

# **El Método de Acercamiento Crítico. Otro punto de vista sobre calidad de la educación**

**Revista Latinoamericana de Estudios Educativos** (México), Vol. XXI, No. 2, pp.89-108

**J. Arturo Matute**  
UNESCO-OREALC

## **INTRODUCCIÓN**

La calidad de la educación es un problema que ha adquirido especial importancia en la actualidad, apareciendo reiteradamente en las publicaciones especializadas y en las reuniones internacionales, evidenciando el interés creciente por el tema en todas las latitudes del mundo de la educación.

Con la presencia del tema de la calidad en la discusión, ha ocurrido un fenómeno bastante característico; al tratar de manejar el concepto, a menudo se han usado criterios cuantitativos y se ha privilegiado la expresión estadística. El resultado es que el concepto de calidad se ha escapado, porque no se deja reducir a indicadores cuantitativos, y la relativización de la realidad que se construye a través de la estadística sólo puede dar una imagen muy parcial y deformada de lo que debiera ser la calidad de la educación.

El problema, por supuesto, es más profundo, puesto que la respuesta a la pregunta ¿qué es calidad de la educación? no la tiene nadie, ni siquiera la filosofía de la educación.

Sin embargo, aun cuando el concepto no sea fácilmente asible, para efectos que no son los de la planificación global o la administración de recursos, los indicadores cuantitativos y las estadísticas, empobrecen aún más la discusión.

El hecho de que no haya una respuesta explícita a la pregunta arriba indicada no debe ser tan inquietante, puesto que los esclarecimientos

mentales sólo llegan al final de los procesos que siempre son inaugurados por la práctica.

Es en realidad la práctica la que responde, mediante percepciones intuitivas, a la cuestión sobre la calidad. El desafío está en encontrar formas que puedan operacionalizar esa conciencia de calidad que tiene el educador, para traducirla en proyectos reales.

Una de las pocas líneas de orden cualitativo detectable, y hasta evaluable, es aquella cuya pista se abre con el síntoma de la inaplicabilidad a la vida real de lo que entrega la escuela. Este fenómeno existe, se conoce y es inquietante. Además se da en todos los niveles, salvo en el preescolar.

Aun en la formación profesional, donde las metas son claramente distinguibles, el fenómeno aparece. En los niveles básico y medio esto es mucho más grave.

La inaplicabilidad a la vida real de lo aprendido tiene que ver con el sentido de la actividad educativa, y este problema es típicamente cualitativo.

Si la actividad educativa corre por cauces distintos a los de la vida, evidentemente hay un desperdicio inmenso de energía en la repetición masiva de una ritualidad sin sentido.

Visto esto desde el otro extremo, dispondríamos de una inmensa riqueza si el esfuerzo heroico que hace la sociedad en cada día de labor de la escuela, tuviera pleno sentido para la vida de cada quien y de todos en conjunto.

No haría mal la administración educativa al empezar a recoger criterios de clara incidencia cualitativa para calcular el costo-beneficio de la educación, y no contentarse con criterios cuantitativos de rendimiento.

En este trabajo se exponen algunas ideas para contribuir a la discusión de la calidad de la educación desde el universo de la propia calidad. No se trata de una disquisición filosófica sino, por el contrario, de una propuesta metodológica, con la que mediante el ejercicio de la criticidad, la intuición y la creatividad, pueda llegar a recuperarse el sentido del trabajo que se realiza en la escuela.

El Método de Acercamiento Crítico (MAC) recoge viejas ideas y las aplica a nuevas prácticas, las ve desde nuevos enfoques y las reúne con alguna idea nueva, en un intento de congruencia y consistencia.

Este trabajo tampoco es una guía para poner en práctica el MAC. intenta dar a conocer a un público especializado las ideas que lo sustentan, para recibir nuevos comentarios y fundamentalmente para apoyar los esfuerzos de dirigir la discusión, sobre bases de posibilidad experimental, hacia aspectos centrales de la calidad de la educación, desplazándola del espacio de los criterios cuantitativos en que se está moviendo.

Para formarse una idea clara del MAC es necesario señalar, aunque sea brevemente, algunos de los principios que lo animan. Por una parte, esta propuesta metodológica considera al educando como un ser humano integral; esto es, un individuo con aptitudes intelectuales, afectivas y físi-

cas para ser cultivadas y desarrolladas. El privilegio de lo intelectual que hace la escuela tradicional, contrasta notablemente con esta posición porque olvida la expresividad, la creatividad, el sentido estético.

Por otra parte, en el MAC hay un intento de modificación del modelo comunicacional educativo. La unidireccionalidad y la recepción pasiva se cambian por la pluridireccionalidad, la criticidad y la transferencia del polo activo del maestro al alumno.

Se parte de un universo integrado, con sentido, y no se busca integrar aquel universo con la suma de partes aisladas, a veces con una muy difícil articulación, como sucede en la escuela común.

Se intenta recuperar la creatividad, la sensibilidad, el sentido estético, la subjetividad y el gozo en el trabajo escolar. Se usa la criticidad como instrumento para conocer y se cultiva la intuición para recuperar el sentido en la actividad global.

El MAC tiene como características de trabajo constituir una labor educativa colectiva pero que respeta los espacios individuales, cuando éstos son necesarios. El trabajo grupal incorpora fundamentalmente el diálogo, la discusión real, o simulada por alguna dinámica cuando se precise estimular la controversia, la construcción colectiva, la expresividad y la creación.

Se introduce la idea de Objeto-Prisma (OP) para denominar “objetos” cargados de significación, es decir portadores de muchos mensajes como pueden ser los medios de comunicación social, los museos, el teatro, el cine, etc. Su función es la de abrir un universo determinado para el libre juego de la actividad educativa. La criticidad hará posible penetrar el OP hasta acceder a “su universo”. La creatividad apoyará los rompimientos de modelos necesarios para provocar desequilibrios cognitivos que permitan avances y den potencia a la acción educativa.

Se recomienda el uso de una libreta, con cierto carácter de privacidad, distinta del clásico cuaderno de apuntes, para estimular, casi en una relación de “diario íntimo”, la expresión subjetiva, especialmente frente a estímulos que tocan lo emotivo. Esta libreta bautizada en nuestras prácticas como la “Bitácora de Vuelo”, se ha experimentado exclusivamente en las actividades de acercamiento crítico al museo, y su uso ha resultado ser un gran acierto para dar cauce a ciertas vetas que la educación tradicional ha ignorado en absoluto. Estamos seguros que frente al periódico, la televisión u otros OP, la Bitácora tendrá igual valor.

No se puede hablar de una planificación detallada de una experiencia con el MAC, ya que la misma se asemeja más bien a un itinerario, en el cual se alternan dos fases, la intuitiva y la racional, sin que una excluya a la otra; más bien ambas conviven en todo momento, teniendo preeminencia una o la otra, según la tarea que se esté cumpliendo. El itinerario se

iniciaría por un acercamiento intuitivo al OP, cuya intención es la de percibir algún mensaje que llegue profundamente a la persona, es decir que cause alguna conmoción, por pequeña que ésta sea, en su emotividad, en su percepción valorativa, en su sensibilidad estética, etc. Se debe reflexionar individualmente sobre este mensaje para tratar de expresarlo en la Bitácora y luego comunicarlo a un grupo pequeño de trabajo. Los mensajes compartidos deben generar alguna devolución creativa por parte de cada grupo.

Luego, el grupo general deberá escoger uno o varios mensajes sobre los cuales trabajar para partir desde allí en una actividad indagatoria, la cual tomará sus características dependiendo tanto del OP que se esté usando como de los objetivos de criterio (véase el siguiente apartado) que se hayan decidido, o de la dimensión que se quiera dar a la experiencia, etcétera.

Después de la actividad inicial se seguirá una secuencia variable de investigaciones, discusiones, devoluciones creativas, informes, clases del profesor, presentaciones de los alumnos, ya sea individuales o por grupos, nuevos acercamientos al OP, dinámicas grupales, etc., hasta llegar a un momento conclusivo caracterizado por distintas producciones, y una evaluación en donde se pondrá de manifiesto que los participantes han logrado generar *un criterio propio*, no importa cual sea, sobre el tema estudiado.

Se propone el método como una práctica experimental que permita a los maestros cumplir con un cierto número de requerimientos programáticos, no –por el momento– como la única forma de trabajar. Las experiencias parciales se han realizado con educadores de todos los niveles, incluso profesores universitarios, y con alumnos de los últimos grados de la escuela primaria o básica. Creemos que la propuesta es válida para ser trabajada tanto en el ciclo básico como en el medio y, por supuesto, en la universidad.

El acceso a los OP no limita su uso, pues aún en los sectores menos favorecidos hay radio, en muchos casos televisión y manifestaciones culturales como fiestas patronales, ferias, tradiciones, deporte, etc. Sin embargo, cierta elaboración teórica inherente a la idea misma del MAC puede dificultar su aplicación, en este momento, a maestros con una formación deficiente. Por eso la idea de su presentación es la de provocar experimentos que viabilicen su aplicación y, especialmente, encontrar en los centros de formación de educadores y en los de perfeccionamiento profesional de maestros, una respuesta a dicha iniciativa.

La construcción del esquema general ha pasado por el tamiz crítico de varios grupos de maestros de distintos niveles en Colombia, Costa Rica, México y Venezuela, quienes han aceptado someterse vivencialmente a diversos aspectos de la propuesta. Grupos de niños de educación básica, pertenecientes a sectores desfavorecidos de la sociedad, han participado

(y gozado) la experimentación de las propuestas iniciales en Bogotá y en la ciudad de México.

Diversas instituciones tales como la Dirección de Investigación Educativa-CEP de Bogotá, el Centro Nacional de Didáctica (CENADI) de Costa Rica, la Universidad Pedagógica de México y la Universidad Pedagógica Experimental El Libertador de Venezuela, han abierto sus puertas a esta experiencia en su calidad de puntos focales de la red de centros de formación y perfeccionamiento de educadores PICPEMCE.

El Centro de Estudios Educativos (CEE) de México, entidad dedicada a la investigación educativa, valoró desde el principio la idea y ofreció a OREALC su decidido apoyo para desarrollarla.

Las experiencias de Acercamiento Crítico al Museo contaron con la comprensión y entusiasta acogida del Museo del Oro de Bogotá, el Museo del Jade de San José de Costa Rica, el Museo Nacional de Antropología e Historia de la ciudad de México y el Museo de Arte Contemporáneo de Caracas.

El conocimiento de la experiencia que se lleva a cabo en la República Argentina bajo el nombre de “El Diario en la Escuela”, ofreció una perspectiva riquísima sobre el Objeto-Prisma constituido por la prensa diaria. También se tuvo contacto con otros proyectos que usaron la prensa en la escuela, patrocinados por *La Nación*, de Costa Rica y *El Nacional*, de Caracas.

Se han seguido las experiencias Prensa-Escuela de la Universidad Diego Portales de Santiago de Chile y los seminarios de grado que el Instituto Blas Cañas, también de Santiago, ha realizado sobre el MAC.

Todas esas instituciones, y un importante número de profesionales de la educación, han aportado en distinta medida sus ideas, sus opiniones, sus críticas, la comunicación de sus vivencias, sin lo cual no se hubiera podido dar forma a la propuesta. Por razones obvias, no es posible mencionar a todos los creadores colectivos del MAC, pero sería imposible también dejar de mencionar a la profesora colombiana, especialista en educación estética, Ana Milena Casteblanco de Segura, sin cuyas ideas, diálogo y trabajo compartido, no se hubiera logrado ninguna concreción. Los aportes desde la intuición, la sensibilidad y la creatividad, junto con una sabia y permanente crítica, dan a Ana Milena la coautoría del MAC.

## I. EL PUNTO DE PARTIDA: UN AXIOMA PEDAGÓGICO

El Diccionario de la Academia Española señala que Axioma es “Principio, sentencia, proposición tan clara y evidente, que no necesita demostración”. Obviamente son las matemáticas las que hacen un uso continuo de los axiomas como inicio de los planteamientos deductivos propios de esa ciencia. Los axiomas no son usuales ni en las ciencias sociales ni en

las ciencias humanas, por lo que el título de este apartado debe tomarse en un sentido un tanto metafórico, pero no por esto alejado de la realidad.

La intelección de un axioma se hace mediante la captación intuitiva y lógica de una verdad simple y directa, por ejemplo: “dos cosas iguales a una tercera, son iguales entre sí”. Es obvio que el campo conceptual de las ciencias humanas no es tan despejado como el de las matemáticas, pero quiero aventurar una propuesta de carácter pedagógico que considero puede entrar en la categoría de los axiomas por su irrefutabilidad: *Si alguien ha generado y madurado un criterio sobre algo, es seguro que esa persona no sólo tiene conocimientos suficientes sobre el asunto, sino que también ha alcanzado un nivel de comprensión respecto al mismo.*

De esta propuesta axiomática podemos sacar inmediatamente algunas conclusiones de interés para la mejor comprensión de los procesos educativos:

1. El criterio no es susceptible de ser incorporado al saber personal como producto “acabado” de conocimiento, de la misma forma que se puede aprender una lista de nombres de ciudades, la descripción de un fenómeno, el relato de un acontecimiento histórico o cualquier otra cosa de las que la escuela “entrega” como contenidos en su actividad cotidiana. Por el contrario, el criterio tiene que gestarse desde dentro de cada individuo y su surgimiento obedece a una dinámica específica. Es decir, nadie puede “enseñar” criterios a otra persona. Cada uno tiene que generar los propios. El intento de “enseñar” criterios equivaldría a “dar instrucciones para el comportamiento”.
2. Si la generación de criterios sobre determinado objeto o tema asegura la adquisición de conocimientos relevantes sobre dicho asunto, y —es más— encamina hacia su comprensión, la orientación del proceso educativo hacia la elaboración de criterios es un camino metodológico correcto en la búsqueda de un mejoramiento de la calidad de la educación. Es decir, que para determinados aspectos del proceso educativo, la adquisición de conocimientos que constituye una meta en sí misma se convertiría en una fase intermedia, casi un subproducto del esfuerzo más enjundioso dirigido hacia el desarrollo de criterios.
3. Consecuentemente, las miras teleológicas del trabajo escolar, por lo menos en algunas áreas y en algunos temas, desde cierto nivel, no estarían enfocadas hacia los conocimientos y el famoso proceso de “enseñanza-aprendizaje” dejaría de ser lo sustantivo de la escuela para ceder su espacio a otras formas de realizar el trabajo escolar.

Ahora bien, si los criterios no pueden ser “entregados” como productos “acabados” de conocimiento, y además es evidente que la generación de criterios exige la adquisición de conocimientos relevantes, ese proceso

de generación debe constituir algo más que el mero hecho de aumentar los conocimientos sobre el asunto en cuestión. En efecto, al enunciar nuestro axioma, ponemos cuidado en destacar que, además de haberse adquirido conocimientos para generar el criterio, se habrá conseguido el nivel de *comprensión* suficiente.

Este último señalamiento, que podría pasar inadvertido, es un elemento esencial del planteamiento del Acercamiento Crítico como posibilidad pedagógica.

Sobre esta discusión voy a citar un párrafo de Manfred Max Neef (1988) que puede ilustrar la diferencia entre el conocer y el comprender: “Aun cuando sabemos cómo *describir* y cómo *explicar*, nos parece percibir el hecho de que describir más explicar no da una sumatoria de *comprender*. Describir y explicar tienen que ver con el conocimiento, que es la sustancia de la ciencia. El comprender tiene que ver con el sentido, el cual es la sustancia de la iluminación. El resultado de esta confusión es que, a estas alturas de la historia, sabemos mucho pero comprendemos poco”.

Saber mucho y comprender poco, es una característica distintiva de la sociedad occidental de fines del siglo XX y la misma se proyecta, a través de la tradición cartesiana y el positivismo, a la estructura total de la educación.

La escuela, dicho esto de manera general, centra su actividad en el traspaso de conocimientos “acabados”, de conclusiones de la investigación y la ciencia, las cuales difícilmente pueden cobrar algún sentido, no sólo por lo fragmentario de las mismas sobre los programas de estudio, sino por la ausencia total de alguna inquietud en cuanto a la verdadera comprensión.

El criterio, en las circunstancias actuales, es una perla rara en el campo educativo; en cambio los conocimientos pueden llegar a ser muchos, aunque con poca estructura y ningún sentido.

La integralidad del ser humano como sujeto de la educación es fracturada por el racionalismo al olvidar la visión de conjunto, las relaciones contextuales y lo emotivo en la educación.

Para encontrar el sentido hay que abordar el conocimiento de una manera integral, hay que rescatar lo sensorial, lo creativo y el gozo como elementos de la actividad educativa. Hay que revalorizar la intuición como complemento irrenunciable al conocimiento lógico. De esta manera será posible conocer científicamente (describir y explicar) y también comprender, es decir encontrar sentido a los contenidos de conocimiento.

El esfuerzo por “re-integralizar” al hombre en el proceso educativo busca romper el círculo racionalista que lo aprisiona como objeto receptor de conocimientos, y como sujeto productor de ciencia, círculo que explica un aspecto sin sentido de la destrucción ecológica, de los inmensos desequilibrios económicos, del armamentismo, de la deshumaniza-

ción de la ciencia y de la técnica, y de otros males del mundo que sin ser responsabilidad total de la educación podrían tener en ella su mejor vacuna.

## II. LA CRITICIDAD: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL CRITERIO

Recordemos que la palabra Crítica y la palabra Criterio forman parte de un paradigma que nace en la palabra Crisis (Corominas); etimológicamente son sus derivadas, y la historia de las palabras tiene algo que ver con la de los conceptos.

Para construir un camino pedagógico hacia el criterio debemos caminar por la criticidad entre una y otra crisis de crecimiento.

En este contexto prefiero entender la criticidad en el sentido piagetiano de desequilibrio cognitivo (Piaget, 1981), indispensable para que se lleven a cabo los procesos de asimilación y acomodación que dinamizan el desarrollo de la inteligencia.

La crisis que está en el centro de la criticidad pedagógica es la que el conductor del proceso debe propiciar fomentando la confrontación de puntos de vista diferentes o proponiendo que las cosas se vean desde diferentes perspectivas para crear el necesario desequilibrio cognitivo.

El punto de partida de nuestra propuesta metodológica es una relación intuitiva con "algo" que pueda ser "leído" para ver a través de ello. A ese algo le denominamos Objeto-Prisma, y en las experiencias realizadas se ha concretizado en la prensa diaria, la televisión o un museo. Más adelante tendremos ocasión de hablar del Objeto-Prisma, sin embargo, en el momento de tomar el tema de la criticidad, es necesario tener la referencia del mismo, ya que éste nos permite variar el esquema relacional del maestro y los alumnos y comprender así el sentido del camino crítico que se propone.

Nuestra línea teórica aprovecha la vía que iluminó Jean Piaget con su enorme aporte sobre la formación y el desarrollo de la inteligencia, aunque lo hace de una manera referencial, porque el maestro ginebrino trabajó sólo sobre la mitad intelectual del hombre, y no puede ser lo mismo una concepción pedagógica centrada en el desarrollo de la inteligencia, que una que intente tomar al educando de manera integral.

Para Piaget, la inteligencia es un proceso de adaptación al medio, que avanza paulatinamente, modificando con cada nueva experiencia la propia estructura de la mente. Las experiencias son asimiladas para transformarlas, adaptándolas a la estructura existente. La acción sobre el medio que permite que la mente vaya construyendo un modelo del mismo es lo que Piaget denomina asimilación. Es decir, la incorporación de los datos de la experiencia dentro de un marco preestablecido, el cual a su vez será modificado por la nueva experiencia. Se trata de una secuencia



permanente por la que la plasticidad de la mente humana puede ir formando un reflejo, cada vez más completo y más profundo de la realidad, a la cual se vuelve iterativamente para verla desde nuevos puntos de vista.

El motor de esta acción es una tendencia a la estabilidad, la cual se está rompiendo constantemente con el desequilibrio causado entre los “momentos” de asimilación y de acomodación (Richmond, 1981).

El desequilibrio es en definitiva el que hace que el crecimiento intelectual se dinamice, y su tendencia al encuentro iterativo con la realidad desde niveles superiores hace que esa dinámica se asemeje a una espiral ascendente.

Complementariamente a estas ideas sobre el desarrollo de la inteligencia, es necesario señalar que la emoción tiene un papel protagónico en la gestación del desequilibrio cognitivo. La buena tradición escolar recogió esta intuición en la llamada “motivación” de la clase, pero lo malo es que ésta siempre fue vista por maestros y estudiantes de magisterio como el truco para lograr un principio de interés de los alumnos sobre un tema que les era totalmente indiferente.

El planteamiento correcto debe ser otro: coloquemos lo emotivo en el centro del proceso. Partamos de un nexo afectivo y desarrollémoslo durante toda la actividad, madurándolo de la misma manera que maduramos el aspecto intelectual, entrelazado con éste.

El Acercamiento Crítico señala un paso inicial metodológico en el contacto intuitivo (sensorial, emotivo, gozoso) con el Objeto-Prisma, desde el cual deberá desarrollarse una actividad generadora de creatividad que, al propiciar un estilo de contacto holístico con el mundo, no permita la descontextualización de los objetos convirtiéndolos en entes carentes de sentido, cuya comprensión es imposible. Por el contrario, si el primer contacto apela a la emoción, el *tema* entra a la esfera del conocimiento integrado a la vida del que aprende; pero si además ese contacto acompaña el curso de una actividad mediante sucesivas “devoluciones creativas” paralelas a la profundización intelectual, no solamente habrá comprensión real —es decir que el conocimiento cobrará sentido—, sino que los nuevos puntos de vista (a veces verdaderamente inesperados) que puede abrir sobre el tema la devolución creativa, contribuirán a romper equilibrios exigiendo nuevos procesos de adaptación y asimilación para desarrollar la actividad educativa.

Ahora bien, la criticidad es algo más; por eso el Objeto-Prisma debe ser abordado también en forma *indagatoria* por el grupo, ya que el contacto intuitivo por sí mismo no es suficiente para nuestro objetivo de generar criterios y la inquietud intelectual debe buscar sus cauces en la formulación de preguntas, en la pesquisa, en la discusión, etcétera.

Al hablar de criticidad en la educación estamos basando el concepto en una referencia explícita a la práctica de la lectura. La criticidad de la que hablamos es una actitud del espíritu frente a los mensajes que se reciben.

Si bien es cierto que no existe el lector enteramente pasivo, porque la lectura pone en movimiento un sistema activo de relación con el mundo en un cierto nivel, es también cierto que tras la recepción de los mensajes entregados por la lectura hay una actitud, manejada volitivamente, respecto a lo que se recibe. El lector crítico que se aspira formar no es el opositor por principio a todo contenido recibido, ya que con respecto a muchos mensajes la relación de oposición no cabe, no puede existir. Por el contrario, el lector crítico es el receptor alerta, el que frente a una nota informativa hace nacer preguntas que revelan puntos de duda; frente a una opinión desea saber quién la dice, por qué la dice y en qué circunstancias se dice, y mueve imaginariamente las piezas para responderse él mismo si la opinión se sostendría frente a otras circunstancias. El que es capaz de gozar el placer del texto literario y compararlo con otros, el que se interesa por los hechos creativos previos al texto o ajenos al mismo. Es el que puede descubrir pistas dentro o fuera del texto; encontrar en cualquier cosa un valor de signo al asociarlo con otra; es el que puede leer un diario, una programación de televisión o un museo y ver más allá de lo que pretendieron comunicar los que cifraron el mensaje. Es el receptor que comprende más de lo que el emisor pretende.

Obviamente el esquema caracterizado por la "entrega de conocimientos" no abre el espacio hacia la criticidad. Esa carencia se puede apreciar más claramente si enfocamos el proceso del trabajo escolar desde el ángulo de la comunicación: el modelo del proceso comunicativo basado en la teoría de los ingenieros norteamericanos Shannon y Weaver (Samaniego, 1979) permite comprender la comunicación como proceso unidireccional que nace desde un emisor y es recibida por un receptor utilizando un código a través de un canal.

Este modelo —la forma más simple de graficar el proceso comunicativo— reproduce (lamentablemente para los educadores) de manera bastante ajustada a la realidad lo que se vive como forma sustancial del trabajo, en términos comunicacionales, en miles de aulas de muchos países. Es decir, que el esquema de "entrega de conocimientos" ejercitado en todos los niveles de las instituciones educativas se restringe al modelo más simple de comunicación y no da lugar en su dinámica para otra función, por parte de los alumnos, que no sea la de receptores.

Es obvio que la realidad comunicativa de la vida rompe aquel esquema y abre los espacios para el diálogo y la confrontación. Lamentablemente, esos espacios no son incorporados, sino excepcionalmente, por la formalidad del proceso educativo. Lo más normal es que el diálogo y las

discusiones se lleven a cabo extraula y de manera enteramente informal. Esto es especialmente válido para los niveles superiores del sistema educativo.

Tanto es así, que algo de lo más apreciado por los universitarios de pensamiento creativo son las conversaciones de pasillo, las discusiones de café, el grupo de amigos que estudian juntos, etc., que constituyen los mecanismos informales de procesamiento de la información que se recibe en las aulas y en los libros. Esto acontece también, aunque sea parcialmente, en los otros niveles educativos con sus formas específicas. Lo notable es que esa parte riquísima del proceso se queda librada al azar. El sistema ni la propicia, ni la estimula, ni toma nota de ella. Y es allí donde se están elaborando los criterios, que a final de cuentas son los indicadores máximos del logro del aprendizaje, pero que paradójicamente no van a jugar ningún papel en la evaluación.

¿Cómo puede entonces la práctica cotidiana de “entrega de conocimientos” convertirse en una actividad crítica?

El modelo de Shannon y Weaver no es suficiente, en su estructura, para incluir la actividad crítica, por más que a un momento comunicativo lo suceda otro en que el receptor se convierta en emisor y viceversa. Ello graficaría de alguna manera el diálogo, pero el proceso debe tener una mayor complejidad, y dentro de estas simples estructuras de un solo camino, por más que éste tenga dos sentidos, no lo lograríamos.

Por eso, hay que recurrir a otras formas que no sean simples pasos de desarrollo sobre el mismo esquema, como de hecho sucede con algunas prácticas dialogales a las que la escuela se abre pero que, aunque son signos de un mejor trabajo educativo, no llegan a dar base a una verdadera criticidad.

La criticidad comienza por admitir la refutabilidad de los mensajes, lo cual, para el caso de la práctica escolar, exige la organización del proceso de una forma distinta a la tradicional. Es obvio que dentro del esquema simple de la relación vertical y unidireccional que impone la tradición escolar, la refutabilidad no tiene cabida. No se trata de abrir la oposición a la palabra del maestro. Eso lo impiden todos los elementos del sistema y de ninguna manera sería esa la práctica adecuada.

Sin embargo, cuando la práctica educativa se abre a una pluralidad de fuentes de información y el maestro no sólo deja de ser la única fuente, sino que se integra solidariamente a un grupo que está aprendiendo unido, la situación varía diametralmente. La responsabilidad docente ya no es “la entrega de la verdad” acabada y total, sino la guía en los esfuerzos para generar un criterio. Por lo tanto, la práctica de la refutabilidad es posible ante las diversas fuentes y ante las diversas opiniones generadas en el grupo. He allí la función de modificación del esquema comunicacional del proceso que cumple el Objeto-Prisma.

El trabajo escolar es colectivo. La interacción es el elemento que permite el enriquecimiento del conocimiento y de la experiencia. Sin este tipo de procesamiento es imposible pasar de la captación pasiva a la criticidad. El diálogo tiene como función apuntar a la generación de criterios, por eso es útil que sea controversial y se debe alimentar de las fuentes de información que en un proyecto de Acercamiento Crítico ya no serán sólo el maestro y el libro. El buen diálogo educativo, cuestionador de los mensajes, no sólo lleva a profundizar la información sino que puede ver más allá a través de ella, como lo hace el buen lector al leer "entre líneas".

Al contar con mensajes provenientes de diversas fuentes, el descubrimiento de sus diferencias permitirá hacerse preguntas sobre los temas en estudio, es decir establecer la práctica de comparar puntos de vista, cantidad y calidad de la información, reconocimiento diferencial entre dato y opinión, entre lo emotivo y lo racional, etc.; en definitiva, propiciar una actitud de espíritu que no acepte todo mensaje como una verdad irrefutable y todo mensaje conceptual como un conocimiento terminado. Este es el principio para adquirir el hábito de exigirse a sí mismo una opinión y el esfuerzo por construir su conocimiento.

Una de las prácticas más olvidadas y hasta reprimidas por la escuela, es la de la expresión en todas sus formas. Con la inhibición de la expresión se empieza a perder toda una línea de producción espiritual que lleva hasta la creatividad. La desactivación de esta línea vital es uno de los indicadores ciertos de la mala calidad de la educación que ofrece un sistema. Para reactivarla, un programa dirigido a la criticidad, tendrá que hacer un esfuerzo especial. No importa sólo la participación en el diálogo, sino también la expresión del efecto que en cada alumno produzcan los mensajes que recibe. Con el diálogo, y especialmente con la discusión, se genera el compromiso frente a los problemas, los hechos o las opiniones. La emisión de la propia opinión es un fuerte desencadenador psicológico para la generación, desarrollo y maduración de criterios sobre el tema en discusión.

La dinámica de la discusión en grupo deja ver otro ángulo de la dimensión afectiva del proceso: el compromiso sin el cual no es posible la generación y afirmación del criterio propio. La toma de compromiso y la defensa de la propia opinión son afirmaciones afectivas frente a la contradicción cognitiva que abre una discusión.

En el proceso hacia la construcción de criterios es normal que se den equivocaciones. El error tendrá que ser combatido con información bien fundada y con demostraciones válidas, no con la exigencia de aceptar sin discusión la palabra de la autoridad. Esta es otra función del diálogo. El principio pedagógico que hay que rescatar de esta práctica es la

consagración del derecho a equivocarse y la apertura de espíritu para aceptar las equivocaciones propias y las ajenas.

### III. LA METÁFORA DEL OBJETO-PRISMA

Hemos comenzado a llamar Objeto-Prisma a aquellos elementos de la realidad que se prestan para un ejercicio educativo de Acercamiento Crítico. Un lugar privilegiado en este concepto tienen los medios de comunicación social y otras manifestaciones de la cultura cuya riqueza comunicativa las hace especialmente aptas para esta función como los museos, el cine, el teatro, etcétera.

La connotación de transparencia que la denominación de Objeto-Prisma otorga a aquellos elementos, indica su condición de ser portadores de signos, susceptibles de ser decodificados, para acceder —mediante esa acción— a un conocimiento mayor de un universo determinado. Es decir que los complejos de significación y las estructuras significativas de los medios de comunicación social y de otras entidades culturales permitirían, mediante un acercamiento adecuado, el acceso a un nivel cognoscitivo de mayor alcance que el que se lograría mediante la recepción “pasiva” de sus mensajes.

La metáfora del “Objeto-Prisma” recoge, aunque con cierta distancia, la expresión “transparencia hacia el significado”, usada por algunos lingüistas al hablar de la función sígnica del lenguaje. El fluir de la cadena lingüística en el habla permite que el oyente, sin tomar conciencia de los signos lingüísticos ni de los fonemas que entran en su composición, vaya directamente al significado de las palabras, de las frases y las oraciones, es decir tome el mensaje (significado) atravesando la transparencia de los conjuntos sonoros (significantes).

La adquisición del lenguaje para el niño es mucho más que un aprendizaje. Es el ingreso a la dimensión abstracta del mundo, desde la cual la visión de la realidad será cada vez más abarcadora, y la posibilidad de acción sobre el mundo más poderosa y amplia, sobre un camino de desarrollo muy bien estudiado por la psicología genética. Ese ingreso a la dimensión abstracta lo realiza el niño mediante la apropiación de la función del signo, al adquirir la competencia del hablante. Ahora bien, desde esa capacidad básica se abre, con el dominio del signo escrito al inicio de la escuela, el acceso a la memoria colectiva de la humanidad, y a la forma inicial de comunicación que desafía el espacio y el tiempo. Es decir, a una nueva dimensión, jerárquicamente más alta que la anterior. El dominio de la lectura y especialmente el de la escritura exigen un compromiso mayor al espíritu que la mera función del habla. De allí en adelante el ascenso será guiado, en esta línea de desarrollo, por la capacidad lectora.

La “transparencia” del Objeto-Prisma se logra como producto de la capacidad de “leerlo” que tenga el receptor de sus mensajes.

Es decir, que cualquier medio de comunicación social o cualquier manifestación de la cultura no es transparente, no permite ser “atravesada” para acceder a nuevos espacios de conocimiento, si como receptores no desarrollamos la actitud activa, característica del lector alerta, buscador de pistas.

Cualquier objeto altamente comunicativo, aun el más rico en significaciones, será opaco ante una actitud de recepción pasiva.

Nuestro postulado es que todo Objeto-Prisma, para ser tal, debe ser leído. Debe ser susceptible de contener signos que nos lleven a otros signos en relación de encadenamiento (sintagmática) o de asociación (paradigmática) para descubrir *pistas* que lleven a las respuestas de nuestra indagación o a otras preguntas, y de esta manera abrir una puerta que antes no existía hacia el conocer y hacia el comprender.

Un cierto tipo de Objetos-Prisma nos abre también el camino del símbolo, accesible desde el contacto intuitivo, el cual abre vías hacia los lenguajes onírico y lúdico que nos conducen a la creatividad. Todo el mundo del arte se abre en su naturaleza simbólica y la comunicación audiovisual o literaria está ricamente saturada del espíritu del arte. Ya es hora de que la práctica educativa recupere en su integralidad las posibilidades de desarrollo y crecimiento que esta dimensión, como complemento de la racionalidad, ofrece.

Pero al aspirar a la formación de lectores críticos en la escuela básica ¿no estaremos formulando un objetivo desmesuradamente alto para la realidad de nuestra escuela?

En manera alguna, porque lo que se está efectivamente buscando es la implantación del germen de la criticidad mediante una orientación educativa natural y ese logro —ya alcanzado desde el estado de la lectoescritura inicial— es extremadamente pequeño si se lo compara con el aprendizaje de la lectoescritura misma al inicio de la escuela, y por supuesto por el tremendo ascenso constituido por la incorporación del lenguaje oral en los primeros tres años de la vida.

¿Cómo operacionalizar un Objeto-Prisma, en cuanto elemento portador de mensajes?

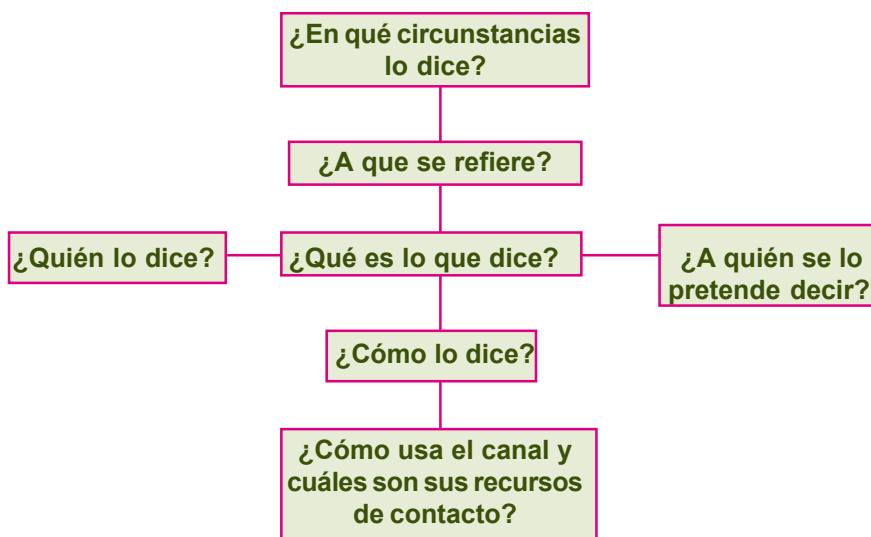
Antes de iniciar cualquier experiencia, el maestro que se dispone a trabajar usando el enfoque de Acercamiento Crítico, debe clarificarse hacia qué universo conceptual busca dirigirse y cuáles deberán ser los criterios que espera que se generen en el proceso, ya que cada Objeto-Prisma abre caminos hacia universos distintos. De esa manera sabrá hacia dónde quiere llegar, aunque no sepa qué sucederá en el camino. Esa es la primera reflexión para escoger el Objeto-Prisma adecuado. Más adelante trataremos los universos y los criterios.

En todo caso, sea cual fuere el Objeto-Prisma escogido, la cantidad de mensajes que nos ofrece es inmensa y cada uno puede ser el inicio de una pista; por eso es aconsejable hacer algún trazado general para la fase de indagación.

Como se recordará, el inicio del proceso —en lo que respecta a la actividad del grupo frente al Objeto-Prisma— está marcado por el contacto intuitivo, el cual apela a la afectividad y a lo subjetivo en busca de un mensaje. La clarificación de este mensaje —compartido con un grupo pequeño y expresado creativamente— es el paso inicial.

La visualización de un esquema más completo que el de Shannon y Weaver sobre el proceso de la comunicación nos puede ayudar para construir un mapa exploratorio del mensaje. El modelo creado por Roman Jakobson (1971) para el estudio de las funciones del lenguaje —el cual fue posteriormente operacionalizado por el lingüista Dell Hymes (Samaniego, 1979)—, nos sirvió de inspiración para establecer un primer paradigma cuestionador frente al mensaje percibido.

La operacionalización de este modelo (que por razones de espacio no lo incluimos), para los efectos del Método de Acercamiento Crítico, podría hacerse indagando en cada una de las direcciones señaladas por cada una de las funciones del lenguaje. El paradigma cuestionador nos quedaría más o menos así:



La pregunta central ¿qué es lo que dice? va al contenido mismo del mensaje y abre una línea sobre la sustancia misma de la información. Al

preguntar ¿quién lo dice?, estamos indagando sobre la identidad del emisor, su autoridad, su ideología, su identificación dentro de los grupos o estratos de la sociedad y de las subculturas de la cultura compartida, etc. Al indagar sobre el destinatario previsible del mensaje, estamos abriendo un camino de comprensión hacia la posible intencionalidad del mismo (la fuerza ilocutiva). Lo circunstancial tiene mucho que ver con el sentido del mensaje. La referencia nos lleva al campo de la realidad del cual se está hablando. El ¿cómo lo dice? es decir, el código, nos conduce al sistema de signos o símbolos que se estén usando, y por último la reflexión sobre el canal usado, especialmente sobre los recursos a los que el elaborador del mensaje echa mano para mantener el contacto, para llamar la atención, nos podrá iluminar bastante sobre todo el paradigma cuestionador.

Es fácil apreciar que cada una de las preguntas que se elaboran sobre cada una de las funciones del lenguaje es sólo el inicio de un camino. En la práctica pedagógica habrá que decidir cuál o cuáles se tomarán para proseguir la indagación. Pero sobre todo habrá que tener en cuenta que periódicamente, en el curso de la actividad, habrá que reforzar la contradicción cognitiva con discusiones del grupo y de los grupos pequeños. Especialmente habrá que atender al rompimiento de esquemas mediante nuevos acercamientos intuitivos al Objeto-Prisma, al proceso o a las conclusiones, objetivados en devoluciones creativas que servirán para cargar de significado algunos descubrimientos o resignificar ciertos aspectos de la realidad a la que nos acercamos, y cuya visión exclusivamente racional-científica puede ocultar algunas fases verdaderamente significativas.

Esto es importante si, como más adelante se sugiere, la aplicación del MAC es válida especialmente para temas amplios o globalizantes, pues los conocimientos parcialmente sumados no podrán dar nunca una resultante de descubrimiento del sentido. Este sólo se logra mediante la vía intuitiva, con captaciones holísticas que son el complemento del estudio científico: analítico, clasificador, descriptivo, explicante.

Ya no hay discusión sobre el papel de la intuición en el desarrollo de la ciencia. La presencia de esta forma de percepción en todos los grandes descubrimientos tiene su mejor caracterización en el "Fenómeno Eureka". La espectacularidad que le da a la anécdota un Arquímedes corriendo desnudo por las calles de Siracusa, seguramente que no forma parte de cada uno de esos momentos de *iluminación*, cuando el investigador o el simple estudioso alcanza con su sistema de percepción intuitiva el *sentido* de lo que ha estado estudiando. Pero el fenómeno ¡Eureka! está sin duda siempre presente en el momento de la comprensión (la cual, insisto, es distinta del simple conocimiento). La expresividad eufórica de aquel adusto y huraño Arquímedes se reduce sólo a un chasquido de dedos



cuando la comprensión viene de golpe. A todos nos ha ocurrido. Lo otro es tema para el método científico: hacer hipótesis, observar, comprobar, medir y por supuesto describir y explicar.

Sin embargo, el sentido que los descubrimientos o los hechos científicos tengan para el investigador, es un logro sideralmente lejano para el estudiante del nivel básico o medio a quien se entregan conocimientos “terminados” que tiene que memorizar.

La “absorción” de productos mentales no conduce a la comprensión, no alcanza a establecer el sentido de lo que se estudia.

Por esto, la educación tiene que preocuparse, desde las inquietudes por la calidad, del problema del sentido. De allí la necesidad de recuperar la constelación de la creatividad en la práctica educativa con su paradigma de conocimiento intuitivo, proclividad al descubrimiento, expresividad, gozo en el trabajo, rompimiento de esquemas de pensamiento y de respuesta, apertura hacia múltiples alternativas, etcétera.

Esa recuperación, si estamos enmarcados en el esquema tradicional, puede resultar forzada. Por eso la técnica del Objeto-Prisma nos entrega una solución satisfactoria, puesto que la idea del MAC nace de aquella necesidad.

La criticidad, en el sentido del acercamiento indagatorio y la práctica de la discusión, es la aplicación del pensamiento lógico-racional a las percepciones intuitivas de donde parte la relación con el Objeto-Prisma.

Las sucesivas devoluciones creativas que se vayan haciendo en el curso de la actividad y según las necesidades del grupo, cumplen la función de lo que De Bono (1986) llama la ejercitación del pensamiento lateral. Es decir, rompimientos de la verticalidad lógica para encontrar soluciones o enfoques nuevos, con los que se haga crecer la actividad colectiva de conocimiento y desarrollo de criterios.

Llama la atención la gran efectividad de este tipo de prácticas tan poco usuales dentro de los ámbitos académicos, pero cuya utilización aumenta seguramente la ansiada eficiencia de los sistemas.

Un ejemplo puede ilustrar el anterior aserto: en circunstancias de trabajo formativo con profesores de distintos niveles, ante el valor educativo de los museos, el desafío con relación a la comprensión profunda del valor significativo de las piezas museológicas, por encima de su simple condición de material didáctico, exigía algo más que un explicación. Se propuso la devolución creativa del “Museo Ficción”.

El “Museo Ficción” sitúa al grupo en la circunstancia de organizar un mensaje, en forma de una reducida sala de museo, en la que sólo existen cinco piezas en exhibición, y con el montaje de esa sala dar idea a los habitantes del siglo xxv lo que era el mundo a fines del siglo xx. En Bogotá se hizo también un sala sobre América Latina y otra sobre Colombia. En San José hubo una cuarta sobre Centroamérica.

La situación, absolutamente inusual y con fuertes connotaciones lúdi-

cas, activó una parte de la personalidad de los educadores participantes que, normalmente, no aporta elementos en las discusiones académicas. Sin embargo, las discusiones en los grupos mantuvieron un nivel óptimo y las argumentaciones para la creación de aquellos cinco elementos, elevados a calidad de símbolos, se fundamentaron sobre un rico acopio de información. La elaboración de las maquetas dio un cierre gratificante a la actividad.

El rompimiento "lateral" del discurrir racional no debe ser interpretado como un afán de matizar recreativamente el trabajo "serio". Nuestra búsqueda es su recuperación como parte esencial del más serio de los trabajos, ya que para nuestra propuesta seriedad significa responsabilidad y no adustez.

Con lo dicho se tendrá una idea de lo que queremos denominar como Objeto-Prisma. Es bien cierto que las posibilidades de "transparencia" del mismo serán mayores si su naturaleza lo hace ser un objeto cargado de signos, es decir, transportador de muchos mensajes, como es el caso de los medios de comunicación social.

Sin embargo, el estudio de otros fenómenos de la cultura y aun de la naturaleza, si éstos pueden ser interpretados significativamente, podrían ser también Objetos-Prisma válidos para la utilización del MAC. Sobre esto hay varias experiencias en camino.

#### **IV. LOS UNIVERSOS Y LOS CRITERIOS**

En la selección de un Objeto-Prisma se está seleccionando un universo al que se espera acceder mediante la lectura crítica de aquél.

Cada universo tiene una calidad distinta y una infinidad de caminos para recorrer.

La actualidad a la que nos conduce la prensa diaria genera un medio ambiente educativo muy distinto de lo permanente y casi solemne en que nos sumerge el museo o lo fugaz de la televisión. Los signos del texto y los signos icónicos, manejados desde nuestro paradigma cuestionador, abren senderos diferentes para la actividad educativa, y la resonancia que tiene el ambiente de la información es muy distinta a la de la cultura, a la del entretenimiento o a cualquier otra cuyo ámbito nos pudiera conducir a un Objeto-Prisma de otra naturaleza.

En la práctica es posible que el Objeto-Prisma ya esté dado por las circunstancias. Con mayor razón, en este caso la reflexión sobre los criterios y los universos debe efectuarse como la primera instancia.

A partir de la definición de los objetivos habrá que elaborar un proyecto de aula; esto es, el establecimiento de las líneas por donde la experiencia deberá transitar. No se trata de hacer un programa con definiciones precisas, pero sí de plantear la experiencia como proyecto a nivel del aula, con toda la flexibilidad necesaria para no coartar la espontaneidad y la

creatividad, pero con todo el rigor indispensable para saber hacia dónde vamos, cuánto va a durar el proyecto, con qué recursos (informativos, bibliográficos, institucionales, etc.) contamos y qué es lo que se espera del grupo y de cada uno de sus integrantes.

## V. REFLEXIÓN FINAL

La lectura “más allá del texto” del presente trabajo, se espera que sitúe al lector frente a los verdaderos desafíos de la calidad de la educación. Mucho más que los detalles de una propuesta metodológica, se ha querido cifrar un mensaje que constituya un llamado de atención hacia uno de los aspectos del problema cualitativo de la educación, revelado en el síntoma, difícil de percibir por su extrema proximidad, constituido por la imposibilidad de aplicar a la vida lo aprendido en la escuela. Síntoma de algo muy grave: la pérdida de sentido del trabajo de la escuela.

Una acción de recuperación del sentido del trabajo escolar marcará un camino hacia el mejoramiento de la calidad sin lugar a dudas. Más que la idea de difundir el método, la intención es la de rescatar un principio.

El reconocimiento de la intuición como forma válida de percepción del mundo, la creatividad y el gozo en el trabajo educativo, la criticidad como la mejor aptitud lectora, son formas viables a las que se puede llegar por muchos caminos, las cuales nos podrán ayudar a alcanzar una escuela en la que el aprendizaje vaya unido a la comprensión.

No ignoramos que el problema de la calidad en la educación tiene también otros aspectos, pero el aquí señalado es tan básico, tan fundamental y ha estado tan ausente de la discusión, que no podemos sino verlo marcado con un signo de urgencia. Por otra parte, una acción decidida de los centros formadores de educadores frente a este desafío, podría prometer una educación renovada para el próximo (ahora realmente muy próximo) siglo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**AEBLI, Hans.** *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1982.

**CASTELBLANCO, Ana Milena.** *Para el Método de Acercamiento Crítico. Una perspectiva desde la educación estética*, UNESCO/OREALC, 1989.

**CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS.** “II Taller de Aplicación del Método de Acercamiento Crítico al Museo”. Reporte Final de Evaluación, México, CEE 1990.

**CONDES**, Francisco. "Una experiencia con el Método de Acercamiento Crítico", México, CEE, 1989.

**COROMINAS**, J. *Diccionario Etimológico*, Editorial Gredos.

**DE BONO**, Edward. *El pensamiento lateral manual de creatividad*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1986.

**JAKOBSON**, Roman y otros. *El lenguaje y los problemas del conocimiento. (Lingüística y Poética)*. Rodolfo Alonso, editor, Buenos Aires, 1971.

**MAX NEEF**, Manfred. *About the pruning of language (and other unusual exercises) for the understanding of social improvement*, 1988, mimeo.

**MORDUCHOWICZ**, Roxana. *La isla de tizas y el diario en la escuela*, Proyecto de edición OREALC, 1990.

**PIAGET**, Jean. *Psicología de la inteligencia*, Buenos Aires, Editorial Psique, 1981.

**RICHMOND**, P.G. *Introducción a Piaget*, España, Editorial Fundamentos, 1981.

**SAMANIEGO**, José Luis y otros. "Las funciones del lenguaje", en *Taller de Letras*, Revista del Instituto de Letras Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile, Editorial Universitaria, 1979.