

Tres acotaciones a la intervención educativa

Félix E. González Jiménez

Universidad Complutense de Madrid

Se trata de la consideración sobre tres aspectos que conciernen de manera trascendente a la actividad didáctica y a su cometido esencial: las interacciones en las aulas.

1. Las bases

Entendida la didáctica como una acción intencionalmente dirigida a comunicar conocimiento para que éste se transforme en potencialidad de seguir conociendo, exige de los profesionales de la educación un esfuerzo en el que el citado conocimiento no puede faltar lógicamente, pero tampoco el interés y el compromiso si ese conocimiento debe conducir a un incontenible afán por seguir conociendo desde una determinada orientación. Que esta orientación debe ser determinada es también una condición del proceso educativo, y una dura dificultad pues el ser humano conoce inevitablemente, pero no es igual todo conocimiento ni lo es el cómo es aprendido ni las circunstancias temporales y espaciales en las que, en cada entorno de aprendizaje en el que el conocimiento que se da, provoca una determinada actividad de conocer. De tal manera que toda conducta tiene en su base un conocimiento del que se deriva, en primera instancia una forma de conocer. Así, se es lo que se conoce, comunicándose lo que se es. La falibilidad en el comunicar y la incompleción del conocimiento manifestado hacen necesario el seguir conociendo de manera absolutamente incontingente. Así queda acotado el esfuerzo del profesional de la educación y la trascendencia de su ser y hacer.

El conocimiento como efecto de conocer proporciona la base para seguir conociendo —conocimiento como educación de base en el decir del profesor Ferrández—, seguir conociendo que es la acción de conocer. Constituido soporte de sí mismo, es fundamento y método de manera simultánea en la comunicación educativa, en la didáctica, quedando ésta constituida en epistemología fundamental en cuanto a fundamentos y métodos de toda otra que ha de venir a construirse en cada persona como fruto de un magisterio previo y oportuno. El profesional de la educación, en cada circunstancia, ha de ser un dominador consistente y profundo de los fundamentos y métodos de aquella temática

a la que se refiere en su interacción educativa con el fin de que sea capaz de ponerlos —fundamentos y métodos— al alcance de sus alumnos quienes, haciendo consistente base de lo recibido como propio de la materia concreta sobre la que versa la comunicación, son llevados hacia una crítica reflexión prudente, ponderada y paulatina —la didáctica como método— que permite la reconstrucción de la parte del conocimiento correspondiente tratado y que se encuentre, en su momento, en ajustada continuidad con el precedente para poder descubrir alguno de los caminos posibles para seguir haciendo novedosamente el conocimiento de que se trate, y todo ello en esa ajustada continuidad. Entañados así los conocimientos y el conocer en la vida la constituyen tanto en su forma como en su efecto, de tal manera que la conducta, como trasunto observable y observado del conocer, permita una aproximación suficiente al ser del aprendiz, incluso de ciertas características del medio en el que se aprende. El medio lo elabora la razón en su ejercicio, es como el acomodo que, en el proceso de la evolución, la lógica que la guía —de la que la razón es— encuentra apoyo para su crecimiento y la amplitud sucesivamente aumentada que lo caracteriza. En este sentido la razón, en su crecimiento desalienante del misterio ofuscador en el que la naturaleza está, necesita ser educada, conducida hacia un trascendente oficio en el que los significados propios de las realidades subjetivas aspiran a integrarse: la objetividad que, transformada en apetencia al socaire del cálido medio antes citado, se transforma en convención como norma. Así, subjetividad y objetividad, ego y alteridad, «diversidad nacida de la propia "eseidad", y la alteridad que proviene del reconocimiento por otro de que soy distinto de él», en expresión del profesor Ferrández. Por tanto el conocimiento, soporte de las formas de vida, retoma constantemente al medio para rehacerlo en inagotable proceso: conocimiento hecho vida gracias a la educación.

2. El crecimiento permanente

Las bases son imprescindibles en la construcción del conocimiento —así se defiende el constructivismo en buena secuencia con aquello que ya puso en práctica Sócrates. Por su misma función, deben ser renovadas, como las normas, ambas son convenciones y el progreso de la razón, su fuente, exige el cambio permanente aunque se exprese en formas y momentos definidos que conllevan el aspecto de rupturas temporales; tiempos y espacios en los que las formas cristalizadas acogen la aspiración que caracteriza toda manera de objetividad parcial y convenida. Desde esta perspectiva: 1) La educación de la razón es el principio de ajuste sucesivo a través de la renovación de las bases que la van soportando; 2) La enseñanza y el aprendizaje han de estar en una relación dialéctica cuyo fruto como síntesis es el conocimiento; 3) La intervención del profesional de la educación es un compromiso en el que cada uno de sus estadios se abre generosamente al reconocimiento de su necesaria superación. Tres acoraciones de entre las que caracterizan a la intervención educativa.

2.1. *La educación de la razón*

La polisemia del término *razón* exige de alguna cota —a modo de aproximación definidora— en este texto y en su sugerido contexto. La referencia es aquí a su sentido como caracterización esencial del ser humano, ser racional por tanto. Cuanto este ser hace es racional, aunque a la propia razón espanten algunos de los efectos de su caminar al borde del precipicio, como Schiller expresó. El riesgo en sí y en cada una de sus múltiples formas se constituye en el reclamo de la educación: pareciera como si la importancia de la acción educativa fuera tal que el riesgo sea la forma natural de requerimiento que hace necesaria su presencia. Las cosas son así y no cabe preguntarse sobre su causa última, sino responder a lo que los variados procesos reclaman precisamente de la razón, respuesta que exige la acción educativa, incluso como teodícea. Ubicada en cada ser humano, la razón se presenta en condiciones normales —las patológicas también tienen su razonable explicación y seguimiento educativo— con plenitud de potencia; el resto es consecuencia de los determinantes de su desarrollo. Ocurre que cada razón es ya heredera de todo el proceso evolutivo que la precede, desde el cual y desde cuyo significado, ella tiene posibilidad razonable de conjeturar sobre ciertas porciones del acaecer futuro. El conjeturar permite el uso de una forma de libertad desde el conocimiento del ámbito limitado de su ejercicio y desde las dependencias de cuanto la razón ha ido siendo y conociendo anteriormente en concordancia con las determinaciones que lo posibilitan.

La incontingencia de la educación aparece por doquier y esa omnipresencia la hace ser atributo de la razón, pues sólo ella es permanente a lo largo de toda la vida —educación permanente— y en cuya longitud sus variaciones dependen de la misma educación y recibida, incluso en aquellos aspectos en que lo excepcional y hasta lo patológico manifiestan su presencia; porque la educación es siempre prevención en cuanto propedéutica de su propia continuidad. Cómo educar la razón y cómo hacer que ese educarse —educar es educarse, como escribe Gadamer— se lleve a efecto exige considerar, por una parte, el hecho de que sólo la razón puede efectuar tan trascendente función y, por otra, que aquello en lo que consiste esa educación es trabajo factible y matizable desde sus propios resultados. La razón es el conjunto de las tramas neuronales que hacen de cada masa protoplasmática individualizada —el encéfalo como kilogramo y medio de materia capaz de entender, desde su singular organización en permanente proceso evolutivo, al resto del mundo; algo tan excepcional que es único en la Vía Láctea y, posiblemente, en el Universo—, una capacidad de conocer permanentemente, en un proceso en el que lo conocido, como estructura neuronal, es el asiento para seguir conociendo. Lo pensado, como actividad de la razón, imprime en ella el impulso también de seguir conociendo —pensando solemos decir—, reajustando las estructuras neuronales, invadiendo de neurotransmisores los espacios intersinápticos para que los conceptos y las ideas aparezcan en ajustada coincidencia con aquellos complejos y extraordinariamente rápidos movimientos en los que consiste.

Este permanente cambio incluso de los cuerpos —soma— celulares de las neuronas —neurogénesis como génesis de dichos cuerpos celulares en su permanente renovación por causa del conocimiento— es el proceso y progreso de la razón a la vez que del mismo conocimiento en el que consiste. Luego viene la conducta como su manifestación y, dentro de ella, con su especial significado, la comunicación. La educación debe atender a la base de la conducta, que no es otra que el conocimiento como acaba de expresarse; sería imposible preocuparse consecuentemente de la totalidad de los aspectos que integran esa conducta.

Así es la razón educada, puesto que las aducidas tramas neuronales se van conformando de acuerdo a cómo las preexistentes responden al incentivo de la comunicación educativa. Pero en esa respuesta, el sentido ya marcado como impulso por las modificaciones anteriores es esencial, de tal manera que cambiarlo, si se estima necesario por imperativos de la propia razón educadora, exige contar con aquellas pulsiones existentes y cuyo conocimiento es extraíble sólo de los hechos manifiestos en la conducta. Y aquí aparece un tremendo dilema de la razón al ajustar esos impulsos y las tendencias objetivadas, normas convenidas, en las formas de vida. Estas formas de vida no son inteligentes —la inteligencia es nombre que suele atribuirse al ejercicio de la razón y, como ésta varía en intención y extensión, se suele decir que la inteligencia se aprende—, son fruto de la inteligencia individual, no hay otra, aplicada a elaborar convicciones, normas a cuyo cambio permanente la razón contribuye, bien en el ajuste de los sucesivos usos de las normas, bien buscando sus cambios por otras, cambio anidado en los citados ajustes, aunque aparezca con una u otra forma de continuidad. La razón genera cambios, descubrimientos, moviéndose como evolución —pues es a la misma esencia que a la evolución impulsa y dirige a la que la razón pertenece— y lo hace desde la forma en que ha sido educada, cómo lo ha ido y va reorganizándose y ampliándose en forma de tramas neuronales. ¿Cómo llevar a efecto tan sutil intervención, respetándola tan potenciadoramente en su competencia? La respuesta corresponde a la didáctica. Por eso en ella ha de entenderse el valor del conocimiento y la comunicación, el interés y compromiso de los profesionales de la educación, como los pilares de la intervención correspondiente. El trabajo consiste en proporcionar el conocimiento que lo permita, desde el que posee el educando, continuar la acción de conocer en ajustada secuencia y coexistencia de eficacia, eficiencia y efectividad, como expuso el profesor Ferrández. En eso consiste el educar la razón.

2.2. La enseñanza y el aprendizaje

El conocimiento humano se caracteriza, tanto en su nivel individual, el que cada individuo posee, como cuando se trata de aquel otro que se admite como patrimonio de todos, por su incompleción derivada de la falibilidad de los conocedores y de la imposibilidad de alcanzar en momentos y situaciones concretos la totalidad de las significaciones —aún sin entrar en el laberinto en que

los lingüistas y los especialistas en semiótica han transformado a la semántica—. La falibilidad de emisores y receptores de mensajes, ya en sí incompletos, agrega a esa incompleción nuevos límites que la amplían, pero la comunicación es inevitable para que el conocimiento crezca: el desafío de las incompleciones en contacto y la búsqueda apoyada de su superación son condiciones del citado crecimiento desde la amplitud del campo y los métodos en el conocer. El conocer y el conocimiento son una necesidad dotada permanentemente de insuficiencia, como ocurre en la totalidad del proceso evolutivo. Ni en las matemáticas hay prueba formal suficiente para demostrar todas sus verdades, como mostró Gödel estrictamente sin salirse del ámbito propio del conocimiento matemático. Nada de raro tiene ese inesperado y, en su momento, sorprendente hallazgo: dentro de las cotas —límites— de los denominados sistemas formales axiomáticos —cotas convenidas como axiomas o postulados—, cumplidas sus condiciones de necesidad y suficiencia, todo teorema queda incorporado como una verdad del sistema en el que se formula su enunciado, verdad convenida en cuento no entra en contradicción alguna —elude el absurdo— y puede ser retóricamente utilizada como tautología. Pero fuera de esos sistemas y de sus convenidas formalidades, en sí limitadas, la condición de suficiencia es inasible; nada es definitivamente. En esta evidencia, lo mostrado por Gödel no es sino otra forma —tautología al fin— de demostrar una evidencia: analítica en ejercicio. El conjunto de todos los conjuntos es inevitablemente una incompleción, no sólo por la imposibilidad de que algo pueda ser abarcado en una circunstancia temporal y espacial concreta, sino porque el proceso evolutivo es, hasta su final, incompleto; y el final será la pérdida de todo sentido racional —también del conjeturar sobre conjuntos—, la carencia de capacidad significadora en su interior —su exterior no es racionalmente alcanzable—. La conquista por parte de la singularidad racional de todos y cada uno de los pormenores anteriormente expresos y los muchos más tácitos, exigiría de más tiempo del que la vida generalmente tiene, e incluso el esfuerzo sería también difícil o imposible de alcanzar, esta limitación —incompleción al fin— justificaría la inexorable necesidad de la enseñanza en su sentido esencial, es decir, más allá de aquella en que consiste la previa a aprendizajes ideados para meras repeticiones técnicas, enseñanza que conduzca verdaderamente a educación.

Aprender es una acción siempre incompleta en consecuencia, por ello necesita la enseñanza, de tal manera que no hay aprendizaje sin ella y hasta la incompleción del conocimiento comunicado y la falibilidad del comunicador —supuesto poseedor del conocimiento— son objeto de aprendizaje porque inevitablemente se enseñan. La naturaleza entera pone en evidencia la veracidad del aserto que sitúa a la enseñanza siempre como causa del aprendizaje: no otra cosa es la debilidad del neonato humano sino el reclamo —enseñanza— para que el niño aprenda la inexorable necesidad de su socialización —sociedad, medio, como recurrencia de la razón a un sutil y lógico apoyo que le es necesario—. No hay aprendizaje sin enseñanza aunque no siempre el sentido dialéctico de la relación entre ambas acciones, enseñar y aprender, se realice

de forma análoga y propicie los mismos efectos. La sociedad es una entidad protectora que la razón pone al servicio y amparo de la debilidad singular para que el aprendizaje sea protegido y potenciado. Y si bien Platón ya advirtió —diálogo Protágoras— que los ciudadanos de bien con frecuencia no saben educar a sus hijos en la virtud que como padres los caracterizan, es cierto que es esa una circunstancia que enseña que la educación trasciende las posibilidades de la paternidad y que debe ser, en consecuencia con lo enseñado, aprendido que profesionales especialmente preparados deben atender y cuidar la acción de enseñar, incluso a los padres como se insiste en el reclamo de una escuela para ellos —educación permanente al fin—. La enseñanza como actividad —mathésis— conduce al conocimiento, al conocer —mathémata— a cuyo efecto lleva al aprender como actividad de una razón educada, a la educación —paideia—. Y todo ello con el ejercicio del esfuerzo que la gratificación correspondiente exige como coste personal necesario, insuficiente siempre para que su progreso se haga realidad.

En ese proceso dialéctico en el que el aprendizaje tiene lugar desde la enseñanza, el conocimiento desplaza a la ignorancia existente en alguna de sus variadas formas, apareciendo el conocimiento como síntesis final; y todo ello como derivación de interacciones siempre individuales. Porque la diversidad es un hecho que necesita universal aceptación, la de todos y cada uno de los seres humanos; la presunta igualdad es sólo un apoyo que el profesional de la educación necesita para la diversa pero generalizada comprensión de su discurso —es la homogeneidad que se reclama equivocadamente cuando no se hace desde el convencimiento de que no hay otra posible, si no es la construida por una diversidad desde la que el ser humano es capaz de armonizar los distintos significados colegidos de la actividad docente, actividad bajo el imperativo que conforma la acción dialéctica del debate tal y como este precede a la convención—. Así la socialización es la expresión del compromiso individual en favor de la mejora en las formas de vida. En ellas el aprendizaje es lo esencial y la enseñanza, lo imprescindible. El paidocentrismo excesivo conduce a la ignorancia, a la malversación de las potencialidades de la razón; el magistercentrismo, a la modelación de las formas de conocer, al control, al formalismo vacío y al anquilosamiento del progreso, lo que esteriliza a la razón. El proceso de la sucesiva conformación del conocimiento exige que la enseñanza recomience siempre la acción de aprender desde la experiencia del profesional de la educación puesta al servicio del aprendizaje del alumno. Aprender en el que se asientan las cualidades y capacidades del docente —oferta de experiencia para el servicio de una actitud obediente—, que genera en el alumno otras diferentes pero igualmente válidas para relacionar, generalizar, inferir, significar, simbolizar, imaginar, poner en juego los afectos —emociones, pasiones, sentimientos, intereses, compromisos, etc.—, manifestaciones del conocimiento aprendido para vivir en unas formas de vida desde las que se enseña.

2.3. *El significado de los docentes*

En toda forma de vida la docencia, la enseñanza, trasciende a la mera mediación. La enseñanza no es un filtro acomodador ni selector o procurador de facilidades; no ocupa ninguna situación intermedia, ni es un simple canal, ni ajusta ningún tipo de diferencias. En este sentido toda forma diplomática puede tener, si se observa adecuadamente, algo de educativo, como todo en la vida, pero la educación en sentido estricto está más allá y más acá de la diplomacia, incluso en el más noble ejercicio de ésta, aquella —la educación— la fundamenta. El conocimiento es una posesión en sí y en el proceso que le propicia; es una posesión individualizada y, por tanto, no admite ningún tipo de mediación —el conocimiento sólo puede ser propio, en ello no hay mediación, ni puede compartirse, solamente se comunica—, y no cabe argumentar que, como tal mediación, podría introducirse entre el conocimiento y su poseedor. Pero la claridad en el conocimiento comunicado, el interés y el entusiasmo en el compromiso, constituyen una indivisible unidad con el conocimiento objeto de comunicación y esas características, inseparablemente, las aporta la generosa entrega del profesor, en la totalidad de su persona —sus manifestaciones se derivan de lo que conoce y en ello está su poder educativo—, haciendo que no exista mediación alguna. La docencia es la forma de enseñanza que, como educación, permite que los alumnos aprendan a vivir con la dignidad que proporciona el ejercicio crítico de la reflexión permanente. La educación dispone a una actividad vital en la que el esfuerzo por alcanzar el propio estado de bienestar es una inequívoca contribución a ese mismo estado en los demás, en el que las aspiraciones propiciadas por el conocimiento de cada uno son igualmente atendidas por las vivencias que auspician normas convencionales cuyo juego permite una presencia de la equidad, presencia a través de la cual las diferencias toman un carácter unitario que no las anula en el momento de satisfacer lo demandado por los distintos grados de exigencia individuales. Como en la consecución del uso de las libertades —acción propia de un estado de bienestar como el antes indicado—, no es eludible el conocimiento del ámbito que lo facilita, ni la ignorancia de la tozudez determinada de sus limitaciones en las que finalmente las citadas libertades se diluyen sin la claridad apetecida, aunque sí lo hacen insuficientemente en su proceso ilimitado —lo que las justifica evolutivamente y, por tanto, ante toda forma de conciencia— en el que el juego de su ejercicio acompaña al conocimiento, al conocer y al ego en su alteridad imaginada, alteridad que encuentra especularmente a retazos en concreciones definidas.

Las normas para el juego de las libertades humanas, libertades que sí son mediadas, están circunstancialmente convenidas y, aunque con resistencias derivadas de un mal uso de la razón —razón mal educada—, se entienden convenientes necesariamente pero presentan una insuficiencia sucesiva e indefinidamente superable y esto ha de aprenderse para que lo aprendido amplíe hasta el último pliego de sus posibilidades el ámbito útil para el uso de las apetecidas libertades. Ha de ser entonces el conocimiento de los profesionales de

la educación un conocimiento y un conocer en los que también su falibilidad y la necesidad de su sucesiva compleción alcancen las mayores y mejores cotas, dentro de las cuales su limitación invita, simultáneamente, a entenderlos como finitos pero indefinibles, fruto de un permanente esfuerzo, altamente gratificante, apreciable en la belleza del pormenor descriptivo y en la envergadura de su dimensión potencial desde cada una de sus sucesivas concreciones. Y esto no puede ofrecerse como mediación, sino como manifestación comprometida de un ser y hacer que son en sí educativos. El conocimiento del docente debe manifestar su capacidad como admiración —en el sentido que la exponía Aristóteles—, precisamente en cuanto no se ofrece como mediación sino como una oferta generosa y desde lo mucho que contiene, fruto del ejercicio de la razón en la humilde práctica que permite cada una de sus individualizaciones —como lo entendía Platón—, y a la vez, abismado en cierto modo, ante lo poco conseguido de la inmensidad que la circunda —pesimismo orwelliano—. Conocimiento que confunde su penetración, llevando a identificar con la naturaleza —identificación necesaria, nunca suficiente— una cierta escritura en caracteres matemáticos, lo que también admiraba a Galileo y a Feynman, quienes lo veían como la maravilla de una naturaleza capaz de cumplir leyes que ellos mismos habían descubierto o entendido desde otros, leyes que son significados obtenidos por la razón como parte de la guía del proceso evolutivo, razón tal y como se entrafía —en una sola entidad— en las tramas neuronales que la constituyen en total unidad. ¿Cómo poseer y vivir, por parte de los profesionales de la educación toda esa compleja realidad para que, desde el esfuerzo de su comunicación, el receptor de sus mensajes entienda la grandeza que comporta su generación y su crítico mantenimiento? Y hacerlo dentro de la humildad contenida en el aporte de cada persona, desde la necesidad de su contribución y con el significado que el profesor —que se ha entregado a ello y a través de ello enseña a ser y a vivir— con el uso de su confianza en la fiabilidad sucesivamente conquistada, el rigor crítico y la perseverancia de su esfuerzo, todo lo cual le ayudó a extraer la porción de belleza que la naturaleza esconde; aspirando al único objeto: permanecer en la esperanza de que sus alumnos le superen en la conquista de descubrimientos propios o en el dominio de aquellos que otros ya han realizado. Todo esto es más que una mediación puesto que se hace imprescindible permanentemente, cosa que en la mediación no ocurre, pues como tal y no sólo en la variación de sus formas puede ser olvidada; la enseñanza y sus profesionales, no. El concepto euleriano de límite, la aspiración impresa en el imperativo categórico kantiano o el rapto que para la obra bella hace el artista, no tienen como conocimiento vivido ninguna posibilidad de ser utilizados como mediación para su conocimiento; necesitan de la entrega directa de quienes alcanza de ellos una comprensión que es donada como cobijo de la continuidad del esfuerzo que aquellos conocimientos precisan. El conocimiento no se transfiere, se comunica el afán por conocer; la mera transferencia podría admitir alguna forma de mediación, pero eso sería negar las posibilidades educativas.

Además, en ello queda circunscrito el interés del docente en el que lo personal y lo que concierne al alumno están también en un juego dialéctico que regula la generosidad de un compromiso con el que se ejercita la equidad del reparto de exigencias, satisfacciones y respeto. También está en ello la coherencia de hacer realidad las actitudes y comportamientos derivados del conocimiento y su manifestación como interés y compromiso en los docentes, de tal manera que las limitaciones atribuibles a fallos y errores encuentren en su aceptación natural el poder de su potencialidad educativa. No es concebible que con profesionales de la educación que han recibido estas inquietudes en los procesos de su formación —enseñanza como capacitación profesional— procesos asentados sobre la educación de base, como quería el profesor Ferrández, puedan darse las calamitosas realidades que se repiten en las aulas de gran parte de los centros educativos. En los profesionales de la educación, «la exigencia de constante estado de alerta» —expresión vívida del profesor Ferrández— ha de estar presente para aumentar en intención y extensión el conocimiento con el que han de educar —enseñar a vivir: ser y hacer—, con el que han de potenciar su interés y volcarse cada vez más generosamente en su compromiso, esa exigencia debe tener su fuente en la entidad, no en lo manifestado por el término impreciso de la calidad de sus profesores —formadores de profesores—, eludiendo el calificativo de mediadores como absolutamente inapropiado para los docentes; pues especialmente en educación las palabras no carecen de inocencia. Y ahora es imprescindible mirar a la universidad.