

COMUNICACION Y PEDAGOGIA

Dr. LUIS ALFONSO RAMIREZ
Universidad Distrital



La pedagogía como posible espacio disciplinario ha sido objeto de construcción desde perspectivas que ofrece la Sociología, Psicología y de otras reflexiones, pero muy poco desde las teorías que planteen a la comunicación como el espacio de encuentro y de producción del discurso Pedagógico.

Es mi intención con la presente reflexión hacer algunas sugerencias para el enfoque del discurso pedagógico, pensando más como lo que debe ser y por lo tanto asumiendo algunas críticas a nuestras formas de hacer la pedagogía.

Para el desarrollo de estas ideas haré inicialmente algunos comentarios sobre dos propuestas de signo que han orientado casi todas las explicaciones sobre el lenguaje. A continuación propondremos un modelo de comunicación con la teoría de la acción comunicativa de Habermas para luego abordar el discurso pedagógico, teniendo en cuenta los componentes del texto y los procesos semióticos que los definen, así como, los procedimientos que despliegue el discurso y las relaciones entre currículo oculto y currículo visible.

Es necesario dejar sentados algunos presupuestos que permitan ubicar el contexto que origina el presente texto. Nuestro enfoque busca ser un espacio lingüístico y semiótico, sin que dejemos de asumir las explicaciones que se han dado al contexto pedagógico como lo propuesto por Foucault y Bernstein. Así

mismo, la lingüística que asumimos aborda el lenguaje en su proceso y no en su producto ideal a la manera de Saussure o Chomsky. Nuestro punto de observación ha sido la educación superior en la Universidad Distrital y casi nada en otras Instituciones de Educación Superior o de otra índole.

LA FUNCION SIGNICA. Cuando se habla de función sígnica generalmente se opta por dos enfoques completamente contrarios, cada uno de los cuales ha creado escuela y ha participado en teorías o metodologías para el análisis del lenguaje en general y del discurso en particular.

El modelo de signo planteado por Saussure niega cualquier relación exterior, es decir, con su objeto o con los usuarios ya que se constituye como el resultado de la función recíproca entre significante y significado, negando de hecho la posibilidad de que sea considerado como resultado y como parte del proceso de comunicación. Desde luego este modelo le permitió a la lingüística mantenerse como ciencia estrictamente en la inmanencia descriptiva de las estructuras sistemáticas o generativas del lenguaje.

Desde el anterior modelo de signo se han justificado propuestas de comunicación que reducen el lenguaje a la función de transmisora y representadora de conceptos y proposiciones, lo cual hace en muchos casos el éxito de la comunicación y el uso del lenguaje se juzgue solamente por la capacidad para referirse al mundo objetivo constituido como cultura. Por eso, los seguidores de esta versión teórica en el campo de la pedagogía creen que el proceso educativo debe centrarse, básicamente, en preparar al estudiante en la utilización del lenguaje para referir, anulando su capacidad de fijar perspectivas de observación y además, de entender este proceso como resultante social.

El otro enfoque o propuesta de modelo de signo es el derivado desde la compleja teoría semiótica elaborada por Charles Sanders Peirce. Este modelo permite considerar a la **comunicación como función sígnica** en la medida en que se sustenta en la **relación entre sus componentes fundamentales**. Peirce plantea que el signo es una **relación que se da** entre un representamen o de forma de significante, un **objeto o referente** y un interpretante o sentidos, productos de la **relación entre representamen u objeto**. Este enfoque coincide

con los intentos de algunos maestros que reconocen la posibilidad de que la relación sígnica establecida en la comunicación en el aula de clase, sea amplia y generadora de diversos sentidos.

El modelo de signo de Pierce obliga igualmente a repensar los modelos de comunicación que se han propuesto como el de Roman Jakobson que no deja de ser una consideración del mensaje como estrictamente predeterminado por las posibilidades significativas que le fija el código y que pone al hablante y al oyente en una identidad e igualdad absolutas.

Por el contrario, parece ser que la comunicación es una relación significativa que se establece entre dos sujetos, uno de los cuales produce la forma significante oral o escrita, y el otro actúa como intérprete dentro de las condiciones que le ofrece el contexto comunicativo.

Toda comunicación implica para el hablante la identificación de un referente en un propósito definido y la fijación de una condición del interlocutor, con lo cual se genera el discurso. El referente es el aspecto de la realidad subjetiva, social o cultural, así sea fantástica, que se tematiza en la comunicación, pero su punto de partida o enfoque no se da necesariamente por la observación directa del mundo, sino por el contrario, a partir de los textos o voces que a ese propósito ya se han producido. Pero el hablante, además de partir de voces ya producidas prefigura la voz de su interlocutor, la cual es incluida en su propia voz. Tendríamos así, que hay dicho y con lo que se cree que el otro, el interlocutor, pudiera decir.

Ahora bien, la comunicación se define también por la forma de participación del interlocutor u oyente en el proceso. Inicialmente por la comprensión que de él hace el hablante y luego también por su comprensión y actitud frente a la acción lingüística ejecutada a través del discurso. El qué y cómo se comprende, depende de la lectura o comprensión que se quiere y se puede hacer con las posibilidades creadas en el texto y las relaciones específicas que le establece el hablante. La reconstrucción del mensaje, como llamarían algunos autores al sentido, se hace con las lecturas que van desde los contenidos puramente proposicionales o gramaticales, pasando por las lecturas de lo específico contextualizado hasta la búsqueda de la propuesta o intención de acto ejecutado

por el hablante.

Hemos afirmado antes que las relaciones comunicativas siempre se generan desde un hablante quien inicialmente, se plantea una imagen de su interlocutor para desarrollar sobre él una forma de reconocimiento. Así que el hablante puede tener intereses propios y tratar de resolver sus intenciones mediante la contradicción con los intereses del interlocutor, lo cual lo lleva a ocultar propósitos y estrategias para persuadir al otro. Esta acción es denominada por Habermas acción racional con arreglo a fines y definida como aquella que se da cuando:

"el actor se orienta primariamente a la consecución de una meta suficientemente precisada en cuanto a fines concretos, de que elige los medios que le parecen más adecuados en la situación dada, y de que considera otras consecuencias previsibles de la acción como condiciones colaterales del éxito" (Habermas 1987, 366.)

La acción con arreglo a fines se presenta en acción instrumental y acción estratégica. Esta se manifiesta:

"cuando la consideramos bajo el aspecto de observancia de reglas de elección racional y evaluamos su grado de influencia sobre las decisiones de un oponente racional, las acciones instrumentales pueden ir asociadas a interacciones sociales. Las acciones estratégicas representan ellas mismas, acciones sociales". (367).

Estas formas de comunicación constituyen una gran mayoría de las actividades lingüísticas, especialmente en la diversa variedad de los medios masivos de comunicación y de discursos producidos con el propósito de persuadir, tal como el discurso político, el jurídico y el epidéctico.

Sin embargo, hay que señalar que la planeación racional y de selección de medios para lograr un fin no es tan general ya que la producción del habla puede presentarse dentro de esquemas manipulatorios, de los cuales, el hablante

mismo carece de manejo racional sobre ellos. Los hablantes participan en el entramado de sentido que organizan y justifican los intereses de los dominios en la sociedad y por eso se manipula y se es manipulado desde presupuestos de sentido que se aceptan y se consideran como aceptados por los demás. Por ello, es necesario aclarar el proceso lingüístico que se sigue en el marco de la acción comunicativa planteada por Habermas, para hacer explícitas las posibilidades de pensar en una nueva forma de relación entre maestro y estudiante, que rompa la tradición de una comunicación autoritaria, irracional y sujeta a las mismas deficiencias manipulatorias a que son sometidas las demás formas de comunicación. ¿No será posible que en ese pequeño espacio de la institución escolar se pueda gestar una auténtica forma de diálogo, en el cual el maestro en su misión de formar sus pares, haga posible una comunicación orientada al entendimiento?

Para explicar la producción de enunciados, consideramos que tal como lo plantea Habermas, toda acción comunicativa se constituye por una relación con el mundo objetivo (de la cultura), con el mundo social (el orden del cual se participa), y con el mundo subjetivo (del sujeto del habla). Estas relaciones moldean la forma del discurso tanto en su significante como en su contenido. Así que todo enunciado indica información sobre el rol que se asume en la producción del discurso por la relación con el interlocutor, información sobre el mundo referido e información sobre la identidad o la subjetividad. Estas diferencias deperspectivas son las que llevan a Bruner (1988,127) a afirmar que:

"el medio de intercambio en el cual se lleva a cabo la educación -el lenguaje- nunca puede ser neutral, que impone un punto de vista no sólo sobre el mundo al cual se refiere sino hacia el uso de la mente con respecto a este mundo. El lenguaje impone necesariamente una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos".

¿La pregunta que queda por resolver es mediante qué procesos se muestran en el texto cada uno de los niveles anteriores ?. Es lo que trataremos de responder más adelante.

Antes, asignémosle un espacio al polémico concepto de acción consensual. Frente a la caracterización de una comunicación estratégica, Habermas plantea una comunicación orientada a conseguir el acuerdo al cual denomina propiamente acción comunicativa, definida como:

"cuando los planes de acción de los actos implicados no se coordinan a través de un egocéntrico de resultados, sino mediante actos de entendimiento. En la acción comunicativa los participantes no se orientan primariamente al propio éxito; antes persiguen sus fines individuales bajo la condición de que sus respectivos planes de acción puedan armonizarse entre sí sobre la base de una definición compartida de la situación"(Habermas, 367).

Es decir, en este tipo de comunicación, quien genera el discurso no lleva ningún propósito personal porque se busca negociar los significados, el resultado de la relación acuerdo. Inicialmente un interlocutor plantea al otro a través del enunciado unas pretensiones de validez que por la forma como se plantean dejan al otro en condiciones de reconocerlas o de cuestionarlas mediante procesos argumentativos, procedimiento que también puede desarrollar el emisor para sustentar sus pretensiones. Estas pretensiones tienen que ver con cada una de las esferas con que se pone en relación el discurso: se plantea una pretensión de verdad en relación con el mundo objetivo, una pretensión de rectitud en relación con la norma o mundo social y una pretensión de veracidad en relación con el mundo subjetivo. Así que cuando un profesor le dice a un alumno en el aula de clase: "tráigame una tiza" éste está planteando de un lado una pretensión de verdad al considerar que lo que se señala en el enunciado, es decir, el hecho de traer la tiza es posible en el mundo en que se encuentran los dos interlocutores, por ejemplo, que hay tiza disponible o que el alumno tiene físicamente la posibilidad para moverse y alcanzar la tiza. En segundo lugar, plantea la pretensión de rectitud al asumir que en la relación de maestro-alumno es posible hacer ese tipo de solicitud. Por último, la pretensión de veracidad al estar solicitando una acción de manera sincera y seria y no para burlarse o castigar al estudiante.

Desde luego, el estudiante puede cuestionar o rechazar cualquiera de las anteriores pretensiones o incluso todas. Puede, por ejemplo, rechazar la pretensión de verdad al decir que no puede alcanzar la tiza porque está sentado en un sitio tal que no se puede desplazar, o rechazar la pretensión de veracidad al decir que lo que el profesor quiere es que los compañeros se burlen de él, o puede rechazar la pretensión de rectitud al considerar que el profesor no es el indicado para que le pida ese tipo de favores.

En todo caso en la acción comunicativa lo que se espera es que la aceptación de las pretensiones de validez y por lo tanto el acuerdo se fundamente en la efectiva comprensión y reconocimiento del otro. Por esto, afirma Habermas (369-70) que:

"Un acuerdo alcanzado comunicativamente tiene que tener una base racional: es decir, no puede venir impuesto por ninguna de las partes, ya sea instrumentalmente merced a una intervención directa en la situación de acción, ya sea estratégicamente, por medio de un influjo calculado sobre las decisiones de un oponente".

Los anteriores planteamientos sobre la comunicación deben servirnos para hacer una reflexión sobre la comunicación en general y buscar las posibles relaciones con el discurso pedagógico.

Merece un comentario especial en la definición del diálogo escolar, la posible validez que pudieran tener tanto el principio cooperativo como las máximas conversacionales de Grice. En su planteamiento se reconoce el hecho de que en el habla los participantes asumen un compromiso de entenderse y comprenderse mediante el uso de lo considerado como verdadero, de hablar claro, solamente lo necesario y lo pertinente.

Habermas y Grice coinciden en reconocer la posibilidad del diálogo para comprenderse y entenderse, en asumir un acuerdo previo o posterior para hacer posible la comunicación, en aceptar la relatividad de la verdad y por lo tanto la posibilidad del cambio.

ENUNCIACION PEDAGOGICA

Al construir el discurso como resultado del encuentro en la relación comunicativa entre los respectivos agentes, el llamado locutor se ubica como el punto cero desde donde se fija la perspectiva que permite la factura y encuadre de la estructura del discurso. Este proceso, que ha sido denominado proceso de enunciación, es un acto de elaboración de una secuencia discursiva o signifiante con la pretensión de construir un sentido en el marco de una acción y de un contexto.

Este proceso de enunciación generado desde el locutor se constituye con por lo menos los siguientes subprocesos: localización de actores, de espacio y de tiempo; modalización, intertextualización, tematización y presuposición. (Estos temas han sido desarrollados por el autor en otros trabajos). Para tratar solamente algunos de estos procesos en la comunicación pedagógica es imperativo comenzar por la tematización. Este proceso consiste en la selección de referentes y luego sus respectivos predicados en una distribución en el discurso en términos de lo identificado no identificado e información nueva o vieja, según lo que asuma el hablante como conocido por parte de su interlocutor. El maestro como hablante tiene que seleccionar unos temas de clase y hacer una serie de predicaciones muchas de las cuales son desconocidas por el alumno. Aquí está uno de los procesos en los cuales se podría iniciar el éxito de la pedagogía. El resto está en comprender lo que el estudiante puede comprender, en orientarlo a lo desconocido desde lo conocido. Es un ejercicio hermenéutico que pone al profesor en función del otro con un horizonte de partida que puede transformarse en la medida en que el estudiante, también hermeneuta, al sentirse como copartícipe, cuestione o enriquezca con sus opiniones.

Mientras el anterior proceso se da en lo dicho, es decir, a través de las formas lingüísticas efectivamente producidas, la presuposición se da en la relación entre lo que se dice y lo que no se dice mediante la imagen que el hablante se prefigura del otro. El presupuesto se refiere a aquella información que no se dice pero que se asume como compartida por los interlocutores, es decir, como dice Ducrot, la responsabilidad de ella es atribuida al nosotros (hablante y oyente), contrario a lo afirmado que es responsabilidad del hablante, y de lo

implicado que es lo derivado por el oyente.

La presuposición en la pedagogía se constituye a partir de lo que el maestro supone conocido y aceptado por el alumno, es la relación entre lo dicho, es decir entre el currículo visible y el invisible. El ejercicio de presuponer debe preocupar al maestro si realmente tiene interés en tener en cuenta a su alumno que le permite constituir el camino discursivo para llegar a él.

Mientras la presuposición es una relación con el transfondo de sentido, la modalización, por el contrario, establece una forma de relación entre el discurso y el mundo que representa, así como, una evaluación del locutor con respecto a lo anunciado.

En el discurso pedagógico lo más frecuente es la utilización de la modalidad alética de lo necesario ante la condición de autoridad en que se ubica el maestro, esto es la afirmación absoluta que no le deja al estudiante espacio para la duda.

Finalmente, otro proceso importante de la enunciación es la intertextualización o polifonía, consistente en la inserción de diversas voces en la voz que actualmente se produce. Aquí vale la pena hacer una distinción de la terminología y la conceptualización que hace Ducrot entre locutor y enunciador. En la comunicación pedagógica usualmente las voces que se toman anulan la voz del profesor porque no tiene condiciones para asumirlas como enunciadores, es un simple locutor de locutores, no tiene una posición que le permita construir la voz propia para fijar desde allí una distancia con relación a las demás. En otras palabras, el discurso del profesor es un ensamblaje de textos que en la mayoría de los casos no expresa la construcción del aporte en conocimientos a la textura final del discurso. En este contexto si el profesor no tiene opiniones propias menos podría tener el alumno y no queda sino la alternativa de repetirle contenidos al estudiante para que éste luego haga lo mismo, impidiéndole que construya su propia voz, su propio discurso.

TEXTO COMO CURRÍCULO VISIBLE Y CONTEXTO COMO CURRÍCULO INVISIBLE.

Todo discurso es una puesta en escena de unas tensiones entre un saber de fondo más o menos compartido entre los agentes del habla, el contexto, y una secuencia significativa, el texto. En el habla cotidiana el contexto determina al texto pero en otros casos como en la literatura, el texto crea al contexto. Sin embargo, al hablar de contexto habría que hacer distinciones entre contextos más universales y hasta cierto punto comunes a la gran comunicación de la humanidad porque constituyen el mundo vital o mundo de la vida, y contextos más inmediatos al texto que son lo que interesa tener en cuenta, por ahora, en el contexto de la comunicación pedagógica.

Ahora bien, la comunicación pedagógica constituye su contexto o currículo oculto por los saberes sobre su propia experiencia y la percepción del conjunto de actividades que definen el manejo del espacio y el tiempo de la actividad pedagógica: espacios físicos como las aulas, bibliotecas, cafeterías, etc. y las acciones que en ellas realizan los profesores, los directivos, los empleados y los estudiantes como rutinas de organización y compartimientos. Hace parte del currículo oculto el hecho de que el profesor tenga que ir a la cafetería e invitar a los estudiantes a su clase, el hecho de que no haya ninguna actividad cultural o de extensión fuera del rito de la clase.

El texto del currículo patente se define por los resultados verbales, orales o escritos, producto del desempeño con la actividad de la clase.

Aparentemente no existe ninguna relación entre el texto y el contexto en la forma como se definieron antes. Por ello, en algunas instituciones escolares se piensa que una buena educación consiste en hacer unas buenas clases incluyendo las evaluaciones. Esto se acentúa en los niveles de educación superior. Sin embargo, cabe preguntarse si es posible desarrollar textos sin contextos que contribuyan a una verdadera formación? Nuestra respuesta es negativa, se sustenta en que si se aspira a que en el diálogo con el estudiante se formen verdaderos impulsores de las transformaciones de la cultura, de la sociedad y de la personalidad, es necesario transformar los contextos en relación con la transformación de los textos. Por ello, en una reforma curricular

que se limite al solo cambio de asignaturas de programas o de bibliografía sin tener en cuenta el cambio de todas las costumbres que constituyen el contexto no conduce a la verdadera formación que se espera. Es fundamental definir primero cuáles serán las nuevas condiciones que permitan construir los textos a que aspiramos finalmente privilegiar en la educación superior: textos argumentativos y textos escritos.

Sin embargo, el propósito de una buena educación no puede ser solamente la producción de textos, éste tiene que extenderse a la formación integral que permita la transformación y la producción de nuevos textos y contextos. Y aunque para algunos autores la formación integral se logra desde el currículo oculto, dejando la función cognitiva para el currículo visible porque el primero es un ejemplo de la vida y el segundo es una explicación de contenidos cognitivos, creemos que la formación se logra desde los dos aspectos. Todo depende del manejo que se haga del texto: el plan curricular, la flexibilidad y la autonomía del estudiante para decidir por su programa académico e incluir asignaturas que brinden la posibilidad de reflexionar no sólo sobre el propio campo profesional sino también sobre su compromiso con la sociedad, el desarrollo del gusto estético, etc.

NIVELES SEMIOTICOS DEL TEXTO PEDAGOGICO

En el proceso de diálogo y de construcción del acuerdo transitorio, la forma discursiva va estableciendo unos niveles internos de significación que resultan de las relaciones con el contexto de manera diferenciada, especialmente con el referente, con el sujeto y con su interlocutor tal como ya fue señalado en el marco de la propuesta de Habermas. Corresponde ahora, caracterizar cómo esas relaciones externas se manifiestan en la composición interna del discurso mediante procesos y formas de significación.

En un primer lugar de significación se encuentra el significado proposicional general, descontextualizado y constituido como directa representación del mundo. En este contenido, usualmente, se ubican todos los sistemas de información sistemáticos reductores en cuanto que no reconocen como informativo otros aspectos del proceso de producción, sólo cuenta la porción

del mundo que representan. Pero también muchos sistemas de comunicación pedagógica han validado esa concepción.

En conclusión, es un enfoque que privilegia la relación del lenguaje con el mundo y a eso se limita el análisis, estará haciendo semántica del texto.

En este primer nivel se quedan muchos de los enfoques de la metodología de la enseñanza cuando consideran que la clase debe ser un espacio de información sobre el mundo objetivo y que el profesor es la autoridad porque tiene la verdad definitiva. Así que una evaluación con buenos resultados es aquella que demuestra que el alumno informa lo que le informaron, es decir recuerda los datos y el lenguaje le sirvió para representar al mundo.

En un segundo nivel se define un contenido de la relación específica que se establece con el otro interlocutor en términos del orden social del cual se participa. De hecho, cualquier producción discursiva automáticamente incluye al otro desde la hipótesis del nivel de saberes que el hablante supone sabidos por el otro. Pero aquí interesa resaltar el hecho de que todo discurso se hace desde un rol social asumido por el hablante y atribuido al otro, lo cual le fija una forma de relación: dominante-dominado, sabio-ignorante, profesor-alumno, padre-hijo, etc. En un nivel profundo queda establecido y aceptado un orden social del cual se participa y se actúa y que tradicionalmente se ha denominado ideología. En conclusión, en este enfoque interesa el aspecto retórico basado en la relación entre el discurso y el interlocutor. En el discurso producido por el profesor se trata de entrar en el juego del lenguaje pero con expresiones que los provoquen y que los comprometa porque se ven apelados. Desde luego, una tarea importante para el maestro es hacer que construyan una imagen del maestro guía, orientador y copartícipe de la construcción de su sentido, no del sabio, de la autoridad o del evaluador. Así, los roles y las relaciones cambian.

En un tercer nivel es posible reconocer unos contenidos que hacen relación con la identidad y la subjetividad del hablante. Se expresa por indicadores de la acción desarrollada en el discurso, especialmente verbos intencionales y verbos modales que expresan intención como pensar, creer, esperar, amar, odiar, etc. Además, por la utilización de presupuestos que constituyen el mundo compartido con el interlocutor, las indicaciones de la forma como se asume la

relación entre el discurso y el mundo al cual se refiere visto como relaciones epistemáticas, aléticas o deónticas.

También se expresa en los procesos de intertextualización, es decir, en los textos que retoma para organizar su propio texto. Todas estas formas de expresar la subjetivización del enunciado pueden ser manejadas en forma deliberada y en tal caso se puede afirmar que el sujeto es agente activo de la enunciación o puede ser sujeto pasivo e intermediario del proceso. Esto se presenta por imposición o por participación no reflexiva de tales procesos; no hablamos somos hablados, lo cual sucede muy a menudo cuando se trata de la expresión de la ideología.

DE LA PEDAGOGIA NARRADA A LA PEDAGOGIA ARGUMENTADA

Es una comunicación pedagógica que aspira a formar hombres autónomos, tiene que partir de privilegiar una forma de discurso que exija tanto del destinador como del destinatario de una tensión y de una responsabilidad tanto de lo que se dice como de lo que se comprende o recibe. La forma de acción lingüística que garantiza la participación activa y reflexiva de sus ejecutores es la argumentación, porque la relación entre los interlocutores es presente en su intento de construir y defender la verdad en el mismo discurso. Se trata de una dialéctica entre premisas o enunciadores cuyos orígenes y relaciones no tienen porque ser necesarias o lógicas, pueden ser entimemáticas a la manera que lo plantea la retórica griega.

La narrativa, por el contrario, es una reiteración testimoniada del pasado y de la tradición. El narrador o locutor cuenta una historia de la cual él no es agente ahora, sólo es testigo porque lo vió lo oyó. La narración está muy relacionada con el desarrollo de la memoria y la forma de expresión oral, así como la escritura se vincula estrechamente con la argumentación. Un buen ejemplo de estas relaciones, es lo sucedido en la cultura de Grecia, especialmente con la época que va desde la cultura micénica hasta la época arcaica y luego la clásica en el siglo V a.c. y el origen de la Ilíada.

En este sentido el discurso pedagógico aunque inicialmente debe buscar en el estudiante capacidad narrativa para el desarrollo de la creatividad, el proceso formativo tiene que culminar con la sustentación argumentada, cuyas premisas fijan sus bases en el aquí y en el ahora del docente y del estudiante y por lo tanto que integra los saberes del currículo oculto al texto.

La argumentación así entendida, exige a un docente no que narra lo que infinitamente se ha dicho y repetido por muchos, sino que sobre la base de verdades consensuadas en la ciencia, en la técnica, el arte o la filosofía, se muestra su propio proceso de validación en su versión pedagógica, esto es permitiendo al otro, al estudiante, comprender y distinguir entre la verdad que se presenta y los argumentos que la sustentan, pero también la perspectiva contra argumentativa de las verdades con que se justifica y se transforma el conocimiento. Así mismo, el estudiante comprende las razones de las afirmaciones en los enunciados pero acepta los espacios que se le brindan para la crítica y la participación en el diálogo del cual va construyendo su propia formación. Formación que se logra por la verdadera participación en los espacios que le ofrece tanto el currículo oculto como el visible pero poniendo a éste en el foco, en el punto de partida y considerando que el diálogo pedagógico no puede ser sólo sobre la base de ubicarse en una disciplina, en un saber, sino que debe orientarse a un saber ser y un saber hacer.

Una enseñanza narrada es la que pone al profesor en condición de autoridad y por tanto de superioridad que recibe e impone los dogmas de las autoridades del saber, para el éxito de su labor sólo cuenta la memoria y no la razón. Es un conocimiento que no se comprende por lo tanto no se cuestiona, ni se transforma. Se presenta un completo divorcio entre la información que constituye el currículo visible y la formación que se complementa con el currículo oculto, pues para narrar no es importante el aquí y ahora de su interlocutor. Estos son los egresados que si tienen buena memoria, poseen bastantes datos, pero no saben ni explicarlos, ni aplicarlos y menos relacionarlos con su propia construcción de sentido o programa de vida. simplemente son unos profesionales bien informados.