedaría entonces a la pedagogía, por sustracción de materia, sería dedicarse a vivir de sus recuerdos, a reconstruir su pasado sin rumbo, sin escenario presente desde el cual pudiéramos señalar al menos los errores, los callejones sin salida ni tampoco los aciertos, ni los saltos teóricos que permitieran avanzar en la comprensión de la verdad de la enseñanza, precisamente por carecer de criterios para señalar y juzgar sus mojonos de verdad construidos por los pedagogos acerca de la enseñanza.

La observación anterior no desvirtúa la importante empresa de Olga Lucía Zuluaga, Alberto Echeverri y otros investigadores empeñados en reconstruir el pasado educativo del país, sino que el propósito es más bien mostrar como posibilidad complementaria e imprescindible la de enriquecer nuestra conciencia pedagógica contemporánea desde el estudio aquí y ahora de los aportes de los pedagogos contemporáneos, tipo Bruner, Luria, Ausubel, algunos discípulos de Piaget como Lovell, Aebli, y otros, que permitirían desde el estado actual de los logros de la pedagogía en el mundo no sólo juzgar las prácticas pedagógicas del pasado sino acumular conceptos y fuerzas internas en la perspectiva de impulsar elaboraciones teóricas y experienciales propias, de acuerdo a nuestra cultura presente, de modo que terminemos por creer que sí se puede romper con la imitación de los modelos pedagógicos importados, o romper con el traslado de los fundamentos científicos de otras disciplinas que se le proponen a los maestros como modelo para su acción pedagógica, como viene haciéndose con la psicología aun en el seno de la misma Federación Colombiana de Educadores, como se observa en el número 18 de la revista *Educación y Cultura*.

Pero la mayor aproximación hacia el logro de una pedagogía científica no la alcanzaremos mediante la descripción de las prácticas pedagógicas pasadas o presentes sino, como lo sugiere García, "trascendiendo el plano cotidiano de lo pedagógico para examinar la verdad contenida en la compulsión por enseñar algo o, mejor, por llevar a alguien a alguna parte". Es decir, se trata de incursionar en la tarea de entender la realidad de la enseñanza, de identificar las regularidades que presiden este

complejo proceso más allá del desempeño diario de la docencia, de ir elaborando teoría sobre la enseñanza bajo el rigor de un método de investigación, que no será el de las ciencias naturales aunque necesariamente requerirá de reglas para confirmar su verdad y de criterios para garantizar su progreso cognitivo. De hecho, en la actualidad, nadie dudaría de que una buena manera de definir la pedagogía surge de circunscribirla al estudio riguroso de la enseñanza. La dificultad surge cuando algunos pensadores dudan que se pueda verdaderamente enseñar algo a alguien. O que las ciencias puedan ser enseñadas.

Esta última cuestión de origen irracionalista es tan nefasta para la posibilidad de construir una pedagogía científica como la de nuestros especialistas y profesores universitarios que despectivamente consideran la pedagogía como una ayuda metodológica conveniente sólo para niños, para enseñar nociones y datos elementales, pero para la enseñanza de las ciencias propiamente, la pedagogía sería un obstáculo, o simplemente no se necesitaría: lo que los alumnos necesitan es estudiar más. Naturalmente que este prejuicio científicista en contra de la pedagogía lo vienen asimilando nuestros licenciados en ciencias naturales, y aún nuestros licenciados en ciencias humanas y sociales bajo la imagen de que la pedagogía y las ciencias funcionan como el agua y el aceite; esto es frecuentemente reforzado con el prejuicio irracionalista de que los procesos superiores del pensamiento y de la investigación no pueden ser objeto ni propósito alguno de enseñanza - por principio- menos aun en nuestro país subdesarrollado y dependiente... Como se puede observar, aquí van de la mano el pesimismo antipedagógico con la prepotencia científicista de nuestros especialistas mal llamados profesores. Bajo la sombra de ambos prejuicios es como las facultades de educación forman a los maestros.

Una hipótesis que he denominado "la enseñabilidad", que he venido desarrollando y confirmando para enfrentar este y otros problemas conceptuales relacionados con la enseñanza es la siguiente: La investigación científica produce conocimientos sólo cuando sus resultados se objetivan, es decir, cuando son formulados. La formulación de los conocimientos de la ciencia en cada época histórica se estructura de acuerdo a la cultura de la época: así los conocimientos se demuestran, se argumentan, se integran, se contrastan, se interrelacionan, se garantiza su validez, su confiabilidad, su objetividad, sistematicidad, etc., de acuerdo tanto a las reglas internas de comunicación de cada saber específico como al marco general de reglas más amplias de comunicación y sustentación conceptual que caracterizan a cada época. Pero la formulación científica no es un acontecimiento meramente retórico ni sobreañadido desde el contexto exterior, sino que es una dimensión esencial de la objetivación misma del nuevo conocimiento que surge como comunicación determinada culturalmente. Pues bien: como una franja relevante del habla cultural se produce en la enseñanza, resulta en consecuencia que el estilo de la enseñanza propio de cada época termina incidiendo en las maneras como los conocimientos se objetivan y se formulan en las ciencias, de modo que podremos esperar que al menos análogamente los conocimientos se estructuran y se formulan según el contexto de la enseñanza de cada época. En esto se funda la tesis de la enseñabilidad de las ciencias<sup>2</sup>.

Naturalmente que si la formulación y comunicación de nuevos conocimientos al interior de las comunidades científicas sucede análogamente al estilo del contexto de la enseñanza de cada época, y los mismos protocolos de circulación científica no escapan a esta condición, ello acontece sin que los mismos científicos lo sepan o se lo propongan; aunque sean ellos los que elaboran los "abstracts," los artículos para las revistas especializadas, los libros, las ponencias para los simposios y congresos, las demostraciones y exhibiciones de sus experimentos, y demás eventos de circulación restringida, que a pesar de su lenguaje reservado hoy circulan en las universidades como pan cotidiano. Este fenómeno se da - no sólo en los científicos sociales tipo Freud, Marx, Weber o Levi Strauss sino también en los matemáticos o físicos tipo Einstein, gracias al incremento del nivel científico-cultural de la gente ya los intensos procesos de divulgación generalizados en toda la sociedad por los medios de comunicación.

Lo anterior no significa que los escritos científicos sean de suyo asimilables **directamente** por los estudiantes, pues a éstos les falta precisamente el lenguaje común para comunicarse comprensivamente con aquellos; - por eso son estudiantes -. y la tarea inicial del profesor es precisamente la de traducir a su grupo concreto e históricamente situado de alumnos la formulación abstracta, general y lingüísticamente restringida de los contenidos científicos. En esta tarea radica también la diferencia esencial entre un maestro y un simple divulgador, en que este último traduce el lenguaje especializado al lenguaje común del público promedio, mientras que el maestro no sólo traduce para un grupo concreto del cual conoce sus necesidades y aspiraciones de saber, sino que además está comprometido con el dominio, el nivel y la calidad de la apropiación que deben alcanzar los estudiantes gracias a su labor pedagógica.

La ganancia que dejaría la confirmación de esta tesis es que muestra el carácter absurdo del paralelismo distanciante y asintótico entre ciencias y pedagogía, y las consecuencias y falencias en la formación de los profesores tanto de ciencias como de pedagogía en la educación universitaria y en la secundaria. Pero el rendimiento teórico sería también notable en la medida en que se abren posibilidades de comprender mejor lo que es la enseñanza de las ciencias como objeto de la pedagogía, sobre todo la conclusión nada pesimista de que, ya no es la pedagogía la que requiere de las ciencias para darle contenido a su formalismo metodologista, sino que las ciencias al estructurarse internamente según un tercer contexto, - el de la enseñanza, además del contexto de la justificación y del

descubrimiento reconocidos desde Reichenbach - fundamentan no sólo su **enseñabilidad** sino que incluso requieren de la pedagogía para comprenderse y presentarse mejor a sí mismas. De aquí podríamos aclarar y precisar mejor algunos términos:

contexto de enseñanza se refiere aquí a esa manera de hablar y de argumentar las razones de verdad, que se cultiva en las universidades de cada época, que no es sólo la retórica escolar sino que abarca también el estilo de razonar, de pensar las cosas en cada época; así como la escolástica por ejemplo, que pensaba en forma de silogismo a Dios ya los sapos, era un contexto de enseñanza que influía en toda la producción intelectual de la época, incluso en la de los filósofos naturales tipo R. Bacon. Semejante contexto de enseñanza varía naturalmente en el Renacimiento, se transforma con la ilustración, con la revolución francesa, con el auge de la informática. Pero claro que el concepto de enseñanza está aquí utilizado en sentido muy amplio.

Siendo rigurosos, la enseñanza como objeto de estudio de la pedagogía tendría que delimitarse más precisamente a ese proceso intencional y organizado para facilitar directamente que los alumnos se apropien de cierto nivel de dominio científico, técnico o cultural. Obsérvese que esta definición ayudaría a resolver varias confusiones que han obstaculizado el avance conceptual de la pedagogía tales como:

- a. Que toda relación humana o de comunicación simbólica sea una relación pedagógica.
- b. Que los problemas al interior de la enseñanza se resuelvan a nivel de las relaciones de poder o de los colectivos sociales.
- c. Que la enseñanza se contraponga al aprendizaje.
- d. Que para ser un buen maestro se necesite ser psicólogo.
- e. Que enseñar sea transmitir, dictar clase, etc.

Obsérvese los elementos mínimos, explícitos que contiene la definición de enseñanza: el alumno, el maestro, el saber, el ideal (o propósito del proceso intencional) y el **método** que organiza el proceso para el logro del dominio de saber. Se trata pues de los mismos cinco elementos claves que siempre han reconocido los maestros en su práctica, y los mismos elementos sobre los que se ha centrado la elaboración teórica de los pedagogos cada uno a su manera, asignando definiciones, valores, sentidos e interrelaciones a cada elemento según su opción teórica y el marco histórico-cultural en que se inscribe la actividad creadora del pedagogo. Esas elaboraciones teóricas las sintetizamos hace algunos años en cinco unidades estructurales que denominamos modelos pedagógicos<sup>3</sup> - tradicional, romántico, conductista, desarrollista y socialista - los cuales no tenían la pretensión fundadora ni estructurante que podría asignarse a un "átomo pedagógico"<sup>4</sup> como se le ha asignado al átomo social, al átomo cultural o al átomo de la conducta humana, remedando a las ciencias naturales. Se construyeron más bien estos modelos pedagógicos como unidades estructurales mínimas que a la vez que sirvieran de herramienta de análisis en las prácticas pedagógicas concretas, sintetizaran esencialmente las teorías pedagógicas existentes a un nivel intermedio de abstracción, al estilo de las tipologías ensayadas en sociología o en psicología hace varias décadas, que aunque no existan en estado puro en ninguna parte excepto en la conciencia, intervienen en la actividad escolar, orientándola, dándole sentido e integrándola.

Una consideración especial merece el elemento ideal de la enseñanza, que opera como finalidad inmediata dando sentido a la enseñanza, pero también como meta de larga duración que justifica la continuidad y reproducción de la escuela como órgano generador de estabilidad, armonía y progreso de cada sociedad. Aunque tales ideales o metas pedagógicas son esencialmente variables historico-culturales; subyacen en ellas corrientes históricas más profundas y universales, como vectores centrales de la evolución humana tales como la autonomía, inteligencia, sensibilidad estética, universalidad, solidaridad y la responsabilidad; tendencias estas reconocidas tanto por los filósofos, desde la ilustración hasta hoy, como por los antropólogos que han observado la evolución bio-humana, y que pueden condensarse en lo que los pedagogos denominan la meta de formación en el sentido de que el individuo se humanice, de que cada hombre se forme en cuanto tal, aún en la adversidad ya pesar de las contingencias socio-culturales particulares de su existencias.

En la perspectiva, la pedagogía va más allá que las otras ciencias en la definición de sus criterios de verdad. Pues su trabajo teórico no puede reducirse a entender el proceso inmediato de la enseñanza, sino que además abarca la tarea más compleja de evaluar qué tanto aporta la apropiación de determinado saber a la formación humana del estudiante. Porque, a largo plazo, lo que queda de la enseñanza es la formación. Lo que salva la enseñanza de la ruina del tiempo y del olvido es la formación; ella es el grado de humanización que se logra a través de los objetivos particulares de enseñanza. Naturalmente, la convicción de que desde la enseñanza queda algo, es el presupuesto fundador del optimismo pedagógico, sin el cual la misma enseñanza no existiría.

Podemos ahora clarificar mejor las relaciones entre el concepto de enseñanza que ya definimos y otros conceptos claves para iniciar el proceso urgente e inaplazable de llegar a un consenso entre nosotros acerca del lenguaje mínimo común que permita dialogar de manera expedita y productiva. Con mi

propuesta no quiero desconocer los matices enriquecedores que arrojaría un seguimiento histórico de conceptos como lo proponen Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverri, ni las propuestas de Vasco en *Educación y Cultura*, ni las que trae Antanas. Aunque sería para discutirlo, por lo pronto diremos que las definiciones que adoptáramos deberán cumplir al menos cuatro condiciones:

1. Que se respete el principio de **la parsimonia** por encima del preciosismo lingüístico, de modo que las definiciones sean claras, precisas, breves y exhaustivas.
2. Que no se excluyan los avances y tendencias diversas más actuales de la pedagogía en Colombia, ni teóricas ni prácticas.
3. Que en lo posible no se contraríe la tradición pedagógica de los maestros.
4. Que no se pierda la coherencia.

Veamos, para terminar, una propuesta a partir del concepto de enseñanza que repito a continuación: Entenderemos por enseñanza el proceso intencional y organizado mediante el cual se facilita a los aprendices la apropiación de un cierto dominio científico, técnico, o cultural.

### **La pedagogía sería el estudio riguroso y sistemático del proceso de enseñanza.**

La educación es un proceso social más abarcante mediante el cual una sociedad integra los individuos a su saber, a sus pautas y valores, a sus instituciones productivas y reproductivas. La enseñanza es una franja especializada dentro de ese proceso más general que llamamos educación. Esta última se produce en casi todas las instituciones sociales, pues el trabajo, la iglesia, la familia, el matrimonio, la barra del barrio, las manifestaciones políticas, las acciones comunales, los desfiles de modas, los medios de comunicación; todos educan. La enseñanza es un concepto más restringido y especializado para aquellos procesos que tienen el propósito expreso y organizado de enseñar. En consecuencia la pedagogía tendría que centrarse en la enseñanza más que en la educación en general, y dejar de divagar con el pretexto de que todo lo humano es pedagógico. Aquí habrá que ser pragmáticos en la concentración de los escasos recursos investigativos del país y orientar a los epistemólogos a que trabajen desde adentro el proceso mismo de la enseñanza.

Finalmente la didáctica - como elaboración sistemática de los métodos y técnicas de enseñanza- tendría que abandonar su carácter general y abstracto y dedicarse a organizar con eficiencia el proceso de apropiación de los saberes específicos de cada ciencia en particular, a la medida y condición del contexto concreto de los grupos de aprendices según necesidades, y estructura cognitiva previa. La didáctica sería entonces la aplicación de la pedagogía, su capítulo más instrumental.

### **REFERENCIAS**

1. García Federico, *La invención de la escuela*, ed. Copiyepes, Medellín, p. 56, 1989.
2. Flórez Rafael, *Pedagogía y verdad*, ed. Secretaría de Educación y Cultura, Medellín, Cap. VII, 1989.
3. Flores R. y Batista E., *El pensamiento pedagógico de los maestros*, ed. Universidad de Antioquia, Medellín, 1982.
4. García Federico, *La invención de la escuela*, ed. Copiyepes, Medellín, p. 101, 1989.
5. Flórez Rafael, *Criterios de verdad de la pedagogía*, en *Rev. Educación y Pedagogía*, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, No.1, 1989.

\* Profesor titular Facultad de Educación. Universidad de Antioquia