

January 1998

La formación comunicativa en la universidad

José Raúl Mongui Sánchez

Universidad de La Salle, Bogotá, revista_uls@lasalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

Citación recomendada

Mongui Sánchez, J. R. (1998). La formación comunicativa en la universidad. *Revista de la Universidad de La Salle*, (27), 55-78.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

La formación comunicativa en la universidad

José Raúl Monguí Sánchez
Filósofo

Maestría en Docencia Universitaria y Lingüística, Ph.D. en Filosofía
Especializado en Dialectología Hispanoamericana y en Pedagogía
Docente del Departamento de Lenguas Modernas, en Lingüística y Pedagogía
Universidad De La Salle

El maestro es un trabajador de la cultura. Y para tratar el tema de la formación comunicativa, nada más oportuno que reflexionar sobre nuestra gravísima, he dicho "gravísima", labor de formadores en el "habla". Conviene, pues, determinar para la reflexión algunos problemas referentes a las representaciones o concepciones vigentes que la "postmodernidad" nos representa por doquier en torno a nuestro trabajo de maestros en la comunicación; luego auscultar dichos problemas para en y por ellos buscar la solución que como una luz nos guíe en nuestro quehacer docente, y finalmente detenernos en un ejemplo alternativo vigente que exhibe y patentiza una forma de solucionar operativamente dicho problema del docente de la palabra.

1. El problema

En todas las aulas por donde el docente se pasea, él encuentra y se tropieza con diversas representaciones o concepciones acerca de la enseñanza y formación en la comunicación, las cuales lo animan o lo desalientan, le incrementan la fe en su trabajo o le dejan la semilla del escepticismo o del empirismo en su espíritu (Véase fig. 1).

Hay representaciones que insisten en la oralidad como el medio por excelencia para conocer y desarrollar la palabra, la comunicación. Por ello se centran en todas las dinámicas y técnicas de expresión oral con la esperanza de que por la acertada manipulación de estas herramientas el alumno asimilará y desarrollará su palabra, sin pensar realmente que con ello se está adelantando un adiestramiento y una domesticación cual lo hace en un circo un experto domador de felinos o de leones, y en estas circunstancias se actúa con la conciencia ingenua de que las técnicas de la oralidad tienen el efecto mágico de desarrollar la persona en su más íntima dimensión de su pensar.

Hay representaciones que insisten en el subjetivismo del habla cuando ellas desarrollan y promueven, en lo oral o en lo escrito, la expresión personal, individual, singular, y particular del mundo de las vivencias, de las experiencias consumadas que el alumno ya trae al aula escolar. En esta representación se ve cómo el alumno debe hablar de sí, de lo que él ya ha aprendido

en el aula de la vida; el discípulo entonces no debe guiarse por modelos, ideas o procedimientos externos porque ellos coartan su libertad espiritual y el mundo de su creatividad. Se cree que el alumno ya tiene, él por sí mismo, suficiente alimento para hablar creativamente, para comunicarse.

En esta representación, la escuela sobra, el alumno no quiere nutrir su espíritu con nuevos alimentos culturales, no requiere a los compañeros para su proceso de socialización porque, simplemente, lo que necesita el alumno es que él escoja su momento para que se encuentre consigo mismo y hable de sí mismo.

La representación según la cual, en el aula se esparcen conglomerados inmensos de contenidos lingüísticos, mediante la recitación de escuelas, teorías lingüísticas, métodos y modelos de análisis cual lingüistas consumados, como lo haría un Chomsky o un lingüista afamado dejando abismados a los discípulos por el alto poder de especulación en un terreno intrincado de teorías, de reglas de interpretación puras sin que se vea cómo emplearlas para la solución de los requerimientos de la cotidianidad. Esta representación cree que la ciencia es sólo teoría y que la praxis es meramente ocasional y secundaria, sin sospechar siquiera que la teoría sin práctica es vacía y que la práctica sin teoría es ciega.

Hay representaciones que le dan un poder omnipotente al habla, de tal modo que el hablante puede disertar sobre cualquier tema o contenido cien-

1. El Problema: Las Representaciones

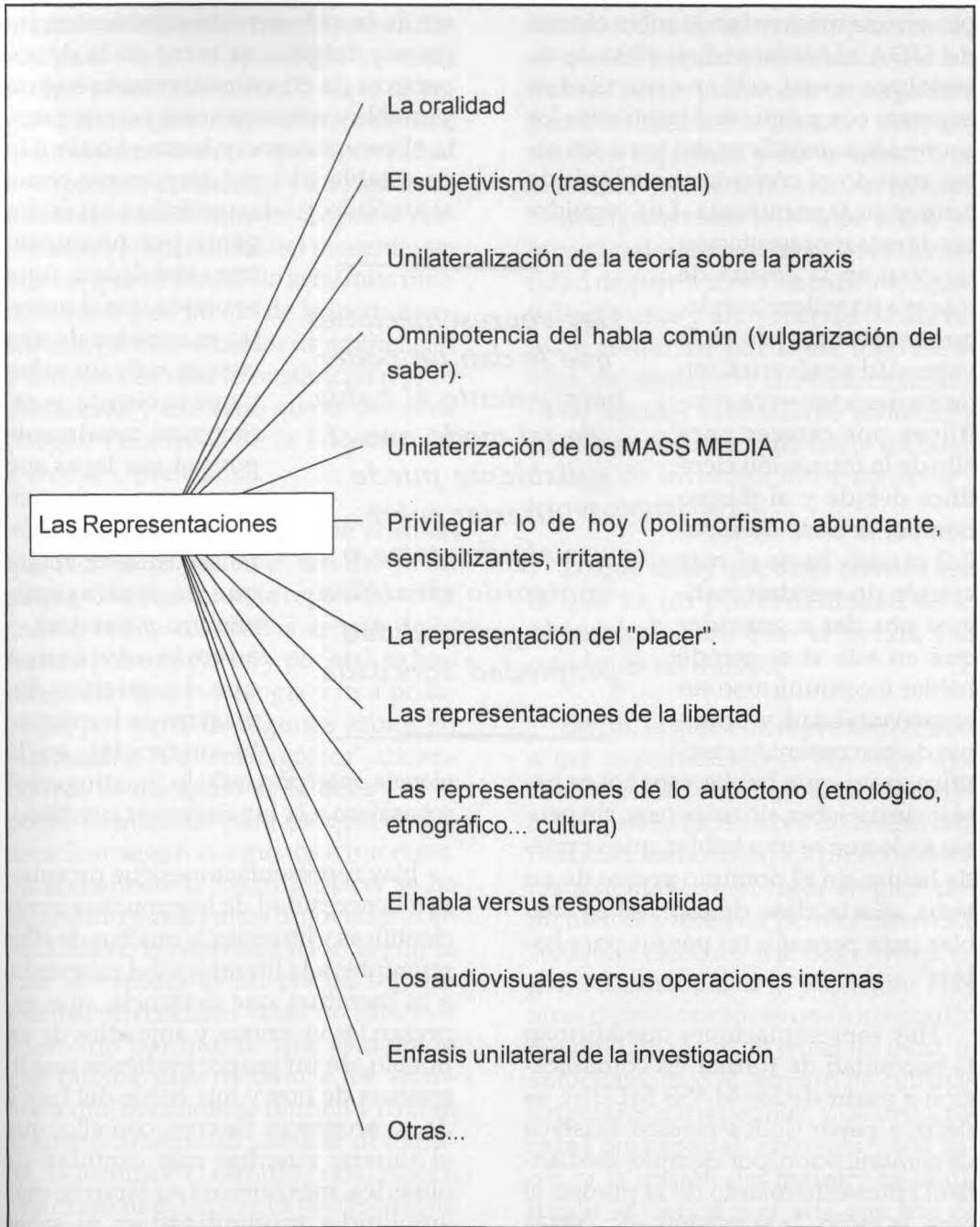


Figura 1

tífico con la profundidad y propiedad adecuada. En esta representación está implícita la creencia de que, por ejemplo, en una mesa redonda sobre el tema del SIDA, el hablante de la clase de español por ser tal, está en capacidad de expresar con propiedad lingüística los contenidos científicos del tema sin saber cuándo ni cómo los ha adquirido éstos y su terminología. Los seguidores de esta representación no caen en la cuenta de que se está vulgarizando, que se está cayendo en la vaguedad y pulverización de los conocimientos científicos por carecer para ello de la formación científica debida y al mismo tiempo, la clase de español camina hacia el más grande de sus desprestijos por dar a entender que en ella sí se puede hablar o comunicarse sin responsabilidad y dominio de un contenido científico,

o sea, que hablar español es hablar sin un saber, sin un pensar, sin pensar en lo que se va a hablar, que se puede hablar sin el dominio previo de un tema, que la clase de español es "hablar para pensar y no pensar para hablar".

Hay representaciones que afirman la necesidad de formar en comunicación a partir de los MASS MEDIA, es decir, a partir de los medios masivos de comunicación, por ejemplo, mediante el aprovechamiento de la prensa, el cine, la radio, la televisión, etc. con la esperanza de que el alumno viva su

momento presente y aprenda a dar respuestas en su presente vital. Pero como las circunstancias y sucesos del devenir de la vida son tan cambiantes, fugaces y frágiles, se recae en la desesperanza de no encontrar nada seguro y estable y entonces entra por esa puerta el escepticismo y hasta el odio a lo ya establecido por imponerse como algo sólido, y odio también a lo contin-

gente por no encontrar estabilidad. Aquí se olvida que el maestro es maestro de una ciencia o de un saber y que la ciencia se caracteriza cabalmente porque sus leyes son necesarias, universales y estables, a diferencia del saber vulgar que es contingente, efímero y pasajero, y además olvidamos que la misión del maestro es formar en lo sustancial, en la

ciencia, interpretando lo "contingente" y pasajero a la luz del saber científico.

Hay representaciones que promueven la necesidad de leer muchas obras científicas y literarias, y muchas de ellas referentes a la literatura del momento, a la literatura que denuncia, que expresan las vivencias y angustias de un pueblo, de un grupo; prefieren una literatura de hoy y que hable del hoy y de su acontecer. Se cree, con ello, que el alumno mientras más cantidad de obras lea, más formará su espíritu, más amplitud y profundidad en su saber adquirirá y por ende se formará más y

*Hay representaciones
que le dan un poder
omnipotente al habla,
de tal modo que el
hablante puede
disertar sobre
cualquier tema o
contenido científico
con la profundidad y
propiedad adecuada.*

mejor en lengua materna, y si a esto se añade un considerable número de obras de actualidad, entonces este alumno estará en las mejores condiciones para vivir y responder a los retos de la "postmodernidad". Aquí el engaño está en una confusión intelectual que consiste en creer que la cantidad es superior a la cualidad y que los acontecimientos continuos que pasan por el presente son lo sustancial del presente; sabido es que en medio de la infinita multiplicidad y en medio de la inconmensurable gama multicolor de apariencias y fenómenos está lo sustancial que es inmanente y lo eterno que es presente (Hegel, Principios de la Filosofía del Derecho... prefacio...)

Hay representaciones que afirman que leer es un placer, el estudio es un placer. Con base en esta representación se han hecho campañas en pro de la lectura por una parte, y por otra se han difundido una psicología y una pedagogía por parte de algunos sabios en esta materia "Psicopedagógica", diciendo que al discípulo se le debe dar el poder omnímodo para escoger lo que debe leer según sus gustos e intereses. Paralelamente la Lectura-placer se ha difundido por algunos innovadores en educación, la representación según la cual el estudio es un placer, seguramente convencidos -mas no sabemos cómo- no por qué de que esto era lo que faltaba para motivar a los alumnos a que estudien, se formen y rindan académicamente. El plantear de entrada, la lectura o el estudio como placer, ¿no creen ustedes que es precisamente el placer y la felicidad lo primero que por naturaleza busca el hombre espon-

táneamente? ¿Y entonces, no creen Ustedes que sobraría este enfoque para leer o estudiar? Lo que esta representación oculta es la verdad, y la verdad es que la lectura y el estudio son un trabajo, no un placer; que el verdadero placer o felicidad del hombre es de naturaleza espiritual y no sensible. Que la lectura y el estudio son un trabajo, lo atestiguan todos los sabios, todos los investigadores en quienes se ve la cantidad de privaciones, sacrificios, horas y días, meses y años enteros de desvelos y esfuerzos por saber algo de la vida, del mundo, -y también cualquiera de ustedes sabe cuánto esfuerzo y trabajo se requiere para hacer un buen trabajo de investigación y consulta y lograr comunicarlo-.

Lo que sí hay que dejar claro es que lo que es un placer-felicidad es el "aprender", pero que la lectura y el estudio es un trabajo.

En fin, la gama de representaciones sobre comunicación es tan basta que cual densa neblina y obrubila al maestro: algunas, en nombre de la libertad, rechazan las normas, los procedimientos sistemáticos, el rigor exigido por un método, etcétera, pero olvidan que cualquier ciencia o arte exige orden, rigor, sistematicidad y precisión. Hay otras representaciones que fomentan lo regional, lo racial, lo tribal, lo local, lo autóctono, bajo el amparo de culturas singulares e irrepetibles y de una unicidad tan especial. Entonces, ¿qué hacer, si la misión del maestro es la difundir la ciencia y el arte que son de validez universal?, pues no se ve cómo tendría, en consecuencia, el maestro

que hacer creer a las gentes que la ciencia es particular y de lo particular y no de lo universal y necesario. En esta misma tendencia están quienes fomentan la diversidad de culturas y su absoluta independencia, dando a entender que el hombre de una cultura, en virtud de dicha cultura es esencialmente y sustancialmente diferente. Con una representación muy singular hay gentes para quienes el habla y la formación en lengua española y en idiomas no tienen nada que ver con la conducta y comportamiento, con las actuaciones y las obras, con la responsabilidad o imputabilidad del hombre, con el derecho y los deberes, pues dicen "a mí lo que me interesa es que haga bien sus previas y las responda bien, lo demás: ortografía, que sea bien o mal hablando, que sea agresivo y déspota lingüísticamente, etc. eso me compete como profesor de español o de comunicación".

Esta representación asume que los actos del habla no son actos humanos y por ende no los cobija imputabilidad o responsabilidad alguna, y para estos sabios no viene a colación lo que Sócrates decía: "Si se corrompen las costumbres se corrompe la lengua", y mucho menos aquel pensamiento griego: "Habla bien porque vive bien".

También hay representaciones centradas en los medios audiovisuales a los cuales se les atribuye el poder congénito o innato de llevar de modo directo e inmediato el conocimiento al interior de la conciencia del hombre, desconociendo que el conocimiento

sólo se da por un esfuerzo interno del espíritu, por el trabajo penoso de la reflexión y del pensar y no por la simple representación sensible -propia de los audiovisuales- que más bien fomentan la pasividad intelectual, por lo cual se debería hablar del "Brutamax, la taravisión y la antena paranoica". En este sentido, ya hay una "cultura del aula" en la cual se exige que el maestro debe copar hablando la(s) hora(s) completa(s) pues al no hacerlo, porque pone a trabajar a los alumnos (a leer y a escribir) de conformidad con una guía bien diseñada de trabajo, entonces ya los mismos alumnos dicen

Hay representaciones que afirman que leer es un placer, el estudio es un placer. Al alumno le gusta oír y no leer y escribir, le gusta la oralidad del maestro y no el trabajo personal (leer y escribir). Pero la necesidad de fondo está en que, en el aula, el alumno debe oír poco de su maestro y trabajar mucho por cuenta propia "leyendo, pensando, escribiendo".

"el maestro no hizo clase, no dictó la clase porque lo único que hizo fue ir de grupo en grupo absolviendo algunas dudas, algunas preguntas"... "ponernos a trabajar".

Al alumno le gusta oír y no leer y escribir, le gusta la oralidad del maestro y no el trabajo personal (leer y es-

cribir). Pero la necesidad de fondo está en que, en el aula, el alumno debe oír poco de su maestro y trabajar mucho por cuenta propia "leyendo, pensando, escribiendo". ¿cuándo, el alumno y el maestro cambiarán de oficio? ¿Cuándo, el profesor hablará lo esencial en el aula y el resto del tiempo se lo deja al alumno para que bajo su dirección y guía trabaje (lea, piense, estudie) y tenga la dicha e aprender por sí solo... "de aprender a formarse en comunicación?"

Hay una representación según la cual sólo la investigación se aprende y se educa en esta postmodernidad. En esta representación se observa cómo la podríamos llamar "investigacionitis" en virtud de la tan cimera exaltación de la investigación como alternativa única y como la panacea en la educación y en la formación comunicativa del alumno del año 2000.

Tan importante es la investigación dentro de este contexto mundial y social que a ella (la investigación) se involucran la familia, las bibliotecas y centros de documentación y experimentación, etcétera. de tal suerte que el padre o la madre y los hermanos (algunos de ellos o todos juntos) se la pasan en vela ayudando al alumno a resolver el trabajo, y los centros de documentación se ven llenos de alumnos copiando y fotocopiando hojas y más hojas, páginas y más páginas para cumplirle al moderno maestro, adalid de la nueva y verdadera investigación. ¿Dónde, cómo y cuándo digerirá el alumno tanto acopio de ciencia? ¿Valía la pena tanto esfuerzo y el tiempo in-

vertido en relación con lo que realmente el estudiante asimiló? ¿Y si todos los maestros exigen lo mismo, qué opina usted del tareismo -que no se hace en el colegio ni en el aula sino fuera del horario regular institucionalizado- (tareismo) como recurso de formación comunicativa y crecimiento en la ciencia? ¿Es el aula un lugar para trabajar y aprender y el hogar para practicar y reforzar lo adquirido en el colegio? Es decir, ¿se podría pensar que la realidad debería estar en que, por ejemplo, con la clase de español ocurra exactamente lo siguiente a saber: que en aula hago y resuelvo las tareas y en mi casa las estudio, las practico y las aprendo? ¿por qué no pensar que el aula es el centro de investigación, el aula es el lugar de estudio, el lugar para leer, para pensar, para aprender bajo la guía del maestro y la casa es para practicar y recrearse con lo aprendido en el colegio? ¿No ocurre, a veces que el alumno tiene tantas tareas que hacer que no le queda tiempo para estudiar?

También, el polimorfismo de la conciencia del docente en comunicación se ve agobiado por la inmensa y creciente variedad y multiplicidad de "enfoque y métodos para la formación en Idiomas" (véase Figura 2).

Existe el método de Gramática-Traducción, el cual, a veces, tiene privilegio en la lengua materna cuando se insiste en la literalidad, en el enfoque predominantemente descriptivo y categorial de las partes de la oración, etcétera. En las lenguas extranjeras tuvo y tiene aún relevancia por algunos docentes para formar en comunicación.

1. El Problema

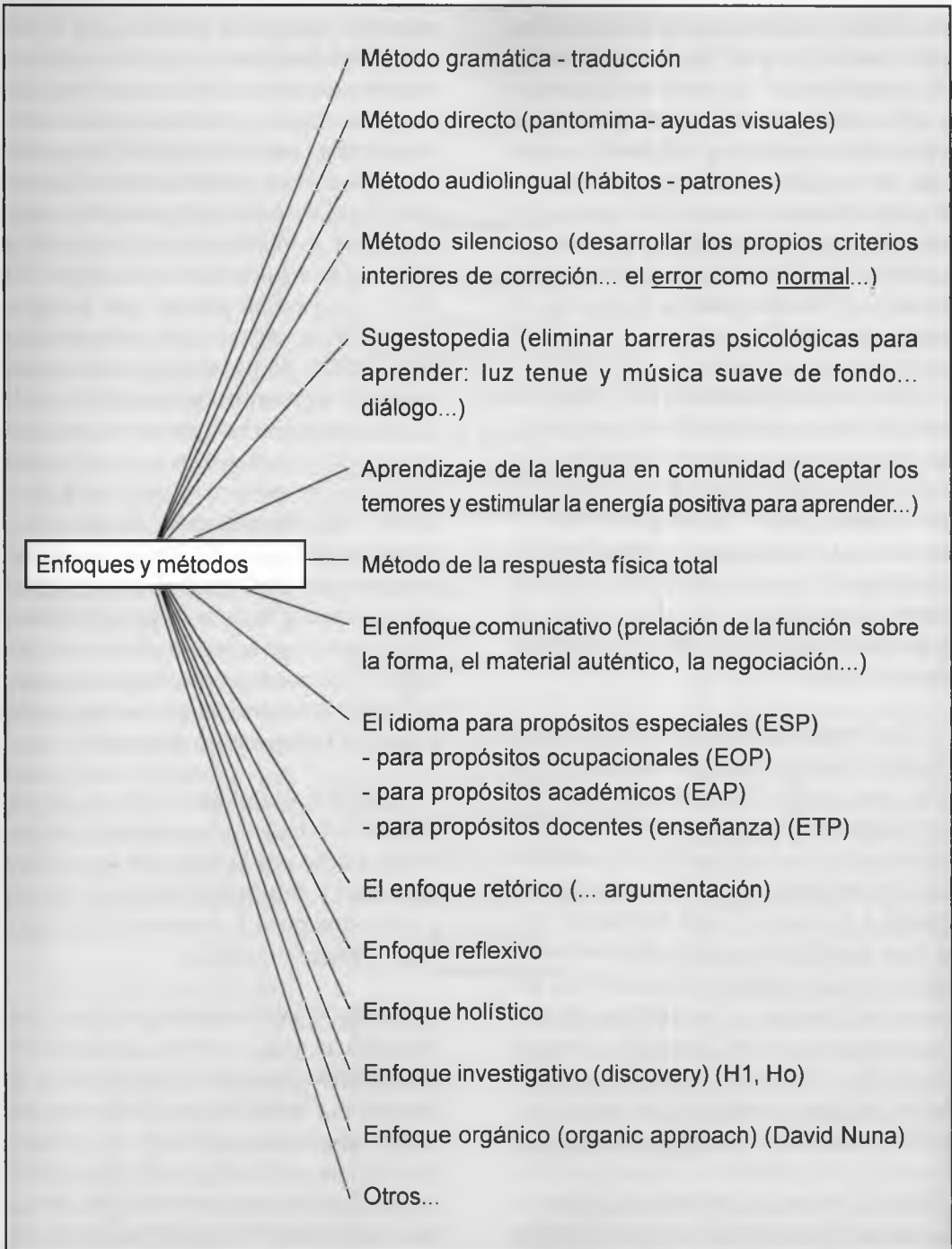


Figura 2

El Método directo es notable, su acogida por los docentes que gustan del uso de la "pantomima y de las ayudas visuales".

El Método Audiolingual es preferido por los maestros deseosos de fijar "patrones, hábitos, lo conductual, comportamental o behaviorista..." comunicativa.

El Método Silencioso es muy apreciado por quienes desean desarrollar en el alumno, los propios criterios interiores de corrección y el error como algo normal... en la comunicación.

La Sugeotopedia tiene particular atractivo para los docentes anhelantes de eliminar las barreras psicológicas para aprender, empleando para ello, luz tenue y música suave de fondo, etcétera, a fin de provocar el diálogo espontáneo y agradable y sin tensiones.

El Método de aprendizaje de la lengua en comunidad, le gusta mucho a docentes interesados en sentir el contexto comunitario en el aprendizaje, creando en el grupo-comunidad un ambiente de tolerancia y de aceptación de los temores y miedos, y luego estimular la energía positiva para aprender... para comunicarse.

El Método de la respuesta física total invita a que los discípulos se apresen para poner en acción toda su corporalidad como infraestructura vivencial para lograr el aprendizaje de los idiomas, de la comunicación.

El enfoque comunicativo hace especial hincapié en la función sobre la for-

ma, privilegia el llamado "material auténtico" y la "negociación", tanto de tópicos como de contenidos o programas -o planes de aprendizaje- del curso.

Los métodos - enfoques comunicativos de la enseñanza de los idiomas para propósitos especiales (ESP) privilegia las intenciones, intereses o metas de formación, así por ejemplo, si el interés son las ocupaciones u oficios entonces tenemos el de "propósitos ocupacionales (EOP)", si el interés es académico entonces tenemos el "de propósitos académicos (EAP)", si el propósito es la docencia entonces tenemos el "de propósitos docentes (Enseñanza) (ETP)".

Se da el "enfoque retórico" cuando al maestro le interesa el manejo de la argumentación en la comunicación.

El enfoque reflexivo le da importancia a los procesos reflexivos del estudiante, al razonamiento... en la comunicación.

El enfoque Holístico concibe al alumno como una totalidad y a su vez debe interactuar plenamente en el mundo, con apertura, también con conciencia de totalidad y de universo.

Existe el enfoque investigativo (*Discovery*) cuyo énfasis está en desarrollar en el alumno las capacidades predictivas de búsqueda e indagación, desarrollando la función heurística o anticipatoria por el manejo de "hipótesis falsables o verificables o comprobables".

Se da el enfoque comunicativo orgánico (*organic approach*) (Hong Kong, David Nuna), el que llama la atención sobre el poder y el dinamismo del organismo como centro y fuente del despliegue del aprender... del comunicarse...

Pero la lista no termina, porque hay muchísimos más: Otros.

La verdad de "enfoques y métodos" en la comunicación le plantea al docente la necesidad de ser crítico, de discernir la opción más probable para ser él, el maestro que quiere ser, llegando a descubrir lo suyo.

2. La solución

El problema ante el cual se debe responder es el "habla", "la palabra", el "verbum", "la comunicación". La propuesta está en discernir dos fases o aspectos de la "palabra", la "palabra interior" (*inner word*) y la "palabra exterior" (*outer word*). Los estudios lingüísticos, de las ciencias de la comunicación, algunas filosofías, etcétera, han privilegiado la "palabra exterior" sobre la "palabra interior", es decir, se ha sobrealvalorado "lo que Usted hace con la palabra" y "no lo que Usted ejerce en sí mismo como agente operativo para revelar o producir la palabra".

Lo precedente exige partir de un marco mínimo antropológico para el acto educativo (Véase figura 3). En este marco está plateada la palabra como una "mediación" entre el sujeto del co-

nocimiento (por ejemplo, el alumno) y el objeto del conocimiento (el ámbito de los saberes, Currículo). La mediación de la palabra es promovida, recibe para su desarrollo, la ayuda, la cooperación, la colaboración del Profesor como causa segunda, como causa instrumental, puesto que el docente viene a ser un "mediador" de la "mediación" (la palabra del alumno).

Hablar de la "palabra interior" demanda, cita o emplaza el que se hable del "dinamismo operacional" de la "Estructura Cognitiva", que es su "palabra interior" (Véase Figura 4). Dicho dinamismo operacional se desarrolla progresiva y acumulativamente a través de cuatro niveles ascensionales. El primer nivel, el experienciar, es el punto de partida de la palabra interior, allí entra en actividad todo el dinamismo de la sensibilidad, todos los sentidos, los sentimientos, las emociones, las pasiones, el dolor y la alegría, el odio y el amor, es decir, toda la corporalidad... Este dinamismo es el comienzo del habla, de la palabra; de donde la educación, por ejemplo, de los sentidos, sea una educación, de la palabra, del habla... de la comunicación.

El segundo nivel del dinamismo operacional es el entender. Éste ocurre porque el hombre en virtud de su dinamismo operacional espontáneo está movido por la búsqueda a través del preguntar: ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué? El hombre lo hace porque busca lo inteligible, lo coherente, lo unitario, la inteligibilidad, lo que es.

Mínimos antropológicos para el acto educativo

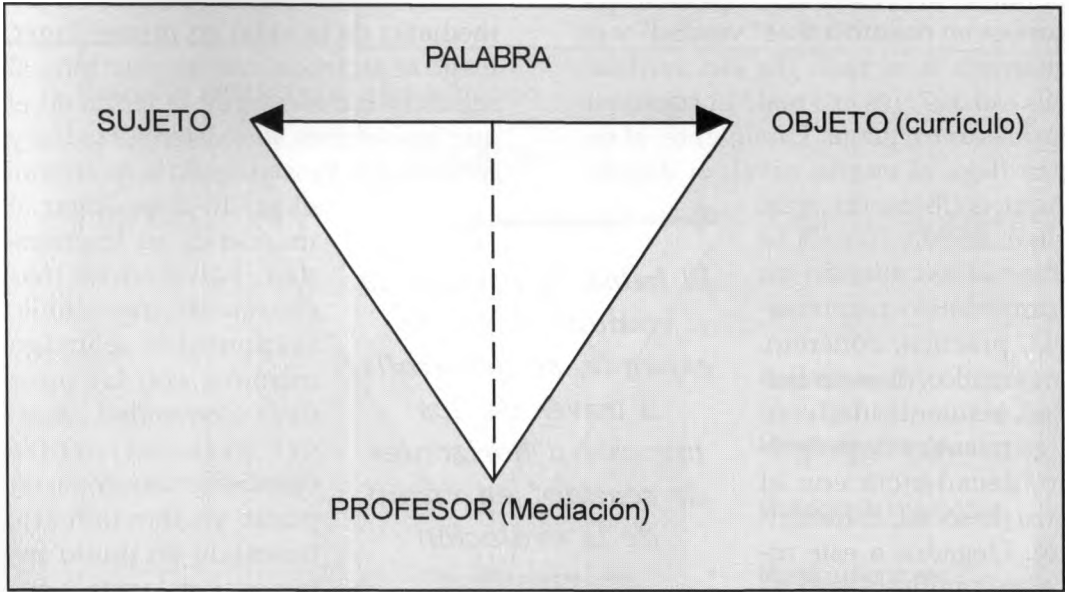


Figura 3

Estructura Cognitiva

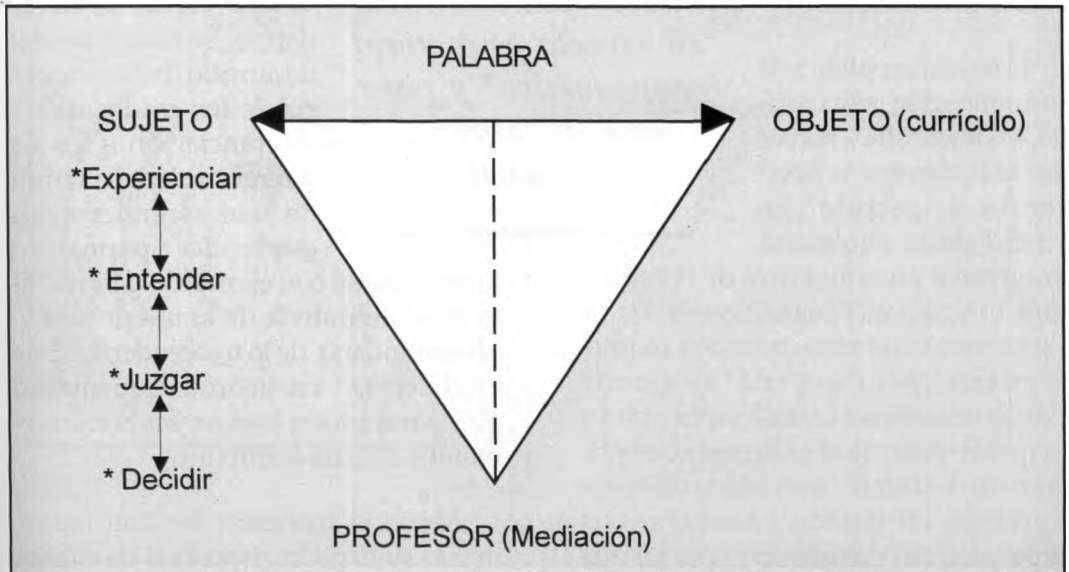


Figura 4

Luego, el sujeto busca el juzgar como tercer nivel. El sujeto tiende a ponderar la evidencia, a sopesar lo que conoce en cuanto a si es "verdad" y en cuanto a si es real: ¿Es eso verdad?, ¿Es eso así?, ¿es eso real? El sujeto valora, esto es, juzga. Finalmente, el sujeto llega al cuarto nivel, el decidir.

Aquí, deliberando, opta, elige, decide, ejercita su libertad asumiendo un compromiso responsable, práctico, concreto, pragmático, de autenticidad, inautenticidad consigo mismo y de progreso/decadencia con el otro (lo social, lo histórico). Llegados a este nivel se manifiesta realizada en forma plena la palabra interior, la cual se categoriza o llega a su determinación por la palabra hablada, oída, escuchada, pronunciada.

El habla, la palabra, la comunicación, se expande, se desarrolla a través de "los mundos u horizontes de sentido" en virtud de la evolución progresiva y acumulativa de la estructura Cognitiva. (Véase Figura 5). La cosmovisión de estos mundos requiere precisar, por una parte "su aspecto estructural esquemático" y por otra su "aspecto procesual". En cuanto al primero se destacan en un único objeto (o Universo) los mundos u horizontes de expansión del dinamismo operacional humano (de la estructura Cognitiva),

los cuales ascienden por niveles o escalas, desde el mundo u horizonte del sentido común (el cual se da en la inmediatez de la vida) en primer lugar, luego se asciende, con un paso más, al segundo mundo, el de la teoría en el que los saberes son sistematizados y controlados. Prosiguiendo la ascensión,

el sujeto debe llegar al mundo de su Interioridad, volviéndose más consciente, razonable, responsable consigo mismo y con los otros de la comunidad. A nivel personal ocurre cuando deviene como un punto en movimiento, buscando un punto superior para lograr la autenticidad superando la inautenticidad; y a nivel social e histórico cuando su despliegue dialéctico tiende siempre al progreso superando la decadencia. Se trata pues del desarrollo de la conciencia de los grados de indiferenciación a los de diferenciación. En virtud de este ascender a, de este tender a permanente

se enfrenta con el mundo u horizonte de lo definitivo, de lo ulterior, de lo ultramundano, de lo trascendental. Este es el aspecto estructural esquemático de los mundos u horizontes como elementos de una estructura.

Ahora es menester explicar brevemente su aspecto procesual de dichos mundos y horizontes de sentido. Se tra-

El habla, la palabra, la comunicación, se expande, se desarrolla a través de 'los mundos u horizontes de sentido' en virtud de la evolución progresiva y acumulativa de la estructura Cognitiva. La cosmovisión de estos mundos requiere precisar, por una parte "su aspecto estructural esquemático" y por otra su "aspecto procesual"

Mundos u horizontes de sentido

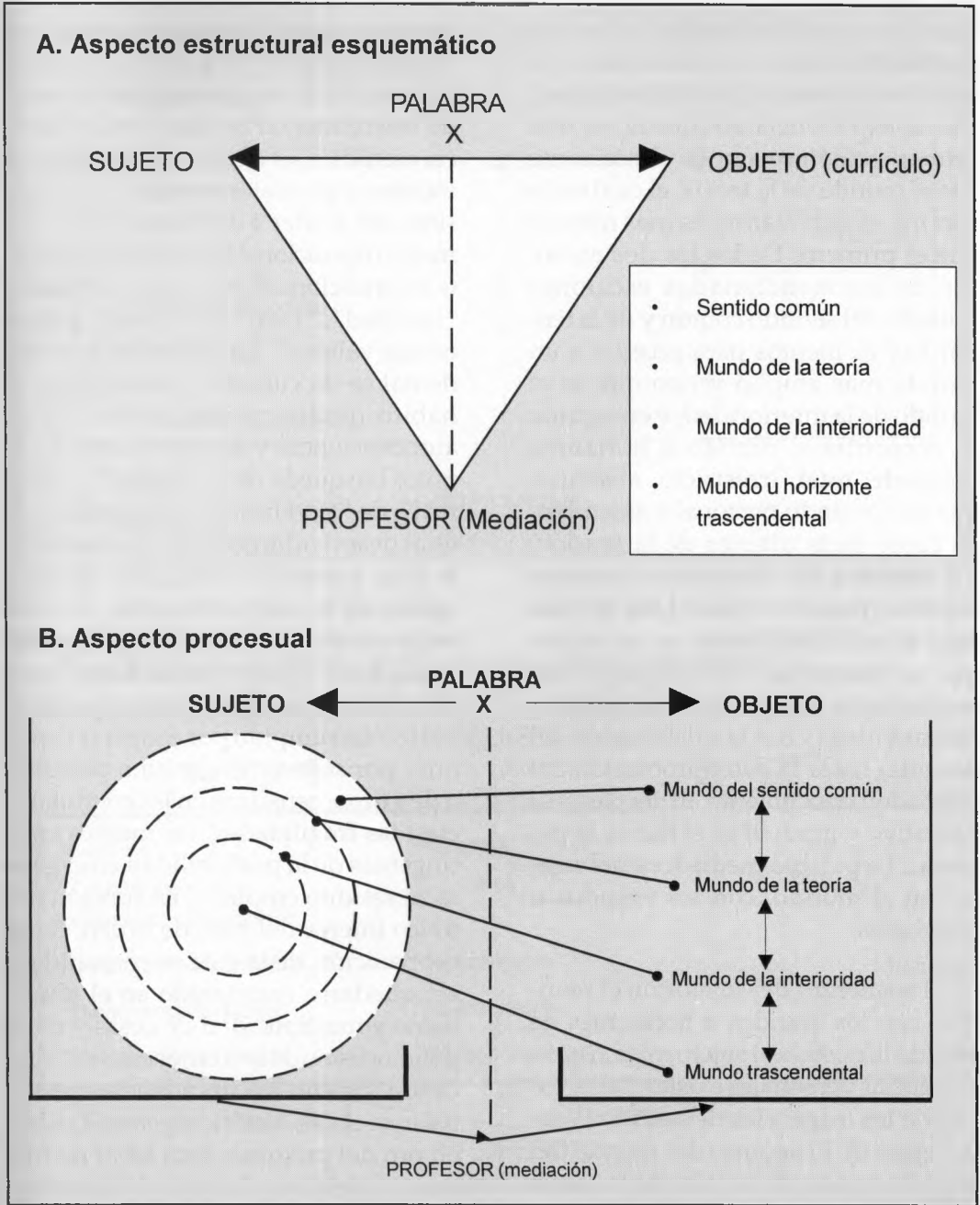


Figura 5

ta de mostrar cómo la apropiación de los mundos por parte del sujeto requiere una serie de pasos o etapas naturales y espontáneas; la primera etapa dinámica se da en la periferia de la vida mediante el encuentro primario u original con el mundo del sentido común; con la experiencia adquirida en este primer escalón se amplía el horizonte con el mundo de la teoría, el cual es de control, es sistemático, es más interior que el primero. Dados los dos ascensos de los mencionados escalones (mundo del sentido común y de la teoría) hay elementos para acceder a un mundo más amplio y rico que es el mundo de la interioridad, y enseguida se encuentra el mundo u horizonte fundante, total, irrestricto, absoluto, que es el mundo personal trascendental como meta ulterior de la tensión, del tender a del dinamismo humano del deseo puro de conocer. Una vez más aquí se está insistiendo en un sujeto que se desarrolla o despliega por las mediaciones internas y externas de su operatividad (y con la colaboración del docente) hacia la autoapropiación del objeto del conocimiento. El desplegarse operativo y gradual es el habla, la palabra... La palabra mediadora del sujeto con el mundo, con los mundos u horizontes.

El encuentro del sujeto con el mundo o con los mundos u horizontes de sentido le postula al sujeto mismo unas exigencias personales existenciales: éstas son las exigencias de sentido (Véase Figura 6). El ascenso del mundo del sentido común al mundo de la teoría requiere una exigencia sistemática, de control, de mayor organización, de ad-

quisición de códigos apropiados. El ascenso del mundo de la teoría al mundo de la interioridad demanda una exigencia crítica, de distinción, de discernimiento, de diferenciación frente a la indiferenciación. El paso ascensional del mundo de la interioridad al mundo trascendental reclama una exigencia metódica, es decir, la permanente e incesante puesta en marcha de la tensión, del tender a del dinamismo normativo operacional hacia lo formalmente incondicionado en cuanto "verdad", "realidad", "bien" y "lo real y plenamente valioso". La exigencia trascendental se da cuando el sujeto llega al hábito dinámico operacional de la autoconciencia y autoaparición de la única búsqueda de la "verdad", "de lo real", de "lo valioso", consagrado, con total desprendimiento de lo irrelevante y en perpetua indagación de búsqueda de lo único relevante. Lo cual exige encarnar en la vida continua tal tensión, tal desinterés, tal deseo puro de saber, en un dinamismo operacional ininterrumpido por cooperar con el otro, por superar el egoísmo personal o de grupo, canalizando las contingencias, las fragilidades, los medios contingentes de la probabilidad emergente, el residuo empírico, en función del único interés del bien de orden, de la cooperación, de la vida en comunidad, sin quedarse entretenido en el pluralismo y multiplicidad de cosas y en el polimorfismo de la conciencia, sino buscando superar las decadencias personales, sociales, históricas generalizadas, en pro del progreso. Esta labor de formación debe ser el centro de la mediación de colaboración del maestro. Operar así es hablar así, es vivir la palabra

Exigencias de sentido

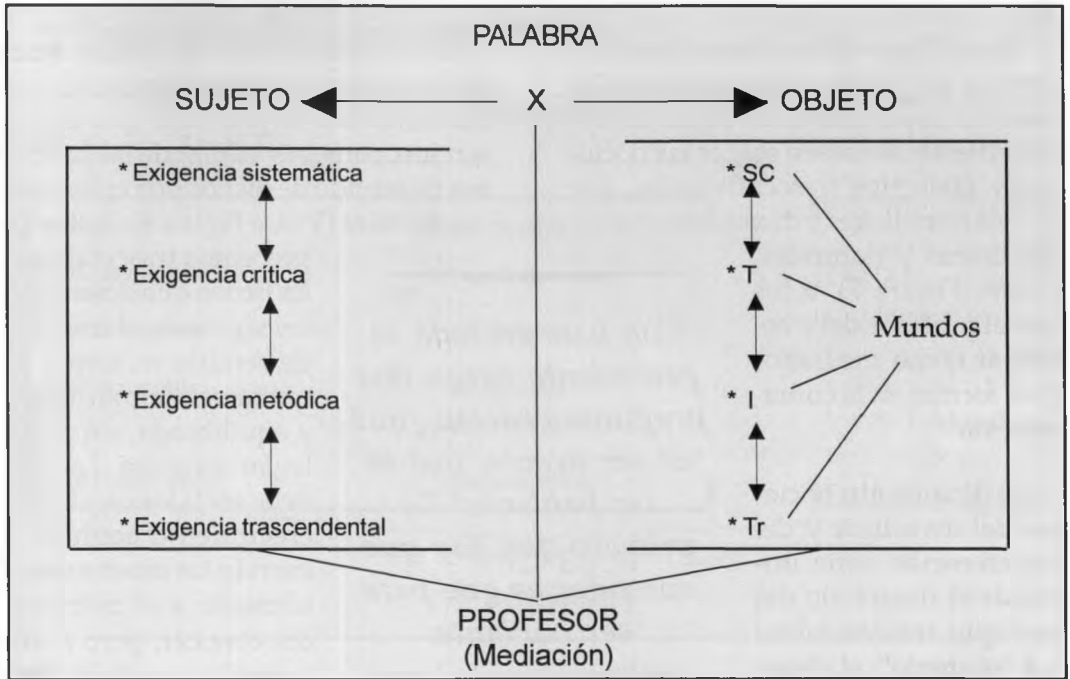


Figura 6

Nociones y preceptos trascendentales

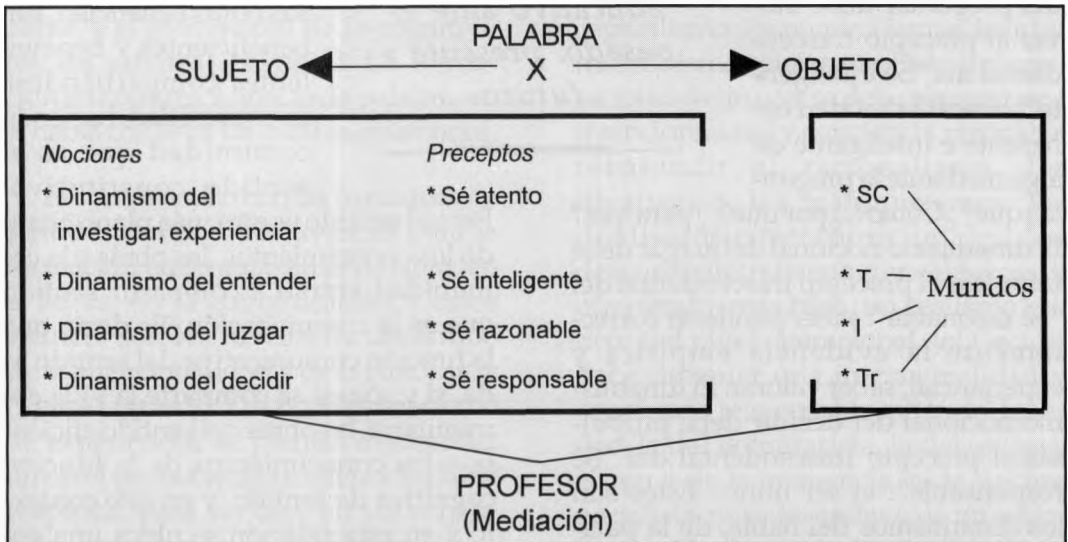


Figura 7

interior para revelarla después en el "Decir..." "en comunicarse"...

Para el logro de las precedentes exigencias del sujeto con respecto a los mundos de sentido como objeto del conocimiento, se deben seguir las nociones y preceptos trascendentales, que son los impulsores y dinamizadores espontáneos y naturales. (Véase Figura 7), a los que el profesor debe cooperar como mediador para formar en la comunicación.

El dinamismo nocional del investigar y del experimentar debe impulsar el desarrollo del precepto trascendental del "sé atento": el observar cuidadoso, el describir el detalle relevante, etcétera. El dinamismo nocional del entender, del preguntar debe mover al precepto trascendental del "Sé inteligente": buscar la unidad coherente e inteligente de algo mediante la pregunta ¿qué? ¿Cómo?, ¿por qué?, ¿para qué? El dinamismo nocional del juzgar debe impulsar el precepto trascendental del "Sé razonable": saber ponderar correctamente la evidencia empírica y experiencial, saber valorar. El dinamismo nocional del decidir debe propulsar el precepto trascendental del "Sé responsable": el ser libre... Estos son los dinamismos del habla, de la palabra verdaderamente existencial que se-

rán desarrollados con la colaboración mediadora del profesor.

En virtud de que los dinamismos procedentes y sus preceptos no son movimientos ciegos, sino que tienen sentido, conviene hablar de las funciones de sentido de dichos preceptos trascendentales (Véase Figura 8). Todos los preceptos trascendentales tienen que desarrollar las siguientes funciones de sentido en forma no unilateral, sino armónica y equilibrada, sin privilegiar ninguna. La vida tiene sentido cuando hay crecimiento cognitivo, cuando los saberes son el alimento y el nutriente del conocer; pero el conocer, lo cognitivo, debe ser eficiente cuando habla por las "obras". El conocer, lo cognitivo, crece cuando lo conocido y sus obras benefician, son benéficos y benévolos compartiéndose en comunidad, haciendo comunidad que es el sentido constitutivo.

Con base en todo lo precedente surge una pregunta crucial: ¿qué es ser oyente, qué es ser hablante? Lo primero que hay que aprender es que para ser hablante, primeramente uno debe aprender a ser oyente. Esta es la esencia del acto educativo ante el pasado, presente y futuro.

Pero el sentido es aún más plano cuando los conocimientos, las obras y la comunidad entran a compartir sentido que es la comunicación. Es decir, que la función comunicativa del sentido se da, si y sólo si se comparte la vida comunitaria, las obras del sentido eficiente y los conocimientos de la función cognitiva de sentido, y en este contexto y en esta relación se ubica una genuina comunicación existencial y tam-

Preceptos trascendentales y funcionales de sentido

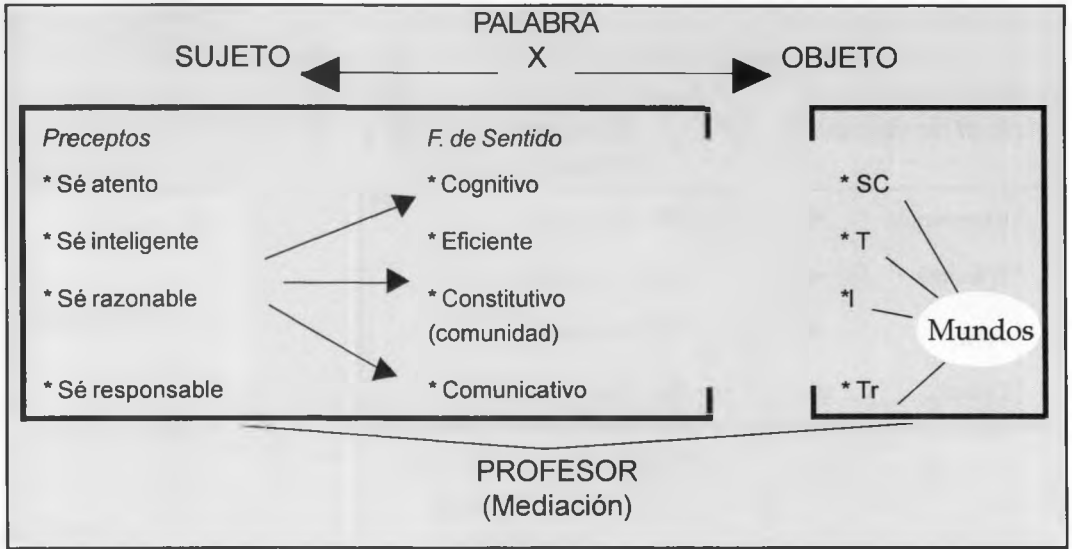


Figura 8

bién una formación en la comunicación, en el habla, una formación en la palabra. La formación en comunicación que no mejora la vida comunitaria, las obras, y el incremento de lo cognitivo (de los saberes) es estéril. La formación en comunicación, en la palabra, en el habla conlleva un cambio existencial.

El compromiso con las funciones de sentido postula otros avances para la formación en lengua, en la palabra, en el habla, en la comunicación y estos avances son los niveles de desarrollo de la intencionalidad y de la conciencia (Véase Figura 9). Del nivel operacional de experimentar se plantea desarrollar un nivel de conciencia e intencionalidad empírica, para no caer en los sensismos, empirismos, esteticismos, hipersensibilidad, irascibilidades, privilegios

de la imaginación, el sentimiento y la pasión, etcétera. Del entender se debe desprender una intencionalidad y conciencia inteligente, superando el conceptualismo, los nominalismos, los abstraccionismos puros, etc. Del nivel operacional del juzgar se debe plantear una intencionalidad y conciencia razonable rebasando el racionalismo, los idealismos, los maniqueísmos, los dualismos contraposicionales, los destructivismos genealógicos y ofreciendo, más bien, un realismo crítico. Del nivel operacional del Decidir debe dimanar una intencionalidad y conciencia responsable, no la del fanático, la del voluntarista, la del escepticismo y de la increencia, ni la del imperialista, ni la del esclavo de un socialismo ni la de un totalitarismo, sino la del encuentro y del servicio integrado-

Niveles de desarrollo de la intencionalidad y de la conciencia

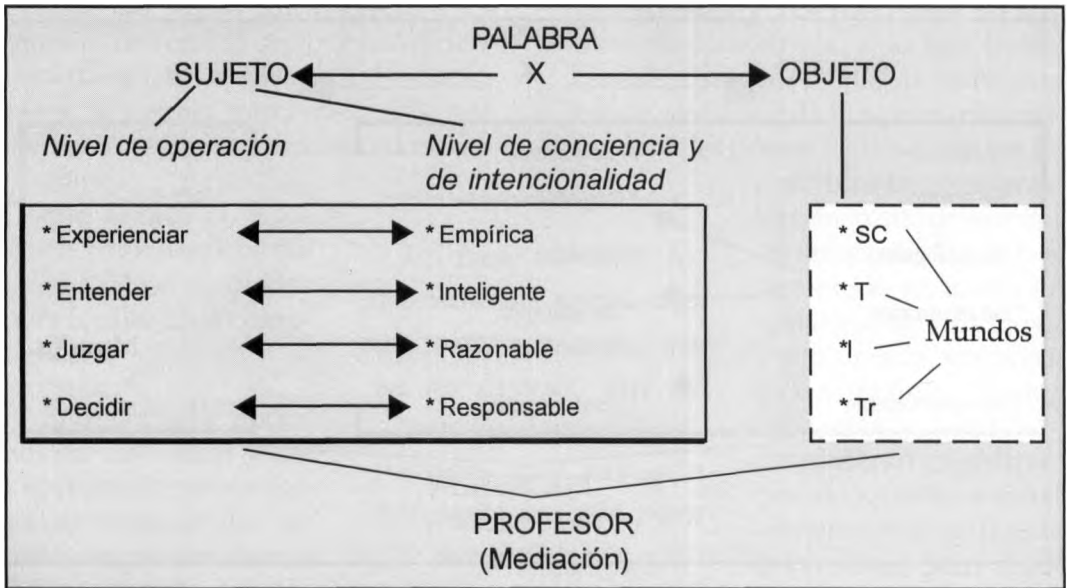


Figura 9

res en un orden superior. El dinamismo de la intencionalidad y conciencia responsable, en sí mismo en cuanto dinamismo en cuanto tal habla, es palabra interior que augura el éxito o la decadencia de la palabra exterior.

Con base en todo lo precedente surge una pregunta crucial: ¿qué es ser oyente, qué es ser hablante? Lo primero que hay que aprender es que para ser hablante, primeramente uno debe aprender a ser oyente. Esta es la esencia del acto educativo ante el pasado, presente y futuro (Véase Figura 10). Para ser oyente se requiere poner en marcha el dinamismo operacional de la estructura cognitiva (en su Experiencia -investigar-, entender, juzgar y decidir) y asumir la actitud de encuentro

y de escucha del legado, pasado, del mensaje (todo mensaje está en lo dado); el encuentro con el pasado para escucharlo, oírlo tiene unas etapas genéticas que conviene nunca saltar: 1) La investigación de los datos que es conocer los hechos relevantes porque son testimonio de alguien; 2) Interpretación, que es lograr el sentido, la significación inteligibles de esos hechos porque son de alguien; 3) La historia, que es ubicar en el tiempo y en el espacio el hecho-testimonio de alguien para destacar el sentido relevantes que tiene para mi vida y mi probable respuesta para mejorar mi presente y mi futuro; 4) La Dialéctica, que me exige afrontar mi conflicto actual y superarlo con base en el testimonio de alguien que en su tiempo lo superó o sucumbió ante di-

El acto educativo ante el pasado, presente y futuro

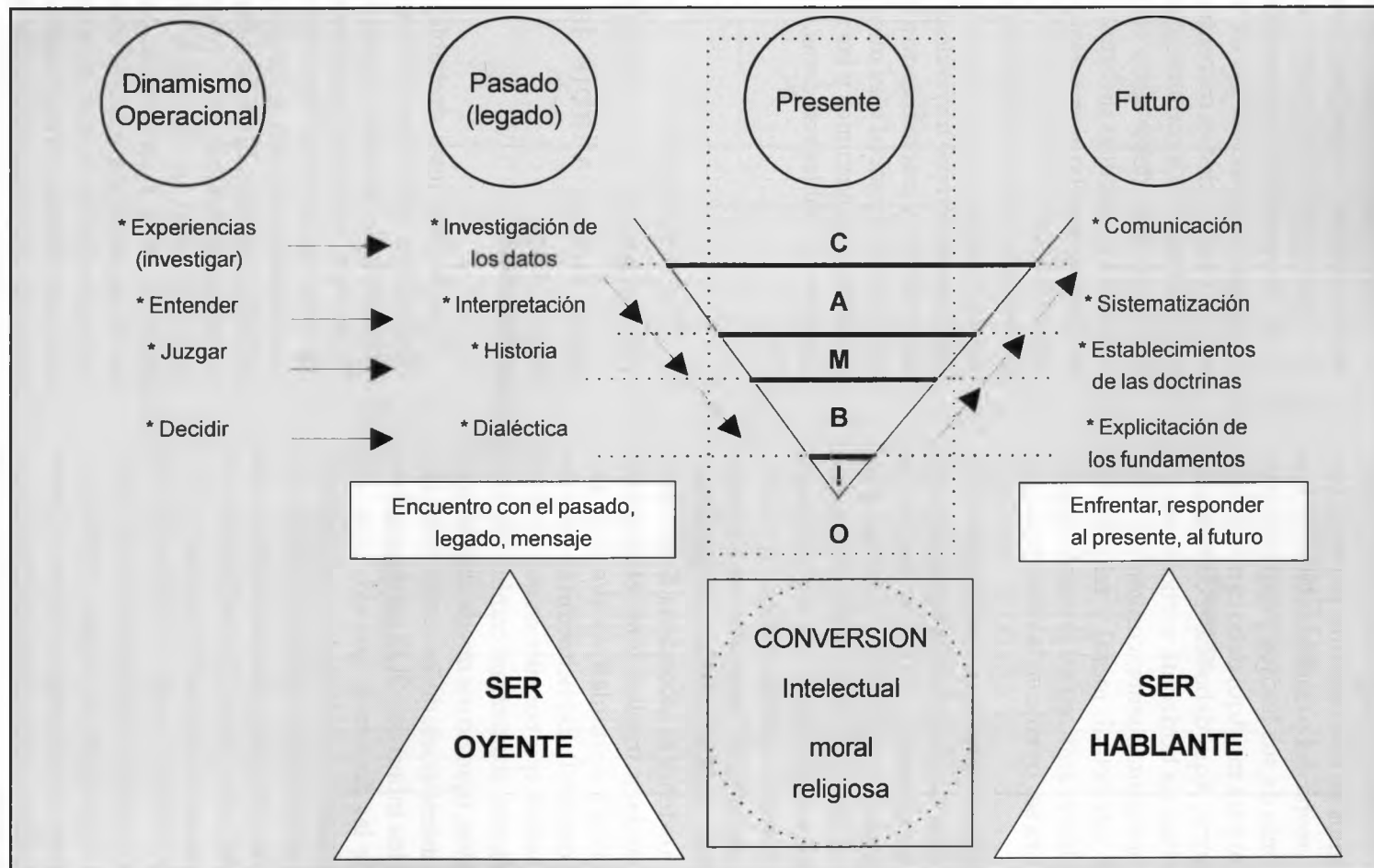


Figura 10

cho conflicto. Llegados a este punto, estamos en un encuentro personal con la persona del pasado mediante el testimonio de sus hechos. Aquí es el presente para mí. Aquí debo cambiar o resistirme. Aquí debo hacer conversión, cambiar de horizonte verticalmente y no horizontalmente: conversión afectiva, intelectual, moral y religiosa. El cambio es aquí, en mi presente, ahora. Esto es ser oyente en la comunicación.

El ser hablante es consecuencia del ser oyente. El ser hablante implica entonces enfrentar o afrontar, responder al presente y proyectar el futuro porque el futuro ya está sembrado y arraigado en el presente. Dar respuestas en el presente mirando al futuro y al futuro a partir del presente es ser hablante de la palabra interior porque la palabra exterior es secundaria. Ser hablante, también implica unas etapas progresivas y acumulativas que no se deben omitir: 1) Explicitación de los fundamentos, que consiste en que yo debo explicitar, objetivar mi cambio, mi conversión, (que no me quede con las buenas intenciones, de las cuales están llenos los infiernos); 2) El establecimiento de las doctrinas, que exige que los fundamentos explicitados en el paso anterior, los debo traducir en juicios de hecho y de valor, juicios de lo que de hecho voy a hacer, juicios de valor de lo que en verdad me he decidido a preferir, a buscar como lo realmente valioso y bueno; 3) Sistematización: para que lo previsto en el paso anterior no se quede en meras palabras y puro verbalismo, es necesario que yo (alum-

no, docente, etcétera) determine el verdadero núcleo y esencia del mensaje que quiero poner en práctica en una escala de opciones y de cosas realmente valiosas, esto es, dentro de una jerarquía cuyo núcleo es mi central interés existencial; 4) La comunicación: con base en lo precedente debo entrar en la práctica o prácticas determinadas y selectivas que debo ejecutar tanto para lograr el desarrollo personal como para colaborar con el otro en las circunstancias cambiantes del perpetuo devenir, a fin de estar siempre trayendo un mensaje renovado y reactualizado a mi presente personal y social y así mismo previendo las renovaciones y las reactualizaciones probables venideras, en el futuro.

3. Un ejemplo alternativo y probable para hacer viable la solución

Con la propuesta probable de un Currículo en comunicación de saberes en función del alumno (Véase Figura 11), se hace solamente una invitación para que los docentes "investiguen" la posibilidad de aplicar lo dicho en un modelo como éste. El modelo parte del sujeto que es el alumno, en primer lugar. El alumno es el ser que ha sido centro de todo cuanto se ha planteado. En segundo lugar, en el modelo citado aparecen las mediaciones; las mediaciones internas corresponden a todo cuanto se ha planteado acerca del di-

El Currículo de un programa en función de la comunicación

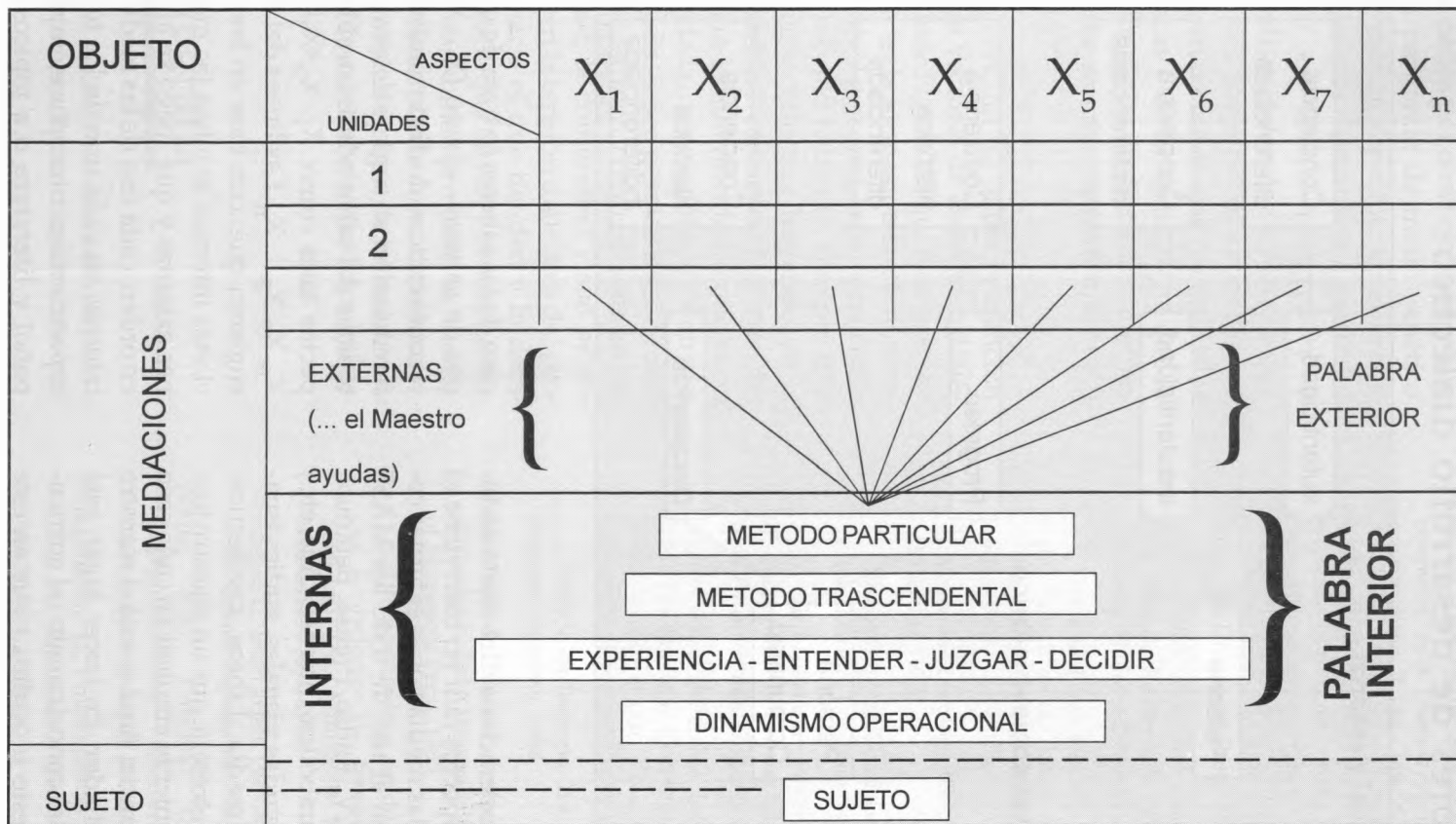


Figura 11

Vectores de desarrollo dialéctico

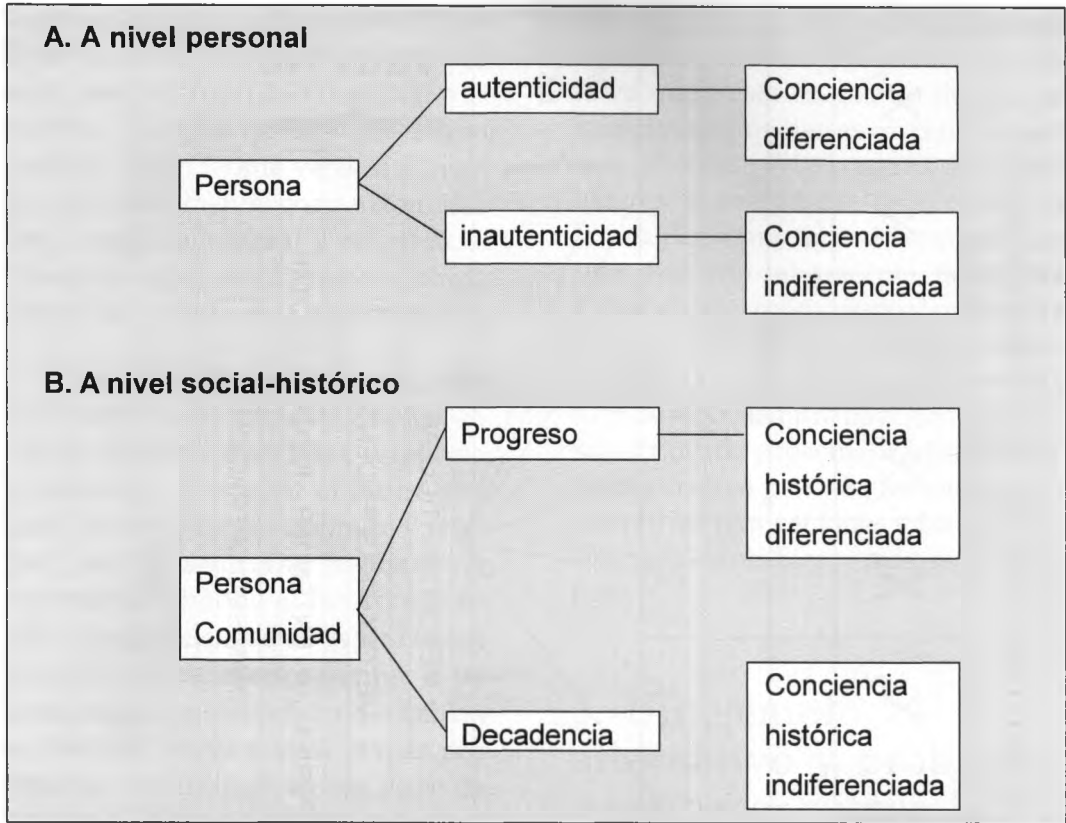


Figura 12

namismo operacional del sujeto en todos sus aspectos (allí no interviene el maestro); las mediaciones externas corresponden al uso de todo los MASS MEDIA (T.V., Radio, Prensa, Betamax, Antena parabólica, Internet, Cine, etc.) y demás ayudas visuales, audiovisuales, Multimedia, Libros, cuadernos, plastilina, etcétera. que un maestro juzgue conveniente emplear en cada caso o circunstancia. Aquí sí está el maestro como mediador. En tercer lugar, está el objeto del conocimiento (el currículo, manifiesto u oculto...) que en este

caso de los saberes se trata de un ejemplo de saberes- objeto ($X_1...X_n$). Por razones críticas, de discernimiento o diferenciación, se sugiere determinar los tópicos del saber administrable en aspectos tales como: $X_1, X_2, X_3, X_4, X_5, X_6, X_7, X_8, ... X_n$. Las líneas del abanico sugieren que, con base en las mediaciones internas se elijan las mediaciones externas y que luego se apliquen, en orden, cada una de las mediaciones internas en cada uno de los tópicos o aspectos referentes, por ejemplo a español y literatura o a tópicos de los

saberes dados por otras ciencias, y que se haga partiendo de modo genético que los demás aspectos, en el orden del modelo, se desarrollen a partir del primero en forma progresiva y acumulativa. Además se plantea que los temas-tópicos o aspectos se dosifiquen de modo que las unidades sean pocas y de lo esencial, ya que la aplicación de las mediaciones internas demanda mucho aprestamiento o ejercitación.

Para concluir, se llama la atención sobre los Vectores de desarrollo dialéctico (Véase Figura 12) que siempre van a incidir en la formación en comunicación. A nivel personal, la persona, como oyente o como hablante, siempre está en tensión dialéctica huyendo de la inautenticidad (conciencia indiferenciada); hacia la autenticidad (conciencia diferenciada); vive o debe vivir en una tensión dialéctica permanente. A nivel social e histórico, como persona en comunidad, la comunidad y sus personas viven la tensión dialéctica del progreso hacia el que tienden y la decadencia de la que huyen y evitan. La dialéctica en cuanto progreso es mantener en desarrollo la conciencia histórica diferenciada y huir de la decadencia en cuanto conciencia histórica indiferenciada. ♦

Bibliografía

Benjamín, Walter, *Discursos interrumpidos I*, Buenos Aires, Editorial Aguilar, S.A., 1989.

- Crowe, F.E., *Universal norms and the concrete "operabile" in St. Thomas Aquinas*, *Sciences ecclesiastiques*, 7, 114 - 149; 257 - 291, 1995.
- Loneragan, B., *Insight Collected Works of Bernard Lonergan*. Vol. 3, Toronto: University of Toronto Press, 1992.
- _____, *De deo trino* (Vol. 2, 3rd Edición), Rome: Gregorian University Press, 1964^a.
- _____, *Verbum: Word and idea in Aquinas* (D.B. Burel, Editorial), Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1967.
- _____, *Grace and freedom: Operative grace in the thought of St. Thomas Aquinas* (J. P. Burnes, Editorial), New York: Herder and Herder, 1971.
- _____, *Method in Theology*, New York: Herder and Herder, 1972.
- _____, *Philosophy of Good and Theology*, London, Darton, Longman & Tood, 1973.
- _____, *A third collection: Papers by Bernard J.F. Lonergan* (F.E. Crowe, Editorial), New York, Paulist Press, 1985.
- _____, *Collection 2^a Edición*, In F.E. Crowe & R.M. Doran Eds, *Collected Works of Bernard Lonergan Vol. 4*, Toronto: University of Toronto Press, 1988.
- _____, *Método en Teología*. Trad. Salamanca, Editorial Sígueme, 1988.
- Lyotard, J.-F. & Thebaud, J. -L., *Just Gaming* (V. Godzich, Trd.) Minneapolis: University of Minnesota Press, 1985.
- _____, *The postmodern condition: a report con Knowledge* (G. Bennington & B. Massumi, Trd.) Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- Newbegin, L., *Truth to tell: The Gospel as public truth*. Grand Rapids, MI: Eerdmans, 1991.
- White, S.K., *Political theory and postmodernism*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.
- Wittgenstein, L., *Philosophical investigation* (G.E.M. Anscombe, Trd.) New York: MacMillan, 1958.

