

DIOTIMA, REVISTA CIENTÍFICA DE ESTUDIOS TRANSDISCIPLINARIA



Volumen 6 Número 16 Enero - Abril 2021 ISSN 2448-5497

Revista Científica de Estudios Transdisciplinaria
Publicación Electrónica Cuatrimestral de Asociación Mexicana de Investigación y
Docencia Transdisciplinaria A.C.

Volumen 6

Número 16 Enero - Abril 2021

ISSN 2448-5497

DIRECTORIO

Directora General de la Revista Diotima

Dra. Ma. Luisa Quintero Soto

Comité Editorial

Dr. Oscar Osorio Pérez

Mtro. Diego Fernando Velasco Cañas

Diseñador Gráfico y Desarrollo

M. en I. Yaroslaf Aarón Albarrán Fernández

Diotima, Revista Científica de Estudios Transdisciplinaria, Año 5, Número 15, Septiembre-Diciembre 2020, es una publicación cuatrimestral, editada por la Asociación Mexicana de Investigación y Docencia Transdisciplinaria A.C. Calle 4. No. 99. Colonia Agrícola Pantitlán, CP 08100, México D.F. Teléfono (52) 5513312896. Correo electrónico/mail: diotima.revista@gmail.com, página web: <http://www.revista-diotima.org>. Editor Responsable: Dra. Ma. Luisa Quintero Soto. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2015-102113144400-203, ISSN 2448-5497, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor. Responsables de la última actualización de este número, Unidad de Edición, Mtro. Yaroslaf Aarón Albarrán Fernández, Calle 4. No. 99. Colonia Agrícola Pantitlán, CP 08100, México D.F, 30 de septiembre del 2018.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Asociación Mexicana de Investigación y Docencia Transdisciplinaria A.C.

CONTENIDO

EDITORIAL.....	2
PRESENTACIÓN.....	3
EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA APUNTES PARA ENFRENTAR SUS RETOS Y PERSPECTIVAS.....	4
THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION IN LATIN AMERICA NOTES FOR FACE THE CHALLENGES AND PERSPECTIVES Alicia Rodríguez Ruiz	
DE VUELTA A CLASES. ENSAYAR LA ENSEÑANZA.....	18
BACK TO LESSONS. REHEARSE TEACHING Gregorio Valera Villegas	
DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y PRÁCTICA APORTES PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	38
TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND PRACTICE CONTRIBUTIONS TO EDUCATIONAL RESEARCH Armando Zambrano Leal	
EDUCACIÓN Y TEORÍA PSICOANALÍTICA.....	47
PSYCHOANALYTIC EDUCATION AND THEORY Gerardo Costilla Macedo	
LA DIVERSIDAD DE ARTICULACIONES EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN.....	61
THE ARTICULATIONS DIVERSITY IN KNOWLEDGE PRODUCTION IN EDUCATION RESEARCH FIELD Pablo Flores del Rosario	
LA INFANCIA COMO NACIMIENTO DEL PREGUNTAR.....	69
CHILDHOOD AS THE ORIGIN OF ASKING Yolanda García Pavón	
CRÍTICA A LA SUPUESTA OBJETIVIDAD DE LOS DISCURSOS SOBRE LA CIENCIA Y LA TÉCNICA PRESENTES EN LA EDUCACIÓN	76
CRITICISM OF THE ALLEGED OBJECTIVITY OF SPEECHES ON SCIENCE AND TECHNOLOGY IN EDUCATION Norma Montoya Pérez	

EDITORIAL

El No.16 de la Revista Diotima, está orientado a presentar artículos relacionados con el ámbito educativo, desde un enfoque transdisciplinario que pretende mostrar las diversas investigaciones en educación como un campo complejo de ser abordado. Para lo cual agradecemos la coordinación de dicho número al Dr. Pablo Flores del Rosario.

PRESENTACIÓN

La investigación en educación ha sido vista como un campo en proceso de constitución. El mismo Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en cada edición de sus congresos así lo afirma. Que sea un campo en proceso de constitución, puede tener algunos sentidos. Quiero poner a discusión al menos dos de esos sentidos.

El primer sentido expresaría que la investigación en educación es un campo que aún no alcanza madurez. Y sin embargo a pesar de este sentido, que condensaría la idea de que aun no madura y menos florece, es un campo que se ha expandido e institucionalizado en varias Universidades e Institutos de Investigación. Incluyendo a los mismos centros de formación de profesores, como son las escuelas normales. Este hecho nos sitúa en el segundo sentido.

En efecto, se nota una expansión, consolidación e institucionalización de la investigación en educación. Pero este hecho no responde a ninguna modelización posible. No sigue patrones de desarrollo similares a otros campos, como el campo de la física, por citar un ejemplo consolidado. Ciertamente que, en algunos casos, para hacer el ejercicio de investigación, réplica los métodos de alguna disciplina social, en otros termina por someterse a la lógica de la campana de Gauss, en aras de una ficticia cientificidad. En muchos otros casos, termina por hacer ejercicios de carácter narrativo, en una apuesta por recuperar la vida de los actores de la educación. Hacer biografía del acto educativo, es una modalidad que también aparece en escena. Sin embargo, en muchos casos, es notorio que suele rebasarse el campo de lo puramente disciplinario.

Este mismo hecho, los diversos modos con los que hacemos investigación en educación, revelan la fortaleza de este campo. En efecto, la investigación en educación es un campo en plena madurez. Y esto se revela en la naturaleza epistemológica a la que se puede llegar por esta vía: se trata de un campo complejo, que por su misma naturaleza se investiga de modo transdisciplinario. Claro que, para los teóricos Franceses de las Ciencias de la Educación, se trata de un campo que debe ser abordado de modo multirreferencial. Mientras que para los teóricos de la Ciencia de la Educación su método será cuasi-experimental. Contra este último modelo reduccionista de una práctica sobre un objeto complejo, solo queda insistir en la perspectiva que la misma realidad nos ofrece: este es un campo complejo con una perspectiva de análisis transdisciplinario o multirreferencial.

Este hecho, que la investigación en educación sea un campo complejo con una perspectiva de análisis transdisciplinario, se refleja en los trabajos que se presentan en la revista *Diotima, Revista Científica de Estudios Transdisciplinarios*. Son siete artículos de expertos en el campo de la investigación en educación. Dos artículos son de dos profesores de Universidades de América Latina, Venezuela y Colombia. Los otros cinco, son de profesores mexicanos.

Pablo Flores del Rosario

ISCEEM

EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA APUNTES PARA ENFRENTAR SUS RETOS Y PERSPECTIVAS

THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION IN LATIN AMERICA NOTES FOR FACE THE CHALLENGES AND PERSPECTIVES

Alicia Rodríguez Ruiz¹
ORCID: 0000-0002-2455-2024

RESUMEN

Este pequeño avance de investigación se propone clarificar el contexto en que se desarrolla la educación superior, especialmente en las Universidades públicas de América Latina, en las primeras décadas del Siglo XXI. Aborda fenómenos como la crisis regional del sistema capitalista en su modalidad neoliberal, el fenómeno de la globalización, el surgimiento de la sociedad mundial del conocimiento, la sociedad red y el contraste de estos fenómenos mundiales con la prolongada crisis que viven nuestros países con altos índices de pobreza extrema, con regímenes autoritarios y en ocasiones hasta militares que a lo largo de varias décadas han ido desarticulando el llamado Estado de bienestar que de alguna forma garantiza no solo mínimos estándares de vida para la población más vulnerable sino que también el acceso de la gran población a derechos fundamentales como: la educación superior gratuita y de alta calidad, a la salud, a la sanidad, al agua, a vivienda digna, etc.

A pesar de todo las grandes Universidades públicas de América Latina conservan el espíritu de compromiso con las poblaciones que a través de sus impuestos las financian, pero enfrentan grandes retos al aumentar sus desafíos mundiales y disminuir, a veces drásticamente, sus recursos o el acceso a financiamientos para garantizar sus múltiples tareas en cuanto a la formación, la investigación y la amplia difusión de sus ideas y producciones científicas.

Las macrouniversidades públicas de América Latina se encaminan a desarrollar un nuevo paradigma de formación universitaria que toma como base las sociedades complejas, sociedades de riesgo, por lo cual se hace necesaria la flexibilidad curricular la multi y transdisciplina, el uso cada vez más pronunciado de nuevas tecnologías de información con acceso a redes digitales, especialmente estas necesidades se agudizan ante contextos como el actual en el que la pandemia global del covid se presenta sorpresivamente en un largo periodo de “quédate en casa” e implementa masivamente la educación a distancia o virtual, sin menoscabo de la formación universitaria de alta calidad.

Palabras clave: Educación superior, globalización, macrouniversidad, sociedad del conocimiento, transdisciplina

¹ Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. alicia.rodriguez@uacm.edu.mx

ABSTRACT

This small research advance aims to clarify the context in which higher education develops, especially in public universities in Latin America, in the first decades of the 21st century. It addresses phenomena such as the regional crisis of the capitalist system in its neoliberal modality, the phenomenon of globalization, the emergence of the world knowledge society, the network society and the contrast of these world phenomena with the prolonged crisis that our countries are experiencing with high rates of extreme poverty, with authoritarian and sometimes even military regimes that over several decades have been dismantling the so-called welfare state that in some way guarantees not only minimum standards of living for the most vulnerable population but also access to large population to fundamental rights such as: free and high-quality higher education, health, sanitation, water, decent housing, etc.

In spite of everything, the large public universities in Latin America retain the spirit of commitment to the populations that finance them through their taxes but face great challenges by increasing their global challenges and decreasing, sometimes drastically, their resources or access to financing. to guarantee its multiple tasks in terms of training, research and the wide dissemination of its ideas and scientific productions.

The public macrouniversities of Latin America are heading to develop a new paradigm of university training that is based on complex societies, risk societies, for which curricular flexibility, multi and transdiscipline, the increasingly pronounced use of new ones is necessary. Information technologies with access to digital networks, especially these needs are exacerbated in contexts such as the current one in which the global covid pandemic appears surprisingly in a long period of "stay at home" and massively implements distance or virtual education, without prejudice to high-quality university education.

Keywords: Higher education, globalization, macrouniversity, knowledge society, transdiscipline.

Recibido: 20 de abril de 2020

Aceptado: 30 de Agosto de 2020

Publicado: 31 de Enero de 2021

INTRODUCCIÓN: EL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO REGIONAL EN EL SIGLO XXI

En América Latina vivimos la segunda década del XXI, nos encontramos atravesando una era de crisis económica, social y política de alcance mundial, terminamos un siglo, terminamos un milenio pero también existe la conciencia de que terminamos una era; sí una era marcada por el símbolo de la razón técnico-instrumental que domino a un amplio porcentaje de países del orbe. La Cultura occidental que se impuso prácticamente desde la conquista del nuevo mundo, allá por el siglo XVI, se difundió como parte del sistema capitalista por casi todo el planeta en sus múltiples fases expansivas, la última se vincula con el proceso denominado globalización.

América Latina nace precisamente del choque entre dos culturas; la occidental y la mesoamericana. La cultura mesoamericana presenta, en sí misma, una gran diversidad cultural, pero que hoy se reconoce, albergó al menos a dos de las más grandes civilizaciones del mundo antiguo, la cultura maya y la cultura inca.

La historia de América Latina es fundamentalmente una consecuencia de la coalición cultural que le dio origen. Desde su época colonial ha estado supeditada a los requerimientos económicos de los países metrópoli, nuestras economías se especializan en la explotación de minerales y materias primas necesarios para el crecimiento y desarrollo de los países industrializados. Así las antiguas metrópolis mercantiles fueron sustituidas por las industriales que continuaron determinando la producción de nuestras naciones. Después del breve lapso de posguerra en que se inicia en el subcontinente un incipiente crecimiento hacia adentro, una industrialización y un fortalecimiento de la burguesía nacional y de las clases medias urbanas, la industria emergente aunque enfocada en sustituir importaciones y en desarrollar el mercado interno se estructuró nuevamente bajo un esquema de subordinación económica y tecnológica. América Latina ha sido considerada por mucho tiempo una región subdesarrollada; en el mundo moderno no

obstante los latinoamericanos nos esforzamos por ser modernos y lograr el prometido desarrollo que se nos escapa. En materia política el subcontinente ha estado marcado por la dictadura militar y la inestabilidad política en las últimas tres décadas, con pocas excepciones y ese ha sido un factor determinante para la exitosa imposición y prolongación de la doctrina Monroe que determinó la hegemonía de los Estados Unidos en el sur del continente. Bajo esta hegemonía y la dependencia económica vía préstamos de Bancos mundiales fue que se impuso la política del neoliberalismo que tanto ha golpeado a las incipientes políticas de bienestar social en la región. Las políticas neoliberales y la globalización imponen hoy a América Latina importantes condicionamientos que afectan todo su desarrollo social y cultural. Parece indispensable comprender el fenómeno de la globalización para poder vislumbrar más claramente los perfiles que delineará la formación universitaria del futuro.

LA GLOBALIZACIÓN COMO UN FENÓMENO MULTIDIMENSIONAL

La globalización es un fenómeno de nuestro tiempo, si bien es cierto que asienta sus raíces en los orígenes del sistema capitalista, que es en esencia una "economía mundo" expansiva (Wallerstein, 1981), también es cierto que en su desarrollo presenta cualidades específicas que lo hacen un fenómeno completamente novedoso. La globalización no es solo un mercado mundial en el que confluyen todas las naciones, es un fenómeno multidimensional ya que es económico, político, histórico, social y cultural. La globalización no es lo mismo que la fase imperialista del capitalismo, aquella marcada por las grandes concentraciones de capital y los consorcios transnacionales. Si bien los monopolios y los mercados mundiales son parte de sus características, no son aquellas que lo distinguen.

Varios teóricos de la globalización coinciden en señalar a la *revolución tecnológica en las comunicaciones electrónicas* como el principal elemento detonador de una profunda transformación multidimensional en la sociedad contemporánea, que combinada con otros elementos históricos, políticos y

económicos dio lugar a lo que hoy conocemos como globalización.

La era global es la era electrónica de la humanidad donde la velocidad con la que se mueve la información (ingrediente principal de toda la actividad humana) es instantánea y o simultánea.

La globalización como fenómeno histórico aparece a fines de los años ochenta cuando una serie de transformaciones sociales, políticas, geográficas y económicas se suceden unas a otras dando como resultado transformaciones profundas en el escenario mundial:

El fin de las “políticas del consenso” expresadas en el aumento de la actividad huelguística mundial a fines de los años sesenta, las luchas estudiantiles que originan la revolución social de 1968 y los conflictos en el mundo soviético que culminan con la invasión a Checoslovaquia por parte de la Unión Soviética son algunos de los acontecimientos mundiales que transformaron al mundo. Simultáneamente estaba ocurriendo el agotamiento del Estado de Bienestar y la sustitución del keynesianismo por el neoliberalismo en las políticas públicas.

Sigue la nueva derecha con la dama de hierro, Margaret Tacher y la administración Reagan en Estados Unidos. La política neoliberal supuso el debilitamiento y adelgazamiento del Estado reducido a un gendarme y dio inicio la, la reprivatización de empresas y la reconversión industrial. El fin de la guerra fría sobreviene cuando en 1989 cae el muro de Berlín, como consecuencia de la Perestroika soviética. Esto implica una transformación no solo política y económica sino geográfica y cultural toda vez que la unión de repúblicas se convierte en una serie de pequeñas naciones fragmentadas. Significa el fin del mundo bipolar y el surgimiento de un mundo unipolar dominado por una sola gran potencia militar, aliada a bloques económicos regionales.

LA GLOBALIZACIÓN Y LA SOCIEDAD MUNDIAL DEL CONOCIMIENTO

La diferencia entre el capitalismo actual, también llamado del conocimiento con respecto al capitalismo moderno, estriba

principalmente en la globalización de las comunicaciones, la interdependencia de las naciones y la creciente incertidumbre de los procesos económicos, políticos y sociales.

La globalización económica es el proceso mediante el cual se transforman cualitativamente los procesos productivos, mercantiles y financieros merced a las nuevas tecnologías de la comunicación. De la fábrica industrial transnacional se pasa a la fábrica mundial “deslocalizada” y “descentralizada” a partir de su extrema “ligereza”, “fragmentación” y rápida traslación a los lugares de más alta rentabilidad, gracias a la tecnología informática, a la subcontratación. Del comercio localizado se pasa a redes de intercambio gracias a la interconexión de mercados y al internet, de los oligopolios competitivos se pasa al control de los mercados por monopolios, del dinero como depósito de valor se pasa a comercializarlo internacionalmente como una mercancía más.

“La marcha acelerada de la tercera revolución tecnológica, con sus grandes transformaciones en la informática, la microelectrónica, los nuevos materiales, la biotecnología, las telecomunicaciones y los nuevos instrumentos que es la gran fuerza motriz de todos estos cambios. Es precisamente esta Tercera Revolución Tecnológica la que promueve todos estos procesos de la globalización en la industria, el comercio, los servicios y las finanzas...” (Villareal, 1993, 63).

Lo que contemplamos es la transformación acelerada de una sociedad de base industrial a una sociedad de base de información o conocimiento. Estas transformaciones ocurren no solo en la producción material sino en la producción de ideas, de pensamientos, en nuestra forma de ver y comprender el mundo. Los paradigmas a través de los cuales los hombres nos hemos explicado el mundo se transforman, pasamos de un paradigma mecánico a un paradigma integral de base tecnológica para el cual la generación de conocimiento se esta configurando como la principal fuente de productividad económica.

El término de una sociedad del conocimiento, desde la perspectiva de una visión constructiva de futuro, hace referencia a la importancia que esta adquiriendo...el

conocimiento y la tecnología en la organización de las economías y las sociedades (Didrikss, 2000).

La globalización como fenómeno emergente en la escena social ha suscitado una sensibilidad cultural, una imaginación y una creatividad peculiar en los sujetos que la vivimos; particularmente los científicos sociales han respondido a este fenómeno con una serie de metáforas que dan cuenta de ella desde una sensibilidad estética además de teórica.

Llama la atención en estos textos la profusión de metáforas utilizadas para descubrir las transformaciones de este final de siglo "primera revolución mundial, (Alexander King), "tercera ola" (Alvin Toffler), "sociedad informática" (Adam Schaff), "sociedad amebica" Kenichi Homae), "aldea global" (Macluhan)... ¿Porque esta recurrencia al uso de metáforas? Estas metáforas revelan una realidad emergente aún huidiza en el horizonte de las ciencias sociales" (Ianni, 1996).

CRISIS ESTRUCTURAL PROLONGADA: SUS EFECTOS PARA AMÉRICA LATINA

La globalización se hace posible a partir de la coincidencia en el tiempo de tres procesos interdependientes con su propia lógica interna: la crisis y derrumbe del socialismo real, el desarrollo vertiginoso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y el neoliberalismo (López Segura, 1999).

De acuerdo al análisis del sistema mundo moderno (Wallerstein, 2005) el capitalismo en su fase expansiva se inicia al término de la segunda guerra mundial en 1945 y dura hasta 1967-1973 donde inicia una fase de estancamiento y regresión. La fase expansiva se conoce también como "los gloriosos treinta años" años en los que se dio una expansión económica mundial. Estados Unidos fue la única potencia industrial que salió ilesa de la destrucción de la guerra y al no tener competidores se convirtió en la primera potencia mundial en la sociedad capitalista occidental, los países a los que ayudó en su reconstrucción pronto se transformaron en potencias también, (Alemania, Japón). Convenientemente esta superpotencia tenía

su contraparte en la Unión Soviética que tenía el control del mundo socialista y contrarresta la supremacía militar de Estados Unidos.

Los treinta gloriosos años terminaron en 1973 años en que se inicia la fase B del ciclo Kondratiev que es una fase de estancamiento y regresión económica mundial, la tasa de ganancia comienza a disminuir a nivel global el empleo es incierto, los países fuertes empiezan a exportar sus propios problemas hacia las naciones empobrecidas, el endeudamiento comienza a crecer, al reducirse la ganancia los grandes capitales se vuelcan sobre la esfera financiera lo cual frena aún más la producción y el empleo. Esta fase de estancamiento del sistema capitalista que inicia a principios de la década de los años setenta no deja de agudizarse, la crisis del capitalismo primero se caracterizó como cíclica y hoy se considera estructural y generalizada. La crisis estructural del capitalismo sobre todo se refiere a que este sistema parece incapaz de resolver sus contradicciones internas ya que ha agotado sus posibilidades de aumentar la ganancia y hacer crecer la economía. Los grandes capitales emigran buscando mano de obra más barata pero su poder transnacional debilita a los estados nacionales únicos que pueden garantizar la supervivencia de esa mano de obra.

La crisis ha durado ya más de treinta años es decir, es una crisis prolongada pero además no solo abarca la esfera económica sino que se manifiesta ampliamente en el plano político pero también el social e incluso el cultural. La estructura de poder que rige al mundo se encuentra actualmente concentrada en unas cuantas potencias mundiales, la gran mayoría de países en vías de desarrollo han sido excluidos de las decisiones que afectan al conjunto de la humanidad; la globalización ha hecho posible el carácter crecientemente especulativo de los capitales internacionales y no ya el productivo, los movimientos vertiginosos de capitales ante cualquier signo de inestabilidad han provocado una ruptura de las identidades culturales tradicionales y por ende un proceso de empobrecimiento de la riqueza y diversidad cultural de las naciones.

En el mundo unipolar Estados Unidos se alza como la potencia hegemónica, es la máxima potencia militar del mundo sin tener apenas

una mínima oposición del resto de las naciones, pero detenta también un liderazgo tecnológico e informático, ellos crearon la computación, las telecomunicaciones, la cibernética y la internet. El inglés se ha transformado en el idioma dominante de la sociedad global y la “cultura” norteamericana penetra otras culturas en casi todo el planeta.

La globalización tiende a crear espacios económicos transnacionales de empresas que llevan a cabo procesos de producción, distribución en distintas partes del planeta y que dan lugar a que exista una “world culture” en la que el estilo de consumo y alimentación se americaniza, con productos como el McDonalds, la Coca Cola, los jeans y series televisivas como Dallas o Beberly Hill.

El poderío económico de estas súper empresas transnacionales tiende a limitar y en algunos casos anular la soberanía nacional, lo cual se agrava ante la sociedad cada vez más amenazada por el crimen y el narcotráfico en casi todas las naciones pero especialmente en los países pobres. Estos procesos acompañados de las políticas de desregulación internacional, de libre mercado y de adelgazamiento del Estado han dado lugar a una extrema debilidad de los Estados Nacionales y a una creciente inseguridad social (Wallerstein, 1999).

El avance histórico del capitalismo parece estar llegando a una fase crucial de agotamiento y desaparición, ha pasado de un sistema productivo a un sistema preferentemente especulativo, ha pasado de la explotación de amplias capas de la fuerza del trabajo del planeta a una grave exclusión de la fuerza de trabajo, lo cual produce pobreza extrema que se extiende por el mundo, ha pasado de crear fuertes economías industriales y Estados nacionales a su pulverización con las economías financieras transnacionales, ha creado paisajes urbanos impresionantes y hoy amenaza la vida en el planeta con la contaminación y la guerra. La última fase del capitalismo concluye pero nadie sabe que la sustituirá solo tenemos un mundo incierto y un balance negativo a nivel mundial (Wallerstein, 1999).

Los dividendos de la paz, que se prometieron después del derrumbe del socialismo y de la guerra fría, no han sido cosechados, con el

colapso del socialismo real en 1993 el gasto militar per cápita ascendió a 815 billones de dólares, equivalente al 40% del ingreso per cápita de la humanidad, dio lugar a un mundo unipolar con el creciente dominio de los Estados Unidos sin un reconocimiento de los límites de su poder, Los sucesivos gobiernos de George Bush padre e hijo, bajo la amenaza del terrorismo han protagonizado ya dos guerras devastadoras en el Golfo pérsico, Afganistán y la invasión a Irak lo que hasta el momento amenaza la paz mundial.

El 20% de la humanidad controla al 83% de los ingresos del mundo en tanto que el 20% de ingresos más bajos dispone solo de 1.4 de esos ingresos. En 1994, según Forbes Magazine, unos cuantos billonarios poseían capitales de 762 billones de dólares equivalentes al ingreso del 45% de la población mundial, alrededor de 2 400 millones de pobres del planeta. Es precisamente un país pobre, latinoamericano, México el que mayor tasa de crecimiento de billonarios ha tenido durante la década de los noventa. El informe 2000 del Banco mundial afirma que la pobreza se incrementa. El 24% de la población mundial vive actualmente en la miseria, gana menos que 1 dólar diario, el 46% es pobre, gana menos de 2 dólares diarios. El informe del Desarrollo humano de la ONU del año 2000 afirma que 30 000 mil niños mueren diariamente por causas que se podrían prevenir. Los 200 más ricos tenían en 1999 1.135,000 mil millones de dólares, mientras que los 582 millones de habitantes de los países pobres disponen de un producto interno bruto de solo 146 000 millones de dls. La cifra de negocios de la General Motors es superior al PNB de Dinamarca, lo mismo ocurre con la Ford con respecto a Sudáfrica y con Toyota respecto de Noruega, los ejemplos podrían multiplicarse (López Segrera, 2001).

LA GLOBALIZACIÓN Y EL NEOLIBERALISMO COMO PROYECTO POLÍTICO DE DOMINIO

Sin duda existe una dimensión dominadora en el uso y propagación del propio concepto de globalización. De manera intuitiva los sectores mayormente explotados y oprimidos del sistema lo han sabido siempre, de ahí que exista una marcada resistencia en estos grupos y sus movimientos de vanguardia para acatar las resoluciones que se realizan desde la retórica de la globalización.

Fue precisamente Margaret Thatcher quien marco el tono en la utilización de el concepto de globalización al lanzar el slogan "There is no alternative" es decir que no existe ninguna alternativa a la economía global capitalista actual (López Segre, 2001).

La globalización se usa entonces como arma retórica de los países del primer mundo que intentan convencer a todos los políticos de los países periféricos. Y efectivamente aquellos países que no estén dispuestos a abrir sus fronteras al capital externo y retirar sus aranceles no recibirán asistencia financiera y dado que esta asistencia es indispensable para superar el déficit de corto plazo, pagar sus deudas y crecer esta retórica es una amenaza feroz.

Durante este periodo de estancamiento el poderío de Estados Unidos ha venido en declive, lo único que le queda es el poderío militar pero ese se desgasta siempre en tres diferentes frentes y a pesar de la retórica triunfalista el poderío militar también tiene un componente retórico, no es suficiente ser fuerte militarmente es necesario que el adversario realmente cree que se es invencible pero si esa creencia se desgasta y ya nadie cree en la superioridad militar el poderío se viene abajo.

"Vivimos en un mundo que es cada vez caótico, lo que es muy normal durante el periodo de desintegración de un sistema histórico. Y no se puede estar seguro más que de una sola cosa: el sistema no puede continuar existiendo, es claro que esta en proceso de agotar todos sus mecanismos de autorregulación y ajuste". (López Segre, 2001; 75). Si es que hay una etapa nueva en la escena mundial esta es precisamente la de la crisis terminal del capitalismo.

ALTERMUNDISMO Y ORGANISMOS INTERNACIONALES: PARA UNA GLOBALIZACIÓN CON ROSTRO HUMANO

La globalización hasta hoy ha estado controlada por los grandes consorcios transnacionales, son los grandes empresarios multimillonarios los que deciden su rumbo pero las grandes transformaciones de la sociedad globalizada y sus problemas presentan desafíos que ese grupo privilegiado

estará muy lejos de resolver de manera aislada. La globalización se nos presenta en este nuevo milenio con grandes incertidumbres, graves riesgos y múltiples problemas pero también tiene otra faceta; abre nuevas oportunidades, nunca como hoy la humanidad tiene una conciencia planetaria, nunca como hoy somos concientes de nuestra suerte común en este planeta y nunca como hoy tuvimos una red mundial de intercomunicación potencialmente planetaria (Castells, 2000).

En el mundo y particularmente en América Latina se han formado movimientos sociales en contra de la globalización y el neoliberalismo, así han surgido los globalifóbicos, también llamados altermundistas, que una y otra vez se enfrentan a las fuerzas del "orden" en las cumbres económicas internacionales donde un grupo de élite (grandes empresarios y políticos) decide el futuro de la humanidad. Es claro que estos movimientos mundiales comprenden a la globalización como una política impositiva de las grandes potencias económicas mundiales que de manera unilateral y autoritaria dictan los destinos de la humanidad. El trabajo de denuncia y de concientización que han hecho estos grupos de opositores a los aspectos más negativos de la globalización ha sido sin duda importante y trascendente. Pero es necesario reconocer que ellos logran ese enorme poder de convocatoria porque hacen uso de la nueva tecnología electrónica y satelital propia de la era global para comunicarse, reunirse y ejercer presión internacional contra esos grupos oligarcas y sus decisiones. Muchos de los nuevos movimientos sociales funcionan como grupos red a través de medios digitales y cuentan con importantes logros mundiales en su lucha contra la guerra, contra la discriminación racial o contra la violación a los derechos humanos de grupos particularmente desvalidos.

La globalización como fenómeno de integración mundial impone a los países pobres estándares de intercambio comercial sumamente inequitativos y por lo mismo pone en evidencia los graves problemas de inequidad e injusticia social que prevalecen en el mundo. Estos problemas coexisten con los impresionantes adelantos científicos y tecnológicos que no obstante no nos han

hecho erradicar el hambre, la pobreza, las enfermedades, la falta de justicia y democracia y en cambio si parecen haber contribuido a los graves problemas de contaminación ecológica, destrucción y sobrecalentamiento del planeta entre otros . No obstante la globalización así entendida no es un fenómeno fatal, una desgracia para nuestro subcontinente sino que es una condición que presenta desafíos pero también oportunidades de contribuir a construirla mas justa y equitativa para todos.

La globalización no es por si misma buena o mala, es una coyuntura que puede favorecer y de hecho ha favorecido a ciertos grupos élite en la medida en que han sabido sacarle el mejor provecho y ha desfavorecido a la mayoría de la población mundial en la medida en que no participa de su control y gobierno. El principal problema de la globalización es que no es global sino solo en algunos de sus aspectos en otros es totalmente fragmentaria, por ello es necesario pasar de la globalización de los mercados a la globalización de la sociedad (Lopez Segrera, 2001).

Así pues la globalización de los mercados y de las economías se ha desarrollado hasta hoy como un proceso competitivo que beneficia a algunos pocos países pero excluye a la gran mayoría de los beneficios del intercambio y concierto de las naciones.

La mundialización, es decir la creciente conciencia de que todos los habitantes del planeta tierra tenemos un destino común, que o nos salvamos todos o todos perecemos, plantea una coyuntura internacional única, la posibilidad de “aprender a vivir juntos”, la posibilidad de la comunicación, de la comprensión humana, la posibilidad de la paz con justicia y con equidad.

Pero ¿es esto posible o se trata de una utopía?, hemos asumido el fin de las utopías, entendidas como aquellos relatos de heroicidad y de perfectibilidad humana, pero la utopía ha cumplido un papel fundamental en el pensamiento progresista mundial, ha enseñado el valor de imaginar alternativas posibles, pensamos con Wallerstein en realizar un ejercicio de utopística, es decir la reflexión y estudio profundo del momento que vivimos y el ejercicio de construcción de escenarios, el ejercicio ya no solamente de escudriñar el pasado en busca de las claves

del presente sino de estudio del futuro para preparar un espacio de participación y construcción del mundo que queremos.

Es necesario trabajar los distintos actores sociales para transformar al fenómeno de la globalización en un fenómeno con rostro humano.

“Para que la mundialización funcione para la gente, no solo basta acumular utilidades, se necesita globalización con ética, equidad, inclusión, seguridad humana, sostenibilidad y desarrollo humano. Es decir una globalización con rostro humano, con solidaridad, en última instancia de lo que realmente se trata es de globalizar la dignidad humana”. (López Segrera, 2001)

El Primer Encuentro Internacional sobre la cultura de Paz, celebrado en Madrid en el mes de diciembre del año 2000, se pronunció así:

- Frente a la globalización del individualismo y la indiferencia, por la globalización de la solidaridad
- Frente a la globalización de la desigualdad por la globalización de la equidad y la dignidad humana.
- Frente a la globalización economicista, por la globalización con rostro humano.
- Frente a la globalización de la exclusión y la marginación por la globalización de la inclusión y la participación.
- Frente a la globalización pensada exclusivamente en términos de mercados, por la globalización de la sociedad.
- Frente a la globalización de la desigualdad informática, por la globalización del acceso de todos a la información y el conocimiento.
- Frente a la globalización del consumismo destructivo de los recursos del planeta, por la globalización de la reconciliación del hombre con la naturaleza.
- Frente a la globalización inspirada en el afán desmesurado de lucro, por la globalización del beneficio de todos los seres humanos.
- Frente a la globalización desprovista de valores, por la globalización guiada por principios éticos y morales.

- Frente a la globalización gobernada por unos pocos, por la globalización gobernada por todos, porque a todos nos concierne.

DESAFÍOS PARA LA HUMANIDAD DEL SIGLO XXI

Está naciendo una nueva conciencia planetaria, que viene a sustituir al cosmopolitismo propio de la era moderna, la amenaza nuclear, el peligro en la degradación del medio ambiente, la mundialización de la economía de mercado y la expansión de la cultura occidental que homogeneiza, la difusión de una civilización generalizada y la masiva difusión de la imagen del globo terráqueo visto desde la luna ha despertado un mundialismo apenas en germen pero ya preparado a emprender las grandes luchas del siglo XXI necesarias para construir una sociedad mundial más justa y ética.

Al borde del final del siglo XX, el Consejo Ejecutivo de la UNESCO encargó a un grupo de eminentes intelectuales, presididos por el pensador francés Jerome Bindé que elaborara un documento sobre las principales tendencias que se advierten en el mundo actual y que pueden transformarse en verdaderos desafíos para la humanidad en el siglo XXI: El grupo identificó diez tendencias principales... (Tunnerman, 2002).

- 1) El creciente progreso de la globalización y sus efectos de la mano de la tercera revolución tecnológica
- 2) Aumento de la pobreza, inequidad y exclusión social en el mundo
- 3) Nuevas amenazas a la paz, la seguridad y el respeto a los derechos humanos
- 4) Crecimiento excesivo de la población mundial,
- 5) Rápida degradación del medioambiente
- 6) Emergencia de la sociedad de la información
- 7) Cambios en los sistemas democráticos y de participación mundial (procesos de democratización mundial)
- 8) Relevancia mundial del papel de la mujer
- 9) Pluralismo cultural emergencia de la diversidad, importancia de la comunicación multicultural.
- 10) Importancia estratégica de la ciencia, la técnica y el conocimiento en general.

El gran desafío del siglo que comienza es diseñar un proyecto global de desarrollo humano y sustentable para la sociedad mundial del futuro.

La segunda cumbre de la Américas celebrada en Santiago de Chile en 1998 reconoció que la educación es la clave para el desarrollo humano y sustentable en la región.

Las naciones allí reunidas se comprometieron asimismo en amplios procesos consensuados para abatir los problemas de la educación, así se propusieron sustentar los esfuerzos en principios de equidad, calidad, pertinencia y eficiencia definiéndolos como sigue: La **equidad** entendida como la creación de condiciones para que toda la población tenga oportunidades de recibir servicios educativos de calidad, reduciendo de manera apreciable los efectos que la desigualdad social y económica, la discapacidad, la discriminación étnica, cultural y de género, la calidad que comprende el logro altos niveles y orientaciones cognitivas, de competencias de habilidades y de actitudes éticas; la **pertinencia** entendida como la capacidad de los sistemas educativos de responder a las necesidades y aspiraciones de la sociedad en su conjunto considerando su diversidad social, cultural, étnica, lingüística; y por último la **eficiencia** entendida como la provisión de recursos suficientes que se usen de modo óptimo para alcanzar mayores logros educativos (Tunnerman, *op.cit.*).

Además se comprometen en la preservación y el fortalecimiento de la democracia, la justicia y el respeto a los derechos humanos. Todo esto sustentado en una educación que prepare en y para la democracia, la paz con justicia, la no discriminación y el respeto a los derechos humanos en todos sus niveles.

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior celebrada en París en 1998 los participantes reconocieron el papel de la educación superior del siglo XXI ante los retos de la sociedad mundial del conocimiento; entre otras cosas propusieron

1. Educación para todos y a lo largo de toda la vida (educación continua)

2. De la educación escolarizada a la educación que impregne todas las actividades humanas.
3. Formación docente permanente, bajo el paradigma del aprendizaje, donde los educadores son diseñadores de ambientes de aprendizaje, coparticipantes y coaprendices junto con sus alumnos.
4. Educación sustentada en valores como: flexibilidad, creatividad, autonomía, innovación, rápida adaptación al cambio, estudio permanente y trabajo en equipo, responsabilidad, participación, pluralismo y cambio.
5. Una Universidad al servicio de la imaginación y la creatividad y no solamente para la profesionalización.
6. Predisposición de la Institución universitaria para la reforma de sus estructuras y métodos de trabajo.
7. La incorporación de la prospectiva en la planeación universitaria.

LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN SU AVANCE HACIA LA MUNDIALIZACIÓN

No obstante el vértigo de la crisis prolongada y las profundas transformaciones que estamos presenciando y que trastocan nuestras formas de vida y nuestra imagen de mundo, a los universitarios latinoamericanos nos toca preguntarnos, desde el espacio reflexivo de la educación superior en las macro universidades públicas, ¿ante que retos nos enfrentamos en nuestra diaria tarea de formar y formarnos?, ¿a que problemas claves de desarrollo social y humano debemos dar una pronta y acertada respuesta?, ¿cual es el presente y cual es el futuro de la educación superior en la era de la mundialización? ¿Qué implica educar y educarnos en la nueva era que estamos viviendo?, ¿cuáles son las tareas prioritarias de la educación superior actual?, ¿cuál es la importancia de la investigación y el postgrado en la perspectiva mundial?, ¿Pueden servir las viejas estrategias curriculares, basadas en el paradigma mecanicista y en la fragmentación del conocimiento disciplinar, para la conformación de un currículo universitario que permita formarse en y para el siglo XXI?

¿Cuáles son los principales retos que deberá enfrentar la educación superior en la década venidera? “La educación en general y particularmente la educación superior se constituirá en un factor clave para el desarrollo social. La inversión en educación, en ciencia e investigación será la inversión prioritaria y estratégica del siglo XXI”(López Segrera, 2001).

Es en la educación donde se posibilita tener un efecto multiplicador dada la interconexión de los bajos índices de escolaridad con una serie de problemas sociales tales como la falta de oportunidades de trabajo, la pobreza, la mala alimentación, la desnutrición, las enfermedades, la delincuencia, la inseguridad, la falta de valores sociales y la ingobernabilidad; todos ellos problemas que impiden una participación libre y democrática de la población en la vida pública. Es la educación la que posibilita cubrir la necesidad de una ética planetaria para la nueva era que comienza y en el marco de la cual deberá surgir un nuevo contrato social.

Los Estados nacionales modernos asentaron su poder en su soberanía territorial, su democracia en la formación y la participación ciudadana, en los destinos políticos de la nación, en las normas y valores que le daban cohesión social y cultural a una comunidad al interior de un territorio, pero hoy todo eso esta siendo sustituido por las leyes que gobiernan los mercados mundiales.

Los Estados nacionales, bajo cuyo proyecto integrador se crearon la mayor parte de Universidades públicas, están perdiendo poder ante los grandes capitales internacionales, ante las políticas neoliberales de desregulación internacional y de adelgazamiento del gasto público, y además enfrentan, de manera por demás deficiente, a la corrupción y las cada vez más poderosas sociedades del crimen organizado.

Las economías de los países de América Latina continúan siendo dependientes y subordinados al gran capital de los países ricos, esa dependencia no es solo industrial o financiera sino que la dependencia es también en ciencia y tecnología.

América Latina ha estado subordinada en educación ciencia y tecnología a los requerimientos que le marcan sus acreedores. Ante las políticas neoliberales, se iniciaron en el subcontinente una serie de reformas que buscan la innovación tecnológica en los sistemas educativos y de producción del conocimiento, para articularlas de manera más cercana a las nuevas necesidades de un sistema productivo trasnacional, con requerimientos de mano de obra más flexibles y dotados de un conocimiento integral y complejo.

Las Instituciones de Educación Superior vivieron entre los 80 y 90 una generación de Reformas que intentaban responder a las presiones de la globalización económica, estas reformas se caracterizaron fundamentalmente por cambios en los modelos de financiamiento, implantación de sistemas de evaluación y una relación más estrecha con el sector productivo (García, Guadilla, 2002).

La formación que hoy ofrece la Universidad pública en América Latina obedece a la vieja conformación de campos disciplinares al interior de los cuales florecieron por un largo periodo las profesiones liberales más reconocidas como la medicina y el derecho. Estas profesiones crearon una demanda interna y a la vez buscaron satisfacer las necesidades de una sociedad industrial incipiente que requería de mano de obra calificada y una serie de nuevas profesiones. Las Instituciones de Educación superior han vivido desde entonces diversos periodos expansivos que tendieron a masificar la enseñanza superior tratando de cumplir su papel social y su compromiso con el desarrollo nacional. Por otra parte nuestras sociedades se encontraban en pleno desarrollo también manifiesto por grandes migraciones del campo a la ciudad y un acelerado proceso de crecimiento poblacional.

En México el Dr. Axel Didriksson nos explica así las distintas fases expansivas de la educación superior: (Didriksson, 2001). Podemos ver, nos dice, una onda expansiva en la educación superior entre los años 60 y 70. En esta década se construye la Ciudad Universitaria el Colegio de Ciencias Y Humanidades, Las Unidades multidisciplinarias, la UPICSA del Instituto

Politécnico Nacional, los Institutos tecnológicos y las Universidades de los Estados de la República. Poco después se crea la Universidad Autónoma Metropolitana y el CONALEP, los Tecnológicos vocacionales, etc. Todo ello implica que se amplia y diversifica la oferta académica en ese nivel de estudios.

La planta docente crece en tanto que se forma un mercado laboral académico propio. También alrededor de esta década se produce un incremento en la investigación y los postrados no obstante en 1982 este crecimiento se para drásticamente.

No se crea ninguna institución, se reduce drásticamente el subsidio en educación, se contrae la demanda de profesores hasta en 40%, se da un incremento en las universidades privadas sin tradición ni prestigio (patito). De 1982 a 1987 desaparecen institutos de investigación, se da la fuga de cerebros al tiempo que sucede la gran devaluación y la subsiguiente inflación. Este es un periodo de ruptura respecto al anterior, no se da ningún crecimiento en Instituciones públicas de educación superior.

La red de universidades tecnológicas empezó a crecer hasta la década de los noventa cubriendo una demanda de 3000 alumnos que no era una cifra significativa respecto a la demanda real. En esa misma década, por otra parte va a ocurrir un hecho trascendente para la educación superior y también para toda la sociedad; aparecen las telecomunicaciones la robótica, la informática, los microchips, el rayo láser, etc. Esto constituye una fase de ruptura respecto a la fase anterior, la revolución informática hace crujir los supuestos de la expansión anterior.

La prospectiva del Dr. Didriksson apunta a que la fase expansiva dura más o menos 50 años inicia en la década de los 60, los 80 es fase crítica y empieza su descenso, en los próximos 15 años debemos prepararnos para la siguiente onda expansiva que descansará sobre otras bases.

LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y EL PROYECTO DE NACIÓN EN AMÉRICA LATINA

La institución universitaria como sabemos tiene su origen en América Latina en el siglo XVI cuando se funda la Real y Pontificia Universidad de México en 1521, aparecen por las mismas fechas la de Santo Domingo, la de Perú, y Colombia, luego de manera dispersa en el resto del continente, es hasta ya muy entrado el siglo XIX cuando se fundan Universidades en casi todos los países de América Latina. La institución universitaria, por lo menos en los tres primeros países tiene más de cuatro siglos es vieja. Aunque parezca increíble aún conserva mucho del conservadurismo medieval con el que nace. En la universidad medieval la defensa del dogma es superior a la búsqueda de la verdad. El tradicionalismo y rigidez de la institución impidió una vinculación más estrecha de la misma con la sociedad y sus actores, hasta principios del siglo XX donde la universidad y los sujetos que la pueblan empiezan a constituirse en actores clave en las luchas sociales.

A partir de éste protagonismo político la Universidad logra su autonomía. La autonomía es una conquista social pero también es una política del Estado nación, los grandes ideólogos de la universidad de México comprendieron muy bien el papel que en adelante jugaría la universidad pública. Así Justo Sierra piensa que el deber de la universidad es aplicar el saber universitario al planteamiento y solución de los problemas nacionales sin menoscabo de la cultura universal, también considera que la educación universitaria debe ser pública y popular que a ella deben tener acceso todos mediante una selección académica. Los ideales de la formación universitaria están estrechamente relacionados con las demandas largamente ambicionadas por los pueblos latinoamericanos de democracia, justicia y libertad.

José Vasconcelos recoge ese espíritu y lo profundiza comprometiendo a la universidad en un lugar abierto a las ideas de renovación nacional, concibió a la Universidad no solo como productora de profesionistas sino como creadora y recreadora de una cultura nacional e intercontinental.

Los gobiernos emanados de la Revolución en México han respetado la autonomía jurídica casi siempre y las relaciones de la Universidad y el Estado han sido hasta cierto punto buenas

en tanto la Universidad se ciña a trabajar bajo los parámetros que le marca el Estado, se puede y se hace crítica pero las relaciones se enturbian cuando los actores universitarios pasan de hacer crítica en el discurso a ejercerla en movimientos reivindicatorios.

Con todo las Macro Universidades públicas conservan ese espíritu de compromiso social y nacional aunque solo sea en el discurso, cuando en realidad atraviesan una profunda crisis financiera que impide que puedan cumplir no ya estos compromisos con el pueblo que la sostiene sino con los requerimientos que le exigen los mercados internacionales y las políticas neoliberales de sus respectivos gobiernos.

CONCLUSIONES: HACIA EL NUEVO PARADIGMA DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA

El paradigma tradicional de enseñanza disciplinar ya no nos será útil para la formación universitaria del tercer milenio. El paradigma global de aprendizaje marca la tendencia al cambio. Ya no es operativo un currículo rígido basada en la memoria y la repetición, el proceso de desprofesionalización ya ha comenzado, los títulos universitarios ya no son para siempre, pueden tener validez indefinida pero su actualidad es solo de 3 a 5 años. El contenido disciplinar de una profesión no es todo lo que el egresado tiene que saber. Los descubrimientos, los nuevos inventos y los nuevos conocimientos están cambiando tan impresionantemente que en muy poco tiempo obligan a regresar a la escuela.

Cada vez menos el proceso de formación se refiere a un perfil profesional único, la sociedad actual esta basada en un sistema productivo flexible y por lo tanto requiere una formación universitaria también flexible, moldeable a las necesidades, con capacidad de decisión y de aprendizaje continuo.

El nuevo paradigma de formación universitaria requiere de desarrollar multitud de ambientes de aprendizaje, tanto el presencial como el virtual y a distancia, tener acceso a los bancos de datos en medios electrónicos, participar en las redes de conocimiento trasatlántico y mundial, desarrollar la capacidad de

autoaprendizaje, desarrollar la capacidad de seleccionar y discriminar información, etc.

Solo termina uno de aprender cuando se muere de ahí la necesidad de la educación continua, la actualización permanente. El currículo rígido no puede servir en este tipo de formación universitaria. Se requiere una profunda transición curricular: Este proceso nos lleva prácticamente a la refundación de las grandes macro universidades públicas que se ven desafiadas a romper sus inercias para enfrentar los desafíos de una sociedad global

“Hace algunos años el diseño de propuestas educativas podía formularse a partir de aspectos muy específicos y especializados que no requerían de una amplia ubicación contextual que problematizara su contenido...” (Herrera Márquez, 1996) Hoy eso no es posible.

En el contexto actual es importante contextualizar y problematizar el contenido curricular y diseñar en función de la pertinencia de los conocimientos y destrezas en que se formará al estudiante. Esta pertinencia se encuentra en estrecha relación con el diagnóstico de problemas sociales de urgente atención, pero también en estrecha relación con la capacidad de interconectar, con la capacidad de comprender la complejidad de los procesos en la sociedad global.

Es preciso desarrollar la multidisciplina, romper con la fragmentación del conocimiento de los especialistas para comprender la interdependencia, es preciso desarrollar la transversalidad para diseñar ambientes de aprendizaje en los cuales se construyan bases para comprender la multi e Interculturalidad, la tolerancia y el respeto a la diferencia.

El reto es pensar la Universidad en prospectiva, pensar en construir el paradigma de la formación universitaria que necesita la próxima onda expansiva del desarrollo social global.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Bárcena, f., Melich J:C(1995). La educación como acontecimiento ético. Barcelona , Edit. Paidós.

Casstel. M. (1997). La era de la información. Alianza Madrid

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro, UNESCO Edit. Correo

Didriksson, A, (2001). Planeación y Prospectiva de la educación superior: el itinerario de la ANUIES., México, ANUIES, Revista no´116.

..... (2000). La Universidad de la Innovación, IESALC, UNESCO, UAZ

Fronzizi, R. (1997). ¿Qué son los valores?, México, FCE

García Canclini N. (1988). Cultura y Globalización, Caracas, Edit. Nueva Sociedad,

Gil, Martínez R., Bárcenas F y Moloch. (1998). “La educación como acontecimiento ético”, México, .

Giddens, A. (2000). Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestras vidas. España, Edit. Taurus

Hirsch, A. Compilador. (2001). Educación y Valores. España, Edit. Gernika,

Herrera, Márquez A. X. (1996) “Formación científico profesional: propuesta para la universidad pública de México” en Perfiles Educativos, revista 71, enero-marzo

Hopenhayn, M.(1995). “El debate posmoderno y la cultura del desarrollo en América Latina “en Ni apocalípticos ni integrados, México, FCE.

Hunter, L. (1994). La cuestión de los valores humanos. Barcelona, Gedisa

Ianni, O. (1996). Teorías de la globalización. México, Edit. S. XXI.

Kohlberg. L. (1989). La educación moral. Barcelona, Edit. Gedisa.

Kennet G. /2006). El yo saturado, Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo, México Edit. Paidós

Latapi, P. (1999). La moral regresa a la Escuela. México, CESU UNAM

..... (2003). El debate sobre los valores en el aula mexicana, México. FCE

López, Segrera F. (2001). Globalización y Educación Superior en América Latina y el Caribe., Caracas Ediciones IESALC/UNESCO

Martin, Barbero J. (1992). “Comunicación e imaginarios de la integración”. en Intermedios no. 2. México

..... (2001). “Multiculturalismo: la hibridez de lo contemporáneo” en Nuestra excéntrica y heterogénea modernidad. España, Revista Estudios Políticos, Universidad de Antioquia.

Morin, E (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, México, Ediciones Correo UNESCO

..... (1993). Tierra Patria, Barcelona, Edit. Kairós

..... (1998). Introducción al pensamiento complejo, México Gedisa,

Ortega. P- et. al.(1988). Valores y Educación. Barcelona, Ariel

Paya, M.(1997). Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación Conceptual. Edit. Caracas, Desclée de Browser.

Ramírez M.A. (coordinador). (2001). El valor de los valores en la educación. Sinaloa, Colección Letras magistrales,

Selvy, D.,(2002). "La educación global, hacia una irreductible perspectiva global en la escuela" en Valores escolares y educación para la ciudadanía, Barcelona, Edit. Grao Colección: Claves para la innovación educativa no.13

Toffler, A. (1993). La tercera Ola, Barcelona, Plaza y Janes Editores

..... (1987). El shok del futuro, Barcelona, Plaza y Janes Editores.

Torres,, J. (2000). Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado, Madrid, Edit. Morata.

Tunnerman B, Carlos. (2001). "Rol de la educación frente a los desafíos del nuevo milenio" XII Conferencia Latinoamericana de ALEAS. Madrid

Wallerstein, I. (2005). La Crisis estructural del Capitalismo, México, FCE

..... (1998). Utopística o las opciones históricas del Siglo XXI, México, S.XXI Editores,

..... (2002). Un mundo incierto, Buenos Aires, Edit. El libro del Zorzal,

Yus, R.(2001). Temas Transversales, hacia una nueva escuela, Barcelona, Editorial Grao.

DE VUELTA A CLASES. ENSAYAR LA ENSEÑANZA

BACK TO LESSONS. REHEARSE TEACHING

Gregorio Valera Villegas²
ORCID: 0000-0002-4321-9059

RESUMEN

Ensayar es experimentar, o, en otras palabras, el presenciar, vivir o padecer algo. De ese experimentar o ensayar se puede suponer que se produce y queda un conocimiento. El ensayar se relaciona con un acontecimiento vivido y no con una práctica repetida y prolongada en el tiempo. El ensayo reviste un carácter de acontecimiento que no había sido experimentado antes, o, al menos, no idéntico al anterior, con el cual presenta elementos nuevos o diferentes. En este trabajo presentamos una opción de experimentar la enseñanza que hemos denominado ensayo pedagógico. Para ello, daremos una mirada crítica a ese experimentar con el objeto de que nos sirva de fundamento a una caja de herramientas pedagógicas a proponer. Caja ésta para la puesta en escena de dicho ensayo, desde la consigna en tono de Simón Rodríguez: ensayar, errar y seguir ensayando. De igual modo, se trata de realizar una fenomenología hermenéutica que combina la comprensión, la interpretación y la aplicación, con énfasis en esta última porque se trata de realizar un ejercicio referido al espacio escolar y a la constitución de esa caja herramientas.

Palabras clave: enseñanza, ensayo pedagógico, experiencia, hermenéutica fenomenológica.

ABSTRACT

To rehearse is to experience, or, in other words, to witness, live or suffer something. From that experiment or rehearsal it can be assumed that knowledge is produced and remains. Rehearsing is related to a lived event and not to repeated and prolonged practice over time. The essay has an event character that had not been experienced before, or, at least, not identical to the previous one, with which it presents new or different elements. In this paper we present an option to experience the teaching we have called pedagogical essay. To do this, we will take a critical look at that experiment in order to serve as a foundation for a box of pedagogical tools to propose. This box for the staging of this essay, from the slogan tone of Simón Rodríguez: rehearse, err and continue rehearsing. In the same way, it is about carrying out a hermeneutical phenomenology that combines understanding, interpretation and application, with emphasis on the latter because it is about performing an exercise referred to the school space and the constitution of that toolbox.

Keywords: teaching, pedagogical essay, teaching, experience, hermeneutical phenomenology.

Recibido: 18 de Enero de 2020

Aceptado: 16 de Marzo de 2020

Publicado: 31 de Enero de 2021

² Profesor de la Universidad Central de Venezuela y Universidad Nacional Experimental de las Artes, Venezuela.
gregvalvil@yahoo.com

INTRODUCCIÓN

Ensayar es experimentar³, o, en otras palabras, el presenciar, vivir o padecer algo. De ese experimentar o ensayar se puede suponer que se produce y queda un conocimiento. El ensayar se relaciona con un acontecimiento vivido y no con una práctica repetida y prolongada en el tiempo. El ensayo⁴ reviste un carácter de acontecimiento que no había sido experimentado antes, o, al menos, no idéntico al anterior, con el cual presenta elementos nuevos o diferentes.

En este trabajo presentamos una opción de experimentar la enseñanza que hemos denominado ensayo pedagógico. Para ello, daremos una mirada fenomenológica hermenéutica crítica a ese experimentar con el objeto de que nos sirva de fundamento a una caja de herramientas pedagógicas a proponer. Caja esta para la puesta en escena de dicho ensayo, desde la consigna de tono rodriguiana: ensayar, errar y seguir ensayando.

EN TORNO A LA ENSEÑANZA Y SU SENTIDO

¿Y de qué va la enseñanza? Palabra llana y profunda a la vez. Aparentemente sabida por todos y por nadie. Esa que todo el mundo dice saber, si no se le pregunta por su significado; porque al hacerlo enmudecen, tartamudean, o terminan por usar uno de los lugares

comunes.⁵ Enseñar es, sí, la acción y el efecto de hacerlo. Ello supone una práctica consciente y crítica fundada en una concepción, filosófica y pedagógica, en un sistema y en un(os) método(s). La enseñanza supone unas relaciones implicativas entre: el docente o profesor, el alumno o estudiante y el objeto de conocimiento. El elemento que atraviesa estas relaciones es la tradición, entendida desde las raíces que le dan un sentido específico, tales raíces son: *tradere* y *transmittere*. La primera refiere a la tradición pasiva, a la entrega de un saber espiritual y material; es decir, transferir o dejar a otro un algo, implica una herencia cultural. La segunda se refiere a un recibir activo y crítico-reflexivo orientado a recrear ese algo recibido. Ambas palabras están implicadas profundamente, y no debieran ser entendidas de manera aislada; sino se le quiere hacer un flaco favor a la enseñanza, en este caso. Por cuanto la plena tradición involucra recreación constitutivamente; "...ya que sobre la base firme de las objetivaciones transmitidas (*tradere*), procede, individual y colectivamente, a la contextualización, recepción e interpretación (*transmittere*) de lo que nos ha sido legado por el pasado".(Duch, 2004, p.178). De tal suerte que, para nada se está aquí abogando por una enseñanza que mira el alumno, el estudiante, como un archivo muerto; sino, por el contrario como un alguien capaz de entrar en el juego del pasado y del futuro, esto es, de la rememoración y la

³ Para fines de nuestro trabajo, experimentar no tiene que ver con experimento. Ni, por consiguiente, con la prueba de hipótesis; ni tampoco con manipulación de variables para determinar la posible causa de un fenómeno. De tal manera, que no pretende encontrar sustento fáctico, ni explicaciones causales o no causales. Aquí, más bien, se sigue de otro modo las tres partes que constituyen la palabra latina, a saber: *ex*, prefijo, como salir fuera; *periri*, raíz verbal, como intentar, tratar, y *entia*, sufijo, como agencia o agente. Por ello, experimentar puede significar aquí: padecer, recibir algo al hacer o vivir una cosa; hacer que un alguien reciba o sufra una (trans)formación. (Cfr. Segura Munguía, 2013).

⁴ Distinto del ensayo como género literario, puesto que este puede distinguirse por la presentación y desarrollo, libre y con acento personal, de un tema, asunto o problema. (Cfr. Gómez-Martínez, 1992). Ya Ortega y Gasset, a tenor con lo señalado, lo definía como: "El ensayo es la ciencia, menos la prueba explícita". (Cfr. Ortega y Gasset, 1985).

⁵ Mención aparte merece la idea que ha llevado a una suerte de estigmatización y satanización de la enseñanza, la cual la mira desde una única y exclusiva óptica, a saber: la que la considera como aquella en la que el docente es la única fuente de conocimiento y el alumno es reducido a un simple receptor, la metáfora de la educación bancaria de Freire es ilustrativa a este respecto. Dejando de lado la crítica de fondo a una enseñanza concebida desde la vigilancia y el castigo, valga decir, el disciplinamiento del cuerpo, los cuerpos dóciles. Expresión del llamado biopoder de Foucault. Lo que, entre otras cosas, ha llevado a una tergiversación y banalización del denominado enciclopedismo.

anticipación, de lo ido y de lo porvenir, de lo presente pasado y de lo presente futuro (Duch, 2004, p.178).

La enseñanza, vista desde esta perspectiva, involucra un dar una herencia sin testamento, es decir, un dar algo, que nunca se ha poseído como un algo propio, sin condición y sin fijar su destino. Por tanto, se trata de una entrega, de un dar ese algo a un alguien con la libertad suficiente para recrearlo; para serle infiel, en tono de Derrida. Ello supone una reinención, una renovación, un enriquecimiento de la tradición. Sería una fidelidad a la herencia expresada en la infidelidad hacia ésta (Derrida, 2001).

La enseñanza, en tanto legado de una tradición, exige el manejo adecuado de la predicación.⁶ Predicación, en el sentido de pronunciar, o lo que es lo mismo, decir algo en voz alta y con la entonación⁷ adecuada ante un grupo, en este caso, de estudiantes, en una clase. Enseñar como predicar en tono de homilía y sin sermones⁸. Enseñar como predicar con empatía⁹ con el alumno de carne y hueso, y no un alumno genérico de una pedagogía por objetivos¹⁰. Para ello es fundamental que el docente esté atento, y al cuidado del otro, en el recibir y compartir la palabra, y para ver cómo se reacciona ante ella al recibirla.

Enseñar como predicar requiere energía y pasión. Pasión al decir y por lo dicho, por el involucramiento de quien lo hace, a la espera de que llegue a haber pasión al ser recibido y (re)decirlo. Para ello es importante no

descuidar dar la entonación adecuada a lo que se predica. En el enseñar como predicar no puede entenderse la lección neutra, tampoco el predominio de la tercera persona del autor(es) o tema(s); sino el involucramiento en lo dicho, con referencias puntuales a lo vivido y a lo que se vive.

En la enseñanza, por consiguiente, predicar, siguiendo a Kierkegaard en alguna medida, refiere a quien habla y de lo que es capaz de decir desde una determinada entonación. Una entonación¹¹ hecha cuerpo, encarnada en un alguien, una persona, mujer o varón, que puede recibir la denominación de profesor. Por lo que no se trata de una voz impersonal, en tercera persona, con pretensiones generales y neutras. Sino de una voz singular, en la que en su discurso nunca se dirá todo. Asimismo, puede decirse, que cada cosa, asunto o tema requerirá una manera de hablar, de predicar; requerirá una entonación determinada. La predicación, en la enseñanza, es fundamental porque ella exige hablar con seriedad e implicándose en lo se dice. El docente no puede ser indiferente con lo que dice. Al respecto puede citarse: “Lo hablado vive sostenido por el tono, los gestos, los movimientos del rostro, las miradas, el acento, el aliento del que habla”. Y de la misma obra puede también citarse: “Las mismas palabras expresan diferentes sentidos, según sea el ánimo de quien las pronuncia.” (Roa Bastos, 1987, pp. 56 y 61). Es decir, tiene que dejar que lo toquen o trastoquen, porque al predicar se refiere a una

⁶ La enseñanza entendida como transmisión tiene mucho que ver con el recibimiento de lo que se dice por medio de la palabra oral y la escrita. El habla del maestro puede referir a textos y a circunstancias específicas a ser dialogadas, debatidas con los otros, los estudiantes. Lo que no excluye a las tecnologías de información al uso, e incluso de artes como el cine. Estas tecnologías han ampliado la enseñanza a distancia, diversificando el compartir un espacio físico como el aula escolar.

⁷ Entonar, quiere decir aquí, hablar de manera ajustada, o adecuada, en relación con el asunto que se pretende transmitir. En lo cual está en juego el tono de la voz, claro está. En la enseñanza implica buscar que los escuchas, los estudiantes, continúen con el tono pero en su propia voz.

⁸ En cuanto a la referencia concreta a la vida y circunstancias de los feligreses que hace el sacerdote después de la lectura del texto sagrado.

⁹ Entendida como una participación activa y afectiva de una persona en la realidad que afecta a otra. Muy distante de una actitud meramente de subestimación, menosprecio o lástima. Ya hemos dicho que la enseñanza tiene que cuidar si realmente el otro, el alumno, recibe una tradición, y participa activa, críticamente en su renovación.

¹⁰ Desde la cual se mira la enseñanza como aquella actividad realizada de una manera científico/técnica. El docente es un técnico, un operario que aplica unas estrategias y usa unas herramientas probadas para el logro de unos objetivos operativos, programados y ejecutados rigurosamente.

¹¹ Aquí hemos seguido la traducción, de Oscar Cuervo, de la palabra danesa *stemning* como entonar, tonalidad (Cfr. Cuervo, 2010).

experiencia pasada ante la cual, al narrarla, no puede quedarse frío e indiferente; sino que por el contrario, al recordar, vuelve a vivirla o vuelve a sentirla de algún modo (Kierkegaard, 1967).

La predicación, en la enseñanza, es un hablar, con la entonación adecuada, de una persona, docente, a otra, estudiante, en la búsqueda de un diálogo basado en un hacer y un sentir propio lo dicho, en tonos iguales y diferentes a la vez. Al hablar de predicación, por consiguiente, no se está hablando de un discursar sin implicación de ninguna especie con un asunto, que se asume como meramente externo, y ante el cual se permanece neutral. La predicación supone una acción de pasión y compromiso con lo que se habla.

Ella supone: propiciar el despliegue de la imaginación, tanto del que habla como del que escucha; y el respeto a la libertad y la individualidad de los sujetos en diálogo. La palabra, en el predicar, debe dirigirse directamente al que escucha y no a un alguien indefinido como si se tratara de la emisión de un mensaje sin destinatario preciso. Por ello el discurso debe referirse a asuntos concretos en lugar de abstracciones y elucubraciones abstrusas, sólo entendibles para un pequeño grupo de ungidos.

¿A quién va dirigida la predicación? ¿Al alumno, mujer o varón? Sí, hacia él principalmente es a quien va dirigida la acción

de predicar. No hay habla sin escucha, no hay escucha sin habla. El alumno escucha con atención lo que se le habla, de allí la angustia de la buena predica del docente, y habla para ser escuchado y también para escuchar-se. Él se convierte así en actor fundamental, no el único por cierto. Tal y como lo ha querido presentar el denominado paidocentrismo de la escuela activa; que, al menos en algunas de sus interpretaciones, relega al docente a un plano inferior, casi insignificante. Por el contrario, se trata, tanto uno como el otro, de los protagonistas principales de una misma obra dramática, eso sí, con papeles distintos, pero que se necesitan e implican mutuamente. Sin alumnos no hay escuela, pero tampoco sin docentes. Ni paidocentrismo, ni magistrocentrismo (en el que actor principal, o protagonista, es el docente). Habría que dejar a un lado o eliminar, claro está, el autoritarismo y otros “vicios” de cierta práctica docente. Una situación indeseable también es aquel alumno “sordo” que “todo lo sabe”.^{§§§}

A este respecto, cabe preguntar ¿Alumno o estudiante, significan lo mismo, o no? Alumno y estudiante, no son completamente sinónimos, tienen sus matices y sus diferencias. El estudiante, participio activo del verbo estudiar^{****}, es aquella persona que estudia junto a otros, sus compañeros, y con el acompañamiento, mediación y ayuda de unos profesores, mujeres o varones, en una escuela.^{††††} El cómo se mira o interpreta al

^{§§§} Es verdad que estudiar lo referimos aquí a cursar estudios, en una escuela o centro de enseñanza, a fin de adquirir un grado determinado. No obstante, no puede dejarse de señalar que estudiar también significa otras cosas, como: aplicar el entendimiento para adquirir el conocimiento (bien de memoria, bien para interpretar o elaborar una obra determinada) de un tema, materia o asunto; para leer o ayudar a otra persona, estudiante, a estudiar; para aprender, con la ayuda de alguien, a observar, examinar o crear un asunto, objeto o modelo; y dedicarse con mucha dedicación y profundidad a las ciencias del espíritu o humanas. El estudiar como dedicación a algo, adquirir un buen gusto por algo, realizar con afán algo, desear hacer algo, esforzarse por hacer algo; requiere, muchas veces, del acompañamiento y guía de un alguien ya iniciado y con vocación de enseñar, valga decir, de un profesor.

^{****} Es verdad que estudiar lo referimos aquí a cursar estudios, en una escuela o centro de enseñanza, a fin de adquirir un grado determinado. No obstante, no puede dejarse de señalar que estudiar también significa otras

cosas, como: aplicar el entendimiento para adquirir el conocimiento (bien de memoria, bien para interpretar o elaborar una obra determinada) de un tema, materia o asunto; para leer o ayudar a otra persona, estudiante, a estudiar; para aprender, con la ayuda de alguien, a observar, examinar o crear un asunto, objeto o modelo; y dedicarse con mucha dedicación y profundidad a las ciencias del espíritu o humanas. El estudiar como dedicación a algo, adquirir un buen gusto por algo, realizar con afán algo, desear hacer algo, esforzarse por hacer algo; requiere, muchas veces, del acompañamiento y guía de un alguien ya iniciado y con vocación de enseñar, valga decir, de un profesor.

^{††††} Aquí entendemos escuela (del latín *schola*), no sólo como el lugar donde se realiza la enseñanza, sino también la tradición que se enseña. Enseñanza que se da o que se adquiere. La escuela, la enseñanza, presenta al mundo al alumno en donde ha sido arrojado, en tanto ser ahí. Mundo a veces extraño y, a veces, familiar. La escuela, la enseñanza, narra, le narra, le da, le entrega

estudiante va a depender de la concepción de la enseñanza, el tipo de escuela o régimen de estudios, entre otros aspectos.

Ahora bien, la palabra estudiante⁺⁺⁺ se ha solido utilizar como sinónimo de alumno^{§§§§}; sin embargo hay entre ellas, como lo hemos señalado, algunos matices ligeramente diferentes que vale la pena destacar. El alumno es aquel que se forma junto a otra persona, el docente. El alumno es aquel capaz de convertirse en potencia pasiva, en términos aristotélicos, es decir, aquella persona que es capaz de llegar a ser otra; o (trans)formarse en otra. Para ello debe aprender a escuchar, a recibir una herencia o tradición y transformarla y, a la vez, (trans)formarse.

Poder o potencia se entiende del principio del movimiento o del cambio, colocado en otro ser, o en el mismo ser, pero en tanto que otro. (...) Por poder se entiende, ya el principio del movimiento y del cambio, colocado en otro ser, o en el mismo ser en tanto que otro; ya la facultad de ser mudado, puesto en movimiento por otra cosa o por sí mismo en tanto que otro: en este sentido es el poder de ser modificado en el ser que es modificado. (...) Poder se entiende igualmente en el sentido de tener la facultad de ser modificado (Aristóteles, 2007, p.166).

Esta potencia pasiva del alumno supone el tener claro su condición de un alguien que comienza, que se inicia, de un recién llegado; esa sería su condición en acto, y en potencia lo que llegará a ser, en lo que, posiblemente, se (trans)formará. Empero, este alumno no puede perder de vista que requiere también

ser estudiante en tanto potencia activa; es decir, tener poder para ejercer, para contribuir a su propia (trans)formación; que pudiera resumirse, en este caso, como: dedicarse con ahínco al cultivo del conocimiento, valga decir, a estudiar.

Mención aparte, valga el inciso, cabe hacer de la palabra participante, cuyo significado y carga interpretativa es diferente. Participante, término por demás ambiguo, se dice de aquel participa en alguna acción o actividad; por ejemplo en una competencia deportiva o, incluso, en una acción delictiva. En el ámbito escolar, la palabra en cuestión, ha estado referida a una suerte de protagonismo del estudiante en su educación; reduciendo, o pretendiendo minimizar, el papel del profesor. Tal protagonismo ha sido traducido, en la práctica, por la presencia de una carencia notoria de acompañamiento, orientación y guía, que pudiera ofrecer un auténtico profesor, especialmente en el nivel medio y universitario del sistema escolar. El estudiante, al pretenderse trastocar en participante, y al profesor en facilitador, va muchas veces, a la “buena de Dios”, entre tumbos y farallones por una supuesta autonomía del aprendizaje; ayuno de la activa presencia de un profesor que en cuanto tal ha cultivado, durante años, una disciplina o área de conocimiento, además de su compromiso ético y político manifestado en su praxis docente. El estudiar junto a, el estudiar junto con, el recibir todo el conocimiento de una persona (para recrearlo e incluso transformarlo en consecuencia) no es, ni ha sido, ni será una práctica desechable en función de una supuesta libertad y autonomía. De igual manera, la noción de participante, y de facilitador, pareciera negar la condición humana referida a la necesidad que tiene

una tradición, ante la cual tendrá que habérselas con ella; para interpretarla, comprenderla y transformarla.

⁺⁺⁺ Aquel que se dedica con atención y disciplina a las letras (*litteris studere*), y por extensión a las ciencias y las artes.

^{§§§§} Cabe aquí señalar una etimología de muy al uso que refiere su significado a aquel sin luz (*a lumen*). Tal etimología erróneamente interpreta la palabra como una mezcla: a “a” como privativa, procede del griego y no del

latín; y lumen como “luz”; agregándole un “no” en español para reforzar la carencia de luz; olvidándose con ello el final en latín que es “nus”, distinto completamente a la negación “non”. Alumno deriva del latín *alumnus*, que a la vez deriva de *alere*, constituyéndose en su participio activo; que significa alimentar, nutrir; valga decir, el alimentado intelectualmente hablando (Cfr. Colmenárez, 2009).

cualquier persona, de cualquier edad, de guía, orientación, acompañamiento y mediación en su proceso de formación, que por principio requiere. Finalmente, esta noción ha derivado muchas veces, de manera indeseable, en una práctica caracterizada por una conversión del profesor en un testigo de palo, limitado a asentar calificaciones de lo supuestamente alcanzado, libremente y sin su intervención, por el estudiante. Este docente, en muchas ocasiones, no está preparado, ni prepara clases de la materia que le ha correspondido en el curriculum respectivo, valga decir, no estudia lo que enseña, ni enseña lo que estudia, y así cualquiera puede hacer su papel. Finalmente, puede decirse, que aquí también entre en juego un ejercicio esnobista de usar una palabra en lugar de otra, olvidando aquello de que los significados de una palabra no son eternos, que lo que permanece es la palabra.

En este mismo orden de ideas, y continuando con el desglosamiento de los actores fundamentales de la enseñanza, puede decirse que en la cotidianidad se acostumbra a tomar como sinónimos a las palabras: docente y maestro; sin embargo la diferencia es de nivel o matiz, el docente^{****} o profesor es aquel que transmite conocimientos de una determinada disciplina o ciencia; mientras que maestro se reserva para aquella persona de un talento especial o extraordinario en la materia que enseña, acompañado muchas veces de la obra realizada. Está claro que esta distinción no exime, en ninguno de los casos, de la formación y habilidades pedagógicas para lograr dar la contribución que se espera en materia de enseñanza.

Desde el punto de vista de la perspectiva de las competencias genéricas esenciales para la enseñanza y de la formación del docente (un profesor eficaz) se han señalado, entre otras, las siguientes: 1) conoce su materia de enseñanza y se interesa por el estudio de ella;

2) tiene una amplia cultura general; 3) comprende el papel de la escuela en nuestra sociedad; 4) gobierna eficazmente la clase; 5) se interesa por los alumnos como individuos y por su formación; 6) aplica herramientas efectivas de enseñanza; 7) domina la exposición magistral (ilustra y utiliza ejemplos, etc.); 8) sabe preguntar; 9) muestra sentido de la equidad (especialmente en la evaluación de sus alumnos); 10) tiene sentido del humor; 11) tiene una mentalidad abierta; 12) no se siente superior, se conduce informalmente; 13) cuida su presentación personal. (Oliva y Henson, 1989, pp.356-363). Aquí en este trabajo damos especial relevancia a otros aspectos o condiciones, a saber: el amor, la esperanza y la responsabilidad. Sin que ello signifique, claro está, que las competencias señaladas no tenga la debida importancia.

Ahora bien, la relación de enseñanza que se establece entre sus actores fundamentales, el docente y el alumno o estudiante, a la cual ya nos hemos referido, tiene un carácter de implicación, o mejor, de doble implicación en términos de lógica formal. Así, la enseñanza es una implicación en ambos sentidos o condición de ida y vuelta. Una doble implicación $p \Leftrightarrow q$ es una forma abreviada de escribir $p \Rightarrow q$ y $q \Rightarrow p$. Lo que quiere decir que la buena enseñanza supone una relación en la que docente y alumno resultan implicados en ambos sentidos: si un docente es bueno, entonces es porque ha logrado transmitir positivamente⁺⁺⁺⁺ una herencia o saber a un alumno. Si ha logrado transmitir positivamente una herencia o saber al alumno, entonces es bueno. Así, no se definiría la relación sólo desde una implicación, $p \Rightarrow q$, es decir, el docente es bueno si transmite al alumno una tradición, la cual se orienta hacia un solo lado. No se dice nada sobre qué pasaría si no es bueno, y tampoco dice nada sobre qué pasaría si la transmisión no se cumple bien.

^{****} De hecho la palabra docente deriva del participio de presente del latín *docens*, el que enseña; que procede del verbo latino *docere*, enseñar en castellano.

⁺⁺⁺⁺ Lo positivo debe ser entendido aquí como: aquello que es cierto, real, que no ofrece alguna duda; y que

indica la presencia de un algo y no su ausencia; aquello que es favorable; y de aquello que se atiene a los resultados de la experiencia vivida.

La enseñanza filosóficamente hablando se mira aquí no como una actividad técnica, basada en un racionalismo instrumental: medios / fines; y como un asunto de estrategias y técnicas válidas y confiables, al mejor estilo eficientista de una pedagogía por objetivos (Gimeno Sacristán, 1990). Sino como una actividad más bien artística, ética y política en la cual está involucrada una *poiesis*, es decir, un proceso creativo y (trans)formador.

LA ENSEÑANZA, UNA MIRADA FILOSÓFICA

La pedagogía ha sido definida como ciencia de la educación. Ciencia humana, claro está, distinta de las llamadas ciencias naturales y formales. Ciencia de lo particular, del acontecimiento y de la experiencia como vivencia. Por consiguiente, la pedagogía, puede entenderse como búsqueda de la comprensión e interpretación del acontecimiento educativo. De igual modo, la pedagogía guarda relación directa con la enseñanza en cuanto a la (trans)formación del ser humano; por cuanto la pedagogía es arte de enseñar. Vista así pues, es arte que se despliega en la contribución a la formación, siempre inconclusa, de una persona; expresada en la buena donación de una tradición, y en la oportuna mimesis ética y política, al contribuir a que llegue a ser buena. La relación que se llega a establecer entre un docente y sus alumnos, en el contexto escolar, es, fundamentalmente, una relación pedagógica. Esta relación se afina en tres columnas fundamentales: 1) la orientación hacia el estudio de una materia o asignatura y al mundo con el que se relaciona; 2) la

relación bidireccional que tiene que ser establecida entre un docente, ética y políticamente comprometido^{####}, con la formación de los alumnos, acompañada del deseo y voluntad de ellos de (trans)formarse; y 3) el talante personal que llega a adquirir la relación, porque el docente al enseñar no puede limitarse a un pasar contenidos programáticos, sino que llega a encarnar lo que enseña en la entonación, en la predicación.

En el modelo, por así llamarlo, participante y facilitador se desconoce o menosprecia esta relación. El alumno, denominado participante, se concibe, desde una visión libertaria y autonomista, como dueño y señor de su aprendizaje. Él marcha a sus aires sin que, muchas veces, se justiprecie el esfuerzo, el sacrificio, la disciplina, la constancia, entre otros aspectos, que requiere el estudio, y para el cual, la compañía de un buen profesor es fundamental.

El docente es, por ende, una persona, entre personas, que acompaña la (trans)formación de sus alumnos, junto a ellos y con ellos, y desde la cual reflexiona. Reflexión hecha no de una práctica docente abstracta o universalista; sino situada histórica y socialmente. Esta práctica realizada le lleva continuamente a la vivencia de una experiencia, a la reflexión sobre ella y a su transformación.

El estudiante, en tanto persona convertida en tal, debe llenarse no sólo de voluntad^{§§§§§}, sino también de deseo de ser igual y distinto a la vez, valga decir de formarse. Una voluntad y un deseo que no pueden estar regidos por el mero hecho de recibirse o graduarse, por el obtener una profesión, un título, o unos conocimientos científico/técnicos para

Una de cuyas manifestaciones es la voluntad. Ella la podemos entender, en este caso, como el poder de un sujeto, un docente, para decidir con libertad y optar por el comportamiento más adecuado. Es el poder de elección desde su conciencia y autodeterminación. De allí que, el docente de marras, de forma consciente, opta por actuar de una determinada manera, con base en la obligación implicada. La voluntad es, por tanto, la potencia activa que le mueve conscientemente a realizar o no una determinada práctica, desde su concepción de la misma.

§§§§§ En otras perspectivas pedagógicas se le ha dado un especial énfasis al interés. Tal es el caso de Claparède quien señala: "El resorte de la educación no debe ser el castigo, ni tampoco el deseo de recompensa sino el *interés*, el interés profundo por la cosa que se trata de asimilar o de ejecutar. El niño no debe trabajar ni observar buena conducta por obedecer a otro, sino porque sienta por sí mismo esta manera de obrar. En una palabra: la disciplina interior debe reemplazar a la disciplina exterior". Claparède, Eduard. *La educación funcional*. Madrid, Espasa- Calpe, 1932, pp. 198-199.

venderlos al mejor postor; sino, principalmente, por el llegar a ser una persona distinta, ética y políticamente comprometida, consciente de sus responsabilidades sociales, públicas y privadas. El deseo en el estudiante, en tanto acto consciente y premeditado y apasionado, contribuye a dar sentido a su vida, y se constituye en una palanca de inspiración y creatividad. Para Tomás de Aquino es sensible y racional y se manifiesta en la aspiración por algo bueno que no se tiene o que no se ha alcanzado. Se trata, por tanto, de responder a las preguntas: "... ¿Cuál es el verdadero bien para mí?", "¿Qué cosa es verdaderamente capaz de perfeccionarme?", "¿A qué cosa aficionarme?". El hombre, de hecho, no está nunca aislado en sí mismo, sino está siempre intencionalmente relacionado con la realidad y con los bienes que lo atraen. No se trata jamás de renegar totalmente de aquellos interrogantes, sino de profundizar el sentido, para comprender, en ellos y a través de ellos, el verdadero bien del cual participamos y que sacia el deseo de felicidad" (Campodonico, 2011, pp. 51-62). Este deseo, en tanto intencionalidad y subjetividad, se vuelca hacia un algo, que representa el estudiar, para un sí mismo como otro (Ricoeur, 1996).

En otras perspectivas pedagógicas se le ha dado un especial énfasis al interés. Tal es el caso de Claparède quien señala:

El resorte de la educación no debe ser el castigo, ni tampoco el deseo de recompensa sino el *interés*, el interés profundo por la cosa que se trata de asimilar o de ejecutar. El niño no debe trabajar ni observar buena conducta por obedecer a otro, sino porque sienta por sí mismo esta manera de obrar. En una palabra: la disciplina interior debe reemplazar a la disciplina exterior (Claparède, 1932, pp. 198-199).

Esa persona, convertida en estudiante, está esperanzada, "...está presto en todo momento para lo que todavía no nace." (Fromm, 1985, p. 8). Ella espera alcanzar lo

que desea, y tiene fe en que lo va a lograr; porque lo que desea es bueno y es posible, y actúa en consecuencia para lograrlo. La esperanza en ella es contraria a la pasividad, a una espera resignada, a una espera quieta o aquietada. Ahora bien, tal esperanza debe ser ubicada en relación con la práctica pedagógica y con la relación pedagógica establecida entre alumno(s) y profesor, a la cual nos hemos referido en líneas precedentes. Así ubicada la esperanza, como esperanza pedagógica, estará acompañada de otros dos aspectos de mucha importancia para comprender mejor dicha práctica y dicha relación, tales aspectos son: el amor pedagógico y la responsabilidad pedagógica. A continuación presentaremos cada uno con cierto detalle.

El amor en la relación pedagógica se inicia de algún modo en esos encuentros en el aula escolar. Ante la llegada de uno alguien que muestran su rostro, y a quienes, aunque en un principio desconocidos, se les aguarda en actitud de bienvenida. Tal relación, aunque involucra la acción de enseñar como acción transmisión de una tradición presentada como contenidos académicos; supone una relación de empatía por cuanto el profesor debe llegar a percibir, en el contexto común del aula, lo que el otro, el alumno, pueda llegar a sentir; y principalmente porque tal relación supone una participación afectiva del primero en la realidad que afecta al segundo. Esta relación puede no llegar a alcanzarse y, por el contrario, reducirse a unos contactos fríos y técnico/ instrumentales de una tecnología puramente didáctica; y de carácter apático y de mera relación formal. Por lo que es una relación de relaciones de cercanía, respeto y mutua confianza. Así, la docencia, valga decir, la enseñanza, implica una vocación, un llamado a servir al otro, en tanto compromiso ético y político. Llamado que inspira una práctica y despliega una voluntad y unas aptitudes del docente.

La vocación pedagógica se forma o conforma, cuando es auténtica, durante y para toda la vida de la persona que responde al llamado. Implica un descubrir-se quien se es y para qué

se es de camino a la docencia como proyecto de vida. Aquí la formación académica pedagógica cumple un papel, no hay duda; pero se da mucho el caso de que no es suficiente. E incluso se han dado también casos de auténticas vocaciones pedagógicas en personas que no han recibido dicha formación.

Una vocación que puede inspirarse en el amor, por cuanto el otro, el alumno, responde mejor cuando se le cuida con amor. Un amor de jardinero, de mirada y atención esmerada. Un amor visible para llegar incluso a hacer de aquel que lo da una persona amable para quien lo recibe, aunque esta última no sea una condición para darlo. Amor que no está reñido, sino que lo supone, con el acto pedagógico de intervenir con tacto en la modificación de la conducta requerida, en el reconocimiento del error cometido y en la subsecuente enmienda; y en la promoción de un pensar reflexivo y autocrítico de los propios actos y sus consecuencias.

Otro de los aspectos señalados es la responsabilidad pedagógica, la cual, vista como un valor del profesor, se hace parte de él y hace posible que reflexione, oriente y estime las consecuencias de su actuación. Así, en el plano ético, ella está en relación directa con su práctica, en su actuar consciente y responsivo del otro. Lo que significa que no se trata de un cumplimiento mecánico y formal de unas obligaciones que considera externas a él, o le han sido impuestas; sino que realiza su accionar consciente del cuidado y atención de quien se debe, y del cual es capaz de responder. Tal responsabilidad implica un fin pedagógico, porque el ser humano, en su proceso formativo, necesita ayuda. Es de cierta manera un menesteroso, un ser vulnerable, que necesita del otro en su llegar a ser, que no tiene una llegada definitiva porque es inconcluso. El otro para el profesor, llámese alumno o estudiante, de cualquier edad, con

sus diferencias, es infancia en tanto y en cuanto inicio, comienzo, reinicio, nuevo comienzo. Ese alumno o estudiante ha entrado, al llegar al aula, a la vida del profesor, le reclama y ante el cual no puede ser indiferente; transformando también su vida. De allí que se haya dicho "... el propósito pedagógico ha de entenderse como una receptividad conmovedora a la que nos sentimos impelidos cuando estamos ante él." (Van Manen, 1998, p.36). Receptividad que supone una responsividad ante él, la cual, suele estar mediada por la autoridad pedagógica que reconoce el alumno.

La responsabilidad pedagógica, del verdadero profesor, no el simple trabajador asalariado de la enseñanza, tiene que ver con un sentir auténtico el alumno como "su" alumno, o "mis alumnos". No como si fuera una propiedad privada, sino de alguien de quien responde. El profesor se siente reclamado por él, y ante ese pedido responde. Ello exige una edificación del otro y una liberación de un sí mismo egoísta, autoritario y penderciario del llamado maestro explicador, maestro que establece con el alumno una relación de gigante y enano. (Rancière, 2003). Por tanto, ese ser potencialmente vulnerable que necesita de mí, como profesor, no para permanecer siendo siempre igual, sino para elevarse, para llegar a ser el que se es. De allí que la metáfora de los andamios de Bruner***** pueda ser aplicada en una relación pedagógica amable que lleva a responder por él, a hacer algo por él.

El alumno es el otro para el docente y de él responde. El otro es potencialmente vulnerable. Y de él, el auténtico docente, es capaz de sentir compasión. Compasión que va más allá de la comprensión del padecer del otro; y se vuelca en el deseo y en la acción de ayudarlo. Este volcarse, como actitud positiva y propositiva de cuidado atento, tiene su sustento en ella, en la compasión. Por lo que puede agregarse que ella:

***** El andamio muestra la necesidad de dar ayuda al estudiante, y también el carácter transitorio de la ayuda dada. Esta metáfora sigue la tradición de la zona de

desarrollo próximo de Vygotsky (Cfr. Wood, Bruner, Ross, 1976, pp.89-100).

...es un sentimiento que en su núcleo fundamental tiene al sentir con o el padecer con. Lo que quiere decir que una persona es capaz, como expresión de su libertad y su responsabilidad, de experimentar lo que la otra experimenta; sólo así se puede entender el surgimiento del Otro como paradigma/ejemplo desde el despliegue del sebucán.⁺⁺⁺⁺⁺(Valera-Villegas, 2015, p. 379).

El volcamiento hacia el otro tiene también que ver con el tacto pedagógico, en términos de van Manen, porque él supone "... la práctica de estar orientados hacia los otros (...) El tacto (...) tiene el ambiguo sentido de una influencia o efecto no físico de un ser humano con respecto a otro." (Van Manen, p.153). De allí que este tacto involucra un "tocar" a alguien, al otro; y es aquí en donde puede ubicarse el ensayo pedagógico que aquí nos ocupa, en ese hacer algo por el otro.

El tercer y último aspecto de los señalados, en relación con la práctica pedagógica y la relación alumno/profesor, es la esperanza pedagógica. Ella se manifiesta en la confianza que se tiene en que la ayuda dada contribuirá con la (trans)formación del alumno que llega al aula, y que nos convoca a ayudarlo. Deja a un lado un pasar por pasar unos contenidos programáticos de una materia determinada, un mero cumplir unos objetivos curriculares. La esperanza pedagógica implica un contribuir a que el otro, llamado alumno o estudiante, conciba esperanzas y salve así la desesperación que, por ejemplo, muchas veces le embarga al recibir el reprobado una y otra vez en algún curso o asignatura. Esperanza también en el que ha llegado a la puerta del aula, cualquiera sea, en tanto y en cuanto acontecimiento de la natalidad, en el sentido de Arendt. En palabras de Arendt, la natalidad se refiere a que:

lo nuevo siempre se da en oposición a las abrumadoras desigualdades de las leyes estadísticas y de su probabilidad, que para todos los fines prácticos y cotidianos son certeza; por lo tanto, lo nuevo siempre aparece en forma de milagro. El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperar de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable. Y una vez más esto es posible debido sólo a que cada hombre es único, de tal manera que con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo. Con respecto a este alguien que es único cabe decir verdaderamente que nadie estuvo allí antes que él. Si la acción como comienzo corresponde al hecho de nacer, si es la realización de la condición humana de la natalidad, entonces el discurso corresponde al hecho de la distinción y es la realización de la condición humana de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales (Arendt, 1993, p. 202).

Natalidad, en tanto y en cuanto acontecimiento del recién llegado, del nuevo venido; que se convierte en bienvenida y esperanza. Y aquí surge, paralela a la esperanza, la fe, que, siguiendo a Gabriel Marcel, es entendida como un creer en, como un creer en él, en el otro, en el que ha llegado. (Marcel, 2005); Este "creer en", es asentimiento y no consentimiento porque involucra la fe (O'callaghan, 1989 pp.55-92). La esperanza pedagógica supone un actuar y un estar listos, prestos, y orientados hacia el compromiso con el otro de carne y hueso, al decir de Unamuno. Tal esperanza se manifiesta en dos elementos fundamentales de la práctica pedagógica, a saber: el e-

⁺⁺⁺⁺⁺ El sebucán es una espiral emancipadora de la persona sometida, oprimida. Aquí la noción de

paradigma/ejemplo sigue, de manera general, la de Giorgio Agamben.

ducare y el *e-ducere*.^{####} Ambas palabras tienen relación directa con educación^{§§§§§} y sus líneas de acción se entrecruzan y entrelazan, en palabras de Simón Rodríguez. *E-ducare* se orienta hacia la transmisión de una tradición, de una herencia sin testamento. Y *e-ducere* es un sacar fuera, salir, es decir, recrear lo recibido en una relación adentro / afuera. Ese sacar fuera no es repetir lo recibido, sino transformarlo, a la vez que quien lo hace resulte (trans)formado. La *e-ducere* guarda relación con la educabilidad, concepto clave de la pedagogía, condición básica del proceso educativo que también puede ser nombrado como formatividad.

Un concepto estrechamente ligado a éste es la educandidad, por cuanto el ser humano como proyecto inconcluso (sólo concluye con la muerte) que es, es un ser de irrealidades porque: por un lado conoce o puede conocer lo que las cosas son, puede imaginar lo que no son todavía, o lo que pudieran llegar a ser; y, por el otro, puede darse cuenta de lo que él es y puede llegar a ser. Así, la educandidad está referida a un ser que se futuriza, como diría Julián Marías, que proyecta y se proyecta. Un ser humano que establece una relación de vida volcada al futuro y que tiene esperanza; entendida desde una perspectiva fenomenológica: pasado-presente-porvenir, desde un ahora. (Marías, 2006). Ella, la educandidad, supone un ser, un hacer y un llegar a ser; en un contexto de riesgos, incertidumbres, contingencias e inseguridades; en el acontecer de la vida. La educandidad es formación y transformación. (Barrio Maestre, 2010).

La educabilidad es, en términos aristotélicos, potencia pasiva en tanto y en cuanto capacidad o aptitud del ser humano para llegar a adquirir una forma. Esta potencia tiene

que ver con la plasticidad y ductilidad del ser humano, o alumno, para llegar a ser lo que se es. (García Carrasco, 1993, pp. 11-32). La educabilidad es un poder ser, lo que supone una voluntad inagotable de un sí mismo para ser mejor, igual y distinto a la vez. En tanto potencia, la educabilidad se despliega en relación implicativa con las circunstancias concretas en la que la persona de carne y hueso le toca vivir. La educabilidad tiene, desde luego, que ver con la acción política y liberadora que se oriente hacia la (trans)formación individual, y también colectiva, en circunstancias de sometimiento e injusticia social. Aquí cabe referir dos perspectivas la de Paulo Freire de acento colectivo y la de Rancière de acento individual (Freire, 1985; Rancière, 2003).

Al hablar de voluntad nos referimos a que la educabilidad depende de un conjunto de características de marcado talante personal, a saber: a) tiene un carácter personal para que eso posible se haga realidad; b) es intencional, responde a unas metas que se traza el sujeto a alcanzar; c) es dinámica en la que cada uno busca pasar al acto, sin dejar de ser potencia; d) es necesaria como auténtica posibilidad de autorrealización personal y social (Fermoso Estébanez, 1985, pp.236-237).

La educabilidad puede interpretarse también desde una filosofía de la educación que concibe al ser humano como proyecto inacabado, diríamos con Sartre, inconcluso, necesitado de una praxis formativa de carácter (trans)formador. Sin que deje de ser: potencia en y potencia de. (Agamben, 2007). Está claro que el sujeto alumno, estudiante, debe adquirir conciencia de su inacabamiento, el cual, conjugado con su voluntad, contribuye a abrir el camino de su (trans)formación. En palabras de Zubiri, puede decirse, por

^{####} A estos dos elementos habría que agregarle un tercero: el *imaginare*, al cual nos referiremos más adelante.

^{§§§§§} La cual desde mediados del siglo XVII se usa en castellano en lugar de crianza. La palabra educación, puesta en vigencia por el humanismo, procede del latín *educatio*; que viene de *ēducō*, en la que *ē* significa fuera, desde y *dūcō* significa extraigo, guío. Educación tiene dos

etimos o raíces latinas, a saber: *e-ducere* y *e-ducare*, en la que este último deriva del primero. Así, *e-ducere*, por contracción de *exducere*, significa sacar afuera. *E-ducare*, cuya raíz es *ducere*, significa formar y, entre otros significados, alimentar. De allí su estrecha relación con la palabra alumno, es decir, el que se alimenta (Coromines, 2008).

consiguiente, que el ser humano al existir tiene como tarea básica la de hacerse, porque al nacer es un ser defectivo (Zubiri, 2004; y también Zubiri, 1963, pp. 5-29)

Ahora bien, el ser humano, mujer o varón, es fundamentalmente también apertura. Y como tal está volcado a los demás, y junto a ellos se forma y (trans)forma. (Alonso-Geta, 1994, pp. 143-1499). La educatividad se ubica justamente en esa necesidad de configuración por los demás, en los que se ubica la escuela, la enseñanza, y en ella la presencia del docente, del profesor, del que proviene, en parte, la ayuda y el acompañamiento. La educatividad potencia sus posibilidades de educabilidad, valga decir, al contrario del animal, potencia su inespecificidad^{*****}, su unicidad, su condición de persona única e irrepetible.

La educación, además de la raíz latina *e-ducere*, tiene la raíz *e-ducare*, como ya lo hemos señalado, que significa guiar o acompañar hacia afuera. De tal manera que la educatividad conectada con este significado es guiatura o conducción. La visión de la educación como *e-ducare* ha sido asignada errónea y peyorativamente a la denominada escuela tradicional o disciplinaria; así como también a la denominada educación bancaria que responde a la metáfora de ver al alumno cual tabula rasa. Error sí, pues *e-ducare* no es sinónimo de autoritarismo, ni tampoco de la figura de un docente “sabelotodo”. *E-ducare* tiene, por el contrario, que ver, entre otras cosas con el ayudar a que la *e-ducere* se despliegue; es decir que el alumno saque de adentro de sí mismo toda su potencia y lo ponga en acto; con lo que tiene y con lo que ha recibido. *E-ducare*, o *ex-duco*, al tener que ver con ese conducir de adentro afuera, es implicación en ese conducir, y tiene que ver con el conocimiento de sí, o la búsqueda de respuestas a preguntas como: ¿quién soy yo? ¿quién eres tú? Por ende, podemos decir, que la educatividad es potencia activa, es decir, la facultad para contribuir con la

(trans)formación de un alguien, del alumno o estudiante. Ella requiere, como facultad, de un mínimo de condiciones, a saber: intelectuales, éticas y de formación pedagógica. Esta argumentación serviría, en alguna medida, de fundamentación de una definición de la educación como: “...el proceso en virtud del cual un sujeto humano pasa, por sí mismo o con ayuda de otro u otros sujetos, de lo que es a aquello que puede y debe ser” (Taberner del Río, Serafín, 1997, 45-72).

Ahora bien, la educatividad tiene una relación implicativa entre la acción pedagógica del docente y las aptitudes y voluntad del alumno o estudiante; porque la primera, en su efectividad, dependerá de las dos últimas; y estas últimas se verán afectadas en buena medida por la primera. Esta relación pudiera expresarse también por medio de la expresión: si se tienen buenos maestros → se tendrán buenos discípulos; y si se tienen buenos discípulos → se tendrán buenos maestros; relación con sus particularidades y circunstancias específicas que le condicionan y alguna medida le afectan. La educación, al estar constituida por la educabilidad y la educatividad, a las cuales habría de agregar la educandidad ya referida, es camino en el que están presentes: *e-ducere* / *e-ducare* / *imaginare*⁺⁺⁺⁺⁺, un entre: el sacar lo que está adentro, el guiar y formar, y el proyectar-se, futurizar-se.

La educación, además de educabilidad/educatividad/educandidad, es relación fundante entre un Yo y Tú, un Yo y Nos-otros y Ellos; los considerados extraños, los que al llegar serán bienvenidos. Así, la educación es conocimiento (de sí, del mundo) y reconocimiento del otro.

De manera que puede decirse: la esperanza pedagógica tiene como uno de sus sustentos principales la relación educabilidad/educatividad/educandidad y al proceso que subyace en ella, a saber: *e-ducere/e-ducare/imaginare*. La educatividad es asumida como esperanza cotidiana en la

***** El animal lo hace en su especificidad, es decir, como especie biológica.

+++++ Imaginare, es imaginar-se, y corresponde a la primera persona del singular (yo) del futuro de subjuntivo de imaginar.

educabilidad, sin perder de vista la educandidad, como acontecimiento; en el que el otro, el alumno o estudiante, llegará a ser más y mejor. Ésto, seguramente, sirve para entender la afirmación que dice:

Hay que aprender a enseñar como si los alumnos pudieran cambiar en cualquier momento. Esa postura requiere una fe considerable en la integridad de los esfuerzos que un profesor pone en activo y una fe igualmente vigorosa en la potencialidad de la naturaleza humana (Hansen, 2001, p. 51).

En la relación educabilidad/educatividad/educandidad, así entendidas, puede ubicarse el ensayo pedagógico, porque no se trata de un asunto de enseñar o no, sino de cuándo y en qué circunstancias. Lo que supone, entre otras cosas, asumir el reto dado por Claparède: “las lecciones están hechas para los alumnos, y no los alumnos para las lecciones”. (Claparède, 1959). Por su parte Decroly sostiene una idea parecida al afirmar: “La escuela ha de ser para el niño, no el niño para la escuela”. (Decroly, 2006). Cuidando siempre en no caer en un puerocentrismo^{#####} ingenuo, ni tampoco en la concepción de fabricación de sujetos previamente programados de una pedagogía por objetivos. Reto sí, entendido desde una acción educativa asumida desde la perspectiva:

... que aquel que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado (...) [Valga decir, una

Paidocentrismo o puerocentrismo en el que derivó ciertas interpretaciones de la llamada escuela nueva, por aquello de una educación centrada en el alumno, al creerse que el alumno llevaba en sí mismo el fin de su propia educación, quedando toda ella a su servicio e intereses. Reduciendo con ello el papel del docente al de

educación que le permita] construirse a sí mismo como “sujeto en el mundo”: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro (Meirieu, 2003.p.70).

El ensayo pedagógico supone este reto, asunto éste del que nos ocuparemos en el siguiente punto.

EPÍLOGO: ENSAYAR LA ENSEÑANZA: EL ENSAYO PEDAGÓGICO COMO CAJA DE HERRAMIENTAS

El encuentro pedagógico es lugar para la educabilidad, educatividad y educandidad, su efectividad puede ser lograda desde el ensayar permanente. Ensayar, ¿qué es ensayar? ¿qué es el ensayo pedagógico? El ensayo pedagógico puede ser visto como una puesta en escena^{§§§§§§} de una experiencia de enseñanza. Un respuesta tentativa a la segunda pregunta es la siguiente: un ensayo pedagógico es un dispositivo orientado a la puesta en escena, en el espacio escolar, de una experiencia educativa, la cual tiene unos supuestos que pretenden ser mostrados, vividos, interpretados (no contrastados). Este dispositivo pedagógico puede ser entendido como un escenario, o escena, dispuesto para que se desarrolle una acción prevista, la escolar. Implica su organización y disposición o montaje escénico para acometer una acción pedagógica. El aula escolar, y otros espacios de la escuela, pueden ser convertidos en escenarios.

La experiencia en cuestión, tiene un carácter conclusivo-abierto, es decir, se cierra mediante la creación de unos productos que expresen lo vivido en el desarrollo de dicha experiencia y, a la vez, se abre a nuevas experiencias. Las vías de expresión de la

un simple facilitador, experto psicopedagogo de técnicas motivacionales.

§§§§§§ Como bien se sabe, en teatro, una puesta en escena se refiere a llevar a escena un texto dramático por parte de un director, que, en algunos casos, puede ser su autor.

misma pueden ser la narración escrita, la narración oral, la expresión plástica, la dramatización entre otras.

El ensayo pedagógico, entendido como caja de herramientas, esto es, y siguiendo en parte a Foucault al decir que se trata de: “construir no un sistema sino un instrumento (...) Que (...) no puede hacerse más que gradualmente, a partir de una reflexión sobre situaciones dadas”. (Foucault, 1985, p. 85). Caja que puede ser también vista como una iniciativa del docente para ensayar la enseñanza. Al ensayar, prepara, con un determinado número de alumnos, la puesta en escena de una lección antes de darla a todo el grupo. Y al hacerlo la somete a prueba, situándose en una posición de vulnerabilidad, en la medida en que lo cambia de un sabelotodo, en uno que también es capaz de aprender, de pensar y de cambiar grupalmente.

El ensayo requiere del docente autenticidad, al mostrarse tal como es delante de sus estudiantes. Lo que le genera una ganancia de credibilidad al ser alguien que enseña, sí, pero que también aprende. Este docente, que continuamente ensaya su práctica y reflexiona sobre ella, persigue un darse cuenta de qué manera lo ha hecho; y también busca, al mismo tiempo que aprende de ella, aprender con, y junto a sus estudiantes.

El ensayo, de igual modo, busca dar otro sentido a la clase; porque ella deja de ser considerada más que un lugar en donde se reúnen los alumnos y el profesor. (Hamilton, 1993). Los primeros dejan de ser sólo aquel grupo que recibe la mera y rutinaria enseñanza de un docente. Y el segundo deja de ser, en alguna medida, un “dador de clases”. Los alumnos salvan la mera clase, en la que fueron agrupados. El docente, al ensayar junto a ellos, pone a prueba su clase, valga decir, el espacio escolar, su lección; y los alumnos pueden encontrar un sentido distinto a la mera agrupación de sujetos que asiste a clase. Por tanto, puede afirmarse, que el ensayo pedagógico, en tanto caja de herramientas, convierte la clase en un encuentro. Encuentro sí, porque pasa de una clase cualquiera a una reunión de un yo y un

tú, o un yo y un nos-otros; que supone una convocatoria con una intención común, la puesta en escena del ensayo en una circunstancia dada.

El ensayo pedagógico, en tanto caja de herramientas, le da un giro a la clase al convertirla en un acto pedagógico distinto en el ámbito cotidiano de la escuela. En él la enseñanza se transforma efectivamente en acto. Acto escénico en la que la lección se transforma en hacer ser a lo que es, y así el aprender es provocado en un aquí y un ahora. Ya no es repetición de una idea, de un concepto; sino despliegue de lo que llega a ser. La palabra es mostrada más que repetida. El encuentro pedagógico convertido en acto escénico, pasa a la producción y creación, deviene de acuerdo a formas distintas de concreción, según la puesta en escena; ayuda a comprender los acontecimientos en sus significados sociopolíticos. En el ensayo, el aquí y el ahora son acentuados al dar mayor relevancia a lo situado/contextualizado en la puesta en escena.

En este sentido, puede sugerirse que algunas de las muchas variantes del ensayo pedagógico pueden incluir puestas en escena basadas en la concepción de la zona de desarrollo próximo de Lev Vigotsky y del andamiaje de Bruner. El uso de la zona, puede justificarse, por cuanto el ensayo constituye un dispositivo, para experimentar la enseñanza, que puede buscar contribuir a desarrollar el potencial de un grupo de alumnos con la guía del docente y de sus compañeros, algunos de los cuales pueden ser más capaces sobre el tema, problema o asuntos con base en los cuales se ha previsto la realización del ensayo, que podría, incluso, tener actividades grupales e individuales. En cuanto al uso del andamiaje, puede decirse, que él permite establecer relaciones de ayuda en torno a: mayor nivel menos ayuda, a menor nivel más ayuda. El andamio nos muestra la necesidad de las ayudas, y su carácter no permanente entre el docente y el grupo de alumnos. Tal ayuda supone también lo grupal y lo individual; y pudiera dársele el sentido del entreayudarse de Simón Rodríguez (Rodríguez, 2001). Otra

de las posibles variantes, que podría ser aplicada en unos ensayos determinados, es la conocida, por su nombre en inglés, como: *each one teach one* (Cada uno enseña a uno, o cada uno enseña a otro) o aprendizaje compartido. O del compromiso, conciencia y práctica de aquel que aprende, o ha aprendido, de enseñar al que se inicia, o que necesita de su apoyo en el espacio del encuentro pedagógico. Históricamente, como bien se sabe, es una pedagogía que proviene de los esclavos negros analfabetos, que la utilizaban para empoderarse a través de la educación en Estados Unidos. Para ellos estaba prohibido el acceso a la educación, por lo que, de manera clandestina, cada uno enseñaba a uno. (Vigotsky, 1988; Bruner, 1988) *****.

El encuentro pedagógico en el aula, generado por el ensayo, exige una preparación adecuada, no para pretender controlarlo todo; sino como una vía para constituir un espacio para la improvisación creativa††††††††. En el entendido, claro está, de que no se trata de la mera improvisación, sino de la búsqueda de un valor añadido a la educatividad. La improvisación puede dar oportunidad de una acción pedagógica con los recursos disponibles y la imaginación. La intuición del docente le permite desenvolverse en el espacio escolar en situaciones inesperadas y salvar imprevistos, muchos de los cuales pueden comprometer la educabilidad de los alumnos. Por ello, para una efectiva improvisación creativa, es necesario tener en cuenta: a) la mirada y la escucha atentas para poder percibir con agudeza el entorno del espacio del encuentro pedagógico, interpretarlo y ofrecer una salida adecuada; b) barajar posibles acciones a acometer; c) desplegar la imaginación para poder

reaccionar adecuadamente ante las circunstancias que se presentan, que supone la de resignificar palabras, aplicar ideas de otra manera, distintas a las conocidas; y d) reaccionar ante las situaciones dadas de manera espontánea, auténtica y honesta al improvisar.

El ensayo pedagógico, como caja de herramientas, se fundamenta en la experiencia. Distante de una experiencia o experimento considerado científico. Armado para contrastación de hipótesis. Él está más allá del rigor efectista y cientificista. Por el contrario, se trata de una experiencia que a la persona le pasa, le toca o trastoca, le cambia. Incluso, también puede ser “vívida” desde la narración del otro. Ella, la experiencia, es entendida como una situación o circunstancia que se tiene, que se vive. Así, la experiencia, el experimentar, el probar, el ensayar libremente va ligada a la idea de enseñanza. Se trata, en el caso de esta última, de la actuación y de la vivencia junto al otro, en un acto escénico abierto en el espacio escolar o campus. Y dentro de él, los espacios: áulico, auditorio o teatro, el área deportiva, etc.

La experiencia, así entendida, supone, en términos hermenéutico filosóficos, unos prejuicios que de alguna manera son salvados con ella. Salvados o superados, porque, desde ella, puede alcanzarse, vía negación o contradicción (mundo invertido de Hegel), una idea otra, en la onda de la comprensión de experiencia hermenéutica. La cual tendrá como notas constitutivas: la finitud, la pregunta, la historicidad, el lenguaje. Ello implica abrirse a ella, exponerse a ella, con base en una historia efectual, en términos de Gadamer, y una tradición sobre las cuales se despliega. Por ello, es importante destacar el carácter dialéctico e histórico de la

***** Véase también “Each One Teach One” Teaching Activity. Education & outreach Handout 10.8. Disponible en:

http://sanctuaries.noaa.gov/management/pdfs/Day10_H8_Eachoneteachone.pdf (Consulta: 30/12/2014).

††††††† En otro lugar hemos conceptualizado tanto al encuentro pedagógico como a la improvisación pedagógica creativa. (Cfr Valera Villegas, 2002). Encuentro, como acontecimiento ético/político, que es

definido por la relación de un Yo con un Tú, o un Nosotros. Y a la improvisación pedagógica la entendemos como aquella que despliega una acción, sin aparente preparación, de acuerdo con una circunstancia específica. El carácter aparente supone que la misma es, en verdad, una re-creación de una experiencia ya vivida, o una acción que tiene como fundamento una aplicación de una tradición de pensamiento determinada.

experiencia, la cual está mediada por la tradición y la aplicación y por su carácter abierto a nuevas experiencias. En ella, en la experiencia, el diálogo es estructura abierta, porque el otro puede tener la razón, y desde allí salvar los malentendidos. (Gadamer, 1999).

Leamos a continuación esta cita de una narración:

...Estar muerto era en mi situación un consuelo, pues cómo soportar vivo, no ya aquel rechazo, sino aquella humillación. Tú no eres interesante para mí. En una de las miles de veces que repetí la frase, reconstruyendo la situación para ver si le encontraba una salida, pensé que en el “tú no eres interesante” y el “para mí” había habido una pequeña pausa, una cesura, que dejaba una vía de escape. Quizá había dicho: “Tú no eres interesante, para mí.” La coma entre el “interesante” y el “para” venía a significar que podía ser interesante para otros, incluso para el mundo en general. Era la primera vez que le encontraba utilidad práctica a un signo ortográfico, la primera vez que le encontraba sentido a la gramática. Quizá al colocar aquella coma perpetré un acto fundacional, quizá me hice escritor en ese instante. (Millás, 2007, pp. 141-142).

En este fragmento, podemos ver una experiencia de un alguien que le ha pasado algo, tan importante para su conversión en escritor. Es una experiencia de una situación, que nos muestra una tradición, y también un prejuicio, que logra ser salvado. Así como también una nueva mirada sobre la gramática. Este fundamento en la experiencia del ensayo pedagógico, supone también que entendemos

las cosas del mundo al experimentarlas de manera situada, en el espacio escolar o campus, y localizadas en un contexto histórico/social. El ensayo se manifiesta en los encuentros pedagógicos, a partir de las relaciones que se establecen con el otro, con los otros, y desde los dispositivos mediante los cuales leemos, interpretamos y comprendemos las cosas del mundo, llámense: materias, asignaturas, contenidos, temas o problemas.

Al hablar de experiencia nos referimos a un algo que se vive, se siente, incluso se padece⁺⁺⁺⁺⁺. Y para mejor entenderla podemos verla como *erfahrung*, viaje, salida e/y (re)inicio; en términos de: a) un viaje (imaginario que permite, por ejemplo, el libro leído) el cual supone lo desconocido, el riesgo, y lo no completamente previsto o planificado; b) la salida de sí (vía ensimismamiento y alteración en términos de Ortega y Gasset^{§§§§§§§§}), en cuanto experiencia que al propio sujeto (alumno o docente) le pasa, le toca o trastoca; y c) la de inicio o reinicio (como natalidad) del nuevo o recién llegado, que ávido de conocer, pleno de voluntad, se inicia o reinicia en el estudio de una disciplina o área del saber. Y de igual modo, viaje en el sentido de: “El viaje (...) como experiencia, como salida que nos confronta con lo extraño y como posibilidad de un nuevo comienzo”. (Bárcena, Larrosa, Mèlich, 2006, pp.233-259). La experiencia, vista así, más que hecho regular y generalizable responde a la singularidad del acontecimiento educativo; de allí que esté abierta a lo auténticamente imprevisto; y enfatice en el carácter situacional, histórico y de relacionalidad del entreatayudarse.

Por consiguiente la relación pedagógica, entendida desde la experiencia, es mediada por el lenguaje y por el encuentro pedagógico: gestos, risa, tacto pedagógico; orientada por

+++++ Padeecer viene del latín *patior* que tiene varios significados, entre ellos, y para nuestros fines, está el experimentar un sentimiento. El equivalente griego de *patior* es *pathos* (πάθος) que tiene varias acepciones, entre ellas, aquello que se siente o experimenta.

§§§§§§§§ Ortega y Gasset sostiene una relación consigo mismo que no se quede en el ensimismamiento, en el

adentro, sino que también conlleve a la alteración, en el afuera, o en la relación con el afuera, el otro y el mundo; que se sintetiza en la expresión fundamental de su filosofía: “Yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella no me salvo yo”. (Cfr. Ortega y Gasset, 1957; y 1985).

la comunidad de palabra y sentido. En tal relación se da un híbrido entre el dar/transmitir y el mostrar/haciéndolo. En la lección compartida entre el docente y el alumno, este último aprende con y junto con el primero. Así la enseñanza se nos presenta como mimesis en relación con el otro, él actúa ante ese otro para que lo vea y lo refigure o recree. Mimesis, claro está, entendida no como imitación o copia; sino como refiguración, recreación, reinención, siguiendo a Aristóteles y a Ricoeur (Aristóteles, 1990; Ricoeur, 1996).

En esta relación, que se establece en el encuentro pedagógico en la escuela, se pone en juego, se ex-pone, tanto la educabilidad como la educatividad y la educandidad, como prácticas relacionadas con el *educare*, el *educere* y el *imaginare*; se transmite y se reinventa una tradición. Es verdad que en dicha relación la experiencia que se vive remite a lo que está fuera de la escuela; pero ese remitir para que sea auténtico tiene que tomar en cuenta lo que pasa adentro de la escuela, y especialmente a lo que les pasa tanto a los alumnos como al docente. Esa relación adentro / afuera es fundamental; para así conjugar lo transmitido de la realidad del afuera; y lo que pasa en ese afuera.

El ensayo pedagógico, en tanto experiencia, pretende combinar en el máximo posible de alcanzar: el saber ser, saber pensar, saber hacer y saber expresar; más allá, claro está, de un mero asunto de logro de competencias; porque la educación es una experiencia de (trans)formación, distinta de la fabricación y mera capacitación para el mercado, reino del experto y de la racionalidad instrumental medios/fines. El ensayo, visto así, es *poiesis*, producción, valga de decir creación. Recibimiento, *aisthesis*, de la tradición para recrearla, *poiesis*, para expresarla, catarsis; sin moldes preestablecidos, sin conductas esperadas. Por cuanto, el ensayo supone una relación pedagógica liberadora, porque:

“... una relación poética es una relación liberadora. Porque es en lo poético donde lo instantáneo se detiene, donde la mirada capta el

instante mismo de lo que sorprende, donde la educación, en fin, abandona las viejas y actuales pretensiones de conducir la mirada del otro en una dirección correcta, previamente definida, para convertirse en el acontecimiento de una mirada compartida. (Bárcena, Larrosa, Mèlich, 2006, p.242).

Por consiguiente, el ensayo pedagógico se afina en la experiencia de lo singular y distinto, de lo impredecible, del acontecimiento; y no lo generalizable, repetible, predecible y el experimento controlado; porque está llamado a (trans)formar y a liberar.

UN ESQUEMA GUÍA ABIERTO

El ensayo pedagógico, en tanto caja de herramientas y núcleo de una experiencia así definida, requiere ser narrado, comunicado, compartido con el objeto de servir de referente para la reflexión crítica y autocrítica, para la recreación y reinención de prácticas educativas trans-formadoras. Por consiguiente, y con el objeto de contribuir con ese dar cuenta y darse cuenta presentamos a continuación, a manera de una guía general, que no debe ser tomado como un esquema rígido, el siguiente esquema guía abierto:

Informe Narrativo del Ensayo Pedagógico

- ❖ Portada de Identificación (Título, autor, fecha, etc.).
- ❖ Resumen
- ❖ Preliminares (Dedicatoria (opcional), agradecimientos (opcional))
- ❖ Índice (Índice de cuadros y de gráficos, si procede).
 - ❖ Capítulo, momento o parte I Aspectos introductorios (Presentación, sujeto objeto de estudio, justificación, propósitos u

objetivos, metódica o camino de indagación).

- ❖ Capítulo, momento o parte II
Supuestos o elementos teóricos
- ❖ Capítulo, momento o parte III
El ensayo pedagógico realizado, su narración. *****

Presentación

Descripción de la práctica pedagógica realizada

Descripción de las sesiones y actividades realizadas. (Intercalar partes de grabaciones, fotografías, etc.).

- ❖ Capítulo, momento o parte IV
Síntesis interpretativa/reflexiva/crítica del ensayo pedagógico ++++++
- ❖ Referencias Bibliográficas
- ❖ Anexos (si procede).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agamben, Giorgio. (2007). *La potencia del pensamiento*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.

Alonso-Geta, Petra Ma. (1994). Fundamentos antropológicos de la comunicación: una aproximación al pensamiento de X. Zubiri. *Enrahonar* 22, 1994, pp. 143-149.

Arendt, Hannah. (1993). *La condición humana*. Barcelona, Paidós.

Aristóteles. (2007). *Metafísica*. (Traducción de Patricio Azcárate). Madrid, Espasa Calpe, 2007.

_____. (1990). *Poética* (Traducción de Ángel J. Capelletti). Caracas, Monte Ávila Editores.

Barrio Maestre, José María. (2010). *Elementos de antropología pedagógica*. Madrid, Rialp ediciones.

Bárcena, Fernando, Larrosa, Jorge y Mèlich, Joan-Carles. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, Año 40-1, pp.233-259.

***** Debe llevar un título referido al ensayo realizado.

Bruner, Jerome. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.

Campodonico, Angelo. (2011). Las valoraciones del deseo: felicidad, ley natural y virtudes en Tomás de Aquino. *Tópicos, Revista de Filosofía*, núm. 40, 2011, pp. 51-62

Claparède, Eduoard. (1932). *La educación funcional*. Madrid, Espasa- Calpe.

_____. (1959). *A escola sob medida*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura.

Colmenárez, Alfred. (2009). *¿Con o sin luz? Reflexiones sobre la etimología de la palabra alumno*. Disponible en:

<http://www.ucla.edu/ve/viacadem/redine/revis/taeredine/trabajos/>

[reflexionesetimologiaalumno.pdf](#)

Coromines, Joan. (2006). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*.

Madrid, Gredos.

Cuervo, Óscar. (2010). *Kierkegaard. Una introducción*. Buenos Aires, Quadrata.

Decroly, Ovide. (2006). *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos*.

Madrid: Biblioteca Nueva.

Derrida, Jacques. (2001). *Palabra! Instantáneas filosóficas*, Madrid, Trotta.

Duch, Lluís. (2004). *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología*. Barcelona,

Herder.

Each One Teach One. Teaching Activity. Education & outreach Handout 10.8.

Disponible en:

http://sanctuaries.noaa.gov/management/pdfs/Day10_H8_Eachoneteachone

[_____ .pdf](#) (Consulta: 30/12/2014).

Fazio, M. (2007). *Søren Kierkegaard*, en Fernández Labastida, F., Mercado, J. A.

(editores), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*. Disponible en:

<http://www.philosophica.info/archivo/2007/voces/kierkegaard/Kierkegaard.html>

Fermoso Estébanez, Paciano. (1985). *Teoría de la educación*. México, Trillas.

+++++++ Apoyarse en las bases teóricas referidas.

Foucault, Michel. (1985). "Poderes y Estrategias". En: Un diálogo sobre el poder y otras

conversaciones. Madrid.

Freire, Paulo. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.

Fromm, Erich. (1985). *La revolución de la esperanza*. México, FCE.

García, José J. (2008). Amor, muerte y esperanza: reflexiones desde Gabriel Marcel.

En: *Vida y Ética*. 9.2 (2008). Disponible en:

<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/amor-muerte-esperanza-reflexiones-marcel.pdf> (Consulta: 17/12/2014).

García Carrasco, Joaquín. (1993). El concepto de educabilidad y el proceso educacional. En: *Teoría de la educación*, Vol. V (1993) pp. 11-32.

Gimeno Sacristán. (1990). Gimeno Sacristán, J. *Pedagogía por objetivos*. Madrid, Morata.

Hamilton, David. (1993). Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum".

Revista Iberoamericana de Educación. Número 1 - Estado y Educación,

Enero - Abril. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a06.htm>

(Consulta: 26/12/2014). Texto inserto en el libro del autor: *Towards a Theory of Schooling*. (Traducción: José Álvarez-Uría Rico), Londres, Falmer Press, 1989.

Hansen, David T. (2001). *Llamados a enseñar*. Barcelona, Idea Books.

Kierkegaard, Søren. (1967). *El concepto de la angustia*. Espasa-Calpe, Madrid.

Gadamer, Hans-Georg. (1999). *Verdad y método I*, Salamanca, Sígueme.

Gómez-Martínez José Luis. (1992). *Teoría del ensayo*. México, UNAM.

Marcel, Gabriel. (2005). *Homo viator. Prolegómenos a una metafísica de la esperanza*.

Salamanca, Sígueme.

Marías, Julián. (2006). *Breve tratado de la ilusión*. Madrid, Alianza.

Meirieu, Philippe. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.

Millás, Juan José. (2007). *El mundo*. Barcelona, Planeta.

O'callaghan, Paul. (1989). La metafísica de la esperanza y del deseo en Gabriel

Marcel. *Anuario Filosófico*, 1989 (22), 55-92. Disponible en:

<http://dadun.unav.edu/handle/10171/882>

(Consulta: 12/12/2014).

Oliva, F. y Henson, K. T. (1989) ¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de

la enseñanza?. En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza:*

su teoría y su práctica. Madrid, Akal.

Ortega y Gasset, José. (1985) *Meditaciones del Quijote. Ideas sobre la novela*. Madrid, Espasa-Calpe.

_____. (1957). *El hombre y la gente*. Madrid, Revista de Occidente.

Rancière, Jacques. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona, Laertes.

Ricoeur, Paul. (1996). *Sí mismo como otro*. México, Siglo Veintiuno.

_____. (1996). *Tiempo y Narración* (Tomos I, II, III). México: Siglo XXI.

Roa Bastos, Augusto. (1987). *Yo, el supremo*. Bogotá, La oveja negra, 1987.

Rodríguez, Simón (2000). *Obras completas*. Caracas, Ediciones de la Presidencia de la República.

Segura Munguía, Santiago. (2013). *Nuevo diccionario etimológico latín-español y de las voces derivadas*. Bilbao, Universidad de Deusto.

Taberner del Río, Serafín. (1997). *La Educación Funcional de E. Claparède*. Aula, 1997, 9, 45-72.

Valera-Villegas, Gregorio. (2015). Persona, violencia y sentimientos. En: Valera-Villegas, Gregorio y Madriz, Gladys (Eds). *Filosofías de la violencia y los sentimientos. Ensayos y argumentos*.

Caracas, Fondo editorial Fundarte y Ediciones Del Solar.

_____. (2002). *Pedagogía de la alteridad. Una dialógica del encuentro con el otro*. Caracas, UCV-FHE-CEP.

Van Manen, Max. *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós, 1998.

Vigotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

Wood, D., Bruner, J. S., and Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 1976, pp.89-100.

Zubiri, Xabier. (2004). *Naturaleza, Historia, Dios*. Madrid, Alianza.

_____. (1963). El hombre, realidad personal. *Revista de Occidente*, 1.

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y PRÁCTICA APORTES PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND PRACTICE CONTRIBUTIONS TO EDUCATIONAL RESEARCH

Armando Zambrano Leal*****
ORCID: 00000003-31847979

RESUMEN

El presente artículo presenta los grandes elementos teóricos del Desarrollo Profesional Docente y su relación con la práctica y la innovación. Se sitúa en el cambio paradigmático de la institución educativa en sus tres niveles y brinda elementos de orden conceptual para comprender el paso de la formación pedagógica a la formación didáctica del profesorado. El objetivo principal es la exploración de un concepto en el contexto de transformación de las prácticas docentes en la institución educativa después de 1990. Los referentes teóricos principales se sitúan en la línea de conceptos. La metodología aplicada fue de corte cualitativo con enfoque crítico. Como resultados principales se observa un nuevo discurso sobre la formación didáctica en el profesorado, la predominancia del concepto de Desarrollo Profesional Docente en el seno de las transformaciones de la educación.

Palabras claves: Desarrollo profesional docente, práctica, innovación, institución educativa.

ABSTRACT

This article presents the great theoretical elements of teacher professional development and its relation with practice and innovation. It is situated in the paradigmatic change of the educational institution in its three levels and provides conceptual elements to understand the transition from pedagogical training to didactic training of teacher. The main objective is the exploration of a concept in the transformation of teaching practices context in the educational institution after 1990. The main theoretical references are located in the concepts line. The methodology applied was a qualitative nature with a critical approach. The main results show a new discourse on didactic training for teachers, the of the concept of teacher professional predominance development within the transformations of education.

Keywords: Teacher professional development, practice, innovation, educational institution.

Recibido: 16 de enero 2020

Aceptado: 12 de marzo 2020

Publicado: 31 de Enero de 2021

PRELIMINAR

En las tres últimas décadas, producto de los desarrollos tecnológicos y la emergencia del

capitalismo cognitivo, se observa un cambio en la institución educativa (Zambrano, 2009, Zambrano, 2014; Schriewer, 2004; Schriewer, 2001). En los tres niveles del sistema, la

***** Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Paris 8 (Francia). Profesor del doctorado en ciencias de la educación Universidades de Colombia. Asesor pedagógico de la Secretaría de Educación Departamental, Valle del Cauca, Colombia. azambranoleal@gmail.com

escuela, el colegio y las instituciones de educación superior han visto emerger nuevos fines y funciones. La escuela, el colegio y la universidad son gobernadas por un sistema empresarial y de calidad cuyas reglas impone el mercado. Antes de la década de 1990, la institución educativa, en su conjunto, era clásica, arraigada en la formación humanista, gobernada por la investigación y la formación del pensamiento. Los docentes gozaban de autonomía y mantenían una relación espiritual con el saber. Después de esta década se impuso un nuevo régimen de gobernanza de los sujetos (docentes y estudiantes), su ethos institucional se transformó y nuevas funciones sociales aparecieron. Hoy, la institución educativa funciona para el mercado más no para el pensamiento. Esto se observa en las funciones de la Escuela y del colegio producto del discurso de competencias. Para el caso de la Universidad, las reformas de Bolonia y de París promovieron un modo gerencial de funcionamiento afectando las condiciones de formación de los sujetos en sus aprendizajes. Por ejemplo, antes de 1990 el profesorado universitario recibía una formación pedagógica pero después de esta década se impuso un nuevo discurso anclado en la formación didáctica. Los cambios que trajo la reconfiguración del conocimiento, las profesiones y la tecnología, emergería la necesidad de centrar la formación del profesorado en didáctica.

Así, entonces, hoy se habla de didáctica universitaria o profesional (Gineyt, 2015 ; Pastré, 2011 ; Pastré, 2002) y menos de pedagogía en educación superior. El docente, en los nuevos escenarios de la universidad, toma un papel relevante para los procesos de calidad. De sus niveles de formación, capacidades de investigación, extensión y gestión del conocimiento, depende la calidad de la institución. En el caso de las instituciones escolares, la calidad se mide por el alto desempeño en las prácticas de transmisión del saber y los logros demostrados por los estudiantes en las pruebas estandarizadas. En su conjunto, el sistema educativo es gobernado por la calidad y para el caso del profesorado su profesionalidad es una variable constante. Es decir, la calidad de la

institución educativa está asociada a la identidad profesoral, a su mejoramiento continuo y a la capacidad para producir nuevo conocimiento y difundirlo en condiciones de excelencia. De esta realidad emerge un principio rector: las buenas prácticas didácticas producen excelentes resultados en los aprendizajes del estudiantado. Este principio genera una nueva dinámica: observar las prácticas para mejorar las disposiciones del profesorado lo cual supone el Desarrollo Profesional Docente.

EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE. GÉNESIS Y VARIANTES

La historia del Desarrollo Profesional Docente (DPD) tiene sus inicios a mediados de 1980 con el nacimiento, en Estados Unidos, del movimiento denominado *career ladder* el cual puede traducirse como plan de carrera. Este movimiento es producto de la reforma adoptada, en 1984, por el Estado de Tennessee y dirigido a mejorar la profesión docente. Tres años después, 31 Estados habían adoptado el término Plan de Carrera cuyos objetivos consistían en mejorar los salarios sobre la base del rendimiento y la promoción producto de una evaluación, salarios diferenciados y desarrollo profesional docente (Barnabé, 1993). Los planes de carrera definieron una jerarquización de las actividades del docente y una diferenciación de competencias lo que permitía la promoción y movilidad al interior de la profesión. El DPD parte de dos grandes premisas: “¿De qué manera pueden ser mejorados los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo tantos profesores pueden trabajar en dicha mejora? (Ruè, 2015: 221). Estas dos cuestiones están en la base de las mejoras de la enseñanza, tanto en la educación escolar como en la superior y es el camino considerado como el más adecuado para potenciar la enseñanza y los aprendizajes (Vaillant y Cardozo, 2016). El DPD indiscutiblemente está siuado en el registro de los aprendizajes de los estudiantes. Este recibe diversos nombres: aprendizaje por problemas, formación continua, formación profesional situada (Duque, Celis, Diaz, y Gómez, 2014). Así mismo, existen diversos dispositivos de DPD

calsificados en institucionales y colectivos-personales. Los primeros son agenciados por las instituciones (escolares o universitarias) y los segundos, por comunidades de aprendizaje en sus diversas manifestaciones : grupos de estudio, grupos de investigación-acción, grupos de desarrollo pedagógico (Dionni, Lemyre. Savoie-Zajc, 2010).

El DPD integra dos elementos claves: el desarrollo como evolución y continuidad (Vaillant, 2016) y el profesional que implica la identidad de la función. El desarrollo supone, también, cambio en las prácticas. Pero ¿qué significa cambiar en una práctica?. Lo que sostienen (Deaudelin, Brodeur, & Bru, 2005) es precisamente que los dispositivos desplegados a través de la investigación sobre DPD se dirigen a intervenir en los cambios tanto de las representaciones como en las acciones que emprenden los docentes en su ejercicio profesional. Estas representaciones son individuales y colectivas y se movilizan a través de la acción institucional pues ella recoge y organiza las disposiciones sociales y estatales sobre la calidad educativa.

En general, el DPD se define como el aprendizaje realizado por el docente, a la vez como un proceso y producto. Dicho desarrollo sería la base para el nacimiento de dos grandes corrientes: la desarrollista y la profesionalizante. En el primer caso, el desarrollo se estima como crecimiento de los actores e implica modificaciones en sus acciones, sentimiento a lo largo del tiempo. Esta perspectiva se apoya en los mecanismos piagetianos de modificación y acomodación. Desde la perspectiva de la profesión, se insiste en el perfeccionamiento a través de la formación continua, los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida, las diversas formas de aprendizaje, investigación continua y reflexión sobre la práctica, transformación de las competencias y componentes identitarios y toda experiencia de aprendizaje natural las que generalmente se impulsan a través de las instituciones y que corresponden con el cambio de linealidad en el empleo por el de fluctuación de las experiencias. (Uwamariya & Mukamurera, 2005), (Brodeur, Monique. Daudelin, Colette & Bru, Marc, 2005).

En este orden, el DPD es un proceso por medio del cual el profesor y sus colegas revisan y renuevan conjuntamente, como agentes de cambio, adquieren y desarrollan sus conocimientos, las habilidades y saberes para un buen ejercicio profesional (Day, 1999). También significa una diversidad de aprendizajes en la cual los profesores se comprometen, plantean soluciones y conciben nuevas prácticas de su actividad. En el fondo, el DPD hace de la práctica su terreno de acción lo que impone conceptualizarla más allá del simple hacer.

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y PRÁCTICA

En el campo de la formación docente, desde la década de 1970, tomó mucha fuerza el “análisis de necesidades”, técnica proveniente de la formación de adultos y aplicada, en múltiples investigaciones, en la formación docente (Lang, 1987). Luego, emergerá el concepto de la práctica, como análisis de prácticas, en la cual se trataba de comprender la acción y los saberes fundamentales del docente. Mientras el análisis de necesidades imponía la idea de “faltante”, “carencia”, “demanda”, el de práctica situaba la reflexión, los dispositivos, los saberes en la acción y la experiencia docente como fuente de identidad. En esta década se dejó de lado el “análisis de necesidades” pues no se trataba de suplir la carencia en la profesión sino investigar el hacer en la profesión, el cómo se hacía. La práctica aquí quedó reducida a la acción y dio origen al concepto de “práctica pedagógica”. (Van der Maren, 1980; Bonnet & Eymard, 2016). La práctica también se empobreció pues muchos la utilizaron como el conjunto de actividades que los profesores realizan en la enseñanza y era contraria a teoría. Observar las prácticas se volvió un asunto clave para el mejoramiento docente. Suponía esta perspectiva que el docente era un operario de la clase y que la manera como lo hacía marcaba el resultado final. En últimas, observando las prácticas se deducían los resultados del sistema pues el profesor era responsable de la buena enseñanza y de los logros escolares; interviniendo en ellas, todo mejora.

Este concepto abrió el espectro de su conceptualización y no sólo por la acción directa sino también en la historia de la institución, los sujetos, los saberes. Por ejemplo, a través del estudio de las prácticas pedagógicas en una época se deducía el ideal de educación de dicha época. También las prácticas han servido para comprender los ideales filosóficos de la educación e incluso sociológicos y económicos. Esta orientación parte del presupuesto de que la práctica remite a la acción humana –educativa- y se opone a la teoría, un conjunto de percepciones, de pensamiento, de acción y de evaluación que nos guía (Noël, 1997). La práctica está nutrida por los cambios en las representaciones y la construcción de modelos personales para actuar en el aula, promover los aprendizajes, formarse así mismo. (Baillauquès, 1988). Es en este orden que ellas dieron lugar al *análisis de prácticas* por medio del cual se buscaron conocer los modelos, las formas, las estrategias, las relaciones entre sujetos, la innovación, las relaciones con el conocimiento de los docentes (Altet, 2000).

Pues bien, la práctica tiene tres grandes registros. Las disposiciones, el modo y el estilo (Zambrano, 2013, Zambrano 2019). Las primeras tienen que ver con el deseo de hacer, realizar la actividad, tener placer y sentir gusto. Es decir, cuando alguien se dispone plenamente realiza la actividad de forma creativa y encuentra en tal hacer un sentido para su vida. Al contrario, cuando no existe disposición, la actividad ni produce placer ni deseo y menos gusto. En la acción de un proceso repetitivo, generalmente en los obreros y operarios, las acciones terminan siendo aburridas y muchas veces o con frecuencia la persona siente muy poco placer y gusto por la actividad; la resignación es su sello. En el caso contrario, por ejemplo, el del artista o el del artesano, placer, deseo y gusto afloran como disposición pues creando el sujeto enriquece su vida, su espíritu. El artista genial expresa la emoción en su obra y ella contiene todo el placer, el gusto, lo creativo. En la fina artesanía se observa el placer, el gusto, la creatividad del artesano. Ahora bien, el modo de llevar a cabo una actividad engrandece el espíritu de quien la realiza. El

modo de organizar la clase, los materiales, los procedimientos, las situaciones de aprendizaje denotan madurez, desarrollo, plenitud. El modo es producto de la experiencia y es un saber que emerge gracias a la disposición. Finalmente, el estilo es el diferenciador de la actividad y es la finitud de la acción creativa; se alcanza por la disposición y el modo. El estilo marca la diferencia entre el experto y el novato, entre la pasión y la obligación, entre la creatividad y la repetición. El estilo de enseñanza es la finura de la acción y muestra el pleno desarrollo de la formación, la altura alcanzada, la plenitud. El estilo en el artista como en el artesano es el signo diferenciador de su creatividad. El estilo es el conjunto de gestos que dan cuenta de la perfectibilidad alcanzada. En el caso del profesorado, el estilo muestra su identidad, el desarrollo tanto de sus gestos como de sus pensamientos y a través de ellos se observa el modo cómo realiza la actividad y, finalmente sus disposiciones. Estos tres elementos son la base fundamental de la práctica y, por esto mismo, ella no es un simple hacer.

El DPD apunta a mejorar las competencias de los profesores noveles a través de diversas estrategias, por ejemplo el de la tutoría de pares (Moussay, Méard & Étienne, 2011), la observación de clases, las comunidades de aprendizaje, etc; entonces, es muy importante registrar la disposición, el modo y estilo como el profesorado asume su actividad y esto porque los aprendizajes de los profesores se sitúan en dos registros: el desarrollo de las competencias (saber-actuar) en situaciones complejas que exigen dos condiciones: saberes procedimentales (teóricos y procedimentales) y la facultad para movilizarlos, resolver problemas y tomar decisiones (Perrenoud, 2000). La autoregulación de los aprendizajes aparece como el mecanismo de los cambios en la educación. En las instituciones se acrecienta el interés de hacer aprender a los estudiantes. Ello implica, tal como lo hemos visto, mejorar la práctica lo que impone el autoraprendizaje, trabajo autónomo, aprendizaje autónomo, etc. La autoregulación del aprendizaje es objeto de investigación sobre los formadores de docentes (Tillema, 2005) y esto es un asunto de práctica.

¿POR QUÉ OBSERVAR LA PRÁCTICA?

La observación ha tenido tres grandes paradigmas. El prescriptivismo y su modelo de enseñanza eficaz; el modelo cognitivista sobre el control de la práctica de enseñanza en cuanto el profesor es visto como alguien que decide a partir de sus pensamientos, teorías y opiniones personales la forma como planifica sus acciones y las pone en práctica en el aula y, finalmente, el paradigma “ecologista” en el cual se privilegia la “situación” como variable clave de la práctica de enseñanza. Más reciente, el modelo interaccionista donde se integran variables personales, procedimentales y contextuales y no se centra exclusivamente sobre el profesor sino también sobre el alumno en cuanto su mirada y puntos de vista ayudan a comprender mejor la práctica del docente y mejorar, en estado de acción crítica, el desarrollo profesional docente.

Los trabajos de investigación, desde la década de los años 80 del Siglo anterior, muestran una gran preocupación por observar las clases más como un medio para comprender los modos como un profesor enseña, se forma, aprende de las situaciones vividas en clase y generar conocimiento de su práctica y menos como un dispositivo de corrección. (Altet, 2017) señala tres grandes tipos de observación: declaradas, constatadas y esperadas. Las primeras se refieren a lo que dice hacer el sujeto profesor, las segundas las que espera el profesor que le brinde la institución y las terceras las que observa el investigador en la actividad que despliega el profesor en situación de clase. Los instrumentos de observación son variados. Para la observación, por ejemplo, se privilegian las encuestas, cuestionarios o entrevistas.

La observación va más allá de la simple mirada escrutadora, es una instancia de reflexión en común. Se trata de un trabajo entre pares quienes, en comunidad, se nutren de los relatos individuales. Las voces individuales informan de la experiencia y con ella, de los obstáculos, las contingencias, las

deficiencias o los avances. Es la situación en clase el laboratorio de la experiencia y como texto. Los momentos de la clase son conjuntos de instantes por los que transita el profesorado, ellos están cargados de símbolos a los cuales hay que encontrarles un sentido, un significado. Se observa la situación y esto implica partir del relato de lo cotidiano, de vivido y de lo concebido. Este relato es portador de valor y contribuye en la identidad del profesorado. Así mismo, esta textualidad da cuenta de la relación con el saber del profesorado si entendemos por saber aquello que la práctica une con lo pedagógico y que permite explicar las relaciones con la disciplina, el mundo, los otros, consigo mismo.

¿QUÉ SE OBSERVA?

Observar es encontrar el sentido a lo concebido, vivido, dado en la situación y, en este caso, a la situación de clase. ¿Qué se observa? Todo el itinerario que va desde la relación con el saber del profesor (su formación en la disciplina), la forma de planificar u organizar el contenido de su saber (enseñado), el modo como lo pone en escena en y fuera del aula (saber de acción), la manera como acompaña el aprendizaje (saber práctico), el momento como evalúa y hace uso de ella para el aprendizaje exitoso (saber de distancia), la producción del saber dado en forma de saber exteriorizado (investigación sobre su práctica).

El itinerario de la observación está estrechamente unido a la situación de clase. Aquí es muy importante la formación en didáctica de su disciplina o didáctica específica. La historia y epistemología de la didáctica nos muestra, en la perspectiva francófona, que ella es una disciplina cuyo objeto de estudio es la génesis, circulación y apropiación del saber (enseñado) y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje (Zambrano; 2005). Formar a los profesores en didáctica es más que un recurso meramente técnico. Se trata de acercarlos y ayudarles a formarse en esta disciplina pues ella es la que mejor ha operado el sistema del aprendizaje. La didáctica tiene al aprendizaje por objeto y

se interesa en las condiciones para que tenga lugar en los estudiantes. Ahora bien, la didáctica se especifica en orden al objeto de la disciplina que estudia, organiza, regula en términos de aprendizaje. Por esto, es necesario aprender los fundamentos de la didáctica (¿general?) como teoría y las didácticas específicas o disciplinares. Así, entonces, el profesor debe dominar la didáctica de la medicina, la enfermería, la psicología. En esto hay grandes avances pues hace ya cerca de una década se prioriza, en el campo universitario, la didáctica para las disciplinas como espacio de desarrollo profesional docente (DPD). Ahora bien, es necesario afirmar que el cambio en las prácticas docentes está fuertemente relacionado con la innovación pedagógica. ¿A que llamamos Innovación pedagógica?

INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

El tema de la innovación pedagógica es muy reciente y está fuertemente arraigado a los cambios de la institución educativa y sus prácticas de formación. Este concepto viene de la empresa, se consolida en la tecnología y se desplaza a la educación en la primera década de presente siglo. Una investigación sobre el tema realizada, entre otros por (Béchar, 2001) muestra la usencia de trabajo en esta línea antes del año 2000. (Fichez, 2008) mostraba la evolución del tema en los aspectos curriculares y en la pedagogía universitaria. La profesionalización de la enseñanza universitaria ha tomado un lugar importante en la pedagogía universitaria. Esto significa que los profesores no sólo deben comprometerse con la investigación sino que también deben desarrollar habilidades pedagógicas con el fin de promover prácticas eficaces y cambios importantes en la enseñanza (Lison & Jutras, 2014). En el marco de la profesionalización del docente universitario se encuentra la innovación. Esta es, desde cualquier punto de vista, una “transgresión” de las reglas establecidas, de las formas de hacer y representa una forma de irrupción de lo establecido y siempre por mejorar (Coulibay & Hermann, 2015). La innovación es un proceso contrario a novación, cambio, renovación o reforma. No

todo cambio es innovador pero si toda innovación produce cambios. La innovación designa un proceso y sus resultados. En su etimología, innovar es “introducir algo nuevo en” y esto representa introducir algo nuevo en un contexto. Lo que es nuevo en la innovación es la cosa que cambia en el contexto, mejorar lo que existe, lo que se percibe. En pedagogía universitaria, se considera innovación aquello que sobrepasa la cátedra magistral. Por ejemplo, la adopción del aprendizaje por problemas en la facultad de medicina de Sherbrooke en 1987 rompió con la cátedra tradicional e implicó un cambio en la organización de los aprendizajes tal como lo plantearon los creadores de este enfoque en la Universidad de McMaster y así se fue extendiendo a otras universidades como Limburg en Maastrich en Holanda, New Castle en Australia, en la Universidad de Bourgogne o en Louvaine en Bruselas. Este nuevo enfoque rompe con la tradición de la enseñanza de la medicina, ingresa como algo nuevo en un contexto de tradición y, es considerada, entonces, como innovación de aprendizaje. (Lison, Bédard, Beaucher & Trudelle, 2014). La innovación va dirigida al programa, los enfoques pedagógicos, los procesos de transmisión de aprendizaje, los sujetos profesores y estudiantes, los mecanismos de evaluación. (Kozanitis, 2010). Hay factores que favorecen o inhiben la innovación pedagógica: a). las personas que se comprometen con la innovación pedagógica deben ser conscientes del impacto que tendrá sobre ellas y sobre los otros. Para lograrlo, deben establecer los valores; b) la persona que innova es vista como creativa, capaz de iniciativa y de riesgos y c) tomar el tiempo de la innovación con paciencia pues ella exige ir con calma ya que lo que se innova son las prácticas (Bédard, & Raucent, 2015).

Así, entonces, la innovación pedagógica apunta a introducir cambiantes en las prácticas docentes, modelizar los procesos por problemas, agenciar la didáctica universitaria, promover un aprendizaje exitoso incluida su evaluación. La innovación está directamente relacionada con el Desarrollo Profesional Docente porque desarrollo implica

innovación, transformación, introducir lo nuevo en el contexto de la enseñanza. A través de la innovación, la identidad docente se ve favorecida toda vez que los cambios e irrupciones en la vida académica exigen disposición y estilos innovadores en las prácticas.

CONCLUSIONES

No hay duda, la institución educativa se ha transformado. Ella está gobernada por un amplio discurso proveniente de la administración. Los procesos de enseñanza aprendizaje están orientados por las competencias y gobernados por conceptos líquidos como éxito, flexibilidad, proyecto, crédito, etc. La calidad descansa en los procesos tanto administrativos como pedagógicos y didácticos. El profesorado, agente importante en los procesos de transmisión del saber, es objeto de formación, adaptación y reciclaje. A diferencia de la formación clásica humanista, los docentes hoy son observados, evaluados, orientados en sus capacidades, sancionados e, incluso, reciclados en sus capacidades y disposiciones. Este nuevo modo de disciplinar a los sujetos se dirige a las capacidades de transmisión del saber, las técnicas para lograrlo, una observación constante de su ejercicio y pensamiento, unas técnicas de subjetividad centradas en el contenido y resultados. Todo este dispositivo encuentra su génesis en el concepto de Desarrollo Profesional Docente, instrumento por medio del cual se busca higienizar las disposiciones pedagógicas del profesorado.

En esta lógica, el dispositivo de formación desplaza a la pedagogía en beneficio de la didáctica. Ello supone el reconocimiento de las funciones contemporáneas de la institución educativa en un orden del hacer más que del pensar. Los especialistas observan muy positivo el despliegue del DPD y como negativo, su ausencia en la realidad institucional. La literatura refleja tal orientación y sus discursos movilizan conceptos propios de la época. En relación con la práctica, el desarrollo profesional docente aparece más como un medio de observación que de reflexión. En cuanto a la innovación, la

literatura deja entrever su acogimiento en el discurso educativo. Práctica e innovación son conceptos movilizados de nuestra época donde el sujeto queda desplazado en su saber y gobernado por el inagotable ejercicio de siempre ser más eficiente y eficaz. Estos dos conceptos, en su profundidad, hacen visible la pérdida del saber originario de la profesión pues de lo que se trata es de entrenar las disposiciones y menos el espíritu. En definitiva, el desarrollo profesional docente es un nuevo lenguaje de subjetivación del profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

- Altet, M. (2000). L'analyse des Pratiques: une démarche de formation. *Recherche & Formation*(35), 25-41.
- Altet, M. (2017). L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe: *Recherche et Formation. Revue Carnets de Pesquisa*, 47 (16), 1196-1223.
- Baillauquès, S. (1988). La question du modèle dans le discours des instituteurs. *Recherche & Formation*(4), 23-36.
- Barnabé, C. (1993). Un plan de carrière pour les enseignants: l'expérience américaine. *Revue de Sciences de l'éducation*, 18(1), 17-28.
- Béchar, J.-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques: une recension des écrits. *Sciences de l'éducation*, 27(2), 257-281.
- Bédard, Denis & Raucant, Benoît. (2015). Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur: pédagogies actives en présentiel et à distance. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 31(1), En línea.
- Bonnet, Dominique. Eymard, Chantal (2016) Le processus didactique en sciences médicales et en éducation. *Recherches en Didactique*. /1 N° 21 | pages 81 à 91
- Brodeur, Monique. Daudelin, Colette & Bru, Marc. (2005). Le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31(1), 5-14.
- Coulibay, Bernard & Hermann, Hélène. (2015). L'appropriation d'une innovation par ses usagers: autoru du futur learning centre de

- l'Université de Haute Alsace. (e. Ligne, Ed.)
Revue Internationale de Pédagogie de
l'enseignement supérieur, 3(12).
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The
challenges of lifelong learning*. Londres:
Falmer Press.
- Deaudelin, Colette. Brodeur, Monique & Bru,
Marc. (2005). Un portrait caractéristique de la
recherche sur le développement professionnel
des enseignants et sur la formation à
l'enseignement. *Revue des Sciences de
l'Éducation*, 31(1), 177-185.
- Dionni, Liliane. Francois, Lemyre. Savoie-
Zajc, Lorraine. (2010). Vers une définition
englobante de la communauté
d'apprentissage (CA) comme dispositif de
développement professionnel. *Revue des
Sciences de l'Éducation*, 36(1), 25-43.
- Duque, Mauricio. Celis, Jorge. Diaz, Bibiam. y
Gómez, Margarita. (2014). Diez pilares para
un programa de desarrollo docente centrado
en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista
Colombiana de Educación*(67), 107-124.
- Fichez, E. (2008). L'enseignement supérieur
est-il contraint d'innover? Eléments d'analyse.
En G. J.-D. Fischer (dir), *L'université et les TIC*.
Chronique d'une innovation annoncée (págs.
51-81). Bruxelles: De Boeck.
- Gineyt C. (2015) Les coulisses de la
didactisation des savoirs en sciences
infirmières : simulation par jeu de rôle filmé
pour un apprentissage par « situations-
problèmes ». *Rech Soins Infirm*. Dec;(123):89-
107
- Kozanitis, A. (2010). L'influence d'innovations
pédagogiques sur le profil motivationnel et le
choix de stratégies d'apprentissage
d'étudiantes et d'étudiants d'une faculté
d'ingénierie. *Evue Internationale de Pédagogie
de l'enseignement Supérieur*, 26(1), En ligne.
- Lang, V. (1987). De l'expression des besoins
à l'analyse des pratiques dans la formation
des enseignants. *Recherche & Formation*(2),
37-49.
- Lison, Christelle & Jutras, France. (Mai de
2014). innover à l'Université. Penser les
situations d'enseignement pour soutenir
l'apprentissage. *Revue Internationale de
pédagogie de l'enseignement supérieur [en
ligne]*, 30(1).
- Lison, Christelle., Bédard, Denis., Beaucher,
Chantal & Trudelle, Denis. (2014). De
l'innovation à un modèle dynamique
innovante en enseignement supérieur.
*Revue Internationale de Pédagogie de
l'enseignement Supérieur*, 30(1), En ligne.
- Noël, J. (1997). L'analyse des pratiques
éducatives. Un cadre éthique et symbolique
pour éduquer le regard de l'enseignant.
Recherche & Formation(24), 49-67.
- Pastré P. La didactique professionnelle: un
point de vue sur la formation et la
professionnalisation. *Education sciences et
society, competencia et professionalita*.
2011;1:83-95.
- Pastré P. L'analyse du travail en didactique
professionnelle. *Revue Française de
Pédagogie*. 2002 jan-mar(138):9-17.
- Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique
réflexive dans le métier d'enseignant:
professionnalisation et raison pédagogique.
Paris: ESF.
- Ruè Domingo, J. (2015). El desarrollo
profesional docente en educación superior.
Agenda, referentes y propuestas para su
adopción. *Revista de Docencia Universitaria*,
13(Número extraordinario), 2107-236.
- Schriewer Jürgen. (2004).
L'internationalisation des discours sur
l'éducation : adoption d'une « idéologie
mondiale » ou persistance du style de «
réflexion systémique » spécifiquement
nationale. In: *Revue française de pédagogie*,
volume 146, pp. 7-26;
- SCHRIEWER J. (2001). – Formas de
Externalização no Conhecimento Educacional
. *Cadernos Prestige*, vol. 5 (Lisboa:Educa,
2001)
- Tillema, H. H. (2005). Miroirs de
l'autorégulation de l'apprentissage: Les
dilemmes des formateurs d'enseignants. *Revue
des Sciences de l'Éducation*, 31(1), 111-131.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del
desarrollo profesional docente: una mirada
desde Latinoamérica. *Journal of
Supranational Policies of Education*(5), 5-21.

Vaillant, Denise. Cardozo Gaibisso, Lourdes. (2016). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica en el aula. Cuadernos de pedagogía Universitaria, 13(26), 5-14.

Van der Maren, J. (1980). De la recherche universitaire en éducation. Revue des sciences de l'éducation, 6(1), 3–19.

Uwamariya, Angélique & Mukamurera, Joséphine. (2005). Le développement professionnel des enseignants: Approches théoriques. Revue des Sciences de l'Education, 31(1), 133-155.

Zambrano Leal, A. (2005b). Didáctica, pedagogía y saber. Bogotá: Magisterio.

Zambrano Leal, A. (2009) La universidad en Colombia: el profesor como sujeto de saber. Rasgos y percepciones. En Educación y Universidad desde la complejidad en la Globalización. Universidad Autónoma del Estado de México, Porrúa, México, 2009. pp. 311-355

Zambrano Leal, Armando. (2014). Ser docente y sociedad de control. Lo oculto en lo visto. Praxis & Saber, Vol. 5. núm. 9, pág.149-164

Zambrano Leal, Armando. (2013). Escuela y saber. Cali, Editorial Universidad Icesi, pp. 235.

Zambrano Leal, Armando. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. Pedagogía y Saberes, núm. 50, pág.75-84.

. EDUCACIÓN Y TEORÍA PSICOANALÍTICA

PSYCHOANALYTIC EDUCATION AND THEORY

Gerardo Costilla Macedo³⁶

ORCID: 0000-0002-2992-1538

RESUMEN

El objetivo del presente artículo consiste en exponer algunos cruces de saberes entre Educación y Teoría Psicoanalítica para ello, nos centraremos en tres argumentos, primero: las posibilidades de diálogo entre Educación y Teoría psicoanalítica; segundo: la constitución del sujeto según la teoría psicoanalítica tercero: la manera en que la teoría psicoanalítica da cuenta de los procesos de transferencia y contratransferencia en la relación maestro-estudiante.

La aportación consiste en exponer de qué manera la teoría psicoanalítica ofrece constructos para llevar a cabo una lectura del acto educativo posicionándose desde otro lugar, patentizando la importancia de las relaciones afectivas veladas que se instauran entre maestros y estudiantes.

Palabras clave: Educación, Teoría psicoanalítica, relación docente-alumno, transferencia, contratransferencia.

ABSTRACT

The purpose of this article is to expose some crossing of knowledge between Education and Psychoanalytic Theory. For this we will focus on three arguments first: the possibilities of dialogue between Education and Psychoanalytic Theory; second: the constitution according to Psychoanalytic Theory, third: the way in which Psychoanalytic Theory accounts for the transference and countertransference processes in the teacher-student relationship.

The contribution consist of exposing how Psychoanalytic Theory offers constructs to carry out of reading of the educational act, positioning itself from another place, evidencing the importance of the veiled affective relationships that are established between teachers and students.

Key words: Education, Psychoanalytic Theory Teoría, teacher-student relationship, transference, countertransference.

Recibido: 23 de Abril 2020

Aceptado: 26 de Agosto 2020

Publicado: 31 de Enero de 2021

³⁶ Egresado del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. aiapaideia@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

“La relación circular que se instaura en la pareja enseñante-enseñado produce efectos de búmeran que deben ser analizados como tales”

Anny Cordié

Ante los retos que enfrentan cotidianamente los niños y los jóvenes en la educación escolarizada, se pretende realizar una actividad de desciframiento e interpretación a la luz de la teoría psicoanalítica de algunos mecanismos del aparato psíquico que determinan, inevitablemente, el hacer de maestros.

En este sentido, resalta el ímpetu con que los docentes reproducen el discurso hegemónico, a pesar de que muchas veces, el esfuerzo por cumplir con las exigencias de dicho discurso sea causa de neurosis (trastornos del sistema nervioso sin que existan lesiones en él) tanto para ellos mismos como para los estudiantes

Ante lo anterior, vale la pena preguntarse: ¿qué es lo que guía el hacer de los maestros?; ¿la razón, la conciencia?; ¿y si el hacer de los maestros no estuviese guiado únicamente por la razón y la conciencia?

Estas interrogantes nos dan la pauta para repensar la relación entre Educación y Teoría Psicoanalítica, y ahí la constitución del sujeto, reconociendo en la imagen de los niños y los adolescentes tanto al estudiante como la niñez y la adolescencia olvidada del maestro, con el supuesto de que si este último comprende su niñez y su adolescencia, está en posibilidad de comprender por empatía a sus estudiantes mejorando su relación con ellos, es decir, si el profesor es capaz de verse a sí mismo desde el lugar del estudiante, con todos sus placeres y con todos sus dolores, entonces es posible que esté dispuesto a mediar entre lo que él pretende enseñar y lo que los estudiantes desean aprender.

EDUCACIÓN Y TEORÍA PSICOANALÍTICA

“En la escuela se crea una situación en la que los docentes, lejos de entender al alumno como sujeto que desea lo piensan como enfermo que hay que curar robándole toda palabra personal”
Maud Mannoni.

Ante la polisemia de las categorías a que acudimos en el presente, se hace indispensable una reinterpretación de las mismas con respecto a nuestra cotidianeidad, una elucidación de los vocablos que den cuenta de aquello que estamos haciendo los maestros, y como la tesis que aquí se sostiene es que las prácticas escolares están predeterminadas por el inconsciente, entonces se considera indispensable recurrir al discurso psicoanalítico, en virtud de que, precisamente el inconsciente es el objeto de estudio del psicoanálisis.

Al respecto, vale la pena mencionar que si bien es cierto que la posibilidad de relaciones entre psicoanálisis y educación, definitivamente no es nueva, también lo es que, en el presente:

“los psicoanalistas han permanecido lejos de las escuelas. Y los docentes han estado lejos del psicoanálisis, de su teoría y de su práctica. El resultado es un fuerte malentendido: lo que esta teoría ofrece para pensar al sujeto de la educación no es conocido ni aprovechado suficientemente por los docentes” (Follari, 1997).

De hecho, una de las causas de la escisión entre psicoanálisis y educación, parece depender de la acepción que se le otorgue a la educación y la ruptura se da sólo cuando se piensa a esta última, como una mera transmisión de conocimientos sin sentido y exógenos al sujeto que aprende. Sin embargo cuando Freud afirma que el educar, junto con el gobernar y el psicoanalizar son las tres tareas imposibles de realizar y al mismo tiempo es imposible dejarlas de ejercer, él posiciona al acto educativo en una misma

dimensión que el psicoanálisis.

De tal suerte, los discursos psicoanalítico y educativo, justamente por seguir, cursos no lineales, no se pueden constituir como dos líneas paralelas que se prolongan hasta el infinito sin llegar a tocarse jamás, contrariamente, se considera que existen momentos donde ambos pueden encontrarse; y en ese encuentro, es posible percatarse de sus posibilidades de diálogo, y los maestros podemos tomar en cuenta los constructos del psicoanálisis que permitan llevar a cabo una intervención educativa que no tenga como meta la normalización del sujeto.

Vale la pena mencionar que, aunque se reconoce el reduccionismo que ha pensado la educación como una adaptación de los niños al mundo adulto es una acepción que ha sido aceptada durante muchos siglos, la cual incluso en pleno siglo XXI sigue vigente en el imaginario de muchos docentes, en el presente trabajo los fines de la labor educativa se conciben, más bien, como una potenciación de la autonomía de los estudiantes; en este entendido, son muchos los psicoanalistas y maestros que apuestan a los aportes que la teoría psicoanalítica ofrece a la educación...

Vale la pena aclarar también que cuando se habla de psicoanálisis, se pueden distinguir, al menos, dos acepciones: la teoría³⁷ psicoanalítica y la terapia psicoanalítica.

Dice Dolto: “El psicoanálisis terapéutico es un método de búsqueda de verdad individual más allá de los acontecimientos; la realidad de estos últimos, para un sujeto dado, sólo adquiere sentido por la forma en que ha participado y se ha sentido modificado por ellos. Mediante el

método de decir todo a quien todo escucha, el paciente en análisis se remota a los fundamentos organizadores de su afectividad de niño o de niña. Ahora bien, el psicoanalista no agrega nada nuevo. Permite encontrar una salida a las fuerzas emocionales vedadas que están en conflicto, pero el que las debe dirigir es el paciente mismo” (Dolto, 2001)³⁸.

Tomando en cuenta que el psicoanálisis terapéutico, la clínica o la terapia psicoanalítica tienen como requisito indispensable la demanda de la escucha por parte del paciente y la atención en una sesión individual; es por demás evidente la imposibilidad de pensar la aplicación de la terapia psicoanalítica en la escuela, pues para ello se precisan, requisitos que escapan, al espacio educativo. Por lo tanto cuando en el presente artículo, se hace mención al psicoanálisis, nos referimos al corpus de constructos elaborados por Freud que nos permiten dar cuenta de las actuales prácticas educativas.

Al respecto afirma Cifalli:

“De 1909 a 1937 hay por lo menos dieciséis textos freudianos que jalonean el interés que Freud no dejó de manifestar por la educación, aún cuando la mayoría de las veces fuera a través de intermediarios, estos textos remiten a una estrategia dirigida a quitar la exclusividad del psicoanálisis a los médicos, gracias al apoyo o al éxito que tuvo con los docentes y pedagogos” (Cifali, 1992).

A partir de la cita anterior se puede afirmar que muchos educadores y pedagogos, desde

³⁷ El término teoría se utiliza en tanto que existe una construcción de conceptos y no teoría entendida como una ciencia sujeta a comprobación,...

³⁸ Dolto, John: en presentación de “La primera entrevista con el psicoanalista”, Ed. Gedisa, Barcelona, 2001. p. 11.

1900, cuando se consolida la creación de los fundamentos de la teoría psicoanalítica a través de la publicación de “La interpretación de los sueños”, construyeron profundos vínculos entre el psicoanálisis y la educación escolarizada y lo plasmaron en diversos textos, tenemos como ejemplos de aquellos primeros escritos:

- Aichhorn: “Verwahrloste Jugend (juventud desamparada)”
- Zulliger: “La psychanalyse á l'école (el psicoanálisis en la escuela)”
- “Schwierige Schüler (escolares difíciles)”
- “La psychanalyse et les écoles nouvelles (el psicoanálisis y las escuelas nuevas)”
- Pfister: “Psicoanálisis y Educación”.

“Acerca del valor pedagógico del psicoanálisis se ha dicho: <<Aunque el psicoanálisis no hubiera iluminado más que los dos hechos de la represión y de la sublimación, ya significaría ello para la educación una ganancia considerable>> (E. Huguenin). <<Es cien veces más valioso para el docente que la psicología tradicional>> (Pfister). <<Freud ha demostrado, en esencia, que el carácter y las neurosis son moldeados por las experiencias tempranas por un grado hasta ahora insospechado. Sobra indicar la influencia revolucionaria que ha tenido este descubrimiento no sólo para la psiquiatría, sino también para la educación>> (K. Horney)” (Freud, 1999)

Podemos asegurar, entonces, que desde la aparición del psicoanálisis, hace ya más de un siglo, hasta fechas recientes no han dejado de publicarse, en la mayoría de las universidades del mundo, sobre todo en las diferentes facultades de filosofía, psicología y

pedagogía, textos e investigaciones que giran en torno a las posibles relaciones entre psicoanálisis y educación.

Se considera entonces, a partir de lo anterior, establecer tres advertencias:

La primera: “la mayor parte de las personas, al igual que muchos médicos, creen aún que el psicoanálisis va a hacer esto o aquello, va a influir, a moralizar, estimular, razonar, en suma, va a actuar con sus palabras como con un remedio; mediante una especie de sugestión, para llevar al sujeto a que se comporte bien”. (Dolto, 2001).

Nada más lejos de la realidad, pues el objetivo del psicoanálisis no es que el paciente se comporte bien, de hecho ni siquiera se busca el bien del paciente, la meta consiste más bien que tome conciencia sobre ciertos comportamientos inconscientes que le generan alguna neurosis.

La segunda: cuando en el presente trabajo se habla de psicoanálisis no se hace referencia al psicoanálisis terapéutico, en lugar de ello, se cree firmemente, que el docente puede hacer uso de los constructos de la teoría psicoanalítica que tienen alusión directa a la constitución del sujeto, para tratar de romper con ciertos pre-juicios acerca de determinados actos de los alumnos, de lo contrario, se corre el riesgo de interpretar equivocadamente determinadas acciones llevadas a cabo por los chicos, convirtiéndolos, en enigmas inabordables.

La tercera: en la presente investigación no se concibe la labor docente como una transmisión de conocimientos, no nos referimos a una educación del control, del sometimiento y de la represión, ni con las pedagogías libertarias, en lugar de ello, la labor educativa se piensa como una forma de relación reflexiva del educando consigo mismo, como una posibilidad de potenciar su autonomía, como un espacio que puede

posibilitar el encuentro consigo mismo y con los otros,...

LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO, SEGÚN LA TEORÍA PSICOANALÍTICA

“Nosotros, los que conocemos, somos desconocidos para nosotros, somos desconocidos para nosotros mismos; esto tiene un buen fundamento. No nos hemos buscado nunca, ¿cómo iba a suceder que un día nos encontrásemos?...”
Nietzsche

Para llevar a cabo una lectura psicoanalítica del ejercicio de la educación, se toma como punto de partida la <constitución del sujeto> sobre todo la cuestión relacionada con el desarrollo de las etapas psicosexuales, debido a que se piensa que: <la mayoría de las formas de trabajo y actividades que se ponen en práctica en el salón de clases, se determinan desde la estructura del inconsciente³⁹, es decir, casi todas las acciones que el docente piensa, dice y realiza con sus estudiantes, responden, más que a la re-flexión y a acciones llevadas a cabo por elección, a la historia personal de cada sujeto, a las formas en que fueron educados en un principio, durante sus <primeros cinco años de vida>⁴⁰ y después a lo largo de su trayectoria escolar, pues se considera que dichas acciones son determinadas, en primera

instancia, por la <imagen paterna>⁴¹ y en segunda instancia, por una <imagen ideal del docente>⁴², las cuales son reproducidas, inconscientemente, a través de un <automatismo de repetición>⁴³

Así las cosas, y como se mencionó anteriormente, en muchas ocasiones, la cotidianeidad de la docencia se caracteriza por concebir a la gran mayoría de los alumnos de educación básica, sobre todo a los que cursan la educación secundaria como: seres hoscos frustrados, mentirosos, hipócritas, agresivos, cínicos, violentos, desconfiados, con baja autoestima y sin respeto alguno por sí mismos, ni por los demás, ante lo anterior y la exigencia institucional de conservar el orden, el control y la disciplina, reprendiendo, castigando, prohibiendo, vigilando y sometiendo al adolescente a una educación determinada por los adultos, la cotidianeidad en las prácticas escolares se vive como una neurosis y un malestar, tanto en los docentes como en los alumnos, por tanto se hace menester llevar a cabo una re-flexión acerca del porqué de sus estructuras psíquicas.

Dice Anna Freud: “La casi totalidad de los adolescentes con que se debe tratar, cargan ya con toda una serie de vivencias más o menos profundas y graves, y han pasado, en el hogar y en la escuela, por las manos de una serie de educadores, de ahí que, en sus

³⁹ Freud denomina inconsciente a la instancia constituida por elementos reprimidos que ven negado su acceso a la conciencia. Dichos elementos son representantes pulsionales, Lacan agregaría posteriormente, que además, el inconsciente está estructurado como un lenguaje...

⁴⁰ De acuerdo con el discurso del psicoanálisis, la constitución del sujeto se lleva a cabo, justamente, durante los primeros cinco años de vida, así algunos conceptos y enunciaciones se explicarán detalladamente más adelante; de acuerdo a la exigencia y pertinencia de lo que se dice; sin embargo aparecen, desde este primer momento a nivel de introducción, de hilo que permite hilvanar el discurso.

⁴¹ Según Freud, la imagen del docente en cada sujeto, tiene como punto de partida las relaciones que éste ha

establecido con sus padres en la primera infancia.

⁴² Existe una imagen mítica del docente, la cual determina, desde la estructura del inconsciente, el hacer de los docentes, por el momento baste con enunciarla, pues se discutirá con mayor amplitud en el siguiente apartado.

⁴³ “Suele traducirse como automatismo de repetición la fórmula freudiana original de la Wiederholungszwang la cual consiste en el hecho de que en las representaciones, los discursos, las conductas, los actos o las situaciones que vive el sujeto, algo vuelva sin cesar, la mayor parte de las veces sin que él lo sepa y, en todo caso, sin una intención deliberada de su parte. Este retorno de lo mismo y esta insistencia se hacen fácilmente compulsivos y, en general, se presentan bajo la forma de un automatismo” Chemama, Roland. “Diccionario del Psicoanálisis”, Amorrortu, segunda edición revisada y ampliada, Buenos Aires, 2004. pp. 593-594.

primeros contactos con el adolescente, el docente no tardará en advertir que, el alumno reacciona de antemano, ante su personalidad y actitudes, pues ya trae consigo determinadas posturas o modalidades anteriormente fijadas y establecidas, y que le opone la desconfianza, la terquedad o la hostilidad que adquirió en sus experiencias previas con otros adultos” (Freud, 1999)

En este sentido, la idea es que la teoría psicoanalítica aporta algunos elementos que permiten, repensar la forma de concebir a los niños y jóvenes y de relacionarse con ellos, pues aporta elementos que permiten elucidar la forma en que se constituye y se estructura la personalidad del sujeto, antes de su llegada a la escuela, así al acceder a la intelección del posible origen de ciertas conductas por parte de los estudiantes.

Afirma Freud: “El gran interés de los docentes y pedagogos por el psicoanálisis descansa en una tesis que se ha vuelto evidente: sólo puede ser educador quien es capaz de compenetrarse por empatía con el alma infantil, y los adultos que no comprendemos a los niños y a los adolescentes, es en gran medida porque hemos dejado de entender nuestra propia infancia y adolescencia, nuestra amnesia de lo infantil y juvenil es una prueba de cuanto nos hemos enajenado de ella, el psicoanálisis ha revelado los deseos, formaciones de pensamiento y procesos de desarrollo característicos de la niñez; todos los empeños anteriores fueron enojosamente incompletos y erróneos porque habían dejado de lado completamente, un factor de importancia inapreciable <<la sexualidad infantil en sus

exteriorizaciones corporales y anímicas>>” (Freud S. , 2005)

Podemos inferir que la afirmación de Freud en cuanto a las relaciones entre psicoanálisis y educación esta enunciada, pensando en que si el docente se familiariza con determinados constructos resultantes de la investigación psicoanalítica, tales como: las dos tópicas, las pulsiones parciales, el desarrollo psicosexual, la interpretación de los sueños, el conflicto edípico, los actos fallidos, la represión, la sublimación y sobre todo la transferencia,... es más fácil reconciliarse con ciertas fases del desarrollo infantil y juvenil, y se evita caer en la sobrevaloración o en el menosprecio de determinados síntomas que presentan los educandos.

Ahora bien, no se trata de enarbolar la teoría psicoanalítica, como la nueva verdad; sin embargo y a pesar de las críticas que se le pudieran hacer al psicoanálisis, resulta innegable, que algunos descubrimientos del discurso psicoanalítico tensan, entre otros, al discurso educativo, pues el psicoanálisis se constituyó como un parteaguas, al poner al descubierto que los procesos psíquicos son en sí mismos inconscientes y los procesos conscientes no son sino actos aislados o fracciones de una vida anímica total, por ello, no se puede concebir al sujeto de igual modo, antes y después del psicoanálisis, ya que, Freud, al llevar a cabo el desciframiento de los procesos inconscientes, puso de manifiesto que dichos procesos actúan sin que el sujeto pueda dar cuenta de ellos.

Aún mejor, podemos decir que la educación escolarizada se ha caracterizado por el ejercicio de la violencia simbólica sobre el <aparato psíquico>⁴⁴ y el cuerpo de los niños y de los adolescentes, es decir, la infancia es, para el discurso educativo, un síntoma donde se ha hablado muchísimo de ella; no obstante, siempre hay algo que queda olvidado,

⁴⁴ El aparato psíquico se refiere a la esquematización figurativa de la estructura elemental y fundamental que

formaliza el lugar del desarrollo de los procesos inconscientes. Chemama, Op. Cit.

silenciado, negado.

El <ejercicio de la violencia>⁴⁵ sobre el aparato psíquico, se deja traslucir en el hecho de que los discursos educativos, han hablado desde siempre por los alumnos y son los docentes quienes afirman saber que es lo que los educandos necesitan, lo que sienten, lo que quieren, a cambio, han acallado las voces de los chicos, omitiendo específicamente “algo” acerca de lo cual pareciera que está prohibido hablar, algo indecible,...

Al respecto, dice Helí Morales:

“¿Qué es lo insoportable de la infancia?; ¿Cuál es el miedo a la infancia?;..., ¡¿No es lo impensable la dimensión del cuerpo y la sexualidad del niño?!; ¿No es eso lo que, en última instancia, está siempre ausente de cualquier programa educativo?, ¡Eso es lo que está forcluido (cercenado)!, el niño no tiene sexualidad, y si tiene, no se soporta y como no se soporta se le envía al psicoanalista,..., pues la infancia es pensada desde un discurso biológico y psicológico, donde lo que es negado y olvidado es el cuerpo del alumno,...”⁴⁶

Definitivamente, tanto en los discursos de lo escolar como en los de la educación, está siempre omitida la sexualidad del estudiante (niño o adolescente) destaca el ocultamiento de dicha sexualidad, pues a lo más que se puede aspirar, es a una descripción biológica del supuesto desarrollo ¿en la pubertad? De los caracteres sexuales masculinos y femeninos pero de sexualidad ¡nada!, nada acerca del deseo, nada sobre las fantasías,

⁴⁵ Vale la pena aclarar que se re-conoce la inherencia del ejercicio de la violencia en cualquier acto educativo; sin embargo, la intención es re-saltar aquí, la violencia sobre el aparato psíquico (entendido como represión sobre el desarrollo psico-sexual del niño) y el cuerpo (entendido como lo pulsional...) del niño.

nada sobre la masturbación,...

Dice Foucault: “la figura del masturbador exhibe cierto número de características específicas. La primera es que se manifiesta y aparece en el pensamiento, el saber y las técnicas pedagógicas del siglo XVIII, como un individuo excepcional, ni siquiera como un individuo frecuente,..., esa práctica de la masturbación que se reconoce como universal, se asevera al mismo tiempo que es una práctica que se desconoce o es mal conocida, de la que nadie habla, que nadie conoce y cuyo secreto jamás se revela. La masturbación es el secreto universal, el secreto compartido por todo mundo, pero que casi nadie comunica nunca a ningún otro. Es el secreto poseído por todos: <casi nadie sabe que casi todo el mundo lo hace>”⁴⁷

Ahora bien a la pregunta ¿por qué tantos mecanismos de control sobre la sexualidad del niño? No sólo de parte de los docentes; sino de todos los adultos, contesta Helí Morales:

“el primer descubrimiento del sujeto como yoicidad es su cuerpo, a partir del otro, hay un planteamiento donde, lo otro radical del sujeto es su cuerpo porque es lo menos suyo que tiene, no en el sentido físico; sino en el sentido de la significación de control, además, lo que no soportamos los adultos, de la infancia es que nos recuerda nuestra sexualidad polimorfa

⁴⁶ Examen de candidatura al grado de Doctor, presentado por el Maestro Gerardo Meneses Díaz, con el trabajo titulado: “El discurso pedagógico en la infancia: la formación de una realidad sui generis” en febrero de 2006, en la FES “ARAGÓN”.

⁴⁷ Foucault, Michel: “Los anormales”, F.C.E., México, México, 2002. pp. 64-65

perversa,...”⁴⁸

Pues sí, lo más nuestro que tenemos es el propio cuerpo, a partir del descubrimiento de nuestro propio cuerpo, establecemos las nociones de: yo y el otro, en este sentido, la construcción del yo, nos permite tomar conciencia de que tenemos el poder, al menos sobre nuestro propio cuerpo, por ello, en el discurso hegemónico se ha gestado la violencia sobre el aparato psíquico infantil, con la intención de quitarnos el poder, incluso, sobre nuestro propio cuerpo, por ello, se ha instituido un control radical sobre la sexualidad del niño, pues el poder sabe que si se reconociera la sexualidad infantil, sin una represión tan radical, se constituiría como un peligro para el ejercicio de dicho poder, amén de lo anterior los adultos “aceptan” ejercer dicho control, por lo insostenible que resulta recordar la propia sexualidad perversa polimorfa y dentro de ella, el horror ante los deseos incestuosos.

Así, al desmitificar, Freud, la no-sexualidad infantil vuelve a tensar al discurso pedagógico, ya que, pone al descubierto que el hacer de todos y cada uno de los sujetos (y ahí los actores escolares), tiene como argumento los procesos inconscientes, los cuales, inevitablemente, tienen sus raíces en la forma en que se vivencie la sexualidad en la primera infancia...

Siendo así, lo que sigue es una breve revisión de la constitución del psiquismo del sujeto, a partir de la sexualidad infantil según la teoría psicoanalítica.

“Es en 1915, en la 3a edición de los Tres ensayos de teoría sexual, cuando S. Freud establece de manera sistemática la noción de estadios del psicoanálisis. Contrariamente a las perspectivas de la psicología del niño elaboradas por Wallon y Piaget,...”⁴⁹

En el discurso de Freud, no se trata de etapas genéticas que caracterizan el desarrollo cognoscitivo del sujeto; sino grados de organización psicosexual que marcan el desarrollo psíquico del sujeto. En este sentido Freud afirma que el aparato psíquico del sujeto se constituye a partir de la forma en que se vivencie la existencia de dos tipos de pulsiones:

- a) Permanentes: eros y tanatos.
- b) Parciales: oral, anal y escópica, además de la organización fálica y el período de latencia...

TEORÍA DE LAS PULSIONES

Según Freud, todos los seres humanos, al nacer, iniciamos el desarrollo de dos pulsiones (energía interna que aparece en nuestros actos cotidianos, en forma de pulsos, de manera permanente) fundamentales: eros y tanatos, es decir, pulsiones de vida y pulsiones de muerte, así, mientras las primeras reagrupan la parte de las pulsiones que tiende a la autoconservación, a la supervivencia de la especie, al amor, al deseo, a la búsqueda del vínculo con los otros; las segundas, reagrupan la fase de las pulsiones que tienden a la autodestrucción, al aniquilamiento de la especie y a la desvinculación...

“En las funciones biológicas, ambas pulsiones se antagonizan o complementan mutuamente,..., las modificaciones de la proporción en que se mezclan tienen decisivas consecuencias, una mayor dosis de agresión sexual convierte al amante en asesino perverso; una gran atenuación del factor agresivo le torna tímido o impotente.” (Freud, 2001).

Podemos decir entonces que ambas pulsiones coexisten simultáneamente y que su juego dialéctico-dual es lo que pone de

⁴⁸ Morales, Helí, IBIDEM

⁴⁹ Op. Cit. Chemama, p.225

manifiesto todos los fenómenos vitales que sostienen al sujeto, así, mientras las pulsiones de vida constituyen la excitación, la fuerza, el empuje, la fuente interna de energía; las pulsiones de muerte tienen como tarea relajar la excitación, disminuirla

“... disminuir la tensión del organismo al grado más bajo posible. A primera vista, es la permanente búsqueda de la satisfacción la que vuelve a llevar al sujeto, por medio de la descarga pulsional, a este punto de estiaje,..., sin embargo este retorno al punto de partida, al nivel mínimo de excitación, es el eco de la tendencia que empuja al organismo a volver a su origen, a su estado primero de no-vida, es decir, a la muerte”⁵⁰

Tenemos entonces que, la meta de la pulsión o del estado de excitación, es su satisfacción, la obtención de placer, no obstante, si la satisfacción es total y definitiva, conlleva la desaparición de todo lo que puede ser causa de necesidad, y ese estado de desaparición, de relajamiento absoluto, de no-necesidad, de silencio, implica, inevitablemente, la muerte del sujeto.

Con respecto al eros, Freud, se encargó de elucidarlo lo suficiente construyendo el concepto de energía sexual pulsional denominada libido (palabra que, en latín, significa deseo). Se carece de un término análogo a libido, aplicable a la energía de la pulsión de destrucción, se puede reflexionar, empero, en torno a ciertos fenómenos cotidianos a través de los cuales se hace manifiesta, por ejemplo: cuando miramos desde las alturas, hacia el fondo de un abismo y sentimos el vértigo, freudianamente se puede afirmar que es una manifestación de la pulsión de muerte, el llamado para ejercer el retorno a un estado de no- vida, un ejemplo más lo podemos pensar al conducir algún vehículo automotor, cuando en algún

momento dado, sentimos la excitación, el llamado de la velocidad, y si nos dejamos llevar, nos percatamos, de pronto que, estamos a un instante de cerrar el círculo, de regresar al origen, un último ejemplo lo podemos observar cuando al ir caminando, repentinamente, alucinamos que alguno de los vehículos que transitan nos embiste, cuando percibimos, de pronto, que algún objeto punzante se incrusta en nuestro oído o en cualquier parte de nuestro cuerpo o que algún puente, poste, edificio o construcción alta, se nos viene encima, sí, la pulsión de muerte siempre está latente en nosotros y nos llama e innegablemente, nos coquetea, nos seduce y nos invita a regresar al punto de partida...

De tal suerte, se hace menester esforzarse por hacer inteligible que todos poseemos en sí mismos una energía sexual destinada al vínculo con los demás y una energía sexual de destrucción, pues bien, contener la segunda, deviene en conversión de la agresión contenida en autoagresión, es decir, en canalización de la agresión contra sí, son más que evidentes la multiplicidad de ejemplos que podemos dar de dicha situación: los accesos de ira, el jalarse los cabellos, golpear la pared con los puños,... Y en casos extremos, cuando el eros se ha agotado, la autodestrucción se acrecienta en el interior hasta que deviene, inevitablemente, en el suicidio del sujeto...

UNA LECTURA PSICOANALÍTICA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

“El saber de la mayoría de los enseñantes de educación básica corresponde a una suma de conocimientos adquiridos en sus años de estudios y transmitidos por maestros que los habían recibido a su vez de sus propios maestros. No hay nada que inventar, no hay nada que crear: el docente es un eslabón en la

⁵⁰ Chemama, Roland y Vanderersch: “Diccionario del Psicoanálisis”, Amorrortu, Buenos Aires, 2004, p. 575.

cadena del saber que se transmite de una generación a otra” Anny Cordié

La educación escolarizada, a pesar de tener distintos objetivos, dependiendo de la época y el grado de desarrollo del grupo humano de quien se trate, tradicionalmente ha tenido como común denominador: “darle forma” a los niños y jóvenes por parte de los adultos, de acuerdo con ciertas características consideradas deseables; adaptarlos a las reglas sociales establecidas y el dominio de ciertas habilidades consideradas indispensables para desenvolverse socialmente en un momento dado.

En voz de Follari:

“atendamos a los sujetos, para que éstos hagan de una manera más adecuada aquello que unidireccionalmente nos parece necesario que hagan”(Follari, 1997).

Vale la pena enunciar, que muchas veces el educando asiste a la escuela porque existe en él un deseo de saber, sin embargo, cuando el deseo de saber del educando se enfrenta a la tendencia normalizadora del docente, surge el malestar en el alumno, ante un educador que no le reconoce su deseo y que intenta, por el contrario, imponerle un saber ajeno.

Así, tenemos que: por un lado, el síndrome⁵¹ del docente es querer ayudar, pues existe en él un deseo narcisista de convertirse en salvador, por otro lado, el alumno, no quiere que el docente lo salve, pues dicha salvación implicaría una deuda y el adolescente no quiere deberle nada a un profesor, que lo niega, que está del lado de la moral y que en realidad va tras su propio deseo.

Dice Mannoni:

“... en la enseñanza, el deseo de saber del alumno se enfrenta con el deseo del maestro de que el alumno sepa, anulando de esta forma lo que válidamente podría sostener el deseo del alumno” (Gerber, 1982)

Entonces, aunque se reconoce que existen excepciones, se tiene que, cuando predomina en el imago del educador el fuerte deseo por enseñar, éste generalmente, obtusa el deseo del alumno por aprender, es decir, al enfrentarse ambos deseos generalmente, el estudiante se ve obligado a renunciar a su propio deseo, cuando así sucede, el acto educativo conduce inevitablemente al alumno hacia una neurosis y, por ende, a una aversión hacia la escuela.

Por si lo anterior no fuese suficiente, Señala Bernfeld:

“el educador se encuentra situado frente a dos niños, el niño que él debe educar y el niño reprimido en él mismo. Y lo único que puede hacer es tratar al primero según la vivencia que ha tenido el segundo” (Serrano C., 1990)

Entonces, el docente identifica en el alumno al niño que fue él, y trata de salvar al alumno, porque está tratando de salvarse a sí mismo, en su niñez, por ello se dice que va tras su propio deseo, reproduciendo la forma en que él fue tratado o trata al alumno de la forma en que a él le hubiese agradado ser tratado, siempre a partir del niño reprimido en él mismo.

Por su parte, el estudiante construye la imagen del educador, desde la relación que, con respecto a su padre y su madre, se

perversión.

⁵¹ Aunque el término se refiere en medicina al conjunto de síntomas característicos de una enfermedad, aquí se utiliza para enunciar por analogía, el conjunto de síntomas que caracterizan el hacer del docente enfocados hacia una “misión redentora” lo cual, se considera una

constituyó en su estructura psíquica desde la infancia, de este modo, aunque los estudiantes saben que el educador no es ninguno de los miembros parentales (el padre o la madre) perciben en él dichos ímagos, desde el inconsciente.

Así las cosas, se puede afirmar que la relación maestro-estudiante se encuentra matizada por fantasmas y deseos inconscientes, dicho fenómeno fue nombrado por Freud como: "transferencia", al respecto dice Anny Cordié:

"existe un proceso de reviviscencia de afectos inconscientes producidos en el marco de la relación docente-alumno; el educador, quien sustituye a los ímagos originales, pasa a ser soporte de los fantasmas, los deseos y el amor del alumno, dicho proceso lleva por nombre transferencia" (Cordié, 1998)

Entonces, es importante tener presente que existen en el alumno, dos concepciones de lo que es un docente: una dada por su noción consciente de lo que es un profesor, y otra compuesta por copias de tendencias y todas sus fantasías inconscientes.

Con respecto a la transferencia, Freud afirma:

"...es el desplazamiento de sentimientos, emociones y fantasías, hacia una persona del presente, producto de un desplazamiento de reacciones originadas con respecto a personas significativas en la temprana infancia" (Ramos, 1997)

Es decir, en la primera infancia se establecen determinadas relaciones del niño, con la figura paterna, con la figura materna y con la figura de los hermanos, no importando que se carezca físicamente de alguno de ellos, pues, incluso en la ausencia se construyen dichas relaciones en el imaginario, completando

dichas imágenes, aquellos que se encuentran cerca y que de algún modo, sustituyen la función mencionada: abuelos, tíos, primos,... así, en la transferencia se desplazan las emociones, deseos, fantasías y sentimientos que se depositaron en las relaciones primarias, hacia personas del presente.

Se puede deducir así, que el fenómeno de la transferencia, si bien es descubierto por el psicoanálisis, también lo es, que se hace presente en toda relación maestro-estudiante debido a que:

"hay un otro que detenta lo que el sujeto no tiene a su disposición, lo que le falta. Ese objeto puede adoptar múltiples figuras, siendo las más preponderantes el saber y el poder. El otro detenta un saber que el sujeto ignora; ahora bien, detentar un saber en exclusividad implica una posición de poder y de dominación sobre el otro.

La confrontación con su impotencia y su incompletud es el principal motivo por el que el hombre habrá de buscar siempre un gran Otro al que le atribuirá las virtudes del conocimiento y un poder reparador y unificador" (Cordié, 1998)

Así, el alumno, supone que el docente detenta un saber que el ignora, y le delega un poder sobre su persona el tiempo que permanece en la institución escolar.

Es importante aclarar, parafraseando a Lacan que en el amor de transferencia se manifiesta, inconscientemente, una <disparidad subjetiva>⁵² algo más que una simple asimetría entre los dos sujetos, es decir, en una relación transferencial, un sujeto coloca al otro en el lugar del saber: <el sujeto supuesto saber> sobre sus deseos, sus ideas y

⁵² Según Lacan la simetría subjetiva se refiere a que la posición de los dos sujetos en presencia no es de ningún modo equivalente.

pensamientos, admira a dicho sujeto, cree en sus teorías, poniéndolo en el lugar del absoluto ideal, los dos sujetos no se perciben como iguales, pues se presenta en dicha relación una asimetría:

- amante–amado
- sujeto deseante–objeto de deseo
- falta–objeto
- deseo de saber–sujeto supuesto saber.

En la metáfora del amor, por ejemplo, se produce un intercambio de posiciones, se establece una relación intersubjetiva y se ignora la naturaleza de la falta; en el amor de transferencia, la posición del sujeto deseante y de objeto de deseo está bien definida y permanece, mientras el docente se mantenga como <ideal del yo> (lo que el alumno no es; pero quiere ser).

Así, si el docente seduce a través de los sentidos, de la proyección de su imagen, de su voz, de su palabra y de su carisma, se produce entonces en el alumno el <ideal del yo>⁵³

Y si tomamos en cuenta, que el conocimiento pasa siempre por la palabra del Otro, entonces, el motor para que un sujeto aprenda cualquier saber, es la transferencia, pues, primero es la transferencia y luego el objeto, en otros términos, para que sea posible la construcción de saberes por parte del alumno, es indispensable, que se instaure primero, el desplazamiento de afectos positivos hacia el docente y luego, que se lleve a cabo dicha construcción sobre aquellos saberes que sean objeto de pasión del maestro, pues el alumno puede aprender del profesor, si y sólo si, lo ha colocado en el lugar del sujeto supuesto saber, y aprenderá sólo aquello que es objeto de deseo del profesor, ya que la transmisión

sólo puede darse de inconsciente a inconsciente.

Para ilustrar lo anterior, digamos que: un alumno que ha idealizado a un docente, es más probable que adopte de su mentor: la pasión por el deporte, la música, las películas..., a que acepte los conocimientos que el primero quiere transmitirle, pues dicha transmisión no la pueden controlar ni el docente, ni el alumno, y se posibilitará sólo si el docente se encuentra “encantado” y profundamente apasionado por aquel saber que pretende transmitir.

Aunado a lo anterior, se tiene que: la relación docente-alumno favorece las implicaciones imaginarias, pues cuando el docente ignora la naturaleza y las consecuencias de la transferencia de que es objeto, concede a dicha relación demasiada realidad.

“La mayoría de los docentes tienen conciencia de los movimientos afectivos que suscitan en sus alumnos, pero casi siempre los interpretan como dirigidos directamente a su persona y a su manera de enseñar”(Cordié,1998).

Así, cuando un maestro interpreta los movimientos afectivos que se suscitan en los alumnos, dirigidos directamente a su persona, cuando el amor de transferencia adquiere excesiva importancia en la relación maestro-estudiante, se genera entonces, el lado opuesto de la transferencia, a saber, la contratransferencia, es decir, el docente que manifiesta tanto una agresividad como un excesivo interés por el alumno, reacciona ante sus educandos, según sus emociones y temperamento, pues aunque las motivaciones se le ocultan, es obvio que está desplazando sus afectos (positivos o negativos) acerca de alguna imagen infantil, ya sea la de sí mismo, la de sus hijos o cualquier otra imagen infantil

⁵³ Según Freud, el ideal del yo es una referencia al orden simbólico, es una instancia que se separa del yo y tiene como funciones: la observación de sí, la conciencia

moral y el ejercicio de la principal influencia de la represión

muy cercana.

Por lo tanto, en el ejercicio de la educación, la contratransferencia es el conjunto de afectos amplificados (positivos o negativos) hacia el alumno, y si el maestro no toma conciencia de la misma, la intensidad afectiva que se instaure, perturba, las, de por sí, escasas posibilidades de provocar la construcción de aprendizajes.

Desafortunadamente, la transferencia y la contratransferencia que más se establecen en la relación maestro-estudiante son negativas, estas tienen su inicio cuando el maestro no escucha las demandas de sus alumnos, por lo tanto, la transferencia agresiva es el resultado de un no-saber del docente sobre las necesidades, intereses y características de sus educandos, cuando el estudiante no responde ante el cúmulo de conocimientos que él profesor le quiere transmitir, a menudo, este último, coloca al alumno en el papel de alguna figura que le molesta o le incomoda, en este sentido, muchos docentes, suelen identificarse como la ley, como dictadores que someten el deseo de los alumnos a su voluntad, así, la noción de autoridad, que hace referencia a estar sujeto a una ley, se torna en autoritarismo, ignorando que mientras más dura es una ley, más invita a transgredirla.

Los efectos que este tipo de acciones por parte del maestro genera en los alumnos, el sometimiento o la trasgresión, las consecuencias: alumnos que manifiestan, "problemas de conducta" y "problemas de aprendizaje", a pesar de que unos cuantos (los que se sometieron) continúen idealizando a dicho docente.

Por si lo anterior fuese poco, desde la docencia se pretende enseñar, contenidos que son intransferibles, como ejemplo podemos mencionar: el arte y la jerarquización de valores, si tomamos en cuenta que la sensibilidad y la escala de valores resultan subjetivas, es evidente que: ¡no se pueden transmitir!

En este sentido, podemos afirmar que la construcción de conocimientos es posible, si y sólo si, el maestro no pretende controlar dicha acción como si fuese una transmisión, entonces, se hace menester, en primera instancia, que exista la pasión en el docente por el saber que pretende provocar, pues únicamente con ésta condición, el alumno se encuentra en posibilidad de reconocer su falta y puede, entonces, surgir la pregunta y sólo en ese momento se posibilita la construcción de saberes.

Sin embargo, la enseñanza se ha concebido desde hace mucho tiempo, como una transmisión de consciente a consciente, con cierta intencionalidad, hay la intención de controlar lo transmitido a través de programas, objetivos, métodos. Mientras sea así, la manía por enseñar, la imposición de la abstracción, la perversión de querer brindar <lo que al alumno le falta>, terminará por obtusar, siempre, el deseo de aprender de los educandos.

Pues para que la construcción de saberes se posibilite, se debe poner en práctica una seducción llevada más allá de la didáctica; sustentada en la recreación; Para ello, es indispensable guiarnos empáticamente por las necesidades anímicas de los jóvenes. Pues sólo a través de la intuición y comprensión de la vida anímica de los estudiantes se posibilita la neutralización del rechazo hacia los conocimientos y hacia la persona que los desea transmitir.

Y si bien es cierto que la eterna lucha entre el principio de realidad y el principio del placer, producen de manera permanente neurosis en el sujeto que aprende, también lo es que la forma en que se ejerza la docencia puede llevar dicha neurosis a la frontera con la psicosis o por el contrario puede atenuarla y conducirla a su mínima expresión.

Para concluir, se precisa afirmar que los estudiantes pueden verse y constituyen lo que son en el aula, a través de la mirada del

maestro y sólo están en posibilidad de construir saberes si el docente les reconoce su deseo de saber, En este entendido, es importante enunciar una advertencia: “En el ejercicio de la construcción de aprendizajes, un punto indispensable a considerar es la transferencia, con ella todo, sin ella, nada”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cifali, M. (1992). “¿Freud Pedagogo? Psicoanálisis y Educación”. Mexico: Siglo XXI.
Cordié, A. (1998). “El malestar en el docente”. Buenos Aires: Nueva Visión.
Dolto, J. (2001). La primera entrevista con el psicoanalista. Barcelona: Gedisa.
Follari, R. (1997). “Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico” . Argentina: Lugar Editorial.
Follari, R. (1997). Psicoanálisis y Sociedad. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Freud, A. (1999). “Introducción al psicoanálisis para educadores”. México: Paidós Educador.
Freud, A. (1999). “Introducción al psicoanálisis para educadores” . México: Paidós Educador.
Freud, S. (2001). “Esquema del Psicoanálisis”. Mexico: Paidós.
Freud, S. (2005). “El interés del psicoanálisis por las Ciencias no Psicológicas” . México: Amorrortu, Obras Completas.
Gerber, D. (1982). “Malestar en la cultura, malestar en la educación, educación en el malestar”.. México 1982. p. 25. México: Revista del Colegio de Bachilleres No. 15.
Ramos, G. (1997). “La transferencia en la relación maestro-alumno”, ENEP Aragón, México 1997. p. 7. . México: ENEP Aragón.
Serrano C., J. A. (1990). “El campo Pedagógico Ilusión, Institución e Investigación” México 1990. p. 105. . México: Cuadernos de la ENEP Aragón, No.56.

LA DIVERSIDAD DE ARTICULACIONES EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

THE ARTICULATIONS DIVERSITY IN KNOWLEDGE PRODUCTION IN EDUCATION RESEARCH FIELD

Pablo Flores del Rosario⁵⁴

ORCID: [0000-0003-0808-9364](https://orcid.org/0000-0003-0808-9364)

RESUMEN

Los estudios sobre Ciencia Tecnología y Sociedad (CTS), enfocan su atención a la investigación sobre los efectos sociales que produce la ciencia o sobre las condiciones sociales que la ciencia produce para su desarrollo, generando nuevos modos de producción del conocimiento científico (Gibbons, 1997). Aquí se habla de macrociencia y de microciencia (Echeverría, 2003), la primera se desarrolla por necesidades militares y participan grandes empresas, los contratos son millonarios y se solicitan productos que tengan aplicación y que generen innovación, se habla de la relación entre Investigación, Desarrollo e Innovación; la segunda la siguen desarrollando las universidades y siguen el esquema de trabajo clásico planteado por Kuhn, la tensión entre ambas concepciones de ciencia implica cambios en la organización científica universitaria, generación de grupos inter-trans y multidisciplinarios, cuerpos académicos, etc. Sobre la base de estas premisas, discutiré la nueva configuración de la Investigación en Educación.

Palabras clave: política, ciencia, producción, investigación, educación.

ABSTRACT

Studies on Science Technology and Society (STS), focus their attention on research on social effects that science produces or on the social conditions that science produces for its development, generating new ways of producing scientific knowledge (Gibbons, 1997). Here we talk about macroscience and microscience (Echeverría, 2003), the first is developed for military needs and large companies participate, the contracts are millionaires and products that have application and that generate innovation are requested, we talk about the relationship between Research, Development and Innovation; The second is still being developed by the universities and they follow the classic work scheme proposed by Kuhn, the tension between both science conceptions implies changes in university scientific organization, generation of inter-trans and multidisciplinary groups, academic bodies, etc. Based on these premises, I will discuss the new configuration of Research in Education.

Key words: politics, science, production, research, education.

Recibido: 15 de Enero 2020

Aceptado: 9 de Marzo 2020

Publicado: 31 de Enero de 2021

⁵⁴ Doctor en Filosofía de la Ciencia por el IIF de la UNAM. Profesor en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación en el Estado de México. pablofloresdelrosario@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El trabajo se compone de tres argumentos interconectados. El primer argumento expone una tendencia, dominante desde la versión postempirista en el campo de la filosofía de la ciencia en su versión analítica, sobre la construcción histórica, social y política de los conceptos que articulan el campo de la ciencia, aquí se configura la alta iglesia. El segundo argumento, expone el impacto que ha tenido la revolución tecnocientífica (Echeverría, 2003) en la configuración de la macrociencia y la microciencia, al mismo tiempo que el impacto de estos modelos en la configuración de los nuevos modos de producción del conocimiento científico (Gibbons, et. al., 1997), lo que permite configurar la baja iglesia. El tercer argumento piensa las condiciones de producción del conocimiento en la investigación de la educación y se despliega en dos premisas; la primera recupera aquellas nuevas formas de producción del conocimiento, vinculándolas con determinadas lógicas de poder, que impiden la reflexión epistemológica, la segunda, parte de un in-disciplinamiento, cuyo soporte es la politización de los conceptos del campo de la ciencia, y piensa las condiciones sociales, históricas y políticas del investigador, del objeto de investigación, de los sujetos y del proceso.

Aunque se exprese que la deconstrucción es una estrategia de lectura (Derrida, 1989), en el trabajo la usamos como propuesta metodológica. En este sentido seguimos la noción de huella, margen y dispersión como elementos que posibilitan que los conceptos mantengan la dispersión de sus significaciones, lo que permiten hacer un trato político con ellos.

VERSIÓN POSTEMPIRISTA

Los conceptos tienen una historia; a lo largo de ésta van adquiriendo diversos sentidos y estabilizándose en otros tantos significados, que dependerán de su contexto de producción y de relaciones de poder. Los sentidos y las

significaciones se dispersan en el tiempo y el espacio, van formando parte del margen, pero su huella permanece ahí. Es una huella que habla de poder y que implicó crear el margen para ofrecer significaciones dominantes; que son resultado de narrativas dominantes. De este modo la poderosa narrativa de Husserl (1984), continuada por Koyré (1981), (1977), sobre la modernidad como aplicación de las matemáticas a la naturaleza en los trabajos de Galileo, Descartes y Newton, llevó directamente al supuesto de que modernidad científica, filosofía y objetividad son sinónimos. Lo mismo ocurrió con la poderosa narrativa del positivismo lógico, si dejamos al margen sus contradicciones internas (Reisch, 2009). Pero cuantificación, objetividad como certeza y precisión tienen distintas virtudes epistémicas, cada una con su propia historia (Daston, Galison, 2007).

El concepto de objetividad, con el sentido que ahora le damos, tiene su punto inicial, en el intento que hace Arthur Worthington, de 1875 a 1895, por atrapar, en una *perspectiva objetiva*, la complejidad y asimétrica individualidad de los objetos del mundo físico. Desde este momento aparecen tres virtudes epistémicas articuladas: verdad, objetividad y juicio entrenado (Daston, Gallison, 2007: 19). Será hasta los sesentas del siglo XX que estos conceptos, y otros, empiecen a cambiar de sentidos.

De este modo para el positivismo clásico una teoría es un conjunto de enunciados que se obtenían por medio de una observación objetiva de la realidad y con un juicio entrenado. Ningún prejuicio del observador podía contaminar la observación. Por eso las leyes y las teorías, y el conocimiento que le subyace, eran de carácter objetivo. Hasta que el principio de incertidumbre de Heisenberg (1976) derrumbe este ideal. Los prejuicios del observador determinan lo observado, dirá Hanson (1975), y luego todo el movimiento postempirista (Lakatos & Musgrave, 1975) (Feyerabend, 1989) lo asumirán hasta llegar a otra concepción de teoría. Para muchos pensadores postempiristas (Feyerabend,

1982) una teoría es una articulación conceptual, donde las leyes son tomadas como parte de esa articulación, ofreciendo de este modo una cosmovisión del mundo. Ideas que no son nuevas, el mismo Duhem (2003) expresará que una teoría no puede ser refutada por los hechos, porque la teoría misma los configura, así que una teoría sólo podría ser refutada por otra teoría y la selección de cuál sea la mejor, forma parte del discernimiento o buen juicio del científico, que no es un juicio entrenado.

Lo mismo podemos decir de la *atención* puesta al mundo, ésta ha sido central en las prácticas de investigación científicas, en tanto ella ha formado a los objetos científicos y a las pasiones que mueven al científico (Daston, 2012: 60). Sin embargo, este concepto tuvo significaciones ahora dispersas en el tiempo, algunas de las cuales aparecen al hacer su historia. La *atención* científica está articulada al asombro y la curiosidad, sólo que los objetos de la atención científica se dispersaron y en ese proceso el asombro y la curiosidad seleccionaron fenómenos sorprendentes: primero anomalías, como las monstruosidades, después insignificantes como gusanos e insectos. El paso de uno al otro implicó disciplinar la atención, porque se da el paso del trabajo excitante al trabajo arduo (Daston, 2012: 16), de modo que tenemos al menos dos sentidos de *atención*, la que tiene su origen en el asombro y la curiosidad sobre objetos extra-ordinarios, y la que aparece como disciplinamiento, como juicio entrenado.

Me parece que, en términos generales, desde la perspectiva de la alta iglesia, se trata de desacralizar los conceptos científicos, como conocimiento, verdad y sentido, entre otros. Lo que implica dos procesos. El primer proceso consiste en la relativización de los conceptos. Todos tenemos conocimientos, de diferentes tipos y a diversos niveles, ya no hay un conocimiento que asuma el punto de vista del ojo de dios, todo conocimiento depende del contexto social que le da sentido. Lo mismo ocurre con la verdad y el sentido. El

segundo proceso consiste en revelar el lugar de producción de esos conceptos. Ningún conocimiento es de carácter individual, aunque se pongan en juego un conjunto de procesos que se definen como conocimiento tácito y son de carácter personal. Todo conocimiento, toda verdad, todo sentido son un producto públicamente negociado.

IMPACTO QUE HA TENIDO LA REVOLUCIÓN TECNOCIENTÍFICA

El impacto de la obra de Kuhn lleva a la revisión de la relación entre ciencia y sociedad. Incluso el que se generen nuevas formas de esta relación es lo que podría concebirse como la matriz de origen del proyecto de Kuhn (Solís, 1998). Lo anterior genera lo que se llama Estudios sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad; un doble objetivo guía los estudios CTS: por una parte, establecer estándares de educación científica, para que los ciudadanos participen de modo informado en las decisiones de los científicos, por otra parte, establecer un vínculo entre ciencia, servicios e industria, con la participación del ciudadano informado científicamente (Medina, Sanmartín, 1990). En medio de estos debates emerge la *revolución tecnocientífica*, cuyo efecto es la producción de la macrociencia, que distinguirá de la microciencia (Echeverría, 2003). Dos modos de configurar la práctica científica, que generará efectos en los modos de producción del conocimiento en la ciencia y en otros campos disciplinarios.

La macrociencia requiere de la continua producción del conocimiento y la innovación y esto mismo lleva a la creación de nuevos modos de relación laboral, de otras relaciones sociales, cuyo desarrollo se basa en la satisfacción de bienes y servicios (Echeverría, 2003). La creación de bienes de consumo al fundamentarse en la continua innovación tecnológica, permite tener bajo costo de producción y por tanto bajo precio en su venta. Una sociedad donde funciona la macrociencia, requiere una educación fundada en el conocimiento y la innovación,

donde se requiere formar sujetos competentes para desenvolverse en entornos altamente competentes. Pero la gran ciencia requiere de permanentes revoluciones tecnocientíficas (Echeverría, 2003), que solo son posibles en mercados de alto consumo, como los que se logran en los contratos entre empresas y el estado para la construcción de armas de todo tipo.

Desde la perspectiva de la Tecnociencia, la microciencia sigue el modelo Kuhniano de producción del conocimiento científico. Eso es, se ubica en las universidades, sigue tradiciones de investigación, donde se piensa desde una perspectiva epistemológica y metodológica, o al menos se intenta mantener estos espacios, implica descubrimientos, incluso cambios paradigmáticos, pero también ampliación de espacios de aplicación de la teoría, en suma está dedicada a la solución de enigmas; además es altamente disciplinaria, tiene revistas especializadas para publicar su producción, tiene sus congresos, se dedica a la docencia y forma nuevos cuadros al dirigir tesis de doctorado y el conocimiento lo producen los científicos (Kuhn, 1986).

En tanto, la macrociencia está configurada de modo diferente, incluso aquí hablamos del Modo dos de producción (Gibbons, 1997), de ciencia postnormal (Funtowicz, 1993) y postacadémica (Ziman, 2003); se caracteriza por tener diversos sujetos sociales como los productores de conocimiento, el criterio rector es concebir a la ciencia de modo utilitarista, por proporcionar conocimientos útiles para la vida y por atender las demandas de las empresas, su forma de trabajo es interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria, los problemas de investigación los establecen organizaciones no científicas, se pone énfasis en la solución de problemas de la industria, se habla de Investigación, Innovación y desarrollo como lo central, porque así se responde a la continúa innovación del contexto industrial; todo el modelo de investigación está centrado en la solución de problemas de la gran industria, lo que no deja espacio para la reflexión

epistemológica o metodológica, quizá porque estos espacios formaban parte de la producción del conocimiento científico, mientras que en la macrociencia sólo se trata de resolver problemas, y esto requiere una lógica practicista.

Aun cuando esta división de la práctica científica sugiere la existencia, aunque contradictoria, de dos modos de producción del conocimiento, lo cierto es que las exigencias de la macrociencia se trasladan a la microciencia. La universidad y los institutos de investigación empiezan a usar el mismo lenguaje de la macrociencia: innovación y desarrollo, trabajo interdisciplinario, transdisciplinario y multidisciplinario, cuerpos académicos, solución de problemas; sin siquiera tomar nota que cuando se toma un problema para solucionarlo, sin primero convertirlo en un problema de investigación, se comete una falacia abstractiva.

No se niega que la complejidad de los fenómenos actuales implique otras formas de trabajo, para la producción del conocimiento, lo que sí se cuestiona es que esas formas de trabajo no piensen su dimensión epistémica y metodológica y su mismo posicionamiento político en la producción del conocimiento y su distribución social, y eso ocurre en la macrociencia y sus nuevos modos de producción del conocimiento.

Pero desde el indisciplinaamiento a que lleva el reconocimiento del carácter histórico, social y político de los conceptos de la ciencia, esto es desde la alta iglesia, están emergiendo otros modos de producción del conocimiento, que reconocen otros conocimientos, otras epistemes y modalidades metodológicas. En este trabajo sólo retomo el contexto del conocimiento social y humanístico, especialmente el caso de la investigación de la educación.

Obviamente el paso desde la alta iglesia a la ciencia sociales y humanas, implica la crítica a Bloor (2005) acerca de que las tesis de la alta iglesia asimilan el discurso sobre el

mundo natural al discurso sobre el mundo social, donde “el resultado es una inadecuada explicación de los términos científicos, que no hace justicia al carácter independiente de los objetos del conocimiento científico” (Bloor, 2005: 285), como si la referencia para éstos fuera algo objetivo, en tanto para los objetos sociales algo más subjetivo, lo que pasa por alto los resultados a que llega la alta iglesia. Aunque cabe aceptar distintas prácticas de investigación en el mundo natural y social, de ahí no se sigue que en ambos casos sus conceptos no tengan una dimensión social, histórica y política. Obviamente cabría aclarar la posición del investigador en la investigación social, algo menos evidente en la investigación del mundo natural. En lo que sigue ubico la discusión en el campo de la investigación de la educación.

CONDICIONES DE PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Desde la segunda mitad de la década de los 90, del siglo pasado, se ha generado, desde el Programa para el Mejoramiento del Profesorado, para el caso de México, una tendencia por hacer investigación desde la lógica de Cuerpos Académicos, que son “grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicos, que adicionalmente atienden programas educativos en varios niveles para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales” (Poder Ejecutivo Federal-SEP, 2007: 41). Aun con esta definición, que enfatiza la relación entre investigación y mejoramiento de la docencia, pueden verse dos tendencias dominantes: una, hacerse de recursos para la subsistencia de la institución o su mejoramiento, y dos, promover investigación para la solución de problemas del contexto económico donde se ubica la universidad. En efecto, el trabajo en cuerpos académicos parece repetir las definiciones de la macrociencia y centra sus objetivos en la

solución de problemas. Opera una lógica de poder a través de la regulación política de sus conceptos y de sus procesos. Como el pensar que el conocimiento se genera en el cuerpo académico, sin contacto con los conocimientos de los sujetos de la investigación.

Poco a poco, de modo más bien tímido, emergen nuevas tradiciones de investigación, que siguen experiencias como la investigación-acción, participante o de la pedagogía social. Experiencias mediadas por la construcción del campo de la investigación cualitativa y la emergencias de las metodologías horizontales.

Desde los años 60s y 70s, del siglo XX, se han originado un conjunto de cambios sobre el conocimiento y su producción, amén de una resignificación, no como polisemia sino como diseminación, de la constelación conceptual que le da sentido: verdad, objetividad, universalidad, justificación, validez y teoría, logro de la alta iglesia; hoy incluso podemos pensar en una teoría sin disciplina (Castro-Gómez & Mendieta, 1998), y en una teoría indisciplinada, suponiendo este concepto en su diseminación no en su polisemia. Cambios que tiene varios lugares y escuelas de emergencia. Por ejemplo el postpositivismo, en un autor como Feyerabend, habla de relativismo para hacer ver que el conocimiento no tiene jerarquías (Feyerabend, 1982), algo que un año después aparecerá como manifiesto de la posmodernidad (Lyotard, 1990), por nuestra parte en nuestro seminario Doctoral llegamos a la tesis de una Epistemología horizontal (Flores, 2012); lo que tendrá impacto en la construcción del campo de la investigación cualitativa (Denzin & Lincoln, 2011), cuyo antecedente es el continuo debate, hasta hoy, entre lo cualitativo y cuantitativo.

En efecto, hemos superado tres formas de relaciones entre la investigación cualitativa y cuantitativa. En la primera, 50s a los 60s en México, se hablaba de investigación cualitativa contra investigación cuantitativa,

siguiendo el modelo diseñado desde Dilthey (1986), continuado por Heidegger (2003) y culminado en el proyecto hermenéutico en Gadamer (1988). En la segunda, 70s a 80s, se habla de complementariedad paradigmática, de imbricación entre lo cuantitativo y lo cualitativo, dejando de lado cualquier discusión ontológica y epistemológica sobre la realidad social, tradición ubicada en USA, claramente acentuada en el período de Reagan. Por sobre esta segunda forma, emerge lo que se llama el campo de la investigación cualitativa, 90s hasta hoy, como un campo por derecho propio, con un proyecto epistemológico, ontológico y metodológico claramente delineado y con un amplio desarrollo de la investigación social y educativa de amplio reconocimiento (Denzin & Lincoln, 2011). La construcción del campo de la investigación cualitativa no mantiene relación alguna con los Nuevos Modos de Producción del Conocimiento (Gibbons, et. al. 1997). Como todo campo, el de la investigación cualitativa, es contradictorio, mantiene retrocesos, atrincheramientos, pugnas; dentro de este magma sobresale lo que se ha llamado “metodologías horizontales” (Corona, 2012), que recupera el giro decolonial, permitiendo pensar en la politización de los procesos de la investigación social y educativa, en nuevos modos de producción del conocimiento y nuevas formas de validez.

Para Quijano (2007), la colonialidad es un elemento básico en el patrón mundial del poder capitalista. La colonialidad se construye con la imposición de una clasificación racial/étnica de la población mundial, clasificación que opera en todos los niveles y dimensiones, objetivas y subjetivas de la existencia cotidiana y social (Quijano, 2007: 93), y a esto se le llama colonialidad del poder. En el mismo sentido la colonialidad del saber se construye por la imposición de una clasificación del conocimiento, en científico y de sentido común, ya inaugurada por el mismo Aristóteles (Aristóteles, 2006, 1998) en su compleja distinción entre episteme, doxa,

praxis, phronesis, virtud, carácter, entre otros. Que lleva a dejar al margen, en la frontera, saberes no paradigmáticos, pero vitales para sus poseedores. El giro decolonial implica no pensar en el otro como sujeto de conocimiento, sino como un sujeto que tiene conocimiento, que tiene un lugar de enunciación y es autor-idad de lo que expresa, lo que exige hablar de horizontalidad epistémica (Flores 2012); del mismo modo exige no pensar en un sujeto que reprueba, sino en un sujeto al que el sistema escolar ha puesto en el oprobio. Este giro implica politizar los procesos de la investigación.

En consecuencia, elegir tema de investigación no es asunto divino ni inspiración introspectiva, es producto de interacciones sociales, y sólo en estas interacciones es que se puede recuperar un proceso de reflexividad, no para ganar objetividad, como afirmaría Bourdieu, sino para situarse con el otro a lo largo del proceso de la investigación (Corona, 2012), en caso contrario reproducimos la violencia epistémica; el problema debe ser transformado por todos los participantes en un problema de investigación, por esta vía ocurre un proceso de formación y el investigador deja de tener un lugar privilegiado.

Para el caso de las fuentes, éstas sólo son posibles si se despliega un proceso de diálogo y escucha, sin olvidar que escuchar es una decisión política; aquí se habla de la entrevista como un texto negociado; en el caso del habla, no se trata de seleccionar a los nativos, eso es un proceso que implica la participación de la comunidad, lo que implica una hermenéutica plural y no la monotípica; aquí debemos tener cuidado con la autoría y autoridad de la fuente, hay que asignar un lugar de enunciación, que no es ya privilegio del investigador, y un papel a la representación (Corona, 2012), en sus múltiples acepciones, menos la que afirma que podemos representar la voz del otro, no por mi raza hablará el espíritu, sino por mi raza hablará mi raza.

Y desde luego ya no se trata de negociar la presencia del investigador en el campo, sino de negociar la experiencia de diversos ordenes de experiencias (Corona, 2012), lo que implica registrar las diferencias, polifonía y dispersión del habla y de sus conceptos.

Por esta vía se perfilan nuevos modos de validez de la investigación, no objetividad ni verdad, sino inclusión, justicia (Denzin & Lincoln, 2011) y formación (Gadamer, 1988) como criterios de validez de la investigación de la educación.

CONCLUSIONES

Hice ver que el impacto de la baja iglesia se hace sentir a través de la modalidad de la macrociencia y microciencia. Junto a la idea de que la macrociencia genera nuevos modos de producción del conocimiento: interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, multidisciplinariedad, cuerpos académicos. Y que lo que guía a la investigación actual, desde la perspectiva de esos modos de producción del conocimiento, es el enfoque de solución de problemas. En tanto este enfoque cobija la triada: Investigación-Desarrollo-Innovación. El impacto de este escenario ya se deja sentir en la investigación de la educación, esto se evidencia en México a través de dos situaciones clave: se privilegia la investigación de cuerpos académicos y el concepto de innovación cada vez más ocupa un papel central como objetivo de investigación de los cuerpos académicos.

Pero también hice ver el impacto de la alta iglesia, que se hace sentir a través de modalidades radicales de investigación. En tanto al situar los conceptos de la ciencia, en su contexto histórico, social y político, me permitió hablar de desacralización de sus conceptos. Por esta vía aparece una politización de los procesos de la investigación. Nueva configuración de la investigación, desde la construcción colectiva del objeto de estudio, hasta nuevas configuraciones de la recuperación de la información, donde se hace presente el

problema de la autoridad de quien informa y de quien presenta el informe final de investigación. Esta atmósfera se hace presente en trabajos que recuperan el conocimiento tradicional (Argueta, Gómez, Navia, 2012), en los que enfatizan la diversidad epistémica (Gimeno, Rincón, 2010), y los que se asoman a nuevas formas de investigación en la educación (Fryd, Silva, 2010).

Habría otras lecturas del impacto de la alta y baja iglesia, sobre la misma ciencia natural. Que, aunque en el trabajo se delinean, no se profundiza en ello. Mi lectura emerge de la necesidad de entender los nuevos procesos de investigación en educación, y de hacer una revisión sobre su dimensión epistémica y política. Evidentemente que la dispersión conceptual me permite hacer mi propia agrupación y ejercer la lectura que se presenta.

BIBLIOGRAFÍA

Aristóteles (1998). *Ética Nicomaquea. Ética Eudemia*, Madrid, Gredos.

Aristóteles (2006). *Metafísica*, Madrid, Gredos.

Argueta, A., Gómez, M., Navia, J. (2012). *Conocimiento tradicional, innovación y reapropiación social*. México, Siglo XXI Editores.

Bloor, David (2003). *Conocimiento e imaginario social*, Barcelona, Gedisa

Bloor, David (2005). "Toward a sociology of Epistemic Things", MIT, *Perspectives on Science* 2005, Vol. 13, No. 3

Corona Berkin, S., Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*, Barcelona, Gedisa

Daston, L (2012). *Breve historia de la atención científica*, México, La Cifra Editorial

Daston, L., Galison, Peter (2007). *Objectivity*, Zone Books, MIT-Press

- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2011). *Manual de Investigación Cualitativa. Vo. I. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Derrida, J. (1989). *Márgenes de la filosofía*, Madrid, Cátedra.
- Dilthey, W. (1986). *Crítica de la razón histórica*, Barcelona, Ediciones Península
- Duhem, P. (2003). *La teoría física. Su objeto y su estructura*, Barcelona, Editorial Herder.
- Echeverría, J. (2003). *La revolución tecnocientífica*. Madrid, F.C.E.
- Feyerabend, P. K. (1982). *La ciencia en una sociedad libre*, Madrid, Siglo XXI de España Editores, s.a.
- Feyerabend, P. K. (1989). *Límites de la ciencia. Explicación, reducción y empirismo*, Barcelona, Paidós
- Flores, P. (2012). *Seminario de Epistemología de las Ciencias de la Educación*, inédito.
- Funtowicz, Silvio O. y Ravetz, Jerome R. (1993). "Science for the Post-Normal Age", *Futures*, vol. 25, n.º 7, pp. 739-755.
- Fryd, P., Silva, D. (2010). *Responsabilidad, pensamiento y acción. Ejercer educación social en una sociedad fragmentada*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Gadamer, H. G. (1988). *Verdad y método I*, Salamanca, Sígueme
- Gibbons, M. et. al. (1997). *La nueva producción del conocimiento*, Barcelona, Ediciones Pomares
- Gimeno, J. C., Rincón, C. P. (2010). *Conocimientos del mundo. La diversidad epistémica en América Latina*. Madrid, Los libros de la catarata.
- Hanson, N. R. (1975). *Patterns of discovery*, Cambridge University Press
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*, Madrid, Trotta.
- Heisenberg, W. (1976). *La imagen de la naturaleza en la física actual*, Barcelona, Ariel
- Husserl, E. (1984). *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, México, Folios Ediciones
- Koyré, A. (1977). *Estudios de historia del pensamiento científico*, México, Siglo XXI Editores
- Koyré, A. (1981). *Estudios Galileanos*, México, Siglo XXI Editores
- Kuhn, Thomas (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE
- Lakatos & Musgrave (eds.). (1975). *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, Barcelona, Grijalbo
- Liotard, J. F. (1990). *La condición postmoderna*. México, Red Editorial Iberoamericana.
- Medina, M., Sanmartín, J. (eds.). (1990). *Ciencia, tecnología y sociedad*, Barcelona, Anthropos
- Quijano, A. "Colonialidad del poder y clasificación social", en: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Comp.). (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Reisch, George A (2009). *Cómo la guerra fría transformó la filosofía de la ciencia. Hacia las heladas laderas de la lógica*, Argentina, Universidad Nacional de Quilmes Editorial
- SEP, (2007). Poder Ejecutivo Federal.
- Solís, C. (Comp.). (1998). *Alta tensión: filosofía, sociología e historia de la ciencia*, Barcelona, Paidós
- Ziman, John (2003). *¿Qué es la ciencia?*, Madrid, Cambridge University Press.

LA INFANCIA COMO NACIMIENTO DEL PREGUNTAR

CHILDHOOD AS THE ORIGIN OF ASKING

Yolanda García Pavón⁵⁵

ORCID:0000-0003-0012-4786

RESUMEN

Se ha educado a la infancia imponiendo el punto de vista de la tradición negándoles el derecho a expresarse por sí mismos. La infancia también ha sido vista como lo extraño ante la tradición, quien impone su punto de vista y la niega. Por lo tanto, reconocer a la infancia desde su lugar y manera de pensar el mundo, pone de manifiesto la diferencia entre tradición e infancia.

Palabras clave: Infancia, extrañeza, adultez, preguntar.

ABSTRACT

Traditionally, children have been educated by imposing our point of view, denying them the right to express themselves. Therefore, recognizing childhood from its place and way of thinking about the world, reveals the difference between tradition and childhood.

Keywords: Childhood, strangeness, adulthood, inquire

Recibido: 26 de Abril de 2020

Aceptado: 31 de Agosto de 2020

Publicado: 31 de Enero de 2021

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se expone una investigación sobre la infancia y su relación con el nacimiento del preguntar, pues la infancia se caracteriza por la pregunta constante, para ello fue necesario cuestionarse sobre ¿Qué es la infancia cómo nacimiento del preguntar en relación con la tradición?

El contenido está articulado por dos temas centrales, el primero que lleva por título "El preguntar de la infancia: entre lo extraño y la tradición", donde se presenta cómo la infancia se muestra como algo extraño ante la adultez,

aquí se hace presente el preguntar de la infancia ante la tradición.

En el segundo momento que lleva por título "Del silencio al habla: infancias desde su propia forma de vida", se muestra cómo la infancia no es sólo una, ya que existen otras infancias, la que no tiene un lenguaje como las demás, la que se hace presente no sólo por el silencio sino por el ruido que logra emitir para ser considerada en aquello que se dialoga.

Para lograr el objetivo de la investigación, que consiste en mostrar a la infancia como nacimiento del preguntar en relación a la tradición, se hizo necesario seleccionar a los sujetos de la investigación, el criterio básico fue que los grupos trabajarán el programa de

⁵⁵ Este artículo se desprende de la investigación: "Filosofía para Niños: entre lo nuevo y la tradición", realizado durante mi estancia en el Doctorado en Ciencias de la Educación, en el Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).

Filosofía para Niños, en comunidad de diálogo y del nivel de Preescolar. Siendo un total de cinco escuelas de preescolar, un grupo de tercer grado en cada escuela, lo que da un total de cinco grupos. Para la obtención de información, se realizó la técnica de observación participativa, por medio de videograbación. Después, se hizo la transcripción de la observación participativa y las videograbaciones. Como método de análisis, se recuperó el proceso interpretativo, de la propuesta hermenéutica de Gadamer, lo que permitió lograr comprender e interpretar la información obtenida.

EL PREGUNTAR DE LA INFANCIA: ENTRE LO EXTRAÑO Y LA TRADICIÓN

En la infancia se vive el nacer de la pregunta, pues es ella quién hace del preguntar un acontecimiento constante, ya que le lleva a lugares que van desde saberes hasta situaciones maravillosas. El nacimiento del preguntar de la infancia es un acontecimiento que le lleva abrir horizontes del saber, de apertura a nuevos significados que le llevan a comprender otros mundos.

Aunque se intente acallar el preguntar de la infancia y ésta resuene como extraña al mundo de la tradición, será imposible no escucharla.

En algunas ocasiones la infancia se siente extraña, por ejemplo, en el diálogo siguiente, la infancia no entiende la pregunta de la maestra, debido a la manera como la maestra hace la pregunta, lo cual suele ser extraña para el niño, éste da la respuesta a la pregunta, pero nada le garantiza que la maestra le devuelva la pregunta con mayor claridad, debido a la extrañeza que se hace manifiesta en el diálogo:

Mtra: "¿Alguien sabe qué significa su nombre?"

Donovan: "¡Casi sí, casi no!"

Yair: ¡No! (8amkyv2)

¿Entienden los niños la pregunta de la maestra? Cuando Donovan da una respuesta

ambigua: "casi sí, casi no", da la impresión que quizá tampoco entiende la pregunta, lo que lleva a pensar sobre lo extraña que le resulta la pregunta.

En tal sentido surgen las siguientes preguntas ¿cuál es el sentido de la pregunta para Donovan?, ¿qué estaba pensando Donovan para dar esa respuesta?, ¿qué pregunta se hizo Donovan para responder a la maestra?, ¿qué palabras le resultaron extrañas? Responder desde el horizonte de la infancia remite a reconocer que existe una distancia entre la tradición y la infancia, que da como resultado la extrañeza.

El niño se siente extraño del mundo, Walter, nos habla del extraño y hace una analogía de la infancia con el extranjero en donde nos dice que:

"Así como los infantes no tienen la misma capacidad que los adultos para vérselas con el lenguaje, se considera que los infantes no pueden saber, pensar y vivir como los adultos saben, piensan y viven. Lo mismo es aplicable al extranjero: hay en los dos casos un movimiento análogo que inscribe al otro- el extranjero, el infante –en una lógica de ausencia y negación y que deriva de esa lógica una incapacidad o una impotencia" (Kohan, 2011, p. 16).

Esta sensación de extrañeza tiene que ver en primera instancia, con el lenguaje, para la infancia el lenguaje del adulto no es comprensible, eso le hace sentirse extraño, pues se sabe con un lenguaje distinto, no en lo que dice sino en el sentido que está contenido, por lo tanto, le es difícil entender al adulto. En tal sentido se hace pertinente la siguiente pregunta ¿Cómo logran los niños entenderse con el adulto, si pareciera que tienen un lenguaje distinto? Para Tonucci, esto es lo que pasa con la infancia ante el adulto, "la edad infantil es extraña: a juicio de los adultos, nada en ella es importante, nada es doloroso, nada es serio. (Tonucci, 1996, p. 126). Aquí está implicado, no sólo el lenguaje

del niño sino también sus sentimientos, de ello es posible preguntarse, ¿Cuál es el papel que juega el lenguaje en esa extrañeza? Esto es así porque los niños aún no tienen un lenguaje como el adulto, además de que los significados del lenguaje parecen diferentes debido al grado de conocimiento o desconocimiento del lenguaje del niño en relación con el adulto.

Si el lenguaje es la casa del ser (Heidegger, 2016), ¿Cuál es el lenguaje de la infancia que le hace ser en el mundo, que le es propio, que le significa y que le da sentido a su propio existir que lo expresa a través del preguntar? Pues el preguntar se hace manifiesto sobre lo preguntado que comparten los infantes, que desde luego da a conocer parte de su sentido de mundo.

¿Cómo resuelve el niño la extrañeza del preguntar del adulto hacia él, en el sentido del comprender, qué le quiere decir el adulto en su pregunta?, a continuación se muestra en lo que la maestra les pregunta:

Mtra: "¿Alguien sabe de dónde viene su nombre?"

Oliver: " ¡De Dios!" (8amkyv2)

¿Desde qué lugar se le pregunta a los niños?, ¿Cuál es el punto de partida del adulto que le hace pensar que el niño entiende lo que se le pregunta?

La pregunta es confusa para los niños, en este sentido Lipman nos hace reconocer que "necesitamos encontrar las circunstancias que lo rodean y que podrán explicarlo, las condiciones que dan cuenta de ello...o bien debemos encontrar un contexto o un marco de referencia que pertenezca al contexto" (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1992, p. 91), lo que permite contextualizar la pregunta. En el mismo sentido, "Puesto que los niños no tienen un marco de referencia completamente formado en el que colocar cada experiencia que van teniendo, dichas experiencias tienen para ellos una cualidad enigmática y confusa" (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1992, p.91). No es

casual que los niños además de intentar responder a la pregunta, se quedan con una nueva pregunta, aunque el responder la pregunta va contenido lo que a ellos les significa.

Sin embargo, el niño responde desde sus propios horizontes de entendimiento, de sus referentes de vida, por lo cual cuando Oliver responde: ¡Dios! Inmediatamente Oliver responde desde sus creencias, en este caso Dios, recupera su tradición como indicador de referencia, por lo cual no da una respuesta en el vacío, recurre a lo que le dice algo, a lo que cree pertinente, considerando sus creencias y referentes culturales.

Si el preguntar de la infancia es un modo de ser, preguntar por aquello que se le presenta como pregunta, posibilita abrir maneras de pensar desde el horizonte de la infancia, donde el "comprender una pregunta quiere decir preguntarla" (Gadamer, 1997, p. 459), sólo aquel que se pregunta por la pregunta quiere en primer instancia comprender lo preguntado, por ejemplo Oliver al responder, le antecede su propia pregunta que le permite pensar sobre la propia pregunta que se hace ante lo preguntado, y que sin duda alguna permite que el pensar de Oliver piense su propia pregunta para poder responderse y responder a lo preguntado.

Para Gadamer la pregunta tiene un sentido: "Es esencial a toda pregunta el que tenga un sentido. Sentido como orientación. El sentido de la pregunta, da la dirección que puede adoptar la respuesta. Con la pregunta lo preguntado es colocado bajo una determinada perspectiva" (Gadamer, 1988: 439). Sin embargo, el que hace la pregunta tiene la orientación para quien pregunta, es su orientación de adulto que es diferente a la de los niños, de tal modo que las respuestas que los niños dan, muestran la orientación, que desde luego es distinta a la del adulto, ello permite pensar desde el horizonte de la extrañeza que se muestra al preguntar y dar respuestas en la relación adulto-niño.

La pregunta rompe con la linealidad del preguntar, pues la pregunta del niño no es sólo aquella que merece una respuesta, sino aquella pregunta en donde renace otra pregunta, pues sólo aquella pregunta que no se cierra, posibilita el renacer de otra pregunta, con ello los niños hacen de una pregunta un nacer del preguntar.

Si la naturaleza de la infancia es el preguntar, entonces es preciso decir que la infancia proporciona maneras de pensar como una forma de preguntar. En el caso de la infancia es un preguntar constante porque quiere dar significado al mundo, pues para la infancia el mundo sigue siendo extraño, muchas veces los niños se sienten extraños del mundo por eso preguntan acerca de él.

Si la infancia es natalidad (Arendt, 1996) en el preguntar, porque la pregunta nace a la duda, a la no certeza, a la incertidumbre y al desconocimiento sobre algo, la infancia está en una constante manera del preguntar.

De tal manera que los niños constantemente se relacionan en su lenguaje con sus iguales, lo que les permite una conversación de igualdad, en donde van resolviendo sus preguntas desde su horizonte. El preguntar de la infancia como una forma de entendimiento se muestra en el siguiente diálogo:

Mtra: "¿Podamos entender con el corazón?"

Alejandro: "¡Sí!"

Isabel: "¿Por qué dices que sí, si el corazón no habla?"

Alejandro: "¡Si podemos entender con el corazón, porque nos da la vida!"

Saúl: "¡Si podemos entender con el corazón, porque ahí se guardan los sentimientos!, y todos tenemos sentimientos!"

¿Qué hace que los niños tengan la certeza de que se puede entender con el corazón?,

atendiendo a Gadamer, sobre la pregunta que indica tener un sentido, entender con el corazón lleva a los niños a pensar que en el corazón se guardan los sentimientos y esto garantiza por lo tanto que es posible entender porque el corazón está conectado con los sentimientos. En tal sentido el sentimiento es una manera de sentir y entender desde lo que se siente en el corazón y con los sentimientos. ¿Hacia dónde lleva la pregunta de Isabel?, parece ser que las respuestas que dan sus compañeros van acompañados de opiniones de aceptación. Esto, hace que haya más preguntas en cada niño. ¿Cuándo terminarán las preguntas? ¿Porqué la necesidad del retorno al preguntar de la infancia?, Si las preguntas mueren, entonces las posibilidades de dar otro significado al mundo también. En este sentido, la infancia como nacimiento, tiene la capacidad de hacer renacer a través de sus preguntas nuevas maneras de ser, nuevas maneras de pensar que abran horizontes distintos de sentir el mundo. Un nacimiento del preguntar promete un nuevo horizonte de significación y de comprensión, los niños hacen nacer el preguntar y con esto se permiten aproximarse a posibilidades de respuestas que les lleva a comprender aquello que preguntan y piensan, como se muestra el siguiente diálogo de los niños:

Saúl: "¡Si podemos entender con el corazón, porque ahí se guardan los sentimientos! y todos tenemos sentimientos!"

Jiromi: "¿Si todos tenemos corazón, porque dices que no podemos entender con el corazón, si sentimos lo que nos pasa?"

Alejandro: "¿Si el corazón siente y todos tenemos corazón, entonces todos sentimos, tú también sientes lo que te pasa con el corazón!?"(2mbdsv1)

El diálogo que van teniendo los niños da muestra de la forma como entienden el mundo, es preciso resaltar que son asuntos humanos de la infancia cuestionada, acerca

de lo que la infancia piensa y vive desde la forma de cómo comprende el diálogo con sus iguales. Los niños no expresan frases ya repetidas sino frases que piensan a la luz de lo que pueden ir corrigiendo desde su lugar y en ello la infancia, se muestra en lo que Bárcena afirma "El hombre no se fabrica, nace. No es la ejecución de una idea previa sino el milagro de un puro inicio, el hombre es el ser en el cual la existencia precede a la esencia" (Bárcena, 2000, p. 66). La forma de existir de los niños, es a través de la pregunta que está relacionada con su existencia, con la manera de cómo piensan y cómo cuestionan lo que piensan y quieren conocer.

Para Arendt, "En cada nacimiento se expresa en términos de una radical capacidad de comenzar algo nuevo y sorprendente que no estaba previsto... venimos al mundo a iniciar algo nuevo" (Arendt, 1996, p.186). Pues el nacimiento es lo imprevisto, es la infancia misma, su nacimiento está presente en el mundo de los seres humanos como principio de vida, como un nuevo estar en el mundo, en ese mundo que está a la espera de lo nuevo y con ello del renacimiento del mundo mismo.

Tener presente que la infancia es un nacimiento del preguntar, que proporciona novedad, el preguntar, el maravillarse y el saber que requiere saber más acerca del mundo, en donde la infancia concretiza su acción a partir del pensar y del preguntar, sí como dar respuesta desde sus horizontes de vida, pues la comprensión y la palabra dada, son los remedios de la fragilidad humana (Bárcena, 2000).

DEL SILENCIO AL HABLA: INFANCIAS DESDE SU PROPIA FORMA DE VIDA

Hablar de la infancia que tiene un lenguaje distinto, que tiene dificultad al hablar que le obliga a estar en silencio, implica partir de lo que Lipman afirma, "Los niños que con frecuencia están callados en clase, no son niños que no deseen hablar; normalmente son niños que tienen miedo de lo que vayan a decir y que sean rechazados por los demás"

(Lipman, Sharp, Oscanyan, 1992, p. 79), como el caso de Jonathan que al hablar, al anunciar palabras, provoca poco entendimiento que dificulta comprenderle, ya que Jonathan tiene problemas de lenguaje.

Pero de pronto Jonathan rompe con el silencio, sin importar que se le entienda o comprenda, se hace entender con el cuerpo, el movimiento de las manos y la gesticulación de su cara, que le permiten expresarse y participar.

En lo que sigue se presenta el diálogo entre niños y el silencio de Jonathan:

Mtra: "Ustedes tienen un muñeco o una muñeca"

Niños: "¡Sí!"

Jonathan –Queda en silencio-

Johana: "¡Yo tengo barbís!"

Mtra: "Sus muñecos son reales o no"

Sandra: "No, no son reales, son juguetes"

Jonathan – Sigue en silencio

Saúl: "No son reales porque no tienen vida"

Jonathan-- rompe el silencio:

Jonathan: "jo jeuco no tenen hoanon, joy eal ho i teo coahon" ("los juguetes no tienen corazón, soy real tengo corazón", esta es la traducción de la maestra de lo que dice Jonathan).

Jonahtan: "O hoy al" (Yo soy real) (7jbdsv5).

Jonathan rompe el silencio, eso inesperado de la infancia, para Larrosa significa lo siguiente: "Y la afirmación de lo imposible tiene también algo de milagro puesto que lo que afirma es que cabe esperar lo inesperado y que cabe recibir lo infinitamente improbable" (Larrosa, 2000, p. 175). Recibir el habla de Jonathan, después del silencio es como una caverna que se abre para conocerla y que invita a ser escuchada por la voz y sonidos que emite, que promete participar porque ha roto el silencio, ha abierto su caverna para ser conocida, pues no resistió más su propio silencio, su propias

preguntas y pensamientos dentro de sí mismo, por lo cual al romper con el silencio se permite formar parte de lo que se está dialogando en el grupo de niños.

Al romper con el silencio sin importar que no todos le entiendan, lo más importante es cómo interpela la pregunta. En este sentido, Deleuze tiene razón al sostener que el otro no puede ser separado de la expresividad que le constituye. Ni siquiera cuando consideramos el cuerpo del otro como un objeto, y sus orejas y sus ojos como apéndices anatómicos, los despojamos de toda expresividad, aunque simplifiquemos hasta el extremo el mundo que expresan (Deleuze, 1988). Lo que expresa *Jonathan*, muestra que independientemente de que su habla sea diferente a la de sus compañeros, algo le interpela, piensa sobre su propia pregunta, manifestando su participación al romper su silencio.

El mundo de palabras de la infancia son su mejor instrumento para darse entender con los demás, Jonathan ve la manera de hacerse entender, porque los niños eligen que decir y cómo decirlo, en donde incluyen el movimiento del cuerpo, como Jonathan dentro de sus diferencias de lenguaje, también quiere que se le escuche para dar a conocer lo que piensa.

Jonathan, un niño con problemas de lenguaje, marca la diferencia con los otros infantes, no de presencia, sí de habla, de modo que “Cualquier cosa que sea radicalmente diferente de mí, cualquier cosa que en virtud de esa diferencia, parezca constituir una amenaza real y urgente a mí propia existencia. Así el extraño de otra tribu, el “bárbaro” que habla una lengua incomprensible” (Donald, 2000, p. 111). Lo que los demás verían como límites de lenguaje. Sin embargo, cabe mencionar que Jonathan habla con el silencio quizá más que con las palabras, pues su silencio habla y dice cosas que no se sabe escuchar, que muchas veces se ignora, el silencio de Jonathan es más profundo que el habla, pero no siempre se sabe que piensa pues su silencio tiene muchas aristas.

Rompiendo el silencio, Jonathan se incorpora al diálogo a partir de dar a conocer lo que piensa, pues la infancia es una manera de pensar, es lo que la infancia dice como un acontecimiento que aparece al estar con los otros.

Jonathan como Hurbinek (Mèlich, 2001) hablan un lenguaje ininteligible, ambos son humanos, son capaces de emitir sonidos, hablan con los ojos, con las manos, con la expresión de su cara, y con el rostro, hablan con su silencio, con ellos miran, intentan explicar, se interpelan, no sólo en su enunciar sino en su pensar y estar ahí, donde sólo ellos imponen la reflexión profunda del lugar del otro, ese otro que es una infancia distinta pero igual en las infancias.

CONCLUSIONES

La investigación muestra a la infancia que mantiene la constante del nacer del preguntar, así como de saberse extraña a la tradición. La infancia, capaz de romper el silencio, aun este marcado por la diferencia del lenguaje, que muchas veces se le ha llevado al silencio, pero que se resiste a él en la emisión de sonidos como parte de su lenguaje, para sumarse al diálogo. El preguntar de la infancia muestra una parte de su horizonte del pensar, como una posibilidad de bordear la manera de cómo la infancia se va preguntando aquello que le preguntan y que de algún modo forma parte del preguntarse. En la infancia radica la pregunta como sentido original y natal, ya que la pregunta es constitutiva de su ser.

En el preguntar de la infancia se muestra su extrañeza en relación con la tradición, pero la tradición se muestra extraña a la infancia en el sentido de la falta de comprensión ante sus preguntas, de tal modo que los niños dan respuestas ambiguas, lo que muestra entendimiento y extrañeza.

El silencio de la infancia se da con sus propias connotaciones, que van desde la vergüenza para hablar, o el estar descontextualizado

para participar en el diálogo, hasta tener problemas de lenguaje, o simplemente estar fuera del diálogo. Sin embargo para otros niños lo anterior no necesariamente son obstáculos para dialogar desde sus referentes, en el caso de Jonathan, quien tiene problemas de lenguaje, esto no le impide dialogar con sus compañeros, rompe el silencio para participar desde su lugar lo que piensa acerca de lo dialogado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, H. (1996). Entre el pasado y el futuro. Barcelona, Península.
Deleuze, G. (1988). Diferencia y Repetición. Barcelona, Júcar Universidad.
Donald, J. (2000). Pedagogía dos monstruos. Belo Horizonte, Auténtica.
Gadamer, H. (1988). Verdad y método I . España, Salamanca.

Gadamer, H. (1997). Verdad y método I . España, Salamanca.
Heidegger, M. (2016). Carta sobre el humanismo. Madrid, Alianza.
Kohan, W. (2004). Infancia entre educación y filosofía. Argentina, Laertes.
Kohan, W. (2011). Filosofía y Educación la infancia y la política como pretextos. Caracas Venezuela, Fundarte.
Larrosa, J. (2000). Pedagogía profana. Argentina, Novedades educativas.
Lipman. M. Sharp, M. Oscanyan.(1992). La filosofía en el aula. Madrid, De la torre.
Mèlich, J. (2001). La ausencia del testimonio. Barcelona, Anthropos.
Mèlich. C. Bárcena, F. (2000). La educación como acontecimiento ético. España, Páidos.
Tonucci, F.(1996). La vida de clase cinco años de Mario Lodi y sus alumnos. Buenos Aires Argentina, Losada.

CRÍTICA A LA SUPUESTA OBJETIVIDAD DE LOS DISCURSOS SOBRE LA CIENCIA Y LA TÉCNICA PRESENTES EN LA EDUCACIÓN.

CRITICISM OF THE ALLEGED OBJECTIVITY OF SPEECHES ON SCIENCE AND TECHNOLOGY IN EDUCATION

Norma Montoya Pérez⁵⁶

ORCID:0000-0003-1897-9029

RESUMEN

Los procesos de indagación en el área social se han visto permeados por un tipo de razón, esta ha sido llamada por Horkheimer y Adorno como "razón instrumental", misma que desde la perspectiva de ambos filósofos ha sido dominante en los procesos de comprensión del mundo. Bajo esta perspectiva las técnicas empleadas en las investigaciones suelen ser consideradas como instrumentos, este enfoque no reconoce la subjetividad, la historicidad dejando en claro que existe una distancia entre aquello que se indaga Objeto y quien indaga Sujeto. Frente a esta perspectiva podríamos posicionar otra, ésta tiene que ver con el reconocimiento en primer lugar de quien indaga, al que llamaremos *intérprete* y lo que se indaga *interpretado*. No es solo un cambio de nombre, es un cambio de mirada epistémica que da cuenta de la historicidad, subjetividad, emociones e intenciones tanto del intérprete como de lo interpretado, elementos que han sido desdeñados desde la visión del logos científico.

Palabras clave: Razón instrumental, desocultar, enfoque epistémico, objetivismo, interpretación

ABSTRACT

Inquiry processes in the social area have been permeated by a type of reason, this has been called by Horkheimer and Adorno as "instrumental reason", which from the perspective of both philosophers has been dominant in the processes of understanding the world . From this perspective, the techniques used in research are usually considered instruments, this approach does not recognize subjectivity, historicity, making it clear that there is a distance between what is being investigated by the Object and who is investigating the Subject. Faced with this perspective, we could position another, this has to do with the recognition in the first place of those who inquire, whom we will call the interpreter and what is inquired the interpreted. It is not just a change of name, it is a change of epistemic gaze that accounts for the historicity, subjectivity, emotions and intentions of both the interpreter and the interpreted, elements that have been disregarded from the perspective of the scientific logos.

Key words: Instrumental reason, unhide, epistemic approach, objectivism, interpretation.

Recibido: 25 de Abril 2020

Aceptado: 26 de Agosto 2020

Publicado: 31 de Enero de 2021

⁵⁶ Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

INTRODUCCIÓN

La perspectiva epistémica en el desarrollo de una investigación se puede equiparar a la mirada desde la cual el intérprete enfoca aquello que se convierte en lo interpretado. Por lo que podemos empezar planteando que: *el enfoque epistémico orienta a la teoría que va a ser empleada en el trabajo de investigación, ésta determina el método y el método se encuentra en concordancia con el objeto de investigación.*

El intérprete puede posicionarse en una mirada epistémica que sea guiada por el *logos científico*, donde los procesos de interpretación son definidos como instrumentos de indagación orientados para obtener ciertos fines. Esta mirada obedece a una representación instrumental tanto del método como de la técnica de indagación. Dicha perspectiva se aproxima a la filosofía positivista, donde los hechos sociales son considerados como cosas.

Una segunda mirada epistémica es aquella que reconoce no solo la historicidad de lo interpretado sino también el horizonte histórico del intérprete, su génesis biográfica, su esencia, se trata de una mirada desde una posición ético-política.

Desde esta perspectiva epistemológica hablamos de técnicas de interpretación -en contraposición al concepto de técnica como instrumento- a partir de las cuales el reconocimiento del sujeto, su historia y el lenguaje están presentes.

Es decir, cuando hablamos de técnicas de interpretación, nos referimos a la capacidad de desocultar aquello que es interpretado. Para esto es necesario reconocer en primera instancia que la esencia del ser es el lenguaje inscrito en un tiempo. El ser-ahí es el ser-en-el-mundo.

El ser-ahí, entendido como ser-en-el-mundo, significa ser de tal manera en el mundo que este ser implica manejarse en el mundo, demorarse a

manera de ejecutar, de un realizar y llevar a cabo, y también a manera de un contemplar, de un interrogar, de un determinar considerando y contemplando (Heidegger, 2003, p. 36).

El ser-ahí es un *ser* con otros, es un ser que comparte el mismo mundo, esto tiene una determinación ontológica ligada al lenguaje, y cuando se expresa algo acerca de sí mismo o de aquello que se pretende dar cuenta, está implícita mi propia existencia, esto es la interpretación.

Pese al reconocimiento de esta mirada que enfatiza la esencia del *ser* parece que nuestro mundo desde hace algunas décadas se mueve bajo las garras de un tipo de racionalidad que se ha vuelto *la razón del capitalismo*, donde lo que importa no es la historia, la filosofía mucho menos la ética. Lo importante es el éxito fundado en el poder del dinero y lo material.

Este artículo se desprende del trabajo de investigación que lleva por título: Pedagogía de la espacialidad: la relación de los discursos de la ciencia y la técnica en los profesores de posgrado, cuyo enfoque metodológico se fundamenta en el reconocimiento del horizonte histórico tanto del intérprete como de aquello que es interpretado.

LA RAZÓN INSTRUMENTAL: UNA MIRADA HACIA EL CONCEPTO QUE DESPEJA EL ANÁLISIS DE LA CIENCIA Y LA TÉCNICA

En el año de 1944, Horkheimer y Adorno (1966) observaban un mundo que, a pesar de haber sido azotado por la Segunda Guerra Mundial, los principios de justicia, libertad y fraternidad eran solo discursos vacíos, en realidad lo que predominaba era una búsqueda incesante por desarrollar *el arma más poderosa del mundo* y con la cual poder intimidar a las otras naciones.

Parecía que el mundo estaba retrocediendo, porque la búsqueda por alcanzar un mayor

bienestar social que considerara las necesidades singulares de las personas, sus emociones, su condición ético-política, simplemente estaba ausente; lo importante, señalaban Horkheimer y Adorno era establecer un sistema económico que consolidara los elementos fundamentales del capitalismo: el dinero, el poder, el éxito y el progreso fundado en el desarrollo de la ciencia y la técnica.

La ciencia se volvió entonces un elemento fundamental para el desarrollo económico, por lo que como lo expresaron Horkheimer y Adorno, la ciencia terminó elevándose a la consolidación de un gran mito: el de la razón instrumental (Foucault, 1969).

La apuesta para lograr que las personas miraran que la búsqueda por el progreso, el dinero o el poder, era algo positivo, se fundó en la imposición de esa razón, intentando despojar a los sujetos de todo aquello que puede ir en contra del objetivismo científico.

Pero ¿cuál era el fundamento de este retroceso, según la perspectiva de Horkheimer y Adorno?, era “la *enfermedad de la razón*” y esta radica en que el hombre ha pretendido dominar la naturaleza, dominar los sentidos, dominar el mundo; la razón se había instrumentalizado (Horkheimer, M. y Adorno, Th., 1966) No obstante, esta racionalidad se ha vuelto irracional porque ese dominio de la naturaleza se ha transformado, la naturaleza está respondiendo de formas inesperadas, con sequías cada vez más intensas o el calentamiento global, dejando en claro que el ser humano no ha actuado racionalmente.

Esto se debe a que el ser humano se ha dejado llevar por un actuar instrumental orientado a fines, siguiendo una relación donde el sujeto que investiga se le despoja de toda historicidad incluida su propia relación en interés fundado en aquello que investiga, es decir una relación sujeto–objeto. Tratando a la naturaleza como un simple objeto que tiene que ser dominado.

El conocimiento científico, entonces, se torna poder, y con él se intenta dominar y explotar a la naturaleza, incluida la naturaleza humana. A través de él se desencanta el mundo, se racionaliza y el sujeto queda reducido a una cosa, porque se le despoja de todo aquello que no es útil, que no tiene una finalidad objetiva. He ahí la *enfermedad de la razón*, que ha intentado despojar al ser humano de sus pasiones, emociones y de sus mitos.

Vivimos en un mundo en el que su configuración, explicación y comprensión parece que sólo puede ser alcanzada a partir del conocimiento científico, mismo que ha sido empapado por el ideal de la ilustración, pero sobre todo en la razón, colocando la fe en el desarrollo de lo material. En todo aquello que pueda ser contabilizado, que resista el filtro del método científico, que es lo racionalmente aceptable.

Y es justo a través de él es como en nuestras sociedades modernas se obtiene la verdad, ya que todo conocimiento que se precie de ser científico y por supuesto verdadero ha sido verificado, desligado además de toda consideración ontológica, es decir se olvida del sujeto.

Esto resulta ser paradójico, porque el ser humano siempre ha sido proclive a imaginar, a emocionarse o angustiarse con cosas que podrían pasar y que sólo están en su mente, pero es justo esta imaginación lo que le ha permitido avanzar y crear nuevos conocimientos.

La imaginación y la fantasía han sido devaluados por este pensamiento moderno de la racionalidad, donde todo aquello que no atraviesa por un proceso riguroso de verificación es simple doxa.

Coincidiendo con Horkheimer, nuestra época actual se caracteriza por poseer dicha *enfermedad de la razón*, porque no solo se intenta convertir al hombre en un objeto, las relaciones que se presentan entre los hombres en gran medida están mediadas por un aparato técnico, un aparato que representa

la ideología de nuestra época, porque lejos está de ser una simple herramienta, de tal forma que tanto la ciencia como la técnica se han llegado a constituir como parte de la dimensión estructural de la sociedad.

Entonces si son parte estructural de la sociedad, no se les puede reducir a instrumento, por lo que intentar comprender su densidad conceptual implica realizar un esfuerzo de interpretación, que nos permita reconocer que aquello a ser interpretado ha sido ya interpretado, que obedece a un contexto que le ha incorporado un conjunto de representaciones simbólicas o imaginarias, que forman parte de la cultura y de las prácticas sociales (Foucault, 1969, p.11)

Interpretar entonces desde esta perspectiva Foucaultiana implica intervenir sobre una construcción simbólica que parece completamente transparente, para producirla como opacidad.

O en clave heideggeriana, diríamos que interpretar implica regresarnos a la pregunta que interroga por el *ser*, porque a simple vista podemos instaurar una definición sobre algo que se nos presenta, podemos habérsela manejando un concepto. Como por ejemplo podemos pensar que la técnica es un instrumento y que la ciencia es un conjunto de conocimientos verdaderos, metódicamente comprobados. Estos conceptos obedecen justo al logos científico que ha perpetuado la razón instrumental, a través de la que es posible explicar el mundo.

Sin embargo, ambos pensadores van más allá, para plantear que lo interpretado puede parecer a simple vista, por nuestra relación con él, como algo que está definido de una vez y para siempre y que no hay nada más allá. Es en términos de Foucault, oscurecer aquello que se nos presenta como nítido o en el caso de Heidegger, replanteando la pregunta por el *ser*, intentando llegar a aguas más profundas.

LA INTERPRETACIÓN: PRODUCTORA DE NUEVOS SENTIDOS

Preguntarnos por “la ciencia y la técnica” podríamos especular que es una pregunta irrelevante porque “todos sabemos” su significado. Sin embargo, Heidegger (2000) plantea que existe una pregunta que ha sido olvidada, porque cuando hablamos creemos que somos lo suficientemente comprendidos porque además recurrimos a “conceptos establecidos de forma científica”, que hasta cierto punto podríamos decir que tienen una definición única e inamovible; y sin embargo, él hace un llamado y dice que debemos preguntarnos siempre por el “ser” porque cuando hacemos alusión a él a veces creemos que hemos sido claros, sin embargo, la pregunta por el ser se hace necesaria porque dicho concepto lejos de ser claro es más bien oscuro (Heidegger, 2000)

De tal forma que si empezamos a ver oscuros los conceptos de ciencia y técnica, podemos voltear la mirada a aquello que menciona Izuzquiza (2003), y preguntar si efectivamente la ciencia y la técnica son un poder que forma parte estructural de la vida social y si esto es así entonces la visión que podemos tener sobre estos dos aspectos ya no es tan clara, porque si solo son instrumentos, entonces su función es servir, es mejorar la condición de las personas, pero si se transforman en poder, entonces dejan de ser instrumentos al servicio de un fin -el mantener el desarrollo económico, por ejemplo-, para convertirse en una fuerza poderosa que es capaz de orientar la vida de las personas.

Escudriñando el concepto, bajando hacia aguas más profundas, podríamos otorgar nuevas interpretaciones, cuando el intérprete desciende más profundamente y cuando hace preguntas diferentes entonces podría llegar a ser “*un buen escudriñador de los bajos fondos*” (Foucault, 1969, p. 39).

¿Qué sería escudriñar los bajos fondos?
Escudriñar los bajos fondos es develar el

enigma de lo interpretado, ¿cuál es el secreto, el enigma, que esconden la ciencia y la técnica?, ¿cómo pueden los discursos sobre la ciencia y la técnica desde una visión de la razón instrumental fijar los límites a la pedagogía?, pero en contra de esta visión del logos científico ¿sería posible plantear desde la pedagogía entendida como formación y no como instrumento, una nueva mirada a los discursos sobre la ciencia y la técnica?, ¿es posible desde el concepto de espacialidad -en clave heideggeriana- concretar una visión diferente sobre la ciencia y la técnica? y ¿de qué forma una lectura desde la pedagogía de la espacialidad nos permitiría una comprensión diferente sobre la esencia de la ciencia y la técnica?

El plantear preguntas que abran nuevas formas de razonamiento, nuevas formas de mirar lo interpretado, es lo que Heidegger llama, generar un entramado que parte de una pregunta, que se acompaña de nuevas preguntas, *mirando todo el camino y no sólo los rótulos*, mismas que nos permitirían llegar a encontrar la esencia de lo interpretado.

Cuando planteamos que hay algo más que nos permite interpretar aquello que es interpretado es porque de antemano se establece que hay algo más allá, algo oculto, algo que nos permitiría mirar *desde abajo* el fenómeno interpretado.

El enigma que revela la profundidad y el enigma de la ciencia y la técnica es la *razón instrumental*, misma que ha colocado a la ciencia y a la técnica como elementos fundantes del sistema capitalista burgués. La economía, la industria, la ciencia y la técnica son elementos que se han vuelto indispensables para poder establecer un orden mundial (Izuzquiza, 2003)

El concepto que me permite interpretar a la ciencia y a la técnica como instrumentos despojados de todo fundamento político, económico o cultural; es el concepto de razón instrumental. Desde ahí, es posible afirmar el

supuesto contenido neutro de la ciencia y la técnica.

Sin embargo, ante esta mirada de neutralidad y objetividad, podemos contraponer la idea de "la funcionalidad económica del poder en la medida en que el poder tendría, en sustancia, el papel de mantener al mismo tiempo las relaciones de producción y la dominación de clase que el desarrollo y la modalidad específicos de la apropiación de las fuerzas productivas ha hecho posible" (Foucault, 1969, p. 23), esto es, si la ciencia y la técnica son vistas como un poder, su estatus como poder orientador de una forma de dominación burguesa, solo puede ser justificada a partir del concepto de razón instrumental.

Para el caso de la pedagogía de la espacialidad, el concepto que me permite indagar en lo profundo, es el concepto de formación y de espacio, colocados en un contexto social, que les ha configurado una interpretación, "Nietzsche afirmó que las palabras han sido inventadas siempre por las clases superiores; ellas no indican un significado: imponen una interpretación" (Foucault, 1969, p. 45) De ahí que nuevamente el concepto de razón instrumental nos permita interpretar la forma en que al concepto de formación, se le ha asignado determinada densidad conceptual, acorde a esta perspectiva y además pertinente para el capitalismo burgués.

Porque todo concepto ha sido dotado de interpretaciones, que dependen de un contexto histórico específico, de tal forma que no podemos hablar de que la ciencia y la técnica hayan tenido siempre una interpretación desde el logos científico. Foucault enuncia que todos los conceptos, o signos han sido dotados de interpretaciones, en relación a la época en que son inscritos, pero además dichas interpretaciones son formuladas a la luz de los elementos presentes en dicha época. Incluidos los textos artísticos, que "nunca son del todo fenómenos puramente estéticos; o, mejor: su estética es inseparable de su ética y de su política, en el

sentido preciso de un Ethos cultural que se inscribe (conscientemente o no), y del cual forman parte las interpretaciones de la obra, y de una politicidad por la cual la interpretación afecta a la concepción de sí misma que tiene una sociedad” (Foucault, 1969, p.11), al reflexionar sobre esto que nos dice Foucault, podemos pensar que todo aquello que nos rodea ha sido dotado con las interpretaciones que parten de la sociedad en particular, de ahí que podemos incluso mencionar que todos los conceptos o fenómenos que hoy poseen una determinada interpretación, ésta puede haber sufrido algunas mutaciones durante su propio devenir histórico.

Un elemento central que hay que colocar también, es que “La interpretación, pues, no está destinada a disolver “falsas apariencias” de la cultura, sino a mostrar de qué manera esas apariencias pueden expresar una cierta verdad que debe ser construida por la interpretación” (Foucault, 1969, p.22) es decir, la interpretación no es un intento de domesticación de los textos, sino que es generación de nuevas simbolicidades o de creación de nuevos imaginarios (Foucault, 1969) cuya riqueza está contenida en que la interpretación al poner en crisis aquello que creíamos transparente, nos permita construir nuevas formas de mirar la realidad, no tomar ingenuamente aquello que tenemos ante nuestros ojos.

De ahí que la interpretación de los discursos sobre ciencia y técnica desde una mirada filosófico-política no pretende cambiar un discurso por otro, la interpretación se vuelve un elemento de crítica, de análisis, de contradicción, de mirar de otra forma, de mirar de lado, de salirse de la inercia, generando una nueva lógica de interpretación que a su vez nos lleve por la producción de nuevos acontecimientos.

SOBRE LA SUPUESTA OBJETIVIDAD DE LA PROPUESTA EDUCATIVA DE DURKHEIM

Los retos políticos, sociales, económicos y de salud que enfrenta el mundo en la actualidad nos deberían poner en alerta, ¿Cómo resolver los problemas de un mundo que aún se debate entre el dogma impuesto por esta razón instrumental y la subjetividad característica de los seres humanos?, vista desde el dogma científico, ésta se ha convertido en una razón insana.

Bajo este panorama ¿cómo es que podemos interpretar a la ciencia y a la técnica como ideología o como instrumentos de poder de un sistema capitalista? Es decir, ¿cómo es posible develar su esencia?, ¿Qué elementos son los que conforman a la ciencia y a la técnica, para que podamos pensarlas como elementos que configuran por ejemplo una determinada ideología y con ello una forma de sometimiento o alienación?

La génesis de donde surge una visión neutra y utilitaria de la ciencia y la técnica podría estar en el propio sistema económico, y que de alguna forma se ha difundido a través de la educación, y no nos referimos solo a aquella que está presente en las aulas, (que incluso hoy cobra mayor sentido la frase de que *la educación la recibimos en todas partes y no solo en la escuela*); ese tipo especial de educación es el que ha construido un sistema social en el que ha prevalecido esa *razón instrumental* que se ha fortalecido gracias a un sistema que cada vez se empeña más en disciplinar a las personas, para que sean fácilmente manipulables. Por lo que el peligro de mantenerse en una educación que desconoce las necesidades de formación, que incluye la posibilidad de crear nuevos mundos; sea reafirmar el desprecio por la vida. La de mantener una sociedad distante, fría, frívola.

La propuesta educativa de Durkheim -por poner un ejemplo- se orienta hacia la pretendida búsqueda del progreso social, guiada por supuesto, por la razón que él reconoce como científica, de ahí que su propuesta parta de una orientación desde la sociología, a quien le concede los elementos de científicidad y racionalidad suficientes para

orientar el sentido de la educación, haciendo a un lado a la pedagogía, porque a decir de Durkheim, ésta se encuentra orientada hacia la práctica, como un instrumento; por lo que no puede tener un carácter de ciencia ya que no ha logrado consolidar un objeto de indagación. Pero además él cree firmemente en la sociología como una ciencia capaz de orientar de forma adecuada a la sociedad a través de la educación.

En este punto se hace necesario plantear la distinción que Durkheim establece entre pedagogía y educación,

La educación es la acción ejercida sobre los niños por los padres y por los educadores. Dicha acción es constante y general. No hay ningún periodo en la vida social, no hay siquiera por así decirlo, ningún momento en el curso del día en el que las jóvenes generaciones no estén en contacto con sus mayores, en el que, consecuentemente, no estén sometidos por parte de éstos a una influencia educadora, pues esa influencia no se hace sentir solamente durante los muy breves instantes en que padres y educadores comunican de forma consciente” (Durkheim, 2019, p. 69).

Mientras que la pedagogía no puede ser considerada ciencia, porque pertenece más al ámbito del método educativo, de un proceso que orienta las prácticas educativas, por lo que su lugar es intermedio, entre la práctica y la teoría científica.

Durkheim ante la necesidad de orientar de forma adecuada a la educación, estableció una propuesta que establece un tipo de acciones necesarias para llevar a cabo una educación acorde a las necesidades planteadas por la sociedad.

¿Pero qué hay de fondo en dicha propuesta? para desocultarla, o en términos de Foucault, para llegar a lo profundo, de esta propuesta,

la pregunta no es ¿qué significa? o ¿qué es?, no se trata de la búsqueda de un concepto, que nos aleje de su esencia, porque su esencia no responde a esa pregunta, no basta con enunciar sus características “La *esencia* del *ser ahí* está en su existencia” (Heidegger, 2000, p. 54) no en aquello que podemos decir que está ante nuestros ojos y que tiene tal o cual aspecto, sino que nos remite a modos de ser posibles. En otras palabras, Heidegger nos pone en alerta, no todo aquello que aparece ante nuestros ojos nos devela su esencia, para ello debemos remitirnos en la búsqueda de su *existencia*⁵⁷

Dada esta advertencia, para develar el sentido de la propuesta educativa de Durkheim, no basta con hacer una suerte de caracterización de ésta, se hace necesario partir de preguntas adecuadas que poco a poco nos ayuden a desentrañar la *existencia* de la educación.

¿Cuál es la razón que orienta la educación? ¿por qué se educa?, Durkheim respondería que se educa no para buscar la felicidad, porque esta es una definición utilitaria de la educación, además de que “la dicha es un estado esencialmente subjetivo y que cada uno aprecia a su manera. Semejante fórmula deja, pues, incierta la meta de la educación, por ende, la educación en sí, puesto que la abandona al libre arbitrio” (Durkheim, 2019, p. 41), y dejarla al libre arbitrio, es tanto como dejarla a la deriva. Se requiere, dice Durkheim, que la educación sea fundada por principios científicos, en donde lo que prive sea necesariamente la racionalidad científica, dicho de otra forma: desde la racionalidad instrumental.

Desde ella, se pueden establecer los objetivos puntuales, más allá de idealismos que piensan a la educación como un elemento que se pone a disposición de todos para alcanzar la perfección humana. Más bien está pensando en la propuesta de una educación que

⁵⁷ Heidegger aclara que cuando se remite al término *existencia* no está pensando en el término tradicional de dicho concepto, que se refiere al “ser ante los ojos”, sino que más bien se remite a la determinación del ser, para

“el ser ahí” y para aquello que resulta “ser ante los ojos” el usa la expresión *exegética*, es decir aquello externo al ser.

contribuya al desarrollo de la sociedad, más allá de los intereses personales e individuales de cada persona.

No es ante los deseos o emociones de cada una de las personas que se deben construir los fines de la educación, ésta tiene que ser capaz de trascender a los imperativos personales para poder constituirse como un hecho social, y desde esa posición (en términos de Heidegger, no es más que cosificarla) poder establecer un proyecto de sociedad. Durkheim continua su argumento en relación a la forma en que concibe la educación y sus finalidades, pero tiene claro quién tiene la capacidad para educar “para que haya educación, es necesaria la presencia de una generación de adultos y una generación de jóvenes, así como de una acción ejercida por los primeros sobre los segundos” (Durkheim, 2019, p. 45), pero entonces, ¿cuáles son los fundamentos desde los que los adultos establecen un tipo de educación?, porque se reconoce que son los adultos quienes poseen la capacidad para guiar los objetivos de la educación, basándose en el espíritu nacional, pero sobre todo desde la ciencia misma, para que pueda ser *grabada en las conciencias jóvenes*.

¿Y la historia de los jóvenes, no interesa?, ¿su subjetividad que va ligada a sus emociones y su felicidad, tampoco cuenta?, la respuesta es ¡No! Porque desde la *razón instrumental* se han establecido los fines y los preceptos de la educación fundamentados de forma científica, otorgando a cada uno lo que le corresponde.

Heidegger nos diría que la esencia de la Educación bajo esta propuesta puede ser entendida desde una posición *económico-burguesa*, que intenta seguir perpetuando las divisiones sociales, la distinción social entre los más aptos y los menos aptos. Podríamos adelantarnos un poco y pensar en una distinción similar, ¡idóneos, no idóneos!

CONCLUSIÓN

No podemos hablar de justicia, o de ética, porque desde el pensamiento de Durkheim, se

habla de la necesidad de diferenciar la propuesta educativa a partir de la distinción en clases sociales, de alguna forma -dice Durkheim (2019)- históricamente han existido clases y castas sociales, teniendo siempre diferencias entre las propuestas educativas, así que está comprobada su eficacia: ¡el método científico en acción!

Dicha razón es elemento fundamental de nuestra sociedad moderna, de ahí que uno de los elementos presentes en dicha configuración sea el capitalismo que poco a poco ha ido destruyendo los conceptos de subjetividad, historicidad, formación, porque ahora lo verdaderamente importante no está en función de los sujetos, sino de edificar un mundo donde el dinero, el éxito y la productividad son los elementos clave a través de los cuales todo aquello que ha sido construido por la cultura, se rinda a sus pies.

Este es el caso de la ciencia y la técnica, mismas que construyen su razón de ser en el tipo de sociedad en el cual se inscriben; es decir, la ciencia y la técnica son miradas y expuestas como elementos necesarios para alcanzar el éxito, el progreso y por supuesto la mejora del mundo.

Para poder mirar dichos conceptos a través de una perspectiva pedagógica que recupere su origen, del cual paulatinamente se ha ido alejando, porque lo verdaderamente importante no es el sujeto, no es su historia, sino de qué forma se puede controlar al sujeto para que éste en aras de una falsa razón pueda servir fielmente a los objetivos del capitalismo moderno.

FUENTES DE CONSULTA

Adorno, Theodor y Horkheimer, Max (1966) Sociológica. España. Ed. Taurus.

Heidegger, Martin (1997) Filosofía, ciencia y técnica. Chile. Editorial Universitaria.

Heidegger, Martin (2000) El ser y el tiempo. México. Fondo de Cultura Económica.

Heidegger, Martin (2005) ¿Qué significa pensar? España. Editorial Trotta.

Izuzquiza, Ignacio (2003) Filosofía del presente. Una teoría de nuestro tiempo. España. Ed. Alianza.

HEMEROGRÁFICAS

Foucault, M (1969). "Marx, Freud, Nietzsche". Ponencia presentada por Foucault en 1964 La traducción al castellano fue realizada por Carlos Rincón y publicada originalmente en el dossier " Nietzsche, 125 años" por la revista Eco nº113/ 5, t. XIX, n. 5-6-7, setiembre-

octubre-noviembre de 1969, Bogotá, Colombia Digitales.

Heidegger, Martín (1970). El arte y el espacio. Revista Eco, Bogotá Colombia. Tomo 122, junio de 1970, pp. 113-120. Traducción de Tulia De Dross. <http://tijuana-artes.blogspot.com/2005/03/el-arte-y-el-espacio.html>.