

Una teoría de la educación, acorde con esta concepción del hombre, encuadra a la didáctica entre las concepciones tecnicistas e instrumentalistas. Los fines, como en una sociedad democrática, los deben esclarecer, negociar o crear los que son responsables de sus propias vidas (en este caso, los alumnos, los padres, o en delegación de ellos, los políticos). Al docente le compete ofrecer medios –el docente es un didacta– de desarrollo acelerado y sistematizado. Sobre todo que el alumno aprenda a aprender, que reflexione sobre las formas y métodos de aprender, y pueda independizarse del docente. Pero la estructura del aprendizaje no tiene sólo un eje psicológico (centrado en las dificultades del que aprende), sino además y principalmente, epistemológico, por lo que se debe “organizar la currícula en torno de la idea de la estructura de una disciplina”.

No es ilógico, entonces, que la teoría didáctica de Bruner, al carecer de una finalidad acerca de la vida humana, se enmarque en un **positivismo heurístico** y la finalidad didáctica se reduzca a buscar medios eficientes para reflexionar y solucionar problemas: “una modesta ‘teleología’, sin sudores ni angustias filosóficas.”<sup>46</sup> Pero el hecho inevitable es que, si el docente es coherente, a cada modelo de mente le sigue un modelo de pedagogía. Esto nos lleva a repensar filosóficamente las mentes, las culturas y la educación.<sup>47</sup>

Bruner respetaba a la filosofía como un producto cultural y la usaba –como instrumento analítico– cuando le era útil a sus propósitos, pero sin querer, no obstante, comprometerse con ninguna: “Después de todas las luchas, finalmente estoy convencido de que la psicología de la mente nunca podrá estar libre de la filosofía de la mente...”

Si la filosofía se interesa en los problemas de las diversas formas en que podemos formular nuestros conceptos y nuestro lenguaje de la naturaleza y de los usos de la mente, obviamente debemos asociarnos con la filosofía (por muy oculta que deseemos mantener esa asociación).<sup>48</sup>

<sup>46</sup> J. Bruner, *En busca de la mente*, 184. J. Bruner, *La importancia de la educación*, 83, 106.

<sup>47</sup> J. Bruner, *La educación, puerta de la cultura* (Madrid: Visor, 1997), 71-83.

<sup>48</sup> *Ibid.*, 126. Cf. W. Darós, “Objetividad en la inteligencia”, *Filosofía oggi* Año X, 1 (1987): 85-90.

No obstante este parcial interés por la filosofía, Bruner evitó siempre los planteamientos metafísicos que tuvieran relación con Alguien trascendente. Así, por ejemplo, se interesó por el **poder de abstracción** del hombre y por la **intencionalidad** en el conocer que para la filosofía clásica son índice de la espiritualidad del hombre; pero cuando Bruner tiene que definir lo que es la intencionalidad, evita toda connotación filosófica —y por supuesto, también teológica— quedando satisfecho con el mero hecho de afirmar —desde la biología— que “la intención implica una descarga interna del sistema nervioso...”.<sup>49</sup>

Se manifiesta así, una vez más, su intento de “quedar libre de nuestra madre: la filosofía”.<sup>50</sup> Por ello sus explicaciones pretenden no pasar el límite de las ciencias. Mas esta decisión es también una opción filosófica. Prescindir de la filosofía o reducirla a reflexionar sobre el propio <sup>51</sup> pensamiento es una posición filosófica —como cualquier otra— discutible.

No cabe duda de que Bruner ha reivindicado el valor de la inteligencia, de la estructura de los conocimientos y de la escuela como **medios** para aprender. El conocimiento científico y cultural, en cuanto está organizado, es **una construcción humana significativa** y constituye un útil instrumento para pensar. En este sentido, cabe recordar una de sus afirmaciones: “No hay nada más fundamental en una disciplina que su manera de pensar. No hay nada más importante al enseñarla que darle, cuanto antes al niño, la ocasión de aprender esta manera de pensar: las formas de conexión, las actitudes, las esperanzas, las bromas y frustraciones que la acompañan”.<sup>52</sup> Desde pequeños hacemos una construcción narrativa de la realidad y aun la ciencia no escapa de las narraciones. Las mismas realidades narradas poseen estructuras universales (tiempo, particularidad, razones, hermenéutica, referencia, etc.).<sup>53</sup> Pero en cuanto a los **finés** del hombre, de

<sup>49</sup> J. Bruner *Beyond the Information Given. Studies in the Psychology of Knowing* (New York: Norton, 1973). En la edición italiana: *Psicologia della conoscenza* Vol. II (Roma: Armando, 1976): 418.

<sup>50</sup> J. Bruner, *En busca de la mente*, 453.

<sup>51</sup> *Ibid.*, 215.

<sup>52</sup> J. Bruner, *Importancia de la educación*, 72. Cfr. G. Fourez, *La construcción del conocimiento científico. Filosofía y ética de la ciencia* (Madrid: Narcea, 1994). AA.VV. “Constructivismo y ciencia”, *Temas educativos*, 9 (1993).

<sup>53</sup> J. Bruner, *La educación, puerta de la cultura* (Madrid: Visor, 1997), 152.

la sociedad y de la educación, Bruner —al hacer al hombre un creador de sí mismo— no ha podido darle un fin extraño a este creacionismo, visto en un proceso de evolución individual y social.

En resumen, Bruner no pudo prescindir de una filosofía. Optó por una filosofía constructivista de tipo psicológico, donde el psiquismo se construye, construyendo significados que se identifican con la realidad. La realidad es una realidad psicológica y social: el mundo humano es el mundo cultural, con un significado público y compartido. “La ‘realidad’ que atribuimos a los ‘mundos’ que habitamos es construida”.<sup>54</sup> La realidad se identifica con el significado, individual y social, que le damos. Ambos, realidad y significado se construyen: ni la una ni el otro pueden ser juzgados independientemente.

He sostenido una visión **constructivista** de la realidad: no podemos conocer una realidad pristina; no existe ninguna; toda realidad que creamos se basa en la transmutación de alguna ‘realidad’ anterior que hemos tomado como dada. Construimos muchas realidades y lo hacemos desde muchas intenciones... El significado (o la ‘realidad’, porque al final los dos son indiferenciables) es el acto que refleja la intencionalidad humana y no puede ser juzgado por su corrección independientemente de ella.<sup>55</sup>

En realidad, sacando la limitación biológica que tenemos, el hombre vive en una realidad humana que es el “resultado de prolongados e intrincados procesos de construcción y negociación profundamente implantados en la cultura”.<sup>56</sup> La realidad es cultural, construida públicamente por los hombres, y éstos son construidos por ella.

### Observaciones desde una perspectiva cristiana

Piaget y Vygotsky han observado un gran número de situaciones, en el modo de actuar de los niños, que poseen un gran valor y han ofrecido un aporte innegable para el estudio del modo de aprender humano. No obstante, al analizar una teoría es conveniente advertir el **principio** (o los

<sup>54</sup> J. Bruner, *La educación, puerta de la cultura*, 38.

<sup>55</sup> J. Bruner, *Realidad mental y mundos posibles*, 159.

<sup>56</sup> J. Bruner, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* (Madrid: Alianza, 1991), 39.

principios) que el teórico asume y que constituye el marco teórico con el cual interpreta la realidad.

La actitud crítica, sin embargo, no nos debe dejar de hacer advertir los **supuestos** y los **límites** que —aun con sus aspectos valiosos— posee una teoría.

Por ello, al leer las obras de Piaget, Vygotsky o Bruner, convendrá distinguir tres niveles de información y de valor:

a) Los hechos, datos, fenómenos que observan estos autores.

b) Las teorías científicas (especialmente biológicas, psicológicas) que son su marco teórico con el cual interpreta los datos.

c) La concepción de la filosofía que poseen estos autores y en la cual se inserta, en última instancia, la valoración de las ciencias, la concepción del hombre, de la sociedad y de sus fines.

A veces se pueden admitir los hechos observados, pero no se admite igualmente la teoría con la que se los interpreta. Como sabemos, los hechos o datos no tienen significados en sí mismos, sino que es la teoría la que les otorga su significado y valor. Los hechos o datos pueden hacer que se abandone una teoría o interpretación que no los abarca adecuadamente o no explica su existencia; pero, a su vez, es la teoría la que hace buscar otros hechos, los acepta como válidos o los descuida como insignificantes.

Para una teoría que conciba, por ejemplo, al hombre como un ser racional, será importante todo el proceso de pensar, su lógica, sus deducciones, pero para el teórico que conciba al hombre como un sentimiento fundamental, el proceso de pensar carecerá de importancia o pasará a un segundo plano de consideración.

Estando así las cosas, nos podemos preguntar: ¿Cuáles son los supuestos de la concepción de estos autores sobre el ser último del conocimiento humano?

Actualmente no se distingue, con frecuencia, al “filósofo”, por un lado, de su “sistema filosófico”, por otro. Se considera que todo lo que hace el filósofo sólo tiene el sustento del filósofo; todo lo que descubre el hombre se reduce al hombre: es su construcción. Tanto los contenidos como las formas de conocer quedan reducidas al hombre que las piensa.



En este contexto, el conocimiento fue, con frecuencia, tomado como un hecho, como algo que todo el mundo sabe lo que es, especialmente por los científicos: como aquello de lo cual hablamos, como algo obvio, como lo que expresamos con las palabras, como el sentido de las palabras o como las palabras mismas, construidas por los seres humanos.

El hecho del conocimiento, tomado como obvio, hizo desaparecer la cuestión fundamental: ¿Qué es el conocimiento? ¿Cuál es el ser del conocimiento? Actualmente se da por supuesto que el conocimiento se reduce totalmente al hombre mismo que lo posee, como una especie de mutación o adaptación vital o psicológica. Lo que importa, en consecuencia, es solamente la construcción del mismo: los aspectos psicológicos, sociales y didácticos.

Mas camuflar o esconder un problema no es resolverlo. Ya el empirismo lógico y la filosofía analítica del lenguaje tomaron el fácil atajo de afirmar que lo que no era empírico o reducible a lenguaje era un pseudo-problema. Hoy se desea afirmar que el conocimiento es algo psicológico y que la dimensión metafísica, insita en el conocimiento, es un pseudoproblema.

### **El conocimiento desde un punto de vista de una filosofía cristiana**

Podríamos decir que desde un punto de vista de una filosofía cristiana, el problema del conocimiento se plantea de esta manera: Al conocer, los seres humanos construyen sus conocimientos; pero no pueden construir el ser fundante de la inteligencia el cual es la condición de posibilidad para conocer, ya que ésta fue creada por Dios. Sólo el hombre fue creado a imagen y semejanza de Dios, con poder para conocer, actuar y amar. Sin este reconocimiento de Dios, como creador del hombre y de su poder para conocer, no hay sabiduría cristiana.<sup>57</sup>

Por otra parte, la concepción cristiana de la vida implica un realismo: una realidad que ha sido dada y que nos rodea, y, en parte, puede ser

<sup>57</sup> Cf. Veloso, *El hombre una persona viviente* (Santiago de Chile: Universitaria, 1990), 19. G. Pidoux, *El hombre en el antiguo testamento* (Buenos Aires: Lohlé, 1969), 34, 21. L. Sceffczyk, *El hombre actual ante la concepción bíblica del hombre* (Barcelona: Herder, 1967), 98.

sometida a la fuerza dominadora y transformadora del hombre (Gén. I: 28-30).

En el ámbito de la inteligencia, lo que podemos **construir** son los contenidos de la inteligencia: los conceptos de los entes que se hallan inicialmente en contacto con alguno de nuestros sentidos. Podemos construir los conocimientos, pero no la forma fundante de la vida propiamente humana y, en ella, de la inteligencia.

En consecuencia, conocer no es sentir. Sentir consiste en una mutación de nuestra sensibilidad, de nuestro sentimiento fundamental y corporal. El que solamente siente, no sabe que siente. El ser humano, y en consecuencia, el conocer humano, por el contrario, se constituye por el acto creativo de Dios que posibilita que un sujeto distinga a las criaturas, de lo creado y se remonte al Creador. Es la inteligencia humana la que percibe la entidad de las cosas sentidas y las conoce: lentamente, por el ser que tiene la mente humana, creada por el soplo de Dios que le da inteligencia, puede saber lo que son las cosas, el ser que tienen.

En este contexto, se podría afirmar que el desarrollo intelectual implica primeramente admitir que la vida y la inteligencia humanas han sido creadas. Luego, en un segundo momento, es posible considerar que el desarrollo intelectual consiste en construir conocimientos que en cuanto sean tales, son distintos de las sensaciones que tenemos de las cosas.

Las sensaciones son subjetivas, parte de la sensibilidad del sujeto mismo que siente. Las sensaciones son la materia del conocimiento. Se convierten en conocimientos cuando se sabe lo que son: cuando se hace presente la luz de la inteligencia e informa a las sensaciones. Los conocimientos son objetos de la mente: ellos están constituidos, inicialmente; y en la percepción, por las sensaciones y por el poder que posee la inteligencia de captar el ser de las cosas. Las sensaciones tienen el límite de lo sentido, pero el ser de la inteligencia es el que hace cognoscible lo sensible.

El conocimiento humano, pues, ya en la percepción, es una construcción espontánea, en la cual lo sentido es, al mismo tiempo, conocido: sentimos y al mismo tiempo conocemos directamente lo sentido. Sobre lo percibido podemos luego operar otras construcciones: distinguir lo sensible de lo inteligible (o sea, abstraer la idea y considerarla universal, respecto de lo sensible que siempre es singular), abstraer de la idea de un objeto singular

algún aspecto (o sea, generalizar), etc. No se puede, pues, aislar la construcción del conocimiento de la construcción de la verdad de ese conocimiento. En efecto, no se puede confundir creer que se conoce, con conocer verdaderamente.

Mas podríamos preguntarnos: En la práctica, ¿qué aporta la concepción cristiana del hombre y del conocimiento a lo afirmado por el empirismo, por el kantismo o por Piaget, Vygotsky o Bruner?

Ante todo, lo observado, en un contexto cristiano, no debe llevar a inscribir al hombre y a su inteligencia solamente dentro de ese mundo (inmanentismo), como si las sensaciones (como acaece en los animales) fuesen una causa suficiente para explicar también lo que es el conocimiento humano<sup>58</sup>, en un mundo donde lo que se hace en la práctica es motivo suficiente para ser justificado en la teoría (pragmatismo). [Según la filosofía cristiana, la mente de la persona humana es una función del espíritu humano creado por Dios, hecha inteligente por su acto creador que da forma y capacidad, informa a la inteligencia, como posibilidad (potencia) de entender].

No se puede, pues, confundir al **sujeto** inteligente (creado por Dios) con los actos que realiza al conocer, una vez creado: éstos están en poder del hombre, pero el hombre no se autocrea evolutivamente a partir de lo que siente. El hombre, aunque condicionado por su mundo social, no se reduce a él; por el contrario, él es libre y capaz de juzgar a su mundo y a su tiempo, porque no se reduce ni al tiempo ni al mundo social.

Por otra parte, el poder cognoscitivo del ser humano es tal que puede conocer con objetividad, siempre que el sujeto no afirme más o menos de lo que conoce y —al equivocarse— se mienta a sí mismo. El conocer tiene dos aspectos: uno, que es la actividad del sujeto humano, y esta actividad pertenece al sujeto; y otro, que es lo conocido: el objeto y lo conocido tiene el carácter de lo objetivo, de lo fundado en el objeto.

<sup>58</sup> Cf. L. Weiss de Schmidt, "La filosofía en la Biblia", *Enfoques*, IX, 2 (1997): 27-33. W. Darós, "Lo anticultural y antieducativo de las modernas formas de inmanencia, en la concepción de M. F. Sciacca", en *Primer Congreso Iberoamericano de Educación Adventista, Hacia el año 2000* (Libertador San Martín: Universidad Adventista del Plata, 1997), 101-108.

## Interpretar los datos en el contexto de los presupuestos cristianos asumidos

La originalidad filosófica de la propuesta cristiana se halla, por un lado, en **rechazar los supuestos** de las concepciones empiristas y sensistas por ser insuficientes filosóficamente hablando, dado que hacen a menos el hecho de que la mente humana ha sido creada por Dios, por lo que no explican el ser del conocer, sino intentan sólo explicar su funcionamiento, reduciéndolo a la evolución de una especie animal que siente

Por otra parte, esa originalidad se halla en rechazar las concepciones idealistas kantianas o platónicas, por ser **excesivas**, pues admiten muchas ideas o formas innatas. Desde un punto de vista cristiano, admitido el poder de conocer dado por Dios al hombre, se hace innecesario aceptar como innatas una pluralidad de ideas.

La filosofía cristiana, además, si bien reconoce la presencia del acto creador en el origen de la mente humana, no niega la necesidad de la actividad y del esfuerzo humano y mental, sino que lo exige en la observación de los hechos, de la investigación de las causas, de la construcción de hipótesis en el conocimiento humano, con cuyos recursos se generan teorías y ciencias. En la observación de los hechos no se debe asumir ni más ni menos de lo que se necesita para explicarlos mediante teorías, y éstas deben someterse a la verificación o refutación, porque el hombre es falible y débil, inclinado a interpretar las cosas solamente en provecho propio. El error es justamente producto de esta injusticia que conlleva el hombre, por la cual no desea, frecuentemente, reconocer con su voluntad lo que la inteligencia le muestra, y se miente a sí misma, sin ser consciente de ello.

Respecto del empirismo, desde un punto de vista de la filosofía cristiana, se estima que Locke no observaba bien lo que era, en su ser, el conocimiento, porque no había reflexionado sobre lo que era el entendimiento. Locke, en efecto, dice trivialidades como que el entendimiento (*Understanding*) no es sino la facultad de pensar (*faculty of thinking*). Locke toma a la mente humana como ya constituida, como un hecho obvio que no necesita explicación. No nos dice cómo es posible que ella pueda conocer, que ella tenga ese poder, ni que ese poder de conocer sea esencialmente distinto del poder de sentir. Por ello también confunde con frecuencia sentir con conocer, la sensación de una cosa con la idea de esa cosa, como si la idea de una manzana nos alimentara lo mismo que una manzana sensible.