

REFLEXIONES SOBRE EL ENSEÑAR Y EL APRENDER

Luz Mary Sánchez Rengifo

LA FORMACIÓN INTEGRAL

La formación integral puede ser entendida desde diferentes puntos de vista. Entre éstos resalto dos:

- Dar una formación general que además de los contenidos de una disciplina específica, incluya otros contenidos que tienen que ver con el arte, la ciencia y la tecnología. Esta modalidad se presenta como una forma de responder a la *fragmentación del conocimiento*, descrita por Luis Bernardo Peña (1996, Pág. 10) como sigue: *“Como consecuencia de las revoluciones científicas y de la informática, el conocimiento se produce hoy con una densidad y una celeridad nunca imaginadas. Pero este crecimiento de la ciencia, precisamente por su ímpetu incontenible, ha ocurrido fragmentariamente, por división y multiplicación del saber, aunque carente de fuerzas unificadoras. Es como si la energía productora del conocimiento se hubiera desbordado sin cauce ni control, estallando en todas direcciones, sin un hilo conductor. Para conocer la realidad, la Ciencia ha tenido que dividirse en ciencias y éstas en disciplinas cada vez más particulares que estrechan cada vez más sus campos de estudio y los penetran en profundidad, pero aisladamente, sin líneas integradoras. Estas disciplinas han ido multiplicándose y ramificándose a medida que aumenta el conocimiento y se socava la realidad, pretendiendo equivocadamente que, al fragmentarla, la realidad puede ser inteligible.El curriculum cada vez más diversificado y fragmentado de la Universidad es un reflejo de esta concepción atomista del conocimiento, que impone como ideal de formación profesional la especialización, el saber cada vez más sobre menos.”*
- Dar una formación que se refiera no sólo a dar conocimientos en diferentes áreas científicas y técnicas, no sólo a producir un ser hipertrofiado en su aspecto intelectual, sino que también abarque los dominios de lo ético, lo estético, lo afectivo, “una formación

que conjugue la capacitación profesional, orientada a habilidades específicas, con una formación general, integradora de principios y estructuras capaces de encontrar sentido en medio de una revolución del conocimiento.” (L.B. Peña 1996, Pág.18).

La segunda concepción de formación integral incluye a la primera; son pues estos dos aspectos, el contenido de conocimientos generales y específicos y la conexión de éstos con la vida, los componentes fundamentales de la formación integral: el intelecto y el espíritu y hay quienes agregan otro elemento, el cuidado del cuerpo.

En la literatura también podemos encontrar ejemplos de lo que denominamos formación integral; Chaim Potok (1983, Págs.287 y 288) en su novela *Los Elegidos* expresa, a través de uno de sus personajes cuyo drama es el deber de educar a un hijo demasiado inteligente, “¿Qué me habéis hecho? ¿Acaso necesito una mente semejante para mi hijo? Un corazón es lo que yo necesito para mi hijo, y rectitud, misericordia, fuerza para sufrir y soportar el dolor, *todo eso* necesito para mi hijo, no una mente sin un alma” y el mismo personaje, refiriéndose a su hermano, quien también era muy inteligente, dice: “Pero era un cerebro frío, Reuven, casi cruel, al que su alma nunca tocó. Era orgulloso, altanero, impaciente con los menos inteligentes, avasallándolo todo en su búsqueda del conocimiento de la misma forma que un conquistador lo avasalla por el poder. No podía comprender el dolor, se mostraba indiferente e impaciente con los sufrimientos.”

Si bien podemos comprender que la formación integral contiene todas estas características y aunque en muchas instituciones universitarias encontramos la enunciación de estos elementos en los documentos, es difícil llevarlos a la práctica pues se requiere, para su implementación, que el profesor tenga también una formación integral. En las universidades (por lo menos en la nuestra) este aspecto no se tiene en cuenta en los procesos de selección de profesores, pues los indicadores se centran en los conocimientos especializados y, si acaso, además de éstos se hará alguna alusión a los conocimientos generales; pero a las características psíquicas del profesor y a sus capacidades de establecer una relación de enseñanza – aprendizaje, muy poco. Además, los programas de capacitación para los profesores, se centran en los contenidos, bien sean éstos específicos o generales.

Nos encontramos con que, muchas veces, los intelectuales “puros” han desdeñado lo psíquico y lo intelectual se ha convertido en una especie de adicción para esconder sus problemas emocionales y, de esta manera, nos topamos con genios que son un fracaso en su vida emocional. ¿A qué terreno pertenece lo psíquico? Humberto Maturana (1995, Págs.76 – 77) cree que pertenece al espacio relacional, en el que “todo ser vivo vive de hecho (en un) espacio psíquico, el espacio relacional donde se constituye el modo de vivir que hace a cada clase particular de ser vivo el tipo de ser vivo que es. Y lo llamo así,

no por capricho, sino porque es al vivir relacional a lo que nos referimos en la vida cotidiana al hablar de lo psíquico, o lo mental, o lo espiritual.”

La formación integral supone desde luego lo curricular y lo extracurricular y subyacente a estos dos, aquello que se ha venido denominando el *currículum oculto*¹, toda aquellas actividades académicas, culturales, deportivas, de bienestar, de convivencia, de recreación; los contactos dentro y fuera de clase con el profesor y su relación con los compañeros, directivos y empleados de la Universidad en general, etc.; es decir, la formación integral tiene que ver con todas y cada una de las actividades y relaciones vivenciadas en el ámbito universitario. Ahora bien, podríamos decir que entre más pluralidad mejor, pero una serie de actividades por muy variadas y de buena calidad que sean, por sí solas no nos garantizan una buena formación integral; se requiere de alguien que le ayude al estudiante a reunir e integrar el conocimiento y que le oriente por el camino ético, por el camino de la convivencia social, del deber ciudadano y este alguien es precisamente el maestro. Aunque Fernando Savater (1998, Pág. 46) dice que: “En líneas generales la educación, orientada a la formación del alma y al cultivo respetuoso de los valores morales y patrióticos, siempre ha sido considerada de más alto rango que la instrucción, que da a conocer destrezas técnicas o teorías científicas...”, parecería que en los últimos tiempos ha habido una inversión, pues pasó a tener mayor importancia la profesionalización, el adiestramiento de técnicos, sobre la educación de los ciudadanos².

Creo que ha llegado el momento de buscar el balance y formar ciudadanos y profesionales al mismo tiempo, individuos que puedan reconocer en sí mismos la capacidad de razonar, la sensibilidad, la fantasía, la creatividad y de integrar su ser en la diversidad, en la contradicción y en la dificultad; que asuman la vida como la describe el personaje Chino de la novela de Rosa Montero (1998, Pág.230) “Escuchar y callar. Saber y silenciar. Ahora bien, la vida es siempre así, ¿no es cierto? Llamamos vida al complejo equilibrio que nace del choque entre contrarios. La realidad es siempre paradójica. Las cosas se definen por lo que son, pero también por lo que no son; sin el otro, sin lo otro, no existiría nada. La luz

1. Entiendo como *currículum oculto*, todo aquello que se aprende dentro y fuera de clase, sin darnos cuenta que lo estamos aprendiendo (inconsciente) y que por lo tanto entra a hacer parte de nuestra manera “natural” de ver el mundo. Este es el aprendizaje más difícil de modificar posteriormente y por ende, si se quiere, el más “peligroso” en lo que se refiere a una sobrecarga ideológica. Por esta vía se pueden suscitar fervores y adhesiones, pero también favorecer el pensamiento crítico autónomo.

2. Juan Delval (1990, Pág. 51) al respecto dice: “...una persona capaz de pensar, de tomar decisiones, de buscar la información relevante que necesita, de relacionarse positivamente con los demás y cooperar con ellos, es mucho más polivalente y tiene más posibilidades de adaptación que el que sólo posee una formación específica.”

no se entiende sin la oscuridad, lo masculino sin lo femenino, el ying sin el yang. El bien sin el mal.” Y finalmente, como dice Gabriel García Marquez (1994, Pág.8) “Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar, . . .”, es decir, necesitamos formar personas que pongan su capacidad de raciocinio en juego, no sólo en su trabajo intelectual, sino también en su cotidianidad.

Es claro entonces que el educar de manera integral supone una epistemología inclusiva³ y una postura holística del maestro y exige unas determinadas características en la relación profesor – alumno.

RELACIÓN PROFESOR - ALUMNO:

“Al contacto con el maestro, el discípulo se reconcilia con la vida, y al contacto con el discípulo el maestro se reconcilia con la muerte.”

(Borrero A. 1994-1995, Pág. 54).

La relación profesor-alumno es una relación circular, donde el maestro trasciende en su alumno y éste a su vez adquiere confianza para transitar por la vida. Se da una relación de interdependencia pues, para existir como tales, se necesitan el uno al otro. Como seres humanos somos seres relacionales, existimos en la relación y es la relación la que nos permite influir y ser influidos, podemos enseñar con violencia y en nuestra cultura ya tenemos acuñados dichos famosos como aquel de que “la letra con sangre entra”; pero también podemos enseñar a través de una relación cálida y amable, teniendo claro que cada una de estas formas de enseñar marcarán indeleblemente a nuestros alumnos en sus formas de vivenciamos, de vivenciar el contexto de aprendizaje y en sus formas de ser. Maturana (1995, Pág. 72) lo expresa claramente cuando dice:

“... el vivir humano es un fenómeno relacional, y... el ser humano es el entrelazamiento dinámico de la corporalidad (anatomía y fisiología) Homo sapiens sapiens y el modo de vivir humano. En otras palabras, lo que estoy diciendo es que el ser humano no es una mera corporalidad, y que tampoco es un mero modo de vivir, sino que es una dinámica que involucra cierta corporalidad y cierto modo de vivir, y que corporalidad y modo de vivir se modulan mutuamente en el fluir del vivir de ese ser que el ser humano es. Esto es, la corporalidad de cada ser humano se transforma según el fluir de

3. Se refiere a brindar nuevas alternativas, nuevas formas de ver el mundo, manteniendo abiertas las anteriores.

su vivir humano, y el vivir humano se transforma según la dinámica de realización de la corporalidad, de una manera en la que, de hecho, corporalidad y modo de vivir no son separables. Dicho en otras palabras, lo que digo es que no da lo mismo vivir de una manera u otra porque el ser humano que surge es distinto en los distintos modos de vivir.”

En la relación profesor - alumno encontramos dos niveles: una relación igualitaria (simétrica) y una relación desigual (complementaria). Es una relación simétrica en tanto es una relación entre seres humanos, de personalidades, donde el maestro no exige que su alumno sea a su imagen y semejanza, sino que espera y anima a su discípulo a desarrollar su propio estilo, a ser original. Donde cada uno da y recibe y si el alumno crece, el profesor también lo hace. Desde Paulo Freire, la educación bancaria, por lo menos a nivel conceptual, ha quedado atrás, es decir aquella epistemología que concebía al estudiante como un receptáculo y al profesor como el que inyectaba conocimientos.

Personalmente, considero que la labor del profesor es compleja, a la vez que transmite conocimientos⁴, promueve la formación del alumno en la búsqueda autónoma del conocimiento y se enriquece en su interacción con él a través de sus interrogantes, dudas, afirmaciones, modos de ver las cosas, etc. Esta igualdad como ser humano es destacada por Karl Popper (1991, Pág. 4) cuando dice:

“... si yo puedo aprender de usted, y si yo quiero aprender, en el interés por la búsqueda de la verdad, no solo debo tolerarle como persona, sino que debo reconocerle potencialmente como a un igual; la unidad potencial de la humanidad y la igualdad potencial de todos los seres humanos es un prerrequisito para nuestra voluntad de dialogar racionalmente. De mayor importancia es el principio según el cual podemos aprender mucho de la discusión; incluso cuando no nos lleva a un acuerdo. Porque un diálogo racional puede ayudarnos a que se haga la luz sobre los errores, incluso nuestros propios errores.”

El maestro y el alumno son muy diferentes en muchos aspectos, pero la diferencia que ahora nos interesa es la relativa al recorrido por el saber que le da sentido a este tipo de

4. Cabe aclarar que por supuesto cada alumno elaborará de manera diferente los conocimientos, de acuerdo a su estructura, pero de alguna manera los estudiantes guardarán entre sí algún nivel de similitud o de características idiosincrásicas que los identifican como alumnos o ex-alumnos de fulanita de tal, o egresados de X o Y Universidad, así como ocurre con los miembros de una familia, de una cultura o de una subcultura específica, donde los miembros no son iguales pero sí muy parecidos en algunas cosas, aún en aquellas en que a veces, muy a su pesar, la familia y la cultura lograron dejar su marca. De esta manera, en lo que a labor educativa se refiere, el profesor de alguna forma deja su sello en los estudiantes, es decir trasciende en ellos, sigue viviendo a través de ellos y por esto su relación con los estudiantes le permite reconciliarse con la muerte.

relación específica. Partimos del supuesto de que el profesor ya ha recorrido el camino del conocimiento que enseña y por esto se dice que el maestro no exige al alumno nada que no se haya exigido a sí mismo; pero esto no autoriza al maestro a comportarse como jefe, ni a exigir obediencia a ciegas, ni servicios áulicos, pues si así lo hiciera, nos encontraríamos frente a una relación violenta tal como la define Humberto Maturana (1995, Pág. 69) *“En mi opinión, hablamos de violencia en la vida cotidiana para” referimos a aquellas situaciones en las que alguien se mueve en relación a otro en el extremo de la exigencia de obediencia y sometimiento, cualquiera que sea la forma como esto ocurre en términos de suavidad o brusquedad y el espacio relacional en que tenga lugar. Es la negación del otro que lleva a su destrucción en el esfuerzo por obtener su obediencia o sometimiento, lo que caracteriza a las situaciones en las que nos quejamos de violencia en las relaciones humanas.*” Esto no quiere decir que en toda relación desigual se dé la violencia, pues podemos encontrar relaciones desiguales donde se da protección, guía, consejo, etc. En la relación docente - alumno, se combinan tanto la relación complementaria como la relación simétrica y, en general, sería óptimo que esta relación se caracterizara por la cortesía mutua, el respeto (aceptación de las diferencias, puntualidad, cumplimiento de compromisos), paciencia, compasión, comprensión, firmeza, etc. Esto no quiere decir que sea una relación libre de conflictos, entendiendo éstos como la discusión que se da alrededor de un tema o problema en el que se presentan diferentes puntos de vista, pues es de esta manera como se construye la convivencia en sociedad.

También el docente tiene la responsabilidad de “... conocer y distinguir como persona, a cada uno de sus discípulos como si bien se diera la única y excluyente relación de un maestro para cada alumno; pues ser maestro no es hablar al aire y a la monotonía sino a la inteligencia y al corazón individual.” (Borrero A. 1994 -1995, Pág. 54) y la responsabilidad de brindarle contextos, lecturas, discusiones, retos, etc., que le permitan cuestionar sus maneras habituales de ver el mundo⁵, y que se dé cuenta de que en el mundo existen muchas verdades, lo cual le permitirá ampliar su visión, flexibilizarse ante el conocimiento y asumir una actitud respetuosa frente a aquellos que piensan diferente a él. Si el profesor se presenta como dueño de la verdad, está ejerciendo violencia. No se trata entonces de

5. Tal como le dice Don Juan a Carlos Castaneda (1994, Pág. 309) “El primer acto de un maestro es introducir la idea de que el mundo que creemos ver es sólo una visión, una descripción del mundo. Cada esfuerzo del maestro se dirige a demostrar este punto al aprendiz. Pero aceptarlo parece ser una de las cosas más difíciles de hacer, estamos complacientemente atrapados en nuestra particular visión del mundo, que nos compele a sentirnos y a actuar como si supiéramos todo lo que hay que saber acerca del mundo. Un maestro, desde el primer acto que efectúa, se propone parar esa visión. Los brujos lo llaman ‘parar el diálogo interno’, y están convencidos de que esa técnica es la más importante que el aprendiz puede aprender.”

confrontar al estudiante con sus errores. No nos encontramos frente a un problema donde tengamos que identificar quién tiene la verdad y quién no la tiene, aunque esto no quiere decir que el estudiante no tenga que aprender a ser riguroso en la lógica de su argumentación y estar dispuesto, al igual que el profesor, a poner en cuestión sus opiniones, sus creencias y sus verdades.

El profesor debe orientarse por el criterio de que “el *conocimiento científico* simplemente *no* es un conocimiento cierto. Está siempre abierto a revisión. Consiste en conjeturas comprobables –en el mejor de los casos– conjeturas que han sido objeto de las más duras pruebas, *conjeturas inciertas*. Es conocimiento hipotético, conocimiento conjetural. Este es mi primer comentario, y por sí mismo es una amplia defensa de la aplicación a la ciencia moderna de las ideas de Sócrates: el científico *debe* tener en cuenta, como Sócrates, que él o ella *no sabe*, simplemente supone.” (Popper Karl 1991, Pág. 2). Es en el proceso mismo como cada uno de los integrantes de la relación se irá dando cuenta de sus equivocaciones⁶; es decir, debemos tener en cuenta que cada uno de los integrantes de la relación puede estar equivocado y de esta manera consideramos uno de los principios éticos enunciado por Karl Popper (1991, Pág. 4) “Quizá yo esté equivocado y quizá usted tenga razón, pero, desde luego, ambos podemos estar equivocados.” Y agrego yo ambos podemos tener la razón, sólo que podemos estar ubicados en perspectivas diferentes.

Sobre el punto anterior, quiero detenerme un poco para referirme a esta tendencia, acentuada por el posmodernismo, a relativizar la verdad, con la cual estoy de acuerdo en principio, pero también quiero llamar la atención sobre la utilización extrema que algunas personas hacen de esto, llegando a validar las opiniones y las creencias sin diferenciar niveles, ni espacios, pues no es lo mismo una conversación en la sala de la casa o en el club, a una discusión en un ámbito académico. Si partimos de que todo el mundo tiene la verdad y que no es posible ponerla en cuestión, perdería sentido el encuentro, la conversación y el proceso de enseñanza - aprendizaje se volvería caótico; el profesor carecería de toda autoridad para dirigir el proceso, para orientar al alumno, para seleccionar los contenidos que considera merecen ser discutidos en clase e investigados por fuera de ella. Quiero dejar clara mi posición en este sentido, hablo de igualdad y diferencia y esto incluye que la relación profesor –

6. “¿Cuándo dice uno cometí un error, me equivoqué? Uno dice cometí un error o me equivoqué en el momento en que en el presente uno mira una acción anterior y, desde el presente, considera como inadecuada una acción que en el momento en que la hizo o la vivió, la consideró válida. El error es siempre a posteriori. ... El error aparece cuando uno mira una conducta anterior y la desvaloriza desde una situación actual. En tanto yo acepto la experiencia actual como válida, considero que la acción o la experiencia anterior estaba equivocada, es decir la desvalorizo desde ésta.” (Maturana H. 1996, Pág.12).

alumno tendrá un mayor énfasis en lo complementario en los primeros semestres y a medida que estos transcurren, el énfasis irá pasando a la simetría, es decir, el estudiante va dejando atrás su rol de neófito y va pasando al de colega.

El profesor entonces, debe ser una autoridad en el sentido racional, es decir esta autoridad debe fundarse en su competencia (el saber acerca de lo que enseña y ser capaz de enseñarlo bien). Es una autoridad que se somete a la crítica y es de carácter temporal, no pretende dominar sino liberar.

En este punto es bastante ilustrativo el planteamiento de Fernando Savater (1998, Págs. 135 a 137) cuando dice:

“No hay educación sino hay verdad que transmitir; si todo es más o menos verdad, si cada cual tiene su verdad igualmente respetable y no se puede decidir racionalmente entre tanta diversidad. No puede enseñarse nada si ni siquiera el maestro cree en la verdad de lo que enseña y en que verdaderamente importa saberlo. El pensamiento moderno con Nietzsche a la cabeza, ha subrayado con razón la parte de construcción social que hay en las verdades que asumimos y su vinculación con la perspectiva dictada por los diversos intereses sociales en conflicto. La metodología científica e incluso la simple cordura indican que las verdades no son absolutas sino que se nos parecen mucho: son frágiles, revisables, sujetas a controversia y a fin de cuentas perecederas. Pero no por ello dejan de ser verdades, es decir más sólidas, justificadas y útiles que otras creencias que se les oponen. Son también más dignas de estudio, aunque el maestro que las explica no debe ocultar la posibilidad de duda crítica que las acompaña (cualquier maestro recuerda las verdades que él aprendió como tales y que ya no lo serán para sus alumnos). Y es que la verdad vuela entre las dudas como la paloma de Kant en el aire que le ofrece resistencia pero que a la vez la sostiene. Hablando de volar, Richard Dawkins ofrece el ejemplo de la aviación como prueba intuitiva de que no todas las verdades las aceptamos como simples convenciones culturales del momento: si no concediésemos a sus principios más veracidad que la que solemos atribuir a los discursos de los políticos y a las prédicas de los curas, ninguno nos subiríamos jamás a un avión. La búsqueda racional de la verdad, mejor dicho, de las verdades siempre fragmentarias y tentativas, provistas de un distinto rango de certeza según el campo a que se aplican, tropieza en la práctica pedagógica con dos obstáculos no pequeños e interrelacionados: la sacralización de las opiniones y la incapacidad de abstracción. En vez de ser consideradas propuestas imprecisas, limitadas por la insuficiencia de conocimientos o el apresuramiento, las opiniones se convierten en expresión irrefutable de la personalidad del sujeto: <ésta es mi opinión>, <eso será su opinión> como si lo relevante de ella fuera a quién pertenecen, en lugar de en qué se fundan.

La antigua y poco elegante frase que suelen decir los tipos duros de algunas películas yanquis - <las opiniones son como los culos cada cual tiene la suya> - cobra vigencia, porque ni de las opiniones ni de los traseros cabe por lo visto discusión alguna ni nadie puede desprenderse ni de unas ni de otro aunque lo quisiera. A ello se une la obligación beatífica de <respetar> las opiniones ajenas, que si de verdad se pusiera en práctica paralizaría cualquier desarrollo intelectual o social de la humanidad. Por no hablar del <derecho a tener su opinión propia>, que no es el de pensar por sí mismo y someter a confrontación razonada lo pensado sino el de mantener la propia creencia sin que nadie interfiera con molestas objeciones. Este subjetivismo irracional cala muy pronto en niños y adolescentes, que se acostumbran a suponer que todas las opiniones – es decir, la del maestro que sabe de lo que está hablando y la suya que parte de la ignorancia – valen igual y que es señal de personalidad autónoma no dar el brazo a torcer y ejemplo de tiranía tratar de convencer al otro de su error con argumentos e información adecuada. La tendencia a convertir las opiniones en parte simbólica de nuestro organismo y a considerar cuanto las desmiente como una agresión física (<¡Ha herido mis convicciones!>) no sólo es una dificultad para la educación humanista sino también para la convivencia democrática. Vivir en una sociedad plural impone que lo absolutamente respetable son las personas, no sus opiniones y que el derecho a la propia opinión consiste en que ésta sea escuchada y discutida, no en que se la vea pasar sin tocarla como si de una vaca sagrada se tratase. Lo que el maestro debe fomentar en sus alumnos no es la disposición a establecer irrevocablemente lo que han elegido pensar (la <voz de su espontaneidad>, su <autoexpresión>, etc.), sino la capacidad de participar fructíferamente en una controversia razonada, aunque ello <hiera> algunos de sus dogmas personales o familiares.”

El profesor tiene entonces, entre otras, la responsabilidad de ayudarle al estudiante a:

- Comprender los significados y los procesos metodológicos seguidos por la tradición científica, es decir informar sobre lo ya conseguido y cómo puede conseguirse más. Se involucra en este proceso no sólo el enseñar a pensar, sino también el enseñar a pensar sobre lo que se piensa.
- Prepararse para el cambio, a enfrentarse a la mutabilidad del conocimiento y a develar las estructuras que entrafía, es decir, aprender a establecer, a buscar cómo se relacionan las cosas.
- Asumir que sus verdades no son absolutas, ni permanentes; que son construcciones suyas y que en esas construcciones ha tenido una gran participación su historia de vida, sus valores, su tierra, su raza, su religión, etc.

- Que se de cuenta de que “Uno aprende un estilo de vida, aprende un estilo de mirar, de oler, de tocar, de oír, de actuar, de reaccionar” (Maturana H. 1995, Pág.76) y
- Que entienda que, además, tiene una metaprogramación para que *no se de cuenta* de que lo aprendido de manera inconsciente es aprendido, y por lo tanto lo asume como natural, la vida es así, mis reacciones son obvias. Yo veo el mundo así, porque así es, no porque tenga unas gafas determinadas que me llevan a verlo de determinada manera⁷.
- Que evalúe constantemente su hacer, es decir sus comportamientos y conductas y que sea capaz de reconocer cuando se equivoca y, si de alguna manera hizo algún daño, que sea capaz de emprender acciones reparadoras.
- Despertar el deseo de más educación, de continuar avanzando en el conocimiento. Es decir, que el estudiante asuma que el proceso del conocimiento nunca es acabado.

De esta manera, se le permitirá al estudiante penetrar en el complejo mundo del conocimiento con una actitud humilde que le ayudará a construir su propio estilo y desde allí co-crear y participar con otros en su proceso de conocimiento, sabiéndose en esta relación, el principal actor pero con la *confianza* de que está siendo guiado por un maestro que lo respeta, promueve su individualidad y le ayuda a incrementar y flexibilizar sus visiones del mundo y, por lo tanto sus formas de afrontar la vida también se incrementan. Ya no cuenta con una sola forma de actuar sino que dispone de un abanico de posibilidades. A propósito de este punto, me viene como anillo al dedo una cita de Heinz Von Foerster (1994, Págs. 11-12) “*Tengo un amigo muy querido que se crió en Marakesh.*

La casa de su familia estaba en la calle que dividía el barrio de los árabes del barrio de los judíos. Siendo niño jugaba con todos ellos y escuchaba lo que ellos pensaban y decían. Así aprendió lo fundamentalmente diferentes que eran sus puntos de vista. Una vez le pregunté “¿Y quién tenía la razón?” Y él me contestó: ‘Ambos tenían la razón.’

‘Pero esto no puede ser’, le argumenté desde un punto de vista aristotélico. ‘Sólo uno de ellos puede tener la verdad’

‘El problema no es la verdad’, me respondió. ‘El problema es confianza.’

Comprendí: el problema es comprensión; el problema es comprender la comprensión; ...*En ese momento apareció la Metafísica y le preguntó a su hermana menor la Ética: ‘¿Qué me recomiendas que les lleve a mis protegidos los metafísicos, si es que se pueden llamar así?’. Y la Ética me respondió: ‘Diles que siempre deben actuar para incrementar el número de escogencias; sí, ¡aumentar el número de elecciones!’ (El resaltado es mío).*

7. Si alguien ve lo mismo que yo, está en lo correcto; si no, está equivocado. O, juzgo el comportamiento de los otros por sus efectos, pero deseo que mi comportamiento se juzgue por mis intenciones (Véase Estanislao Zuleta 1985).

En conclusión, para formar el “alma” del estudiante no es suficiente con darle contenidos, por ejemplo, darle cursos de ética, de relaciones humanas etc., además, es necesario que cada uno de los profesores o, por lo menos, un buen número de ellos sean un ejemplo de vida en sus relaciones con los estudiantes y en su relación con el conocimiento, con sus colegas, con la Universidad, con el país, etc.

Es claro entonces que la educación universitaria no puede reducirse a los cursos masivos, pues éstos, aunque tienen su valor en un nivel del conocimiento, despersonalizan la relación profesor – alumno y le restan sus cualidades más formativas. La relación en una clase magistral se reduce a una relación complementaria donde el profesor da información y el estudiante la recibe. Veamos al respecto un comentario del Padre Borrero (1994 – 1995 Pág. 59):

“¿Pero cómo enseñar valores, que equivale a enseñar virtudes? Sócrates respondió. No basta con predicar. Sé valiente, sé virtuoso, para que el alumno aprenda la lección como si fuera la memorizada de historia o matemáticas. Valores y virtudes se inspiran; de ellas el maestro convence al alumno y el alumno se convence. Son invisibles pero reales asignaturas – llamémoslas así. ... – de curriculum escondido que prodiga el maestro con su ejemplo y actitud, más que con palabras, en todos los instantes de su ejercicio docente. El profesor enseña cosas en horas fijas y espacios convenidos de antemano. La labor magisterial carece de cercados de espacio, no conoce calendarios prescritos. Es acción de permanencia.”

APRENDER: UN PROCESO DE CAMBIO ABARCADOR

Hay muchas definiciones, niveles y tipos de aprendizaje, pero hay algo en común a todos ellos y es que la palabra aprendizaje “... indudablemente denota un *cambio* de alguna clase... La forma más simple y familiar del cambio es el *movimiento* ... cambio denota proceso” (Bateson G. 1976, Pág. 21). Según Bradford Keeney (1994, Pág. 21), “... el cambio epistemológico es el más profundo que los seres humanos son capaces de manifestar, ya que significa transformar la propia manera de vivenciar el mundo.” Según Humberto Maturana (1995, Pág. 86) interpretando a Gregory Bateson, “*Así la epistemología se vive como un aspecto de la filosofía, pero si uno considera con delicadeza lo que ocurre en el fenómeno del conocer y lo que revela la mirada epistemológica, uno se encuentra con las relaciones humanas como fundamento de todo lo cognoscitivo. En el fondo es a esto a lo que hace referencia Gregory Bateson cuando habla de cambios epistemológicos o de distintas epistemologías: se refiere a distintos modos de vida, distintos espacios psíquicos conscientes e inconscientes. Pero pasa algo más: en el dominio de lo humano el entendimiento y la acción van juntos, aun cuando la acción parezca contraria al entendimiento...*”

En el proceso de aprendizaje se mezclan inevitablemente lo consciente y lo inconsciente y diferentes tipos de aprendizaje. No podemos decir que algún tipo de conocimiento es inservible o que uno sea mejor que otro, simplemente hay diferentes niveles de complejidad. Por ejemplo, el conocimiento memorístico⁸, si bien es cierto no sirve de nada si se carece de guías para la indagación personal y de elementos que permitan establecer relaciones estructurales, es fundamental para acceder a operaciones mentales más complejas como el análisis o la síntesis. El problema sería no trascender el conocimiento memorístico. Todo conocimiento al que acceda un ser humano tiene su nivel de importancia.

Hoy en día se le está dando mucha importancia a lo que se ha llamado *aprender a aprender* en contraposición a la concepción bancaria de la educación, pero mi opinión, es que no debemos reificarlo y reducir la educación a este postulado. Mi llamado es a que seamos conscientes de la complejidad que entraña el proceso de enseñanza–aprendizaje y a que no demeritemos, ni supeditemos unos niveles a otros, ya que todos son necesarios en algún momento de nuestras vidas (no sólo en el sentido utilitarista, sino también en el campo de lo estético). Una cosa es la orientación, la epistemología con que abordamos el proceso, la cual no nos autoriza a descalificar los niveles y tipos específicos de aprendizaje de algunas disciplinas, y otra cosa es que, en algún momento dado, no dispongamos de los recursos necesarios para ofrecer una educación óptima a nuestros estudiantes.

Considero que no sería consecuente con nuestra tarea el negar, simplificar, descalificar o demeritar algunos tipos de conocimiento y validar otros. Nuestra tarea debe ser, ayudar a abrir nuevas posibilidades, manteniendo abiertas las anteriores. En consecuencia, es importante que asumamos una visión holística y una epistemología abarcadora o inclusiva que contemple la gama de aprendizajes desde los más simples hasta los más complejos, desde el conocimiento memorístico hasta la capacidad de síntesis y evaluación, desde “la simple recepción de información procedente de un acontecimiento externo, de tal manera que un acontecimiento similar en un momento posterior (y adecuado) portará la misma información: ‘Yo ‘aprendo’ de la sirena de la fábrica que son las doce del medio día.’” (Bateson G. 1976, Pág. 314.), hasta la capacidad del estudiante de encontrar por sí mismo nuevos conocimientos.

8. “... la pedagogía contemporánea tiende en exceso a minimizar la importancia del adiestramiento de la memoria, cuando no a somatizarla a modo de residuo obsoleto de épocas educativamente oscuras. Sin embargo no hay inteligencia sin memoria, ni se puede desarrollar la primera sin entrenar y alimentar también la segunda. El ejercicio de recordar ayuda a entender mejor, aunque no pueda sustituir a la comprensión cuando ésta se ausenta del todo.” (Savater F. 1998, Pág. 125).

¿CÓMO ENSEÑAR Y QUÉ ENSEÑAR?

A lo largo del artículo ya he mencionado algunos puntos relativos a esta pregunta, no obstante vale la pena detenernos e intentar responderla de manera específica. A la hora de diseñar un curriculum suele haber bastante polémica alrededor de qué enseñar, pues algunos profesores distinguen entre asignaturas de fundamentación teórica, asignaturas de la profesión y asignaturas de fundamentación complementaria o de contexto; otros establecen la diferencia entre las asignaturas que consideran verdaderamente importantes y las accesorias; otros quizás los menos, consideran que no importa mucho lo que se enseñe con tal de que se despierten la curiosidad y el gusto por aprender. Esta última posición la sostiene Savater (1998, Pág. 119), cuando dice "Aquí está el secreto: la virtud humanista y formadora de las asignaturas que se enseñan no estriba en su contenido intrínseco, fuera del tiempo y del espacio, sino en la concreta manera de impartirlas, aquí y ahora."

Cuando yo era una estudiante aprendí que había una lógica en el proceso de investigación y otra lógica en el proceso de exposición y creo que esto es también válido para el proceso de enseñanza, es decir, una cosa es la lógica epistemológica y otra la lógica pedagógica y en este punto importa más el cómo que el qué y nuevamente comparto la postura de Savater (1998, Pág. 123), "*No se puede empezar por el estado actual de la cuestión, tal como parece establecido hoy por los sabios especialistas, sin indicar los sucesos y necesidades prácticas que llevaron poco a poco a los planteamientos teóricos actuales. A veces es pedagógicamente más aceptable enseñar una materia desde teorías que ya no están totalmente vigentes para las autoridades de vanguardia pero que son más comprensibles o más estimulantes para quienes comienzan. Lo primordial es abrir el apetito cognoscitivo del alumno, no agobiarlo ni impresionarlo. Si su vocación lo llama por ahí, ya tendrá tiempo de profundizar ese aprendizaje, enterarse de los descubrimientos más recientes y hasta descubrir por sí mismo*".

Lo anterior nos orienta entonces acerca de los contenidos con los que podemos empezar, pero también creo que cada profesor debe interrogarse, acerca de la naturaleza de lo que enseña, en qué contexto se ubica y a qué estudiantes se dirigirá, pues no es lo mismo enseñar filosofía, matemáticas o sociología a quienes serán filósofos, matemáticos o sociólogos, que a quienes serán ingenieros, médicos o trabajadores sociales. Desde luego que aquí se plantea otra discusión y hay quienes dicen que la matemática (o la materia que sea) es una y que hay que enseñarla a todo el mundo de la misma manera. Mi postura es que hay que tener en cuenta el interés y la motivación del estudiante, pues una persona sin interés real en estudiar o aprender arte, matemáticas o tecnología, se enfrenta a estas materias como a un requerimiento impuesto externamente. No las aborda con un interés real en

estudiar, sino que se le convierten en un requisito, en un obstáculo molesto el cual hay que simplemente sortear. Si el profesor pasa por alto este importante punto y da por sentado que los estudiantes deben tener en su asignatura igual interés que el que él tiene, está olvidando quizá la primera tarea docente: despertar el deseo de aprender lo que se enseña. "Para despertar la curiosidad de los alumnos hay que estimularla con algún cebo bien jugoso, quizá anecdótico o aparentemente trivial; hay que ser capaz de ponerse en el lugar de los que están apasionados por cualquier cosa *menos* por la materia cuyo estudio va a iniciarse." (Savater F. 1998, Pág. 123).

Si el profesor parte de que el proceso del conocimiento debe ser arduo y difícil y que no es tarea de él facilitarle el camino al estudiante, sino que plantea algo así como "si no les gusta así que se vayan de una vez", estaría asumiendo tal como lo señala Savater (1978, Págs. 122 a 124), una postura pedante: *"Intentaré esbozar los rasgos de la pedantería, quizá incurriendo ocasionalmente en ella (todos los profesores somos pedantes al menos a ratos, como todo vigilante nocturno está sujeto a padecer insomnio o todo aduanero puede confundir a veces el celo profesional con la vana suspicacia). La pedantería exalta el conocimiento propio por encima de la necesidad docente de comunicarlo, prefiere los ademanes intimidatorios de la sabiduría a la humildad paciente y gradual que la transmite, se centra puntillosamente en las formalidades académicas— que en el mejor de los casos sólo son rutinas útiles para quien ya sabe— mientras menosprecia la estimulación cordial de los tanteos a veces desordenados del neófito. Es pedantería confundir, deslumbrar o inspirar reverente obsecuencia con la tarea de ilustrar, de informar o incluso de animar al aprendizaje. El pedante no abre los ojos casi a nadie, pero se los salta a unos cuantos. Todo ello, por qué no, con buena intención y siempre con autocomplaciente suficiencia. ...En el fondo el problema del pedante es que no quiere enseñar a neófitos sino ser admirado por los sabios y probarse a sí mismo que vale tanto como el que más."*

En nuestro medio podemos encontrar muchos profesores y profesoras que posan de sabios (as) y que están más interesados (as) en que se les reconozca como tales que en enseñar y si acaso se dignan enseñar, exigen que sea en los posgrados y no en los pregrados. Son por lo general profesores (as) que se relacionan displicentemente con sus estudiantes, hacen citas que no cumplen, no se saben sus nombres, los ridiculizan o simplemente se comportan como si no existieran. Ya él (ella) hace bastante con dignarse a asistir al salón de clase. Esta pedantería a veces se extiende a su relación con sus colegas y pretenden saber de todo, descalificando aún a otros especialistas en campos que no son los de ellos.

El profesor debe ser capaz de utilizar un lenguaje claro (lo ininteligible volverlo inteligible), hacer referencias a lo popular, a la vida cotidiana y hacer uso del buen humor. Enseñar es, pues, un arte difícil, exige que el profesor sea capaz de seducir sin hipnotizar

y una vez éste ha logrado que el estudiante se apasione por el conocimiento debe ser capaz de ir diluyendo su imagen, perdiendo protagonismo, para que las imágenes de sus estudiantes vayan creciendo y ocupando el lugar que antes él ocupaba. Paradójicamente el profesor que logra esto, será el que siempre será recordado por sus alumnos como uno de los que más lograron influir en ellos, es decir se le reconoce ascendiente y competencia.

BIBLIOGRAFÍA

- BATESON GREGORY (1993). *Espíritu Y Naturaleza*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- BATESON GREGORY (1976). *Pasos Hacia Una Ecología De La Mente*. Carlos Lohlé Editores. Buenos Aires.
- BATESON GREGORY, RUESCH JURGEN (1984). *Comunicación*. La Matriz Social de la Psiquiatría. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona.
- BORRERO ALFONSO S. J. (1994 – 1995). “La educación en lo superior y para lo superior: El maestro” Conferencia VI. *Simposio Permanente Sobre la Universidad. VIII Seminario General Nacional*. Universidad del Valle. Cali.
- CASTANEDA CARLOS (1994). *Relatos de Poder*. Fondo de Cultura Económica. Santafé de Bogotá.
- DELVAL JUAN (1990). *Los fines de la Educación*. Siglo XXI. Madrid.
- ERICH FROMM (1982). *Ética y Psicoanálisis*. Fondo de Cultura Económica. México.
- ERICH FROMM (1984). *El miedo a la Libertad*. Paidós. México.
- FLEMONS DOUGLAS G., GREEN SHELLEY K., RAMBOANN H. (1996). “Evaluating Therapists’ Practices in a Postmodern World: A Discussion and Scheme” en *Family Process*. 35:43 – 56.
- FREEDMAN JILL AND COMBS GENE (1996). *Narrative Therapy, The construction of Preferred Realities*. W.W. Norton & Company. New York..
- GARCIA MARQUEZ GABRIEL (1994). “Por un País al Alcance de los Niños”. *Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo*. Santafé de Bogotá.
- KEENEY BRADFORD (1994). *Estética del Cambio*. Paidós. Barcelona.
- MATURANA HUMBERTO (1995). “Biología y Violencia” en *Violencia en sus distintos ámbitos de Expresión*. Coddou, F., Montenegro H y otros. Dolmen Ediciones. Santiago de Chile.
- MATURANA HUMBERTO (1993). “El educar y el Aprender” Conferencia dictada en el colegio San Patricio. Santafé de Bogotá, octubre 6. Transcrita y editada por Harold Estrada Valdés.
- MATURANA HUMBERTO (1996). “Una Mirada a la Educación actual desde la Perspectiva de la Biología del conocimiento” en *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Dolmen Ediciones. Santiago de Chile.
- MONTERO ROSA (1998). *La Hija del Caníbal*. Planeta Colombiana Editorial. Santafé de Bogotá.
- PEÑA LUIS BERNARDO (1996). “La Revolución del Conocimiento y sus Consecuencias en la Universidad”. Conferencia X. *Simposio Permanente sobre la Universidad. VIII Seminario General Nacional* dirigido por Alfonso Borrero S.J. Universidad del Valle. Cali.
- POPPER KARL R. (1991). *Lección pronunciada con motivo de su investidura como Doctor Honoris Causa por la Universidad Complutense de Madrid*. Publicado por el periódico el País, Madrid.
- POTOK CHAÍM (1983). *Los Elegidos*. Plaza & Janes. Barcelona.
- SAVATER FERNANDO (1998). *El Valor de Educar*. Editorial Ariel. Santafé de Bogotá.

- VON FOERSTER HEINZ (1994). "Ética y Cibernética de Segundo Orden". Conferencia dictada a un simposio de Terapeutas Familiares en París. Sin fecha. Traducido por Rebeca Donos de Zarama. Santafé de Bogotá, mayo/junio.
- WATZLAWICK PAUL, HELMICK BEAVIN JANET, JACKSON DON D. (1983). *Teoría de la Comunicación Humana*. Editorial Herder. Barcelona.
- ZULETA ESTANISLAO (1985). *Sobre la Idealización en la Vida Personal y Colectiva* y otros ensayos. Procultura S.A. Bogotá.