

EDU

PERSPETIVAS  
E DESAFIOS

MARIA FORMOSINHO  
JOÃO BOAVIDA  
MARIA HELENA DAMIÃO

CA

ÇÃO

IMPrensa DA  
UNIVERSIDADE  
DE COIMBRA

COIMBRA  
UNIVERSITY  
PRESS

**Joaquín García Carrasco**

Universidad de Salamanca

## **LA TEORIA DE LA EDUCACIÓN Y EL CAMINO HACIA LA FUENTE**

### **Introducción**

Hoy, existe una corriente de opinión sobre la educación que resalta su condición de práctica social. Es esta una perspectiva insoslayable. Todo proceso educativo tiene la condición de proceso de humanización socialmente mediado. Es precisamente esa mediación social la que fundamenta el concepto de *currículo formativo*; porque, vista la educación desde ahí, la *iniciativa* social respecto a la formación se orienta por el convencimiento de que *la transición* hacia sociedades más justas y humanizadoras implica procesos estructuradores en la Sociedad y procesos formativos en las personas. La vinculación necesaria entre lo uno y lo otro proporciona el supuesto básico para la denominada perspectiva socio-crítica de la educación. Es el proceso de mediación social hacia aquella transición la que instituye las escuelas como un instrumento socialmente privilegiado.

La perspectiva sociocrítica piensa la escuela, y con ella la educación, como promotora de *transición* hacia una convivencia social más justa y no sólo como *preparación* a la vida social. Por lo mismo, su papel crítico-social se convierte en el *carácter distintivo* de la teoría de la escuela, en tanto que institución formadora. Los defensores de la teoría sociocrítica terminan opinando, que una teoría de la educación que no esté institucionalmente comprometida en esa transición ha dejado de ser necesaria, resulta epistémicamente imposible y se manifiesta como propósito al que hay que ponerle “end”. En su lugar, se situaría el ejercicio racional

de la comprensión reflexiva de la práctica de la construcción social. La teoría de la educación, como tal, y, con ella, la pedagogía académica, quedarían finiquitadas.

En la acción educativa la comprensión del mundo y la comprensión interhumana deben presentarse machihembradas en el currículo, engranadas en la práctica de la formación. En el espacio de las acciones de formación, para comprender el mundo, los seres humanos necesitan comprenderse. Para la teoría sociocrítica, dado que la educación es acción práctica intersubjetiva de construcción social, no hay hueco para otra forma de teoría; cualquier otra forma de teoría adquiriría la condición de disgregadora: disgrega la acción formativa de la acción social, perdiendo su condición de proceso de transición, y disgrega la teoría de la práctica formativa, por construirse en su frontera. La validación de la racionalidad *en* la acción de formación invalidaría la racionalidad *sobre* la acción formativa.

Yo no encuentro razón para esa contraposición, sólo las encuentro para su complementariedad necesaria; de lo contrario, la racionalidad de la acción educativa quedaría disgregada, por principio, de la racionalidad de los demás campos de conocimiento. Creo que la complementariedad se vislumbra desde el análisis del propio concepto de comprensión.

## **1. La función de conocimiento y la función de entendimiento hermanadas en la comprensión**

Entre los seres humanos, el compromiso con la práctica, con toda categoría de práctica, es el reclamo primario para el conocimiento y la fuente del mismo. La formación es la práctica cooperativa que arrima leña al deseo de comprender los acontecimientos del mundo – tenemos preferencia por llamar a esto *compartir conocimiento* –, y aviva el fuego de la calidad en las relaciones de convivencia – solemos denominar a esto *mutuo entendimiento*. El meollo de la formación está en que el sentido del conocimiento nace y crece en el interior de un proceso de entendimiento.

Todo proceso formativo, desde el nacimiento, tiene lugar en el marco de calidad de la práctica del mutuo entendimiento. La consecuencia es

de vital importancia, porque si los humanos necesitan cultura para vivir – la necesitan como el comer –, igualmente están necesitados de esa comprensión convivencial – la necesitan como el agua de beber. Ambas son necesidades vitales; para la cultura del conocimiento la mente dispone de poderosos instrumentos, como el lenguaje; para lo segundo, la naturaleza nos dotó de una pegajosidad afectiva que mantenga vivos los vínculos sociales imprescindibles (sistema emocional) y de una temprana aptitud para ponernos en el lugar del otro (“teoría de la mente”). El argumento que demuestra la importancia de estos vínculos es el destrozo mental que producen las carencias afectivas, el aislamiento, el abandono, el maltrato. También argumenta en la misma dirección la enorme dificultad del proceso de incorporación cultural, en cualquier dominio, si los actores que intervienen en la escena padecen desórdenes emocionales. De ahí que la comprensión de la formación constituya un requerimiento comunitario general y no el mero compromiso intelectual en un campo de conocimiento. Si actuar con conocimiento forma parte de la condición humana, todas las prácticas de formación, en quien se forma y en quien las promueve, transcurren, para bien o para mal, guiadas por el conocimiento y por el entendimiento; sus éxitos o sus infortunios dependen de la comprensión. Para cualquiera que pretenda investigar los modos cómo se construye un ser humano, comprender la comprensión es el primer paso, porque la comprensión es el nudo del drama en el proceso vital de la cultura.

El análisis de la comprensión puede plantearse, pues, desde la vertiente del conocimiento y desde la vertiente del entendimiento. En este texto, dadas las disputas acerca del conocimiento pedagógico, lo miraremos desde la perspectiva del conocimiento, especialmente desde la comprensión de los acontecimientos.

## **2. Raymond Aron, pedagogo de la comprensión de los acontecimientos**

La comprensión la vamos adquiriendo de la mano de otros, conversando con ellos, y reflexionando a solas; daré aquí una prueba. Me cogeré del brazo de Raymond Aron. Expondré un ejercicio práctico de pedagogía,

en su sentido más prístino y etimológico. Será Raymond Aron (1905-1983), maestro de reflexión en humanidades, el pedagogo que me lleve de la mano por senderuelos que él ha trillado, los describió entre 1972 y 1974 en unos cursos en el College de France, cuando se encontraba en el punto más alto de su magisterio. Su problema, en aquél momento, era el de *cómo tratar intelectualmente con los acontecimientos* del devenir de las comunidades y sus nexos formando historia; concretamente, comprobar si *la iniciativa* de los humanos interviene en la historia con protagonismo.

En los escenarios de formación tenemos que tratar los profesores con acontecimientos: con macroacontecimientos socioculturales y con microacontecimientos interpersonales. Uno de sus escritos constituirá, una inapreciable ayuda pedagógica, hasta donde deje de ser apoyo; hasta que mis propias preguntas, las de un profesional de la educación, me pongan en la necesidad de encontrar mi propio camino. Esta es la misión y el límite de todo formador; en esto difiere la formación de otras prácticas sociales: el éxito del educador consiste en llegar a dejar de ser necesario.

Estimo que el aprendizaje fundamental de cualquier educador, de quien se vea en la tarea de dar compañía a alguien en su trayecto vital, es aprender a tratar con los acontecimientos. Es la tarea básica de todo aquél que se proponga enseñar a otro. Este es el punto en el que la reflexión de R. Aron sobre la explicación en la historia la tomaré como ayuda magistral.

### **3. La Pedagogía como comprensión del modo cómo acontece lo que está ocurriendo**

Algunos dicen que la pedagogía es una ciencia imposible, porque nunca podrá garantizar su proyecto de formar un hombre o una mujer. La astronomía ni se plantea que su calidad racional dependa de poder cambiar, algún día, el curso de los acontecimientos del universo.

En tanto que *sistema de habilidades prácticas* con conocimiento, la pedagogía no puede ser imposible, ya que la humanidad, que necesita la cultura para vivir, a trancas y barrancas, la ha incorporado como una

ventaja adaptativa: se ejercita en la familia, en el taller, en la oficina, en las clases, en cualquier lugar del Sistema Social en el que tenga lugar la institucionalización de prácticas formativas y se exija un compromiso con conocimientos, procedimientos, actitudes o valores: unos enseñan a otros, con iniciativa y con plan. La humanidad ha estado educando hábilmente y fracasando reiteradamente, generación tras generación. Algunos confunden la pedagogía, como conocimiento posible, con el tener a mano la alucinación tecnológica de hacer hombres por encargo. Ese era el problema en la novela de Unamuno *Amor y Pedagogía*. Guiado por un filósofo estrafalario, un ingenuo empezó por casarse deductivamente. En vez de llamar al hijo Luis, como pedía la madre sensata, lo llamaron Apolodoro, para que en el nombre estuviese marcado su destino. Entre uno y otro chiflado intentaron hacer un hombre “more paedagogico”. No quiero desstriparle al lector semejante trapisonda, sólo le digo que el pobre chico terminó ahorcándose.

En la vida, en la formación y en la deformación, para la construcción y para el destrozo de las personas, juegan las mismas funciones de la mente, con parecidas habilidades; porque todos los seres humanos tienen carne de brahmán y carne de ladrón. La pedagogía nace del convencimiento de que ni lo uno ni lo otro es por condición, por bendición-maldición, sino por formación, por aprendizaje, por imitación, por insinuación, por entrenamiento y copia de modelo, real o imaginario; llegamos a lo uno o lo otro bregando con la vida y con nosotros mismos, dentro de prácticas comunitarias; partiendo de una masa de predisposiciones, prediseños, preámbulos biofisiológicos, que preludian y barruntan identidades irrepetibles y, tal vez, contradictorias. Precisamente la posibilidad de comprensión de la condición humana se instituye en nuncio y timonel, que guía el destino de calidad, dentro de las oportunidades de vida, tanto para el sujeto responsable como para sus pedagogos o formadores. De la incomprensión únicamente derivan desconciertos, desarreglos, desavenencias, desbarajustes y desmanes; cuando la escena es entre personas, la incomprensión es el fondo volcánico donde germina el maltrato o el suicidio.

La Pedagogía nace de buscar conocimiento que explicita caminos, de indagar por qué algunos llevaron a la maldad, y de tratar de encontrar

por dónde cualquiera puede alimentar la esperanza y la posibilidad de gozar un “más vivir” de calidad. Se adivina que la pedagogía persigue una función explicativa y otra de acompañamiento, una reflexiva y otra activa, una de comprensión y otra de implicación. Las dos *formas de pensamiento* son imprescindibles, complementarias, hermanas siamesas unidas por el mismo propósito.

Se pueden rastrear en las culturas orales los instrumentos (artefactos y artificios) mediante los cuales se manipulaban símbolos, se preservaban los significados y los sentidos de la experiencia, se facilitaba la recuperación de los significados y se disponían para el aprendizaje de la nueva generación. Pero, la cultura pedagógica, el conocimiento disponible sobre el proceso de incorporación cultural, tan sólo se hizo explícito y se pudo reflexionar sobre él – como un tema más para el conocimiento –, cuando se instaura la cultura escrita, con la aparición de nuevos sistemas de instrumentos para el trabajo con símbolos (diferentes sistemas de signos, lógicas asociadas a ellos... una ecología para el pensamiento levantada sobre el papel), con la creación de instituciones para la incorporación a la cultura lectoescritora (escuelas e instituciones para la formación planificada), con la exigencia de profesionales que habrían de ocuparse de incorporar a otros a la cultura en escenarios de relaciones interpersonales. Por aquí apareció la necesidad de conocimiento, teórico y tecnológico, acerca del proceso de incorporación cultural. Los dos términos producen alergia a la perspectiva sociocrítica.

#### **4. Dominio del acontecido y dominio del *acontecimiento por suceder***

##### **Diferencia entre historia y pedagogia**

Tanto el historiar, como el bregar con los procesos y problemas de la formación, tienen que ver con *acontecimientos*. El discurso sobre la formación se compone de *proposiciones* relativas a diferentes categorías de *procesos* y sus conexiones. El acontecimiento es siempre un segmento

de un proceso, un corte en el tiempo, un intervalo de proceso entre dos marcas en el tiempo o momentos. El historiador, sin embargo, trata con *acontecidos* y, de ello, extrae frecuentemente experiencia y regularidad, orden y explicación que, a veces, transforma en advertencia para el futuro. También los dedicados a sondear en la cultura, como los antropólogos del siglo XIX, historiaban las culturas tratando de encontrar los principios que las gobernaban, aspirando a poder formularlos a manera de leyes; aunque no tuvieron mucho éxito que digamos.

### **Situaciones, escenarios**

La exploración de la educación también es, ante todo, escrutinio de acontecimientos; pero, a diferencia de la historia, está imbuida de propósito, su indagación sobre el pasado y el presente únicamente se justifican en la medida en la que trabajan en algo *que queda por acontecer*, en algo que se desea que acontezca. El trabajo en la cultura se funda en la pretensión de que ocurran acontecimientos. La pedagogía, primariamente, es experiencia acumulada, para que a los seres humanos les pasen cosas en la cultura: aprendan, se afilien a la lectura, se comprometan y participen en la vida pública...

La práctica de todo educador nace siempre de un deseo; de ahí que, en ocasiones, el fracaso de la aspiración lo vivan los educadores como una tragedia: como corresponde a los deseos, viven los acontecimientos entre la alegría y la lágrima. La pedagogía investiga cuándo la aspiración se quiebra por falta de oportunidad o posibilidad, y cuando los propósitos naufragan porque los planes estaban equivocados en lo local o en lo global. El escrutinio de ese algo por acontecer se lleva a cabo investigando sobre *la posibilidad*: poniendo las miras en la condición de partida y mirando de reojo las aspiraciones y las metas, los valores que la comunidad asume como calidades de vida. En la educación se toma como presupuesto que, dado un contexto de pasado y el estado de cosas ahora, siempre pueden construirse escenarios nexos con/para un plus de calidad de vida posible. El sentimiento de responsabilidad cultural



intuye que siempre queda lugar para la esperanza, lo argumenta incluso en aquellas situaciones en las que los actores decepcionados consideran que nada se puede hacer.

Mientras la vida transcurre, vida significa, siempre, posibilidad de autoconstrucción y de autorreparación. Para quienes sufren, en sí mismos o en sus próximos, la limitación de la discapacidad, el escrutinio de la posibilidad es el único tema que puede sostener la esperanza. El efecto primario del proceso de formación consiste en promover o regenerar la convicción de se puede dar de sí.

Reflexionar la educación únicamente desde los valores generales permite, a veces, un discurso de *comodidad infinita*, nunca comprometido con lo que está pasando, sólo empeñado en lo que *debiera pasar*; un estar fuera del lindero de la realidad, construyendo relatos acerca de lo que debiera ser: un relato que siempre acierta y nunca se equivoca. En esto, acierta la perspectiva sociocrítica, cuando denuncia que una teoría pedagógica así es disgregadora de la realidad educativa.

*El punto de mira en lo posible*, más humilde que el otro de las metas generales, constituye un ejercicio de *confianza infinita*, si considera toda situación con la compasión adecuada. La compasión inteligente, algunos la llaman inteligencia social, trata de encontrar un proyecto de causalidad apreciable, o por lo menos verosímil, entre las circunstancias comprendidas y el margen de acción posible; se completa con un criterio de justicia distributiva: demanda *posibilidad para todos*, porque ese margen lo reclaman, sobre todo, los imperfectos, los menos capacitados, los que más necesitan de acompañamiento.

La búsqueda de acción posible anima la investigación y se alimenta de la mejor ciencia. Por ejemplo, durante mucho tiempo, incluso B. Bettelheim, se interpretó que el autismo era consecuencia de relaciones afectivas deficitarias en la primera infancia; a esa tesis, con un soplo de duda, se adhirió también el español Rof Carballo. La investigación actual sobre el autismo sitúa las causas en la biología y libera de culpabilidad el contexto familiar, recuperándolo en plenitud para la acción en los márgenes posibles.

La motivación racional de la pedagogía pone su compromiso en la posibilidad. La investigación trata de descubrir el hasta dónde es posible y

las categorías de procedimientos a lo que recurrir para conseguirlo. Creo que la pedagogía se construye desde el sentimiento de comprensión y desde la deliberación constante sobre la posibilidad.

## **5. Causalidad e intención de la acción que busca metas**

Aunque venga de sombra, R. Aron sigue llevándome la mano. Dada la *intención* del proceso pedagógico, la causalidad a encontrar no puede coincidir con la de las ciencias naturales; en la investigación pedagógica se trata de encontrar la medida en la que la interferencia de la *intención*, plasmada en planes de acción – p. e. tomar la seña como la lengua nativa para el sordo –, puede romper la inercia del decurso de las cosas – p. e. la época en la que el sordo se sumía en la más rigurosa pendiente de deterioro hacia la idiotez.

No coincide con la causalidad que busca el historiador, porque la utilidad del conocimiento pedagógico tiende a que ocurran acontecimientos. La pedagogía entra dentro de la categoría de conocimiento que busca metas que se puedan alcanzar, imbuyendo con ese conocimiento los acontecimientos que debieran suceder.

De todo ello, se deduce que – de la mano de Aron, de Gadamer y tantos otros sabios -, la investigación de la acción de formación, la Teoría de la Educación, tiene que asumir la parte que le corresponde en la fábrica de la *teoría general de la comprensión*; no puede contentarse con sólo una hermenéutica del texto, ni siquiera una hermenéutica de la narración sobre los acontecimientos. La responsabilidad racional de la investigación de la formación, ha de llegar a la *hermenéutica de los acontecimientos en construcción*: ¿Por qué en las escuelas se aprende eficazmente a leer y hay tanta gente, sin gusto por la lectura? ¿Qué categorías de acontecimientos no podemos olvidar, aunque no hayan acontecido, sin arriesgar un desplome de la sensibilidad cultural o la ruina del talante moral? ¿En qué medida la laxitud creciente en los consumos de riesgo es fruto de un deseo inocuo de diversión o consecuencia de una tala sistemática de emociones? ¿Qué es lo que fracasa, cuando acontece el fracaso de un

sistema de enseñanza? Si modificamos la escala temporal, con el fin de apreciar lo que la escritura-lectura tiene de contingencia, acontecimiento, cultural ¿Por qué la escritura ha tenido tanto poder en la transformación de la actividad mental; cómo enseñar a leer, para que las personas lean para aprender y terminen leyendo para vivir? ¿Cuáles son las condiciones de su ejercicio para que se acreciente el gusto por la lectura? Todas estas son cuestiones que incumben a nuestra tarea de comprender la comprensión.

### **La comprensión que genera la búsqueda imaginativa de la acción posible**

Esta tensión del conocimiento hacia la meta, que alimenta la investigación de las acciones de formación, no encuentro dificultad alguna en admitir que la emparenta y clasifica dentro de la amplísima categoría de los conocimientos técnicos. Pero, desde ese mismo momento, adquiere la Teoría de la Educación, también, la responsabilidad de construir la parte que le corresponde en la fábrica de una *filosofía de la tecnología*, para que no se produzcan equívocos con quienes hayan construido una filosofía de la tecnología, considerando tan sólo la construcción de artefactos o la producción de consecuencias manejando herramientas. La acción que busca metas en educación se estructura como estrategia en contextos de posibilidad, probabilidad, incertidumbre; maneja artefactos, artificios, planes de acción, crea situaciones que aumenten los márgenes de acción posible.

En mi opinión son objetivos insoslayables de la filosofía de la educación, de la epistemología de la pedagogía: ¿cómo analizar los acontecimientos culturales? ¿Dónde y cómo establecer *relación causal* entre antecedentes y consecuentes en los procesos de formación? ¿Qué tipo de causalidad es estimable para la acción que es posible? A veces, encuentro libros y profesores, tan sorprendidos por las particularidades de cada situación y acontecimiento de formación, que sólo describen o cuentan del *episodio* lo que tiene de irrepetible. De ahí deducen la imposibilidad de obtener información acumulable. La aspiración última de la investigación sobre la formación no podría ir más allá, en ese caso, de construir una epistemología general de la reflexión en la acción. Podrían los profesores,

están en su derecho, escribir memorias testimoniales de los acontecimientos irrepetibles que han vivido y de las razones que acompañaron sus acciones, lo que no pasaría de constituir un sugestivo museo de casos, una colección de narrativas de acontecimientos. Para el que venga detrás, el destinatario de su testimonio, quedaría contagiarse de su motivación y energía, lo demás será tener que volver a ensayar. Para este planteamiento, lo que se denomina pedagogía o es el *modo de vivir* unos acontecimientos o el *testimonio* del protagonista que los ha vivido. Nosotros estamos intentando comprender acontecimientos en el proceso de formación, si es posible, y ver si la comprensión trae añadiduras.

Un contexto de acción humana compartida está permanentemente estructurado a partir de *observaciones e interpretaciones*, esta es su parte reflexiva. No sólo trata los aspectos insólitos e irrepetibles de las vivencias, también sus coherencias y continuidades. La coincidencia en el entendimiento de una situación es la primera prueba de que está teniendo lugar un proceso de circulación de significado, del que los actores suponen que estuvo imbuida la acción, de que no fue automática, que fue racional; pero, además, prueba que está circulando significado compartido, material de entendimiento. Este *material* de entendimiento es el que se preserva en el lenguaje (oral o escrito), el que se acumula y transmite, para nuevas aprobaciones o refutaciones.

Trastear ese territorio de acciones y representaciones en el proceso de incorporación a la cultura debe ser, si puede ser, el foco de ocupación primera de la pedagogía como campo de conocimiento. Durante años he comprobado el crecimiento de un archivo documental (multimedia frecuentemente) donde se recogen “experiencias” docentes, llevadas a cabo por profesores de Enseñanza Secundaria (Institutos) en los que se describe *el esmero* en enseñar lo que saben, a unos alumnos no siempre adecuadamente dispuestos. La lectura de muchos de esos documentos deja claro dos cosas. La primera, que su tarea fue, con llaneza, la de enseñar conocimientos, cuantos más mejor, y que las propias delicadezas de los conocimientos, las curiosidades de los temas, proporcionaban las pautas de organización de las actividades, de los documentos y los argumentos, dándole cara a la secuencia de enseñanza. Se maravillaban

los evaluadores - eran documentos que se presentaban a un concurso de innovaciones docentes (didáctica de las ciencias y las letras) para competir por un premio -, de la ingeniosidad en la disposición y organización de los conocimientos, por lo imaginativo y lo creativo del planteamiento de los temas. Esta ingeniosidad e imaginación, es una forma de esmero; una prueba de comprensión y una voluntad sostenida de entendimiento. Eran estrategias, artificios, planes, disposición estructurada de tareas, que perseguían metas de aprendizaje, y de aptitud en el manejo de instrumentos y procedimientos, tácticas para fomentar actitudes, situaciones en las que se promovieran valores. Estos archivos son una mina de valor inapreciable, que están a la espera de un estudio que, sin duda, confirmará muchas convicciones, desmoronará otras, con una frescura argumental y con ejemplos de enseñanzas explícitas; con otras fuentes sería imposible conseguirlo.

Otro ejemplo, lo tomo de Gregorio Salvador, antiguo profesor de literatura en un Instituto de enseñanza secundaria, universitario luego y finalmente académico de la Lengua. Defiende con solidez indiscutible que la herramienta fundamental de la formación es el conocimiento, que lo que da de comer a la mente es lo que coloquialmente denominamos “el contenido”. Arremete contra quienes ponen ese fundamento en la metodología. Lo hace con argumentos, y con enfado; muestra que las cabezas se quedan vacías cuando no entran conceptos. Cree que lo que necesita un aula es alguien que sepa y tenga el valor de enseñar. Que el discurso sobre las metodologías está aumentando el desconcierto y constituyéndose en una de las causas del “destrazo educativo”: “el principio esencial e ineludible de cualquier didáctica es el de conocer a fondo aquello que se va a enseñar”. Este es el principal mandamiento. Después de enunciado, únicamente resta el silencio y ¡a estudiar! G. Salvador ha sido un buen profesor y sus alumnos se lo agradecieron emocionados, por escrito, en el andén de la estación de Astorga (León-España), cuando se despedía de ellos con un pie ya en estribo. Cuando, días después, respondía desde Algeciras (Andalucía) a todos aquellos estudiantes mediante carta, lo hacía con estas palabras: “... sin ustedes no habría asignatura para mí y si la asignatura es algo, *ese algo es una conversación* entre ustedes y yo” (...) “ustedes que tienen la edad de la emoción, me han encontrado en una asignatura emocionante”.

La textura de la “conversación” envuelve el contenido hasta mostrar su condición conmovedora, esto no forma parte del primer mandamiento, saber, sino del valor de la imaginación al educar. Forma parte del componente de arte y artificio que impone el trabajo de incorporar al conocimiento. Este es el tema que hace posible la pedagogía. Este es un segundo tema; como se ve, además de la cuestión del contenido, acomete problemas y estrategias de interlocución. Tan importante como el tema, en este segundo caso, es la manera de establecer la conversación. ¿Cómo aprender de ese modelo de profesor el empleo de la conversación como procedimiento? Imagínese el lector el escándalo que provocaría convertir en sugerencia pedagógica, para todos los profesores de literatura, que conviertan la clase en una conversación. ¿El testimonio de Gregorio Salvador puede ser más que eso? ¿Qué tiene la conversación para, en sus manos, haber funcionado como buen procedimiento? El conoce bien la diferencia entre la competencia en el saber y la habilidad de conversar: yo creo, por experiencia también, que la competencia y la habilidad se pueden mejorar mediante el estudio: con conocimiento.

## **6. Cada dominio de formación tiene su gama de acontecimientos**

### **El acontecimiento y el campo de conocimiento**

La razón humana tiene sus propios materiales. Algunos de esos materiales, dicen los entendidos, son puramente *formales*, porque carecen de referentes medida. Habrá que ver si le sienta completamente bien. Al aplicar el modelo al mundo real se construye un sistema ordenado de proposiciones algunas de las cuales, hipótesis, pueden ser corroboradas por experimentos. Esta forma de proceder suele denominarse razonamiento deductivo. Esta modalidad de razonamiento se practica también, sistemáticamente, en la narrativa sociocrítica, aunque no lo reconozca, porque es herramienta fundamental de la mente

En los ámbitos de los entes de razón, en el espacio de los elementos puramente formales del pensamiento, no se dan acontecimientos, no hay

sucesos. Cuando aludimos a acontecimientos y sucesos, nos estamos refiriendo a acaecidos en el mundo. También encontramos acontecimientos y sucesos mientras profesores y alumnos, enseñan y aprenden matemáticas; porque dejamos de estar en el dominio de las matemáticas para entrar en el dominio factual de la enseñanza de las matemáticas. El sistema formal ni sufre ni padece el acontecimiento. Porque se dan aquellos acontecimientos en la enseñanza de las matemáticas es por lo que cabe el planteamiento y discusión de las mejores heurísticas para su aprendizaje.

Una cosa es evidente, el conocimiento con el que actuamos los seres humanos en el mundo de la vida, ni tiene siempre las mismas garantías, ni la mayor parte de las veces resulta de la aplicación de las mejores estrategias, las que suelen calificarse de científicas. Por una razón sencilla, si tuviéramos que esperar para vivir y decidir a que la ciencia diga lo que con su método va encontrando o puede encontrar, tendríamos que esperar para actuar a las calendas griegas.

### **Acontecimientos en los dominios de formación**

Cada dominio vital, cada espacio en el que sobrevivan organismos, se define por los caracteres estructurales del mismo y por el sistema de *acciones* que en él llevan a cabo sus protagonistas. Así se define la colmena, la madriguera y la infinidad de dominios vitales en los que se desenvuelven los organismos; los dominios vitales gozan de propiedades vitales tan evidentes, les son tan genuinas, que se podrían definir las especies por sus maneras de vivir (etología).

Los múltiples dominios de la formación, al definirse en función de acontecimientos culturales, por más que se sitúen en *un lugar*, constituyen propiamente *espacios de sucesos*. Aquí lo que importa son los acontecimientos, el lugar se piensa y estructura desde los acontecimientos, la interpretación del espacio refleja la comprensión que se tiene de los mismos. En la estructura de los dominios de formación juegan, apostando alto, factores de origen social. Así, p. e., la cultura dominante, por múltiples razones, asigna a la familia las funciones de crianza; la

intencionalidad colectiva asigna a instituciones especiales, instituciones de enseñanza, la programación de la formación mediante el desarrollo de planes de estudio; para esta función y el cumplimiento de tal intencionalidad da cuerpo institucional a los Sistemas de Enseñanza. Cada dominio de formación se individualiza por la estructura de sus acciones. Por eso, a unos los calificamos de “formales” y a otros de “informales”.

El estudio del proceso de formación, en su desarrollo integral, no puede reducirse al sistemático análisis de un único dominio de formación. Entre otras cosas, porque la formación corre en paralelo con la vida y, por lo tanto, los acontecimientos en un dominio pueden quedar condicionados por sucesos en otro. Los dominios de formación, presentan una organización integrada, los acontecimientos en uno de ellos y sus consecuencias pueden extenderse afectando la significación o las consecuencias de otros acontecimientos en otros dominios. P. e., el ambiente familiar puede influir en el comportamiento escolar, tanto de alumnos como de profesores. Esta capacidad permite a unos dominios interferirse en otros por la virtualidad que tiene nuestra mente de comprometerse con ellos, aunque estén ausentes y sean lejanos. P. e., la influencia del contexto laboral de los padres en la dedicación de tiempo a los juegos infantiles. Hay acontecimientos de importancia que se producen, como consecuencia de la transición de un dominio a otro (p. e. posibles desajustes del comportamiento estudiantil, como consecuencia del paso del Instituto a la Universidad). Finalmente, podríamos indicar las consecuencias de la desproporción de costo energético de la actividad en un dominio, cuando es reclamado el actor para una función en otro (p. e. el padre agotado que es reclamado por el hijo para la colaboración en las tareas escolares).

## **7. Los acontecimientos que interesan al campo de conocimientos sobre la formación**

Inventariar y describir todas las culturas es tarea imposible; varias vidas dedicadas no acabarían el inventario cultural de una región. Se dice que en sólo la isla de Nueva Guinea se pueden escuchar 700 lenguas.



De todo el inmenso almiar de culturas, M. Carrithers focaliza su interés *antropológico* en esta pregunta: “¿Porqué los humanos tenemos culturas?”. Precizando, más el hilo que va a seguir por toda la trama de la cultura, añade: “¿Qué unidad subyace tras la diversidad cultural de la humanidad? ¿Cómo surge esa diversidad?” Y, ¿cómo podemos llegar a comprenderla con cierta garantía?”.

Tal vez la pregunta fundamental sobre la mente humana, la que aglutina el campo de la Psicología sea: ¿cómo funciona la mente de los seres humanos? Pero, inmediatamente surge otra, que incide en una cuestión teórica acerca de la educación, y que no puede dilucidarse desde la práctica: ¿Por qué la mente de los seres humanos necesita la cultura de una comunidad para funcionar? Algunos investigadores de la mente estrechan su interés, quitando el contenido, como los que se adscribieron a la cibernética y los adscritos al “Programa cognitivista” de manera radical. Plantean la pregunta sobre el funcionamiento de la mente, vaciándola del contenido en el que se ejercita; construyen un “modelo”, una simulación, que la sitúa dentro del género de las máquinas de cómputo, como la computadora con la que escribo este texto, aunque las diferencias sean palpables: la máquina no es capaz de enamorarse de mí, a pesar de lo que la frecuento, de lo que la aprecio, de lo que la mimo y de que apenas puedo vivir sin ella.

Yo creo que la pregunta pedagógica clave, el punto cardinal desde la que toma referencia y se extiende el campo del conocimiento sobre la formación podría concretarse así: ¿Cómo los humanos asimilan o incorporan la cultura? Esta pregunta es teórica, es pertinente. Vengo indicando que el cómo no es indicativo tan sólo de procedimiento, también lo es de *modus operandi*, también es cuestión de mecanismos, de la cinemática de la reproducción y la incorporación cultural. En esta ocasión subrayo el hecho de que, desde el primer momento, empleamos analogías preferenciales en la formulación: p. e. la metafórica del metabolismo, como en la expresión “hay que *asimilar* lo que se lee”. Si mantenemos esta metafórica del metabolismo, muy piagetiana por cierto, las anteriores preguntas se transforman: ¿Por qué los humanos comen conocimientos, cómo cocinan en la mente las informaciones y las correspondientes representaciones? ¿Cómo se mantienen en el tiempo y se reproducen las

culturas? ¿Por qué decimos que a los niños hay que inculcarles la cultura? ¿Por qué, si atendemos a la experiencia, las culturas se presentan con valores equívocos, bajo algunos respectos ayudan a vivir mejor y bajo otros – p.e., los roles asignados a la mujer en muchas de ellas- son oprimientes? ¿Por qué son disgregadoras de grupos humanos, cuando acentúan ideológicamente las diferencias? ¿Por qué la mezcla de grupos diferentes es conflictiva? ¿Qué procesos encubre la incorporación cultural? ¿Por qué la innovación de la escritura ha sido tan decisiva para el proceso de incorporación cultural, hasta el punto de que el acto de enseñanza se llamó lección, lectura comentada? La teoría de la educación, resumiendo, se mueve por el interés sobre los acontecimientos que genera el proceso de incorporación de y a la cultura; a partir de ahí y por encima del acontecimiento particular, puede y debe construir conocimiento, teoría.

## **8. Vivir, comprender y expresar experiencias**

Con el título de este párrafo, quiero dar a entender que el conocimiento sobre la formación se inicia, primero, como *representación* de acontecimientos que se están viviendo y, enseguida, como *testimonio* acerca de acontecimientos humanos que se han vivido. Afirmar que únicamente puede ser conocimiento en la práctica, invalida todo lo que hemos ido adquiriendo desde la investigación filosófica y desde la investigación psicológica.

En el *Diccionario de la Real Academia*, “testificar” tiene el sentido de “afirmar o probar de oficio, con referencia a testigos o a documentos auténticos”. Los acontecimientos a los que nos venimos refiriendo son tan próximos, tan cuerpo a cuerpo que, en cuestiones de educación, la gente se fía, sobre todo, de quien da cuenta por lo vivido, lo visto y lo oído; de ahí, la frecuente defensa a ultranza de la reflexión en la acción. El conocimiento sobre la educación se inicia con el testimonio y la prueba de que se ha sido testigo, de que se ha tenido experiencia; no puede ser de otra manera. Pero, afirmar que más que eso es imposible, no se cumple ni siquiera en la cabeza de quienes defienden el planteamiento.

Todo el mundo espera que al atestiguar, quien da cuenta de experiencias de formación, “declare con seguridad y verdad”: confirme que los acontecimientos hayan sucedido de la manera que dice y por la vía que asevera. Desde este punto de vista, todos los que en la actualidad se dedican a profesiones pedagógicas podrían tomar la palabra y testimoniar, porque todos ellos están implicados en acontecimientos. Se recogería mucha sabiduría práctica, bastante protesta político-sindical y algún arrebato; sorprendería la enorme cantidad de malestar, de quejas psicosomáticas y de decepciones. Plantean problemas vigorosos desde la práctica y solicitan del esfuerzo racional para ver si cabe solución rigurosa y, hasta dónde alcanza.

### **Hermenéutica en el testimonio**

¿De qué da fe quien testifica? El testigo, siguiendo planteamientos de P. Ricoeur (en esto me voy a coger de este otro brazo), no testimonia sus propias percepciones sino sus relaciones con ellas, no trae en la mano el acontecimiento, ya se perdió por un agujero invisible; cuenta sus relaciones con él, la parte y el modo del acontecimiento que preserva en forma de vivencia su memoria. Da fe de su narración de los hechos, narra los hechos con su fe. Validar su narración no recupera los acontecimientos, ni puede conseguirlo confrontándola con acontecimientos posteriores. Cuando entramos en diálogo sobre las situaciones, *lo que se pone sobre la mesa son actos de comprensión*, entran en relación los interlocutores en el ámbito de las *cosas dichas*, de acontecimientos y procesos testificados. La comprensión de la acción se inserta, por esta vía comunicativa, dentro de un campo de *realidades intermedias*. Ni son los hechos, ni son ficciones o formalidades, son testimonios.

El testimonio proporciona la prueba fidedigna de una competencia humana, no probada en ningún otro ser vivo: la del pensamiento en ausencia, la del pensamiento a cierta distancia de los hechos, poniéndose lo vivido a disposición de un juicio que busca implicar a los demás para compartir conocimiento. Con la comunicación testimonial y el juicio sobre

las pretensiones de validez de los testimonios, los seres humanos buscan *inteligibilidad complementaria* para sus prácticas: poder ir más allá de la propia experiencia, aumentar sus posibles; la práctica puede mantenernos agarrados, cien años de mina pueden haber sido un siglo de rutinas. Los acontecimientos futuros volverán con su novedad e incertidumbre, quien reflexione los tomará como nuevas experiencias y nuevas verificaciones.

El carácter ocular de la fuente, el testimonio de los sentidos, la vivencia en primera persona, nunca instituye el valor del testimonio; el valor del testimonio lo instituye el componente “judicial” que adquiere en la comunicación, el hacerse público para ser enjuiciado. Cuando se reclama la reflexión en la acción como fuente única del conocimiento pedagógico, se olvida que el testimonio de la misma siempre se ofrece en un “texto” (información oral o documento). El argumento del testigo, lo denominaba Aristóteles en la *Retórica* “pisteis” (pistas, pruebas), sume los acontecimientos vividos en un espacio de deliberación y dialéctica, en la que rige la lógica de los razonamientos *sobre probables*. Lógica en la que una de las premisas contiene verdades de opinión asumidas por la mayor parte de los interlocutores; por esta vía, el testimonio ejercita una función de persuasión y contradicción de posibles contrarios. En los razonamientos sobre *probables* se construye la expectativa de tener que soportar y/o admitir una refutación, responder a una objeción, confrontarse con otra experiencia. El testigo es tomado por Aristóteles más que como narrador de cosas vistas o vividas, como autoridad moral en las que fundar *una interpretación*. Cuando un testigo se juega la vida en su testimonio, deja de serlo, en opinión de P. Ricoeur, para convertirse en mártir; el verdadero testimonio de quien está dispuesto al martirio no es sobre acontecimientos, sino sobre la fuerza de *su convicción*.

P. Ricoeur opina que la filosofía del testimonio no es otra cosa que hermenéutica, es decir, una *filosofía*, una *teoría*, de la interpretación de acontecimientos. El testimonio pedagógico inaugura la fase pública en los acontecimientos vividos; su público-crítico puede ser todo el mundo: el mundo de la práctica y el mundo de la ciencia. Cuando se hace público, lo que directamente se critica es una teoría, la manera de interpretar las prácticas, por parte de los actores; indirectamente,

se pone en solfa la práctica misma. Y, en correspondencia, todos, incluido el actor, quedan confrontados con los hechos y acontecimientos que proporciona la práctica; en nuestro caso la práctica de la formación. En el fondo, en la crítica racional, salen a luz pública aquellos momentos de privacidad de cada uno de los actores, para situar los acontecimientos dentro de un proceso de comprensión de intenciones, comprensión de propósitos, de sucesos y de acciones; en la luz pública el acontecimiento se sitúa en la zona de construcción intersubjetiva de la representación; por este motivo, también se confronta con los enunciados de la ciencia y puede beneficiarse de ellos. De ahí que, en los procesos de formación, tanto puedan proporcionar testimonio relevante los profesores como los estudiantes, como los psicólogos, como los filósofos de la mente y los avezados científicos especializados en contenidos de enseñanza. Todos podemos estrellar nuestra razón contra la tozudez de los hechos.

La práctica de la formación, entre los humanos, que no se reduzca a pericia en el manejo de la vara de almendro, es siempre un ejercicio de comprensión. El formador observador-actor y el alumno observador-actor escenifican una compleja coordinación de situaciones, acontecimientos y acciones; fundamentan el proceso, en la mutua comprensión, hasta donde fuere posible en cada momento. Cuando la incompreensión se instala en la relación de formación, arde Troya, quema lo que pille en medio, especialmente lo más inflamable, que generalmente será lo más débil: por lo que parece, la debilidad no se instala tanto en el pupitre como en la tarima, según cuentan los médicos. Pareciera que, hoy, hay más profesores quemados que estudiantes ardiendo.

La comprensión de los acontecimientos y de los procesos educativos, en la práctica, es ya hermenéutica, es ya Pedagogía en estado naciente: conocimiento pedagógico, teoría. Dada la condición humana, su carácter de actuar con conocimiento, su modo *juicioso* de ser (judicial), crea *de suyo* un campo acumulativo de opinión: la comprensión de la acción de formación lleva, *de suyo*, teoría de la educación. Este campo compartido de conocimiento que las mentes preservan e intercambian en el lenguaje constituye la primera configuración de un sistema de proposiciones pedagógicas.

Dado que los hechos y procesos educativos son antropológicamente necesarios, la Pedagogía es *conocimiento imprescindible, no puede no ser*: no puede ser imposible. Esto tiene un corolario: quien pretende hacer daño, maltratar en vez de formar, también es reflexivo.

El actuar con conocimiento en la formación reclama un cierto interés por la *crítica de su testimonio*, un cierto empeño en someter a juicio los acontecimientos vividos; ambos son indicativos de una voluntad de comprensión, de una actitud de investigación, a la que le vendría de perlas, entrenarse para llevarla a cabo. Es bastante complicado, cuando las cosas de la educación se toman en serio, justificar que no hay ninguna necesidad de preparación profesional, o que esa preparación consiste únicamente en el conocimiento sobre el contenido de la enseñanza; o que tal preparación únicamente se consigue partiéndose el pecho en la práctica.

La Pedagogía, como cualquier otro campo de conocimiento es, en principio, un discurso público, una atestación; la gente espera comprobar el convencimiento del testigo, su *estar seguro*, y que el procedimiento de prueba de sus afirmaciones sea legal, que ofrezca el máximo de garantías posibles, para no incurrir en impostura o en falsa atribución de propiedades a los acontecimientos. Si la Pedagogía se instituye al estudiar los procesos de formación, la epistemología de la Pedagogía es el juicio respecto a qué y hasta dónde se puede llegar en la garantía de los testimonios, hasta dónde y respecto a qué se pueden calibrar las garantías del testimonio. Entre esa comprensión y el acontecimiento práctico siempre quedará un margen de incertidumbre, que únicamente se puede colmar con la racionalidad en la práctica. La teoría y la práctica no pueden no ser complementarias.

## **9. Cuando lo que se busca es la estructura de la acción con conocimiento**

El conocimiento que inerva la acción en la línea evolutiva de los seres humanos presenta dos niveles encadenados: en el primer nivel estarían las *intenciones* (objetivos, metas, anticipación imaginativa de consecuen-

cias...) del actor y, en un segundo nivel lógico, se situarían los *medios* (procedimientos, recursos, secuencias, instrumentos, tácticas, estrategias...) seleccionados para alcanzarlas. Ni que decir tiene que este modo de proceder con intención y con conocimiento, es típicamente humano. Me cuesta un poco aceptar que tener una intención sea equivalente a tener una información.

El ser humano presenta *un caso particular de actividad* dentro del género de los sistemas intencionales, al que pertenecen los organismos naturales (desde la bacteria al ser humano) y algunos sistemas artificiales como las computadoras y los robots. *Intencionalidad* se aplica a un sistema que cumple una función referente a algo; en este documento, restringimos el concepto de *intención* a la representación de un propósito. Los acontecimientos naturales no muestran intenciones, están situados en un ámbito de causas, su dinámica de cambio no vincula medios con fines. Los movimientos tectónicos de placas de la corteza terrestre no tuvieron la intención de generar el Valle del Rift y la Garganta de Olduwai, en el occidente africano donde evolucionaron los humanos. En cambio, los seres humanos debemos considerar que son doblemente intencionales, por llevar a cabo una dinámica referencial (*intencional*), hacen algo que se refiere a algo, y por tener *intenciones* de y al actuar. En este segundo orden de intención es donde se justifica la selección de los medios de acción. Entre esas intenciones se encuentran las intenciones culturales, las de crear o las de transmitir cultura; y se encuentran también las representaciones en la mente de los propósitos y de la estructura del sistema o de la situación en la que se pretende actuar.

En el caso de las acciones de formación la intención presenta algunos matices. Estaría (a) lo que denominaríamos la *intención cruda*, la que *se propone* la elección de un orden de acontecimientos, junto a la selección de los medios para conseguirlos; (b) como los seres humanos valoran sus acciones dentro de la situación, para el bien o para el mal, entonces debemos considerar la categoría de la *intención valorada* (cocida por la valoración), dentro del menú de las *intenciones constructivas*, las que van unidas a propósitos de calidad de vida; (c) la vida demuestra por doquier, la enorme cantidad de acontecimientos que, en la historia de la

humanidad y en el curso de la vida de los particulares, están vinculados, también, a *intenciones destructivas* o perversas (cocidas en el deseo de causar perjuicio). Siempre he creído que una teoría de la educación no puede elaborarse únicamente desde la perspectiva constructiva o positiva, dado el papel tan importante que juegan las experiencias negativas, el mal trato, el abandono, el aislamiento, la desconsideración... La formación de la persona humana es resultado y consecuencia de lo uno y de lo otro; la formación es un proceso necesario que puede terminar felizmente o en desastre. Tanto para lo bueno, como para lo malo; podemos terminar en el *infortunio* y o en la *consumación*.

El proceso de formación estaría constituido por una circunstancia social y un encadenamiento de acciones y acontecimientos en los que están implicadas intenciones y planes de actuación *con conocimiento*.

## **10. Los acontecimientos de la pedagogía y los acontecimientos de la vida**

No debiera nunca olvidarse que la pedagogía no es el acontecimiento educativo, ni siquiera su imagen; la pedagogía es un campo de conocimiento que *tiene que ver* con el acontecimiento a través de representaciones: ¿hasta dónde y para qué?

### **Objetos y acontecimientos puros y objetos de conocimiento**

Hace un momento hablábamos de intenciones crudas. Ahora es importante diferenciar los acontecimientos puros y los acontecimientos pasados por la maquinaria del conocimiento, la secuencia racional que sigue a la fase testimonial, a la fase de trato directo con la experiencia. El conocimiento pedagógico, incluso el conocimiento que se origina reflexionando críticamente la acción o la situación, el que se plasma en discursos o en textos, el que se hace público, *no muestra los acontecimientos vividos*, sino su *reconstrucción*, su *reconstitución*; primero



en la mente y, luego, en la narración testimonial. En ese trabajo mental se implica necesariamente el empleo de conceptos. Son los conceptos los materiales con los que se instituye la nueva *unidad* referenciada, la que calificamos anteriormente de *realidad intermedia*: el testimonio sobre los acontecimientos, sobre los acontecidos o los por acontecer. En las realidades intermedias del pensamiento sobre los acontecimientos los protagonistas son siempre *autores*, dejaron de ser testigos.

En este sentido, cuando *en los textos* se alude al proceso de experiencia reflexiva, la referencia consiste en la creación de los referentes de la reflexión; se trata de *situaciones formadas*, situaciones a las que se dio forma en la representación; estas situaciones pueden ser descritas como compuestas por las siguientes dimensiones: (a) relación intersubjetiva (situaciones de experiencia socialmente mediada), (b) de carácter asimétrico en una competencia, (c) en la que se sabe que el otro no sabe hacer y que puede llegar a saber hacer sobre algo, se ejercita una *habilidad mentalista*, de construcción de creencias acerca de los estados mentales del otro, el ponerse en su lugar; (d) se sabe que hay un margen posible-probable de aprender a hacer, (e) se imaginan estrategias, se tiene experiencia estratégica, para un éxito probable y para que quiera, sienta el gusto, tenga el placer y la gana de poder aprender; (f) lo que finalmente se aprende tiene el carácter de una nueva experiencia realizativa, la *experiencia de saber hacer* (en el alumno) y la experiencia de haber conseguido que se haga (en el profesor).

El proceso de *experiencia realizativa primaria* tiene carácter bimodal: está hecho de (i) *representación* y de (ii) *conmoción*. Lo que equivale a afirmar que está compuesta de (i) un paquete de señales con sentido que se integran (cómputo) hasta representar (carácter semiótico) el diseño y el proceso de la acción; y (ii), también está compuesta de valoración emocionada. En síntesis, equivale a afirmar que en toda experiencia realizativa aparece un componente semiótico, bajo el principio de que los pormenores son la parte activa de los estímulos, y un componente de “qualia” de activación general o emoción valorativa asociada. Desde ahí, por las dos vías, sigue *haciendo* cosas la mente. Todo se puede convertir en objeto de experiencia bimodal realizativa: las cosas, los demás,

el Yo, la propia representación y la propia emoción. Por eso algunos profesores creen que su problema fundamental se expresa en términos de motivación y otros que se expresa en términos de aprendizaje. Para unos el problema son las ganas, para otros los conocimientos previos.

El componente emotivo es el cemento primario de la relación y apego a los objetos y el criterio primario para la organización jerarquizada de la experiencia valorada. Cuando el acontecimiento se reconstruye discursivamente, su unidad ya no es instantánea, está conceptualmente delimitada y reelaborada, puede tener una apariencia *macro* – la lección, el currículo, el Sistema de Enseñanza o la cultura-, o una apariencia *micro* – el ejercicio, la pregunta o el gesto. La unidad de análisis depende del marco en el que se construya el testimonio.

### **Experiencias en el mundo de la vida y experiencias en la vida de la mente**

No podemos retener en su singularidad espacial y temporal el acontecimiento, porque fluye. Esta es la condición epistémica de todo texto y de todo discurso: se refiere a acontecimientos que la mente “nota” y, luego, reconstruye aportando materiales conceptuales que la mente produce y recuperando materiales que la mente almacenaba. Los acontecimientos son pasados, en tanto que acontecimientos en la vida, y recuperan actualidad, en tanto que acontecimientos en la mente. Las pretensiones de que la pedagogía *se reduzca* a reflexión en la acción y, al mismo tiempo, se constituya en campo de conocimiento, en acumulación de experiencia compartida, acumulada y, en cierta medida corroborada, me parecen pretensiones incompatibles. Por no tener esto en cuenta, algunos autores consideran que la pedagogía es una pretensión teórica imposible. En el acontecimiento, todo es transición, decisión a partir de elementos de experiencia, negociación desde posiciones diferentes de experiencia.

Cualquier experiencia pedagógica, cuando la proponemos como objeto de reflexión, se transforma. Naturalmente que existe una notable diferencia de grado, *diferencia epistémica*, entre la conceptualización que lleva a

cabo el protagonista en la observación del microacontecimiento (mientras actúa) y la que llevamos a cabo cuando *reconsideramos* y *reconstruimos* el acontecimiento (habiendo actuado). Esta diferencia se muestra palpable en la Historia, la cual es siempre reflexión sobre acontecidos. Esos dos momentos se presentan ante el historiador; y también se presentan en el actor. El actor reflexivo es al mismo tiempo actor en la situación e “historiador” en la reflexión.

Podría estimarse que la reflexión es un proceso que se sitúa en el ámbito de los *probables* y en el de un cierto arbitrio (*arbitrariedad*) de interpretaciones interesadas: en el ámbito de los intereses personales (p.e., el de la personal curiosidad intelectual) y en el de las connivencias culturales (p.e, los temas que un momento cultural subraya como especialmente pertinentes). *La reflexión es, siempre, un ejercicio de racionalidad*. No cambia esa condición, aunque la denominemos racionalidad práctica. La reflexión opera sobre reconstrucciones o *modelos*; en esto consiste el poder humano de proyectar la acción y anticipar futuras consecuencias, requisito para decidir en el acontecimiento con *más conocimiento*. Muchas veces he afirmado que este ejercicio lo pusieron en práctica los humanos ante todo para entenderse, como práctica de inteligencia social, antes que para fabricar utensilios o resolver problemas técnicos. En esto se funda el propio proceso de enseñanza-aprendizaje: en la representación mental que anticipa el estado de conocimiento del alumno y las consecuencias probables del plan de acción que diseña su maestro. Este esquema racional no cambia, aun cuando se hable de *proceso negociado*. En todos los casos es proceso de acción con modelo-reconstrucción interpuesto (praxis con teoría). Así se hace también la ciencia. La acción reflexiva forma parte del amplio espectro de acciones racionales. Entre el conocimiento en la experiencia y el conocimiento en la ciencia, la diferencia la establecen las condiciones de construcción y de corroboración de los modelos, “los modos inteligibles de la investigación”. En el fondo está planteado en toda su radicalidad el problema del conocimiento, la ontología de la distinción entre la *realidad* (acontecimiento) y su *texto*, se llame narración testimonial o informe científico.

## Cuando los objetos de conocimiento contienen intenciones

Las formas de construcción de los *modelos* mentales de los acontecimientos delimitan formas de pensamiento diferentes. Cuando tomamos en consideración las intenciones de los actores en los acontecimientos, cuando entran en su reconstrucción las decisiones racionales que declararon, cuando se elabora la explicación interviniendo la intención, es imposible hacer abstracción de lo que los actores han pensado o querido; en este caso, la forma de explicación del acontecimiento entra dentro, según R. Aron, de lo que Max Weber, Dilthey, Dray, G.H. von Wright, denominaron proceso de *comprensión*, la metodología de la comprensión se denominó *hermenéutica*, metodología que equivale a la construcción de un silogismo práctico. Este es el caso del discurso pedagógico, independientemente del escenario.

- Premisa 1: Un “actor” *se propone* (acepta, se afilia, se adhiere, se cree obligado) la intención de que X= *acontecimientos* (que unos acontecimientos tengan lugar en vez de otros o, incluso, al mismo tiempo que otros)
- Premisa 2: El “agente” *Cree* que se puede-debe conseguir (1) mediante M= *tácticas, estrategias, procedimientos* (que habría que hacer tales cosas en vez de tales otras o, incluso, al mismo tiempo que ocurren otras).
- Conclusión: *Procede* (se decide, elige, imita, reproduce) de tal manera.

Este juicio práctico puede quedar explícito o implícito en el decurso de los acontecimientos. Incluso, darse uno explícito y otro implícito, entre sí coherentes o contradictorios en la práctica. Las premisas de este silogismo las rastrea también el historiador para explicar acontecidos; en el caso de la pedagogía son premisas para la comprensión del acontecimiento y para la disposición de circunstancias en vistas a acontecimientos por acontecer. Aunque hablamos de juicio, en singular, se trata de un *proceso judicial*, de juicios encadenados, de enjuiciamientos intersubjetivos. Por eso, es re-flexión en la acción y re-flexión negociada.

Muchos piensan que el testimonio de tal ejercicio de comprensión no constituye una explicación *científica*, que no constituye una explicación suficiente; porque, indican algunos, no aplica siquiera un enunciado general en el que se subsuma el acontecimiento (Hempel). Para estos autores, la presencia de un enunciado general en el que encuentra cobijo representacional y lógico el acontecimiento es la condición fundamental para la explicación. Explicar consistiría en situar la representación de un acontecimiento particular, dentro del ámbito de significado de un enunciado general. Raymond Aron indica que en la comprensión (hermenéutica), el conocimiento emplea *varios* enunciados generales, detecta y opera con *múltiples* antecedentes y plantea *diversos vínculos causales probables* con el acontecimiento. Por esa variedad, multiplicidad y diversidad es por lo que la explicación y la decisión en la práctica se establecen dentro de un régimen de incertidumbre; es una manera, característicamente humana, de tratar con la causalidad y con la complejidad de manera simultánea; es la manera con la que gestionamos la decisión entre probables. Por lo tanto, en la comprensión del acontecimiento cultural (educacional) particular, situado en el tiempo y el espacio, intervienen dos tipos de enunciados generales (teóricos): los que proceden del conocimiento de los observadores respecto al tema, enunciados *macroeducacionales* y los que proceden de caracteres personales en la acción de los protagonistas, enunciados *disposicionales* (caracteres personales en la acción). *Para observarlos, los defensores de la pedagogía crítica, tendrían que observar no los acontecimientos en la práctica, sino la práctica de su propia reflexión.*

### **El aporte de inteligibilidad complementaria**

Algunos entienden que la reflexión en la acción, únicamente opera con los elementos disposicionales; que exclusivamente la reflexión en la acción puede cambiar los elementos disposicionales. Una indagación más fina, p.e., mediante el interrogatorio de los actores y la explicitación de los motivos de la acción, demuestra con claridad meridiana que el marco

de referencia general está siempre presente. De ahí que el ejercicio de ampliar, abrir, enriquecer el espacio operativo de tales enunciados generales suponga un aporte de *inteligibilidad complementaria*. En esta inteligibilidad complementaria se funda la utilidad racional del cultivo del campo de conocimiento de la Pedagogía, el argumento para la preparación profesional, la justificación del estudio sistemático de cuestiones pedagógicas. El plus de inteligibilidad que se aporta a la comprensión del acontecimiento es comprensión de los vínculos causales entre antecedentes y consecuentes; admitiendo que, incluso, con parecidos antecedentes las cosas hubiesen podido ir de otra manera, porque las circunstancias son principio de individuación para toda categoría de acontecimientos.

No hay reflexión sobre temas de formación que no termine proponiendo y discutiendo sobre alternativas. Presumo que sólo podrán concebirse lógicamente, si y sólo sí, están construidas en el marco del juicio práctico. Aron afirma que “no existe principio normativo para una evaluación que especifique qué clase de acción es la apropiada en diversas circunstancias”. A lo que puede aspirar la pedagogía como campo de conocimiento es a que se introduzcan los aportes de aquella inteligibilidad complementaria (derivada del ejercicio de la comprensión) en el *cálculo situacional* de los actores. En esto consiste la práctica de la racionalidad en la situación. Por eso, la práctica reflexiva no invalida ni inutiliza la aportación del conocimiento científico. La práctica y el conocimiento científico están a la misma distancia que la ciencia de la alimentación y la práctica culinaria. Las dos son prácticas complementarias de la misma mente racional

Con estos materiales se construye la comprensión intelectual del acontecimiento. Esta interpretación del acontecimiento es una experiencia de comprensión y, por lo tanto, un acumulo de conocimiento a partir de experiencias de comprensión diversas, disponible para nuevas interpretaciones y nuevas experiencias de comprensión, plausibles; el tránsito de lo plausible a las *demostraciones*, se va saldando con la prueba de los acontecimientos: si se evalúan sus consecuencias. Cuando se habla de la utilidad de la observación etnográfica participante, lo que se está proponiendo es compartir la deliberación y la evaluación con los actores. En este caso se requiere *empatía con los actores*, puesto que se participa

con ellos en la deliberación sobre la acción. En este caso, además, de la inteligencia del acontecimiento (conocimiento) se requiere inteligencia social.

El conocimiento pedagógico puede dar un paso más en la línea de la demostración-explicación, sin cambiar su vinculación con la práctica ni el carácter hermenéutico de las deliberaciones. Algunos autores indican que se trata de un tránsito de la hermenéutica a la explicación, yo prefiero decir que se trata de un tránsito de la deliberación práctica a la detección de mecanismos.

## 11. La comprensión y la detección del mecanismo

Además de comprender, queremos explicar. No porque, como afirma Mario Bunge, hasta aquí no sobrepasemos la *conjetura intuitiva*, o la explicación con propósitos heurísticos; ni porque con sólo ese nivel de análisis sea imposible el control eficiente del proceso. De hecho, la convivencia humana se ha regulado y controlado de manera eficaz a lo largo de la historia, mediante prácticas de inteligencia social fundadas en interpretaciones y comprensiones del nivel descrito. Que sea posible plantear otro nivel de análisis y de explicación no invalida el procedimiento anterior. En esta segunda opción seré discípulo del maestro M. Bunge.

Al conjunto de elementos relacionados en el que se pueden definir reglas de composición y transformación lo denominaremos sistema. Los sistemas pueden analizarse y categorizarse en función de los *elementos* que los forman, en función del *entorno* con el que transaccionan, y en función de la *estructura* o relaciones entre los elementos que lo componen y el entorno que los sustenta.

Entre los sistemas, se pueden demarcar unos que son *formales*, compuestos por entidades mentales o por signos, y sus relaciones estructurales están definidas por reglas lógicas, como los sistemas conceptuales (p.e., las matemáticas), o por reglas sintácticas (caso de los lenguajes). El entorno de estos sistemas es la mente de los seres humanos.

Otros sistemas son *factuales*, están formados por componentes materiales; las relaciones entre sus elementos están definidas por funciones

y mecanismos; estos sistemas cambian su estado con el tiempo y, por lo tanto, producen acontecimientos; tales son los sistemas naturales, los sistemas sociales y los sistemas técnicos. Por ejemplo, porque identificamos componentes y relaciones es por lo que no dudamos en hablar del Sistema de Enseñanza; por los mismos motivos constituye un sistema la institución educativa, el grupo clase, la unidad de actividad que denominamos lección, y podríamos continuar en el microanálisis o en el macroanálisis. Es habitual en las conversaciones identificar la comprensión de un sistema con desentrañar su funcionamiento, con identificar sus mecanismos. Basta abrir textos de diversas materias, para advertir que las palabras función y mecanismo se emplean en dominios tan diferentes a la mecánica como el de la biología molecular, el ecológico, o el económico. Nadie piensa en los engranajes de un reloj de cuerda cuando indica que la distribución de responsabilidad es un mecanismo para aumentar el compromiso institucional o que la dramatización ha sido un mecanismo cultural para la educación, p.e., de sentimientos morales, en muchas comunidades.

El término mecanismo está aludiendo, en estos casos, al *modus operandi* que descubre la comprensión del dinamismo en estos sistemas. Mucho contenido de lo que se ha denominado pedagogía crítica ha consistido precisamente en el desvelamiento de mecanismos de funcionamiento implícitos, modos de operar, de las instituciones de formación – sean familias, clases sociales, escuelas o Estados. P. Bourdieu y J. C. Passeron trataron de demostrar que el mecanismo encubierto de toda acción (proceso, sistema) pedagógica – en la familia, la ciudad o la escuela –, consistía en la inculcación con violencia simbólica, para imponer una arbitrariedad cultural. Muchos de los denominados procedimientos pedagógicos, formulados como criterios de actuación, constituyen enunciados de un mecanismo encubierto. Desde el 2002 existe la “Asociación Española para la Práctica y el Asesoramiento Filosóficos” (Asepraf), miembro de la IGPP (Internationale Gesellschaft für Philosophische Praxis), fundada en 1981; su actividad de asesoría se funda en que detrás de muchas *dificultades vitales*, como la “emotividad desbordada”, existe el mecanismo de “hábitos irracionales de pensamiento y un diálogo interno plagado de juicios valorativos” mal fundamentados<sup>26</sup>; argumentan sus socios



que, si esta es la causa (mecanismo), el asesoramiento filosófico que corrija los sesgos del pensamiento (procedimiento estratégico) mejorará la dinámica emocional. Este juicio práctico, en el que se referencia implícitamente un mecanismo, podría rastrearse en muchos documentos, de diversas culturas, en los que se asocia la reparación emocional a diversas modalidades de reflexión o meditación.

Lo que puede molestar es la imagen de tuercas y tornillos que atrae el imaginario mecánico. El término mecanismo está refiriendo cambios de estado, acontecimientos. Mecanismo es un proceso en un sistema, respecto al cual (antecedente) puede establecerse un nexo en relación a un cambio o ausencia de cambio (consecuente) en el funcionamiento del sistema o en alguno de los subsistemas que lo forman. Indica Bunge que los mecanismos o son (i) generadores de cambio o (ii) controladores de cambio; en los sistemas factuales o concretos los mecanismos de primer tipo implican transferencia de energía y, los del segundo tipo, emisión de señales de puesta en funcionamiento o de cambio en el funcionamiento. Los mecanismos del segundo tipo son especialmente importantes en los niveles biológico y sociológico, por el papel que juegan en ellos los sistemas de comunicación y por la inestabilidad de su equilibrio, lo cual requiere de una recepción permanente de señales o indicaciones para el mantenimiento de su precario equilibrio y para su regulación.

Los sistemas se especifican, como hemos dicho, por sus elementos (composición), por sus entornos (espacio en el que actúan) y por su estructura (relaciones dinámicas entre sus componentes y con el entorno). Mario Bunge, con su diafanidad proverbial establece la siguiente condición explicativa general:

“Diferentes clases de sistemas, con sus diferentes mecanismos y bajo fuerzas diferentes, requieren diferentes explicaciones. En resumen, las explicaciones mecanísticas son tan específicas de los sistemas como los mecanismos”.

Por lo tanto, por el hecho de que estemos intentando comprender un sistema formado por agentes intencionales como los seres humanos

libres y responsables, no por eso hemos de excluir la búsqueda de mecanismos. Yo creo que esa búsqueda es una etapa más en la búsqueda de comprensión. El riesgo puede estar en que al buscar el mecanismo rebajemos el nivel en el que se había definido el sistema, a eso se llama *reducción*. Por ejemplo, plantear el estudio de acontecimientos en el nivel de la comunicación emocional entre seres humanos y creer que no podemos construir explicaciones si no las situamos en el nivel neuronal; sólo en la quimera podemos afirmar que en un intercambio emocional entre personas, las que, de verdad, están conversando son nuestras neuronas y las neuronas del vecino; o que la conciencia personal de conversación y las representaciones que trae a la mano es material basura a la hora de construir explicaciones, a la hora de rastrear mecanismos.

## **12. Acontecimientos virtuales y preguntas contrafácticas**

Esta es otra estrategia para la comprensión que emplean los seres humanos habitualmente, los humanos de la calle y los sabios de las Academias. Un estudiante de historia, incluso un aprendiz de historiador resumiría el propósito de su estudio o el objetivo de sus primeros escauceos en la práctica de la investigación histórica afirmando que trata de describir y comprender, explicar, por qué se han producido tales o cuales acontecimientos. Digamos que la pregunta que le motiva es ¿qué aconteció y por qué fueron tales las consecuencias? ¿Cuáles fueron los antecedentes de determinados acontecimientos, o qué papel jugaron determinadas intenciones de actores en el juego de los acontecimientos? Diría que busca contingencias, acontecimientos decisivos, en el hervidero de sucesos. Pero, hay otra manera de preguntar muy propia de la condición humana.

Nigel Townson se sintió zarandeado por un pensamiento de Nietzsche: “¿qué hubiera pasado si tal cosa no hubiera sucedido? Este preguntar por lo que no ha pasado es cuestión considerada, de forma casi unánime, de una manera negativa: sin embargo, es pregunta fundamental”<sup>28</sup>. Revela una función de la mente, que no es de las menos potentes: la función de

reflexionar sobre realidades en construcción. Trata de hacer funcionar un sistema, quitándole acontecimientos. A las máquinas les podemos quitar una pieza, meterlas en el agua, darles marcha atrás, meterles una chinita en el engranaje. Al sistema de la vida humana no se le puede cambiar la cuerda, porque no la tiene. La vida no tiene marcha atrás, ni siquiera se repite.

En términos técnicos, esas preguntas que quitan acontecimientos de en medio, se denominan preguntas contrafactuales o contrafácticas. Parece una pérdida de tiempo, porque se supone que no remedia nada. La experiencia nos indica, en cambio, que es constante quehacer de quien busca comprender y de quien reflexiona; este suponer cómo hubiesen ido las cosas sin un acontecimiento, va implícito en el análisis de las situaciones sin éxito respecto a una meta, está dentro del procedimiento denominado por ensayo y error, está contenido en el arrepentimiento y, sobre todo, en el propósito de la enmienda. Unas veces, la pregunta tiene la forma de ¿qué hubiera pasado si no lo hubiera hecho, si no hubiera ido, si me llego a quedar en casa?, como una forma de justificar lo acertado de una decisión o el infortunio por haberla tomado; en otras ocasiones, adquiere la forma de ¡no debía haber ido, no debía haberlo hecho, debía haberme quedado en casa!, porque las consecuencias demostraron que la decisión no fue correcta.

N. Towson indica que esta forma de reflexión contrafáctica, esta *historia virtual*, descubre elementos importantes de los procesos históricos: en cada momento, “el devenir no estaba decidido, sino que era incierto e impredecible”, muestra que todo proceso vital, individual o colectivo, está minado de contingencia e imprevisión; que la calidad de la reflexión en la acción obliga a considerar alternativas posibles, alternativas que se enriquecen mediante aportaciones de “*pluses de inteligibilidad*”, obtenidos del conocimiento acumulado y de experiencias compartidas; proporcionan las preguntas contrafácticas los *contraejemplos*, virtuales en este caso, que debilitan el posible determinismo atribuido a las circunstancias y la justificación implícita de las decisiones tomadas; introduce una cuña crítica en interpretaciones establecidas; genera la chispa con la que puede prender la llama de la curiosidad, mediante la que se reduce a cenizas el fatalismo de los acontecimientos.

El ensayo de preguntas contrafácticas, o el planteamiento de escenarios contrafácticos o virtuales, especialmente en situaciones en las que los acontecimientos propenden abrumadoramente en una dirección, entiendo que es la manera más enérgica de reflexionar sobre la posibilidad; reflexión que estimo, como indiqué anteriormente, es el meollo de la reflexión pedagógica. La experiencia me indica que el planteamiento de preguntas contrafácticas en el campo de la formación, si llegan a producirse, son más benéficas que un sucedáneo de este procedimiento: la mera crítica de lo acontecido.

Aprender de la experiencia, desde el punto de vista anterior, contempla el resultado de los acontecimientos, de las propias decisiones de acción, identificando lo favorable y lo desfavorable. Es más radical la pregunta contrafáctica, el “y si no...”. Yo creo que el planteamiento del escenario contrafáctico tiene cierta equivalencia con el “criterio” de la duda metódica, de la duda como método para la búsqueda de comprensión.

### **Tomar distancia del acontecimiento y aprender de la experiencia**

Si entendemos por aprender de la experiencia el mejoramiento de la aptitud de respuesta a nuevas situaciones, para eso, para aprender de la experiencia, los seres humanos disponen de otro mecanismo que en este momento denominaremos con varias expresiones equivalentes: “tomar distancia de la experiencia”, “pensar en ausencia de circunstancias”, *suspensión del comportamiento*. La distancia, la ausencia, la suspensión, hacen referencia al estado en el que el pensamiento opera con las representaciones de los acontecimientos: divide, distingue, media entre sus componentes, deforma, reconstruye, remodela, los restos de significación que le proporcionó la inmediatez de los acontecimientos. Este es el procedimiento que empleamos los seres humanos para mejorar la lectura de las caras y para hacer “legible” la vida, para poder aprender de ella.

Para escribir este documento he suspendido la práctica, he recuperado en la mente acontecimientos, he planteado alternativas contrafácticas. La reflexión pedagógica ganaría mucho en comprensión de una pregunta

contrafáctica: ¿y si no empezáramos por los normales y empezáramos por los que llamaron salvajes? ¿Y si empezáramos a construir la teoría de la educación por los discapacitados?

## Conclusión

He tratado de indagar mecanismos y analizar el papel que pueden jugar en la mejora de la comprensión de los procesos de formación. Tal vez la mejora de la formación tome la energía de la mejora de la comprensión y, tal vez esto haya sido siempre así. Trabajar en construir Pedagogía y hacerla bien, para que aporte un plus de inteligibilidad a la práctica reflexiva, es una tarea posible y una responsabilidad racional.

## Bibliografía

- Aron, R. (1996). *Lecciones sobre la historia. Cursos del Collage de France*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Bettelheim, B. (1973). *Con el amor no basta. El tratamiento de las perturbaciones emocionales en los niños*. Nova Terra, Barcelona.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bunge, M. (2000). *La relación entre la sociología y la filosofía*. Madrid: EDAF.
- Carr, W. (2006). Education without theory. *British Journal of Educational Studies*, vol. 54, n.º 2, pp. 136-159.
- Carrithers, M. (1995). *¿Por qué los humanos tenemos culturas? Una aproximación a la Antropología y a la diversidad social*. Madrid: Alianza.
- Cavallé, M. (2004). *La filosofía maestra de vida. Respuestas a las inquietudes de la mujer de hoy*. Madrid: Aguilar.
- Dennett, D.C. (2000). *Tipos de mentes. Hacia una comprensión de la conciencia*. Barcelona: Debate.
- Dilthey, W. (1940). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Dilthey, W. (1980). *Introducción a las ciencias del espíritu: ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia*. Madrid: Alianza.
- Dray (1970). *Laws and explanation in history*. Oxford: Clarendon Press.
- Hempel, C.G. (1975). *Confirmación, inducción y creencia racional*. Buenos Aires: Paidós.
- Kemmis, S.-Cole & P.-Suggett, D. (2007). *Hacia una escuela socialmente crítica. Orientaciones para el currículo y la transición*. Valencia: Nau Libres.
- Ricœur, P. (1994). *Lectures 3. Aux frontières de la philosophie*. Seuil : Paris.

- Rof Carballo, J. (1979). *Biología y psicoanálisis*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Salvador, G. (2004). *El destrozo educativo*. Madrid: Grupo Unisón Editores.
- Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.
- Stone Wiske, M. (1999) *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Townson, N. (Dir.) (2004). *Historia virtual de España (1870-2004)*. Madrid: Taurus.
- Unamuno, M. (1994) *Amor y pedagogía*. Madrid: Espasa Calpe.
- Weber, M. (1984). *La acción social: ensayos metodológicos*. Barcelona: Península.
- Wright, G.H. (1980). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza.