

TEORÍA DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA. RACIONALIDAD EN EDUCACIÓN

THEORY OF PEDAGOGICAL ACTION. RATIONALITY IN EDUCATION

Conferencia con motivo del ingreso de la IX Cohorte de Estudiantes al Doctorado en Educación.

Aníbal León
doctoedu@ula.ve
Profesor de Educación
Doctorado en Educación
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes

La racionalidad en Educación es un tema abordado fundamentalmente por la pedagogía y la filosofía de la educación. Ambas disciplinas se han esforzado por darle a la educación un marco de referencia del mundo, de la cultura, del conocimiento y del ser humano como totalidades. La unidad como integralidad supera a las partes y a la suma de ellas.

Desde los griegos se ha intentado darle forma ontológica a la educación, pensando al ser humano en su totalidad, en su unidad, por vía de la experiencia y su relación con el mundo. El mundo lo hace humano, mientras él hace al mundo y le añade complejidad.

El hombre le pone intencionalidad a sus actos frente al mundo y se propone búsquedas y propósitos, y sistematiza sus medios para garantizarse una acción más o menos predecible y segura. Si esto es así, que el hombre puede o necesita predecir los resultados de sus actos, es necesario dirigir la atención hacia una teoría de la racionalidad, en tanto que las acciones humanas están sujetas a propósitos, a medios y a la congruencia entre ambos, entre los propósitos y los medios para lograrlos. En tal sentido, es necesario definir un modelo bajo el cual se delimiten y conduzcan las acciones.

Por supuesto que la educación nunca puede estar confinada a un solo modelo del ser que aprende, de la enseñanza, del conocimiento, de la cultura. En la experiencia del día a día, las escuelas se organizan para transmitir conocimientos, controlar el comportamiento, socializar la mente y atender el desarrollo de algunas competencias, habilidades y capacidades, alimentar creencias y ejecutar las intenciones de los que diseñan la educación, del estado y de otras instituciones.

Siempre se ha creído que existe una construcción a priori, de consideración trascendental de la escuela y de la educación en abstracto, no empírica ni real, apoyada en la razón que define la acción de todos los sujetos que en ellas participan. Todos esos intentos por fundamentar la tesis de la razón universal de la educación se ven rechazados y contradichos por la acción empírica y la materialización de las estructuras de la racionalidad educativa en su propio entorno sociocultural escolar con niños y niñas, jóvenes, estudiantes, materiales de enseñanza, diseños curriculares y programas, libros, textos, docentes, ambientes de aprendizaje diseñados para los fines de la educación.

La pretensión de una tesis universal, al contrastarla con ejemplos de la acción cotidiana, el análisis de tipo empírico, historias efectivas particulares de individuos, hechos, situaciones y narraciones documentadas en el contexto de la acción pedagógica, son formas de la materialización de la racionalidad cognitiva-instrumental, y de la práctica que conectan la acción con un contexto particular local. La orientación empírica de este tipo vincula la educación con un contexto único específico, anclado en las construcciones racionales permanentes dirigidas a darle sentido a la acción y a la solución de problemas. La teoría de Piaget ofrece un caso particular del desarrollo cognitivo en etapas sucesivas de adaptación y solución de problemas distintos de equilibrio y desequilibrio y desarrollo de competencias cada vez más sofisticadas y complejas mejorando cada vez, en cada estadio, las capacidades adaptativas en el medio particular del individuo.

En tal sentido, pareciera prudente no considerar a la pedagogía como una ciencia social general, porque los fenómenos y objetos que atiende no son estrictamente de carácter general social como los que estudia la sociología, por ejemplo, la transformación de la integración social, ni tampoco de índole individual del comportamiento o de la cognición como los que estudia la psicología. La pedagogía es más bien una disciplina que tiene que ver con la adaptación, transformación y crecimiento físico, cognitivo, socio emocional, social y cultural

del individuo en su relación con la cultura y consigo mismo. Es una disciplina de la transformación del individuo en su totalidad genético-cognitivo-socio-cultural. Para tal tarea, la pedagogía se habrá de apoyar en la sociología, la psicología, la biología, la antropología, y la sociología entre otras ciencias. La pedagogía es una transdisciplina de carácter psicosociobioantropológica. El hombre es un ser de naturaleza cultural, por lo tanto, la pedagogía es una ciencia del hombre y de la cultura. Su tema central es la transformación socio-bio-cognitivo-cultural del ser humano en cuanto aprendiz y transformador de la cultura y de sí mismo.

La educación se ve confrontada con los fenómenos de la acción socio-bio-cognitivo-cultural y con toda clase de acción bien delimitada, con todo tipo de acción racional sujeta a fines, relativa a los problemas de crecimiento, transformación y potenciación de las aptitudes humanas, de la inteligencia y del aprendizaje frente a las exigencias y complejidades de la cultura humana.

Los clásicos de la pedagogía plantearon sus reflexiones filosóficas y prácticas en términos tales que sus categorías de análisis debían captar el tránsito desde la cultura al individuo y la intermediación de un conjunto de actores y acciones con propósitos definidos de transformación y perfeccionamiento de todas las posibilidades innatas del hombre y de la mujer, de naturaleza biológica, psicológica y sociocultural. Todas ellas relacionadas con la cognición, el lenguaje, las capacidades físicas, los talentos y las posibilidades morales, sociales y afectivas del ser humano. Dado que la naturaleza del hombre es biológica, psicológica, social y cultural, la educación debe contribuir a potenciar tales posibilidades biológicas, psicológicas, sociales y culturales del ser humano. El desarrollo cultural y educativo potencian el desarrollo cognitivo, lingüístico, social, afectivo y físico, al respecto Morín (2000, p. 105) sostiene que la evolución biológica y cultural son dos aspectos, dos polos de desarrollo interrelacionados e interferentes, ... la hominización es un proceso en el que se han interferidos mutuamente las mutaciones genéticas, los desafíos e integraciones ecológicas, la praxis civilizadora...el desarrollo de la complejidad social y la constitución de la cultura...se trata de un proceso de interacciones e interferencias en el que toda variación en cualquiera de sus componentes actúa de inmediato en todos y cada uno de los demás para modificarlos de las más diversas formas.

Todo esto requiere el examen de una teoría de la acción pedagógica desde la perspectiva de la racionalidad, a fin de entender la conexión interna que existe entre la teoría de la racionalidad y la teoría de la educación y las implicaciones que en el plano de la racionalidad tiene el concepto de acción, muy común y relevante hoy en educación como se aprecia en los planteamientos de Piaget, Vygotsky, Bruner, Gardner, entre otros. También en el plano metodológico para entender la acción de los sujetos en la tarea educativa. Siempre que se emplea el término racionalidad en educación, se observa una relación estrecha entre racionalidad, saber, objetivos, fines, medios y evaluación. El saber en educación tiene el carácter de contenido, tiene una estructura proposicional, objetiva y prescriptiva alejada de opiniones, y tiene que ver fundamentalmente con la organización intencional, uso y transmisión del conocimiento y, muy poco con su construcción o descubrimiento.

Las acciones teleológicas de la educación, contenidas en leyes, en los currículos y programas instruccionales y planes específicos de estudio se expresan a través del conocimiento explícito, las competencias y resultados esperados.

El sujeto del cual se habla en la expresión teleológica es la educación misma. Sujeto impersonal que incorpora a todos los sujetos posibles, a los individuos educables, al estado, la sociedad, a los padres, a los maestros/profesores. El sujeto es la acción en sí mismo, sujetos abstractos y generales: el estado, la escuela, la sociedad, la familia, que como los y las docentes, poseen saber y experiencia. También la cultura es un sujeto que posee saber y experiencia, valores, símbolos, significados, y prácticas e interacciones; acciones lingüísticas y comunicativas que contienen un saber y un propósito.

Se pueden llamar racionales a los sistemas, personas, entes e instancias organizadas capaces de especificar un propósito e iniciar, mantener y prescribir un patrón determinado de acción dirigido al logro de un objetivo. Son racionales, por lo tanto, el sistema educativo, los adultos y los niños y niñas, los y las docentes, estudiantes, padres. Son irracionales, las excusas, las ausencias, los desórdenes, las anarquías y las interrupciones.

Siempre se espera que los valores y las prácticas educativas sean confiables. El docente y la escuela son garantes de la fiabilidad del saber y del patrón de acciones que se emprenden para el logro de los objetivos intrínsecos. Se espera que la acción emprendida sea eficaz.

La eficacia del patrón de acciones tiene relación con los pronósticos condicionados por los objetivos y por el patrón de acciones escogido. El plan, el proyecto tiene un concepto de verdad, en tanto que pronostica una relación estrecha entre la concepción, el diseño, lo que se pretende y los resultados, su aparición como creación. Así, la verdad se refiere a la existencia del estado de cosas, a su aparición en el mundo concebido a priori, y la eficacia a la capacidad para producir el estado de cosas deseado.

El diseño, el plan, el proyecto, el sistema contienen en sí mismo los resultados intencionados, predeterminados. Si las afirmaciones o juicios contenidos en el proyecto, plan o sistema son coherentes con los resultados, son una especie de verdad. La acción teleológica pretende que algo ocurra, algo parecido a lo que existe en la realidad. Si ese algo no existe, lo creamos, lo inventamos para que forme parte del mundo objetivo. Así, la racionalidad en educación está asociada al planteamiento, a la consideración de resultados objetivos aunque imprecisos, pero verificables y confiables. La racionalidad de los planteamientos en educación se mide y se evalúa a través de las respuestas que guardan relación con la predicción de los resultados.

Una acción educativa cumple con los principios de racionalidad si y sólo si encarna un saber fiable que guarda relación con el mundo objetivo, con los hechos y resultados accesibles a un enjuiciamiento objetivo evaluativo. Un enjuiciamiento sólo puede ser objetivo si se hace por una vía intersubjetiva de validez, que para cualquier observador tenga la misma significación que para el sujeto objeto de la acción. Las afirmaciones y las acciones teleológicas son un tanto más racionales en cuanto mejor pueden fundamentarse en pretensiones de verdad y de eficiencia.

Las propuestas teleológicas en educación están llenas de debilidades, son demasiado abstractas y ambiguas, dejan sin explicitar los aspectos importantes a los cuales pretenden hacer referencia. Pero, por el otro lado son demasiado específicas que no dejan lugar a la interpretación del usuario; tampoco queda claro quién las ha emitido, para que el usuario las discuta y las reinterprete y defina su acompañamiento y le dé más eficiencia a la propuesta.

Entonces, un sistema racional está sujeto a un plan, a objetivos, a diseño de medios, a objetividad, a predicción, a juicio objetivo, a verdad y eficiencia en el logro de los resultados deseados. La racionalidad en educación es un acto cognitivo relacionado con el empleo de

conocimientos descriptivos, conceptuales e informativos, capaces de prefigurar e hipotetizar comportamientos, acciones estratégicas y formas evaluativas de los resultados.

Este es un tipo de racionalidad cognitivo-instrumental definido por Habermas, en tanto que pretende intervenir y hacer predecible y menos cambiante el entorno contingente de la educación. La acción racional de este tipo no puede dejar resquicios de duda, de imprecisiones ni de impredecibilidad. Tiene la indicación de autoafirmación y de éxito, posibilitado por la capacidad del manejo inteligente del comportamiento histórico del sistema que actúa y del sujeto que recibe las acciones: la escuela y el niño. La racionalidad educacional en situaciones de aprendizaje se centra en la capacidad para convencer bajo los principios de la acción argumentativa, la generación de aceptación y acuerdo en la que los participantes superan la subjetividad inicial de sus puntos de vista y asumen una especie de relación intersubjetiva en un contexto fundamentalmente humano, sociocultural.

El discurso argumentativo expositivo en el aula se sustenta en la autoridad directa e indirecta del conocimiento y de quien lo posee, cuyo propósito es convencer que el conocimiento es veraz y confiable. No se puede eliminar la relación de parcialidad de los actores con respecto al conocimiento.

La clase magistral es un ejemplo en el que la acción busca acercar a los sujetos involucrados en el proceso, unos con la disposición de convencer y los otros con la actitud de disentir o aceptar. Aquí se establece comúnmente una relación asimétrica de poder. En la que el docente posee el dominio del grupo, la preparación previa y la previsión de los resultados. Plan que usualmente mantiene en secreto. Por lo común uno de los sujetos, los estudiantes, adopta una postura pasiva. Los estudiantes no acostumbran a la elaboración de preguntas, opiniones, hipótesis que abran la contra-argumentación y elaboración de un discurso distinto, con razones, argumentos, disensos.

En este proceso, los participantes discuten, argumentan sobre algo que tiene lugar en el mundo y ahora se encuentra reseñado y organizado en textos, revistas, libros y en la mente de los participantes que producen nuevas interpretaciones y reproducen el conocimiento existente. Para la racionalidad es necesario que los actores en la interacción comunicativa planteen, en relación con el enunciado, una pretensión de validez susceptible de crítica, de contra-argumentación que puede

ser aceptada o rechazada Para la racionalidad de la acción educativa es necesario que el sistema proponente base su acción en un plan que supone contiene propuestas, contiene la verdad, debido a la autoridad directa o indirecta. El plan, el proyecto es una acción teleológica en tanto que parte de una intencionalidad manifiesta, precisa, acordada a no, para una intervención eficaz sobre el mundo, la sociedad, el país que se pretende afectar. Para lo cual se requiere de una preparación y manipulación instrumental y entendimiento comunicativo entre los que participan como iniciadores proponentes y los receptores sujetos de la manipulación instrumental. El entendimiento pretende lograr aceptación sin coacción, dando algún lugar a la discusión y al desacuerdo. En la acción educativa interactiva no se pretende generar consenso, no es su objetivo central, podría ser todo lo contrario en el propósito de formación del pensamiento crítico. El pensamiento crítico se fundamenta en el discurso controvertido, divergente, en el disenso.

La educación contemporánea se ha venido planteando el problema, el conflicto señalado por los pedagogos realistas, con respecto a la disyunción entre lo útil y ornamental en educación. El realista se limita a analizar las condiciones que un sujeto tiene que cumplir, para proponerse fines y lograrlos. Se plantea lo que puede ejecutar y no más, lo que puede manejar, está dentro de su dominio y no de otros, dentro de los límites de sus posibilidades. Este planteamiento es racional en tanto que la naturaleza de sus intervenciones está dominada por las posibilidades de realización, de éxito, de eficacia. Se conoce el problema, las acciones que debe emprender y los resultados a obtener. Escoge la alternativa correcta. Las acciones que se emprenden son instrumentales, precisas, pueden ser controladas y están dirigidas con cierta exactitud a la consecución de propósitos bien definidos. Este proceso, sin embargo, puede ser sometido a crítica y a evaluación; así como los resultados, aunque estén respaldados por datos objetivos no sujetos a interpretación.

Si se desarrolla el concepto de racionalidad como hilo conductor de acciones dirigidas a la consecución de un objetivo, a la solución de un problema, requiere, a su vez, de un conocimiento del problema y del propósito y de la relación de causa y efecto. Dado un problema o un objetivo, el conocimiento sobre ellos señala el tipo de variables involucradas y su manipulación intencionada para garantizar ser eficaz en el proceso, lograr el objetivo, y obtener el resultado deseado.

El resultado de la educación, sobre el cual los sujetos deben estar preparados para dar razones y explicaciones, **es objetivo cuando es reconocido y considerado como resultado por una comunidad capaz de deliberación en libertad**. El concepto de resultado de la acción educativa requiere que los sujetos, actores participantes, que comparten la acción de la educación, acuerden y se entiendan entre sí sobre lo que ocurre en educación y lo que hay que producir en ella y a través de ella. Así se asegurará el espacio de búsqueda común, compartida intersubjetivamente y delimitado por la totalidad de las interpretaciones propuestas como parte de un saber común, como condición para alcanzar acuerdos y consenso sobre los resultados.

Con todas estas acciones, se intenta **construir el mundo objetivo de la educación, un mundo que sólo puede ser objetivado a través de la investigación y teorización, y la producción de conocimiento “falsable” de acuerdo a los principios de Popper**. Corregible y perfeccionable por medio de la investigación misma. No basta con la unanimidad de los miembros de la comunidad con respecto a la experiencia derivada a través de los años. Los desacuerdos son importantes y deben reconocerse, así se supone que algo diferente y nuevo podría estar apareciendo, naciendo, suficiente para estimular y organizar una nueva acción que propenda a evidenciar las características de lo nuevo, como problema y no siempre como solución. No siempre debe esperarse consenso para avalar los resultados de la educación. Los resultados deben ser defendidos y demostrados con datos y evidencias suficientes. Quien los presenta debe responder por lo que afirma. Tal afirmación podría o no contar con el consenso o aceptación de los otros interlocutores y la comunidad. Sólo se comportan racionalmente quienes son responsables por sus actos, por lo que afirman y hacen. Esta forma de racionalidad se debate en el escenario de varias alternativas para elegir, sobre la base del aseguramiento de los resultados y por el conocimiento que se tiene de los resultados. Los datos son válidos y objetivos si cuentan con la aceptación consensuada de la comunidad.

Esta alternativa de decisión fundada en el conocimiento del problema, en los datos y evidencias y las sugerencias de una buena parte de la comunidad es un signo de racionalidad, que busca seguridad en los hechos y datos, y una relación precisa entre fin y medio. Quien tiene seguridad de los hechos, hallazgos previstos, no debe evadir ni descalificar, sino que debe estar preparado para defenderlos frente a los críticos y jueces que cuestionan y piden más información y evidencias.

Las acciones educativas formales/racionales pretenden rectitud normativa con apego a las leyes, normas, reglamentos y prescripciones. También procuran veracidad subjetiva individual y no admite dudas, aunque esté sujeta a la crítica. La crítica demanda precisión, actualización, orden, disciplina y rigurosidad. Por el otro lado, la racionalidad de la actividad cotidiana en los ambientes educativos está precedida de previsión, preparación y planificación de la intencionalidad del sistema escolar general y particular, sostenida en la concepción de unidad y apego a una imagen única del mundo que se intenta influir, la que vivirán los estudiantes. Los que participan en esta práctica se sustentan en la fuente de autoridad que subyace en la profesión, en las prescripciones y en las razones históricas. Así ha venido siendo y no puede ser de otra manera. Esta argumentación de la autoridad pretende tener validez y capacidad para convencer a los demás participantes involucrados directa o indirectamente. En el salón de clase se lleva a cabo un proceso sistemático de acciones y discursos educativos sustentados en el orden, la disciplina, la rigurosidad y precisión de los contenidos, la autoridad del texto y de la profesión, la interacción comunicativa asimétrica. Aquí, la interacción verbal se sustenta en la teoría del intercambio comunicativo y la argumentación. Una argumentación contiene razones que están conectadas de forma sistemática con la pretensión de verdad, de validez y de convencimiento. El argumento se elabora con el propósito de acercar y convencer al otro de la verdad, se pone de manifiesto en la capacidad de convencer y atraer a los participantes. También se propone motivar e interesar a cualquiera que le importe intervenir apegado a objetivos orden y disciplina, sin dogmatismo, sino con apertura y abierto a la corrección, a la crítica y la contra-argumentación. En la acción educativa, las correcciones comúnmente provienen desde afuera, asociadas al carácter evaluativo de la educación formal. La autocorrección pareciera ser parte de la racionalidad individual que se adquiere con la madurez temprana o tardía. La autocorrección requiere como condición descubrir y admitir el error. Este concepto está unido al de aprendizaje, en el cual la argumentación y la corrección juegan un papel importante. Es racional el ser humano que expresa opinión, construye ideas y discursos fundamentados y eficientes.

Esta racionalidad no sirve de mucho si no va conectada a la intencionalidad y capacidad de aprender de los errores y desaciertos, de las refutaciones y equivocaciones. En esta acción educativa se requiere que el conflicto se resuelva actuando con lucidez no dejándose llevar por la pasión, la molestia, ni la descalificación, ni entregándose

a los intereses inmediatos. Sino apelando al juicio sereno, imparcial, a la razón bajo el principio de realidad. Este requiere hacer esfuerzos y sacrificios hoy para desarrollar capacidades, y acumular los recursos necesarios para el futuro. Es como construir hoy el futuro. Toda construcción requiere empeño, disciplina, propósitos claros y ciertos sacrificios. Para ser luego capaz de adaptar una actitud reflexiva frente a los demás y a la necesidad de aprender, para ser competente para liberarse de las ilusiones innecesarias y el autoengaño con respecto a las vivencias.

Los procesos educativos por los que construimos y adquirimos conocimientos y desarrollamos una visión ética y estética del mundo y ampliamos y renovamos el lenguaje y la capacidad de aprender, y superamos los preconceptos y las dificultades de comprensión requieren de racionalidad argumentativa y la disposición de buscar la excelencia. La educación organizada que se despliega en las aulas de clase, en la escuela, apela al lenguaje oral como vehículo de comunicación interactiva, en la que se espera que domine el discurso argumentativo, que como proceso aspira a la creación de situaciones ideales de intercambio comunicativo con pretensiones de simetría, igualdad y horizontalidad entre los participantes de la acción pedagógica. En la que los hablantes sientan que han entrado en un proceso genuino y confiable de argumentación con propósitos de aprendizaje y educación. Este tipo de acción interactiva está íntimamente relacionada con el aprendizaje, en el que la argumentación juega un papel importante en el ámbito cognitivo-instrumental, en tanto que los sujetos participantes tienen libertad de expresar sentimientos, creencias, opiniones, ideas; elaborar hipótesis, respuestas; narrar historias y hacer referencia a vivencias y experiencias previas en el lenguaje aprendido, con las variaciones lingüísticas propias de su entorno. Al mismo tiempo deben estar dispuestos a prender de los desaciertos y correcciones y de las refutaciones a las ideas, opiniones e hipótesis, y de las equivocaciones en las intervenciones. Aquí el discurso argumentativo y la interacción deben entenderse como acciones pedagógicas de tipo reflexivo orientadas al entendimiento y al aprendizaje.

La argumentación en los procesos interactivos en el aula de clase puede ser considerada como un procedimiento en el que la acción interactiva está sometida a regulaciones específicas: tiempo, turno de habla y contenido, de tal manera que pueda contribuir a una acción cooperativa de trabajo entre los alumnos participantes. Otra forma de argumentación tiene el objetivo de promover y potenciar procesos

cognitivos superiores y la complejidad del pensamiento, y desarrollar el lenguaje, el pensamiento dialéctico y lógico y la capacidad retórica. La comunicación interactiva en el aula de clase con propósitos de aprendizaje debe tender hacia la construcción cooperativa del conocimiento con el objetivo adicional de desarrollar convicción y seguridad intersubjetiva e intrasubjetiva fundamentada en la indagación, discusión y evaluación sin pretensiones de superioridad, validez objetiva, ni universalidad de construcción del conocimiento. El máximo interés es educar y estimular la mente intersubjetiva del estudiante en proceso de formación.

La educación formal en las escuelas es un proceso de interacción verbal permanente en la que la argumentación juega un papel importante referido a discusiones, exposiciones, recomendaciones, instrucciones, preguntas directas e indirectas dominadas por una pretensión de verdad. Las exposiciones discursivas en el aula se sustentan en la autoridad directa del docente y en la autoridad indirecta externa de autores que son citados con frecuencia en el discurso de las clases. El propósito de estas acciones discursivas racionales es convencer y asegurar la veracidad del conocimiento o de la información que se transmite y discute. Por el otro lado, en la acción pedagógica racional se descubren actos de recomendaciones e instrucciones dirigidas a lograr modificaciones eficaces y pertinentes del comportamiento, para lo cual se requiere igualmente monitorear la aplicación y los resultados esperados de la acción del docente sobre la conducta.

Hasta aquí se ha intentado identificar algunos aspectos relacionados con el concepto de la racionalidad en educación. Concepto que involucra además una forma de vida compartida por individuos y por el colectivo de individuos, por las organizaciones escolares sujetas a normas, principios y fines prescritos por otros, de estratos jerárquicamente superiores y no necesariamente acordados, ni compartidos universalmente por todos. Los actos de racionalidad en educación tratan igualmente las interacciones pedagógicas discursivas en el aula de clase con base en el discurso argumentativo, con propósitos de acercar, convencer y de socializar la cognición y el comportamiento.

Le educación se apoya en una concepción del hombre, de la cultura, del mundo y de la vida. Se supone que la concepción del mundo se expresa en estructuras que “pertenecen a un mundo, a la vida misma, ambos racionalizados, que hacen posible un modo racional de vida, con pretensión de universalidad.” Una concepción racional del mundo

se opone a la concepción mítica y mágica. Si la educación se apoya en una concepción mágica y mítica, la educación es mítica y mágica. Una de las primeras maneras, la que resultó más lógica y de primera mano, fundamentar el origen del hombre, del mundo, de la cultura y del lenguaje fue mítica.

El origen de la palabra es mítico. En el principio fue la palabra, el logos, el verbo. Esta era en el principio y “todas las cosas por ella fueron hechas y sin ella nada de lo que ha sido hecho fue hecho”. Probablemente, la naturaleza cultural más primigenia del hombre es el lenguaje, la palabra. **Es la naturaleza primera de la educación.** La educación se fundamenta en la palabra, en el lenguaje. El lenguaje hace posible a la educación. Habilita al hombre para ser el ser que es como humano. Por medio del lenguaje la educación se hace posible.

La educación es habla, en tanto que es discurso, logos, inteligencia, cognición. Hablar significa entrar en diálogo, en cooperación intersubjetiva, la comunicación entre mentes, de pensamientos, saberes, sentimientos y emociones. Supone la externalización de lo que es interno, de lo que está dentro, lo que se lleva por dentro se comparte a través del lenguaje. Comunicar es compartir un mensaje con el otro, un mensaje original, nuevo, creado o espontáneo. Un mensaje enviado por otros. El mensaje nace, es colocado en existencia para expresar, presentar y representar lo que es real y lo que no es real. El lenguaje está identificado con la expresión de emoción, sentimiento, conocimiento y pensamiento; como una actividad humana que se representa a través de imagen y concepto- Y Paulo Freire lo dice claramente así:

Expresarse, expresando el mundo, implica comunicarse. A partir de la intersubjetividad originaria podríamos decir que la palabra más que instrumento es origen de la comunicación. La palabra es esencialmente diálogo... y el hombre sólo se expresa convenientemente cuando colabora con todos en la construcción del mundo común (p. 17) (Pedagogía del Oprimido - Freire).

El mundo se representa como mundo real o mundo irreal. El mundo irreal se asocia a la imaginación y al mito. Se dice de los esquizofrénicos que viven un mundo irreal, o hiperreal, que le es propio a los que sufren de esquizofrenia. Es un mundo particular de la locura, que no puede ser objetivado. Otros no lo pueden ver ni vivir. De acuerdo con Habermas en la comprensión mítica del mundo, en las sociedades arcaicas, el mito cumple la función de fundar unidad.

Siempre, se ha creído que hay una construcción a priori, intuitiva, de dotación trascendental, de escuela, de educación genérica, no empírica, ni real apoyada en una razón que define la acción de todos los sujetos que en ella participan. Todos son intentos por fundamentar y justificar la tesis de la razón universal en educación; pero se ven rechazados por la acción empírica y material de las estructuras de la racionalidad escolar en su propio entorno sociocultural, escolar con niños y niñas, jóvenes aprendices, estudiantes particulares, que trabajan con docentes particulares usando materiales y diseños curriculares, libros, textos y revistas.

La pretensión de una tesis universal de la educación, al contrastarla contra ejemplos de la acción cotidiana, el análisis de tipo empírico de historias particulares de individuos, hechos, experiencias, situaciones y narraciones documentadas en el contexto de la acción pedagógica, individualiza cada ser participante en el proceso educativo. Estas son formas críticas particulares de la vida en la escuela. Sin embargo, una comprensión mítica y mágica del mundo, de las acciones que el hombre emprende por su intermedio, nos aleja de una visión racional y crítica y nos acerca a lo que Paulo Freire denomina razón ingenua y fanática; donde todo debe ser dejado al manejo espontáneo de fuerzas externas, mágicas, que controlan y dirigen el destino del hombre.

Para la razón mítica del mundo, es bueno considerar al mundo en sí mismo y la vida en el mundo. El mundo se ve primero desde su cosmogonía, desde su origen, también las leyes que rigen su comportamiento. El origen mítico del mundo tiene muchas fuentes e interpretaciones. Desde los textos sagrados hasta las leyendas seculares, el mundo tuvo un origen extraordinario, especial y deífico. Dios, los dioses crearon el mundo Así lo narra el Génesis: “En el principio creó Dios los cielos y la tierra. Y la tierra estaba desordenada y vacía y el Espíritu de Dios se movía en la faz de la tierra. Y dijo Dios, hágase... Ciertamente el mundo está lleno de seres, de cosas y de fenómenos y acontecimientos, no está vacío, que le dan forma y movimiento. El mundo puede ser visto, tal y como está ahí, afuera, no el que está en la mente, y adentro, el que se representa en la mente, gobernado por leyes físicas, políticas, económicas, jurídicas. Eso que está afuera también se le llama realidad, que impone limitaciones y definiciones, marcha sin la intervención del hombre. Así el hombre, otros hombres y animales, objetos, plantas y el agua, el cielo y las estrellas, el sol y la luna forman el mundo. Del mundo también son las tendencias, costumbres, visiones, imágenes, creencias, ídolos y dioses, prácticas,

la vida misma, la voluntad. El mundo luego termina estando dentro, siendo una construcción de la mente del hombre en su transacción con el mundo, las cosas, los seres, fenómenos, otros hombres, leyes, costumbres, símbolos. El mundo evoluciona en la mente de los seres humano. De acuerdo a Piaget el mundo es parte del desarrollo evolutivo del ser humano, y el niño se construye así mismo manipulando el mundo y las cosas que están en el mundo. El niño lo construye a partir de su pensamiento y de su cuerpo, a partir de su inteligencia. El mundo es instrumental sensorio, imaginativo, simbólico, concreto, hipotético, abstracto y general. Está aquí y allá. En este momento y siempre. Al principio, el mundo es una pequeña totalidad al alcance inmediato de las manos, dedos, nariz, oído y boca. El mundo es el cuerpo y gira entorno de él. Después vive en la mente, en las cosas, en los objetos animados, en los animales, en el cielo y en los fantasmas. El mundo tiene muchos fantasmas.

El mito, la magia y las creencias han servido para explicar el origen, el mundo y las fuerzas que lo rigen y regulan. El vuelo de los pájaros y la caída de una hoja tienen a veces explicación mítica en muchas culturas, en la voluntad de un ser no humano. Los mitos de la creación y origen del universo y de la vida y del hombre son comunes en relatos, leyendas e historias sagradas y seculares. El hombre sigue apelando al mito para explicar lo que no es evidente a la vista, ni a la razón. **El conocimiento científico tampoco es seguro**, es hipotético e incierto. El hombre antiguo apeló al mito, a la magia para hablar de la creación y origen de lo que le rodeaba, el cielo y la tierra, las estrellas, los astros, los animales, los ríos y mares, las calamidades y enfermedades, las epidemias, la sequía, la escasez y la abundancia, el nacimiento y la muerte, la regularidad de muchos fenómenos, el sol y la luna, la siembra y la cosecha, el fuego, el frío y el calor, los eclipses, el movimiento y los cambios, y la gloria del hombre. **En el pensamiento mitológico surge el sentido de totalidad** y de interacción de todas las cosas. Donde nada tiene sentido por separado, todo se junta y se separa al mismo tiempo.

El pensamiento mítico es abundante sobre el entorno, el hábitat del hombre, su importancia y utilidad inmediata para la vida. Todo lo que está en la tierra, en el cielo, en los ríos, en los mares y lagos, en las plantas y animales en los secretos del mundo espiritual, todo es útil a la vida del hombre, nada es despreciable. Es igualmente abundante sobre los espacios geográficos, astronómico, meteorológico, la fauna y la flora, la economía y los instrumentos tecnológicos, la familia y

el parentesco, sobre ritos, sacrificios, prácticas curativas, distribución de talentos y la división del trabajo. El pensamiento mitológico es sincrético y abarcante, conteniéndolo todo de manera general, aunque con detalles y especificidades. El mito tiene respuesta para todo lo que se pregunte, tiene todas las respuestas para la vida.

Probablemente, el pensamiento mítico tiene que ver con una de las primeras etapas del desarrollo individual del ser humano y de las sociedades humanas en su conjunto. Se asemeja mucho a las características del pensamiento en la infancia: sincrético, concreto, sintético, dicotómico, espontáneo, ingenuo. El pensamiento mitológico ingenuo de los niños y niñas no le permite diferenciar las causas de los efectos con respecto a las fuerzas que conforman el mundo natural o cultural. Las fuerzas que mueven el mundo están fuera del hombre y todo lo natural y cultural es producto de poderes más fuertes que el hombre mismo, poderes que el hombre no posee. Tales poderes saben lo que el hombre no sabe, hacen lo que el hombre no puede hacer, controlan lo que el hombre no puede controlar, predeterminan lo que el hombre no puede predeterminar y termina sometiendo a la predeterminación. El hombre no puede predeterminar su destino. Los adultos, las adultas, y los niños y niñas les asignan poderes y capacidades mágico-animistas a objetos, ritos y liturgias, a imágenes, amuletos y prácticas religiosas. Tales características, conductas y prácticas humanas no se corresponden con la lógica de las acciones racionales, según los criterios usados para definir la racionalidad hoy. Un mundo interpretado míticamente no permite que se establezcan ciertas precisiones con las que el común de los hombres puede entender el mundo.

La comprensión del mundo es primordial para la educación, en cuyo discurso se mantiene una separación o, en el mejor de los casos, una complementariedad, de una con respecto a la otra, entre cultura y naturaleza.

Uno es el mundo físico-natural y otro el cultural. La naturaleza es ruda, dura e impredecible en la cual el hombre nada tiene que ver. La cultura, en cambio, es refinada producto de la intervención humana, por lo tanto controlable y predecible. **La ciencia, parte de la cultura, nace con el propósito** de auscultar, describir, predecir y controlar la naturaleza y por lo tanto aprovechar sus fuerzas. Las ciencias humanas pretenden lo mismo con la cultura humana, con el ser humano. El mito no permite una distinción clara entre cultura y naturaleza, entre cosas y personas, entre sujetos y objetos. De ahí que las prácticas mágicas ignoren la

distinción entre la acción teleológica y la acción comunicativa, e intervención instrumental con vista al establecimiento y realización de un propósito y el establecimiento de relaciones interpersonales.

La desmitologización de la mente, de la imagen del mundo, significa la incorporación de la capacidad para distinguir a las personas de las cosas, al sujeto del objeto, e introduce la capacidad racional para establecer y lograr propósitos, proceso éste que conduce a una diferenciación entre cultura y naturaleza, aunque ambas pertenecen al mundo de los hechos y pueden ser aprehendidos por el hombre.

La acción educativa pretende enseñar, desde temprana edad, a los más pequeños, a diferenciar el mundo de las cosas del mundo de las personas. Las personas no son cosas y las cosas no son personas. Las personas usan las cosas para su beneficio y para el trabajo, para vivir. También se enseña a diferenciar las relación entre causa-efecto, las causas preceden a los efectos; los motivos a las acciones.

Sin embargo, Morín prefiere discutir la poca **diferencia que existe entre naturaleza y cultura**, en tanto que la cultura es natural al hombre. De hecho no hay diferencias, porque también la naturaleza es cultura, no hay nada que se le escape a la cultura. La cultura es naturaleza, nada se le escapa a la naturaleza. Esto es una verdadera tautología. Los bosques tropicales pertenecen al hombre tropical, son parte de su cultura, las plantas, animales, la biodiversidad, el clima, las enfermedades, los ritos, el lenguaje. Eso sólo es parte de la cultura tropical. Así como la nieve y el invierno son del hombre de los climas templados. La fisiología de los esquimales es particular para soportar temperaturas tan bajas, así como la disposición biológica les permite a los beduinos del desierto soportar temperaturas muy altas.

Se insiste en que todo lo que está fuera del aparato cognitivo del ser humano debe ser aprehendido, corresponde a la realidad del mundo natural. Asociado al concepto de verdad empírica: la realidad se ajusta al juicio elaborado como hipótesis. Si las características de los objetos y fenómenos de la realidad no se ajustan al juicio previo, el juicio no es verdad. No se acepta como verdad. La eficiencia objetiva es definida como la capacidad del sujeto para atrapar el mundo objetivo que se ofrece a los sentidos, lo que se puede observar, medir, tocar. La objetividad es el único concepto preciso para la validez empírica. La validez no empírica es atribuida a la subjetividad, a las manifestaciones simbólicas, eso es más complicado.

La acción pedagógica ha preferido siempre moverse en el mundo

objetivo de las regularidades, como las que se expresan en la naturaleza, que se asume bajo un comportamiento homogéneo, así se presume es el comportamiento humano. Por lo tanto un comportamiento objetivo, ante los ojos de todos.

La acción pedagógica se siente más cómoda frente a la objetividad que frente a la subjetividad, a pesar de la insistencia de las ciencias pedagógicas, y de la psicología educativa, no se acata la recomendación de la atención individualizada, porque cada niño/individuo es un mundo que sólo puede ser abordada desde la subjetividad. El concepto de desarrollo individual cognitivo, moral, emocional, social y afectivo del niño/escolar está sustentado en demostraciones objetivas a través de expresiones lingüísticas y de comportamientos distintos que confirman las pretensiones de validez de la acción pedagógica. La objetividad sólo puede sustentarse en la subjetividad. Aunque la presunción de validez esté sujeta a críticas por apoyarse en conceptos formales operativos de las demostraciones cognitivas, lingüísticas, sociales, emocionales, físicas que suponen elaboraciones idénticas, por todos los miembros del grupo, los estudiantes/escolares en forma general desligados de contenidos concretos que exigen una postura racional por parte de los agentes ejecutores de la acción educativa.

Quienes pretendan requerir validez objetiva de la acción pedagógica deben renunciar al prejuicio de los contenidos de la educación, aislarse y dejar que otros examinen y estudien la acción y los resultados: Una supuesta relación de causa-efecto. Sólo así podría reclamarse objetividad y validez. El docente no puede probar validez ni objetividad en su acción pedagógica porque él está involucrado, él está en medio de todo eso, también lo está el estudiante y los demás actores autorizados, para participar en todos los actos educacionales que tienen lugar en la escuela. Tendrían que renunciar a la preconcepción de los resultados, prejuzgar la relación entre acción y resultado, entre lenguaje y realidad. El lenguaje prejuzga la realidad.

Existe una mezcla de componentes inseparables, que reflejan en mucho a la concepción mítica del mundo, donde no se encuentra separación entre objeto y sujeto, entre causa y efecto, entre contenido y acción, entre teoría y método, entre naturaleza y cultura. En el tipo de visión total que caracteriza la imagen mítica del mundo resulta difícil diferenciar la acción del contenido, el objeto del sujeto, la teoría del método, la finalidad del método, el proyecto del método. En la medida en que parezca difícil deslindar los elementos que

conforman el comportamiento subjetivo, en la concepción mítica del mundo del conocimiento, las intenciones ni los motivos quedan separados de las acciones. Las escuelas amarran su identidad al saber colectivo establecido en las normas y diseños educativos, en el currículo. Las particularidades rituales se las confían básicamente a los docentes. Ellos conducen los preceptos rituales. Por lo tanto, el mundo objetivo es un supuesto común al colectivo, como totalidad de los hechos considerado como verdadero por todos, donde todos suponen en común un mundo social en el que la totalidad de las relaciones interpersonales son reconocidas como válidas y legítimas. Por el contrario, el mundo subjetivo representa la totalidad de las vivencias, a la que cada individuo solo tiene acceso privilegiado, es el ámbito de los elementos no compartidos colectivamente. Es el espacio de la no-comunidad, distintivo del mundo objetivo comunitario y compartido. Todos participan de ese mundo, a través de la actitud de los sujetos, que revela lo que piensan y perciben, lo que desean y piensan dando a conocer a otros sólo una parte de sí mismo, de su subjetividad. Nunca se revela la totalidad. Tales manifestaciones podrían ser juzgadas de individualistas porque el ser no entra en juego total con la comunidad, para ser común y objetivo a los demás.

Este problema cobra especial interés para los fundamentos de la acción pedagógica y las ciencias de la educación. Desde un punto de vista metodológico no se sabría cómo abordar la comprensión objetiva de la educación, dado que ésta pertenece fundamentalmente al ámbito individual, aunque se realiza en espacios colectivos. La construcción última del conocimiento, la formación ética, la elaboración cognitiva, la relación y construcción del mundo, la elaboración del sentido de la vida es individual. No obstante, el individuo se apoya en las herramientas de la cultura. **La cuestión metodológica de la investigación en educación se ha centrado en la objetividad, confiabilidad y validez de los resultados** en medio de consideraciones de aspectos individuales y particulares de las situaciones educativas de enseñanza y aprendizaje, del relativismo cultural axiológico y cognitivo, la historia particular del sujeto que aprende y la particularidad socio-histórica de la acción pedagógica.

Por otra parte, el campo objetual de la educación constituido de testimonios individuales escritos, historias de vida, entrevistas, notas de campo de la observación participante, documentos personales y oficiales, auto-percepción de los sujetos que aprenden, revelaciones metacognitivas, entre otros aspectos. Es confuso y entramado, con

un carácter muy particular al entorno del ser humano, el medio y las características histórico-culturales que se estudian, con poca capacidad de universalidad y generalización. **Los resultados de la investigación en educación tienen un carácter muy inmediato y pragmático, y muy poca capacidad para la teorización**, para servir de camino al problema central de la educación con respecto al hombre, su transformación en un ser capaz de pensamiento, inteligencia, lenguaje, acción productiva y trabajo. A lo que siguen otras preguntas sobre la fenomenología y ontología de la educación: qué es lo que aparece, cuáles son sus manifestaciones, cuál es el ser de la educación. Lo humano es una posibilidad, es esa búsqueda, el devenir natural del hombre. El hombre crece, se desarrolla hacia lo humano. **Lo humano es el fenómeno de la educación. El contenido de la educación es el hombre, su naturaleza como especie, y las fuerzas que conforman su humanidad.** (p. 174).

Lo humano es una obligación permanente de la educación, es un asunto central a la educación que tuvo un gran valor en la pedagogía clásica y vuelve a cobrar fuerza en estos días en los diferentes campos y disciplinas del saber pedagógico: la antropología pedagógica, la psicología cultural, la psicología cognitiva, la psicología del desarrollo, la sociología de la educación, la legislación educativa, la filosofía pedagógica, el currículo, la pedagogía humanística, el psicoanálisis educacional. En todos estos campos, el ser humano tiene un lugar especial. La discusión se ocupa del lugar de lo humano en la definición de los fines de la educación, en las leyes en el currículo, en la didáctica, en el tratamiento diferencial del educando en la zona de desarrollo proximal, en la evaluación, en la definición de los derechos del niño y del adolescente, entre otros aspectos. La discusión de Edgar Morín dibuja el panorama de lo humano como un asunto central en la educación:

A primera vista, todas las expresiones de lo humano lucen irracionales las creencias del hombre sobre la verdad, la rectitud, autenticidad, conocimiento, comprensión y potencialidades rayan en el plano de lo subjetivo, haciendo depender estos aspectos del contexto en el cual se emite el juicio, y en la persona que cree en tal juicio, resistiéndose a cualquier explicación científica o lógica, aquella que concuerde con la realidad empírica objetiva. **Este es el tipo de verdad que maneja la escuela y que impacta tanto a la didáctica como la educación.** Por ejemplo, la noción de enfermedad que se maneja en los textos escolares tiene una explicación científica: parásitos, bacterias, virus, hongos que se encuentran en los alimentos,

en el agua, en el aire. Por lo tanto, los alimentos deben limpiarse, lavarse antes de ser consumidos; el agua hervida antes de ser bebida, y el aire debe ser puro, libre de contaminación, para que pueda ser respirado. Sin embargo, muchos alumnos, padres y docentes aun creen en explicaciones mágicas como causas de enfermedades. El *maldejo* es un ejemplo de creencias de las enfermedades infantiles; por lo tanto, hay que proteger a los niños de las malas influencias y de las miradas fuertes, se salvan poniéndoles azabaches y cruces tejidas en el cuello o en la muñeca. Muchos docentes y padres aun consultan a los “brujos” para explicar la mala suerte y cierto tipo de enfermedades. El contenido de los textos escolares es una interpretación cultural del mundo, en la que a través del lenguaje se pretende establecer una relación básica con la realidad, no importando si ese es o será el comportamiento de los escolares, de la familia o la comunidad. Comúnmente, la realidad no es lo que le da sentido al currículo, ni tampoco al lenguaje de los textos escolares, a veces pasa mucho tiempo entre el momento del diseño, el de la aplicación y el de la revisión y actualización. Lo que es real o irreal se muestra a sí mismo en el contexto particular que le da sentido. Lo que es cierto es que la comunidad, la familia, la escuela y los textos hablan lenguajes distintos con muy poca concordancia entre ellos, y muchas veces contradictorios. **Por lo que resulta complicado juzgar a la escuela con criterios de racionalidad científica.** El lenguaje contiene o es una imagen del mundo articulado en logos, en palabras, en discurso, es una forma de vida. También la escuela es una imagen del mundo y una forma de vida. Para los integrantes de una escuela, así como de una misma cultura. Parafraseando a Wiggstein: *los límites del lenguaje son los límites del mundo*. La imagen que la escuela tiene del mundo, no es compatible comúnmente con la imagen que el niño, la niña y los jóvenes y la familia tienen del mundo; parecieran ser imágenes distintas y a veces contrarias unas y las otras. Cualquiera que sea la imagen que se tenga del mundo, cada actor parte intuitivamente de la presuposición de que la verdad le pertenece y por lo tanto es válida. Sobre ello monta su proyecto, cada uno pareciera terminar con un proyecto suyo particular, que se espera confluyan en algún punto. En algún punto se espera que tales lenguajes e imágenes del mundo se encuentren y se reconcilien, y compararse entre sí desde un punto de vista práctico y ético, en tanto que se descubra lo que hay que hacer a favor de la coherencia, profundidad y economía de esfuerzos y adecuación cognitiva. La adecuación y compatibilidad de las imágenes del mundo está en función de los acuerdos y de un mínimo de consenso, en tanto que se recojan los temas esenciales que se repiten en los actores fundamentales de la educación: el niño, niña, joven, adulto: la familia-sociedad, la escuela y el estado.

La adecuación y coherencia cognitivas de las distintas imágenes del mundo: coherencia y verdad de los enunciados posibles acerca de los proyectos educativos diferenciados, que cada actor encarna, así como de la efectividad de los planes de acción que cada uno emprende a su favor o a favor del otro, se reflejan también, sin duda, en el modo de vida de cada uno. Las contradicciones que se encuentran no pueden explicarse por razones de las diferencias naturales o por razones del destino que cada uno contiene en sí, dadas las funciones que les toca asumir, y si así fuese se estaría muy cerca de un tipo de comportamiento irracional. Todos los componentes que intervienen en la educación y que aparentan incoherencias internas respecto de sus objetivos y proyectos de vida, se ven unidos en el objetivo del conocimiento humano, en la búsqueda, adquisición, organización y transmisión progresiva de conocimiento y el desarrollo de una actitud positiva, crítica hacia los contenidos del conocimiento: conceptuales, procedimentales, actitudinales, ideológicos y valorativos. Tal actitud, probablemente, no se desarrolla y cultiva a través de un comportamiento racional; ella deviene sola, intuitivamente y se establece en el corazón y en la mente de los niños, niñas y jóvenes como una estructura ciega que no tiene valor científico, sino ético. De ello no se tiene conciencia cierta, nace y se cultiva al calor de los actos positivos, alrededor del conocimiento que tiene lugar en el salón de clase. En este caso, ese tipo de actitud se va apoderando del niño y de la niña, de los jóvenes con una fuerza compulsiva, emotiva, que predispone al estudiante de manera positiva frente a los retos y exigencias crecientes del aprendizaje. Este es otro signo de la poca racionalidad de la acción pedagógica, pues, el estudiante, principalmente él, se involucra en el aprendizaje, sin saberlo y sin quererlo demasiado intencionalmente. Incluso, el concepto de aprender jugando o mientras se juega, obedece a esta acción no intencionada ni racional del aprendizaje, sino puramente afectiva.

La clasificación de los contenidos curriculares, contenidos de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales, transmite el carácter simbólico de contenidos separados artificialmente. Son representaciones del mundo **educativo** que juegan un papel importante, tanto en la comprensión del mundo de la educación, como en la socialización del estudiante. Al estudiante se le exige pensar en términos conceptuales, a operar bajo procedimientos determinados de forma precisa y hábil, y a desarrollar actitudes positivas y críticas frente a lo que elabora cognitivamente. Esta imagen de la educación cumple la función de conformar y asegurar una identidad adecuada, proveyendo además al docente y al estudiante de un núcleo de

contenidos y suposiciones que no pueden revisarse racionalmente sin afectar la identidad de los individuos y actores de la escuela como institución social ocupada del conocimiento y su transmisión cada vez más limitado y reducido a las prescripciones curriculares, sometido a un mínimo formal. Bajo una especie de distribución sistemática del saber en aras de la economía del conocimiento compartido, basado en unos cuantos principios didácticos que tiende a la difusión limitada de aspectos y detalles de la vida.

Son mucho menos, cada vez menos, los aspectos de la vida que se benefician de la escuela. En la escuela se ensaya un tipo de formación separando al niño de la sociedad y de los aspectos claves de la vida. La escuela sin embargo aprende de la sociedad. Esta especie de **hipótesis** no es fácilmente comprensible porque supone una racionalidad cognitivo- instrumental teleológica que va más allá de cualquier sociedad en particular. La sociedad requiere que la escuela se ocupe sistemática y científicamente del problema de educar. Para tal función, la escuela le pide apoyo y legitimación a la sociedad de su rol de educadora de la sociedad. El objetivo no es determinar el deber ser ni moralizar sobre el papel de una respecto a la otra, sino sugerir que el concepto de interrelación se refiere a que el aprendizaje es una dependencia recíproca. Debe llegar, al momento, cuando la sociedad sea una sociedad educadora donde se rebasarían los principios limitados y económicos del saber.

La sociedad y la cultura educan sin límites. Una razón es el descubrimiento de la cualidad “intensamente poética de la vida” y del vivir diario, y de un vívido goce que rebasa los límites impuestos por la educación escolar. Cosa no bien vista en la sociedad contemporánea, ocupada más del progreso material. **Nuevamente, el objetivo no es moralizar sobre la educación y el aprendizaje sino sugerir que el concepto de aprender está relacionado con el concepto de sabiduría Podemos aprender de otros por observación, por transmisión, por prácticas conjuntas, por tradiciones, por documentos escritos y orales.** Aprendemos de los vivos y de los muertos. Aprendemos de los ancestros, de lo poco que queda de la cultura ancestral, de sus formas alternativas de vida, de sus prácticas aparentemente superadas, de los saberes que nos anteceden a nosotros mismos. Sería bueno volver a las cosas pasadas y desentrañar su valor para la actualidad. Su verdadero valor histórico, sin correr el riesgo del anacronismo. **En todo caso, la escuela se sostiene en una racionalidad básica** a la que subyacen elementos de una supuesta racionalidad universal centrada

en aspectos cognitivos instrumentales, derivados de un incremento de la cognición en la educación y de un aumento del saber, que la escuela termina organizando por razones de dirección, de eficiencia y de organización y control curriculares, y ciertamente, que los procesos de aprendizaje deben explicarse, valorarse y evaluarse empíricamente. Bajo la hipótesis de que la racionalización de la imagen del mundo se cumple y se consolida a través del aprendizaje. Esto no indica que el aprendizaje es lineal, continuo, acumulativo ni mucho menos idealista. El aprendizaje puede darse por saltos, serendipitamente, en momentos distintos de asimilación, acomodación y transformación; dando lugar a conflictos cognitivos, regresiones y luego marchas hacia adelante.

La cognición se forma mediante la manipulación de los objetos de la realidad y la apropiación de los sistemas simbólicos y de significación de la cultura, en el proceso de construcción de la realidad y del mundo. La cognición se construye lentamente mediante procesos sucesivos de aprendizaje, cada vez más complejos en las etapas evolutivas del sujeto. A medida que el individuo evoluciona, crece, se desarrolla y madura va adquiriendo nuevas estructuras biológicas, cognitivas, emocionales y sociales y va desechando las que ya no son útiles para enfrentar el mundo. **En el individuo se produce un proceso intrincado de adaptación y transformaciones inteligentes. La inteligencia es una manifestación evolutiva de estructuras de adaptación para afrontar y resolver problemas que la realidad, el mundo le plantea al individuo.** El resultado que se obtiene es un desarrollo cognitivo complejo, que se define como construcción de la realidad, así como la construcción de un sistema de referencia para poder determinar el mundo objetivo de las relaciones sociales entre los miembros de una comunidad, frente al mundo subjetivo, el mundo privado de los sujetos. La evolución cognitiva del niño significa, entre otras cosas, la reducción paulatina del egocentrismo y la aparición de una descentración del yo, del sí mismo, para dar lugar y construir la noción del otro. El mundo de la intersubjetividad. Así el niño comienza a descubrir el mundo subjetivo del otro, leyendo e interpretando otras mentes, otros mundos. Allí se inicia el proceso de acción cooperativa, de inclusión, compartimiento y comprensión conjunta del mundo. Estos son conceptos importantes para la educación, en la interpretación del aprendizaje cooperativo, en el que fluyen las interpretaciones comunes respecto de los objetos de aprendizaje en el mundo escolar, a fin de alcanzar acuerdos de comprensión e interpretación del mundo. La herramienta mediadora en este proceso cooperativo y proximal es el lenguaje.

Los sujetos al interactuar se entienden siempre en la perspectiva del mundo que les pertenece, que forma parte de sus vidas estructuradas de convicciones, creencias, valores, costumbres, prácticas particulares. Estos elementos que estructuran la vida se comparten y se distribuyen entre los miembros de la comunidad, del salón de clase, de la escuela.

En la acción pedagógica, los sujetos se entienden, se contraponen y se aceptan a través de los sistemas de convicción, de objetivos y de prácticas que comparten y sobre las cuales disienten. En este sentido, los sujetos se disponen a acceder, descubrir y valorar las intenciones del otro. En este caso, el docente actúa tratando de convencer, persuadir e influir sobre la cognición o sobre la conducta social del estudiante, que bien acepta o rechaza de manera abierta o encubierta la autoridad del docente, se advierte una actitud abierta e intencionada de socialización cognitiva o conductual. **La racionalización que sustenta esta acción pedagógica se apoya en principios de autoridad normativa o de personalidad que fijan las potestades del docente y le permiten intervenir en la vida del estudiante sin ser cuestionado, logrando aceptación y poder de convencimiento y de corrección, aminorando el rechazo.** Esto supone un tipo de racionalidad pedagógica de relaciones entre los sujetos de aprendizaje, en la que las contracciones se minimizan a favor de la convivencia y direccionalidad del proceso educativo, en el que ambas partes se aceptan mutuamente bajo iniciativas de coherencia y de acuerdos tácitos.

En tal caso se depone el egocentrismo que pudiera caracterizar al docente por su posición de autoridad, y al alumno por la naturaleza humana particular de esa edad. En los adolescentes, por ejemplo, aún permanecen signos de egocentrismo, prepotencia, autoritarismo, impertinencia e irreverencia que obstaculizan la fluidez comunicativa y pedagógica, que provocan posturas autoritarias y de intolerancia del docente frente al adolescente y del adolescente frente al docente. Tales posturas, de uno y otro lado rayan en actitudes irracionales, debido probablemente a las distintas imágenes del mundo y a la existencia de proyectos educativos propios, algunas veces incompatibles.

La educación formal en general y la escuela en lo particular son acciones reguladas por normas, leyes y disposiciones reglamentarias, resoluciones y decretos que se refieren y regulan el comportamiento de las organizaciones escolares y sus miembros. Los miembros de las organizaciones escolares observan las normas cuando se dan las condiciones y se definen los contenidos y los objetivos para que la

norma se aplique. Las normas además expresan un acuerdo tácito entre los miembros de la organización y la organización misma, contiene además una expectativa general de comportamiento y de evaluación.

La escuela es una organización regulada por normas racionales. Es normativa en tanto que la expectativa de comportamiento tiene un sentido preceptivo, regulado, que define y espera una conducta determinada de acuerdo al rol que ocupan los miembros en la organización. El modelo normativo subyace a la teoría del rol.

Así mismo, la educación formal es una acción humana definida por el sentido racional de la acción, sujeta a normas y a propósitos. La pedagogía y la filosofía definen la naturaleza teleológica de la educación. De donde se deriva que la educación dirige su acción a la realización de los fines generales definidos por el estado, por la sociedad, la escuela y el docente haciendo que se produzca algo, los resultados deseados, eligiendo los medios congruentes y más eficaces posibles entre alternativas. Esto convierte a la educación en una acción estratégica-racional, en tanto que supone la elección y estimación de los medios y fines de acuerdo al principio de maximización de resultados. Este esquema racional de decisión no arroja en su totalidad a las organizaciones escolares. Ellas están definidas por la poca claridad de sus objetivos, poca capacidad técnica para seleccionar adecuadamente los medios eficaces que produzcan los resultados deseados, aunque casi siempre cualquier resultado es aceptado. Resultado que comúnmente no es confrontado con los objetivos y expectativas definidos. La acción de la escuela es ambigua, tanto en la definición de los fines como en la escogencia de los medios.

Los conceptos que dominan en la teoría de la acción pedagógica son los de fines, medios tecnológicos, normas reguladoras del comportamiento humano, los actores en el proceso, la interacción, el grupo, el contexto de la escuela, el proceso educativo colectivo, en el que el lenguaje y la comunicación ocupan un lugar preponderante. La acción interactiva supone la existencia no de un individuo en particular con otro individuo, sino la existencia de una comunidad en interacción con propósitos definidos de aprendizaje, donde los actores tienen algo que comunicar, su propia imagen y los contenidos que tratan de la cultura y de la concepción del mundo, contenidos intencionalmente organizados en el currículo y los que surgen en las conversaciones de clases, estructuradas en la dinámica propia del aula.

La acción pedagógica es teleológica, normativa, interactiva y comunicativa. De estos tipos de acción, la teleológica parece ser la que domina el concepto de racionalidad, en tanto que su diseño se ajusta a la definición de fines, medios y procedimiento técnicos objetivos. También la acción normativa se cubre bajo el concepto de racionalidad. Las normas son objetivas y generales y no admiten ambigüedad, ni subjetividad. Tanto las normas definidas por las leyes, reglamentos, resoluciones y decretos; así como las construidas socialmente contienen expectativas objetivas de comportamiento y contienen en sí mismas normas de evaluación. En cambio las acciones interactivas y comunicacionales pertenecen al mundo subjetivo de los actores.

La acción teleológica presupone un mundo objetivo en el que se ponen en concordancia las percepciones, deseos e intenciones de los diseñadores, y las alternativas de intervención, los métodos y procedimientos para maximizar los resultados esperados. En tal sentido, los actores educativos, los éxitos y los fracasos pueden ser valorados, evaluados y juzgados por terceros con criterios de logro y normas de eficacia. En este sentido, los éxitos y fracasos, los resultados, dependen de los actores, de las estrategias y de los medios orientados a asegurar el máximo posible de resultados.

Comúnmente, la acción pedagógica normativa puede considerarse como una estrategia racional que asegura la ejecución de las intenciones, de los objetivos, formalmente establecidos, bajo un sistema de prescripciones que obliga su ejecución. En este sentido la norma goza de validez jurídica y social cuando es reconocida y aceptada como válida, viable y justificada. La norma además asegura el mantenimiento y permanencia del sistema organizado de roles, prescripciones e intenciones que definen el sistema escolar formal. El modelo normativo no sólo proporciona un complejo cognitivo, sino también un complejo motivacional que posibilita comportamientos conforme a las normas, asociado a un modelo de aprendizaje que asegura la interiorización de valores, presentes en el sistema normativo.

La acción interactiva descansa en la capacidad de comunicación, en el lenguaje y en el talento humano de la intersubjetividad, la habilidad humana para entender la mente de otros a través del lenguaje, el gesto y otros medios humanos. En tal proceso se crea una comunidad de aprendizaje, en la que los aprendices se ayudan unos a otros a aprender, cada cual de acuerdo a sus habilidades, los más capaces acompañan a

los que tienen más dificultades, así se entiende la aparición de la zona de desarrollo próximo. Esta es la base de la pedagogía interactiva, cuyo precepto es “que cuando se trata de seres humanos, el aprendizaje es un proceso interactivo y el que las personas aprenden unas de las otras. La comunicación en educación se refiere a la interacción de al menos dos sujetos capaces de lenguaje, de influencia y de acción por medios verbales o no verbales, por medio de los cuales se establece una relación interpersonal con propósitos educacionales, Los actores, docentes y estudiantes, en situaciones formales de educación buscan entenderse sobre una situación de acción, para así coordinar sus propósitos, bajo acuerdos tácitos o expresos y acuerdos de significados.