



autêntica

DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v10i19.174>

ARTIGOS

El arte de la educación integral: Retos a la formación de Maestros

Edith Gonzalez Bernal
Diana Elvira Soto-Arango
José S Torres-Muñoz

RESUMEN: La investigación presenta la reflexión educativa-pedagógica desde el enfoque de la educación humanística bajo el modelo pedagógico del aprendizaje como un arte en contextos sociales en oposición al enfoque educativo instruccional del modelo pedagógico de la educación programada. Desde la investigación cualitativa y el método hermenéutico y de la historia social de la educación se establece la comprensión integrada de la persona humana: el individuo y la colectividad; lo cognitivo, emotivo y volitivo; lo espiritual y lo psicosomático; la política en la sociedad y la multiculturalidad. Exige, también, aplicar en la resolución de problemas la teoría, la práctica y la poiesis. Para alcanzar este objetivo se propone la confluencia de un conjunto de artes, en el gran arte de la actual sociedad del conocimiento: el aprender a aprender desde un nuevo modelo pedagógico.

PALABRAS-CLAVE: Educación integral, arte, formación, aprendizaje, humanidades

A arte da educação integral: desafios para a formação de professores

RESUMO: A pesquisa apresenta a reflexão educativo-pedagógica a partir da abordagem da educação humanística sob o modelo pedagógico de aprendizagem como arte em contextos sociais em oposição à abordagem educativa instrucional do modelo pedagógico da educação programada. A partir da pesquisa qualitativa e do método hermenêutico e da história social da educação, é estabelecida a compreensão integrada da pessoa humana: o indivíduo e a comunidade; o cognitivo, emocional e volitivo; o espiritual e o psicossomático; política na sociedade e multiculturalismo. Também requer a aplicação de teoria, prática e poiesis na resolução de problemas. Para atingir este objetivo, a confluência de um conjunto de artes é proposta na grande arte da atual sociedade do conhecimento: aprender a aprender a partir de um novo modelo pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Educação integral, arte, formação, aprendizagem, humanidades

The art of integral education: Challenges to the formation of Teachers

ABSTRACT: The research presents the educational-pedagogical reflection from the approach of humanistic education under the pedagogical model of learning as an art in social contexts in opposition to the instructional educational approach of the pedagogical model of programmed education. From the qualitative research and the hermeneutic method and from the social history of education, the integrated understanding of the human person is established: the individual and the community; the cognitive, emotional and volitional; the spiritual and the psychosomatic; politics in society and multiculturalism. It also requires the application of theory, practice and poesis in solving problems. To achieve this goal, the confluence of a set of arts is proposed in the great art of the current knowledge society: learning to learn from a new pedagogical model.

KEYWORDS: Integral education, art, training, learning, humanities

INTRODUCCIÓN

La educación puede ser entendida o bien como una actividad de instrucción programada o bien puede ser asumida como un proceso de formación que integra, de acuerdo a las particularidades de cada situación y contextos socio-histórico-culturales, las dimensiones básicas del ser humano: afectiva, volitiva y cognitiva. En el primer caso, toda la exigencia se centra en una correcta disposición de las secuencias de información, según un orden progresivo de dificultad, con miras a un uso funcional. En el segundo, se trata de comprender los itinerarios personales de aprendizaje, de acuerdo a las dimensiones volitivas, afectivas y cognitivas del ser humano y de sus situaciones particulares.

Estos dos enfoques de comprender la educación se contraponen constantemente con los modelos pedagógicos (Soto, Mora, Jardimino, 2017) que se cristalizan en los diseños curriculares, según se insista en un modelo instruccional orientado hacia el trabajo o el otro orientado hacia el desarrollo humano. Con todo, esta contraposición no debe ser antagónica, sino crítica y constructiva.

Una manera de afrontar esta divergencia constante es asumir la educación como un arte que integre las dimensiones humanas básicas. Al igual que cualquier arte, la educación parte de una buena fundamentación teórica, pero sobre todo exige una práctica constantemente reflexionada y una dedicación permanente. Como cualquier otro arte, requiere de una conceptualización epistemológica y del equilibrio entre el dominio de una técnica (*techné, ars*) y el cultivo de una virtud (*virtus, areté*).

Si bien tanto la actividad programada, como el itinerario personalizado de aprendizaje acontecen en los mismos escenarios institucionales, sin embargo, difieren en los enfoques, modelos, finalidades y modalidades. Aunque la mayor parte de quienes se dedican a la educación preferirían un enfoque humanístico integral, lo cierto es que las instituciones escolares están estructuradas en torno a una trasmisión progresiva y lineal de contenidos.

No es que la instrucción programada carezca de valor educativo, sino que no se puede confiar a su eficacia todas las posibilidades y exigencias inherentes a la acción educativa. La razón de esto radica en que el diseño instruccional se concentra casi exclusivamente en la dimensión cognitiva, privilegiando los contenidos y las operaciones mentales, pero otras dimensiones humanas pasan casi desapercibidas. Incluso aquella regla básica de comprender lo que ya saben las personas, para hacer luego un aprendizaje significativo, tiende a quedar relegada frente a la trasmisión de contenidos relevantes como observan Novak & Gowin (1988).

Por ello, la educación entendida como un arte requiere una adecuada comprensión del ser humano como un ser con capacidades y, al mismo tiempo, como un ser condicionado, no solo por su contexto sociocultural, sino también por la evolución de la especie y por la propia historia. En este punto aflora el antiguo concepto de formación que contempla no sólo lo que cada individuo ha llegado a ser o los condicionamientos situacionales, sino todo lo que cada persona puede desarrollar a partir de sus expectativas, sensibilidades e imaginarios.

Para intentar dar una respuesta, aunque modesta y limitada sobre el enfoque de la educación como un arte, es necesario pensar en por lo menos siete itinerarios que puedan ayudarnos a avizorar nuevos horizontes, identificar retos y asumir un camino de indagación. Esta investigación, se sustenta en dos fuentes; de un lado la reflexión constante sobre la propia experiencia educativa que señala nuevos modelos pedagógicos, de otro, una tradición educativa inspirada en algunos grandes pensadores.

Respecto a la experiencia, es importante recuperar el valor de la sistematización de la práctica, de modo que el quehacer cotidiano de la enseñanza y el aprendizaje no se reduzca a una mera reacción a ciertas exigencias institucionales o culturales, sino que se pueda constituir en un espacio de proposición, reflexión y creatividad. Por ello, la constante reflexión sobre la práctica educativa ayuda a mantener viva la pregunta por el significado de los saberes disciplinarios e interdisciplinarios, por la creatividad y por los modos de ejercer el arte de enseñar. Por las preguntas previas que como maestros nos hacemos cuando preparamos las clases, lo que conocemos de los estudiantes, la confianza que depositamos en ellos, la capacidad de reconocer sus potencialidades, la observación atenta al razonamiento que hacen, a su propio pensar lo que llamamos metacognición. Todo esto por supuesto alcanzado por medio del diálogo y la observación atenta y sustentados en una concepción educativa y pedagógica bajo nuevas metodologías ubicadas en contextos socio-histórico-educativos (Mora, Soto, Jardilino, 2017) .

Siguiendo el pensamiento de los grandes maestros, pero también inspirada en la pedagogía actual y en los debates contemporáneos, se han desarrollado los siguientes lineamientos, vistos desde la perspectiva del oficio del educador (Soto, 2015): el arte de conocerse a sí mismo; el arte de ponerse al servicio del otro; el arte de formar y formarse; el arte de preguntar; el arte de investigar; el arte de confiar; el arte del bien decir; el arte de aprender a aprender. Todo lo anterior, ubicado en contextos socio-histórico-culturales que permean el nuevo conocimiento entre educador y educando, bajo principios de la ética y la integridad profesional. En definitiva, desde experiencias educativas como la de Freire (Jardilino, 2008, 45) y Magenzo, se establece la relevancia de la construcción de una teoría crítica de la educación que la enmarcamos en la educación integral.

EL ARTE DE CONOCERSE A SÍ MISMO

La educación integral implica, ante todo, un buen conocimiento de sí mismo, de la propia humanidad y de la propia singularidad. De lo que hace a cada ser humano solidario de su especie y de toda la vida orgánica y, al mismo tiempo, de aquello que lo particulariza como colectividad y como individuo.

En la cultura occidental este conocimiento estuvo ligado al origen mítico-religioso de la filosofía griega. En la actualidad se mantiene este interés, pero se ha complementado en la perspectiva del desarrollo humano, particularmente el que articula la actitud reflexiva con la ciudadanía universal y con la solidaridad global.

En la antigüedad occidental los desafíos políticos que plantearon primero las ciudades y, luego, la república a los individuos y a las sociedades fueron afrontados por la cultura griega y romana por medio de la cultura de la *paidea* y de la *humanitas*. Estos ideales se conservaron en la cultura de la sabiduría judía y cristiana (*sapientia*). En estos ideales el problema fundamental es el conocimiento que cada quien tiene de sí mismo, de sus relaciones (otros, Otro) y de su entorno (biósfera).

Nussbaum intenta actualizar las enseñanzas del humanismo grecorromano como contrapartida a una educación unilateral, orientada a la rentabilidad que sustituye a una educación orientada hacia los valores de la ética cívica y de la responsabilidad: "corremos el riesgo de perder ciertos valores de importancia enorme para el futuro de la democracia, sobre todo en una época de preocupaciones religiosas y económicas" (Nussbaum 2010, 25).

El conocimiento de sí mismo al estilo socrático, entendido como una habilidad que permite a cada quien servirse del propio entendimiento para decidir en todos los aspectos de la existencia humana, sin someterse

servilmente a una autoridad, costumbre o moda, se convierte, entonces en el arte y disciplina que posibilita un auténtico conocimiento.

Aquí se hace valer la máxima 'conócete a ti mismo'. Este conocimiento supone, entonces, un aprendizaje que permite pasar de una respuesta reactiva básica, a una respuesta reflexiva que no se queda en los hechos, datos o primeras impresiones, sino que cultiva la búsqueda de constantes, patrones o repertorios. La capacidad reflexiva, es, en últimas, el eje del pensamiento crítico, y es en ello en lo que una persona responsable de la docencia debe insistir.

En otras palabras, el arte de conocerse a sí mismo insiste en ver al individuo en su unidad como persona y en equilibrio en su relación con los otros, con la naturaleza y con lo trascendente y no sólo como un sobreviviente, un fabricante o un consumidor. En este sentido, la función será la de motivar a las personas para que sean ciudadanos reflexivos y solidarios y no meramente adiestrar individuos para la supervivencia o simplemente darles herramientas cognitivas y procedimentales para insertarse en el mundo del trabajo.

En el enfoque del desarrollo humano de Nussbaum (2005), el conocimiento de sí mismo se relaciona simultáneamente con la ciudadanía universal y con la imaginación narrativa. Por una parte, la ciudadanía universal o cosmopolitismo se enfoca en la capacidad de dialogar con otras culturas, varios niveles sociales de acuerdo a un interés compartido en el bien común: "entender tanto las diferencias que impiden la comprensión mutua entre grupos y naciones distintos como las necesidades y los intereses compartidos que le dan un rol protagónico a esa misma comprensión para la resolución de problemas en común" (Nussbaum, 2010, p. 115).

Por otra parte, la imaginación narrativa se relaciona con la capacidad de imaginarse la realidad de las otras personas: "la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona" (2010, p. 132). Esta habilidad para ponerse en el lugar del otro y comprender sus expectativas y necesidades es el comienzo de la empatía y de la compasión.

En conjunto, estas tres habilidades constituyen un modelo de formación humanista que se adecúa a las exigencias de una sociedad pluralista de orientación democrática. Estas habilidades aparecen ligadas a la formación integral de la persona, a la educación para una ciudadanía cosmopolita y a la sensibilización ante el sufrimiento humano. Estos aspectos se constituyen en horizontes que nos permiten ahondar en la comprensión del ser humano y nos reta como maestros a seguir pensándonos para tener la estatura académica y humana que requiere la educación de hoy.

Otros autores incorporan la preocupación por el conocimiento de sí mismos dentro de sus propuestas. Senge (2007), por ejemplo, la tematiza como dominio personal: "la gente con alto dominio personal es capaz de alcanzar coherentemente los resultados que más le importan: aborda la vida como un artista abordaría una obra de arte. Lo consigue consagrándose a un aprendizaje incesante". También se puede ampliar bajo el enfoque cognitivo con la teoría de las inteligencias múltiples, sobre todo de una inteligencia intrapersonal y existencial (Gardner, 2004). Lo central en estas concepciones es el énfasis en el conocimiento de sí como inicio de todo auténtico conocimiento y sabiduría, como cultivo de lo humano, de aquello que permite comprender el lugar de los humanos como seres vivientes y conscientes en el universo, enfrentados a un nebuloso pasado y a un más incierto futuro.

Sin embargo, este conocimiento no ocurre de manera automática ni tan solo por medio de un buen manual. Es necesario un aprendizaje reflexivo y una actitud creativa que permita integrar no solo lo cognitivo

(conocimientos), sino también lo volitivo (decisiones) y lo afectivo (sentimientos). En este proceso es fundamental la comunicación, el aprender a conversar, a dialogar, a reflexionar deliberativamente con otras personas sobre realidades compartidas. Desde esta concepción se plantea el modelo pedagógico En el últimas se trata de aprender el arte se cultivar no solo el intelecto, sino sobre todo los sentimientos y la capacidad de tomar decisiones. Como señala Bruner (2014), el desarrollo tecnológico ha transformado todas las dimensiones de la vida humana, de modo que no basta con aprender a procesar un enorme volumen de información, sino que al mismo tiempo se debe profundizar el conocimiento de sí mismos como ciudadanos del mundo y como miembros de una comunidad local.

EL ARTE DE PONERSE AL SERVICIO AL OTRO

La educación integral implica ponerse al servicio de otras personas. En la tradición grecorromana el pedagogo designaba a alguien encargado de acompañar la actividad escolar de los menores y de apoyar al maestro. Con los cambios culturales de los primeros siglos de la era común, este servicio se transformó paulatinamente en un arte destinado a fortalecer el acompañamiento de los procesos de aprendizaje y en un apoyo a las labores de la enseñanza. Con el tiempo se ha convertido en un auténtico servicio de apoyo para la inserción de las personas en la actividad productiva y en la vida política (pública).

Un servicio cualificado, oportuno y eficaz requiere, ante todo, una cierta inclinación personal, una disposición, una vocación. No basta con una buena preparación académica o con un profundo conocimiento de una disciplina. Pero a la par de una buena disposición para el servicio se hace necesario un aprendizaje permanente y una buena disposición personal. Este servicio, entonces, no solo requiere buena voluntad o nobles deseos, también exige una cuidadosa preparación humana, disciplinar y política.

La educación es un servicio al otro que requiere preparación de sí mismo, conocimiento de la disciplina o del saber que se pretende compartir y pericia para reconocer, en cada caso, las mejores maneras de enseñar y de aprender. Santo Tomás, por ejemplo, insistía en que guiar a alguien por un camino implicaba que quien quería enseñar algo debía primero conocer ese camino, recorrerlo: lo que es objeto de enseñanza debe estar primero en la mente del que enseña. De manera similar, Sierra (2003), comentando a Aristóteles, señala que la educación, como cualquier otro arte, exige pasar de la pura pericia técnica, al conocimiento de sus finalidades y las justificaciones: "como el arte que se refiere a la producción de las cosas, de objetos útiles y bellos, y al modo del conocimiento de la experiencia. Pero quien conoce por experiencia lo hace de modo distinto, a quien conoce por la técnica. El primero sabe hacer las cosas; el segundo sabe además, por qué se hacen y cómo se hacen" (p. 36).

En este sentido, el docente debe saber lo que implica su oficio y conocer de manera organizada el origen de la disciplina que enseña, la forma como se ha estructurado el conocimiento, las preguntas que se ha planteado en diferentes momentos históricos, las respuestas que se han dado, los paradigmas asumidos, los hitos marcados, los métodos con los que se ha construido el saber disciplinar y las tendencias actuales.

Para este arte de educar se requiere un tiempo considerable de preparación y dedicación. Es una actividad que exige paciencia y continuidad porque hay una relación silenciosa de la persona con el conocimiento. Una relación con sí mismo buscando develar los aprendizajes. San Agustín y Santo Tomas consideraban que enseñar era un oficio que presentaba una relación compasiva de exigencias ineludibles, alta responsabilidad, dedicación y esmero en la preparación. Las exigencias del servicio se relacionan en Gardner (1994) con las inteligencias interpersonales; de manera similar Goleman () considera la capacidad de prestar el servicio de

orientación, liderazgo, acompañamiento (coaching) con la inteligencia emocional y con la inteligencia social. Por ende, un *modelo¹ pedagógico* lo concebimos como el acto del conocimiento que integra la práctica investigativa del educador y educando, como eje central en la formación de educadores con liderazgo, valores y principios éticos, mediados por la integridad profesional e identidad con el contexto histórico, social, multicultural y responsabilidad social (Soto, Mora, Jardimino, 2017).

En esta lenta formación personal el maestro va desarrollando, sin mucho darse cuenta habilidades y competencias para enseñar y va tomando conciencia de que cada vez más su objetivo y mayor preocupación es el bien del otro, porque, como lo decía Santo Tomás, “la gloria del maestro es la vida honesta del discípulo, igual que la salud del enfermo es la alabanza del médico” (Bernal, 1994, 124). Y esta es una labor de paciencia, de espera para ver los frutos, por eso, la educación sometida al pensamiento técnico, a la inmediatez y a los criterios de productividad tiene algo de contrasentido (Chavez, 2010, p. 21).

Ponerse al servicio del otro es también presentar los frutos del conocimiento y la experiencia, esto es, elaborar nuestros propios textos, para ser nosotros mismos fuente de conocimiento (no se trata de olvidar la tradición o lo que otros han producido, se trata de desarrollar un potencial de lectura y escritura, que nos permita motivar y despertar en nuestros estudiantes el deseo por el saber). Hay que tener en cuenta que somos nosotros los que producimos, transmitimos, preservamos y promovemos el conocimiento, más allá de las legislaciones o directivas ministeriales. Y, por lo tanto, el Acto del conocimiento en educación, corresponde a la interiorización de una nueva actitud respecto a la vida y el mundo que le rodea y que se construye de manera colectiva pero el resultado final es plenamente individual) Soto, Mora, Jardimino, 2017).

EL ARTE DE FORMAR Y FORMARSE

En la educación integral la persona requiere formación antes que información o simple instrucción. La formación no obedece a un afán metódico ni se resuelve únicamente mediante procedimientos eficientes. La educación debe afrontar lo singular de cada persona, sus capacidades y sus oportunidades en un determinado momento de la historia humana. La cultura local, el itinerario personal de formación y la manera particular como se configura la personalidad muestran en qué medida lo singular de cada ser humano está arraigado en la especie y en su historia.

Algunos autores como Gadamer vinculan la formación con la cultura, la historia y la configuración de una personalidad. Para este autor el concepto «formación», por una parte, trasciende el mero cultivo de las capacidades previas y, por otra, se refiere más a un proceso que a un resultado. En consecuencia, es más importante el desarrollo, la progresión y la apropiación que los objetivos externos al proceso formativo.

Como señala Gadamer (1977), el ideal metódico que se ha impuesto en las ciencias naturales y en la tecnología, si bien puede proporcionar buenas orientaciones para organizar la instrucción escolarizada, no puede dar cuenta de las singularidades que escapan a los procesos regulativos. Aunque los procesos de escolarización se diseñen para afrontar los desafíos de la educación en una sociedad de masas, sin embargo el ejercicio docente debe propiciar el espacio para que emerja lo particular, el interés personal o el colectivo. Con ello, aunque se reconoce el valor práctico de una buena instrucción, prevalece el interés por una formación que integre varias dimensiones de la realidad y sus posibilidades de concreción en los ámbitos culturales, sociales y políticos.

1 El modelo lo concebimos como una construcción teórica, para acercarse racionalmente, a un acto del conocimiento que lo explica en sus relaciones internas con elementos y factores que inciden en el mismo.

El término formación está relacionado con el término griego *paideia* (παιδεία), que viene a significar “educación” o “formación”, cultivo del cuerpo y del espíritu. La palabra formación proviene del latín *formatio* y significa dar forma, moldear, esculpir. Este ideal de «formación», es entendido, en general, como “el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del ser humano” (Gadamer, 1977, p. 39). En lo específico, la formación “está estrechamente vinculada a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal” (Gadamer, 1977, p. 38 n11). Es decir, este ideal destaca tanto los aspectos culturales y sociales externos, como los vocacionales y personalizados en cualquier proyecto formativo.

La formación como tal es al maestro, lo que la medicina es al médico. El maestro en la cultura griega era quien formaba el carácter del discípulo y velaba por el desarrollo de su integridad moral, espiritual y por el cultivo de los valores éticos y patrióticos. Sócrates, persuadía a los jóvenes y a los viejos que no se preocuparan tanto por su cuerpo y por la fortuna como por la perfección de su alma. Porque el cuidado del alma, como el cuidado por el conocimiento del valor y de la verdad es lo que nos lleva al bien obrar y justamente esto es lo que conduce a la realización de su ser (Jaeger, 1994, 422-425).

San Agustín acude a la experiencia de conversión y la presenta como un auténtico aprendizaje que cambia su mentalidad. Este santo enseña que no se aprende sólo una verdad intelectual, sino que se recibe una auténtica formación que da una nueva forma al estilo de vida: “porque ya había comenzado a querer parecer sabio (...) me hinchaba con la ciencia. Más ¿dónde estaba aquella caridad que edifica sobre el fundamento de la humildad que es Cristo Jesús? O cuándo aquéllos libros me la hubieran enseñado?” (San Agustín, 1995, p. 20.26). En todo caso, junto a un saber intelectual se aprende igualmente un modo de ser, valorar, actuar y amar: “Pensar y aprender son a la vez un reunir, un asentir interior y un estar en relación; nos recuerda que, si queremos enseñar o aprender, debemos retornar al encuentro personal y a las condiciones que lo hagan posible” (Chavez, 2014, p. 24).

EL ARTE DE PREGUNTAR Y PREGUNTARSE

Educar integralmente implica aprender a preguntar y aprender a enseñar por medio de preguntas. La capacidad de hacer preguntas caracteriza la inteligencia humana y se manifiesta en la curiosidad, la duda y la incertidumbre, cualidades básicas para la investigación. El arte de hacer preguntas requiere aprender a diferenciar los niveles de complejidad en las informaciones, las ideas y los conocimientos que son materia de estudio, cuestionamiento y deliberación. Como dice Libanio: “el proceso educativo es el juego de hacer preguntas, buscar respuestas y basándose en esas respuestas continuar preguntando” (2003, p. 23).

La pregunta puede usarse creativamente como un recurso didáctico, pero también se puede convertir en el motor de una existencia dedicada a la indagación, a la investigación. Como recurso didáctico, el preguntar no se refiere solamente a una recapitulación del saber de una disciplina que un docente tiene para enseñar, sino también al arte de internalizar un saber a partir de la experiencia que se tiene de él. La pregunta por el saber nos lleva a la pregunta por los caminos que recorrimos y que recorreremos constantemente para aprender y para producir conocimiento. Nos preguntamos entonces ¿Cuáles han sido o son los procesos internos y externos que llevamos a cabo para conocer? ¿Cuál es el método o los métodos que nos ayudan aprender y producir conocimiento? ¿Qué es lo que realmente sabemos?

El arte de hacer preguntas debe ser comprendido tanto por maestros como por estudiantes. La fortaleza del maestro está en la capacidad de ser bueno en “algo” y para “algo”, esto significa conocer bien su oficio y hacerlo con propiedad (Takahashi, 1992). La autoridad que el maestro la da al saber y una honda compenetración

con la naturaleza del conocimiento que tiene y la capacidad para comunicarlo constituyen su única fuente de autoridad. En este sentido, Arendt ve en la pérdida de autoridad del saber del maestro una de las causas de la crisis de la educación, porque ya no puede “ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos” (Arendt, 1996, p. 194).

Sin embargo, con mucha frecuencia en la docencia se recorre el camino más fácil, aquel que lleva a la transmisión de conceptos bajo la mirada convencida de una excesiva especialización y no hacemos un trabajo previo para preguntarnos de qué manera se muestran las ideas fundamentales que estructuran el desarrollo, la génesis y la evolución del saber que queremos compartir. Se olvida la arquitectura del conocimiento y las conexiones con otros campos. Se olvida la pregunta que permite organizar responsablemente la enseñanza. Como decía Santo Tomás, tres actividades son propias del maestro frente al discípulo: Leer, predicar y disputar. Y esto implica poseer de modo cabal la ciencia a transmitir, explicite et perfecte, y que tenga suficiente humildad para ponerse al servicio de la otra persona (Santo Tomás QQ. De Magistro XI, 2). Porque conseguir la perfección exige un hábito virtuoso prompte, faciliter, delectabiliter (Tomás de Aquino, 2003, p. 435; Quodl. 4 – q. 10. De Martyrio, a.2) que los griegos denominaron teoría, praxis y poiesis. Así que para enseñar se requiere la pregunta por el saber que lleva a la creatividad y la imaginación.

De esta manera el maestro debe hacer las preguntas que él mismo intenta responder con la enseñanza para que el estudiante pueda ver su proceso de aprendizaje y desde la fuerza de los principios llegue a las conclusiones, para lo que Santo Tomás decía: “el maestro debe lograr la inteligencia de la verdad que propone, para ello tiene que indicar los argumentos que van a la raíz de la verdad, que hagan ver por qué es verdad lo que afirma” (Tomás de Aquino, Quodl. 4, 3). Por tanto, el maestro tendrá que ser ejemplo de los hábitos intelectuales, o las llamadas virtudes porque las palabras persuaden, pero una enseñanza con este ejemplo, arrastra: “Magis movent exempla quam verba: Verba momento, exempla trahunt” (Tomás de Aquino, Suma Teológica I, II, 34,1).

Desde el punto de vista existencial, la pregunta por el conocimiento de sí mismo, el conocimiento de la disciplina y su relación con otros saberes proyecta la experiencia individual más allá de los límites del entorno inmediato hacia el mundo del conocimiento o noosfera. Saber preguntar sobre los sujetos del proceso de educación, es todo un arte, porque requiere un viaje al interior de nuestro ser para ver y reconocer cuáles son nuestros presupuestos básicos, sobre todos los no conscientes, cuáles son nuestras actitudes, aptitudes, capacidades, valores, creencias y relaciones.

En otras palabras, preguntar y preguntarse lleva a pensar siempre, que lo que hacemos está al servicio del otro y que el proceso de formación es un acto intencionado, con una cuidadosa selección de todo aquello que hace posible la educación. Este arte de preguntar tiene todo su despliegue en el arte de investigar que convierte las inquietudes y curiosidades en un programa de aprendizaje continuo y formación permanente.

EL ARTE DE INVESTIGAR

Para educar integralmente es necesario realizar un proceso continuo de investigación en los espacios escolares y extraescolares en los que se producen las interacciones más importantes. La investigación es uno de los factores que contribuyen en mayor medida a la consolidación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gardner, 2004). Sin la investigación previa es imposible conocer las pre-comprensiones culturales que determinan las posibilidades de éxito de los nuevos contenidos.

Investigar es cultivar el arte de configurar un conocimiento a partir de elementos dispersos, de pistas tenues y de noticias remotas. De hecho, la palabra investigar evoca el seguimiento de un vestigio, una huella, una impronta, una pista, un indicio previo. Este arte exige una decisión y una actitud de vida para tratar de conocer más y mejor, de conocer de otra forma, de conocer a partir de nuevos presupuestos.

El arte de investigar, como lo ha señalado Heidegger (1998), entraña conocer a fondo los conceptos fundamentales de la disciplina: “el verdadero movimiento de las ciencias se produce por la revisión más o menos radical de los conceptos fundamentales. El nivel de una ciencia se determina por su mayor o menor capacidad de experimentar una crisis de sus conceptos fundamentales...establecer nuevos fundamentos para su investigación” (p. 32).

En esta perspectiva, el comprender no solo es fuente de conocimiento sino una estructura antropológica o, como lo dice Heidegger (1998), una estructura fundamental de ser-en-el-mundo. Porque partimos del existir, del encontrarnos en una situación y comprender lo que nos rodea para abrir posibilidades y proyectarnos hacia adelante. Comprender, es la forma más originaria del ser humano, su modo de ser propio, en cuanto es poder ser o posibilidad.

De ahí que la interpretación solo es posible a partir de una pre-comprensión (*vor-verstehen*) que guía la intelección; en este sentido, en la intelección ya somos siempre guiados por la atención de un punto de vista sobre la cosa que comprendemos, de un objeto formal determinado, y que abrimos su sentido (Heidegger, 1998, p. 298; § 60). Por lo tanto, todo preguntar y conocer humano solo es posible por el ser que se nos abre; todo interpretar es un trabajo de comprender y de comprenderse. Como bien lo señala Parra (2003):

El acto de comprender comienza por el abrirse a las formas fenomenológicas del ser en las que él mismo se entrega, comprender el texto es referirse al campo de la tradición del ser y del sentido de su mostración [...], por eso comprender es un acto reproductivo de los horizontes mismos del ser que se manifiesta [...], solo que comprender es también el comprenderse del intérprete, que llega al texto cargado de sí mismo y de su propia situacionalidad histórica, de sus propias preguntas y preconcepciones desde las cuales interroga y pone en movimiento los horizontes del texto y sus sentidos (p. 114).

Aquí surge un horizonte de comprensión: el arte de investigar exige la interrogación permanentemente, que se planteen preguntas abiertas, reflexivas y prospectivas para que el deseo de indagación obligue a transitar el camino necesario sin ceder a la conformidad, a la comodidad y al miedo. Las preguntas exigen disciplina, dedicación, esfuerzo y curiosidad.

Investigar es un arte que comienza con el arte de aprender a interrogar y examinar. Por ello, la pedagogía no es la transmisión de tratados sistemáticos sobre teorías específicas sino de una orientación vital que busca poner al servicio de otros el propio itinerario personal, el conocimiento de sí mismo que se hacía alusión al inicio de este artículo. Esta orientación exige aprender a preguntar, preguntarse, responderse, en últimas, aprender a dialogar. Esto es poner la existencia a examen, a darle una orientación específica, es decir a examinar un modo de existir en el mundo y un modo de hacer el oficio de enseñar.

El arte de investigar tiene siempre un comienzo pero nunca un final. Lo que se aprende se convierte en un punto de referencia para seguir buscando. De ahí que también, la reflexión que desemboca en la pedagogía precisa de una decisión ética, en el compromiso de que examinamos lo que somos y sabemos. Esto es el

imperativo socrático o platónico de llegar al fondo de cada asunto, de reexaminar las fuentes del conocimiento y de asumir todo esto como un desafío existencia. La exigencia de solidez de las enseñanzas que se reciben y se transmiten obliga a un proceso perenne de convergencia como el que muestra San Agustín en en las Confesiones.

Al conectar investigación y educación se mueve el modelo habitual de docencia entendida como una transmisión de conocimientos bien consolidados. La docencia se puede transformar, por consiguiente, en un factor de innovación, no tanto de la frontera del conocimiento, sino de la forma como ese conocimiento ha sido recibido, transformado, comunicado y aplicado.

La docencia, entonces, tiene el reto permanente de asumir una actitud investigativa que conjura el riesgo de caer en la rutina y en la conformidad y de olvidar que la pedagogía es una actividad cognoscitiva, emocional y volitiva de indagación, deliberación y reflexión. Por ello, investigar se constituye en un arte que partiendo del conocerse a sí mismo y viendo la docencia como un servicio de transformación vital, agudiza el pensamiento sistemático, critico y prospectivo sobre las diversas practicas o actividades que lleva el hombre en la interaccion con lo que lo rodea. En este sentido el docente puede transmitir una experiencia vital de indagación, de construcción del conocimiento y de recorrer un camino de explicitación, comprensión y aplicación.

El trabajo del pedagogo puede llegar a ser ejemplar, si su espíritu investigativo lo mantiene vivo, puesto que al oficio de enseñar no se puede llegar con la convicción de cuestiones ya solucionadas, o de resultados finales y seguros. Construir un estilo de enseñanza implica revisar constantemente de los saberes, las búsquedas y los hallazgos, es decir, que este oficio parte de la premisa de volver a empezar desde el principio hasta que logre encontrar un terreno firme sobre el que sostenerse, hasta que logre examinar sus fundamentos.

EL ARTE DE CONFIAR

La educación integral se funda en la confianza. Ante todo, urge reconocer que todo proceso educativo se basa en la interacción entre todos los miembros de la comunidad educativa. Las personas deben aprender a confiar entre sí. Comenzando por la confianza de los docentes y de toda la comunidad de aprendizaje en el mismo proceso educativo. Luego, confianza en la misma calidad del conocimiento que se construye y comparte.

Un principio de la educación es la confianza en el que aprende. Esto va en doble vía, el maestro que confía en el estudiante que es capaz de aprender, que tiene la habilidad y que puede llegar a los más altos niveles del conocimiento, y la otra es la confianza que el mismo estudiante tiene de sí a través del descubrimiento de sus potencialidades.

La confianza requiere un aprendizaje que comienza con un reconocimiento interior y personal sobre lo que se va descubriendo. San Agustín en *De Magistro* (2009) lo decía de esta manera: «Una vez que los maestros han explicado las disciplinas que profesan enseñar, las leyes de la virtud y la sabiduría, entonces los discípulos juzgan en sí mismos si han dicho cosas verdaderas, examinando según sus fuerzas aquella verdad interior. Entonces es cuando aprenden» (p. 667). Así la labor de maestro es ayudar dialógicamente a hacer nacer una verdad en el alumno; ofrecer las condiciones para un crecimiento y ensanchamiento del ser interior. Pero supone el previo anhelo de verdad no sólo en cuanto es ontológicamente constitutivo de lo humano sino la voluntad de aprender (Chávez, 2010, p. 29).

San Agustín acude a la experiencia interior del alumno, a la capacidad que éste tiene para reflexionar sobre las palabras que escucha, debido a que las palabras solo incitan a buscar los objetos, y la primacía está en el

encuentro del propio educando con la realidad misma: «no he dado fe a palabras de otros, sino a mis ojos, al aprender esa cosa; sin embargo, creí en esas palabras para atender, esto es, para indagar con la mirada qué tenía que ver»(2009: 656).

Hay un valor en el esfuerzo del alumno por descubrir la verdad junto a otros, pero consciente de que siempre está en camino y que el conocer es inacabado. También el reconocimiento de que el aprendizaje es un proceso individual y grupal pero nunca homogéneo, San Agustín (2009) decía: «deseo seamos conducidos por ciertas ascensiones apropiadas a nuestro peso» (p. 638). Y recomendaba hacer un uso de un método, dialógico, cercano a la vida cotidiana, entrelazando los problemas desde lo más común y rutinario hasta lo más hondo y alto, en una mayéutica que involucra el interés vital, afectivo, sentimental. Poner delante de otro algo, atrayendo su atención es parte del arte de enseñar, es cautivar al otro por el problema que se le plantea y confiar en su capacidad para dar la respuesta: san Agustín (2009) lo decía de esta manera: «Pues me tienes aquí con toda el alma, porque esta semejanza me ha vuelto muy atento» (p. 625). Esto es lo que podríamos llamar en las corrientes de la pedagogía contemporánea una pedagogía de la interioridad y de la trascendencia, o una pedagogía del amor o «para amar» (Mujica, 2009, p. 508). Algo similar se puede decir de Tomás de Aquino para quien aprender no se identifica con utilidad, sino con satisfacción, belleza interior, bienestar, el conocimiento que se encadena en ciencia y desemboca en sabiduría (Sastoque, 2001, p. 54).

En este escenario, es fundamental el establecimiento de una pedagogía del cuidado, que significa encargarse responsablemente del otro, de su formación y crecimiento como ser humano. Lo que exige una particular atención a las condiciones individuales de los estudiantes, teniendo en cuenta sus necesidades específicas y sus características personales. Porque cuidar implica una acción decidida que procura el bienestar del otro. En este sentido, Bedoya (2001) habla de una relación emocionalmente constructiva en la educación: “la capacidad de asombro, la curiosidad natural o innata de interrogarse, de investigar cada día más, de tratar de llegar a la explicación que el docente ha ayudado a plantear, o más propiamente que ha sabido plantear con la colaboración y participación directa del estudiante.” De esta manera el aprendizaje será motivado por la confianza, la cercanía, el respeto y el conocimiento.

La habilidad del maestro en esta relación consiste en descubrir la forma particular en que aprenden sus estudiantes, a fin de ayudarles a desarrollar sus fortalezas intelectuales y desempeños. La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1994) muestra que hay que conocer y confiar en las capacidades de los estudiantes, hay que permitirles que transiten sus propios caminos, hay que buscar la manera para que se conozcan a sí mismos.

EL ARTE DEL BIEN DECIR

La educación integral implica una cierta experticia para saber comunicar. La comunicación no se fundamenta únicamente en el dominio del código lingüístico o en las estrategias discursivas. Supone en primer lugar el hecho de la significatividad del lenguaje mismo y la significatividad de la experiencia humana. San Agustín ponía el acento en la significatividad de las palabras como vehículos para entrar comunicativamente en el interior de sí mismo y de otro, y como posibilidad para establecer puentes de relación dialógica entre palabras, experiencia y Maestro interior (Pacual, 2003, pp.37-57). Esto nos da pistas para ver que la enseñanza está relacionada con la experiencia y con el lenguaje. Ricoeur (1995) nos recuerda que “es porque primero hay algo que decir, porque tenemos una experiencia que traer al lenguaje” (p. 35).

Para los antiguos la comunicación no se confundía nunca con la transformación de información. La comunicación requería el cultivo de las virtudes personadas, valoradas políticamente y el dominio del arte de la comunicación verbal o retórica.

El ideal de la paideia se orientaba al cultivo de la virtud (ἀρετή), en una connotación más cercana a lo que hoy se entiende por 'excelencia' (Jaeger, 1957). La virtud era una capacidad internalizada que dependía de las facultades normales o naturales de una persona, pero que a través del cultivo intelectual y corporal alcanzaba un grado de excelencia (Cadavid, 2013, p. 55). La virtud constituía la regla aurea de cada actividad, arte o expresión. En realidad, todas las artes se guiaban por el ideal de la virtud y en esto la retórica no era la excepción, porque pretendía hacer del individuo un sujeto capaz de participar de la vida social. La retórica aristotélica, de hecho, la colocaba como una de las tres dotes esenciales que se cultivaban en la educación, junto a la benevolencia y la virtud (Granjon, 1999).

En la conocida concepción dialógica de la educación griega se combinaba el cultivo de lo físico mediante la gimnasia y el cultivo de lo intelectual mediante la matemática y la retórica. Se podía apreciar una vinculación entre el ideal de un ser humano, cultivado, formado y las implicaciones políticas que se derivaban del arte de la palabra. En particular la profunda unidad entre el discurso y la acción, la teoría y la praxis, la razón y la palabra que hacían posible la acción política, la defensa en el tribunal y el debate en la asamblea, así como la libertad de enseñanza por parte del maestro respecto a los tópicos que estaban en discusión.

Esto quiere decir que la profesión docente implica el cultivo del arte de la palabra, el saber discursivo que requiere un conocimiento especial en lo que concierne a la argumentación, es decir, al arte del bien decir. Por esto Gadamer (1977) insiste en que el recurso a la retórica, permite un abordaje alternativo de las exigencias de la vida cotidiana: "la ciencia que es poder y que reclama poseer algo, es tan solo una forma de saber. Pero hay otra forma más, y esa otra es la que yo desearía defender: encontrar la palabra correcta en el instante adecuado, eso que es la precisión misma. Tal era el antiguo y honorable concepto de la retórica" (p. 286). Esto supone para el maestro el desarrollo del arte del bien decir, la comprensión lingüística de la realidad humana, asumida expresamente por la retórica y que tienen su correlato en otras disciplinas humanistas (hermenéutica, dialéctica, poética, gramática). Ellas estudian estas comprensiones lingüísticas y dan cuenta de la ratio de los asuntos humanos allí implicados. En este sentido, la retórica, es "una actividad mediadora general que se da mucho más en el trato de la vida diaria que en el contexto de la ciencia" (Gadamer, 1997, p. 176).

El arte del bien decir no es "un asunto exclusivo de los especialistas. Aunque el arte de hablar utilice unos recursos técnicos especiales que se pueden aprender, no deja de ser en el fondo una capacidad natural del ser humano" (Gadamer, 1997, p 277-288). El lenguaje, como un hecho social constitutivo, precede al hablante particular y, por lo mismo, precede a cualquier arte o técnica del habla. Este emplazamiento del lenguaje en el conocimiento humano no se agota ni en la gramática lingüística ni en la dialéctica lógica que han gozado del favor de la academia en los últimos dos siglos, sino que remite al arte de la palabra persuasiva o retórica. En otras palabras, la retórica permite articular no solo las artes del discurso (gramática y dialéctica), sino que permite articular esas artes con la competencia comunicativa que hace posible los actos del habla y la racionalidad comunicativa y se convierten en una competencia para enseñar.

La manera como los nuevos planteamientos sobre la comunicación humana podrían afectar positivamente el discurso educativo, nos lleva a preguntarnos básicamente por la manera como el arte retórico podría contribuir en la formación de profesionales, teniendo en cuenta, la exigencia de un nivel de competencia en el 'saber

hacer cosas con las palabras' (Austin, 1971) en los que prevalece la necesidad del diálogo, el consenso y un aprendizaje que incluya la teoría, la práctica y la constancia.

Este escenario plantea el cultivo de las capacidades comunicativas, lo cual es un desafío ante la progresiva ampliación de los espacios de participación y las nuevas posibilidades de interacción que propician los medios digitales. En un pasado reciente, de hace apenas unas décadas, la capacidad comunicativa se refería al correcto manejo de la lengua, impartido especialmente desde las clases de castellano y al cultivo de la comunicación epistolar que en gran parte se guiaba por formulas preestablecidas y un tanto formales. Hoy la ampliación de espacios de interacción comunicativa a través de los medios masivos de comunicación y de ampliación de la participación ciudadana obedece a complejas dinámicas sociales de un mundo globalizado y urbanizado que incrementa la frecuencia, el espectro de temas, tipos y formas de comunicación.

Al mismo tiempo, las posibilidades del mundo digital ya no dependen de un solo tipo de medio, red o de dispositivo, sino que adquieren un carácter más próximo a la ubicuidad o, por lo menos, a la dislocación. Esta ampliación desafía la cultura en la que se educó la generación que sirve de puente al cambio de milenio, ya que sus principales tareas consistieron en el dominio de la caligrafía o la mecanografía, la ejecución de instrucciones y la lectura de fuentes impresas. Ahora, sin embargo, afrontamos una diversidad multicultural (οἰκουμηνικός) en la que la comunicación por todos los canales del discurso (auditivo, visual, escrito) adquiere nuevamente un alcance extraordinario, como medio de interacción razonable y como recurso de acción ciudadana.

Reflexiones como las de H. Arendt y de Gadamer, ponen en evidencia el desarrollo de una capacidad de lenguaje persuasivo que permita la creación de los espacios de participación, la deliberación íntima y el espacio para hablar en público. Así el arte de la "persuasión" como lo llamó Aristóteles, constituía la forma de discurso específicamente político, y, puesto que los atenienses se enorgullecían de que ellos, al contrario de los bárbaros, conducían sus asuntos políticos en la forma de discurso y sin coacción, consideraban el arte de la persuasión, como el arte más elevado y verdaderamente político (Arendt, 1997). Porque ser político, vivir en una polis, significaba que todo se decía por medio de palabras y de persuasión, y no con la fuerza y la violencia. Para el modo de pensar griego, obligar a las personas por medio de la violencia, mandar en vez de persuadir, eran formas pre-políticas para tratar con la gente cuya existencia estaba al margen de la polis, del hogar y de la vida familiar. (Arendt, 2009, p. 40).

En este sentido, el espacio propiamente humano está constituido por la acción ligada al discurso que da origen al poder (δύναμις): "el poder sólo es realidad donde palabra y acto no se han separado, donde las palabras no están vacías y los hechos no son brutales, donde las palabras no se emplean para velar intenciones sino para descubrir realidades, y los actos no se usan para violentar y destruir sino para establecer relaciones y crear nuevas realidades" (Arendt, 2009, p. 223).

Esto hace pensar que el arte del bien decir en la actividad docente debe llevar a desarrollar la capacidad discursiva, persuasiva e imaginativa y a creer que la palabra tiene la fuerza y el poder para transformar a las personas, como lo afirmaba Gorgias en Fragmentos:

En el discurso reside un gran poder, dado que con él podemos realizar las obras más divinas por medio de la palabra. La palabra es capaz de disipar el temor, eliminar la pena, crear la alegría y aumentar la piedad, (VIII). El encantamiento inspirado en las palabras puede provocar el placer y evitar el dolor, pues su fuerza unida con el sentimiento del alma, mitiga, persuade y enajena por medio de la magia, (X). El poder de la palabra sobre la constitución del alma puede ser comparado con el efecto de las drogas sobre el estado corporal". (XIV), (Fragmento 11).

EL ARTE DE APRENDER A APRENDER.

El arte de la educación implica comprender los desafíos para el aprendizaje de la actual sociedad del conocimiento, la información y la comunicación. En la medida que comprendemos las exigencias de la actual 'sociedad del aprendizaje' (Stiglitz, 2013), concedemos mayor importancia a las teorías, las prácticas, las orientaciones y los instrumentos que nos pueden proveer una mejor comprensión de este arte.

En la perspectiva del aprendizaje significativo, el arte de aprender a aprender es una tarea fundamentalmente meta-cognitiva, es decir, describe tanto las exigencias de la cultura, la sociedad y la política actual como el desafío meta-cognitivo de comprender las ventajas evolutivas del ser humano.

Ya hace casi un siglo el saber aprender era considerado una de las habilidades indispensables para desarrollar la capacidad del aprendizaje autónomo, la autodidáctica. Bolz (2005) acertadamente señala que "para poder controlar adecuadamente la velocidad de la innovación y la imprevisibilidad de las tecnologías de la comunidad del conocimiento y de la economía de Internet, la política debería apostar por la capacidad de aprendizaje de la sociedad" (p. 185).

El arte de aprender a aprender se articula dentro de una visión global que relaciona los sujetos de la educación a su contexto y al proyecto político de la democracia. Desde hace unos años la UNESCO (Delors, 1999) llegó a plantear cuatro pilares de la educación que se expresan en aprendizajes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

Actualmente el campo de la educación y la investigación se desarrolla de acuerdo a la era de las comunicaciones que se caracteriza por la abundante información en la red virtual y la facilidad para encontrarla en varios idiomas, la rapidez con que se publican cosas, la manera como se puede navegar y encontrar incluso fuentes primarias que antes eran un privilegio de solo algunos doctos. En este mar de canales de comunicación e información conviene pensar sobre lo que significa aprender a conocer y aprender a pensar. Ante la vasta cultura de la información el reto que tenemos es el saber relacionar y contextualizar el saber que se enseña en la secuencia del pasado, percibirlo en la actualidad del presente y vislumbrarlo en la densidad del futuro. Puesto que

el fin principal educativo es la formación integral dentro de un contexto histórico, con unas realidades y necesidades concretas a las cuales se debe responder, y el mejor medio para hacerlo es a través de una educación, además hacer uso de las tecnologías, ofrezca amplias oportunidades para cualificar los procesos educativos (González Bernal, 2006, p. 142)

Corresponde, entonces, al maestro presentar sus temas dentro de un proceso histórico que comienza en las fuentes originales hasta nuestros días, los conocimientos deben estar localizados en una estructura. San Agustín (1991) al referirse a la manera como didácticamente se debía preparar el proceso sistemático de formación en la fe decía: "

La narración es completa. Si la catequesis parte de que en el principio Dios creó el cielo y la tierra (Gén. 1, 1), hay que llevar el tema hasta los actuales tiempos de la Iglesia. [...] Todo ha de ser tratado en forma breve y general, eligiendo los hechos más llamativos, los que se oyen con más gusto y que forman articulaciones del conjunto" (p. 17).

Por experiencia se sabe que el aprendizaje mejora cuando se ve que los conocimientos no son porciones de saber fragmentado, sino que forman parte de una estructura del saber y guardan relación con otros saberes. Aprendemos a pensar cuando somos capaces de contemplar, analizar, sintetizar, separar, unir, cuando nos enfrentamos a los textos y los pensadores e intentamos comprenderlos. Cuando en el saber pedagógico tendemos puentes con otros saberes y logramos preguntarnos a sí mismos y a la realidad, para continuar haciendo nuevas preguntas. La capacidad de relacionar es propia del conocer y del pensar. Relaciona aquel que capta no la esencia abstracta y estática de una realidad sino su existencia dentro de una red de conocimientos amplia. Santo Tomás también decía:

Ilegamos a la verdad de tres maneras: Aprendiendo de Dios, de los otros seres humanos y del estudio. Para el primer camino se necesita la oración, para el segundo escuchar la voz del que habla, o leyendo libros y para el tercero la contemplación (Summa Theologica, II-II, q 180. a. 3, ad 4m.).

Ahora bien, si aprender a conocer es pensar los saberes en su conjunto y contexto, aprender a hacer exige captarlos como presente en perspectiva de futuro. Se trata de ir a las fuentes con una mirada crítica sobre el pasado e ir descubriendo el sentido ético de la actuación humana. Aprender a hacer no es propiamente la capacitación para un oficio que repetirá el profesional continuamente, sino la capacidad para desarrollar la creatividad y la imaginación, es captar el espíritu que en atenta reflexión permite una continua modificación del actuar en la medida que las circunstancias y el ambiente así lo exijan. Siguiendo a Morin (1999), es el desarrollo de una educación que promueva la 'inteligencia general' dotada de sensibilidad ante el contexto o globalidad y que a su vez pueda referirse a lo multidimensional y a la interactividad compleja de los elementos (pp. 15-19).

Aprender a vivir juntos exige un cambio de mentalidad, una metanoia para reconocer y aceptar la diversidad, y asumir una actitud que reclama delicadeza para respetar a todos en sus diferencias y relaciones, de reconocer el valor propio y el valor de los otros. Cualquier desigualdad o negación de la persona ya no permite convivir con el otro. Por ello, vivir juntos implica conocimiento de los valores y límites propios y del otro, y esto se vive en la vida cotidiana.

Aprender a ser, es algo que se presenta como un gran desafío porque nuestra cultura ha privilegiado la dimensión intelectual o la económica para definir a las personas y se descuidan otras cualidades humanas afectivas, de equilibrio psíquico, de empatía. Como señala Fromm (1978), ser o tener se refieren "a dos modos fundamentales de existencia (...) cuyo predominio respectivo determina la totalidad del pensamiento, de los sentimientos y de los actos de la persona" (p. 40). En la cultura actual se pone el acento en el tener más que en el ser, Libanio (2003) dice al respecto

el tener nos añade, el ser nos constituye. Aprender a tener es ocultarse detrás de las cosas. Aprender a ser es despojarse de las cosas para revelar el propio ser. Cuando más nos escondemos tras el tener, tanto menos auténticos somos (p. 86).

Desde la perspectiva cristiana aprender a ser es tomar conciencia de que también somos divinizados por la presencia de Dios en nosotros, Gregorio Nacianceno lo decía:

Considera de dónde te viene la existencia, la respiración, la inteligencia y el saber, [...] ¿De dónde viene el ser hijo de Dios, y coheredero con Cristo, y hablando con audacia, también el haber sido divinizado? ¿De dónde te viene todo eso y de quién? (PG 35,887).

Esto nos lleva a ver que aprender a ser es llegar a desarrollar la belleza, la verdad, el bien y la trascendencia, que es aquello que nos hace felices (Libanio, 2003, p. 127).

Por lo tanto en el arte de formar no se puede obviar la pregunta por la trascendencia, por la espiritualidad, por la interioridad, lo que significa tener en cuenta nuestras creencias, valores y la propia religión, cual fuere el credo que se profese, quiero traer aquí a un científico y teólogo alemán Schleiermacher, refiriéndose a su experiencia religiosa, deja entrever la fuerza que encontró en la religión en el momento en que sus referentes existenciales y paradigmáticos otorgados por la tradición religiosa paterna y la sociedad se derrumbaron cuando entró en contacto con la ciencia de su época. Refiriéndose a sí mismo dice Schleiermacher (1990):

permítanme hablar de mí mismo. La religión fue el cuerpo maternal en cuya sagrada oscuridad se alimentó mi vida juvenil y se preparó para el mundo, que todavía constituía para ella una realidad no descifrada; en la religión respiró mi espíritu antes de que él hubiera hallado sus objetos externos, la experiencia y la ciencia; ella me ayudó cuando comencé a examinar la fe paterna y a purificar el corazón de los desechos del pasado; ella permaneció en pie para mí cuando Dios y la inmortalidad se esfumaron ante los ojos vacilantes; me condujo a la vida activa; ella me ha enseñado a mantenerme a mí mismo, como algo sagrado, con mis virtudes y mis defectos, en mi existencia indivisa, y solo mediante ella he realizado el aprendizaje de la amistad y del amor» (pp. 11-12).

En este sentido, aprender a aprender es también acercarnos lo más posible a las tareas que Nietzsche (2010) en su momento señala cuando se pregunta por qué es necesaria una orientación y un orientador:

se ha de aprender a ver, se ha de aprender a pensar, se ha de aprender a hablar y a escribir. (...). Aprender a ver es habituar el ojo a la calma, a la paciencia, a dejar que las cosas se nos acerquen; aprender a aplazar el juicio, (...) no reaccionar en seguida a un estímulo, sino controlar los instintos, que ponen obstáculos, que aíslan. (...) Aprender a pensar, requiere una técnica, un plan de enseñanza, una voluntad de maestría, que el pensar ha de ser aprendido, como ha de ser aprendido el bailar. (...) aprender a hablar y a escribir, se escribe mal porque se lee mal, y se lee mal porque se lee de prisa, sin método, lo cual genera hastío, desencanto y confusión" (p. 27).

CONCLUSIONES

Las prioridades de la actual sociedad masificada y tecnificada se imponen en todos los ámbitos y, en particular, en la educación escolarizada (Gadamer, 1977). Por ello son bien recibidos los discursos que acentúan la funcionalidad de la escolarización, su utilidad para el desempeño laboral y su contribución para el incremento de la productividad. Sin embargo, para una sociedad democratizada, pluralista y multicultural esta orientación de la educación es insuficiente (Nussbaum, 2005; 2010). Esta educación requiere el desarrollo de otras capacidades, actitudes y consensos que permitan el diálogo, la convivencia y la interdependencia.

Al proponer el arte como modelo del aprendizaje para la educación integral se asume un enfoque que intenta diferenciarse de la enseñanza o del aprendizaje instruccional. En cuanto arte, la educación integral pone todo el énfasis en el aprendizaje experiencial tanto de quien asume la función docente como de quien asume la función de aprendiz. Un arte – sea bellas artes o un saber práctico (medicina, construcción, abogacía) o una actividad artesanal (gastronomía, enología, etc.) – requiere del dominio de una teoría, del ejercicio continuo de una práctica y, sobre todo, de la plena dedicación y compromiso existencial con esa tarea (Senge, 1995).

En el aprendizaje de un arte el espacio de aprendizaje exige dialogo, deliberación, experimentación e intercambio de experiencia entre compañeros. Se diferencia, por ello, del modelo de trasmisión de informaciones que se limita a la diferenciación de las unidades de información (chunks) y a la ponderación de su relevancia (competencias).

En cuanto educación integral se diferencia de los enfoques centrados exclusivamente en desarrollo cognitivo, en el aprestamiento laboral o en el entrenamiento productivo. La educación integral articula, en una visión holística del ser humano, lo cognitivo, lo afectivo y lo volitivo. Igualmente, tiene en cuenta las exigencias de la situación de los sujetos de la educación y de su situación (económica, social, política). Sin embargo, se reconoce que la educación se inserta en una dinámica de la especie humana que permite no solo la sobrevivencia o la producción, sino que, sobre todo, promueve la participación en todo el proceso que da origen a la vita activa, es decir, de la conciencia de sí y de las relaciones fundamentales con otros, con el mundo y con lo trascendente (Arendt, 2009).

En el enfoque de la educación integral priman los intereses a largo plazo sobre la urgencia de los medios. Esto se debe a que en este enfoque el ser humano puede afrontar la condición de precariedad en la que surge como individuo y como especie o bien mediante el desarrollo de artefactos o bien mediante una capacidad reflexiva que le permite comprender su condición humana como ser cultural, social y político. Entre estas dos orientaciones se presenta una tensión respecto a las finalidades, modalidades y maneras de resolver la acción educativa. La educación integral se preocupa por comprender cuáles serían los fines de la educación y no solo por resolver cuáles medios son más adecuados para procurar el sustento o para incrementar la productividad.

Desde los tiempos de la 'academia' platónica y del 'liceo' aristotélico, la educación inspirada en el cultivo de lo humano se ha perfilado como un espacio fundamental para la democracia y para la libertad de pensamiento. El ideal de la educación clásica greco-romana se forjo en torno al 'humanismo' que, en opinión de Marrou, "trata de formar al ser humano en cuanto tal, y no en cuanto elemento puesto al servicio de un aparato político, o como abeja en la colmena" (1998, p. 312). Entonces, el arte del cultivo de lo humano tendrá que ser el de preparar a cada integrante de la sociedad como individuo consciente, ciudadano del mundo y persona solidaria.

De manera semejante, en el ámbito judeocristiano las necesidades de supervivencia, de la actividad agrícola y de la cría de animales domésticos, no atenuaron la posibilidad de una formación moral, sapiencial y espiritual. Por ello, en la tradición judeocristiana ha desarrollado concepciones similares, en especial, las relacionadas con el cultivo de la sabiduría, la hokma hebrea y la sapientia christiana, cuya características predominantes son "su tono de equilibrio, su postura humanista, su afán de tomar en serio al ser humano en sus encrucijadas diarias" (Morla, 1995, p. 844).

Otro tanto podemos decir de las culturas ancestrales de américa que equilibraron la lucha por la supervivencia o los proyectos de expansión territorial con actividades orientadas al fomento de lo lúdico, lo espiritual y lo estético. Sin embargo, el énfasis que aquí se hace en el cultivo de lo humano no trata de desconocer la importancia del aprestamiento en destrezas técnicas o en habilidades funcionales, sino de mostrar que estos están al servicio de un diálogo crítico y constructivo entre el individuo, la sociedad y el ámbito natural. En este sentido el cultivo de lo humano intenta armonizar en la educación las tensiones existentes entre las exigencias del mundo moderno, las expectativas de las nuevas generaciones y la riqueza de las sabidurías ancestrales.

Frente a una escolarización alineada con la actividad productiva, la educación integral se propone la promoción de las actitudes, los valores y los estilos de vida que conducen a un desarrollo de las capacidades humanas, de la ciudadanía y de la solidaridad.

A medida que la organización social se ha tornado más compleja, se requieren procesos educativos que integren una mayor cantidad y variedad de aprendizajes y que contemplen varias dimensiones básicas. Ello no solo para sobrevivir o para perpetuar la especie o para insertarse en una actividad productiva, sino para desarrollarse como individuo y persona.

Este enfoque integral de la educación es frecuente en las propuestas humanistas que consideran que “el educador actual (el «sabio») tiene que ayudar a que el educando conozca sus propias posibilidades y elija en consecuencia lo que quiere ser; es decir, que aprenda a ser «sabio» y «justo». Sabio es quien llega a conocerse a sí mismo y a lo que le rodea; quien desarrolla su ser-en-el-mundo conforme a ese conocimiento y evita así roces que menoscaben su existencia. Este acoplamiento a su autodefinición resulta «justo» en la medida en que se realiza en función del bien comunitario” (Morla, 1995, p. 856).

El enfoque humanista de una educación integral comprende que, aparte del proceso de hominización que pudo haber dado origen a nuestra especie, es necesario para cada individuo madurar a través de un proceso de humanización.

Aquí se evoca la capacidad de la charla, la conversación y el diálogo que constituyen el aprendizaje básico por el que comienza la educación de cada ser humano. El diálogo le permite a cada nuevo ser humano reconocer a los otros y reconocerse, es decir, trascender, al decir de Gadamer (2000) “creo que solo se puede aprender a través de la conversación” (p. 10). La combinación del reconocimiento de la realidad natural, de la asunción de un criterio de justicia en las relaciones interhumanas y de una orientación que trascienda los estrechos límites de las relaciones sociales y del precario conocimiento de la naturaleza permite hallar un difícil equilibrio.

Sin embargo, es necesario que la carga educativa que corresponde a la crianza y a la urbanidad no se desplace automáticamente y de manera irreflexiva a la escuela. Es necesario reconocer que esta enseñanza está precedida por una labor primordial del hogar y del grupo social inmediato, de su comunidad de referencia. Desafortunadamente, las instituciones escolares en la actualidad se ven sometidas a unas exigencias que hasta hace poco tiempo le eran ajenas. Antiguamente la preparación para el cuidado de sí y de los otros transcurría en el hogar, en el taller en el aprendizaje de las artes y oficios, en la interacción directa con una familia extendida; en la participación en la vida ciudadana. Sin embargo, en la actualidad casi todos estos aprendizajes han sido desplazados al ámbito escolar, sin que por ello desaparezca el influjo de la familia o de la cultura. Ello puede conllevar o bien una reducción o una supresión de tareas centrales de la escuela, entre ellas las relacionadas con las artes del discurso que suponen no solo el conocimiento de una extensa teoría, sino que requieren además una práctica consistente con esa teoría y una dedicación que permita convertirlas en un dominio personal.

Algunos autores/as (H. Arendt, G. Gadamer y M. Nussbaum, J. M. Mardones, J. B. Libanio) destacan el valor de la vida y de la formación del espíritu como necesidades humanas universales y analizan el impacto de la mentalidad moderna en la comprensión de la educación (Tedesco). Ello ayudará a comprender que, si bien se busca en la educación integral tener una visión compartida de las potencialidades del ser humano, los currículos específicos se deben adecuar a las exigencias de circunstancias y contextos particulares, desde el

pluralismo de las normas y de las tradiciones de cada cultura, de modo que siempre se fortalezca la posibilidad de formar seres humanos autónomos que interactúan en comunidades en las que un dialogo sustentado en una adecuada deliberación constituye el modo habitual de resolución de conflictos, toma de decisiones y de elaboración de proyecciones. Por este motivo la concepción de la educación integral está unida a una nueva visión sobre la pedagogía que se asume desde el compromiso de la formación de educadores con liderazgo, principios éticos, pensamiento crítico y autónomo, con identidad en el contexto histórico, social, multicultural del país y Latinoamérica, y ciudadanos que tengan la sensibilidad² para que todo acto de conocimiento se oriente desde la integridad profesional a la responsabilidad social. Pero fundamentalmente, que se tenga identidad con su función y desempeño docente. Es más, que la profesión de educador sea parte del proyecto de nuestras vidas, donde la generosidad del educador sea un principio fundamental³ y esté vinculado al arte de la educación integral.

² Emergencias para identificar las apuestas de los movimientos sociales, y establecer como estas dinámicas contribuyen con su acción a la ampliación simbólica de los significados, los saberes y las prácticas, como la probabilidad de maximizar la esperanza con relación a la probabilidad de frustración. De Sousa Santos, Boaventura, Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur (La Paz, Bolivia: Plural Editores, 2010), p. 39.

³ En el proyecto de investigación de maestras rurales hemos localizado ejemplos de vida que contrastan con las respuestas de los estudiantes de primer semestre (año 2016) de la Facultad de educación cuando indican que varios de sus docentes les plantean el cambio de carrera por no tener futuro en la docencia. Véase, resultados de entrevistas.

BIBLIOGRAFÍA

Arendt, H. (2009). *La condición humana*. (R. Gil Novales, Tr.) 1ª Ed. 5ª Reimp. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.

Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* (=Was ist Politik? Aus dem Nachlaß. GMBH & Co KG, Munich, 1995; R. Piper, Tr.) Barcelona: Paidós.

Austin, J. L. (1971). *Cómo hacer cosas con las palabras. Palabras y acciones*. (Compilado por J. O. Urmson; Paidós Studio, 22). Barcelona: Paidós.

Bedoya, José Iván (2001). *La paideutica platónica: una propuesta para la pedagogía actual*. En: *Forjadores de pensamiento en occidente y sus reflexiones sobre la educación*. Universidad de Antioquia: Facultad de Educación.

Bernal Granados, Carlos. (1994). Relación discípulo –maestro en Tomás de Aquino. *En Cuadernos de Filosofía*. Enero-junio 1994 No 58-59.

Bruner, J. (2014). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Machado Grupo de Distribución.

Chávez, P. (2014). *De Magistro de san Agustín. Diálogo, libertad interior y verdad en el educar*. En: *Actas I Congreso internacional de la Red española de Filosofía*. Universidad de Chile, 2014.

Chávez, P. (2010). *San Agustín. Apuntes para un diálogo con la ética actual*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Delord, J. (1999). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO, 1999.

Fromm, E. (1978). *¿Tener o ser?* (Carlos Valdez, Tr) México: Fondo de Cultura Económica.

Jardilino, J. R. L.(2008) Paulo Freire, filósofo, pedagogo e cientista social: singularidade e universalidade do seu pensamento. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, v. 10, p. 41-56, 2008.

Nietzsche, F. (2010). *Así habló Zaratustra*. México: EDAF.

Gadamer, H-G. *Acotaciones hermenéuticas*. (Ana Agud y Rafael de Agapito, Trs.) Madrid: Trotta, 2002.

Gadamer, H-G. (1977). *Verdad y método*. (Rafael de Agapito, Tr.; Colección Hermeneia, 7) Salamanca: Sígueme.

Gardner, H. *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994

González Bernal, E. *Formación del tutor: para la educación a distancia y los ambientes virtuales de aprendizaje en la Universidad Colombiana, 1974-2002*. Bogotá: Javegraf, 2006.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.

Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. La nueva ciencia de las relaciones humanas. Barcelona: Editorial Kairós.

Goleman, D. (2009). *Inteligencia ecológica*. Barcelona: Editorial Kairós.

Heidegger, Martín. (1998). *El Ser y el Tiempo*. Editorial Universitaria, Santiago.

Jaeger, W. (1957). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. (J. Xirau, tr.) México: Fondo de Cultura Económica.

Libanio, Joao Batista. (2003). *El arte de formarse*. Salamanca, Sígueme, 2003

Libanio, Joao Batista. (2003). *El arte de formarse*. Salamanca, Sígueme.

Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

Mora García José Pascual, Diana Soto Arango y José Rubens Lima Jardimino, "La historia de la educación en América Latina: Contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA (1994-2015)" *Revista História da Educação* N° 51, Vol. 21 (2017): 351- 375.

<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/issue/view/2822/showToc>.

Mujica, María Lilián, (2009). «*El significado pedagógico del verbo 'formare' en san Agustín*», *Augustinianum*, XLIX, 2 (2009) p. 508

Mujica, María Lilián, *El significado pedagógico del verbo 'formare' en san Agustín*, *Augustinianum*, XLIX, 2 (2009).

Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Nussbaum C. M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. (Paidós Básica, 205) Barcelona: Paidós.

Nussbaum C. M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.

Parra, Alberto, S. J. *Textos, contextos y pretextos. Teología fundamental*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2003

Pascual L. C. Fernando. Comunicación y lenguaje en el *De magistro* de san Agustín. En *Revista Alpha Omega*, VI, n. 1, 2003.

Ricoeur, Paul. (1995). *Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido*. (Traducción G. Monges Nicolau). México, Siglo veintiuno.

San Agustín. (2009). *El maestro*. En: *Obras Completas*. Tomo XIV, 45, B.A.C., Madrid.

San Agustín. (1995). *Confesiones*. En: *Obras Completas*. Tomo VII. Madrid, BAC

San Agustín. *El maestro X*, 35, B.A.C., Madrid, 2009.

San Agustín. (1991). *Tratado Catequístico* (De Catequizandis Rudibus). Traducción, prólogo y notas Arsenio Seage, SDB. Serie los Santos Padres No 25. Sevilla: Apostolado Mariano.

Santo Tomás QQ. De Magistro XI, 2.

Santo Tomás Quodl. IV, 3.

Santo Tomás. *Magis movent exempla quam verba: Verba momento, exempla trahunt*. Suma Teológica I, II, 34, 1.

Sastoque, Luis Francisco. O.P. (2001). *Lineamientos para una identidad del educador dominicano*. Bogotá: Kimpres.

Schleiermacher, F. (1990). *Sobre la religión*. (A. Ginzo Fernández, Trans.) Madrid: Editorial Tecnos S.A.

Senge, P. (1995). *La quinta disciplina*. Cómo construir una organización inteligente. Buenos Aires: Gránica.

Sierra Gutiérrez, Francisco. (2003). Transformaciones epistemológicas. En: *Simposio Permanente sobre la Universidad: XIX Seminario General Nacional*. Pontificia Universidad Javeriana 2003.

Soto Arango Diana, Mora Pascual, Jardilino Diana (2017) Formación de docentes y modelo pedagógico en la UPTC, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 29, Vol. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Diana Soto Arango (2009), "El profesor universitario de América Latina. Hacia una responsabilidad ética-científico-social" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* N° 13, (2009): 166-188

Stiglitz, J. & Greenwald, B. C. (2013). *La creación de una sociedad del conocimiento*. Conferencias Kenneth J. Arrow. Barcelona: Planeta: Crítica.

Takahashi, Alfonso. (1992). *El maestro en su oficio. Palabras pronunciadas en el acto de entrega del Premio Nacional de Matemáticas 1991 en la Universidad de Antioquia*. En: *Revista Universidad Nacional* No. 26.

Tomas de Aquino, sant. (2003). *Questioni su argomentu vari. Quaestiones quodlibetales, Volumen 2. Volumen 11 de Questioni disputate*. (Editor: Roberto Coggi). Boloña: Edizioni Studio Domenicano, 2003

Tomás de Aquino. *Summa Theologica* II-II, q 180. a. 3, ad 4m.

