

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

-Pasajes, encuentros y conversaciones-

Esaú Ricardo Páez Guzmán
Martha Soledad Montero González
(Compiladores)

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Tunja
2014

Educación y pedagogía. Pasajes, encuentros y conversaciones
/ Compiladores Esau Ricardo Páez Guzmán, Martha Soledad
Montero González – Tunja: Editorial Uptc, 2014.
232 p. -- (Colección investigación Uptc; 54)
ISBN 978-958-660-203-7 (rústica)
ISBN 978-958-660-204-4 (on line)
1. Educación – 2. Pedagogía – I. Páez Guzmán, Esau Ricardo,
comp. – II. Montero González, Martha Soledad, comp. – III.
Analítica Título-Autor – IV. Tit.–V. Ser.
CDD 370/P127

Primera edición, 2014
100 ejemplares (rústica)

Educación y pedagogía. Pasajes, encuentros y conversaciones

ISBN 978-958-660-203-7 (rústica)

ISBN 978-958-660-204-4 (on line)

Colección Investigación Uptc; no. 54

- © Esau Ricardo Páez Guzmán, comp.
- © Martha Soledad Montero González, comp.
- © De cada título, su autor
- © Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Resultado del Seminario de Investigación Permanente,
Proyecto DIN-483, La formación Docente Universitaria y el Sistema de Créditos

Gustavo Alvarez Alvarez, Rector

Comité Editorial

Celso Antonio Vargas Gómez, *MSc.*
Hugo Alfonso Rojas Sarmiento, *PhD.*
Fred Manrique Abril, *PhD.*
Liliana Fernández Samacá, *PhD.*
Luz Eliana Márquez, *MSc.*
Fanor Casierra Posada, *PhD.*
Jovanny Gómez Castaño, *PhD.*
Ragaud Sanabria Marín, *PhD.*
Pablo Enrique Pedraza Torres, *PhD.*

Coordinación Editorial: Yolanda Romero Alvarez
Corrección de Estilo: Enrique Clavijo Morales
Diseño carátula y separadores: Esau Páez Guzmán

Libro financiado por la Dirección de Investigaciones de la Uptc .

Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor.

Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000

Citación sugerida: Páez, E. y Montero, MS. (Comps.). (2014). Educación y pedagogía. Pasajes, encuentros y conversaciones. Tunja: Editorial Uptc; 2014. 232 p.

Impresión: julio de 2014

Grupo Imprenta y Publicaciones Uptc
Coordinación Rafael Humberto Parra Niño
UPTC - Avenida Central del Norte
imprenta.publicaciones@uptc.edu.co
Tunja, Boyacá - Colombia

Editorial Uptc
Edificio Administrativo - Piso 4
Avenida Central del Norte
comite.editorial@uptc.edu.co
www.uptc.educo
(+57 8) 7425268

Agradecimientos

*A la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Uptc
A la investigadora en formación: Keidy Lorena Sosa Pineda
(asistente de investigación)*

CONTENIDO

PRÓLOGO	9
INTRODUCCIÓN	15
PASAJES: DE PUNTILLAS POR LA ESCUELA	
1. A propósito de la didáctica: salir del aula, entrar al aula	25
<i>Esau Ricardo Páez Guzmán</i>	
Volver a la clase, salir del salón	25
La universidad	28
El saber	30
La relación maestro-estudiante	31
De las competencias y el currículo	31
Enseñar-aprender	35
Entrar al aula, salir del aula	36
Los libros	40
La lectura y la escritura	41
¿Y qué hacer con la escritura?	43
El programa y el tiempo	45
2. Escuela pública colombiana: entre la función social y la tecnología ..	49
<i>Martha Soledad Montero González</i>	
3. Entre el aprendizaje y el aprender; el niño y el plano de organización	67
<i>Juan Diego Galindo Olaya</i>	
Aprendizaje-adaptación	70
Consideraciones	87
4. Formación, escucha y hermenéutica	91
<i>Edwin García Salazar</i>	
Formación	93

La competencia del experto y la responsabilidad del individuo	98
Algunas consideraciones	104
5. La Areté griega. Consideraciones para pensar la educación como proceso de formación permanente	111
<i>Diana Patricia Anaya</i>	
La poesía como sistema educativo	112
Un paradigma educativo: aprendizaje a través de ejemplos	120
Esparta: un modelo de educación occidental	132
6. Concepción de maestro según Dewey	143
<i>Sandra Rojas Panqueva</i>	
Escuela: educación y experiencia	143
7. La enseñanza de la literatura: problemas y fracasos	173
<i>Oscar Andrés Rincón Villamil</i>	

PASAJES: MODULACIÓN E INTERVENCIÓN

8. Aprender a responder: aproximaciones al currículum emergente de la penalización de adolescentes en Chile, 2007-2010	191
<i>José Molina</i>	
Derecho y cognición en el dispositivo de sanción penal-educativa .	192
Producción de la población	194
Convergencia de aprendizaje, penalización e internación.	204
9. Psicopedagogía: desviaciones y tratamiento en la práctica escolar ..	211
<i>Omaira Barreto Chica</i>	

PRÓLOGO

Una experiencia

En los últimos años, y en especial en la última década, las políticas universitarias, tanto de nivel nacional como de la universidad misma, han puesto un especial acento en el fomento, el desarrollo y el fortalecimiento de la investigación; las razones pueden ser de variada procedencia, dependiendo el punto de vista con el que se aborde un análisis al respecto: los cambios en el modo de ser del conocimiento, de su producción y su circulación; las nuevas condiciones de la economía mundial; las transformaciones técnicas y científicas, que han generado una revolución tecnológica; los cambios y transformaciones de la institución universitaria, etc. Lo cierto es que hay un cambio en el estatuto mismo del saber y en el lugar y la importancia del conocimiento en las sociedades contemporáneas. Independientemente de otras discusiones, hay una presión sobre la universidad, en muchos sentidos, pero en particular, en cuanto a la producción y transmisión del saber y el conocimiento en las nuevas condiciones, y que se expresa en las diferentes normas, procedimientos y estrategias que la universidad adelanta para ponerse a tono, en la medida de sus posibilidades, a esta presión.

En medio de estas líneas gruesas y perfectamente definidas por las grandes estrategias y los enunciados de las grandes políticas, se dibujan los detalles en los que se expresan las situaciones particulares, *in situ*, de los impactos y las acciones que se inducen y se concretan en el nivel de los rituales propios de la actividad académica universitaria, sus personajes comprometidos, sus tiempos, sus ritmos. Allí en donde los discursos y los enunciados atraviesan las prácticas y se vuelven acciones, conductas, procedimientos, productos, en los que se conjuga una manera muy propia y atávica de la institución universitaria con estas nuevas formas que tienen que crearse, conducirse y expresarse de manera pragmática; efectiva, dirán algunos; eficiente, dirán otros; pertinente, dirán los mismos.

Hablamos de las formas y las prácticas específicas con las que un discurso de política afecta las formas y las prácticas particulares de la institución

universitaria, y, para nuestro caso, las formas y las prácticas que asumen, o debieran asumir, estudiantes y profesores en relación con la necesidad de crear y fortalecer un *ethos* investigativo, como manera de ser de la actividad docente, de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, y no puede ser de otra manera el cómo se expresan estas prácticas y los discursos que se proyectan en las preguntas que se construyen, propias del hacer investigativo, de los juegos de la investigación, de las prácticas docentes, pedagógicas, y de los instrumentos que se visibilizarán como *productos* de la investigación.

Carpe diem de las prácticas investigativas. ¿Qué hacer con las prácticas de aula y cómo articularlas a prácticas de investigación?, ¿cómo hacer conexión con el estudiante para que, de "*menor de edad*", se convierta en alguien cuya curiosidad y *deseo* de saber lo lleven por el camino de la pregunta y de la *creación* de conocimiento?, ¿cómo pasar la delgada línea de la inercia de formación profesional a la del campo abierto y de problematización que conduce a la pregunta por el saber? y ¿cómo vencer los obstáculos institucionales en relación con los tiempos, los ritmos y los procedimientos propios del aula, y conectar al estudiante en un trayecto de campo abierto en el que la pregunta, la actividad, la evaluación y el juego de la enseñanza-aprendizaje se desplazan y se convierten en una práctica cuyo sentido y resultado están atados a la investigación y al saber? Es decir, no referimos a ese pequeño gesto que lleva a un estudiante de aula regular y regulada, a un *semillero de investigación*, y no nos referimos aquí, expresamente, a los docentes, pues amerita una reflexión de más; a ese gesto que se desplazaría de un ritual de formalización, como lo es el del aula, a prácticas diferentes, no menos formalizadas, ni menos reguladas, pero sí abiertas en dos sentidos: uno, en relación con las preguntas por el saber: ¿qué no sé?, ¿qué quiero saber?, ¿qué se sabe?, ¿qué se podría inventar en ese espacio de no-saber?, ¿cómo decir lo que no se sabe y señalar caminos en el que la mudez del no-saber se pueda decir?, y dos, en relación con la voluntad misma, en tanto que atada a la pregunta y a la actividad y la disciplina misma de las prácticas de conocimiento, es una decisión abierta, flexible y, de alguna manera, libre, la que movería al estudiante en dirección de prácticas de formación investigativa.

Escrito así, parece de Perogrullo y fácil. **Las preguntas** son: ¿cómo llegan los estudiantes de cursos regulares a vincularse a un semillero de investigación?, ¿cuáles son los *trayectos* que recorren?, ¿cómo articulan su actividad regular con prácticas de investigación?, ¿cómo articulan su actividad académica con sus prácticas investigativas?, ¿el horizonte de los trayectos o los trayectos mismos pueden mostrar que se ha producido una transformación cualitativa del estudiante y que ha abandonado el lugar del aprendizaje pasivo y, de alguna manera, conductual, por la nota, el diploma o la *carita feliz*, y se ha puesto en un horizonte cuya salida él mismo esboza y apuesta?

Ahora bien, en el fondo de esta preocupación nos mueve el concepto que tenemos de investigación misma. De alguna manera nos distanciamos de la idea de "investigación" formativa, que se opone a "investigación en sentido estricto", expresiones que se volvieron lugar común para sustentar las prácticas formativas de aula en investigación, particularmente en los pregrados. No estamos seguros de esta diferenciación. Partimos del hecho de que la investigación, como práctica y pregunta por saber un no-saber, tiene niveles y ritmos y tiempos y alcances diferentes, pero no habría una investigación que se realizaría como juego de patio de escuela, en el que se juega al *como sí*, de mentiras, con tareas de representación *para la casa*, y otra, esta sí investigación, que sería *la de verdad*. Creemos en un enfoque pragmático de la investigación y que desde el principio el estudiante debería entrar en relación con prácticas investigativas *serias y en sentido estricto*.

En esta perspectiva juega un papel fundamental el grupos de investigación como tal, pues sería la actividad investigativa del grupo, en la responsabilidad de sus investigadores, en relación con sus investigaciones y con sus alcances, la que jugaría un papel estratégico en la formación y la inmersión del estudiante en prácticas serias de investigación. De tal manera que los llamados *semilleros* serían parte constitutiva de un grupo de investigación, en la medida en que sus *semilleros* estén comprometidos con el ejercicio serio de procesos de investigación en el grupo.

Los textos aquí publicados son una muestra, quizá todavía en borrador, de múltiples trayectos trazados en el grupo interinstitucional de investigación *Estudios en Educación, Pedagogía y Nuevas Tecnologías*, (G-i-Pedagogía), escalafonado en Colciencias y adscrito en la Facultad de Educación de la Uptc. Son ellos una muestra de un momento de los trayectos, un encuentro, una conexión y un gesto que durante algunos años se construyó en el grupo, a partir de preguntas, de lecturas, de autores compartidos, de noches de conversación, de días de escritura, de afectos incubados y de duelos de conceptos, por no decir de cruces de risas compartidas, que comenzó como semilla y que hoy podemos empezar a recoger sus frutos.

Cinco preguntas

Siempre es posible inventarnos una pregunta de más, o una de menos, cuando nos arriesgamos a interrogarnos sobre la educación; pero a manera de mapa dibujado a mano alzada, plantearemos cinco preguntas de distinto orden y nivel de abstracción, y que como líneas gruesas nos permitirían trazar en perspectiva algunas consideraciones sobre la educación:

Una, muy general, tiene que ver con aquella que se haría toda sociedad y toda cultura en relación con su continuidad y permanencia. ¿Cómo permanecer iguales y distintos y sobrevivir al tiempo?, ¿cómo repetir el ritual, el canto, la sentencia, el relato, los nombres y las geografías por bocas distintas a las nuestras?, ¿con otros tiempos y otros cuerpos? Es la imperiosa carga que una generación comparte con otra: sus lenguas, su memoria, su pasado, sus dioses, su palabra, las formas de ser, de hablar, de comer y de vestir, las maneras de guardar y reproducir la memoria, la escogencia de los nombres y tabúes, las prácticas de la Tierra y del cielo, del lecho, de la muerte, del amor. Es la pregunta, nos la inventamos, que se hace una sociedad y una cultura, y cuyas marcas se adivinan tras de cada estrategia para sobrevivir al tiempo y al olvido. Es la pregunta por la producción, la transmisión y la reproducción del saber y de las prácticas de saber en una sociedad.

Dos, ¿cómo se resuelve?, ¿de qué manera las sociedades han respondido a esa pregunta general? Pues es aceptado que cada sociedad y cada cultura responden a la pregunta por la producción, la transmisión y la reproducción del saber de manera distinta. Tanto desde el punto de vista de una mirada histórica, como cultural y social, las respuestas son siempre una producción situada, por lo que la pregunta misma, las prácticas y los personajes involucrados estarán siempre en una relación de condicionalidad histórica, social y cultural, por decir lo menos. Hay un abismo entre los griegos y nosotros, como entre una cultura indígena actual y nosotros; o como la distancia que habría entre las expectativas y las prácticas de barriada en relación con las clases medias urbanas sintonizadas en el lenguaje de la escolarización. De hecho, cada sociedad impone maneras ver y de decir el saber, y, en correspondencia, impone las maneras, los ritmos, los tiempos y los instrumentos de su transmisión y reproducción. Para el caso, nuestra sociedad se inventó una manera y una institución que se ha impuesto como universal en relación con la transmisión del saber y su reproducción: la escuela y sus diferentes prácticas y modos de la escolarización, y si bien es cierto que en las sociedades actuales la escuela se ha erigido como la institución universal de la transmisión y la reproducción del saber, también es cierto que no es más que la expresión histórica de cómo ciertas formas de dominio y de prácticas de saber se impusieron de manera hegemónica y universalizada.

Tres, ¿qué prácticas y qué saberes son los que se imponen como producibles, transmisibles y reproducibles? Pues, de igual manera, la selección, el juicio y el lugar de los saberes y las prácticas considerados como tal y susceptibles de ser producidos y transmitidos están condicionados por las maneras como se define y se clasifica el saber en tanto tal. Para poner un ejemplo, hay una diferencia sustancial entre el saber de la caza, del fuego, del agua y de la canoa de la cultura manús, refenciada por M. Mead, con el trívium y el cuadrivium, los siete saberes del medioevo europeo, o las cuatro facultades consideradas del

saber en la universidad alemana del siglo XIX: la filosofía, la teología, el derecho y la medicina. (Por lo demás, en *El Orden del Discurso*, la conferencia inaugural en el College de France, M. Foucault nos indicó las líneas y los campos de lo que puede ser considerado saber y las condiciones y los límites de su producción y su transmisión).

Cuatro, ¿cuáles son los personajes y la relación que se establece en el plano de la transmisión y la reproducción del saber?, ¿cuál es el quiénes de la relación? Si suponemos la escuela en su ideal humanista, como ejemplo, y consideráramos que los vectores que anudan la relación están asentados sobre el saber mismo, tendríamos de una parte el maestro, y de otra, el alumno; relación asimétrica levantada sobre la base de la relación, saber/no-saber. Alguien, el maestro, sabe; el otro, el alumno, no sabe. ¿Cómo resolver el problema de una relación entre desiguales, de sujeción y dependencia y convertirla en una relación simétrica entre iguales y libres?, ¿cómo resolver ese salto entre un no-saber del alumno que se construye como saber del maestro?, ¿Rousseau?, ¿Dewey?, ¿McLuhan?, ¿Joseph Juran? De hecho, la relación maestro-alumno es en sí misma problemática, pues no solo se supone el saber, sino el lugar desde donde el maestro habla y el alumno escucha; el lugar y la condición que supone la dependencia, las condiciones de dominio y las prácticas de sujeción.

Cinco, ¿cuál es el lugar y la condición en los que se produce, transmite y reproduce el saber? Por lo menos en cierto sentido general, en nuestra sociedad y en las condiciones actuales, desde hace doscientos años se ha inventado una institución, que se ha extendido por el mundo como institución única: la escuela, en sus niveles, en sus sistemas de clasificación, en sus procedencias, en sus personajes, sus rituales, sus maneras de delimitar el espacio, su arquitectura, sus tiempos. La escuela rural, la escuela urbana, la escuela de pobres, la escuela de ricos, la escuela de niños y de niñas, la escuela de oficios. La escuela, institución del siglo XIX con discursos del siglo XX para personajes del siglo XXI; institución anacrónica que se reproduce y acomoda arrastrando jirones de saber como pretexto para realizar otras funciones, quizá menos nombrarles, pero, de hecho, más eficaces. La escuela como máquina política de los discursos del saber y de la reproducción y actualización de prácticas de saber, o, quizá, como lo creemos además, espacio generalizado de *estar*, en términos de distribución poblacional y de espacio de control.

Ese dónde de la transmisión del saber, que se visibiliza de manera general en la escuela, impone una manera específica de circulación de los discursos, de distribución de los espacios y de formas de relación. El viejo maestro, idealizado por los discursos de la educación, encarnado en el maestro de Emilio y transformado de diferentes modos en el maestro guía, el formador, el maestro educador de la democracia y la emancipación, hoy se debate entre el ejercicio

puro y simple de un oficio que perdió su estatus y reconocimiento social, alejado de prácticas de saber, en tanto que funcionario de la institución escolar, y el desplazamiento y la proliferación de espacios de saber-circulante diferentes y en competencia con la escuela: la calle, el supermercado, los centros comerciales, los parques temáticos, las instituciones filantrópicas, etc.; con el agregado de la emergencia de las nuevas tecnologías, las nuevas maneras y técnicas de aprendizaje y la circulación del saber-información resultado de las tecnologías virtuales y la digitalización del mundo del saber, la información y la comunicación.

En fin, nos encontramos en un momento en el que las preguntas sobre la educación, sobre sus prácticas y sus modos de ser llaman a volver sobre un mapa cuyas líneas y coordenadas exigen cambiar de escala, de mirada o, quizá, de mapa. Es posible que incluso haya que inventar otras preguntas, o dar un rodeo por lo obvio, en ese viejo juego de extrañamiento, de la escuela y del maestro, de la institución, de sus discursos, de sus historias, de sus fines y sus funciones, o, quizá, poner en tela de juicio la escuela misma, tal y como hoy se presenta, y, como diría un filósofo conocido, verla en perspectiva.

Esaú Ricardo Páez Guzmán
Abril de 2013

INTRODUCCIÓN

Las preguntas que nos hacemos sobre educación y pedagogía resuenan hoy en la vida de la escuela. ¿Qué es esto de pensar la educación y la pedagogía en la escuela sin olvidar el niño, la enseñanza y el aprendizaje? Las escuelas no se definen hoy como lugares de reclusión, aunque todavía lo sigan siendo; aquí se discute con aquello que se está rompiendo: con la idea de la agrupación en un mismo tiempo y espacio, pues asistimos a un nuevo modo de ser de la sociedad, una sociedad de control, que obliga a volver a pensar la formación profesional, a pensar nuevamente la función del maestro, la enseñanza, el aprendizaje, los métodos, los procedimientos, la didáctica, tratando de encontrar nuevos problemas que, como tales, son acontecimientos, rarezas, novedades que dan paso a la cuestión de hacer las cosas de manera diferente para marcar una diferencia.

Sin embargo, la escuela en su actualidad pasa por preguntar ¿cómo hacer las cosas a la manera de las políticas?, ¿cómo pensar hoy el pasaje del espacio y lo objetivo, de la cantidad y la exterioridad, a un mundo escolar que fusione, organice lo heterogéneo, el estado de las cosas, lo extensivo en cualidades potenciales, en conjunciones virtuales que al parecer determinan la diferencia de lo que será la escuela del siglo XXI? Y en el medio asaltando la escuela, colándose por los intersticios, abriendo huecos a la pared, dejando colar el agua del mar para insistir, persistir en preguntar ¿cómo hacer las cosas en la escuela de otra manera, a pesar de sus molaridades y segmentariedades?, ¿cómo dar cuenta de lo molecular que allí se produce, usando los conceptos conjugar, mezclar lo irreductible del pensar, del hacer, del saber, no definiendo los acontecimientos ni constituyendo ceremonias? y ¿son estas las preguntas que se hacen en la escuela, en la universidad?

Volver a conectar al niño con el saber y conversar con él son asuntos que no preocupan a la política mundial, internacional y nacional; de ahí que dichas cuestiones nos preocupen en *Educación y pedagogía. Pasajes, encuentros y conversaciones de investigación*, libro que pregunta por: ¿cuáles son las tendencias y los efectos de superficie en el sistema de relaciones de la escuela que están produciendo nuevos campos empíricos, nuevas individuaciones y diferenciaciones definidas por multiplicidad de actividades que escapen a los mecanismos de control y a la circulación de los discursos sobre las bondades de la comunicación, de la

técnica, de la cibernética, sin negar, pero tampoco sin aparecer pasivamente en los nuevos juegos de poder y de lenguaje? Estas preguntas son líneas transversales de investigación pensadas como apuestas, y sobre ellas trabajan los investigadores, los jóvenes investigadores y los investigadores en formación en el Grupo de investigación *Estudios en educación, pedagogía y nuevas tecnologías*; cada uno pensando desde su guarida se arriesga a estudiar, a decidir cuáles son, como dice Deleuze, sus libros, sus autores, sus pensadores, sus preguntas, su sensibilidad sobre nuestra época, y no se trata de reflexionar sino de inclinarse y decidirse por conformar relaciones moleculares con los autores que se leen, que se aman, sin pretender nada distinto a un encuentro con los libros, con nuestras moléculas, que están en los libros, sin ensayos, sin enciclopedia, sin amarguras, sin aires de superioridad ni de tontería, encontrando simplemente lo que nos gusta, sin perder el tiempo en criticar. Fugarnos con un libro, en medio de un libro o de los libros en el encuentro. Deleuze, cuando habla de esto, lo dice así en su obra *En medio de Spinoza*:

Yo abogo por relaciones moleculares con los autores que leen. Encuentren lo que les gusta, no pasen jamás un segundo criticando algo o a alguien. Nunca, nunca, nunca critiquen. Y si los critican a ustedes, digan: "De acuerdo" y sigan, no hay nada que hacer. Encuentren sus moléculas. Si no las encuentran, ni siquiera pueden leer. Leer es eso, es encontrar vuestras propias moléculas. Están en los libros. Vuestras moléculas cerebrales están en los libros, y es preciso que encuentren esos libros. Yo creo que nada es más triste en los jóvenes, en principio dotados, que envejecer sin haber encontrado los libros que verdaderamente hubieran amado. Y generalmente no encontrar los libros que uno ama, o no amar finalmente ninguno, da un temperamento... y de golpe uno se hace el sabio sobre todos los libros. Es una cosa rara. Nos volvemos amargos. Ustedes conocen la especie de amargura de ese intelectual que se venga contra los autores por no haber sabido encontrar a aquellos que amaba... el aire de superioridad que tiene a fuerza de ser tonto. Todo eso es muy enojoso. Es preciso que, en última instancia, sólo tengan relación con lo que aman (Deleuze, 2008, p. 161).

Este es, pues, un libro compuesto por una serie de pasajes, presentados en dos partes a manera de capítulos, dedicados a pensar y darle contenido y expresión a la cuestión de la educación y de la pedagogía sobre problemas del siglo XX y los que se están configurando en el siglo XXI, en cuanto a la composición de relaciones y conexiones entre política de la educación, formación de saberes y pedagogía en campos específicos de articulación con las líneas de investigación del Grupo: i)

* El Grupo de Investigación *Estudios en educación, pedagogía y nuevas tecnologías* se formó con el reconocimiento de Colciencias en el año 2004, es decir, cuenta con diez años de trabajo académico, formativo e investigativo continuos; está avalado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la Universidad Santo Tomás y la Universidad Pedagógica Nacional, y es miembro fundador del Centro Nacional de Investigación de la Calidad de la Educación (CICE).

Concepciones de infancia, niño y niñez en la educación, ii) Educación, escuela y sociedad: problemáticas y nuevas perspectivas, iii) Filosofía y genealogía de la pedagogía moderna y contemporánea, iv) Pedagogía, estética y educación artística, v) Políticas de educación.

En este contexto de investigación, la problematización tiene resonancia metodológica, porque se ocupa principalmente de sostener la relación entre el saber filosófico y el saber pedagógico en cuanto a la cuestión de la formación, la educación, la experiencia pedagógica y de aula, la enseñanza, la objetivación del trabajo pedagógico, el tratamiento en las prácticas escolares y en la universidad, en un ejercicio que deriva y articula investigaciones particulares y desarrollos específicos en el marco del Seminario Encuentro Permanente de Líneas de Investigación del Grupo.

El procedimiento metodológico de compilación del libro implicó tomar en consideración los escritos que se producen en cada una de las líneas de investigación en relación con los resultados alcanzados en su discusión y exposición en el Seminario, asociados a su puesta en común ante la comunidad académica, como fue el caso del Ciclo de Conferencias sobre Educación y Pedagogía, realizado por la Facultad de Ciencias de la Educación y la Escuela de Filosofía y Humanidades de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Uptc) en el segundo semestre de 2013.

Ahora bien, el hilo conductor que da forma metodológica a estas investigaciones en desarrollo en las líneas de investigación es la pregunta por la concepción y la noción de educación, formación, pedagogía, enseñanza y aprendizaje, en un sentido más bien experimental del pensamiento y del saber, de la revisión y el estudio riguroso de las fuentes del pensamiento moderno de la pedagogía, en articulación con la filosofía, la historia, la sociología, la literatura y el arte, con el afán de extraer la potencia de estos conceptos y nociones, sin presuposiciones ni interpretaciones, y cuyo único criterio sea volver a ellas y responder a la preocupación investigativa por el presente de la educación en función del planteamiento de un problema. Es decir, volver a pensar las cuestiones que afectan el pensamiento, más que el deseo de erudición o la afinidad ideológica.

Esto es poner en movimiento la experiencia real que fuerza a pensar la práctica pedagógica y la formación como investigadores de la educación y de la pedagogía sobre objetos de estudio: el aula, la formación en la universidad, el aprendizaje, la escuela, la experiencia educativa, el maestro, y en su pragmática poner en cuestión la idea de que el campo de la educación se aviene con la instrumentalización del pensamiento, con los derroteros, los observatorios y observadores, según la especulación del uso de la ciencia como el engranaje que le da forma más a lo que se aprende que a lo que se desea saber. Así, salir del

espacio común de la opinión de las disciplinas que aterrizan en este campo implica también dar cuenta de por qué se desplazan de sus campos de acción al campo de la educación y cómo terminan por trazarle nuevas perspectivas a la educación en el campo de las políticas y sus reformas. Este es el interés metodológico que potencia el deseo de investigar en el Grupo, en dirección a una nueva política de la relación entre educación y saber. En últimas nos interesa como línea metodológica de análisis investigativo la relación educación, pedagogía y saber.

En su texto *A propósito de la didáctica: salir del aula, entrar al aula*, Esaú Páez Guzmán traza una serie de líneas: volver a clase, salir del salón, la universidad, los libros, la relación maestro-estudiante, la lectura, la escritura, conjugándolas con expresiones como *aquí estoy, en estas condiciones, en un tiempo con esta duración, unos estudiantes, un entusiasmo por saber o el aburrimiento y la obligación de ir a clase*, invitando a pensar en la condición y el límite que no quiere decir hasta dónde se puede llegar en una universidad que forma profesionales ingenieros, médicos, sociólogos, antropólogos, pero también maestros, sino para saber “la línea que es necesario saltar”, puesto que no se trata de pensar para ser encerrados ni para establecer totalidades o adherirse a la idea de totalidad; más bien, de lo que se trata es de señalar mundos, trayectos, pasajes por los que es posible andar y hacer del pensamiento en el campo topológico de la enseñanza y del aprendizaje algo que es del plano de la singularidad, de la sinuosidad, de la salida, de la línea de fuga.

En *Entre el aprendizaje y el aprender; el niño y el plano de organización*, Juan Diego Galindo monta y desmonta la estructura psicogenética de la articulación modelocopia desplegada por las políticas de educación, y la adquisición de la inteligencia que conlleva la repetición eterna del modelo de aprendizaje: “*diferencia entre la repetición de lo diferente y la repetición de lo Mismo, la primera incluida en la segunda, disfrazada en la segunda*”, y muestra cómo el encuentro con el otro se puede dar como acto de reconocimiento y de identificación con lo Mismo, en la imitación, en el análisis de los movimientos, en la interrogación sobre cuál es la ley general mediante la cual se aprende, según movimientos particulares, dependiendo del ángulo, de la disposición, de la reacción que todo lo asemeja pero que también todo lo ordena en líneas de molaridad. Mientras que en el afuera del aprendizaje el acto de aprender es un acontecimiento, no importa qué tan monumental o pequeño sea, en su movimiento anuncia el encuentro singular a través de signos, conjugándolo con el saber, la experimentación, la apuesta, la decisión, y entrelazándolo en una sensibilidad que capta y emana la creación de lo nuevo en líneas moleculares. Así, entre lo molar y lo molecular el acto de aprender es una potencia de afección propia del devenir.

Ahora bien, en el texto *Formación, escucha y hermenéutica*, Edwin García se adentra en la obra de George Gadamer para explorar el concepto de formación, versátil por su naturaleza, y se encuentra con que este filósofo lo piensa en su funcionalidad

por fuera de la escuela, pues lo sitúa en el campo de la cultura, y de forma específica en la ciencia empírico-experimental. Lo que discute el autor *“es la utilidad como armadura conceptual de la ciencia, porque esto implica negar la naturaleza del concepto. La formación no puede simplificarse para servir de articulación en la pretensión de administrar el conocimiento”* ni debe cumplir el papel de límite de la filosofía y convertirse en una mediación con las ciencias exactas. Dado que la cuestión de las especializaciones opera en la educación, y por eso le concierne a un individuo cualquiera aprender lo que no sabe y convertirse en experto en la práctica específica de lo experimental, la formación se debe presentar con la estela de tradición filosófica, y su dominio sobre las ciencias humanas, a pesar de la insistencia de Gadamer por darle el estatuto de mediadora entre filosofía y ciencia. Sobre este piso teórico se sustenta la construcción del intérprete, quien señala y determina las decisiones del ciudadano, lector simple de la realidad y subordinado de la ciencia, ya que esta no es responsable de las decisiones, la responsabilidad es de todos, y en cambio sí es la autoridad, que inspira poder y respeto, pues está destinada a conducir las riendas de la sociedad actual. El problema se configura cuando el saber científico se presenta como una totalidad e impone un modo de pensar particular.

La esencia de la educación griega está en el concepto de areté, precisa Diana Anaya en su texto *La areté griega. Consideraciones para pensar la educación como proceso de formación permanente*. La areté, como fin en sí mismo, implica la poesía, como palabra que enseña en voces de aedos y rapsodas el deseo de conformar y consagrar para la humanidad la más alta cultura, el desarrollo de las propias virtudes y una sensibilidad tendiente a la superioridad. *En la Iliada y la Odisea se definió un modelo de hombre perfecto, imagen bajo la que debían ser formados los ciudadanos griegos*. Lo que debe enseñarse a través de la palabra en cuanto a la función educadora del poema lo convierte en la principal herramienta para lograr cambios sociales gracias al compromiso de sus hombres. El poeta es el educador de Grecia, su arte hace confluir en el ágora la política y la religión bajo su poder unificador, trazando los caminos que creaban al hombre ideal, y de forma simultánea hacía que respondiera al fin último de la sociedad en la unidad de una conciencia nacional. Al formar al hombre lo pone de frente a su destino: ser héroe, como Aquiles. En los intersticios del mito de la nobleza al mito del campesino, la areté sufre cambios pasando del personaje idealizado a la areté del trabajador, del profesional que hace frente a su existencia real, siempre en la perspectiva de la idea de alcanzar el bien más alto (Aghatón) y, al mismo tiempo, estableciendo las reglas para que llegue a tener la mayor grandeza del alma (megalopsychos). *Hesíodo es un poeta que posee una iniciativa para traducir los ideales griegos a los campesinos, grupo de personas libres en Grecia, por tanto sujetos de derecho*. Con Esparta se inaugura un modelo de educación occidental y se produce un giro en torno a la educación del ciudadano, determinado por la idea jurídica de justicia bajo la condición de la división de la vida pública y de la vida privada; ya no es la poesía la herramienta de las

transformaciones, sino que como un caso particular organiza un tipo de educación popular centrada en la participación de lo militar, al establecer el compromiso único en la polis, donde se desenvuelve el espíritu guerrero; *para tal fin, el poeta usa como recurso el arte, y en particular la elegía, que a partir de una situación real le permite exhortar a los hombres a la transformación.* Pedagogía estricta basada en seguir instrucciones en el momento indicado, dando lugar al castigo como estrategia de enseñanza. Así, la areté política espartana, definida por el conocimiento interno del hombre y de sus acciones, configura el deber de saber y de un saber hacer.

En otra perspectiva, Sandra Rojas hace un rastreo en la obra de John Dewey sobre la *Concepción de maestro* en el modelo de escuela instalado a través de reformas políticas a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, señalando cómo la adquisición de la experiencia establece la categoría de filosofía de la educación, porque en tanto plan para trazar la línea de continuidad y renovación de la sociedad es imprescindible estructurarla en función de lo que se hace y cómo se hace, atributos de los procesos educativos que caracterizan la vida en desarrollo en tanto sucesión permanente de autorrenovación, autorregulación y autorrealización mediante la acción sobre el medioambiente. *En el proceso educativo hay una unión dinámica entre continuidad e interacción, en la perspectiva del desarrollo de experiencias valiosas y significativas para el niño escolar. En esta relación, los estudiantes son un factor de aprendizaje, y los maestros desempeñan el papel de agentes reguladores del proceso educativo, cuya tarea es la de crear condiciones objetivas de enseñanza.* En esta situación pragmática, la escuela, en tanto órgano social, dota al maestro (educador, en el decir de Dewey) de medios, herramientas y razones para la comprensión y la reflexión de un proceso social como es la educación, que debe estar en armonía con los principios del desarrollo y del progreso, haciendo de la experiencia el espacio de la realización del contacto y de la comunicación, a partir de aprendizajes vividos en coherencia con las determinaciones del crecimiento individual y social (relación inmadurez-madurez) hacia la vida y el bien común. De ahí la necesidad de contar con un maestro que dirige y controla los procesos de la experiencia del niño en la escuela, articulándola al programa y a las materias de estudio sobre la base del método reflexivo, sustentado en la idea de científicidad: conocer los hechos y principios, las leyes de la democracia y el nuevo orden industrial. Así, los métodos de la ciencia señalan el camino que se ha de seguir para vivir un mejor orden social. El maestro, por tanto, está en el plano de la organización del sistema escolar en calidad de instrumento, igual que el conocimiento y la misma educación.

Convertir la literatura en herramienta subalterna en la enseñanza de la lengua para que el estudiante aprenda cómo expresarse en forma escrita a partir de la aplicación de métodos implica alejar del arte de la palabra, como instrumento de creación y de liberación, a los potenciales lectores y escritores. Oscar Rincón, en *La enseñanza de la literatura: problemas y fracasos*, pone de relieve cómo la

formalización de las políticas de educación en prácticas pedagógicas a través de las instituciones educativas y el papel del maestro en el aula provocan posiciones intelectuales que hacen pasar la lectura y la escritura por la plataforma de los resultados y de las estadísticas, obstaculizando en el campo de la educación, a través de la violencia simbólica, el acceso al universo literario: [...] *Es en este sentido que la literatura se convierte, en el campo de la educación, en una herramienta didáctica para memorizar algunos títulos y autores importantes para una cultura hegemónica específica, pero principalmente para la apropiación de una lengua y para el uso correcto de ella [...] cómo la concepción de competencia literaria propuesta en 1998 se convirtió, por efectos de la política educativa actual en Colombia, en una pedagogía de la literatura que mejore el desarrollo de las competencias del lenguaje.* De ahí la posición del autor cuando precisa que la literatura no se enseña, ni sería objeto de la política en manos de maestros obedientes, puesto que la libertad, la emancipación, el placer de leer pasa por la vida, el dolor, la felicidad, y ello conforma un modo de pensar y no un conocimiento.

En la segunda parte del libro, José Molina pone en cuestión el carácter socioeducativo del dispositivo programático compuesto por procedimientos jurídicos, policiales, psicosociales, médicos y terapéuticos en el marco de la Ley 20084 de Responsabilidad Penal de Adolescentes, especificadas en las orientaciones técnicas vigentes del *Sistema Nacional de Atención Socioeducativa para Adolescentes Infractores de Ley* en Chile, al señalar cómo la responsabilidad y la sanción basa su efectividad sociopolítica en la aplicación complementaria de prácticas de penalización y de prácticas pedagógicas para la reinserción social de la población adolescente infractora de la ley; funcionalidad basada en el aprendizaje a través de la vinculación teórica entre derecho y cognición, en la asociación de los contenidos de la modulación socioeducativa y pedagógica y la responsabilidad penal de los adolescentes y en la convergencia entre aprendizaje, penalización e internación para el desarrollo de aprendizajes de normalización y subjetivación por la potencia/facultad del trabajo penal y pedagógico, definidos por la ficción y la nulidad del vínculo internación y fuerza de trabajo, pues convierten esta población en sujetos de atención, *potencia conducida, orientada, reglamentada en su dosificación, inoculada, distribuida en la temporalidad de la internación: sometida*, al afirmar la objetivación del trabajo pedagógico en la propia penalización para el logro de la responsabilidad, la reparación, la habilitación y la reinserción social en la perspectiva de la materialización de la ley mediante el cambio de las conductas de los infractores.

En otro plano de análisis, Omaira Barreto, en *Psicopedagogía: desviaciones y tratamiento en la práctica escolar*, precisa cómo el *tratamiento*, como término clínico, se inserta y permanece en los procesos escolares con la pretensión de reducir, aliviar o curar desviaciones, trastornos, enfermedades de conducta y de aprendizaje en las dinámicas escolares, transformándolos en factores asociados a la familia, a

la alimentación, a la genética, a las relaciones sociales, para convertir el desarrollo educativo en datos y estadísticas de bajo rendimiento académico, desempeños pobres y débil desarrollo de competencias en el aprendizaje de saber-hacer, fijando la función del licenciado de psicopedagogía al ejercicio de orientación educativa, de intervención sobre los comportamientos y de regulación de trastornos y desviaciones de la inteligencia mediante la práctica institucional empírico-experimental y cognitiva en el marco de los discursos de cientificidad de la psicología, asegurando la eficiencia de las actuaciones pedagógicas en la escuela mediante prácticas de control y adaptación sobre cómo debe aprender el niño, qué acciones ejerce el maestro para lograr el resultado deseado, y cómo hacer seguimiento de los resultados, de los procedimientos y de la aplicación de técnicas de corrección en articulación con la formación ocupacional y profesional de los jóvenes de la educación secundaria y media, delineando perfiles, aptitudes y actitudes para el buen desempeño laboral. Mientras la intervención en el desarrollo cognitivo y psicológico del niño lo somete a prácticas de normalización, estableciendo metodologías de aconductamiento, criterios y evaluaciones para el diagnóstico y la rehabilitación, justificando la instrumentalización técnica de los aprendizajes según etapas del desarrollo, convirtiendo la escuela en consultorio, uniformizando discursos, procesos, instrumentos y finalidades en las prácticas pedagógicas.

En conclusión, no parece ser el campo de la educación el lugar por excelencia propicio para el encuentro con aquello que conviene a nuestra vida, si todos los puntos que la definen y la defienden están trazados de antemano, a priori; si se presenta como el campo de negación para la experimentación, la formación y el encuentro. En la vida, debemos probarnos en la vida misma, estar en situación de arriesgarnos, anticipar los límites y cruzar umbrales para apostar y crear nuevos modos de vivir y de pensar; nuevos juegos, acciones y líneas de fuga se conjuran en actos de sumisión, de esclavitud voluntaria, de juicios prácticos dispuestos a apresar en los métodos, en los instrumentos de clasificación, en la desolación de la mudez contra la pared, fijos en el pupitre, la fuerza y la potencia del encuentro con el saber, con el pensamiento, con la alegría, mirando paisajes recorridos miles de veces en un tránsito trazado por avisos, consignas, rostros que endurecen y paralizan experiencias pedagógicas como las señaladas en estos textos, objeto de estudio de este libro, que se abre para mostrar líneas parciales de investigación, pensadas para una lenta construcción de salidas al modo de ser hegemónico de la escuela.

Martha Soledad Montero González

PASAJES:

**DE PUNTILLAS
POR LA ESCUELA**

1

A PROPÓSITO DE LA DIDÁCTICA: SALIR DEL AULA, ENTRAR AL AULA

Esaú Ricardo Páez Guzmán

Imagínense ustedes una escuela de natación que estructurara su plan de estudios en un conjunto de asignaturas tales como: introducción a la natación, epistemología de los saberes acuáticos y anatomía y fisiología del nadador, sociología de la natación (natación y clases sociales), antropología de la natación (el hombre y el agua), economía de la natación (costos unitarios de nadadores por piscina) e historia de la natación desde los egipcios hasta nuestros días. Utilizando para ello diversas y complejas estrategias metodológicas como el uso de tiza, tablero, lectura de textos y fotocopias, todo ello en forma oral pero sin agua. Una vez alcanzados los logros de este ciclo básico, se llevaría a los estudiantes a observar durante largos periodos a expertos nadadores en sus prácticas de entrenamiento y finalmente obtenida esta sólida formación, se les arrojaría en aguas bien profundas, un día temporal de enero.

Jacques Busquets

Volver a la clase, salir del salón

Las líneas que siguen son un intento por esbozar, de manera informal, algunas notas sobre el quehacer de la enseñanza universitaria, actividad que implica una relación en la que hay un otro que aprende o deseamos que aprenda. Se trata de pensar esa conexión que se establece en la relación pedagógica entre el maestro y el aprendiz, entre el saber y el no saber, entre la sabiduría y el deseo de saber, entre la formación (dar forma) dictada por la tradición o por el arbitrio de la política o por el peso de la cultura; o, si queremos verlo más cercano, entre el profesor y el alumno, en el espacio de la Escuela, en la ritualidad escolarizada de una práctica de transmisión de los saberes que se constituye en la Escuela, como institución cuya aparición y emergencia coinciden con lo que algunos han venido llamando la modernidad.

Hablamos, para nuestro caso, de la universidad, cuya relación enseñanza-aprendizaje adquiere connotaciones específicas, diferentes a las de la escuela primaria y secundaria; una relación en la que, se supone, se imparte un tipo de

formación superior, con actores que, se supone, han adquirido cierta mayoría de edad con respecto del saber y de las prácticas de la enseñanza y del aprendizaje, y que, algunos de ellos, llegan a la universidad a formarse en una profesión o en las prácticas investigativas propias de la creación conocimiento. Se supone, pero nuestra experiencia actual nos sugiere que este supuesto no es necesariamente cierto y que las prácticas docentes universitarias requieren, además de un saber disciplinario y metodológico pertinente, cierto saber y ciertas técnicas de orden pedagógico y didáctico que nos permitan resolver, además de lo disciplinario, la pregunta por el cómo hacer que estos saberes específicos puedan ser enseñados en el espacio propio de la relación con el aprendizaje; la pregunta por el problema de la enseñanza y del aprendizaje; en este sentido, toma importancia el tema de la pedagogía o de la didáctica, de la enseñanza y del aprendizaje.

En la práctica docente universitaria, el tema de la enseñanza y del aprendizaje es considerado marginal, especializado, que interesa a quienes se forman para ejercer la docencia en cualquiera de los niveles: los licenciados y maestros; pero a la universidad ingresan docentes cuyo perfil y formación, en la mayoría de los casos, están determinados por su disciplina específica (médicos, ingenieros, matemáticos, psicólogos, etc.), sin que la pedagogía o la didáctica sea un saber y una práctica de su formación. Todavía el ingeniero docente de la universidad, por ejemplo, vive convencido de que es ingeniero, y esa es una manera de ser nombrado o reconocido (el ingeniero x), cuando, de hecho, quienes entran a la universidad como docentes, independientemente de su disciplina y formación, en la medida que su hacer tiene que ver con la enseñanza, con la formación de profesionales, con la actividad de transmitir prácticas y conocimientos, solo por este hecho, son profesores, docentes, enseñantes, maestros.

El conocimiento, las prácticas, las habilidades y las competencias de ser maestro se miden por la capacidad de posibilitar que las funciones como maestro se realicen en su práctica, como docente, como pedagogo; de ahí la importancia que tiene para un profesor universitario la formación pedagógica, el conocimiento de los conceptos, las prácticas y las habilidades del saber pedagógico. Y, entre otros espacios, es en el aula, en la sala de clase, en el salón, en la relación con sus estudiantes, que se enfrenta a la situación problemática de saber que se tiene la responsabilidad de enseñar algo que uno cree que sabe y que sus estudiantes tendrán que aprenderlo. Sin olvidar, claro está, que el desarrollo de una clase, en las condiciones actuales de la educación superior, no es posible por fuera de las líneas de política que se desarrollen, en términos institucionales y académicos, pues los referentes sobre los cuales se hace la valoración de los programas académicos se tendrían que hacer en una perspectiva holística, en la que uno de los criterios es su coherencia en relación con las políticas, los planes de desarrollo, los enfoques pedagógicos, la visión y la misión institucional y la pertinencia social, productiva y cultural del programa

académico, y en el contexto de las exigencias y las políticas educativas tanto nacionales como internacionales y de las transformaciones y puntos de vista y paradigmas de orden epistemológico de las disciplinas y los saberes. Y, precisamente, lo que debería concretarse en una clase dada es que sea coherente con estas exigencias, expresadas desde el punto de vista del desarrollo de un currículo y un plan de estudios; problema bastante complejo, pues aquí el docente no solo debe garantizar que conoce el programa académico, las líneas curriculares institucionales, la disciplina específica que aspira a enseñar, sino, además, que domina ciertas técnicas discursivas, ciertas estrategias de enseñanza, y que posee un conocimiento pedagógico y tiene la capacidad de volver comprensible el problema más complejo de la disciplina que enseña.

En este sentido, es posible hacer algunas reflexiones particulares con relación al desarrollo de un curso específico, de una clase, pues, finalmente, es allí en donde se concreta parte importante del currículo. Por lo demás, la clase, en cierta tradición pedagógica, tiene una dinámica que permite, dentro de unos límites, analizarla en sí misma; quizá sea uno de los lugares de la pedagogía y de la didáctica que responden a la pregunta por la enseñanza y por la problemática del aprendizaje. Cuando nos referimos arriba a volver a la clase, lo hacemos en el sentido de prestar atención a un espacio que en muchos casos se cree sabido y por el que no se pregunta, en términos generales, en la educación superior, pues se considera que esa pregunta solo es legítima en el preescolar o en la educación básica primaria o secundaria; espacio que se refiere a un tipo de actividad en un contexto específico, como lo son los espacios de la enseñanza y del aprendizaje, de la pedagogía y la didáctica. Volver a la clase, en el sentido de volver a hacer la pregunta por la acción concreta de enseñar. Volver la atención sobre el otro que llega a aprender, en una relación que no es sencilla y que no necesariamente está determinada por relaciones de saber. Volver a la clase, como una acción que cae sobre la responsabilidad y la iniciativa del docente, pues, en últimas, la responsabilidad de la clase es suya.

Salir del salón llama la atención sobre el tipo de clase que suponemos debería plantearse hoy, en las nuevas condiciones en las que se encuentra la educación superior. Queda claro que los tiempos en los que la clase comenzaba cuando entraba el profesor al salón y terminaba cuando salía, no son posibles hoy. El complejo de la clase se ha virtualizado, el espacio se ha extendido por fuera del aula y el tiempo se ha multiplicado más allá del simple horario de la clase-aula. El estudiante, a partir de un programa, una bibliografía, un cronograma y una problemática académica, teórica o práctica, se ha de convertir en un itinerante del campus universitario. Si se ha comprometido con un problema, si el problema le ha suscitado preguntas y si todo esto tiene sentido en relación con su objeto de estudio y su comprensión teórica y práctica, el estudiante se verá en la necesidad de apropiarse de los espacios de las bibliotecas, los laboratorios, los espacios de trabajo que posibiliten la discusión y la producción

en equipo y los tiempos posibles que lo lleven al dominio y la resolución del problema o los problemas que el curso haya planteado.

En síntesis, nos ocuparemos en estas reflexiones de esa actividad que se desarrolla en el aula y que tiene como propósito enseñar algo a alguien, dentro de cierta formalidad y con un nivel y un alcance propios de la educación universitaria; de las prácticas docentes en el aula universitaria; de la pedagogía, como experiencia, y de la didáctica, como especificidad de un cómo hacer posible la enseñanza en condiciones específicas en relación con ciertos saberes particulares. Sin embargo, vale la pena hacer algunas precisiones, a manera de supuestos o de advertencias, de carácter general, como parte de un esbozo de contextualización del tema que nos ocupa.

La universidad

El tema es de gran relevancia, pues las transformaciones que la universidad ha experimentado en las últimas décadas han puesto en evidencia algunos problemas que antes no eran suficientemente visibles o no eran considerados como tales, entre ellos la planeación académica en relación con la formación de los estudiantes, expresada en la articulación de los cursos, los programas académicos y el currículo institucional; el papel del docente, en cuanto a la relación de sus prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y la importancia, en dicho contexto, de la planeación de un curso particular en un programa académico. Es posible que estos temas hayan sido objeto de reflexión a propósito de los cambios desarrollados en la educación básica y secundaria, pero las particularidades de la educación superior habían hecho algo lejano y, quizá para algunos, innecesario intervenir en espacios que podrían ser considerados obvios y redundantes, o que tal intervención se entendiera como atentatoria contra la autonomía universitaria y la libertad de cátedra. Y no era para más, pues el modelo académico, heredado del siglo diecinueve, hacía énfasis especial en el rigor formal de la transmisión de los saberes, en términos de rigor disciplinar, y ponía todo el peso de la acción pedagógica en el saber del maestro, en la erudición, el enciclopedismo, en las reglas y los procedimientos, que hacían de la transmisión del saber un ejercicio de la memoria.

Por parte del maestro había cierta suficiencia, en el mejor de los sentidos, que hacía de la práctica pedagógica un espacio cerrado, aislado de la discusión con pares, en la que el estudiante tenía el deber de cumplir con sus deberes, manteniendo la actitud del silencio ignorante, propio de la tradición escolástica; en este sentido, preparar clase era mantener un hilo de continuidad conceptual y formal en torno de un tema, y dictarla era desarrollar este tema de manera rigurosa, detallada, de forma magistral, manteniendo un aire de autonomía

académica, lo cual hacía que el maestro, en el mejor de los casos, se convirtiera en cabeza visible de tendencias teóricas o ideológicas o filosóficas que hacían a la universidad centro de producción y transmisión del saber, o, en el peor de los casos, una simple repetidora de contenidos de acuerdo con procedimientos y reglas institucionales. En relación con el estudiante, se suponía que llegaba a la universidad consciente de sus objetivos y lo suficientemente grande como para necesitar motivaciones complementarias.

Por lo demás, la reflexión pedagógica estaba circunscrita a las disciplinas propias de la pedagogía y, en general, no era ni tema ni preocupación del maestro común y corriente, para quien, en muchos casos, era un ejercicio especulativo, propio de la filosofía y alejado de los saberes concretos y específicos de su formación profesional. Esto era posible y comprensible en el contexto de la universidad como institución académica cerrada y, de cierta manera, monopolizadora de los procesos de producción y transmisión del saber, legitimadora de los discursos del saber e institución élite formadora de las élites gobernantes. Hoy, el contexto, la institución, los espacios de producción de los saberes y de su transmisión han cambiado sustancialmente. El estatuto del saber ha cambiado, los discursos de legitimación han entrado en crisis, los espacios de formación de las élites gobernantes se han transnacionalizado, las expectativas sociales con respecto de la universidad se han transformado y han surgido nuevas instituciones, nuevos procedimientos y nuevos canales para la producción y la transmisión de los saberes, los cuales han amenazado de manera seria el monopolio que al respecto mantenía la universidad. Hoy la universidad-institución ha devenido sistema universitario, tanto más complejo y más extenso, en la medida en que el sistema sea más o menos abierto, en la medida en que sea más o menos compatible con los sistemas universitarios asentados sobre vectores de transnacionalización y virtualización, más allá de las fronteras geográficas convencionales y de las limitaciones de políticas particulares de Estado.

La nueva condición de la universidad, suponemos, impone un tipo de actores diferentes y, en algunos casos, nuevos: el docente, el estudiante, las modalidades de prácticas docentes y de aprendizaje, los procesos mismos de enseñanza y de aprendizaje, los instrumentos, las técnicas, los recursos, la información, las estrategias de planeación y de evaluación. De igual manera, exige una atención diferente en relación con el diseño y el desarrollo de los programas académicos, los planes de estudio y, por supuesto, la planeación puntual de los cursos y el seguimiento de los estudiantes, ex-ante y ex-post de su formación académica y profesional, y supone una manera distinta de hacer énfasis sobre el entorno de las expectativas sociales en relación con la universidad y de definir la pertinencia de sus macroobjetivos.

En síntesis, estamos hoy de manera fáctica ante una nueva manera de ser de la institución universitaria y frente al reto de sortear sus transformaciones,

proyectándola al siglo que empezamos, pero sin subestimar ni abandonar el legado de siglos que la tradición académica le han logrado imprimir, por encima de las crisis, de los poderes y de las circunstancias.

El saber

Tema central y estratégico a la hora de pensar las sociedades contemporáneas. El conocimiento se ha convertido en factor de generación de riqueza. La producción del saber se ha desplazado a dos espacios que no son necesariamente excluyentes: el espacio del mercado y el de las confrontaciones de estrategias políticas de Estado; en este sentido, el peso y la importancia del conocimiento se miden en relación con criterios de productividad, eficiencia y eficacia y en relación con las posibilidades de acrecentar las potencias de poder, dentro de un juego estratégico mundializado.

Así, la universidad, como espacio de la producción y de la transmisión de los saberes, habría perdido su lugar monopólico, y otras organizaciones e instituciones habrían entrado en competencia con ella: los laboratorios, los grupos y empresas de investigación, los departamentos empresariales de investigación, los institutos de investigación, las asociaciones y consorcios de investigadores, etc., que no solo compiten por el saber, en cuanto tal, sino que, y es lo fundamental, esa competencia se da abierta en el mercado del conocimiento.

De otra parte, la acumulación, la velocidad de la transmisión, la accesibilidad y las condiciones de circulación de la información y del conocimiento, por efecto de las nuevas tecnologías y de los sistemas y redes de virtualización, han hecho que el peso de la información y de los saberes se desplace del contenido a la velocidad y la efectividad de su actualización como tecnología, como conocimiento-intercambio, como mercancía. En este sentido, el papel del maestro y del estudiante en relación con el conocimiento cambia; así, por lo menos en ciertos niveles de la educación universitaria se ha venido efectuando, en la transmisión del conocimiento, un desplazamiento del peso de los contenidos a la puntualidad de los procedimientos y a la formación, vista como capacidad y competencia para usar la información y el conocimiento en relación con resolución de problemas en contextos inciertos.

Por lo demás, los nuevos artefactos tecnológicos, productos de las nuevas tecnologías nano informáticas, hacen que el acceso, la acumulación, la transmisión y la circulación de la información y el conocimiento se desplacen de los espacios tradicionales, como las universidades, bibliotecas, centros documentales y publicaciones en papel, a formas afines y compatibles con esas mismas tecnologías: los centros informáticos, las bibliotecas virtuales, las bases de datos, los sitios virtuales de información, que hacen que la información y el

conocimiento, en cierto sentido, circulen con mayor velocidad, accesibilidad, cobertura y globalidad.

Así el maestro deja de ser un centro de información y de transmisión de contenidos, pues esta función ya no le es posible ejercerla, a menos que se encuentre en la frontera de la producción del conocimiento, en el espacio de la investigación y la producción de los saberes, como saber y conocimiento singular y nuevo, productor de nuevos contenidos. Por eso muchos discursos que plantean el rol del maestro en las condiciones actuales lo conciben, más que como maestro, como orientador, facilitador, asesor de los procesos formativos del estudiante.

La relación maestro-estudiante

Si la universidad ha cambiado, si las condiciones de la enseñanza y del aprendizaje han cambiado, si es otro el estudiante, otra la sociedad y, quizá, otros los objetivos y los fines de la educación superior, por supuesto, la relación maestro-estudiante será otra, a pesar de que se mantiene su problemática, en el sentido de cierta asimetría del saber y de la experiencia; a pesar de cierto objetivo centrado en la formación (como formación de una persona, de un profesional, de un ciudadano), en la que el maestro ocupa un lugar determinante, como formador, en relación con el estudiante, como sujeto en formación. A pesar de estas condiciones, la relación se ha transformado, pues la asimetría del saber/no-saber, no sigue necesariamente la asimetría maestro-estudiante; es decir, el lugar del no-saber no es el lugar absoluto del estudiante, ni el del saber es el lugar del maestro, necesariamente. Ejemplos que se han vuelto comunes al respecto: los conocimientos y las habilidades que nuestros estudiantes tienen de las tecnologías, sus artefactos, sus lenguajes y sus mecanismos de acceso y procesamiento de la información; el desplazamiento del énfasis sobre los contenidos, pues estos no son ya patrimonio exclusivo del maestro, y las nuevas condiciones en las que el estudiante accede a los contenidos y la información. Esta situación crea un modo distinto de establecerse la relación maestro-estudiante; quizá, no menos problemática, pero sí, en un sentido, más abierta y con espacios de negociación más flexibles. Al privilegiarse la formación por competencias, el énfasis se hará más en la dirección de las habilidades y en la valoración de capacidades más abstractas, como la de facilidad para el trabajo en equipo, la disponibilidad, la constancia y la oportunidad para resolver problemas, etc., para no hablar de ciertas valoraciones que limitarían con perspectivas éticas o psicológicas.

De las competencias y el currículo

Las tendencias actuales de la política hacen énfasis en la pertinencia del currículo y en su correspondencia en la construcción del plan de estudios; pertinencia,

en el sentido de responder a las demandas y las expectativas sociales, institucionales o del mercado, y de ofrecer la garantía de empleabilidad y de articulación con el sector productivo e institucional, para así determinar cuál es el alcance, el orden y la profundidad y sistematicidad de los saberes y las prácticas que el currículo señala. De alguna manera, el modelo más fuerte que responde en este momento a esta expectativa (y no por ello es el único ni quizá el mejor) es el que apunta a la formación por competencias, pues se hace énfasis en la formación de un saber-hacer que posibilite de manera proyectiva resolver situaciones en contextos inciertos y tener las herramientas para tomar las decisiones que correspondan en una situación dada. Así, desde este punto de vista, los supuestos de entrada, además de los enunciados relacionados con la política, que permiten entender el concepto de currículo, estarían dados por:

- La necesidad de homogeneizar los criterios, los indicadores de calidad y los objetivos curriculares de los programas académicos universitarios, pues en esta perspectiva de la política educativa, las estrategias de calidad se convierten en objetivos centrales para garantizar que las funciones de la educación se realicen en la mejor de las condiciones; solo que estas condiciones han dejado de ser tomadas en sí mismas, a partir de consideraciones particulares de una institución o un programa académico determinado. Se ha tomado un modelo general, factores, características e indicadores; un procedimiento sometido a valoraciones internas bajo la figura de la autoevaluación, y otro bajo la responsabilidad de pares externos, quienes conceptuarán cuál es el grado de cumplimiento de la institución o del programa académico, en relación con dicho modelo. Procedimiento y valoración que se hacen públicos y que determinan, inevitablemente, una clasificación y un punto de referencia para comparar una institución con otra y abrir así, también, un espacio de competitividad entre las diferentes instituciones educativas.
- La exigencia de garantizar la flexibilización curricular, en relación con los tiempos, los contenidos, la formación de competencias, la formación docente y los procesos de evaluación curricular. Si el propósito enunciado es el de garantizar que los procesos de formación profesional estén orientados por competencias, los contenidos estarán sujetos a las necesidades y la pertinencia en relación con ellas; flexibilidad que deberá reflejarse en las líneas de desarrollo del enfoque curricular y en la concreción de los planes de estudio, en términos de tiempos, ritmos y secuencias, en términos de ofertas académicas y diferentes rutas posibles de formación y titulación.
- El propósito de incentivar y garantizar la movilidad estudiantil y docente, intra- y extrainstitucional, en relación con las posibilidades de formación de los estudiantes, de la economía de los recursos y de aprovechamiento de las fortalezas de cada programa y de cada institución universitaria en relación con sus pares y redes de conexión y de asociación. Es, en el sistema universitario,

crear las condiciones para que las alianzas, las redes y los grupos, los estudiantes y los profesores puedan moverse bajo criterios generales y definidos. Esta debería de ser una de las primeras consecuencias de los procesos de flexibilización y sistematización de los currículos y los programas.

- La necesidad de establecer referentes comunes, tanto académicos como administrativos e institucionales, que permitan unificar conceptos y valorar los tiempos y las secuencias, en relación con la formación profesional y disciplinar de acuerdo con cada programa académico.
- La exigencia de construir enfoques curriculares que respondan a las expectativas, los tiempos, los intereses, los ritmos y las secuencias de formación académica y profesional, centrados en el estudiante y sus procesos de aprendizaje. En esta perspectiva, toma sentido el énfasis que la política ha hecho a propósito de los enfoques de aprendizaje, con el llamado aprendizaje autónomo.

El desarrollo de una estrategia de flexibilidad curricular compromete directamente los procesos de aprendizaje, en particular si uno de los conceptos fuertes es el relacionado con el lugar que ocupa el estudiante en la relación de la enseñanza y el aprendizaje. Si uno de los propósitos de la flexibilidad curricular es ofrecer diferentes rutas y opciones de formación, y posibilitar el manejo del tiempo, ritmos diferentes de aprendizaje y opciones distintas de profundización y énfasis, e incluso de titulación, entonces habrá que pensar en un tipo de estudiante que tenga la capacidad, la habilidad, la práctica y la autonomía para decidir las rutas, los tiempos y los ritmos de su propio aprendizaje; procesos que, por lo demás, dependen cada vez menos de la información del maestro y de la clase presencial en el aula, pues los circuitos de la información y los accesos a ella ya no dependen del maestro ni de la universidad ni de una institución en particular. Las bibliotecas virtuales, las redes informáticas, los grupos de investigación y las posibilidades de almacenamiento de información, usando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, hacen que la actividad del maestro centrada en la mera transmisión de información sea considerada absolutamente anacrónica; máxime si lo que se privilegia es la formación de competencias, en la que los contenidos y la información están subordinados a ellas, o si se trabaja con el enfoque de resolución de problemas y toma de decisiones, en el que la información y el dominio de determinados conceptos están determinados de manera pragmática, en cuanto instrumentos y herramientas, en una estrategia de comprensión de procesos y dominio práctico de un determinado saber.

La organización curricular de acuerdo con sistemas de créditos académicos que le den operatividad y funcionalidad a la flexibilización curricular y a la movilidad estudiantil y docente; entendiendo el concepto de crédito académico como un

instrumento que facilitaría los procesos de flexibilidad, por lo que no habría que darle conceptualmente más importancia al crédito académico que la que se deriva de su función pragmática de instrumento de planeación y de administración curricular. El elemento fundamental del crédito académico tiene que ver con el punto de vista del tiempo en relación con el docente y el estudiante; el tiempo se define en función del proceso de aprendizaje del estudiante, y tendrá que reflejarse en la organización curricular, en el plan de estudios y en la programación de asignaturas y su desarrollo en el aula.

Para que un currículo asimilado al sistema de créditos académicos cumpla su función habría que hacer coincidir, principalmente, tres condiciones: Una, que haya un desarrollo institucional que lo haga posible en su operatividad y sus prácticas, reflejado en la existencia de una organización espacial que facilite el trabajo autónomo del estudiante (espacios para el trabajo en equipos, para la investigación y la consulta bibliográfica, redes informáticas y accesos a bases de datos especializados), en un modelo de organización administrativa que apoye los procesos académicos, en una logística pertinente y adecuada, en una actualización normativa, tecnológica y de recursos, y, por su puesto, en una política y una planeación que respalde estos procesos. Dos, la transformación de las prácticas docentes, pues el maestro de tiza y tablero y fichas amarillas ha pasado al museo de la escuela; la formación docente es una prioridad en los procesos de transformación curricular, y en este caso se espera que los docentes tengan la capacidad de orientar y dirigir los procesos de aprendizaje, renunciando a enseñar contenidos y fórmulas sin contexto y sin sentido. Y tres, la transformación de las prácticas de aprendizaje, pues se espera que el estudiante por sí mismo pueda decidir sobre sus procesos formativos; de alguna manera, deberá, obviamente, dejar la dependencia del maestro y del texto, y aprender a resolver situaciones problemáticas, a tomar decisiones y responder por sus propios tiempos y ritmos de aprendizaje.

Plantear que el tiempo se define desde el punto de vista del estudiante implica que la organización del currículo y el plan de estudios estarán dados desde el punto de vista de objetivos de aprendizaje, y el tiempo será el que el estudiante necesitará para cumplir con el objetivo propuesto: tiempo de asistencia al aula de clase, tiempo de consulta bibliográfica, tiempo de escritura, tiempo de prácticas y experiencias, tiempo de tutorías, tiempo de evaluación, etc.; pero, por supuesto, será responsabilidad del docente orientar, planear, indicar los contenidos, los procedimientos y el nivel de exigencia y evaluación, que determinarán la planeación del tiempo y su utilización. Se espera, entonces, que en un curso organizado con el sistema de créditos académicos la asistencia al aula de clase y la relación directa con el profesor sean solo una parte del tiempo necesario para alcanzar los objetivos de aprendizaje pertinentes, y, quizá, en ocasiones, no sea este el fragmento de tiempo más importante del curso.

La planeación del curso, como es de esperarse, no se agotará en la planeación de la clase en el aula, pues el docente deberá incluir el tiempo no presencial y planear los procedimientos de tutoría, asesoría, apoyo, seguimiento y evaluación. Por lo demás, la clase tomaría, según los casos, la forma de taller colectivo en el que se plantearían los problemas, las preguntas, las dudas, los conceptos, y se precisarían los objetivos del curso. En este caso, la clase magistral no sería sino uno más de los modos como se desarrollaría una clase.

Enseñar-Aprender

Independientemente de las orientaciones conceptuales y de sus diferencias, enseñar y aprender son procesos complejos que no se pueden generalizar en fórmulas ni en metodologías por fuera de las condiciones y los personajes que intervienen en ellos, por fuera del objeto de enseñanza o por fuera de las condiciones del aprendizaje; sin embargo, si partimos de cierto sentido de la función del maestro se podría proponer un criterio general: que posee determinado saber y que lo puede enseñar, que enseña un saber que cree tener y que le conviene a otro que desea aprenderlo. Por eso, la pregunta general en el aula podría ser: ¿aprendió?, ¿aprendió el estudiante ese saber que nos propusimos como maestros enseñar? Y otra pregunta orientadora: ¿tiene sentido esto que creo saber?, ¿tiene sentido enseñarlo?, ¿qué sentido tiene aprenderlo?, ¿cuál es el sentido de lo que enseñamos? La pregunta por el sentido nos obliga a establecer una cartografía y una pragmática de lo que enseñamos; el sentido no es el significado, que nos conduce a la generalidad de una semántica y de una gramática del discurso; el sentido nos remite a una orientación topológica y política, una topolítica del saber, pues es del saber de lo que hablamos cuando nos situamos en el enseñar y en el aprender, por lo menos como criterio. La pregunta por el sentido, como lo plantemos aquí, está lejos de la preocupación por las intenciones, en términos de qué se quiso decir o hacer, o por la pregunta instrumental por la utilidad pura y simple, en términos de si sirve para algo o si es rentable. El sentido está inmerso en una pregunta por el saber y las prácticas de saber, en las condiciones actuales del presente.

Quizá, la relación enseñanza-aprendizaje esté más cerca de los cuerpos que de las intenciones morales. Quizá el enseñar esté más cerca de inducir el deseo y el entusiasmo por el saber, por el conocimiento, por la curiosidad enfundada en una pregunta, por la experiencia de una posible respuesta, por abrir al mundo una ventana por donde la luz muestre una manera de ser de un paisaje; de un paisaje nuevo, lejos de una lista inerte o de una fórmula nemotécnica. Enseñar en la universidad implica ponerse frente a una disciplina, en sus conceptos, en sus campos teóricos, en sus alcances y límites, en sus familiaridades epistemológicas, en su pragmática, en su sentido, y enseñarla, hacerla inteligible y comprensible. Enseñar implica un compromiso con el saber en una relación

asimétrica con el otro (que podría ser el estudiante), y subordinar el orden y el tiempo y la aritmética y la evaluación a la pregunta: ¿aprendió?, ¿aprendió aquello que se consideró en un contexto de sentido como un saber con sentido?

Entrar al aula, salir del aula

En la historia, la educación se ha inventado una disciplina del saber, un conocimiento y determinadas prácticas, que han llamado pedagogía y didáctica; disciplinas que se detienen en la pregunta por el enseñar y por el cómo hacerlo, con el fin de garantizar la transmisión y el aprendizaje de determinados conocimientos. Son múltiples los enfoques teóricos y conceptuales de la pedagogía y la didáctica, y no en todas las épocas históricas han tenido la misma importancia. No es este espacio para ahondar sobre las posturas conceptuales y sus diferencias en relación con la pedagogía y la didáctica, pero sí es pertinente dejar la inquietud de su importancia y de la necesidad de que los maestros universitarios tengan conocimiento de estas disciplinas y de que los licenciados se preocupen por la historia de la educación y de la pedagogía, por las prácticas pedagógicas y la investigación teórica de la pedagogía y la didáctica; esto porque un determinado punto de vista teórico, un enfoque conceptual dado, va a condicionar las prácticas, las maneras de resolver la relación con el saber y el conocimiento, con la cultura; va a condicionar una manera de ser de la escuela, de la educación y de la sociedad misma; va a sostener una política o a distanciarse de una manera de concebir la educación.

Conocer sobre pedagogía y didáctica, para un maestro, es saber sobre su hacer, sobre el sentido de sus prácticas, sobre la orientación de lo que en un momento dado se quiere construir como futuro. Estas disciplinas no son neutrales ni en el plano del conocimiento, ni en el de la educación, ni en el de la cultura, ni en el de la sociedad; ellas son, a pesar del maestro mismo, una postura frente al mundo, frente al otro, frente a la sociedad; que se tome partido o no, es otra cosa. Pero un maestro debería ser, además de un transmisor de conocimiento, un pensador de la sociedad, pues en sus manos tiene una partícula social a la que puede contribuir en su formación, en el sentido como algunas corrientes entienden la acción educativa como formación, la *Bildung* de la teoría alemana del siglo XIX. Es entender la educación como una posibilidad de la cultura y como una política, como una manera de ser de la sociedad y una manera de querer ser de la sociedad, y en el centro de esta problematización está el maestro.

Ahora bien, el propósito de esta reflexión es situar de manera puntual al maestro en un hacer, en un lugar, en una relación, en el aula; sin embargo, recordar al mismo tiempo que este hacer es complejo y va más allá de un hacer en el aula. Por ahora, detengámonos en el aula.

Pragmática de la enseñanza:

Aquí estoy

En estas condiciones

Con estos alumnos

Estos recursos

Este tiempo

Con un saber como tarea para enseñar

En estas condiciones y esta tarea

¿Qué puedo hacer?

¿Cómo puedo hacer lo mejor posible, con el máximo de entusiasmo, con el máximo de rigor?

¿Cómo hacer que mis estudiantes aprendan sin perder la sonrisa, ni la curiosidad, ni el entusiasmo por el saber?

Dos conceptos: condición y límite; dos conceptos tomados de cierta filosofía que nos permitiría situarnos en el límite, pero no para saber qué es lo que no nos sería dado pensar, decir o hacer, en términos de la renuncia, de la abstención o la privación, sino para saber cómo pasar del otro lado, cómo saltar el límite, cómo correr la frontera y abrir un espacio nuevo donde sea dable pensar, decir y hacer de otro modo. Es un pensamiento del límite, pero no para saber hasta dónde podemos llegar, sino para saber la línea que es necesario saltar. No es un pensamiento del límite que encierra, totaliza y se preocupa por encontrar los universales que permitan explicar las formas regulares del pensar, el decir y el hacer. Es un pensamiento de la singularidad, situacional, topológico: no se trata de un adentro y un afuera euclidiano, que marcaría una frontera regular y predecible, sino, justamente, ese espacio en el que es problemático trazar una línea que no sea ya una línea de frontera nómada, sinuosa, pragmática, volátil. No el límite que obliga a volver sobre la interioridad, sino el límite que marcaría la salida, la puerta de escape, la línea de fuga.

Aquí estoy

En estas condiciones

Con estos alumnos

Sobra saber, en este plano, el carácter de la escogencia; si he podido o no hacerlo, no es importante. Es un algo que me es dado en una situación dada y en un momento dado: un curso, unos estudiantes, un tema, unas reglas de juego, unos procedimientos, unas condiciones.

Los estudiantes son los de una universidad pública, situada en una región, provenientes de ciertos grupos sociales, con ciertas expectativas; no son mejores ni peores; no son los estudiantes ideales que he soñado; son mis estudiantes; los estudiantes con los que, al entrar el primer día de clase, me encuentro cara

a cara; con los que tendré que verme durante un curso en un semestre, desarrollar un campo temático, leer unos textos, presentar unos conceptos. Han llegado por la fuerza de la inercia de ciertos planes académicos y ciertos modelos curriculares, que tampoco ellos han escogido; vienen de la provincia, de pueblos retirados, todavía con la tierra bajo el peso de sus expectativas; provenientes de una cultura rica en tradición oral y alejada de los libros. Estudiantes de barrio popular, cuyas preocupaciones son las de tener un título, un trabajo, una opción económica. Quizá no es el saber lo que los mueve, quizá no sean los libros; pero tienen la energía y la potencia de quien descubre un mundo nuevo, cuando lo descubre. Son mis estudiantes, con sus tonos bajos y su mirada indirecta. No llegan otros. No tienen por qué llegar. Es su universidad. Son mis estudiantes, cualquier queja de lo que quisiera o deseara que ellos fueran es una manera de no verlos, de evadir el cara a cara con ellos. No valen los pretextos: es que no leen, es que no suman, es que no conocen el computador, es que no escriben, es que la ortografía, es que el programa; no hablan, no discuten, no se interesan por su estudio, ¡no!, etc. Los maestros del no, haciendo análisis de los estudiantes del no. Y ¿cuándo sí?

Por no hacer la lista de los no del salón, de la facultad, de los recursos informáticos y bibliográficos, porque también la universidad pasa por el análisis del no. Y, sí, los salones son estrechos, las ventanas no sirven, el edificio es viejito, los pupitres (todavía son pupitres de colegio público), los laboratorios, las prácticas, las ayudas..., otros mundillos del no. Podemos hacer una lista y se nos volvería interminable con la familia, los vicios, la alimentación, la Internet, el país, el invierno, el costo de la vida, los valores, el estudio, los profesores, la administración, etc., otros mundillos para el no. Otra manera para evadir el cara a cara. Y, por supuesto, la mayoría de estos ejemplos de juicios negativos son verdad, pero ese no es el problema, pues, si se quiere, esa es la condición de entrada y es sobre esa condición que cabe la pregunta:

Con estos alumnos

Estos recursos

Este tiempo

Con un saber como tarea para enseñar

En estas condiciones y con esta tarea

¿Qué puedo hacer?

¿Qué puedo hacer? Es una pregunta, no un reproche ni una queja. Es una pregunta que afirma sobre la condición, el límite, el horizonte, la línea de fuga que nos permitiría dar el salto en conjunto. Sí, mis estudiantes son todo lo que quieran, todo lo no que sean; pero ¿qué hacer, como maestros, para que al menos, si cabe la expresión, se conecten con un autor, con un libro, con una pregunta, con una palabra? Es decir, ¿cómo provocar una conexión con ellos

mismos, como estudiantes, como profesionales, como ciudadanos? Y, si bien no hay respuestas fáciles, lo que es seguro es que por la vía de lo que quisiéramos ser que ellos sean y no lo son, no hay salida. Mientras no haya un cara a cara, un encuentro, mientras no nos paremos en la condición y el límite, frente a lo que tenemos, estaremos en un juego de máscaras, en el que todos cambian, como en la novela, para seguir igual.

¿Cómo puedo hacer lo mejor posible, con el máximo de entusiasmo, con el máximo de rigor? Algo obvio, que en ocasiones olvidamos: asumir que estamos, como docentes universitarios, ante un grupo de estudiantes universitarios; esto supone ver un grupo de personas que han llegado a clase por sí mismas, y que hubieran podido no llegar; que están haciendo una carrera profesional; que van a ser profesionales, y que en el ejercicio de su profesión van a tomar decisiones que podrían ser de alta responsabilidad o sensibilidad: el médico, el abogado, el ingeniero, el maestro, etc. Y, ¿cuál no? ¿Cómo articular la pregunta sobre hacer lo mejor posible, con entusiasmo y con rigor?

Preguntarnos por el qué y el cómo de la enseñanza, y sumarle el para qué, es la responsabilidad de la universidad, de sus maestros; responsabilidad que implica rigor. Y el rigor tiene que ver con la academia, con la disciplina de estudio, con la claridad conceptual, con la organización de los saberes, con el conocimiento de las teorías, sus alcances y sus límites, sus efectos, usos y prácticas sociales. Rigor que no es posible de alcanzar por la vía de la pura conversación, de los consensos de vecinos. La academia exige un rigor que no puede derivarse más que del rigor del conocimiento, en el plano y bajo las reglas del conocimiento; esto es, de la academia. Círculo que muy bien puede convertirse en vicioso si la academia deja de ser academia, asentada en el saber y el conocimiento, y pasa a ser una práctica distinta, de prestigio o de amigos o de estatus, ajena al rigor del saber y del conocimiento. Y esto debería ser un principio, una regla de juego obligatoria desde el primer día de clase con nuestros estudiantes. Pero el tono, el ritmo, lo pone el profesor. A los estudiantes les gusta aprender, saber, hacer las cosas bien, y tomarán rápidamente la opción de un maestro exigente, que los ponga frente al placer del conocimiento, con el rigor del saber construido sobre el rigor de las reglas de juego del conocimiento; sin sacrificar el entusiasmo; sin dejar de lado el deseo de las acciones bien hechas.

Y rigor no es sinónimo de contenidos o de prácticas de profesores 'cuchillas', aquellos para los que el resultado se mide en una nota de cinco o cero, o se valida con exámenes difíciles para los dos genios de la facultad; es conectar a nuestros estudiantes con el mundo de los conceptos, con el mundo de la escritura, con el mundo del saber, con el mundo de la responsabilidad que implica llevar un título, una profesión, un saber, en un proceso que cada docente debería saber identificar y mantener como horizonte que posibilitaría hacer las

cosas bien, tomar las mejores decisiones, como una regla que se debería establecer desde el primer día de la clase, como un *ethos* que debería ser el talante de un programa académico, como fin mismo de la universidad.

Los libros

La universidad está asociada desde hace siglos al saber, pero a un tipo extraño de saber que ha producido nuestra cultura: un saber ligado a un tipo de lenguaje, el escrito, y, con el tiempo, a los libros, que se convirtieron en signo de una cultura, de una manera de saber, de ser sabio, de comunicar el conocimiento. Y con los libros, la biblioteca. No importa que la materia y la forma de los libros fueran cambiando de acuerdo con las técnicas y las tecnologías que hacían posible el papel, la tinta, los sistemas de escritura, las técnicas de impresión; hoy contamos con un nuevo tipo de libro, el *e-book*, los libros virtuales, digitales, como las bibliotecas y los archivos. Pero son libros. Y ¿qué es un libro?, pregunta de Perogrullo, seguramente, pero es una buena pregunta hecha al docente universitario y a su estudiante, pues ciertas tecnologías y ciertas licencias pedagógicas introdujeron ciertas prácticas que invadieron las aulas de clase y permitieron que el libro se fragmentara, a veces en capítulos, a veces en cierto número de páginas, se copiara y circulara como un número de hojas extraídas de él, pero que no son libro, no son el libro; a veces, apenas, son hojas impresas, sin comienzo, sin final, sin autor.

Es la epidemia de las fotocopias, en las que el libro, de donde salieron, es apenas un referente lejano y anónimo; con el agravante de que del libro solo queda la referencia fragmentada de un contenido que no se sostiene por sí mismo, y que, término de la ironía de las fotocopias, acaso tampoco ellas vayan a ser leídas. Indigencia de una clase en la que los libros se convirtieron en fragmentos; fragmentos de una clase en la que los conceptos aparecen como fantasmas de un fragmento sin identificar, sin nombre, no hay conceptos, no hay ideas. La unidad, si existe, de un pensamiento, de un discurso, de un libro se ha perdido en la superficialidad de una clase que abandonó los libros, la lectura y el rigor del conocimiento. O, junto a esta epidemia, en otros casos volvemos a las enciclopedias o a los manuales y nos llenamos de listas de términos, como quien va al mercado, pero sin conceptos; sin un referente que nos permita explicar lo que hay en el texto, lo que hace posible la lista y el papel de la enciclopedia, por ejemplo.

¿Cómo entusiasmar con los libros a estudiantes para quienes estos ya eran ajenos, cuando algunas prácticas de la docencia matan lo que quedaba del libro? ¿Cómo volver al libro, a la lectura juiciosa y sistemática de un pensamiento que se deja apresar en la unidad de un libro? El sentido común nos diría que llevando un libro, indicando un libro, proponiendo un libro. Parece tonto,

pero si lo que se encuentra en nuestra academia es la ausencia del libro, es seguro que también podría haber ausencia de concepto, ausencia de pensamiento. Una cosa lleva a la otra, posiblemente.

La lectura y la escritura

Leer y escribir es el santo y seña de la Escuela. Nuestra cultura del saber y del conocimiento es una cultura de la escritura. Si al menos nuestros estudiantes leyeran, la mitad de sus dificultades estarían solucionadas, y si escribieran, la otra mitad se completaría. ¿Cómo transmitir entusiasmo por la lectura, preguntaba un maestro, si el maestro no lee?, ¿de qué lectura, de qué texto, de qué libro, si de él ya no queda sino la formalidad acartonada de un ritual que se llama leer? Leer sin placer, sin entusiasmo, sin gusto, es como comer por obligación. Leer, nada más, debería ser un propósito de la educación colombiana, que de hecho es uno de los países con más bajo índice de lectura. Ahora bien, una clase debería de comenzar por un libro; escogerlo es una tarea del maestro, depende de la clase, pero la comunidad académica ha logrado establecer criterios, a veces implícitos, para saber cuándo un libro o un autor pueden ser considerados de obligada lectura: un clásico, un autor mayor, un creador de teoría, un ensayista universal, un compilador, un experto, un investigador, etc., o de acuerdo con los temas previstos, con la profundidad o no de los conceptos. El hecho es que los estudiantes, ante un curso, se hagan de primera mano con un texto que desearan fuera parte de su propia biblioteca.

No se está hablando de una lectura fácil y sin conceptos; estamos hablando de un libro para una clase y un tema en un curso de la universidad, de un libro con peso y contenido académico, cuya lectura no será nada fácil. Una enseñanza, de entrada, para nuestros estudiantes: desconfíen de las lecturas fáciles. Pero un texto difícil puede ser un texto interesante, apasionante, puede convertirse en una lectura de suspenso, un reto de comprensibilidad. Y en manos de los estudiantes, un libro es para ser leído; leído, con mayúscula. El mercado y la Internet abundan en libros que nos dan pistas y trucos para leer; nos podrían ser de ayuda; pero no sobran algunas recomendaciones a la hora de orientar una lectura, un hábito, una disciplina, un rigor para leer:

- Indicar con claridad el título del libro o documento, el autor, el sitio donde se encuentra, la fecha de publicación, el volumen, el traductor o especificación que se crea imprescindible.
- Acordar un tiempo, dado expresamente, para su lectura.
- Indicar la importancia y el lugar del texto en el desarrollo del tema o los temas del curso.
- Presentar el valor del texto en relación con el tema: es un clásico, un autor mayor, una teoría obligada, un libro de experto, un libro que presenta una

- hipótesis conceptual que crea un punto de vista nuevo, etc.
- Aclarar que el texto es la condición o el pretexto para hablar de un tema dado; es un referente que se construye en la clase y que hace parte de una estrategia temática y pedagógica.
 - Y, sobre todo, expresar el sentido del texto. No es una lectura de ejercicio, es una lectura de sentido de un texto que tiene sentido.

De la misma manera, no sobra hacer indicaciones sobre la lectura, sobre lo que se espera de ella, y, de manera muy esquemática, diferenciar tipos o niveles de lectura. Cada maestro tendrá su propia idea, y los temas y las disciplinas privilegian un tipo u otro de lectura. Así que las indicaciones que se dan a continuación son un ejemplo nada más en relación con los diferentes niveles de lectura que habría que hacer en un texto. La numeración no quiere decir que las lecturas se hagan de manera lineal, o que solo hasta agotar un nivel se salta al siguiente, no, la lectura de un texto siempre tiene varias entradas, varios planos de significación y varias líneas de actualización pragmática:

1. Lectura de información: Es aquella que se realiza como una ojeada y una hojeada para tener una idea global del libro y su tema. Es una lectura rápida, que comienza por ubicar los elementos que identifican el texto: autor, fecha de publicación, tabla de contenido, bibliografía, desarrollo de los temas, capítulos, apartes. Es una lectura superficial, que no requiere de condiciones distintas a las de poder determinar el tema y su desarrollo.

2. Lectura de estudio: Es la lectura por la que nuestros estudiantes deberían empezar realmente; requiere de unas condiciones y un grado de atención que la primera lectura no tiene, comenzando por disponer de un sitio adecuado (esto parece de primaria, pero es indispensable que un estudiante universitario tenga conciencia de que el estudio requiere de un lugar y unas condiciones específicas, dependiendo de sus hábitos y su capacidad de concentración). Este tipo de lectura responde a la pregunta por la literalidad del texto: qué dice, de qué habla, qué términos, qué nombres, qué enunciados problemáticos, qué modismos, qué siglas, qué autores y bibliografía de referencia, etc. Es una lectura de consulta y de definición de términos. Digamos que es una traducción del texto a un plano de comprensibilidad textual y que es indispensable el apoyo de libros de referencia, diccionarios, enciclopedias, catálogos, etc.

3. Lectura de comprensión significativa: Es un ejercicio de lectura que se concentra en identificar los conceptos y los enfoques teóricos que el texto propone en el desarrollo del tema. Ya no es una preocupación por la literalidad del texto, es una lectura de estructura conceptual: ¿de qué habla el autor?, ¿cuál es la tesis y los términos de su argumentación? En este nivel ya no bastarán los diccionarios generales, habrá que contar con textos especializados, con

comentaristas y exégetas del autor o del tema, que nos puedan aclarar y precisar el significado y el alcance de los conceptos.

4. Lectura de identificación del campo teórico: Es la ampliación del punto de vista de la anterior. Es una mirada plural del enfoque teórico; no pregunta por qué teoría y qué conceptos, sino por cuál es el campo teórico en el que se inscribe la teoría, pues toda teoría se ubica en un campo amplio en el que se establece un plural de los conceptos. No ya cierto punto de vista de la psicología, por ejemplo, sino el campo mismo de la psicología, en términos disciplinares e interdisciplinares; lo que nos permitiría poner en un mismo plano a Piaget con Skinner o con Freud, por seguir el ejemplo.

5. Lectura crítica: En este nivel se opera un distanciamiento en relación con el texto. Es una lectura de toma de posición, una lectura de elaboración de juicios sobre el tema y de acercamiento crítico conceptual sobre el texto. Si se quiere, esta es la lectura que sugería cierto filósofo alemán cuando recomendaba que fuéramos rumiantes en relación con el saber: volver, masticar, masticar y masticar; sin afanes, bajo la sombra de un árbol, no tragar entero; entender, comprender, tomar posición y tener los argumentos lo suficientemente digeridos para asumir la defensa o la distancia crítica del texto.

6. Lectura creativa: En este nivel se opera una vuelta hacia el lector, lector activo, por supuesto; ya no es la distancia crítica, sino el habla propia; es dar el paso para afirmar un punto de vista, unos conceptos, unos criterios propios, un juicio propio sobre el tema; dejar las muletas de los discursos ajenos y hablar con acento propio. Es el acto creativo de la lectura que lanza al lector a la escritura propia.

Con que un estudiante de pregrado pueda llegar hasta el tipo de lectura tres, el maestro se debería dar por bien seguido. Que un estudiante de maestría pueda llegar hasta el cuarto, sería un buen maestro. Y que un doctorando llegara al nivel cinco, sería una buenísima tesis. No sobra volver a aclarar, estos tipos de lecturas son referencias y no tienen por qué tomarse como una línea de lectura evolutiva o como un esquema lineal que se debe seguir paso a paso. Dependiendo del texto, del dominio del tema, de la profundidad conceptual, desde una primera ojeada, un lector puede hacer anotaciones de cualquier otro nivel.

¿Y qué hacer con la escritura?

La escritura es la otra cara de la moneda, pero quizá más complicada, pues nuestra cultura académica es más inclinada a la oralidad que a la escritura, situación que se vuelve problema, ahora que entramos en una etapa en la que la valoración de la escritura, bajo la forma de publicación, adquiere importancia

de primer orden. Ahora bien, en cuanto a la escritura misma, recordemos que, en primer lugar, es una manera de expresar algo a alguien; en la universidad, en un curso, este algo debería ser un problema, una pregunta, una reflexión. En segundo lugar, es un ejercicio de poner las ideas en un orden o mediante un ritmo de escritura para decir algo con sentido a alguien.

Lo lamentable de la escritura universitaria, de la escritura como tarea escolar, es que se ha vaciado de toda seriedad y, en general, es un requisito documental para poner una nota. Con mucha facilidad se le indica a un estudiante la tarea de escribir un ensayo como parte de la evaluación del curso; al final, hay de todo: quien lo tomó en serio, quien pagó para hacerlo, quien copió y pegó, quien presentó otra vez el ensayo del semestre anterior, etc. Hasta ahí, además de la copia y el plagio, no hay nada más. Pero, del otro lado, en muchos casos, siempre hay excepciones, el maestro jamás lee el ensayo que exige; apenas si señala con un signo, como para que el estudiante vea que su trabajo fue tenido en cuenta; el estudiante aprende rápido a saber cuándo su texto fue leído y cuándo no; así se genera uno de los vicios más bárbaros: se pide un escrito para no ser leído. ¿Para qué se pide el escrito?

Además, se le pone nombre al escrito: es un ensayo. Un ensayo es una de las escrituras más exigentes, pues implica conocer, sustentar, argumentar y dar una opinión calificada del tema que desarrolla. No es una ficha de lectura; no es un comentario; no es un ejercicio de reescritura del texto; no. El maestro, seguimos con el ejemplo, pide un ensayo de cinco páginas, y no lo lee. Lo más preocupante es que el maestro pide un ensayo por estudiante, son difíciles los ensayos colectivos, y el maestro tiene cuarenta estudiantes y cuatro cursos, en los que también pide un ensayo. Al final, el maestro tiene en su escritorio doscientos ensayos; mil páginas que no lee. ¿Cómo puede hacerlo? No lo puede hacer, físicamente es un imposible, va contra las leyes del tiempo, que fluye. Por lo demás, pierde el interés de leerlos, pues se da cuenta de que son una repetición de textos que en la absoluta mayoría, por supuesto, no son de la autoría de sus estudiantes; son copia. Cierre de un círculo vicioso.

El acto serio de una actividad seria termina en un sinsentido en el que todos participamos haciendo como si no. Comedia que se repite y que daría risa si no fuera por la enseñanza que deja en el estudiante: escribir un ensayo o cualquier cosa que se le parezca es fácil, solo hay que ubicar un juego de textos, copiar, trasladar y pegar; cuando no se encuentra un ensayo ya hecho, completo, en cualquier rincón del vago, y lo único que habría que hacer es copiar e imprimir; bueno, el nombre se lo pongo con esferográfico. El profesor no repara en detalles. Escribir en la universidad, como actividad académica, implica leer; implica pasar por la tarea de ciertos niveles de lectura que arriba se reseñaron; implica tomar apuntes, notas, consultar autores, tesis parecidas, puntos de

vista opuestos; implica hacer un plan de escritura; tener claro cuáles son las ideas, el orden, los temas, los argumentos; precisar qué de mi escritura es mío, qué de ella es de los autores o textos que he leído y consultado; implica un manejo de las comillas y las notas, de las referencias. Escribir, así sea repetir, implica leer y sostener un punto de vista, así no sea original; pero va más allá de copiar, pegar e imprimir; es una tarea conceptual; es un ejercicio académico que comienza por las indicaciones y las exigencias del profesor.

Se podría comenzar por una tarea más sencilla: una pequeña nota de protocolo de lectura, un glosario de nivel dos, una nota de seguimiento a un concepto, a un enunciado, a un problema, un cuadro comparativo de puntos de vista sostenidos por el autor en relación con otro texto, un comentario que se va construyendo a lo largo de un semestre, con sus respectivas observaciones, seguimientos y tutorías. Escribir es cosa seria que hay que tomar en serio.

El programa y el tiempo

Una de las paradojas que comúnmente anotan los maestros es la del programa: se hace tan exacto y tan completo que nunca lo cumplimos; pero también nos es familiar la frase: doy por visto tal tema; el programa se cumple porque se enuncia. El programa: el plan de contenidos y actividades del curso; con sus progresiones, su tiempo, su evaluación. El programa se impone como una formalidad que se proyecta en el tiempo. Pero de nuevo volvemos al comienzo: la preocupación es por cumplir el programa o porque los estudiantes aprendan. Aprendan ¿qué? En la fragmentación de los saberes y la clasificación de acuerdo con el tiempo, hay un concepto de saber y de conocimiento; hay un concepto de educación.

El plan de contenidos debería ser más una cartografía de conceptos, un mapa, puesto que de lo que se trataría es de situar un saber, un problema, una pregunta, una actividad, una teoría, una política, etc., en un plano de comprensibilidad; en relación con esto, un programa de clase, sea sintético o analítico, en el que los contenidos aparecen como una suma de temas, sería más cercano a una mirada de inventario, de contabilidad del saber, y más si los contenidos se proponen en orden lineal en relación con el tiempo y con el saber mismo. De alguna manera, esta forma de ver el programa lo contemplaría, al igual que a la clase, solo desde el punto de vista del profesor y de los contenidos. El lugar, el tiempo y el trabajo académico del estudiante no aparecen en un programa así, más que de forma pasiva. El estudiante recibe los contenidos, cumple las actividades y se presenta a la evaluación para mostrar que tiene dominio de los contenidos en términos de un orden y una clasificación.

Un programa lineal y clasificatorio, basado en la sumatoria de contenidos, en su progresión y en su tiempo único de realización no permite la pregunta del

estudiante como acto diferente y problematizador. La licencia de la pregunta solo la tendría el estudiante como Otro de la relación, bajo la forma de una pregunta de tabla rasa: pregunto, maestro, porque mi ignorancia me da la licencia para beber de su sabiduría. La pregunta del maestro, por supuesto, no se realiza desde la posición del saber que se ha problematizado, ni siquiera desde la duda que una mala memoria podría asaltar la venerable senectud del maestro. La pregunta del maestro, en este sentido, se haría desde el lugar inquisitorial que solo tiene la función de constatar que el interrogado responda de acuerdo con lo esperado, de acuerdo con el ritual, de acuerdo con la fórmula, de acuerdo con un enunciado de valoración. Has respondido bien, hijo.

Desde el punto de vista de una pragmática del lenguaje, la pregunta escolar, así descrita, no sería una pregunta, sería un enunciado de constatación de una regla: te pregunto para saber si la respuesta que yo sé y que te di para aprender, tú la has aprendido y puedes repetirla cuando lo indique. En este contexto, el saber y la incertidumbre de una respuesta cuando se hace una pregunta de verdad no aparecen sino bajo la forma pasiva de la repetición de lo ya sabido. Por eso, quizá, el estudiante calavera, que hace preguntas y aguanta la fiesta, crea tanta incomodidad a la reverencia del maestro inquisidor.

La clase, el aula

Nos referimos a la actividad de clase propiamente dicha, al desarrollo de un curso en particular; a ese espacio que se abre en una especie de intimidad entre el profesor del curso y sus estudiantes. Espacio en el que, como docente, se supone, soy dueño del discurso. Es el espacio supuesto de mi voz, mi pequeño territorio en el que debo decidir los ritmos, los tiempos, las secuencias, las reglas de juego, las palabras y los textos, un orden y un tono que se supone son necesarios para desarrollar un curso y del cual se espera que el profesor sepa y tenga la competencia para hacerlo.

¿Cómo aprovechar este espacio de intimidad y convertirlo en un campo de encuentros y de complicidades, por transitorio que sea, para dejar pequeñas marcas, como pistas, quizá, que permitan volver sobre ellas con la inquietud de quien pregunta por saber, por entrar en el dominio de un hacer, por aprender?

Quizá, entre otras cosas, un elemento importante de una clase es el tono. En el sentido amplio del término, el tono de la clase tiene el atributo de acercar o alejar, de darle calor o no, de hacerla audible. ¿Qué mejor tono que el de una conversación en la que se ha puesto un tema, un problema, una pregunta, un texto, como telón de fondo y referente?, ¿que el de una conversación auténtica, en la que, independientemente del lugar, los participantes concurren al tema de manera dependiente y simétrica, en un juego de escucha y habla, de duda y

certeza, que posibilita el acercamiento y la comprensión del tema propuesto? El tono (de conversación) permite crear un ambiente de confianza y de construcción común de un tema o de una actividad de enseñanza y aprendizaje, y transforma la clase en un juego de relevos de la palabra y de pruebas de argumentos, sin el apremio y la condena de quien debe hablar para ser examinado y calificado, que no es más que la obligatoriedad de un habla que escapa al juego libre de una conversación. Ni el sermón, ni la prédica, ni una sentencia de quien condena, son tonos de una conversación. Justo es decirlo, el saber también ha cambiado de tono.

Preparar clase

La hipótesis es sencilla. El aprendizaje es del orden del sabor, del sabor del encuentro. La cercanía de las palabras sabor y saber, como nos ha enseñado Michel Serres, no es azarosa. El archiconocido Homo sapiens es el hombre que saborea o escupe. De ahí que los estudiantes digan que tal materia les gusta y que tal otra es horripilante, que les gusta como algunos profesores 'la dan' y que otros son unos 'amargos' o 'intragables'. Porque las materias, menús y cartas que los profesores dan, pueden deleitar los paladares o pueden caernos mal. Se sabe de la existencia de estudiantes indigestados, pero se sabe también de aquellos que no tienen parte en el festín. Ni siquiera pueden indigestarse. Mi propuesta es entonces elaborar recetas. No se puede enseñar sin recetas. La escuela tiene mucho que aprender del arte culinario. Otra cosa bien distinta es el efecto de esas recetas, que nos está vedado anticipar (Antelo, 2007).

Recordemos que la raíz de sabor es la misma de saber: del latín *sapere* (tener inteligencia, tener buen gusto). Sabio, sabiduría, sabor, sabroso, vienen de la misma raíz.

Preparar clase es una manera muy corriente en nuestro medio de referirnos al acto de planear nuestra clase: el tema, los textos, las ideas, el orden, los conceptos, los ejercicios, los talleres, las prácticas, según sea lo pertinente. Preparar es un verbo que hoy se usa con mayor frecuencia en la cocina: preparar el estofado, preparar la ensalada, pero que cae bien, a la hora de la clase. Preparar clase con el mismo entusiasmo y dedicación como los amantes de la cocina preparan un plato. Los trucos, los tiempos, los secretos, los menjurjes, los adornos, los utensilios, las especias, etc.; todo junto conforma un decorado para preparar un plato en la cocina. ¡Amén de la mesa, las flores, los adornos, el vino! Eso es, como analogía, preparar una clase, con la seguridad de que nuestros estudiantes terminen saboreando los manjares desde el principio, con la nariz y los ojos; descubriendo; probando; saboreando el sabor; saboreando el saber.

Referencias

Antelo, Estanislao (2007). *Sabor a mí. Enseñar, saborear, encontrar* [en línea]. Disponible en: <http://www.mundolatino.org/pedagogicas/>

Bibliografía

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1988). *Mil Mesetas*. Valencia, España: Pretextos.

Develay, Michel (2001): *Propos sur les sciences de l'éducation*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF Editor.

Hamelin, Daniel (1986). *L'éducation, ses images et ses propos*, Paris: ESF Editeur.

Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia y sus lenguajes*. Conferencia dictada en Serie Encuentros y Seminarios, Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona. [En Línea]. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei20031128/ponencia_larrosa.pdf

Lyotard, Jean François (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.

Lawley, James & Penny Tompkins (2000). *Metaphors in Mind: Transformation through Symbolic Modelling*. London: The Developing Company Press.

Meirieu, Philippe (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Ediciones Laertes.

Narodowski, Mariano (1999). *Después de clase*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Páez, Esaú (2000). *De cartografías y otros temas*. Bogotá: Edición Centro Universidad Abierta, Universidad Javeriana.

Páez, Esaú y Silva, Mirtha (2000). *De cómo hacer del niño un lector y un escritor con-sentido*. Bogotá: Idep, Secretaría de Educación de Bogotá.

Páez, Esaú (2009). *De las utopías de la pedagogía y las pedagogías de la utopía*. Ponencia, Memorias Congreso Nacional de Investigación y Pedagogía, Maestría en Educación, Uptc. Tunja.

Sábato, Ernesto (1978). *Pretensiones del enciclopedismo*. El Clarín (suplemento Literario) 11 de mayo. Buenos Aires.

Zambrano, Armando (2006). *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*. Bogotá: Editorial Magisterio.

2

ESCUELA PÚBLICA COLOMBIANA: ENTRE LA FUNCIÓN SOCIAL Y LA TECNOLOGÍA

Martha Soledad Montero González

Lo que importa es que estamos al principio de algo... En el régimen de las escuelas: las formas de evaluación continua, y la acción de la formación permanente sobre la escuela, el abandono concomitante de toda investigación en la Universidad, la introducción de la "empresa" en todos los niveles de escolaridad. En el régimen de la empresa: los nuevos tratamientos de dinero, los productos y los hombres, que ya no pasan por la vieja forma-fábrica (Deleuze).

La imagen de la escuela no está marcada en su transcurividad por la ruptura, sino por un conjunto de reformas políticas que la actualizan instaurando modos de pensar trascendentes que fijan las diferencias mediante una identificación dialéctica; por eso la escuela pública latinoamericana, y, por supuesto, la escuela colombiana, se vio afectada por los grandes acontecimientos mundiales de finales del siglo XIX y todo el siglo XX, como la Revolución industrial, las guerras mundiales, la explosión demográfica y los grandes descubrimientos científicos. Dichos acontecimientos influenciaron la educación en términos de consolidar el pensamiento de la modernidad bajo los principios de responsabilidad, libertad, emancipación y progreso apropiados por la escuela en Latinoamérica y Colombia: "La población latinoamericana acató el argumento de la Ilustración, ampliamente diseminado por los Estados liberales en el mundo entero, de que la educación constituye una palanca para el progreso y un bien en sí mismo. Esta premisa modernista se refuerza con los desarrollos teóricos de la economía de la educación" (Torres, 2000, p. 2). Al considerarlos como el motor para acabar con el "atraso" y garantizar el desarrollo de los Estados se la somete a la idea de unificación, de identificación y de representación; sin embargo, ante los nuevos retos del siglo XXI, al parecer orientados a la constitución y formalización de un nuevo modelo de escuela de corte tecnocientífico, informático, cibernético, los principios definidos en la época moderna también estarían cambiando en el horizonte de la formación de competencias, del mejoramiento de la calidad, la competitividad y la pertinencia, bajo los criterios de relación economía de mercado, flexibilidad e ingresos, organizando así un plano de unidad que reconozca e incorpore en su interioridad

la exterioridad de lo múltiple, lo diverso, lo diferente, para hacer de esta relación un principio que incluye y estabiliza lo uno y lo diferente en términos de intercambio, equivalencias y generalizaciones, de apropiación que define el todo escolarizante de la educación y de la formación. Entonces, cuando se habla de escuela virtual, ¿de qué se está hablando?

La escuela colombiana se enfrenta a dos problemas, que tienen que ver con encontrar cómo pasa del modelo moderno del siglo XX al modelo de la "virtualidad" del siglo XXI y cómo traza la línea que favorezca un nuevo modo de individuación¹ de los niños y de los jóvenes, dado que se puede afirmar que el problema de la individuación es correlativo a esta institución social.

La política educativa mundial disfraza las funciones de la escuela latinoamérica, bajo las consignas de la carta de la Alianza para el progreso², con la que se formaliza la ayuda económica de los Estados Unidos y se compromete a los países del subcontinente con la abolición del analfabetismo en la década de los setenta y con la reducción de la mortalidad infantil a la mitad, lo cual situó la educación en un papel central para el progreso. Gaggero, Garro y Mantiñan, en el estudio elaborado sobre la *Historia de América en los siglos XIX y XX*, señalan cómo para la época de 1969 se evidencia el bajo impacto de la Alianza para el Progreso en las áreas de crecimiento per cápita, distribución del ingreso, productividad agrícola, alfabetización y construcción de vivienda.

Con esta consigna el desierto vital de la escuela se impone en la medida en que se traza un conjunto de puntos que, conectados entre sí, trazan el mapa institucional de la escuela fundada en la idea de función social, en tanto elemento diferencial

¹ Dice Barroso que como el principio de individuación es correlativo al problema de la reforma de las individuaciones, el sujeto es solo uno de sus tipos sometidos a un proceso de diferenciación, efectuación y actualización que explican niveles del mismo proceso y que implica un mismo mundo intensivo que complica todos los procesos de efectuación: "La individuación no procede ni por la forma (porque las formas son derivadas, posteriores, compuestas en un plano de organización) ni por materia (porque la materia es un flujo de sus singularidades pre-individuales impersonales que pueden entrar en cualquier cosa sin poder de selección); no procede ni cualitativa ni extensivamente "ya está supuesta por las formas, las materias y las partes extensivas (no solo por que la individuación difiere en naturaleza)" [...] Deleuze sostiene que el principio de individuación no se impone desde fuera al fondo inmanente, sino que tendrá que ser necesariamente inmanente a ese fondo y, en tanto que no puede ser posterior a las individuaciones que efectúa, el principio pertenece al campo trascendental. La individuación es el principio que actúa en las singularidades pre-individuales y, más tarde, desde éstas a los individuos" (2006, p. 175).

² La política de desarrollo para América Latina, de Estados Unidos, tiene inicios en los años sesenta, cuando se establece el programa que vincula la ayuda masiva para la región con el fortalecimiento de reformas democráticas, conocido como Alianza para el Progreso. Los Estados Unidos destinaron 1.000 millones de dólares de ayuda regional durante el primer año y 20.000 millones en el lapso de diez años para América Latina, bajo la responsabilidad de que los países de la región formularan planes, movilizaran los recursos internos y realizaran las reformas sociales necesarias para el desarrollo económico.

de la idea escolástica de escuela. Idea diferenciante en que sin abandonar del todo los preceptos, las relaciones de autoridad y la prohibición, las substituye por la preocupación por la normalidad y la anormalidad de la población escolar, la adquisición de la experiencia y la reflexión, la preocupación por los intereses de los niños, en tanto signos que orientan su formación y articulan sus necesidades al orden social. Así, los preceptos se convierten en objetivos, las relaciones de autoridad se traducen en la nueva escuela del siglo XX en autonomía, situando al maestro en el papel de ayudante (acompañante, guía, tallerista, cuidador, orientador, mediador), y la prohibición que excluye y organiza se vuelve política de inclusión: de los pobres, de los retardados, de los delincuentes, de los abandonados, en la medida en que los divide, los reparte, los sitúa en el campo empírico de la escolaridad, transformándolos en seres concretos y personales.

Esto implica identificar los puntos relevantes en el mapa de la nueva escuela propuesta e instalada gracias a los métodos, discursos, lobby, difusión y propaganda... de los pensadores de la pedagogía modernos, y el gran argumento tiene que ver con los acontecimientos que actualizan la dinámica espacio-temporal que impone los nuevos ideales de la humanidad: libertad, emancipación y progreso, actualizando las cualidades del modo de ser de la sociedad e instalando, a la vez, para este caso, el modelo nuevo de escuela. Nuevo modelo que, en el decir de Dewey, en su libro *Experiencia y educación*, sería la escuela progresista, en tanto la idea que la determina es la concepción de una nueva escuela para la adquisición de la experiencia (Dewey, 2004, p. 66), en cuyo espacio se actuará en correspondencia con la idea de crecimiento y desarrollo progresivo de los individuos escolares, y con el método reflexivo, sustentado en los avances de la ciencia, como la electricidad, el telégrafo, la máquina de vapor y los adelantos científicos de la medicina (penicilina, métodos anticonceptivos, vacunas), -que trajeron como efecto la explosión demográfica, entre otros factores, como la política de higiene, la creación de un cuerpo policial, la cuadriculación de los espacios, la consolidación de un deseo de familia nuclear por contraposición con la idea de comunidad (familia extensa), pero también permitieron valorar el precio capital de una población potencial de niños y jóvenes actualizados como trabajadores, ciudadanos, soldados.

Así, la educación se presenta como el campo de efectuación³, en tanto en la escuela convergen la línea familiar, la línea médica, la línea estadística, la línea de las clases sociales, las líneas institucionales y disciplinares de normalización (el centro de salud, los test de inteligencia, el observador del alumno, la medida), divergentes

³ El concepto de efectuación, señala Barroso (2006), dando cuenta de este problema en Deleuze, se define por la convergencia de las líneas divergentes de base, y que en su primera etapa: "[...] las singularidades acopladas en series resonantes, convergentes en su comunicación, pues a partir de los dinamismos generados se desarrollan cualidades y extensiones" (p. 177 -178).

por su naturaleza, para que la naturaleza de la escuela y la naturaleza divergente del niño aparezcan en el plano social como una necesidad de hacer converger estas dos naturalezas: aquí el niño es la potencia, la fuerza, lo singular; la escuela es el aparato de captura, y la educación, el campo de las territorializaciones.

El niño aún no disuelto en la escuela está en condiciones de experimentar, en condiciones de aprender (en tanto acto de creación) y de construir una experiencia vital que pasa por saber y saber hacer, mientras la escuela divide, subdivide y organiza la multiplicidad de cuerpos, conocimientos, habilidades, destrezas, estilos y estéticas de la existencia en estados extremos, reuniendo, acoplando, diferenciando, distribuyendo, eliminando, situando las diferentes características y potencialidades genéticas según edades, etapas de desarrollo, estrato social, proveniencia, salud o enfermedad, cursos, etc., anticipándose al trazar límites y conjurando los umbrales de la huida hacia lo desconocido.

La educación, en tanto campo inmanente de la escuela, se encarga de reunir las singularidades, pues todavía no sabe cómo resultará su operación con los recién llegados, que están sin seleccionar, sin que sus cuerpos estén definidos, sin saber cómo serán cuando sean adultos –profesionales, obreros o soldados, padres de familia– ni cómo compondrán sus vidas. Por eso es posible afirmar que la exclusión en la escuela no es el principio que la determina, sino que el discurso político de la educación, que no es otro que la inclusión en tanto regla de organización, favorece el pasaje por la escuela, que reparte a los individuos escolares en mundos y en discursos que circulan entre los distintos estados de habitarla: maestro, alumno, director, supervisor, psicopedagogo, conformando territorialidades: el currículo, la clase, el patio de juego, los libros, los manuales, las tareas, la fila, el uniforme, las ceremonias, las calificaciones –así hoy las llaman evaluaciones–, los rendimientos, los resultados, etc., prolongando la permanencia en la escuela entre individuos que coexisten en sus diferencias, pues más que homogeneizar, la escuela busca uniformizar.

Ahora bien, la diferenciación⁴ establecida por la dinámica espacial y temporal de las mismas escuelas, y por la actividad del campo de la educación, inmanente a la institucional escolar en su función social, genera relaciones de correspondencia que actualizan⁵ la misma institución por la diferencia que se da entre la naturaleza

⁴ “[...] la diferenciación definida por los dinamismos espacio-temporales que corresponden a esos campos” (Barroso. 2006. p, 171).

⁵ “La actualización definida por la diferencia de intensidad como razón pasiva del paso de lo virtual a lo actual. [...] Los dinamismos se generan pasivamente por las intensidades que recorren a las singularidades pre-individuales organizadas en series y definen la primera fase de diferenciación de la diferencia, siendo la otra fase la diferenciación propia de los individuos constituidos por las cualidades y en las extensiones. La diferencia se diferencia dos veces, la diferenciación tiene dos formas complementarias: una vez en las singularidades (causa pasiva) y otra en las individuaciones (causa activa)” (Barroso, 2006, p, 171-177).

de la escuela y la naturaleza del niño, produciendo entre ellas resonancias que se comunican entre sí y estableciendo, a través del programa de estudio y de la administración de currículo, series diferenciales de enseñanza, aprendizaje, tratamiento y conducción, actualizando la potencia del mismo niño y de los jóvenes en una relación de adaptación y estructuración progresiva (inmadurez-madurez, por ejemplo) sobre la base de las ayudas, los recursos, los métodos, la ley, incorporadas en la interioridad del niño, conectándolo al mundo exterior en el que se vive a través de la asistencia y el cálculo: como mejorar la alimentación, implementar reglas de higiene, ir al médico, establecer bases de datos y estadísticas, etc.

Ahora bien, volviendo a las metas de desarrollo, que no se lograron según lo propuesto en Latinoamérica, en general, y Colombia, en particular, la educación se consolidó como un factor fundamental para el fortalecimiento de los Estados naciones y el progreso regional a partir de criterios comunes como el reconocimiento del derecho a la educación⁶ para toda la población, la creación de niveles educativos iniciales, intermedios y superiores dentro de una política de cobertura y expansión, creando condiciones prácticas y operaciones didácticas de frente al concepto de unidad frente al papel relevante de la educación para el progreso.

Esto llevó al surgimiento de la escuela como institución social dedicada a dirigir y difundir la educación elemental, basada en la idea de enseñar la lectura, la escritura y las operaciones básicas de la matemática, así como la formación del espíritu y el desarrollo de habilidades para que los niños se articularan a los procesos sociales, económicos y laborales de la sociedad y al mundo de los adultos; es decir, prepararlos y educarlos para la vida del mañana. En esta perspectiva, se concibe el aprendizaje como la adquisición de experiencia y de conocimientos científicos y morales que le permitan al niño el uso de su facultad de juicio, la disposición de servicio al Estado y a la sociedad, la interiorización de la norma y la aceptación de un orden jurídico legitimado a través de su participación democrática y la representación del ciudadano. Este individuo concreto es el que

⁶ La educación es reconocida como un derecho social, según lo dispuesto por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Este derecho se considera fundamental en el marco de los atributos constitucionales, legales y jurídicos, lo cual implica una relación de deberes y obligaciones individuales y colectivas con la sociedad y con el Estado. De ahí se entiende que el Estado no solamente es garante de los derechos sociales y civiles de los individuos y de las colectividades, sino que hacerlos realidades una de sus obligaciones. Para ello debe crear las condiciones materiales, institucionales, presupuestales, políticas y normativas necesarias, que hagan posible de manera concreta alcanzar los fines sociales que se propone y cumplir con los principios constitucionales que rigen la nación. Se considera que por su propia naturaleza, la educación es un compromiso de acción del Estado. La presentación de este servicio y el reconocimiento de este derecho es imprescindible, pues, según la óptica social, debe actuar a partir de principios y criterios de igualdad de oportunidades, celeridad, transparencia y defensa de las condiciones que promuevan una vida mejor para todos.

reclaman los Estados-nación, y la escuela es el espacio-tiempo que se requiere para que el pasado se reintroduzca en el presente cualificado y cambie la percepción del mundo al exponerse a ser numéricamente contado y aparecer en una tabla estadística que demuestre, por creencia, por supuesto, que está lejos el atraso al que estaban sometidos por efecto de una industria manufacturera, la falta de reconocimiento de los derechos naturales, sociales y jurídicos, y las enfermedades, etc. El atraso se había alejado gracias al nuevo modo de ser de la sociedad por la industria sustentada en la idea de capital, pues esto cambiaba el estado de las cosas y lo hacía extensivo a todos los miembros de la sociedad, empezando por los niños, puesto que se velaba por ellos, y se atendía no solo el organismo y se lo liberaba de las enfermedades, sino que se atendía el alma, gracias a la preocupación psiquiátrica y psicológica de los profesionales, interviniendo en la escuela, efectuando, diferenciando y formalizando prácticas sobre el sujeto constituido, señalando roles, tareas, lugares, responsabilidades que explicaban su modo de vivir, su entorno, sus relaciones, su interioridad en términos temporales; en fin, diferenciando la diversidad y organizando las multiplicidades en series y en conjuntos.

Así, la noción de escuela pública, en tanto campo físico, empírico, político, trasciende la educación individual, domiciliaria del tutor o de la institutriz, pero también la enseñanza de los talleres-escuelas y se carga de contenido a partir de los grandes relatos de la modernidad⁷, configurando la relación entre educación y economía, pues lo que está en el medio de esta relación es el trabajo, la adquisición de una experiencia acumulativa conectada a las demandas de la sociedad y las políticas públicas que hacen circular un discurso sobre la vida en común, las costumbres y las prácticas poblacionales que en adelante deberán pasar por los marcos normativos constitucionales, legales y reglamentarios particulares.

En los Estados-nación, la escuela se conforma y se actualiza influenciada por la multiplicidad de posturas, de ideas, de teorías y de propuestas de programas de organización, de métodos, de fines, de instrumentos y de herramientas para articular las diferencias, por ejemplo, de clase social: la escuela pública para los niños y jóvenes pobres; los colegios, los liceos, los gimnasios para los ricos, cualificándolos según potencialidades y actualizándolas a través de las disciplinas sociales como la antropología, la medicina, la sociología, la psicología y la filosofía de la educación; de ahí la importancia especial que adquieren los discursos de

⁷ En la introducción del libro *La Condición Postmoderna*, Lyotard (1987) señala que la ciencia está en conflicto con los grandes relatos de la modernidad, tales como son la dialéctica del espíritu, la hermenéutica del sentido, la emancipación del sujeto razonante o trabajador, poniendo en cuestión el estatuto de un discurso de legitimación de los espíritus razonantes y cuestionando la validez de las instituciones que rigen el lazo social, la verdad y la idea de progreso (p.9) punto de vista que pone en cuestión otros como el de Freire en Latinoamérica, que plantea la emancipación del sujeto histórico gracias a la educación y a la legitimidad de los movimientos sociales.

pensadores como Montessori, Dewey, Piaget, Freire, Decroly, Frenet y Vygotsky, entre otros, unos menos otros más, en la formulación, diseño e instalación de políticas públicas sobre educación y la formalización de prácticas pedagógicas en la escuela, frente a la necesidad de garantizar el aprendizaje en los niños: el médico se une al maestro, al sacerdote y al padre de familia; con ellos juntos se identifican problemas, trastornos, desviaciones, enfermedades, pero también estado de salud sana y vigorosa; de ahí que la figura del médico represente la salud; la del padre de familia, el amor incondicional; el sacerdote, la moralidad del alma y su inmoralidad, y la del psiquiatra represente la corrección de la conducta que no se puede judicializar, como es la de los niños y los jóvenes, menores de edad, siempre con la idea del retorno a la naturaleza.

Discursos pedagógicos como el de María Montessori, analizados, entre otros, por Montero y Moreno (2011), definen la función de la educación en términos de instruir a hombres libres, democráticos y útiles a la sociedad, al considerar, en los inicios del siglo XX, la pedagogía como una ciencia que aporta al progreso social y económico de las poblaciones; a partir de la aplicación de un método pedagógico clínico del aprendizaje, del diseño, la preparación y uso de un material didáctico como herramientas escolares, de las biografías de vida, de los datos estadísticos sobre estados de salud fisiológica, mental y cognitiva, para crear una serie de condiciones institucionales que abren paso en la escuela a la idea trascendental de la educación y a la práctica pedagógica, que definen ese algo en común: los conceptos de normalidad y de anormalidad, de adquisición de experiencia, de interés, de reflexión, de observación bajo la bandera del servicio.

La pedagogía clínica, en el trabajo de Montessori, corresponde a la búsqueda de la perfección fisiológica, cognitiva y emocional, y a la corrección de sus desviaciones; de ahí, su estudio sobre las anomalías congénitas, los orígenes biológicos, sociales y raciales, el diseño de procedimientos tendientes a una higiene social, a partir de los cuales se impulsa una reforma de la escuela tradicional en sus condiciones organizativas y materiales para formalizar unas prácticas pedagógicas de normalización centradas en la búsqueda de elementos comportamentales, interaccionistas y activos para estudiar y progresar en la sociedad y en el trabajo.

Entre las condiciones organizativas que propone su reforma se encuentran el uso de mecanismos para la jerarquización, clasificación, distribución y normalización médica y pedagógica de los niños en las escuelas, cuyo instrumento por excelencia es la observación y la medición sobre las relaciones entre normales y anormales, para separar los sanos de los enfermos, excluyendo a estos últimos de una educación reguladora y formal e incluyéndolos en el campo de la educación de los retrasados y desviados. Aislando a los niños sanos, para proteger las conductas, las habilidades y las destrezas desarrolladas para el ejercicio laboral

del trabajador, de la industria y de la sociedad, se evita la mezcla, el contagio y la contaminación.

Entre las condiciones materiales, Montessori plantea que la higiene adquiere un carácter determinante, en tanto considera que los espacios ventilados e iluminados, así como la alimentación y los cuidados que deben brindar los padres pueden garantizar efectos positivos sobre el rendimiento escolar. En la escuela, adquiere una enorme importancia la introducción de un discurso sobre la salud y su formalización en prácticas pedagógicas. La educación en esta concepción no es una finalidad, sino un instrumento de articulación con el mundo del trabajo, en tanto debe garantizar el desarrollo y crecimiento armonioso de niños sanos y normales, procurando la desaparición de la degeneración y de las enfermedades.

Por eso, plantea Montessori, a manera de ejemplo, la reforma política de la educación no trata del rediseño del pupitre, sino de pensar el método que se debe emplear en la evolución de la vida humana para alcanzar su perfección (1913). El niño en esta concepción de pedagogía es una potencia, una fuerza, un capital de trabajo, de ganancia, de rentabilidad y de servicio; hasta ahora se le ha desperdiciado, y en adelante es necesario aprovecharlo. Esto implica saber de él, aprender a conocerlo, observarlo, situarlo, articularlo social y productivamente a la era industrial y al Estado. Y si el niño es una potencia laboral, lo es más dependiendo de sus condiciones de vida fisiológica, psíquica y mental y de su disposición social, conducta y disciplina; también es una fuerza para la guerra en la consecución de la paz. Cada uno deberá hacer aquello para lo cual se considera más apto, para lo que tiene disposición; lo que llevó a organizar la población infantil según la escala de variedades humanas: desde el genio al más degradado imbecil, desde el carácter más recto y firme al más profundamente perturbado (Montesori, 1913).

Junto con estos planteamientos, y de manera simultánea, otro discurso empieza a circular sobre la concepción de la escuela, influenciado por el filósofo pragmático John Dewey, uno de los pensadores universales de la educación, tal como lo muestra, entre otros, Rojas (2012) sobre la concepción de maestro, determinando las políticas colombianas de la educación –mención aparte de Piaget para el sector educativo formal urbano–, especialmente en lo que tiene que ver con la educación primaria urbana marginal y rural.

El enunciado de Dewey (1977) –‘la educación para todos’–, agenciado luego por la Unesco, se convierte en lema de actualidad de los gobiernos mundiales y de los gobiernos latinoamericanos cuando diseñan sus políticas de expansión, cobertura y calidad. Dewey considera la escuela como una institución pública destinada a conformarse en el motor de progreso social e individual, determinante para la consecución de una sociedad democrática, donde la educación es un instrumento, entre otros, como el conocimiento, asignándole un lugar prioritario al método

reflexivo, a través del cual es posible lograr y regular la realidad en el progreso social y las reformas políticas para alcanzar los ideales de la modernidad.

Esta concepción de escuela, en tanto órgano social, es determinante para Dewey por el papel que cumple la educación en la sociedad para la búsqueda del progreso, por lo que considera que se deben lograr reformas sociales necesarias para que se pueda comprender lo que la escuela significa en su función social, dotando al educador de medios, herramientas y razones para realizar su misión. De allí el énfasis que hace sobre la responsabilidad que tiene “la nueva educación” o educación progresista en la selección, clasificación, ordenamiento, organización y adquisición de experiencias escolares en relación con el desarrollo y avance de habilidades y hábitos intelectuales, lógicos y morales a partir de ellas, preparando a los jóvenes para responsabilidades futuras y exitosas en la sociedad y en el trabajo.

En esa dirección, su propuesta educativa elige la acción como el motor de la escuela, en el horizonte de la formación del trabajador para la industria que requiere una sociedad democrática. La escuela es el lugar ideal para formar obreros, trabajadores, empleados, ciudadanos y, si es posible, intelectuales; por eso debe centrarse en impartir conocimientos útiles y técnicos para la adquisición de experiencias susceptibles de formar en los niños habilidades prácticas e intelectuales para el desempeño dentro de una sociedad democrática e industrializada. Con Dewey, entre otros pensadores de la pedagogía, como Montessori, Decroly y Claparède, se da nacimiento a la nominada escuela para los pobres o Escuela Nueva, modelo que incorpora los Estados-naciones latinoamericanos, asumiendo la responsabilidad y la obligación de garantizar el reconocimiento al derecho a la educación de la población escolar, protegiendo a la niñez pobre y responsabilizándose de ella.

En un trabajo de investigación que adelanta el profesor Juan Diego Galindo sobre el aprendizaje, y cuya referencia de discusión es Jean Piaget, señala cómo durante el siglo XX, también de forma simultánea, tiene enorme resonancia en el campo de la educación un epistemólogo preocupado por el problema del desarrollo de la inteligencia en el niño y el estatuto de la pedagogía frente a dicho desarrollo. Este pensador de la educación influenciado por Dewey es Jean Piaget (2000), quien considera que los fines de la educación deben basarse en datos científicos que permitan controlar los efectos de aquello que se enseña, frente a las necesidades de los Estados; por tanto, propone el uso y aplicación del método científico a los maestros para su formación especializada en el desarrollo de la inteligencia.

Piaget centra sus estudios en la observación de los niños, en términos del paso de un estado egocéntrico de pensamiento a un estado de pensamiento objetivo, situando la escuela como el espacio de adaptación de dicho pensamiento; por tanto, la escuela cobra importancia en tanto es el lugar privilegiado para garantizar

que se logren los fines de la sociedad, en términos de la formación de un pensamiento cognitivo de sus individuos. Fundamenta su hipótesis en esta doble naturaleza del pensamiento, enfatizando los aspectos comunes de estos dos pensamientos que se distinguen en cuanto a sus rasgos y características por el sincretismo de la lógica infantil.

Los vínculos genéticos del pensamiento egocéntrico del niño, así como la concepción piagetiana del desarrollo del pensamiento y las distintas funciones de la mente requieren de la verificación a través de una lógica de la verdad, en donde la actividad del niño es egocéntrica y egoísta, por eso substituye la relación causa-consecuencia por la relación de sucesión genética, a través de una dependencia funcional de las relaciones evolutivas. Piaget vacía de contenido el concepto de desarrollo espontáneo, substituyéndolo por una concepción que resulta relativa, debido a los factores biológicos y sociales, en donde lo social es la fuerza determinante en el desarrollo del pensamiento infantil, y en esa dirección se liga o se articula al pensamiento del adulto, mediante unos mecanismos como la constricción, la presión y la colaboración.

Entonces, el pensamiento del niño a partir del factor biológico tiene que ver con el pensamiento natural, y en relación con el factor social tiene que ver con el pensamiento lógico. Estas dos distinciones conforman a su vez dos realidades que terminan en la idea de los estadios del niño y sus procesos de socialización, como única fuente de desarrollo del pensamiento. Así los rasgos predominantes del pensamiento infantil tienen que ver con los procesos de adaptación, que no surgen del dominio práctico de la realidad, sino de la experiencia social del niño.

Esta posición empírico-pragmática de Piaget termina por orientar los hechos y actos educativos en la escuela pública en Latinoamérica, convirtiendo dicho pensamiento en un instrumento para la organización, la administración, el aprendizaje y la formación de un pensamiento cognitivo infantil. Es decir, convierte el problema del desarrollo de la introspección infantil, su significado funcional y el desarrollo de las operaciones lógicas, en el centro del discurso pedagógico, que en adelante define lo que ha de entenderse por pedagogía. Esta es la perspectiva de la escuela que la política retomará en las subsiguientes reformas de la educación durante el siglo XX, aproximadamente, hasta la década de los años ochenta.

En Latinoamérica, el surgimiento del pensamiento de Paulo Freire, en los años ochenta, principalmente, al confrontar estas políticas se articula a ellas cuando se preocupa por la formación de un sujeto capaz de dar cuenta de su propia historia, de reivindicar sus derechos y conectarse a su mundo social particular, logrando cambiarlo mediante movimientos sociales y posturas individuales de emancipación y autonomía. Freire ha influenciado la noción de escuela al considerar, como lo muestra Rojas (2009), que permite vincular al sujeto a su

condición social para educarlo en un modo de ser consciente de su realidad y, de esta manera, para que luche por sus derechos sociales, mejorando su bienestar y calidad de vida, emancipándose de las relaciones de dominación. Para ello, la escuela debe ser activa y no pasiva, puesto que su pasividad sería solo una mecánica para el cumplimiento de requisitos sociales; mientras que la escuela activa conduce a la construcción de la persona.

La postura de Freire sobre la escuela tiene que ver con la concepción de autonomía en la práctica educativa, en tanto la considera una opción política de liberación, en la cual los educadores tienen la función social de formar una mirada progresista del mundo. Al hacer referencia a una práctica progresista, Freire habla de una práctica democrática; por tanto, es importante que el educador se forme en virtudes como el amor, el respeto a los otros, la tolerancia, la humanidad, la escucha, el valor por la vida, la apertura a lo nuevo, la disponibilidad frente al cambio, la constancia frente a las opciones, el rechazo a los fatalismos, la identificación con la esperanza, la defensa de la justicia, la resistencia crítica y la actitud abierta hacia los datos de la realidad, que pasa por una preparación científica y técnica del maestro, pero que la supera. Para Freire, un educador autónomo formado en estas cualidades puede favorecer la consolidación de una escuela progresista; en esta concepción la educación se centra en la formación de la autonomía, de la posición ética y política y de una actitud progresista: discurso sobre la escuela y la pedagogía de la autonomía que pone en circulación la idea de una práctica profesional del maestro, la cual implica la certeza del progreso de la humanidad.

Ahora bien, se trate de una y otra perspectiva, ellas terminan por influenciar y justificar el modelo de escuela en el siglo XX. Estos modelos y su combinación formalizan prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje sobre los principios de aplicación escolar del método científico; de igual forma, señalan la relevancia de la formación de los maestros en el conocimiento y en el manejo de métodos respecto de un proyecto educativo basado en un modo de ser autónomo sobre el principio de la observación, de la regulación y del control.

Las políticas toman partido por una educación progresista, abandonando la idea de una educación tradicional, instrumentalizando la escuela, distribuyendo y repartiendo el espacio y el tiempo según dinámicas que, de acuerdo con la naturaleza de la escuela y de los niños y los jóvenes, puedan hacerla extensiva a todos los miembros de esta y de la sociedad: padres de familia, maestros, directores, sacerdotes, médicos, ayudantes del cuidado y el control del comportamiento, cuidadores del cumplimiento del deber, de la localización inmediata, de la vigilancia de las conductas, fijando espacios y tiempos escolares, ejemplo: patio de recreo para moverse, salón de clase para estar quieto y en silencio. Previendo, siempre previendo; sintiendo la aparición de las singularidades: niños audaces, demasiado silenciosos o demasiado obedientes, sospechosos de estar tramando algo; genios excepcionales por su hiperactividad, que aprenden demasiado aprisa, con ritmos

acelerados, que responden con suficiencia y, además, se ríen; hipócritas que ocultan algo, cínicos que les importa un carajo lo que les pase y las amenazas; niños que leen demasiado; niños que usan los pinceles y las líneas de colores para pintar obscenidades, como mujeres desnudas; niños que juegan a hacer el amor y seducir a la maestra, aunque esta les guiñe el ojo; niño que se defiende o que ataca, etc.

En fin, un mundo virtual, amenazando con actualizarse y volverse concreto, esperando para presentarse: mundos divergentes que escapan a la cuadrícula, a la interactividad programada, a la prolongación; sin embargo, por efectuación termina una parte de lo que son ellos, prolongándose en el adulto, seleccionándose como blanco o negro o amarillo, encarnando en un cuerpo de hombre, de mujer o transexual, en un estado civil, jurídico o religioso, o en todos juntos, conformando mundos actualizados, contiguos, continuos, que por ser divergentes tienen como regla converger según series diferenciales que los reúnen y al mismo tiempo señalan las diferencias de estas diferencias, y gracias a ello surge la diferencia, lo diferenciable, la diferencia de la diferencia.

Sobre la línea de longitud extensiva del tiempo y del espacio de la escuela aparece y se siente la intensidad, la alegría, la potencia de los niños que todavía no son adultos, de los tráfugas que todavía escapan en líneas moleculares a la normalización, de la niña que todavía no es mujer femenina y del niño que todavía no es un hombre masculino, del entusiasmo por aprender a leer y a escribir y que todavía no se deja formalizar en la tarea, en la plana, en la lección, en la recitación. El niño y el joven intentando escapar, elevarse, pues es claro, en el decir de Deleuze, que el campo trascendental no está antes que los mundos indiferenciados.

Cuando se pudo señalar en la escuela las series de niños y de niñas, los niveles de educación elemental y de educación secundaria, los alumnos sometidos al maestro, y el maestro sometido a la política, por voluntad propia, el conocimiento de la matemática y de las ciencias naturales como materias privilegiadas, y el arte, la escritura, la lectura, la historia y la educación física subvaloradas, entonces se puede afirmar aquí y ahora que las singularidades de las que se habló fueron subyugadas en un campo de trascendencia y que a pesar de todo es necesario que exista para que puedan aparecer nuevas intensidades, nuevas potencialidades, nuevas fuerzas, nuevas diferencias, pues este es el terreno en el que germinan los Julio Cortázar, que salía a caminar de noche, pues era su manera de escapar a lo ordinario de la vida cotidiana; los Steve Jobs, que afirman no necesitar la escuela ni la universidad para pensar, para crear algo nuevo, y que, en cambio, sí es un estorbo pasar por esos espacios porque hacen perder el tiempo y detienen la dinámica de la necesidad vital de estudiar y de inventar; de los Julio Verne, que inventaron en sus libros, en el pasado, el futuro que hoy habitamos, y así podríamos nombrar a muchos, incluso Deleuze, Nietzsche, Foucault, Vicent Van-Gogh, Francis Bacon, Coco Chanel. Estos son ejemplos de los acontecimientos

únicos que aparecen en la escuela. Este es el mundo virtual de la escuela actual. Este es un campo de individuación diferente: el mundo de la potencia, de la intensidad, de la fuerza, de la alegría que luchamos por negar, por cancelar, por anular en un ejercicio de objetividad, de moralidad, de subjetivación. Entonces no se trata de actualizar la escuela progresista, hundiéndola en el paisaje que se impone hoy como llamada Escuela “virtual”, respondiendo a la preocupación por actualizar el modelo que se gesta en el afuera de la escuela moderna o progresista o democrática.

A partir de los años setenta⁸ se empieza a sentir la presencia de un nuevo modo de ser de la escuela, la que está en gestación. Con el llamado fenómeno de la globalización y la economía de mercado, se da entrada en los países, en el mundo y en Latinoamérica, incluida Colombia, a la política de racionalidad capitalista de orden mundial, la cual toma distancia del modelo de escuela moderna, dada la crisis de sus presupuestos políticos, poniendo en entredicho la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y su eficacia para responder a los problemas sociales, políticos y culturales, marcados por los nuevos descubrimientos científicos, las nuevas tecnologías y el estatuto del conocimiento, presentado como la nueva mercancía, poniendo el acento en procesos de flexibilización escolar, acreditación, calidad, formación de competencias básicas, generales y específicas y de gestión.

En este sentido, y siguiendo los planteamientos de Christian Laval, en su libro *La escuela no es una empresa* (2004), la educación se encuentra, desde los años noventa, inmersa en una racionalidad capitalista, bajo dos axiomas que la someten: primero, las instituciones, en general, y la escuela, en particular, solo tienen sentido en el servicio que deben prestar a las empresas y la economía, y segundo, la competitividad económica es también la competitividad del sistema educativo (p. 33-34). El primer axioma que plantea Laval se considera en la responsabilidad que adquiere la escuela en la formación de fuerza de trabajo, ello, según las diferentes bazas que el individuo puede hacer valer en el mercado⁹,

⁸ Los textos de aquí en adelante responden a análisis hechos en conversaciones de estudio: las referidas a Cristina Laval, con el profesor Juan Diego Galindo, y las demás, con el profesor Esaú Páez, de la Escuela de Filosofía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, a quienes agradezco su colaboración y aportes escritos y textos.

⁹ La lógica del mercado en el campo de la educación lleva intrínseca una discriminación de oportunidades educativas, excluyendo a un número de niños que carecen de recursos económicos propios para el acceso y permanencia en el nivel de educación media. Christian Laval plantea esta situación de la siguiente manera: “Los estudiantes más dotados tienen interés en continuar sus estudios porque la inversión en este caso es muy rentable, mientras que los menos dotados tienen más bien interés en abandonar sus estudios [...] la teoría del capital no es nada igualitaria [por el contrario] la lógica del mercado de la formación permanente [plantea que] los alumnos dotados aprenden deprisa, y a cambio de un coste limitado acumulan un capital muy rentable, mientras que los menos dotados tienen la dificultad para obtener diplomas, cuyo costo no compensará los beneficios futuros” (2004, p. 63).

a saber, las fuentes potenciales de valor, que los individuos poseen, como “[...] la apariencia física, el civismo, la manera de ser y de pensar y el estado de salud” (Laval, 2004, p. 60). También Laval se refiere a competencias y conocimientos que priorizan la capacidad de variabilidad en un desempeño productivo personalizado, bajo criterios del mercado al que se integre un trabajo, para producir según modelos ajustables a las características particulares de los mercados. El segundo axioma del capitalismo se conjuga con este nuevo tipo de formación, que se constituye como saber para el campo de la educación y adquiere el nombre de capital humano.

Las sociedades capitalistas¹⁰ han hecho que las políticas sociales referidas a la educación y a la escuela se transformen fundamentalmente en lo correspondiente a su concepción y alcances en el mercado global. Transformaciones que establecen condiciones prácticas centradas en el aprendizaje del estudiante, las cuales soportan el modelo de desarrollo competitivo, como respuesta a los intereses del capital internacional. Todos los requerimientos y las transformaciones de tipo político en el campo social sitúan el desarrollo económico ligado al desarrollo educativo, en el sentido de entender la producción de conocimientos como el nuevo factor de crecimiento económico que permite a los países desarrollados un rendimiento sostenible de las inversiones de capital. De ahí la subordinación del saber y el conocimiento a la política de economía, poniendo la escuela a competir y situando al niño en el centro del acto educativo en términos de aprendizaje.

Estas consideraciones llegan al discurso pedagógico en la forma del desarrollo de competencias básicas, en correspondencia con los fines de la educación, caracterizada por procesos permanentes a lo largo de la vida. En Colombia, la competitividad, la internacionalización y el mejoramiento de la calidad se inician gracias a las reformas políticas de educación en las décadas de los años ochenta y noventa, contribuyendo a la reconfiguración del sector educativo, transformado en un sistema conectado al mundo del mercado y a la productividad económica. Por esto se afirma en este trabajo sobre la escuela colombiana: entre la función social y la tecnología, como la “virtualización de la escuela”, nominada hoy escuela virtual, no se abandona el principio de individuación, efectuación, diferenciación y actualización, sino que este proceso pasaría por nuevas líneas de determinación, de sometimiento, de dominación, de sujeción, cuya finalidad es el control en la sociedad bajo el discurso de la seguridad, por lo menos del siglo XXI, y que habría que señalar haciendo

¹⁰ Algunas de las afirmaciones no publicadas que aparecen en este texto corresponden y hacen parte del trabajo de tesis doctoral del profesor Esaú Páez (2012): *Genealogía del concepto de calidad en las políticas de educación superior en Colombia*. Doctorado en Ciencias de la Educación. Rudecolombia. Uptc. Sede Tunja.

referencia a la cibernética, la informática, la robótica, como lo que se instituye en el organismo de la vieja-nueva escuela del siglo XX es su desmonte y el montaje de la *Escuela cibernética*, determinada por la tecnología, la velocidad y las telecomunicaciones¹¹, pues la potencia del saber no se deja reducir al conocimiento (verdad), ni el conocimiento se deja reducir a su codificación y sobrecodificación en la información.

Está muy lejos ya la idea de que las escuelas son los lugares del saber y del conocimiento, y en esto todos están de acuerdo y contribuyen a darle forma a este enunciado en agenciamientos colectivos. Puede apreciarse que, si bien se presentan algunos cambios en la organización y en la administración institucional educativa y en la aplicación de los llamados modelos pedagógicos, la escuela pública, hasta los años setenta, tendía a su articulación con el mundo del trabajo, y en la actualidad se conecta con el mundo de la economía del mercado y la llamada virtualidad (en adelante se hará mención a la *escuela de la virtualización*, para evitar confusiones con el concepto de lo virtual¹², trabajado por Deleuze). Lo que varía, al parecer, son las estrategias y las transformaciones en las que surge la concepción de escuela a lo largo del siglo XX, mostrando en

¹¹ Esta afirmación solo se desarrolla como un esbozo, pues es el objeto de la investigación que se está adelantado, de la cual este capítulo apenas es un resultado parcial.

¹² En Barroso, a propósito de Deleuze, se precisa como “La pregunta es tal vez por qué hacer del campo trascendental, que parecía condición previa a la individuación del mundo, un segundo nivel de efectuación, posterior a la efectuación. La respuesta es sencilla: el campo trascendental impersonal no preexiste a los mundos individuados, no es la profundidad indiferenciada, sino que coexiste virtualmente con las individuaciones, rodeándolas con una zona de indeterminación. Constituye, por tanto, una segunda etapa de la génesis estática en tanto que define a la materia común a los mundos efectuados y a las singularidades no efectuadas; una segunda etapa que sólo aparece cuando, desde los mundos efectuados, la divergencia es afirmada en su síntesis con la convergencia. La génesis es aquí pasiva o estática porque a la materia no decide nada; pasa lo que tiene que pasar, de acuerdo con el azar de los movimientos y de las relaciones. Los mundos no son más o menos verdaderos, no hay jerarquía alguna en los mundos individuados, ninguna eminencia. [...] aparece un mundo porque las singularidades se organizan en torno a un centro intensivo, una relación diferencial, un campo de individuación inmanente [...] las singularidades se efectúan en individuos y mundos, pero poseen una parte inefectuada, en la medida en que su efectuación concreta no lo agota: siguen perteneciendo al *caosmos*, a un único Acontecimiento. Las singularidades son los acontecimientos trascendentales porque sólo una parte de ellas se efectúa, permaneciendo la otra en el fondo inmanente donde la divergencia es un objeto de afirmación como tal. Los mundos efectuados son múltiples, pero el cosmos sobre el que los mundos aparecen es la multiplicidad de divergencia que contiene la diversidad de las convergencias. Los mundos imposibles se definen por divergencia de las series compuestas, pero tanto los mundos imposibles como los posibles siguen estando unidos por el *caosmos*, por la única materia que entra en todos ellos en relaciones variables de composición y de convergencia, de efectuación y de actualización, en función de la vida que son capaces de organizar. La penetración en el campo sub-representativo y común a los mundos creados significa para Deleuze que habremos dejado de definirnos simplemente ante un mundo individuado constituido por singularidades ya fijadas y organizadas en series convergentes, ni ante individuos determinados que expresan ese mundo. La virtualidad inmanente es, por el contra, la característica de las singularidades, una virtualidad que es, en el límite, válida para todos los mundos, más allá de sus divergencias y de los individuos que los pueblan” (2006, p. 173-174).

su tendencia la substitución de la noción de escuela pública por la noción de escuela virtual. ¿La escuela de la “virtualización” se distancia en sus fines de la escuela progresista o nueva escuela?, ¿qué es lo que cambia?

Como resultado de este contexto situacional y de estas condiciones de existencia práctica y material de la escuela en Latinoamérica y en Colombia, se podría afirmar, entonces, que los discursos actuales que se instalan en la escuela a través de las políticas públicas sobre la educación y la escuela pública en el siglo XX pasan por cuatro grandes momentos: i) una política de expansión, ii) una política de cobertura, iii) una combinación entre política de ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad y iv) una política de virtualización escolar.

Por eso, en el decir del profesor Páez (2012), el tema general que nos preocupa es el de los cambios que podrían haberse suscitado o se están suscitando en la escuela como efecto de las políticas desarrolladas en Colombia en la última década (2002-2012), en particular, las políticas en las Instituciones Educativas (IE) de educación básica, orientadas a inducir transformaciones en el modo de ser mismo de estas instituciones; cambios que se han anunciado tras los discursos de la calidad. Aquí la periodización no es gratuita, pues si bien las políticas y los instrumentos propuestos se enmarcan en tendencias que vienen de tiempos atrás, es en esta década que se evidencia una clara diferenciación de los cambios y de las transformaciones de la educación en Colombia. Es la década en la que, sin una reforma explícita a la ley general de educación vigente (Ley 115 de 1994), se han trazado estrategias de política, normativas, administrativas, organizacionales, institucionales y de objetivos, que han inducido cambios que podrían ser sustanciales en relación con las maneras como en el siglo XX se había entendido y organizado la educación básica primaria y secundaria.

Por lo menos es posible señalar en esta última década algunos indicadores, a manera de ejemplo, que bien podrían mostrar líneas de contraste como para preguntarnos por las particularidades de esta década en relación con la historia inmediatamente pasada de la escuela colombiana, en concreto en las Instituciones Educativas. Uno de los enunciados de la política que se desarrolló (proceso que no ha terminado) de manera sistemática y con una orientación medianamente clara y sostenida fue el de la calidad. Enfoque que tampoco era nuevo y que en líneas generales es el lenguaje actual que se está hablando en los discursos, los estudios y las políticas que se ocupan hoy de los sistemas educativos del mundo.

Sin embargo, esto no le quita el carácter particular como las políticas asociadas a la calidad se han ejecutado en la Institución Educativa colombiana, en especial en lo que tiene que ver con el ritmo, la velocidad y la sistematicidad como se

han desarrollado los instrumentos operativos de las políticas de calidad: planes de apoyo al mejoramiento, planes de mejoramiento institucional, el estudiante tomado como objeto de observación en términos de lo que sabe hacer, infraestructura técnica informática, procesos de innovación, calidad y formación escolar y docente en uso de TIC.

Así, su carácter institucional y centralizado y su relativa expansión sin resistencias han posibilitado que en una década haya sido posible volver práctica común los diferentes procesos de calidad: tanto el modelo de control (certificaciones de gestión) como el de acreditación (los modelos ISO), que se han impuesto y generalizado como estrategias de ajuste, transformación y adaptación de las instituciones de educación básica, media y superior, de acuerdo con las tendencias y las presiones que sobre ellas han impuesto las políticas de Estado y los procesos de globalización de la economía y de fortalecimiento del conocimiento como factor de riqueza y de dominio.

La universidad, en general, ha incluido dentro de sus programas la formación de docentes en distintas disciplinas de conocimiento y en las prácticas de conducción de los comportamientos en la escuela, introduciendo preocupaciones centrales sobre los procesos psicológicos, médicos, sociológicos y antropológicos de la educación, en parte influenciados por los grandes pensadores de la educación y la pedagogía: Montessori, Dewey y Piaget, y por el modelo de educación proveniente de la tecnología educativa. En la actualidad se enuncia la crisis de formación de calidad de los maestros del siglo XX, pues, al parecer, el énfasis puesto en la práctica separada de la teoría conformó una preparación del maestro más del orden técnico y menos intelectual y conceptual que dé cuenta del nuevo modo de ser de la sociedad contemporánea.

Por lo demás, en la mayoría de las veces el concepto y los enunciados de la virtualidad se afirman como un presupuesto, en el sentido en que se dan por hecho, como sobreentendidos, a pesar de existir ya una amplia literatura crítica que problematiza los efectos prácticos del término mismo de virtualidad. No sobra advertir que los discursos sobre la virtualidad escolar como tal han sido un tema de discusión privilegiado en relación con las condiciones de producción de conocimientos para el aprendizaje, de validación de sus instrumentos educativos y de transmisión y valoración del saber.

Referencias

- Barroso, Moisés (2006). *Inmanencia, virtualidad y devenir en Gilles Deleuze*. Tesis doctoral. Soportes Audiovisuales e informáticos. Servicio de publicaciones. Universidad de La Laguna. Serie Tesis Doctorales. Curso 2005/06. Humanidades y Ciencias Sociales. ISBN: 84-7756-697-6
- Dewey, John (1977). *Mi credo pedagógico: Teoría de la educación y sociedad*, Buenos Aires: Losada.
- Dewey, John (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva. Traducción del inglés por Lorenzo Luzuriaga.
- Gaggero, Horacio; Garro, Alicia y Mantiñan, Silvia (2001). *Historia de América en los siglos XIX y XX*. Argentina: Aique.
- Laval, Christian (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- Lyotard, J. F. (1987). *La Condición Postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Montero, Martha Soledad y Moreno, Oliverio (2011). "Pedagogía científica y normalidad en Montessori". *Revista Logos*, núm. 20, pp. 59-80. Bogotá.
- Montesori, María (1913). *Antropología Pedagógica*. Barcelona: Araluce.
- Páez, Esaú (2012). *Genealogía del concepto de calidad en las políticas de educación superior en Colombia*. Doctorado en Ciencias de la Educación, Rudecolombia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja.
- Piaget, Jean (2000). *El nacimiento de la inteligencia*. Buenos Aires: Losada.
- Rojas, Sandra (2009). "La concepción del maestro en Freire". *Revista Magistro*, N.º 6, Volumen 3. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Rojas Panqueva, Sandra (2012). *Concepción de maestro en John Dewey*. Universidad Santo Tomás. Vicerrectoría Académica Abierta y a Distancia. VUAD. Facultad de Educación. Maestría en Educación. Tesis de investigación Laureada. Bogotá.
- Torres, Carlos Alberto (2000). *Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo XX*. En: www.international.ucla.uda/lac/cat/flaedu.pdf

3

ENTRE EL APRENDIZAJE Y EL APRENDER; EL NIÑO Y EL PLANO DE ORGANIZACIÓN

Juan Diego Galindo Olaya

Una generación empuja a la otra; LOS NIÑOS NO TIENEN TIEMPO de ser niños. [...] Apenas aparece un niño ya no es niño, y lo empujan los nuevos hocicos, indistinguibles su multitud y premura. Por bello que esto sea y por mucho que otros nos envidien, no nos es permitido dar a nuestros niños una verdadera niñez. Eso trae consecuencias: una perpetua y arraigada puerilidad penetra nuestro pueblo.

Kafka

Existe un plano de organización del aprendizaje atravesado por líneas binarias y circulares que conforman al sujeto de aprendizaje; en este caso me refiero al niño, en tanto es intervenido por un conjunto de enunciados que lo determinan y una organización en relación con el adulto, con el conocimiento, con el medio, componiendo un conjunto molar por medio de un segmento binario de oposición con el adulto y un segmento circular que marca una continuidad funcional entre la escuela y el mundo del trabajo. Este plano de organización establece un sistema de juicio que permite decir lo que es el niño en relación con el aprendizaje, en términos de un sujeto en adaptación. Lo que se configura es una relación de orden entre el niño y el adulto, que se reafirma a través del deber ser que se le asigna al niño, el cual funciona como una imagen fotográfica en la que se selecciona y aísla lo que se pretende reproducir como modelo por medio de un aparato: para el caso de la foto, la cámara; para el caso del niño, la escuela.

En el plano de organización, cuando un niño utiliza un bastón para acercar un objeto distante, o cuando pregunta por cómo rueda una canica, dichas conductas se entienden como evidencias que de forma organizada permitirán interpretarlas como aprendizaje, y se dirá que el niño ha aprendido a utilizar el bastón o el niño ha aprendido a distinguir los objetos como distintos de sí mismo. El conjunto de evidencias fundamenta un modelo de interpretación de las conductas atribuidas a un niño que evoluciona de etapas primarias a etapas superiores, propias de un adulto, que se hacen visibles en la comparación de cortes significantes, que se articulan en un desarrollo organizado, estable y estructurado

del modo de existencia del niño en el horizonte del adulto. El aprendizaje es una forma de expresión que se enuncia a partir de la relación del niño con el mundo, que define una necesidad natural de asimilación y acomodación; regla que precisa un juego de hipótesis sobre lo que ocurre si un niño se adapta de una forma o de otra, organizando el aprendizaje en una pluralidad de opciones reales y numéricamente distintas, realizando cada una la distribución fija que cae bajo determinadas etapas del desarrollo del niño en adulto.

A la vez existe un plano de consistencia que, en simultaneidad con el plano de organización, hace circular partículas indeterminadas, que se escapan a la adaptación como forma de expresión y a su oposición con el adulto, como forma de contenido de los cuerpos, produciendo un devenir que no se define por la esencia del adulto en el niño, sino por un modo de ser. Un modo de ser, según lo señala Deleuze cuando construye su relación molecular con Spinoza, es el conjunto de fuerzas dinámicas que se entrecruzan a distintas velocidades y que componen el acto de aprender como un encuentro indeterminado, impredecible; como cuando el niño, en tanto flujo de fuerza, experimenta con un bastón, no como un instrumento útil para un fin, sino como una composición de dos que pone en juego lo que cada uno puede, conformando un nuevo poder, el de ser chupado, el de ser golpeado, el de ser una extensión que amplía su alcance en el espacio. Dicha experiencia del niño con el medio hace brotar líneas moleculares que pasan por en medio de las líneas del plano de organización, como un flujo o masa molecular que no responde a la oposición molar (Deleuze y Guattari, 2006, p. 148).

La experiencia del niño puesta en el plano de organización es bloqueada al considerarla un acto fallido, en tanto no se ajusta a lo que debería ser la forma esperada de la relación con el medio, y que se constituye en un punto en la cadena, que traza una línea evolutiva en el aprendizaje. Sin embargo, no hay una oposición entre lo molar del aprendizaje, a saber, acciones orientadas a fines, y lo molecular propio del acto de aprender, a saber, la experiencia en tanto conformación de un modo de ser niño; lo que hay entre los dos planos es simultaneidad. Al configurarse el plano de organización como referente del aprendizaje, a la vez brotan partículas moleculares, como cuando el niño, en su experiencia con el mundo, inicia por considerar su cuerpo un objeto igual a aquellos con los que se relaciona. Afirmación producto de la experimentación controlada hecha por la epistemología genética y que es dejada de lado en tanto su singularidad no responde a lo esperado en el camino predefinido del niño para ser adulto¹.

¹ Piaget señala sobre el niño: “[...] mientras que en un principio atrae todo hacia sí y hacia su propio cuerpo, acaba por construir un universo espacio-temporal y causal tal que su cuerpo no es considerado ya más que como un objeto entre otros en una inmensa red de relaciones que lo superan” (2000, p. 42).

La operación de esta investigación es la de mostrar cómo actúan en conjunto los planos de consistencia y de organización, conformando el mapa del aprendizaje. Para ello, nos apoyaremos en Deleuze y Guattari, quienes señalan:

[...] el plan de organización no cesa de actuar sobre el plan de consistencia, intentando siempre bloquear las líneas de fuga, detener o interrumpir los movimientos de desterritorialización, lastrarlos, reestratificarlos, reconstruir en profundidades formas y sujetos. Y a la inversa, el plan de consistencia no cesa de extraerse del plan de organización, de hacer que se escapen partículas fuera de los estratos, de embrollar las formas a fuerza de velocidades o de lentitud, de destruir las funciones a fuerza de agenciamientos o micro-agenciamiento (2006, p. 210).

Hay que aclarar que en este texto solo me referiré al plano de organización; al respecto, cabe anotar que este no se opone al plano de consistencia en una relación de negación, sino que ambos planos están enmarañados el uno con el otro, aunque se distinguen por el sistema de referencia considerado. De ahí que el objetivo de este texto es reconstruir el sistema de referencia que conforma el plano de organización, para de ahí problematizar la noción de aprendizaje; dicha tarea se apoya en la diferencia que nos propone Gilles Deleuze entre el acto de aprender y el aprendizaje. En el primer caso, que no será objeto de este texto, el acto de aprender se produce en el encuentro (devenir) con lo Otro, que se construye por medio de signos que deben ser interpretados, que ejercen un encanto sobre el niño y que lo obligan a volverse sobre el signo; encanto que arrastra a quien puede descubrirlo, a quien se encuentra con él; en palabras de Deleuze corresponde a la relación del signo con la respuesta, como encuentro con lo Otro (2009, p. 52). En el segundo caso, el aprendizaje implica un modelo por seguir, que genera la imitación como conducta y la adaptación como destino, a partir de un punto del cual se debe iniciar y un punto al cual se debe llegar. Imitar pone en juego un modelo y la copia, una relación entre lo uno y lo otro, lo determinante y lo determinado; en palabras de Deleuze, corresponde al vínculo de la representación y la acción, como reproducción de lo Mismo (2009, p. 52).

El desarrollo a continuación se ocupará de mostrar el aprendizaje en el plano de organización, para ello se sitúa el uso actual de la noción de aprendizaje en términos de la política educativa de finales del siglo XX y que se asume como resultado de la configuración de desarrollos teóricos, como los de la epistemología genética, y conceptuales, a partir de nociones traídas de la biología, como la adaptación, la asimilación y la acomodación, que además de configurar una forma de hablar según la cual todo el mundo sabe y nadie puede negar quién es el niño y qué es el aprendizaje, implica el sometimiento a las leyes del mercado, que exigen una manera particular de pensar y de actuar para ser útiles a los fines de competitividad de los Estados. De igual forma, la aproximación al aprendizaje se propone reconocerlo como una transformación incorpórea que se atribuye a los

niños, así como su organización en relación con el adulto por medio del segmento binario que conforma. Por último, se plantean algunos apuntes sobre los presupuestos implícitos del tiempo y la experiencia en el aprendizaje. Todo lo anterior esboza de manera inicial el plano de organización del aprendizaje y abre la puerta a algunas consideraciones para hablar del acto de aprender.

Aprendizaje-adaptación

El aprendizaje en la escuela tiene una función: servir como evidencia medible que se expresa como una transformación incorporal, a saber, la adaptación del niño a los fines que establece una sociedad en términos de lo que debe saber y saber hacer. Evidencia medible en tanto se considera, de un lado, como una acumulación de conocimientos útiles que le permiten al niño aumentar sus habilidades para desempeñarse en la sociedad como miembro productivo de ella, lo cual señala un fin práctico del aprendizaje, en términos de la utilidad que tenga para la competitividad económica de los Estados²; de otro lado, como una diferencia de nivel entre quienes adquieren más conocimientos que otros, en momentos específicos de la vida del niño en la escuela, que se entienden como cortes del progreso de un estado de no saber a otro de saber³.

En el aprendizaje, la adaptación se asume a la vez como una transformación incorporal que se atribuye al niño, en tanto evidencia predecible que se encuentra cargada de lo que espera y necesita ver la sociedad en términos de un estado de equilibrio del niño con el medio social, específicamente, frente a una manera particular de razonar y de actuar acordes con las exigencias que el mundo del trabajo les hará cuando sean miembros activos de este, es decir, una forma de

² Al respecto, trabajos como el de Christian Laval (2004) muestran cómo se vuelve para los Estados una prioridad económica garantizar el desarrollo de la inteligencia de su población, entendida como la capacidad de adaptación del sujeto ante el medio, lo cual adquiere valor en el mercado. Citando a la *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OCDE), en la conferencia “*L'évolution des politiques économiques et son incidence sur l'évaluation de systèmes éducatifs*” (1996), señala: “La inteligencia, cuando adquiere valor mediante la educación, en otros términos, el capital humano, se está convirtiendo con rapidez en un recurso económico primordial y podría suceder que este “imperativo” fuera dando nacimiento paulatinamente a un modelo educativo internacional” (p. 34). Dicho modelo internacional está centrado en la preocupación por el aprendizaje, en especial el desarrollo de la inteligencia; cabe anotar, que esta última no se entiende como una facultad de la mente, sino como la forma equilibrada en que el individuo se relaciona con el medio y hacia la cual parece haber una tendencia natural (Ferreiro, 2003, p.111), dichos planteamientos se encuentran centrados en los desarrollos de Jean Piaget y se tratarán mas adelante en este texto.

³ Al respecto Laval (2004) señala cómo el reconocimiento de la diferencia entre distintos estados de saber y no saber, son la base de la competitividad económica, de ahí la necesidad de garantizar que la población alcance ciertos niveles estandarizados del saber, en palabra de él: “La competitividad económica es también la competitividad del sistema educativo [...] Nivel de formación de su población, por el stock de conocimientos acumulados”(p. 34) Los cortes de nivel estarían dado por la acumulación que indican el progreso de la inteligencia del individuo en tanto aumento en la capacidad de adaptación.

saber y saber hacer que se entiende como una competencia⁴. En este sentido, el aprendizaje de la lectura, la escritura, la expresión oral, la solución de problemas, se concibe como la adquisición de herramientas esperadas en los niños para garantizar el progreso social; son, en el decir de la política educativa, herramientas necesarias para trabajar con dignidad, tomar decisiones y mantenerse en un continuo aprendizaje (Unicef, Pnud y Unesco, 1990). El aprendizaje de dichas herramientas se presenta a los niños como un insumo necesario para la vida⁵ que se adquiere en la escuela⁶, ya que es el espacio asignado socialmente para ello; de ahí la obligatoriedad de que todos asistan a ella, y el carácter de requisito que adquiere dicha asistencia para vincularse al mundo del trabajo⁷.

⁴ Al respecto Laval (2004) señala que el ideal pedagógico en las escuelas es formar a un hombre flexible, de tal forma que sea un trabajador autónomo y que se concreta de acuerdo con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, realizada del 5 al 9 de marzo de 1990 en Jomtiem - Tailandia en: “[...] el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos.” La adquisición y los resultados son la base fundamental para reconocer las competencias, entendidas como el conjunto aptitudes, valores, conocimientos útiles y raciocinio, para de ahí diseñar estrategias, planes y proyectos que favorezcan el desarrollo del individuo y de la sociedad.

⁵ Esta idea de la necesidad refuerza la idea de conocimientos útiles e inútiles, es decir, se vuelve, en el decir cotidiano de las escuelas “aprendizaje para la vida”, “aprendizaje significativo”, con lo cual se organizan y jerarquizan los conocimientos, según su utilidad para el paso al mundo del trabajo. De acuerdo con el trabajo de Laval, de lo que se trata es de proveer una educación que tenga su horizonte en el mundo del trabajo: “[...] el pueblo necesita ciertos conocimientos ligados a la práctica para su bienestar. Los demás, al ser inútiles se devalúan” (2004, p. 39).

⁶ Para este caso nos interesa la periodización que propone Christian Laval sobre la escuela, dado que logra reconocer un periodo determinado por el mercado y que situaría el problema del aprendizaje como la clave para conectar la escuela con el mundo productivo; de acuerdo con lo que plantea Laval, podemos reconocer tres momentos de la escuela: “[...] un periodo en el cual la principal función de la escuela era la integración moral, lingüística y política de la nación [...] un periodo en el cual es el imperativo industrial nacional el que más bien dictó su finalidad a la institución [...] la fase actual, en la que la sociedad de mercado determina más directamente las mutaciones de la escuela” (2004, p. 37-38).

⁷ La escuela por medio del orientador escolar se encarga de identificar los talentos, aptitudes y campos afines para garantizar la correcta elección en el campo laboral en el que se podrá desempeñar con mayor facilidad el niño al egresar de la escuela, como lo plantea Laval: “[...] el sistema escolar supo hacer un sitio tanto a los valores del trabajo como a la orientación profesional diferenciada de los alumnos en la sociedad industrial” (2004, p. 33). Trabajos como los de Barreto (2011) logran situar la relación escuela-empresa en términos de la función de la orientación escolar, al respecto señala: “No es por demás forzado, pensar, que los principios de la psicología experimental, apadrinada por el mundo de la industria, cada día se refinan más, y hoy, por ejemplo, tengan que ver más con la manera de entender, administrar y organizar las actuaciones de los escolares, según espacios pedagógicos de aprendizaje de conocimientos y cumplimiento de procedimientos en la escuela. Estos criterios, conforman en la educación básica y media escolar, una práctica institucional a propósito de la orientación educativa, tendiente a identificar intereses de los estudiantes para establecer ¿cuál sería el desempeño profesional una vez graduado? La psicopedagogía, en la primera década del siglo XX, aparece articulada a la formación ocupacional y profesional de los jóvenes estudiantes del nivel secundario, relación que se convierte, en ese momento en objeto de intervención más que en objeto de estudio. Una de las finalidades de la psicopedagogía, tenía que ver con algunos factores propios del surgimiento de la orientación formal, entre ellos: las reformas políticas implementadas a finales del Siglo XIX y Siglo XX en el sentido de establecer la protección social de la población, como consecuencia del surgimiento y los efectos sociales de un nuevo modelo de economía: el industrial, sobretudo en lo que implicaba la regulación de las conductas y de los comportamientos de la clase popular con el objeto de evitar desbordamientos de su fuerza y falta de control del Estado” (p. 62).

Se configura entonces una forma de contenido que se formaliza en el polo niño-adulto, y una forma de expresión que se formaliza en el polo aprendizaje-adaptación. Esta última no representa ni describe al niño, lo interviene, atribuyéndole una transformación incorporal en tanto sujeto de aprendizaje; en este sentido, cabe preguntar: ¿a partir de qué momento puede decirse que el niño es sujeto de aprendizaje?, ¿en qué sentido un enunciado del tipo “enseñar a aprender” marca una consigna?

El niño es un sujeto de aprendizaje desde el momento mismo de su concepción, dado que se reconoce que cuenta con una estructura biológica heredada que le da las condiciones para adaptarse al medio; sin embargo, dicha adaptación debe ser orientada, de tal forma que logre aprendizajes útiles para desempeñarse como un miembro productivo en la sociedad; en este sentido, se constituye en sujeto de aprendizaje escolar desde el momento en que ingresa al sistema escolar y cuenta con el lenguaje, como forma básica del pensamiento, que le permitirá devolverse sobre sí mismo y reconocerse como sujeto de aprendizaje. Dicho reconocimiento del niño transforma el enunciado enseñar y aprender, por el de enseñar a aprender; para el caso del primer enunciado, la escuela tenía la tarea de enseñar el saber a los niños, como forma de su inmersión al mundo de la cultura y el conocimiento, y el aprendizaje se entendía como ese acumulado de saber que le permitiría entender el mundo; sin embargo, con la transformación del enunciado, de lo que se trata es de enseñar al niño a reconocerse como sujeto de aprendizaje, dotado de atributos como la adaptación, que le permitirán ir acumulando conocimiento en la misma proporción en que se va adaptando cada vez más a la sociedad.

La cultura y el conocimiento ya no son tareas de la escuela, pues son secundarias ante la tarea primordial de enseñar a los niños cierta disposición hacia el aprendizaje como acumulación y evidencia de su capacidad de adaptación. Los niños con mayores aprendizajes podrán adaptarse con mayor facilidad al medio, es decir, ser competitivos en el mercado laboral, conseguir mejores oportunidades y recibir mejores ingresos. Así, la consigna enseñar a aprender configura un agenciamiento de enunciación que, a partir de la adaptación como atributo incorporal del niño, anticipa el aprendizaje como algo simultáneo a la vida misma; de ahí que se produzcan prácticas como, por ejemplo, la estimulación temprana desde el vientre de la madre y su continuidad a través del aprendizaje a lo largo de la toda la vida⁸.

⁸ Laval señala cómo esta expresión es acuñada en 1970 y retomada por organismos como la OCDE, la Comisión Europea o la Unesco para trazar una oferta de programas de formación de la población que se extienda no solo a partir de la educación inicial a través de las escuelas, sino que piense también en ofertas para el perfeccionamiento, reanudación y recuperación conocimientos que favorezcan la realización de los individuos, incluidos aquellos que se encuentran jubilados, contemplando el ocio como espacio para continuar la formación, en palabras de Laval: “Con esta retórica generosa, el capitalismo flexible se presenta espontáneamente como cada vez más ‘liberador’. Esta noción sería también el eje de una reestructuración del sistema global de enseñanza, que implicaría colaboración, formación inicial adaptada a la formación continua y validación de las adquisiciones de la experiencia en unidades capitalizables” (2004, p. 87).

Enseñar a aprender es una tarea de la escuela, en tanto es el espacio para la educación inicial que se proyecta a la formación profesional para el trabajo. El aprendizaje, en tanto atributo incorporado expresado sobre el niño, establece un entrecruzamiento entre la vida familiar, la escuela y el trabajo, en el que resuena el enunciado *aprendizaje para la vida*, en el sentido de la capacidad de seguir aprendiendo, es decir, la adquisición de una forma de pensar y de actuar en la que siempre se esté dispuesto a aprender, pero bajo la pretensión de acumular conocimientos útiles y aumentar el almacenamiento de los que les permita a los niños prepararse para ser adultos.

La forma de expresión aprendizaje-adaptación no habla del niño, sino de un estado de cosas unido por medio de una línea binaria conformada por el niño y el adulto, insertando una oposición que le da un estatuto⁹ al niño como un individuo en crecimiento, que se encuentra en estado de inmadurez de su pensamiento y de su deseo, por lo que debe iniciarse en los valores sociales, intelectuales y morales en la escuela, pues son condiciones para estar siempre dispuesto a aprender; lo anterior implica una diferencia con el adulto, quien al tener un estado de madurez suficiente se encuentra en condiciones de seguir aprendiendo a lo largo de la vida. El adulto trabajador se constituye en el modelo hacia el cual se debe orientar al niño en la escuela.

La forma de división de los cuerpos del niño y del adulto, así como la continuidad entre la familia, la escuela y el trabajo como espacios de aprendizaje son el resultado de un movimiento intelectual, conformado, entre otros, por Jean Piaget, que a principios del siglo XX arrastra y conjuga un plano de organización según el cual se busca suplir la ausencia de información confiable sobre la efectividad de los Estados en la tarea de educar su población¹⁰, de tal forma que se genere la provisión necesaria de sujetos útiles a los fines de competitividad económica de una sociedad. La adaptación afirma que no es lo mismo un niño que en un

⁹ Al respecto del estatuto como resultado del plano de organización, Deleuze y Guattari plantean: "Diríase que las sociedades modernas han elevado la segmentaridad dual al nivel de una organización suficiente. La cuestión no es, pues, saber si las mujeres, los de abajo, tiene un estatuto mejor o peor, sino de qué tipo de organización deriva ese estatuto" (2006, p. 215).

¹⁰ Al respecto de la tarea de los Estados en la formación de la población como una de sus responsabilidades, Piaget señala: "Tanto si los programas y los métodos didácticos son impuestos por el Estado o abandonados a la iniciativa de los docentes, es evidente que nada fundamentado puede decirse en cuanto a su rendimiento efectivo, ni en cuanto a los múltiples efectos imprevistos que pueden tener sobre la formación general de los individuos, sin un estudio sistemático que disponga de todos los medios de control tan precisos que han elaborado la estadística moderna y las diversas investigaciones psico-sociológicas" (1977, p. 29). Piaget nos señala cómo un problema es que no se utilicen métodos experimentales que permitan recoger información suficiente sobre el rendimiento y los efectos de la formación que se imparte en las escuelas; la preocupación por el rendimiento se hace capital, en tanto de lo que se trata es que se produzcan más y mejores aprendizajes, ajustados a las exigencias del mercado, de tal forma que si no se cuenta con información suficiente, no se podrá reconocer el efecto de lo que hace la escuela ante las exigencias del mercado.

adulto, y que la indiferenciación de los dos es lo que ha generado que los métodos de enseñanza tradicionales¹¹ privilegien el aprendizaje pasivo, basado en la memoria, la obediencia y la imitación, sobre la actividad espontánea que le es natural al niño (Piaget, 1977, p. 158).

Siguiendo a Piaget, en los métodos tradicionales se establece una relación entre un adulto pequeño que obedece (niño) y un adulto grande que presiona por encontrar en el otro su igual; esta concepción piensa al niño como un adulto en miniatura, equiparándolo a un adulto. En su texto *Psicología y Pedagogía* (1977), Piaget señala que lo que deben aprender los individuos, en tanto finalidades de la educación de un Estado, puede basarse en resultados científicos, que se funden en la observación, registro, evaluación y control de los conocimientos que resultan útiles a una sociedad (1977, p. 27); sin embargo, no basta con fijar los fines y basarlos en datos científicos, sino que, además, persiste el problema de cómo alcanzarlos, lo cual sitúa el problema en el desconocimiento que hay de la naturaleza del niño, en términos de la evolución de su razón, que permita prever el adulto que se quiere obtener¹²; naturaleza que ha sido desconocida por lo que él denomina aprendizaje pasivo, en el que se hace transitar a los individuos por caminos trazados por la sociedad adulta, en los que se equipara al niño con un adulto. Esta forma pasiva concibe al niño como un adulto en miniatura.

El aprendizaje pasivo no tiene en cuenta la naturaleza del niño, planteada por Rousseau, a quien el epistemólogo le reconoce haber encontrado de forma intuitiva la diferencia entre la naturaleza del niño y la del adulto, en términos de un desarrollo mental que según las distintas edades contaría con formas particulares de ver, sentir y pensar, por lo que habría también de fondo unas invariantes de ese progreso según las cuales se irían transformando las formas particulares. Piaget toma distancia de Rousseau al considerar que los planteamientos filosóficos de este carecen de seriedad, en tanto no están sustentados en datos verificables, pero acepta que el filósofo es el precursor de

¹¹ Como lo señala Luis Not, en el libro *Las pedagogías del conocimiento* (2000), para el caso de algunas pedagogías del siglo XVIII, el niño se constituye como un saco vacío que hay que llenar de contenidos mediante un acto pedagógico denominado transmisión del conocimiento. El enunciado “del niño como un saco vacío”, asigna un lugar específico al conocimiento y al niño en la formación del pensamiento, que implica formas de relacionarse el uno con el otro. El conocimiento, entonces, ocupa un espacio inaccesible para el niño por sí mismo, por lo que este solo puede acceder a él por medio de otro que sabe, es decir, el maestro. El niño se sitúa en relación con el conocimiento y con el maestro, en tanto es quien no sabe, como un ser ignorante y vacío. En esta concepción el conocimiento pertenece a los adultos, en tanto figuras sociales reconocidas, y el niño debe someterse a una serie de procedimientos de formación que lo llevarán a acogerse a ella, es decir, a la figura de adulto. Para Montessori, en su libro *Antropología Pedagógica* (1913), la escuela tradicional privilegia los premios, las medallas y los distintivos otorgados para diferenciarlos, ya que en el ambiente escolar del momento, donde existen los premios y los castigos, se coacciona a los niños en relación con el papel que desempeña el maestro como domador y no como educador de hombres.

¹² Al respecto Piaget señala “[...] se tratará entonces de prever, para ajustar los efectivos de alumnos a los cuadros preparados” (1977, p. 103).

la idea de un aprendizaje activo, que se basaría en la actividad del niño, como conquista activa del mundo (Piaget, 1977, p. 161).

Las invariantes que introduce Piaget son la adaptación y la organización¹³, como expresiones con las que se conjugan el niño y el adulto, y a la vez se traza una continuidad permanente para el aprendizaje desde el vientre de la madre, pasando por la familia, la escuela, el trabajo, etc. Las invariantes, en tanto funciones¹⁴ innatas del individuo, son generales a todos los seres vivos, dado que son procesos de naturaleza biológica. Así, la afirmación capital en Piaget frente a su investigación es que el desarrollo del pensamiento es análogo al desarrollo biológico de los individuos¹⁵; en este sentido, considera que procesos biológicos como la organización y la adaptación se extienden al plano de la razón. Según Piaget, proceden de la organización biológica, que condiciona el contacto con el mundo exterior a través de los órganos que conforman sistemas de asimilación y acomodación¹⁶, por ejemplo, en el caso de la respiración, las fosas nasales, los

¹³ La noción de organización en Piaget, como invariante funcional del pensamiento, no debe confundirse con el plano de organización que utilizamos como herramienta conceptual propuesta por Deleuze y Guattari, para dar cuenta de la configuración de la máquina de aprendizaje.

¹⁴ De acuerdo con Flavell, las invariantes funcionales “[...] definen la esencia del funcionamiento intelectual, y así la esencia de la inteligencia, son también las mismas características que tienen validez para el funcionamiento biológico en general” (1981, p. 63).

¹⁵ Señala Piaget que en el plano biológico el organismo recoge del medio sustancias que se transforman en el cuerpo según las funciones y órganos que componen sus sistemas, los cuales se encargan de incorporar el medio externo al cuerpo, adquiriendo un carácter centrípeto, en el sentido que los elementos incorporados pierden su naturaleza para transformarse en sustancias idénticas al propio cuerpo, como pasa con los alimentos. “Cualquiera que sean las diferencias de naturaleza que separan la vida orgánica (que elabora materialmente las formas y asimila a ellas las sustancias y las energías del medio ambiente), la inteligencia práctica o sensoriomotriz (la cual organiza los actos y asimila al esquematismo de estos comportamientos motores las diversas situaciones ofrecidas por el medio) y la inteligencia reflexiva o gnóstica (que se contenta con pensar las formas, o con construir las interiormente para asimilarlas el contenido de la experiencia), tanto las unas como las otras se adaptan asimilando los objetos al sujeto” (Piaget, 2007, p. 19).

¹⁶ Los mecanismos de adaptación conforman un ciclo de organización basado en las implicaciones mutuas y las significaciones solidarias entre las estructuras del pensamiento y el mundo exterior; las implicaciones mutuas corresponden a la reestructuración de subestructuras en estructuras nuevas como efecto de la asimilación de un objeto, y la significación solidaria permite al individuo, en la coordinación entre esquemas, la interpretación del objeto para actuar sobre él. Ese intercambio entre las presiones de la realidad exterior en las estructuras mentales (asimilación) y la reorganización de las mismas para interpretarlo (acomodación), en las diferentes etapas, se funda en un principio de equilibrio en la incorporación de lo nuevo en lo conocido, y consolida un sistema del pensamiento análogo a la organización biológica. Así, la afirmación capital en Piaget frente a su investigación es que el desarrollo de la razón es análogo al desarrollo biológico de los individuos. En este sentido, considera que procesos biológicos como la organización y la adaptación se extienden al plano de la razón. Según Piaget, proceden de la organización biológica, que condiciona el contacto con el mundo exterior a través de los órganos que conforman sistemas de asimilación y acomodación; por ejemplo, en el caso de la respiración, las fosas nasales, los bronquios y los pulmones conforman un sistema organizado que asimila el oxígeno para transformarlo y transportarlo a todo el organismo; en el caso cognitivo, lo real está sujeto en principio a la acción de los reflejos, así como a la estructura anatómica y morfológica que configuran las primeras estructuras base del pensamiento, que se irán desarrollando en la medida que se

bronquios y los pulmones conforman un sistema organizado que asimila el oxígeno para transformarlo y transportarlo a todo el organismo; en el caso cognitivo, lo real está sujeto en principio a la acción de los reflejos, así como a la estructura anatómica y morfológica que configuran las primeras estructuras base del pensamiento en el niño, que se irán desarrollando en la medida que se elaboren estructuras cada vez más evolucionadas; por tanto, Piaget afirma que no es posible aseverar que la estructura de la razón esté dada como estructura terminada desde los estadios más primitivos del individuo (Piaget, 2007, p. 15), sino que se desarrolla gracias a los procesos de organización y adaptación que son invariantes funcionales de la razón.

La organización y la adaptación cumplen con dos condiciones, a saber: i) son invariantes, puesto que están presentes durante toda la vida del individuo, desde su estado más primitivo (niño) hasta su estado razonable (adulto), y ii) pero a la vez, son funcionales, en tanto atañen al modo de operar del pensamiento, mediante el cual el individuo estructura su relación con el mundo exterior. La primera invariante, la organización, corresponde a la relación sistemática de los esquemas de acción del individuo como una totalidad progresiva, que se diferencia de un simple conjunto de elementos, que no cuentan con un orden al azar, sino que es propio de una evolución en la que los actos se orientan a fines, es decir, hacia una organización de aproximaciones sucesivas a un equilibrio final que subordina los medios. La segunda invariante funcional, la adaptación, se entiende como la transformación constante de los esquemas de acción que construye el niño por efecto de la presión del medio sobre él, lo cual le permite afirmar a Piaget que los esquemas primarios, producto de los reflejos, se relacionan con esquemas posteriores producto de la actividad del pensamiento, como la deducción, y estos a su vez con procesos lógicos más avanzados, todo lo cual es propio de la adaptación de los esquemas de acción a nuevas necesidades que acusa el mundo exterior al sujeto, lo cual implica, a su vez, nuevas respuestas de él sobre el objeto. En palabras suyas: “[...] existe adaptación cuando el organismo se transforma en función del medio, y cuando esta variación tiene por efecto un crecimiento de los intercambios entre el medio y él mismo favorables a su conservación” (Piaget, 2007, p. 18).

Adaptación y organización son indisociables como funciones permanentes en el desarrollo del niño, dado que la organización del sistema cognitivo está abierta a las exigencias del mundo exterior, y la relación con él corresponde a una serie de

elaboren estructuras cada vez más evolucionadas; por tanto, Piaget afirma que no es posible aseverar que la estructura de la razón esté dada como estructura terminada desde los estadios más primitivos del individuo (Piaget, 2007, p. 15), sino que se desarrolla gracias a los procesos de organización y adaptación, que son invariantes funcionales de la razón. En este caso, señala Piaget, las estructuras no se encuentran preformadas en el sujeto, sino que se construyen en la medida en que surgen las necesidades y las situaciones, en consecuencia, dependen de la experiencia, es decir, se van construyendo los esquemas mentales en la medida que la experiencia les proporciona nuevas necesidades (Piaget, 2007, pp. 535-536).

intercambios organizados que se dan en búsqueda de una adaptación del niño con el medio; al respecto señala Piaget:

[...] los elementos A, B, C..., que pertenecen al organismo, y los elementos A', B', C', ..., proporcionados por el medio; la forma cíclica del sistema caracteriza entonces su organización, mientras que la permanencia de las interacciones A x A', etc., caracterizan su adaptación (2004, p. 158).

Sobre la base de la organización y la adaptación, el aprendizaje se asume como el resultado, o evidencia parcial, que se manifiesta en determinadas acciones que el individuo ejerce sobre los objetos, sean estas acciones motoras, como manipular un objeto, o mentales, como deducir relaciones causales; en ambos casos el aprendizaje corresponde a un resultado en la acción del niño sobre el mundo exterior. Lo que introduce Piaget con el planteamiento de la actividad espontánea del niño como acción sobre el medio es una mezcla del cuerpo del niño con los objetos, con el conocimiento, con la familia, la escuela, la empresa, etc., basada en el tanteo experimental que asegura su simbiosis en una relación constante de asimilación y acomodación. Por ejemplo, Piaget nos presenta el caso de *Laurent*, un niño al que le ha hecho la observación y registro de sus conductas desde el nacimiento, y del cual señala que ha adquirido un aprendizaje al año y dos meses de vida, en tanto ha logrado manipular un bastón para atraer un pan que está fuera del alcance de sus brazos; alcanzar dicho resultado procede de un tanteo empírico que implica la combinatoria de diferentes esquemas de acción, como tomar el bastón e intentar alcanzar el objeto sin éxito o tomar el bastón sin intentar alcanzar el objeto y, en su lugar, introducirlo en su boca. Según la interpretación de dichas conductas, se atribuye al niño un aprendizaje cuando logra usar el bastón como medio para sus fines, es decir, cuando ha aprendido el papel funcional del bastón.

Para Piaget, el tanteo empírico, así como su resultado, el aprendizaje, evidencian las dos invariantes funcionales, en tanto hay un fin que organiza las acciones que se orientan hacia él, y una adaptación del niño hacia la necesidad de alcanzar el pan, mediante la transformación de sus acciones con el bastón, como forma de satisfacerla¹⁷. De acuerdo con Piaget, lo que sucede con Laurent es una serie de elecciones y acciones sobre el medio que organizan de manera óptima su intercambio con él, de tal forma que adquiera conductas que se impongan al medio y así logre adaptarse a él¹⁸. De ahí que la experiencia se organiza en un

¹⁷ Para Piaget, alcanzar los objetos es una necesidad como dormir, comer o jugar, que evidencian la relación del sujeto con el objeto en términos de una satisfacción de necesidades que se producen en dicha relación (1991, p. 15).

¹⁸ En palabras de Piaget, la organización y la adaptación corresponden a: "[...] un conjunto de elecciones y de acciones *sobre* el medio, que organiza de manera óptima los intercambios. El aprendizaje no constituye de ninguna manera excepción a esta definición, pues, al adquirir nuevos condicionamientos o nuevos hábitos, el ser vivo asimila las señales y organiza esquemas de acción que se imponen al medio, a la vez que se adaptan a él" (Piaget, 2004, p. 32).

conjunto de actos fallidos y conductas acertadas; así, cada acto fallido es interpretado como un momento previo al que se acumulan nuevos intentos hasta llegar a la actuación correcta con el medio, lo cual implica el perfeccionamiento de los esquemas de acción. El parámetro sobre lo fallido o lo correcto en la experiencia del niño se define a partir del modelo adulto que debe imitar y al que debe desear como su destino.

Dicha superposición de lo nuevo en lo antiguo corresponde, en la concepción del desarrollo, al modo de operar de la razón, a partir de dos mecanismos constantes en la evolución del niño-adulto, a saber: la asimilación y la acomodación. El primer mecanismo atañe, según Piaget, a un hecho primero, en tanto es origen y resultante de la organización de estructuras mentales a partir de la incorporación de la realidad exterior en formas estructurales del pensamiento del individuo; el segundo mecanismo se da mediante la generalización de distintas estructuras sobre un mismo objeto o, al contrario, la generalización de una estructura sobre diferentes objetos; en ambos casos estos mecanismos se encargan de coordinar los esquemas que impulsan la interacción entre el sujeto y la diversidad de lo real.

Es a partir de la dupla asimilación-acomodación que los esquemas mentales evolucionan de un estado egocéntrico a uno de juicio objetivo, que conforma una diferencia de complejidad en la coordinación de los esquemas¹⁹; así, en el nivel sensoriomotor, donde los mecanismos operan bajo la forma de reconocimiento y generalización, el desarrollo de las estructuras consiste en que un objeto nuevo puede ser asimilado por semejanza con uno antiguo, o cuando el objeto nuevo difiere del antiguo se generalizan los esquemas y se acomodan (Piaget, 2007, p. 530), y en el nivel racional la asimilación se traduce en el juicio y la adaptación en la experimentación; en ambos casos la actividad de adaptación incorpora un dato nuevo en un esquema anterior dado en un sistema de subestructuras elaboradas de forma progresiva desde el nacimiento hasta la adultez. Para Piaget, todo concepto y toda relación que se constituya en el pensamiento pasa por la incorporación de lo nuevo en lo anterior, a partir del reconocimiento como principio que se funda en la semejanza y la generalización, así como el juicio en tanto elemento activo en la organización del pensamiento.

El aprendizaje activo, basado en la actividad espontánea del niño, no renuncia a la idea de un modelo de adulto impuesto desde el exterior, en el que el niño queda inmerso y sometido, dado que la tarea de moldear su pensamiento para que alcance la coherencia y objetividad en lo intelectual, así como la reciprocidad en

¹⁹ Según los estadios de pensamiento postulados por Piaget, estos inician con la asimilación sincrética de relaciones espaciales a partir de la actividad motora del niño, que construye subestructuras determinantes para los estadios superiores, en los que la estructura es de tipo reflexiva o racional y corresponde a la toma de conciencia del sujeto frente a los signos y conceptos que se vuelven legibles a causa de las subestructuras determinantes de la comprensión de estos últimos.

lo moral²⁰ (Piaget, 1977, p. 184), está orientada a lograr las características que se le atribuyen al pensamiento adulto. La concepción de aprendizaje activo que propone Piaget parte de considerar, de un lado, que los procedimientos mentales entre el niño y el adulto son diferentes, y de otro, que el aprendizaje es el resultado de la acción de estructuración de lo real (pensamiento); en palabras de Piaget:

[...] en la medida en que se considera al niño dotado de una verdadera actividad y en que el desarrollo de su espíritu se comprende en su dinamismo, la relación entre los sujetos a educar y la sociedad se hace recíproca: el niño tiende a acercarse al estado de hombre no ya por la mera recepción de la razón y las reglas de la acción buena tal como se la preparan, sino conquistándolas mediante su esfuerzo y su experiencia personales; a su vez, la sociedad espera de las nuevas generaciones algo más que una imitación: un enriquecimiento (1977, p. 159).

De acuerdo con Piaget, de lo que se trata es de convencer al niño de la necesidad de llegar a ser adulto²¹, no tanto ya como obediente, sino generar en él la necesidad de llegar a dicho estado; sin embargo, reconoce que aunque dicha necesidad es una construcción externa al niño, en tanto corresponde a la definición de fines deseados por la sociedad, debe volverse en él un querer personal que lo impulse como principio.

En el aprendizaje activo la línea segmentaria niño-adulto se define por la diferencia comparada entre el estado de desarrollo del pensamiento del adulto y el del niño, de tal suerte que sobre este último recae un designio social²², a saber, llegar a ser adulto gracias a su experimentación y esfuerzo²³. Sin embargo, como lo plantea

²⁰ Piaget formula una distinción entre dos tipos de relaciones del niño con la regla moral. La primera es denominada por Piaget unilateral, y corresponde a la influencia de la autoridad del adulto sobre el criterio del niño; la segunda es de autonomía, y corresponde al reconocimiento y entendimiento de la misma. Estos tipos de relación del niño con la regla moral le permiten a Piaget postular, siguiendo a Kant, que la autonomía se produce en el desplazamiento de un estado de heteronimia, producto del primer tipo de relación, a un estado de autonomía, propio de la segunda relación.

²¹ Según lo señala Piaget, “[...] el fin principal de la educación es formar la razón intelectual y moral; como no se puede modelar desde fuera, el problema es encontrar el medio y los métodos más convenientes para ayudar al niño a construirla por sí mismo, es decir, a alcanzar en el plano intelectual la coherencia y la objetividad, y en el plano moral, la reciprocidad” (Piaget, 1977, p. 184).

²² Philippe Ariès, en la investigación sobre *El niño y la historia familiar en el antiguo régimen* (1987), señala el paso de la idea del niño como adulto en miniatura, que ocupaba un lugar sin importancia en la organización de lo social del siglo XI, al sentimiento moderno de la infancia como momento en el que está contenido en potencia el adulto, concepción actual: “Nadie pensaba que este niño contenía ya toda su persona de hombre, como creemos corrientemente hoy día” (p. 88), pues la vida de niño era un pasaje sin importancia en la vida del adulto, seres con una vida problemática por su mortandad: “A nadie se le ocurría conservar la imagen de un niño, tanto si había vivido y se había hecho hombre, como si se había muerto en la primera infancia. En el primer caso, la infancia no era más que un pasaje sin importancia, que no era necesario grabar en la memoria; en el segundo caso, si el niño moría, nadie pensaba que esta cosita que desaparecía tan pronto fuera digna de recordar: había tantos de estos seres cuya supervivencia era tan problemática...”.

²³ Este enunciado es asumido por políticas mundiales de educación, como los muestra la Unesco en el documento *Didáctica para la escuela primaria* (1981), en el cual señala: “El adulto ha comenzado

Piaget, ser adulto no es una imposición o una cuestión de imitación, sino que en la misma actividad del niño, él debe aprender a querer dicho designio y, además, saber serlo mediante la autodisciplina y el esfuerzo voluntario (Piaget, 1977, p. 81), finalidad que debe fomentar la escuela. En este sentido, el niño ya no es un adulto pequeño, sino que en él está toda la potencia para llegar a la adultez, como esencia no realizada y hacia la cual debe orientar su actividad espontánea.

La forma del adulto, en tanto imagen del hombre racional, se encuentra en el niño en un estado en el que no necesariamente está realizada, de ahí que la función social de la escuela es realizar la esencia que se encuentra en potencia, en particular, la racionalidad, en tanto forma particular de pensar y de actuar sobre el medio, como característica propia del adulto y que debe lograrse mediante el aprendizaje; de ahí que la epistemología genética se encargará de explicar al adulto, concibiéndolo como un estado terminal en una secuencia de desarrollo (Ferreiro, 2003, p. 95), mediante un método de observación y registro²⁴ de las conductas de los niños, codificando el aprendizaje a través de la generalización de los resultados del método para hablar sobre el aprendizaje como algo predecible, calculable y controlable.

El aprendizaje traza una línea binaria y circular que inserta formas de expresión y formas de contenido; para el primer caso, el aprendizaje y la adaptación, como atributos incorporales del sujeto; para el segundo, la relación del niño con el adulto, del niño con los objetos y del niño con el conocimiento. Dichos atributos se dicen desde los niños, en tanto son definidos a través de la línea binaria que los sitúa por oposición al adulto y a la vez producen prácticas que conforman la línea circular en la que se pasa del vientre a la familia, de la familia a la escuela, de la escuela al trabajo, del trabajo a la ciudad, etc.; círculos que cuentan con un centro de resonancia, a saber, el aprendizaje como algo continuo y permanente a lo largo de la vida; círculos que se entrecruzan a partir de la introducción de invariantes funcionales del pensamiento, que definen al sujeto como dotado de una disposición biológica hacia la adaptación permanente, como fórmula de su evolución que se evidencia en la acumulación de aprendizajes medibles y calculables. De lo que se trata es de cortar el flujo del deseo del niño y homogeneizarlo hacia la acumulación de conocimiento y su querer por ser un adulto productivo para la sociedad. Este es el marco sobre el que se consolida la tarea de la epistemología genética propuesta por Jean Piaget a través de la pregunta “¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor

por ser niño y después adolescente. No dudaremos de esta realidad en el plano de desarrollo físico porque, en el transcurso de los años, vemos al niño hacerse mayor en estatura y peso. No lo olvidemos, igualmente, cuando se trata de la formación de la inteligencia y la afectividad” (p. 11).

²⁴ Piaget considera que es indispensable tomar los hechos como base de consulta para saber qué es la inteligencia y cómo se desarrolla de un estado de inmadurez a uno maduro; para ello, la psicología funciona como fundamento para caracterizar la formación y desarrollo de la inteligencia (1977, p. 37).

conocimiento?" (Ferreiro, 2003, p. 115); dicha pregunta busca obtener una respuesta verificable que permita tomar distancia a la pregunta de la filosofía sobre ¿qué es el conocimiento?, dado que su respuesta, según dicha epistemología, ha estado expuesta a suposiciones psicológicas que carecen de un control experimental y, por tanto, no explican lo que hace de alguien un sujeto cognoscente o las formas básicas y elementales de conocimiento, como la percepción, la imagen y la intuición (Ferreiro, 2003, pp. 114-116).

Para responder la pregunta por el paso de un estado menor a uno mayor de conocimiento, la epistemología genética centra su atención en la naturaleza del niño, introduciendo un orden que permita dar luces sobre los métodos que se deben usar en la tarea de hacer que los niños aprendan; sin embargo, no es tarea primordial de la epistemología genética la definición de un método, sino la definición de una base verificable sobre la cual sea posible para la pedagogía organizar experiencias continuadas y metódicas que le permita la transmisión del conocimiento, al cual la sociedad le reconoce cierto valor, y la efectiva adaptación del niño.

Conocer la naturaleza del niño, según la epistemología genética, implica examinar las condiciones de su adaptación a los fines que establece una sociedad; condiciones que llevan a reconocer una evolución gradual del pensamiento; en palabras de Piaget: "[...] adaptar al niño al medio social adulto, es decir, transformar la constitución psicobiológica del individuo en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la consciencia común atribuye cierto valor" (1977, p. 157). De acuerdo con lo anterior, la adaptación se da a un medio social que tiene como característica estar determinado por la forma de pensar y de actuar del adulto, como horizonte al que se le atribuye un valor de necesidad y hacia el cual debe transformarse la constitución biológica del niño, que consta de estructuras que se van reelaborando por medio de funciones como la asimilación y la acomodación a medida que se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento.

La apuesta del epistemólogo es que un aprendizaje activo, que se basa en la actividad espontánea del niño, presenta mejores resultados que un aprendizaje pasivo, en el que se considera que el niño aprende por imitación del modelo adulto. Por lo tanto, la potencia del adulto se debe volver un querer y no algo impuesto. En consecuencia, la formación del pensamiento en el niño se da en una serie que va de menos a más, una diferencia cualitativa por efecto de la acumulación de aprendizajes, como lo propone la pregunta central de la epistemología genética. Lo que está en juego es el más y el menos de la potencia del adulto en el niño, en tanto el adulto es la representación del hombre racional; por ejemplo: los niños son menos racionales que los jóvenes, pero los adultos son más racionales que estos; criterio de comparación entre el niño y el joven, y

el niño y el adulto, que ordena progresiones y regresiones por efecto de la suma y del valor de las diferencias.

De acuerdo con lo anterior, la adaptación del niño se va desarrollando de estados simples a estados complejos, y el aprendizaje es la evidencia de una orientación evolutiva hacia la forma del pensamiento adulto, en tanto forma objetiva del mundo. Lo que implica la línea binaria niño-adulto es el posicionamiento de este último como instancia superior, a partir de la cual se va a juzgar al niño, en términos de qué es y cómo actúa. No hay un azar en la evolución de la forma de pensar y actuar del niño; en su lugar hay un plan de organización predefinido, por el cual debe pasar, en el que se asignan roles, funciones, representaciones y afectos que atan al niño a una máquina de aprendizaje, en la que el niño es una pieza que permite su funcionamiento. Plan de organización que tiene como designio para el niño la evolución de un estado de inmadurez (niño) a uno de madurez (adulto), de un estado de animalidad (niño) a uno racional (adulto)²⁵, conformando la entidad molar *adulto* (Deleuze y Guattari, 2006, p. 292), como término eminente del desarrollo del niño.

Lo que Deleuze y Guattari llaman entidad molar es un endurecimiento que funciona como referente o parámetro que asegura un orden estructural o genético en el plano, conformando una totalidad cerrada en función de lo útil, en este caso, lo que deben aprender los niños en la escuela para los fines a los que una determinada sociedad asigna valor. El niño está atrapado en el aprendizaje, definido, por oposición al adulto, como algo en evolución, proveyéndolo de órganos útiles para dicha evolución, funciones invariantes que trazan una continuidad del niño en el adulto, y asignando al niño como el sujeto del aprendizaje en la escuela (2006, p. 227). Aprendizaje que produce en los niños una manera particular de razonar y el deseo por acumular aprendizajes como herramienta fundamental para su bienestar, para mejorar su fortuna y para hacerse competente en el mercado laboral.

Es en el plano de organización en el que se va a someter el deseo del niño a la necesidad de ser adulto, introduciendo una individualidad y una historia y robándole el cuerpo al niño para asignarle uno codificado según los términos de lo que es ser niño en la escuela. El problema del cuerpo del niño, robado para fabricar un cuerpo oponible; se le roban su cuerpo de niño: “así no actúan los niños”, “no eres un adulto, eso no lo puede hacer”, “no seas...”. Le roban su

²⁵ Piaget señala uno de los aportes de Claparède frente a la formación de los maestros para llevar a los niños a un estado del pensamiento del adulto: “Claparède decía ya que en la formación de los maestros debía reservarse un tiempo suficiente para el amaestramiento de los animales, puesto que cuando el amaestramiento fracasa el experimentador sabe perfectamente que es culpa suya, mientras que en la educación de los niños los fracasos siempre son atribuidos a los alumnos” (1977, p. 91).

devenir para imponerle una historia, una prehistoria del niño como sujeto. Al niño se le muestra el adulto como objeto de su deseo, le fabrican a su vez un organismo opuesto, una historia dominante.

El adulto está en germen en el niño; este es la esencia sin desarrollar, que lo define en un plan de organización que permite ver al niño como un sujeto del aprendizaje en la escuela, en tanto es él quien necesita aprender para convertirse en un adulto, en términos de su manera de actuar y de pensar en el mundo. Dicha necesidad se hace visible gracias al plan de organización que compone la máquina de aprendizaje y permite ver y hablar del niño en comparación con el adulto, así como oír que el aprendizaje, es decir, la adquisición de una forma de pensar y de actuar, le permitirá desenvolverse en la vida adulta. El plan de organización permite ver al niño y hablar de él bajo diferentes estados de su evolución en adulto, tal como lo propone Piaget, según etapas²⁶ diferenciadas, por comparación, que hablan de un progreso hacia un fin determinado. En el plan de organización, el aprendizaje se basa en el principio de la adaptación del niño, el cual se manifiesta en la adquisición de conductas inteligentes, que están dadas según diferentes etapas que son deducidas según una serie de conductas observadas, que manifiestan la existencia de dicho principio como general a todos los niños, y evidencia una organización estructural que inicia como función biológica y se extiende como función cognitiva. En consecuencia, el plan no está dado, se deduce de la observación, pero a la vez se induce, al concretarse en una manera de ver y hablar del niño, como constituido por etapas, como un sujeto en evolución, como sujeto de aprendizaje. Plan del desarrollo evolutivo, con su organización de funciones y mecanismos que concierne al desciframiento del segmento binario y circular, por medio de las estructuras que se infieren en función de la relación que establece el niño con el exterior; en el decir de Deleuze y Guattari:

²⁶ Piaget distingue seis etapas, que se diferencian por las formas de las estructuras que se conforman en cada uno y que corresponden a la organización del pensamiento, que inicia con un polo motor y concluye con un polo intelectual. Según el orden de progreso establecido por Piaget, se inicia con una etapa de reflejos, que corresponde al ajuste de las disposiciones hereditarias con las que nace el niño, como la alimentación, en tanto a partir de la necesidad de alimentarse él aprende a utilizar sus exclamaciones para lograr satisfacer su necesidad, lo cual implica para Piaget que el niño, a partir de una tendencia instintiva, inicia una relación con el exterior para satisfacerse; luego de dicha etapa viene una segunda, que corresponde a las costumbres motoras, como la prensión, que le permiten al niño tener acceso a objetos cercanos, costumbres motoras que se transformarán en la siguiente etapa en acciones intencionadas sobre los objetos; una tercera etapa, denominada inteligencia sensoriomotor, centrada en acciones motoras y percepciones, mediante las cuales el niño, como Laurent, logra actuar sobre los objetos y percibirlos en su campo visual en términos de su ausencia o presencia, sin que ello implique la permanencia de la sustancia cuando los objetos están fuera de su campo de percepción; luego, un cuarto estadio correspondiente a la inteligencia intuitiva, en las que el niño comprende, según Piaget, su sumisión frente a la autoridad del adulto; una quinta etapa de operaciones concretas, con la que se inicia la lógica, a las relaciones de cooperación con los otros a partir de sentimientos morales; por último, una sexta etapa, que corresponde a las etapas intelectuales abstractas y que representa el estadio propio del pensamiento adulto (Piaget, 1991, pp. 13-14).

[...] él, el plan, no está dado. Está oculto por naturaleza. Sólo puede inferirse, inducirse, deducirse a partir de lo que da (simultánea o sucesivamente, en sincronía o diacronía). En efecto, un plan de este tipo es tanto de organización como de desarrollo: es estructural o genético, y las dos cosas a la vez, estructura y génesis, plan estructural de las organizaciones formadas con sus desarrollos, plan genético de los desarrollos evolutivos con sus organizaciones. [...] el plan, así concebido o así hecho, concierne de todas maneras al desarrollo de las formas y a la formación de los sujetos. Una estructura oculta necesaria para las formas, un significante secreto necesario para los sujetos. De ahí que forzosamente el propio plan no está dado (2006, p. 283).

Los planteamientos de la epistemología genética conforman el plan de organización del aprendizaje, que se basa en presupuestos implícitos sobre el tiempo y la experiencia que conforman una imagen del pensamiento, según la cual, todo el mundo sabe qué significa aprender. De acuerdo con Deleuze, dicho sentido común es la norma de identidad a partir de la cual se puede reconocer un niño como él Mismo en concordancia con otros, y los mecanismos del pensamiento son la norma de repartición, en tanto todo ser racional los posee. Los planteamientos sobre la asimilación y la acomodación, como mecanismos del segmento niño-adulto que median en el aprendizaje, se construyen sobre la idea de tiempo como evolución, conforme al cual el aprendizaje representa diferencias de grado en una línea continua y progresiva, obtenidas de la comparación entre un inicio determinado, a saber, una base genética sobre la cual se irán sumando etapas de tiempo, encajadas a manera de esquemas de acción cada vez más estables y maduros; y un final preestablecido, a saber, una yuxtaposición ordenada de esquemas adquiridos o aprendizajes que conforman la forma de pensamiento del adulto.

Se habla entonces de una diferencia de grado o de posición en la línea progresiva entre el niño, como punto de inicio, y el adulto, como punto final; así como de una serie de cortes intermedios en la evolución del uno en el otro. El tiempo en el aprendizaje es una extensión numérica, en la que se trata de agregar una segunda y una tercera vez a la primera; extensión medible según cortes dados por el aumento de esquemas de acción que implican el paso de un estado inicial a uno final, en una relación de menos a más por medio de la asimilación y la acomodación como constituyentes en las que se descompone la adquisición de hábitos y conocimientos.

Tiempo de la evolución, de presentes encajados que hacen del pasado y el futuro una diferencia relativa por extensión; el primero por mayor acumulación que el segundo (Deleuze, 1989, p. 81-82). Tiempo cuantitativo, de acumulación, de secuencia y con una finalidad predefinida, que se expresa en los cuerpos y sus cualidades, que se funda en la adaptación como componente biológico propio de todo organismo y que permite aseverar una homogeneidad en el proceso de

aprendizaje de los niños. Lectura del tiempo que se expresa en los cuerpos y sus cualidades, en las causas y las materias (Piaget, 1989, p. 173).

La adaptación del niño al mundo exterior se sustenta en una concepción de tiempo que mide la acción de los cuerpos como causas; por ejemplo, en el caso de Laurent se observa la acción A (sujetar el bastón) y se espera el efecto B (alcanzar el pan); en la relación de A-B, B se vuelve, a su vez, la causa de nuevos efectos (C), que serán causas, a su vez, de otros; forma del tiempo que se expresa en los cuerpos y en sus cualidades y se representa como un ciclo circular, limitado y finito (Piaget, 1989, p. 173). Tiempo que tiene principio y fin, salida y llegada, origen y destino, por lo que es posible no solo predecir la forma cómo irá progresando la adaptación, de menos a más o por aumento de contracciones del tipo A-B, sino también calcular y prever las posibles desviaciones o problemas en la adaptación, que deben ser objeto de medidas preventivas, antes que correctivas.

La noción de adaptación está construida sobre una lectura del tiempo como presente que contrae el pasado y el futuro como sus dimensiones, dependiendo del movimiento, de los cuerpos y sus mezclas, que permite la asignación de cualidades, así como garantiza un saber que se encarna en cortes de su duración (Deleuze, 1989, p. 27). En consecuencia, al adaptarse, el niño reabsorbe el pasado y el futuro; el primero, en la medida en que los instantes precedentes son retenidos en un presente viviente que dura, y el segundo, en la medida en que es espera, anticipación en esa misma contracción (Deleuze, 2009, p. 121). La adaptación del niño, en tanto situado en el presente como forma del tiempo, tiene como sus dimensiones el "ha sido" y el "será". Así, bajo dicha forma se habla del niño en términos de lo que él es, así como de lo que ha sido y de lo que será, conformando un presente que ocupa como sujeto designado y en el que confluyen dimensiones del pasado y del futuro que lo diferencian por acumulación y oportunidad. Es sobre el pasado estático o representativo que se puede hacer una previsión del futuro del niño; en este sentido, el presente contiene el pasado que representa lo que él es y que permite visualizar un futuro de lo que será.

El niño se conforma en el encajamiento de presentes que realizan su ser, que le permiten poseer un yo como historia personal, sobre la que se devuelve para proyectarla hacia un fin determinable y calculable por la suma de presentes. El presente no separa el pasado y el futuro, sino que corresponde al momento en el que estos se funden, abarcando muchos presentes, cargado de presentes anteriores como síntesis, conformando lo que Deleuze y Guattari denominan sistema-punto de la memoria. El sujeto del presente, constituido y determinado por puntos que conforman una memoria que constituye el ser del pasado y que hace pasar el tiempo como un encajar de presentes bajo la condición de que coexistan con un pasado puro en el tiempo que reproduce su posición con relación al ser, en palabras de Deleuze y Guattari, "Formará parte de la red de arborescencia toda línea que

va de un punto a otro en el conjunto del sistema molar, y que se define, pues, por puntos que responden a esas condiciones memoriales de frecuencia y de resonancia” (2006, p. 293). Conformar una memoria o darle una memoria al niño para que le dé la continuidad al tiempo, es decir, crear un niño de puntos del pasado, para que sobre él se pueda determinar el paso del tiempo –un niño sin memoria, se le produce una memoria–.

Esta concepción del tiempo privilegia el punto sobre la línea, el punto como gozne o cardinal de una evolución del niño al adulto, una evolución del menos al más. La sumisión de la línea al punto constituye la arborescencia, para Deleuze y Guattari. En la medida en que una línea está relacionada con puntos distantes, o bien compuesta de puntos contiguos, no se rompe con el esquema de arborescencia, no se alcanza ni el devenir ni lo molecular; un punto siempre es de origen.

Presupuestos sobre el tiempo que se entrecruzan con presupuestos sobre la experiencia que conciernen a la organización y perfeccionamiento de los esquemas de acción del niño sobre el medio, producto de su actividad espontánea. Dicha espontaneidad está sustentada en su deseo, en tanto impulso que lo lleva a interactuar con el medio y que debe orientarlo, a medida que va madurando, a satisfacer la necesidad de ser adulto por medio de su experimentación, autodisciplina y esfuerzo voluntario. Su impulso se orienta a través de la imitación de un modelo adulto, por medio de la que se monta un comportamiento, del cual se corrigen movimientos en vía de realización (Deleuze, 2009, p. 52).

La imitación, como mecanismo que debe partir del deseo del niño por ser adulto, y no como una imposición externa, sirve para adquirir experiencia desde el punto de vista del aprendizaje, y corresponde a un *actuar como*, que pone en juego la reproducción de lo Mismo, en tanto establece una relación entre un modelo adulto y la copia de este en el niño; una relación entre la determinación de la forma de actuar del adulto con el medio y la interpretación de la acción del niño bajo dicha determinación.

La experiencia del niño es organizada y segmentada por cortes de interpretación que se asocian a un estado de saber y de no saber, que define un recorrido que le ha sido producido para encauzar, dirigir y orientar su actividad espontánea para que se ajuste al calco del adulto que lo representa. Construcción continua en la que lo nuevo se acumula en lo viejo, permitiendo que los esquemas se vuelvan cada vez más sólidos para que nuevas experiencias sean sumadas. Aumento y solidez que se adquiere por etapas graduales que se ajustan las unas a las otras²⁷.

²⁷ En este caso, señala Piaget, las estructuras no se encuentran preformadas en el sujeto, sino que se construyen en la medida en que surgen las necesidades y las situaciones, en consecuencia depende de la experiencia, es decir, se van construyendo los esquemas mentales en la medida que la experiencia le proporciona nuevas necesidades (Piaget, 2007, p. 535 - 536).

La experiencia en el aprendizaje es una línea progresiva que le da más capacidades o competencias al niño, en la medida que reproduce actos cada vez más equilibrados. El punto de llegada o punto final, en el recorrido de un punto a otro del desarrollo del niño, se entiende como aprendizaje, tras del cual hay un proceso de funciones mentales e interacción del sujeto con el medio, pero todo ello termina en algo denominado conducta inteligente o aprendizaje, y corresponde al momento cuando las formas se ajustan a condiciones predefinidas. Por tanto, el niño debe reconocer la forma adecuada de actuar y de pensar.

En dicho marco progresivo, experimentar en el mundo tiene que ver con hacer evolucionar las formas del pensamiento a estados superiores mediante la corrección y encauzamiento de sus esquemas de acción hacia formas justas de actuar y pensar en el mundo, adaptándose.

Consideraciones

Dado que todo lo que aprende el niño está determinado por las estructuras que construye como mecanismo de adaptación al mundo exterior, y que conforman el campo de lo posible, este debe demostrar su capacidad de asimilación y de acomodación, como mecanismos orientados hacia un modelo estructural predefinido, cuya organización está concebida bajo la forma de etapas de desarrollo, cada una de las cuales tiene características particulares.

Con Piaget se conforma un modelo, y los niños de la escuela son su resultado, en tanto se encuentran sometidos al aprendizaje como evidencia de la aproximación a él. El aprendizaje es el punto de identidad entre el modelo y la copia, entendida esta como lo mismo, que debe ser evidencia generalizada en todos los niños; en este sentido, el niño se somete a la identidad pura del modelo del original. En la repetición de lo mismo hay una reproducción de gestos que se imitan de un modelo adulto, tal como lo plantea Piaget; aunque se intente deshacer la carga de la imitación a través del convencimiento del niño, no deja de ser el montaje de un comportamiento del cual se corrigen movimientos en vía de realización (2009, p. 52); de ahí que el aprendizaje como reproducción de lo Mismo corresponde a una cantidad que se mide en términos de acumulación de contenidos que tienen como finalidad el comportamiento y el control.

El aprendizaje es una línea progresiva en la que se avanza en la medida en que el niño sea capaz de reproducir lo que se le enseña en términos de actividades tendientes a la producción de una experiencia como adquisición de una destreza, una habilidad, un uso, una utilidad. El niño aprende en una cuadrícula, ese es el mapa del aprendizaje; hay momentos que se repiten, que son sucesivos, localizando al niño ante una finalidad como lejana; siempre hay un término del que se parte y al que hay que llegar, términos que se intercambian. El niño no es un ser

versado, por eso no puede con-versar, no sabe; su modelo es el reconocimiento que se opone al encuentro. El maestro es el que dice lo que el niño sabe. El saber es un resultado. Inmerso en todo lo anterior, el niño es sometido a una planeación del tiempo y un espacio que lo fija; el aprendizaje se piensa por niveles, grados, metas, tareas, acumulación (experiencia), contenidos, sensaciones, impresiones y procedimientos que fijan al niño en un origen o punto de partida del proceso con una finalidad previa, y que lo habilita para ascender, crecer, avanzar; pero también punto de llegada, que se entiende como la culminación del proceso de aprendizaje, como que se ha logrado una forma de pensar que le permite ser funcional en el mundo del trabajo.

Sin embargo, nos interesa diferenciar aprender y aprendizaje, pues no son sinónimos, aunque su uso común diluya la distinción que hay entre los planos a los que corresponden; el primero, en el plano de consistencia, donde es un acto indeterminado, inacabado, en la que siempre se acaba de aprender y siempre se va a aprender algo, pero nunca se aprende (Deleuze, 1989, p. 83), y el segundo, en el plano de organización, como un resultado determinable, que puede ser juzgado, medido y previsible, como el final esperado y dado en condiciones determinadas.

En el acto de aprender, en lugar de cantidad hay intensidad, potencia y afección. El aprendizaje tiene el tiempo como medida, que permite calcular, clasificar, jerarquizar y normalizar. El tiempo en relación con el aprendizaje se entiende como una medida de la evolución del pensamiento, mientras que en relación con aprender se entiende como tiempo del acontecimiento, propio del devenir. En relación con el aprendizaje, la experiencia se entiende como acumulación, mientras que en relación con el acto de aprender corresponde a la vivencia. Por último, la potencia en relación con el aprendizaje se entiende como una capacidad, mientras que en relación con el aprender se entiende como una potencia de afección. Estos tres tópicos comunes atraviesan los planos de organización y consistencia en una relación en la que uno quiere detener, fijar, controlar, conformando líneas molares, mayoritarias, hegemónicas, que asignan el aprendizaje como propio de un individuo; mientras que el otro produce brotes moleculares, minoritarios, que atraviesan por en medio de dichas segmentaciones, escapándose a la asignación, y conforman un cuerpo sin órganos el primer, un plano de organización.

Al margen de la opción dualista del modelo y la copia, el acto de aprender se piensa como diferente en una relación inmediata de lo diferente con lo diferente, que no conlleve la repetición eterna del modelo, es decir, de lo Mismo en el aprendizaje. Diferencia entre la repetición de lo diferente y la repetición de lo Mismo; la primera incluida en la segunda, disfrazada en la segunda. Así, el encuentro con lo Otro puede darse en la reproducción de lo Mismo; es el caso del

nadador que para enfrentarse a las olas imita sobre la arena los movimientos del maestro, y en la repetición de los movimientos cuando se encuentra con ellas se construye un encuentro singular, en el que bajo el disfraz de la imitación del movimiento el nadador conjuga su movimiento con el de la ola, captando los signos que ella emana y creando una respuesta que le permite entrelazarse con ella. Para dicho caso señala Deleuze: “Aprender es, en efecto, construir este espacio del encuentro por medio de signos, en el que los puntos relevantes se entrelazan los unos con los otros, y donde la repetición se forma al mismo tiempo que se disfraza” (2009, p. 53).

El encuentro con el signo dista de la experimentación como medio cerrado para analizar un fenómeno; así, el nadador se encuentra con la ola, el viento, la densidad, la contextura de su cuerpo, la agilidad de sus movimientos, lo cual constituye una relación en la que “todo reacciona sobre todo y todo se asemeja a todo (semejanza de lo diverso consigo mismo)” (Deleuze, 2009, p. 24); mientras que la imitación del movimiento del profesor sobre la arena es ya un aislamiento de factores seleccionados, como el ángulo de la brazada y la disposición del cuerpo; en el decir de Deleuze, “Se trata, pues, en la experimentación, de sustituir un orden de generalidad por otro: un orden de semejanza por otro de igualdad” (Deleuze, 2009, p. 24). De lo que se trata es de una repetición hipotética, en la que se suponen las condiciones de la ola, sobre las cuales se define un movimiento particular para enfrentarse a ellas. En el aprendizaje de lo que se trata es de hallar una ley general que haga posible la repetición de dicho comportamiento imitativo.

Para el caso colombiano, esta imagen del aprendizaje como el Modelo y la copia, desplegada en políticas de educación y prácticas de adquisición de aprendizajes de los niños, se evidencia, de un lado, en la definición de estándares sobre lo que deben saber hacer los niños con lo que se les enseña en la escuela, que sirve como referente para la producción de textos escolares y la definición de las finalidades de las prácticas de enseñanza en la escuela; en consecuencia, los maestros deben planear y ejecutar sus clases con el objetivo de que los niños alcancen el estándar establecido para el grado que cursan. De otro lado, todo lo anterior es controlado mediante la aplicación de evaluaciones que permitan tener evidencias puntuales sobre lo que han aprendido los niños; de ahí el refinamiento de los procesos de evaluación, en términos de clasificar y analizar la evidencia en niveles diferenciados de habilidad de los niños, para así definir estrategias que contrarresten el retraso, bajo intenciones de equidad que buscan garantizar que todos aprendan lo mismo. La postura evolutiva, que se ha erigido como referente fundamental para la definición de políticas y prácticas sobre el aprendizaje de los niños, corresponde a la postulada por teóricos como Jean Piaget, quien propone el aprendizaje de la verdad como el problema fundamental de la pedagogía.

Referencias

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Tauros.
- Barreto, Omaira. (2011). "Psicopedagogía y tratamiento en la práctica escolar". *Educación y Ciencia*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2006). *Mil Mesetas Capitalismo y Esquizofrenia*. (J. Vázquez Pérez, c. I. de, & U. Larraceta, Trads.) España: Pre-textos.
- Deleuze, G. (1989). *Lógica del Sentido* (M. Morey, Trad.). Buenos Aires: Paidós
- Deleuze, G. (2009). *Diferencia y repetición*. (M. Delpy, Trad.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Ferreiro, E. (2003). *Vigencia de Jean Piaget* (5a ed.). México: Siglo XXI.
- Flavell, Jonh (1981). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. (M. Cevasco, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Laval, C. (2004). *La Escuela no es una Empresa*. (Tierré, J, Trad.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Montessori, M. (1913). *Antropología Pedagógica*. Barcelona: Araluce.
- Not, L. (2000). *Las pedagogías del conocimiento*. (S. Madero Báez, Trad.) Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1977). *Psicología y Pedagogía*. (F. Fernández Buey, Trad.). Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. (J. Mafa, Trad.). Barcelona: Labor.
- Piaget, J. (2000). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. (P. Bordonaba, Trad.). Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. (2004). *Biología y conocimiento*. (F. González Aramburu, Trad.). Coyoacán, Mexico: Siglo XXI.
- Piaget, J. (2007). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. (P. Bordonaba, Trad.) Barcelona: Ares y Mares.
- Unicef, Penud y Unesco (1990). "Conferencia Mundial sobre Educación para Todos". En: M. Lakin y W. Haddad (Eds.): *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, (pág. 15). Jomtiem-Tailandia.

4

FORMACIÓN, ESCUCHA Y HERMENÉUTICA

Edwin García Salazar

La formación es un concepto que opera por fuera de la escuela, como generadora de especialidades, y se instala en el campo de la cultura. Para Gadamer, la escuela constituye el lugar en el que se aprende a escuchar y a tolerar: se escucha a los otros, y se aprende de ellos; pero la escuela también es uno de los lugares de la sociedad donde se gesta y desarrolla un pensamiento especializado; por esta razón, la educación y la formación no conviven en el mismo espacio, ya que la primera se entiende como el lugar en el cual nociones como escucha, aprendizaje del otro y tolerancia tienen sentido respecto de un ideal de sociedad, de nación y de Estado, mientras la formación es un concepto versátil que se proyecta según ciertas necesidades argumentativas, en el decir de Gadamer.

Entonces, la formación, en relación con la educación, se sitúa en el terreno de la cultura, ese que está conformado por el lenguaje, la lengua, la tradición, y en relación con la ciencia establece una mediación entre filosofía y ciencias exactas, que la ubica entre las dos disciplinas y la convierte en un discurso que no solo participa del vínculo de las ciencias exactas con la filosofía, sino que contribuye a consolidar el acervo conceptual de la ciencia empírico-experimental, en el sentido de tomar la formación como la armadura conceptual de la ciencia.

Situar la formación en el terreno de la cultura y en la ciencia empírico-experimental implica, de cierta manera, afirmar que este concepto no opera en el campo de la educación, puesto que en la escuela se generan especialidades. El problema nace al plantear que las especializaciones atentan contra la formación: "Circunstancialmente, pueden dar lugar a fructíferas contribuciones científicas; pero en tanto actitud básica para abrirse camino y llegar a estar en casa, en nuestro mundo, las experiencias decisivas y la propia capacidad de juicio y la formación quedan muy restringidas" (Gadamer, 2000, p. 47). Las especialidades atentan contra la formación, y por eso la escuela no forma. La preocupación central no es que las especializaciones afecten el concepto de formación cuando se imponen prematuramente en la escuela; el problema es que la formación y las especializaciones resultan ser discursos de naturaleza completamente distinta si funcionan en el marco conceptual de la escuela.

Las especializaciones se orientan hacia el campo empírico porque su función es determinar al individuo en una práctica específica desde lo experimental, y en su fase inicial se constituyen como un elemento que rige el pensamiento en la escuela y en la universidad; de esta manera, la formación, entendida como la que opera en el campo de la cultura, como el concepto con una larga tradición filosófica que establece una mediación entre filosofía y ciencia, y de paso ejerce un dominio sobre las ciencias humanas, no se sabe cierta en la escuela, ya que en esta las especializaciones se han institucionalizado como discurso y como una práctica que instruye al individuo para la formación en la experiencia empírico-experimental, que se ubica por fuera de la escuela.

Así, Gadamer proyecta el concepto de formación general de la siguiente manera: “Solemos llamarla *formación general*, y con ello hacemos referencia a algo que en efecto es muy importante, a saber, que no se impongan prematuramente las especializaciones” (Gadamer, 2000, p. 37). La formación general es un concepto que atenúa el hecho de que en la escuela se gesten y se desarrollen las especialidades. La naturaleza de la formación general es desarrollar la idea del *terreno propio*, para así eliminar especializaciones que vulneran la especialización. El terreno propio es el que el individuo conquista por su propio esfuerzo. En el fondo, la cuestión de la especialización no es otra que el desarrollo de una actividad en un campo específico del saber. El objetivo con el cual se aplica este concepto no tiene otra finalidad que la de llegar a la noción del trabajo propio; es decir, la formación general funciona cuando al individuo no se le imponen en la escuela y en la universidad las especializaciones, pero sí se le conduce por la senda de un trabajo propio que se convierte en la aplicación de un saber específico en la práctica. La idea es instruir al individuo en un saber que tiene un contenido específico, para que dicho saber se convierta en práctica específica. En este sentido, el planteamiento de Gadamer encuentra pertinente la inclusión de la figura de un individuo especializado en un solo saber; dicho individuo especializado recibirá el título del experto.

Con las plataformas conceptuales que Gadamer proyecta a partir del experto, su proyección filosófica se dirige a la construcción de un experto cuya práctica es la interpretación. En este campo existe una incisión que ubica al lector y al intérprete en lugares diferentes, a causa de la falta de herramientas interpretativas por parte del lector. En términos de interpretación textual, poética y artística, el lector debe limitarse a contemplar el objeto de interpretación de forma meramente corporal y sensitiva. En la relación interpretativa que el hombre establece con el mundo, el intérprete orienta y señala el lugar al que deben apuntar las decisiones que toman las personas. La construcción de un intérprete adquiere validez en este marco conceptual, porque el intérprete es el que puede señalar, orientar y determinar las decisiones que toma el ciudadano. Esta relación hace del ciudadano un simple lector de la realidad al que no le queda otro camino que el de subordinarse a las

normas y las reglas que la ciencia termina orientando, acompañada del discurso industrial y productivo.

La conjugación de una ciencia que es autoridad y control produce una noción de poder orientada en el respeto. Parte del respeto hacia nosotros mismos estriba en escuchar a los otros; el individuo tiene el deber como ciudadano de escuchar al otro, que en este caso es la ciencia, y debe acatar las normas que esta impone y proyecta. Escuchar la ciencia hace parte del respeto, porque trasgredir las fronteras de uno mismo mediante la escucha es comprenderse a sí mismo como un ser limitado, y es proyectar la limitación de los otros en cuanto al saber que poseen.

La ciencia no es responsable de una decisión; la responsabilidad es de todos; es decir, la ciencia conduce las riendas de la sociedad, pero no debemos culparla cuando las líneas que marca son erradas. "Tampoco aquí existe ninguna posibilidad de poner grillos a la ciencia. Sólo existe la posibilidad de un empleo responsable de los resultados, cuya responsabilidad recaerá sobre la sociedad en su conjunto y sobre su organización política" (Gadamer, 1990, p. 143). Según Gadamer, la responsabilidad es de todos, sería un acto *irresponsable* atribuirle responsabilidades a la ciencia y a sus expertos; si esto ocurre no estaríamos mostrando más que una falta de tolerancia¹ y solidaridad. Con este panorama, la obligación del ser humano se reduce a recurrir al conocimiento que produce la ciencia para tomar una mejor decisión. Escuchar se convierte en un deber que el ser humano debe cumplir a cabalidad para tomar una decisión en la que la ciencia ha consolidado sus preceptos de acción.

La legitimidad que la ciencia se ha forjado la consolida como un hecho donde se alberga la totalidad del conocimiento, afirmación que Lyotard pone en cuestión en el texto *La condición posmoderna* (1993), cuando señala la ciencia como un saber que aspira a la totalidad, y así se convierte en saber excluyente.

Formación

El concepto de formación es poseedor de un *estar en casa*, que se justifica a partir de la noción de morada. El acceso a la morada implica un reconocimiento de la

¹ El concepto de tolerancia que maneja Gadamer se sustenta en el hecho de que la tolerancia no tiene como eje al otro. Podemos considerar que este pensador construye una noción de tolerancia en la cual la figura del otro desaparece. Gadamer justifica que la tolerancia se centra en un esfuerzo del ser humano, en una *fuerza interior* que propende a la comprensión de lo diverso, y en ningún sentido renuncia a lo propio para hacerse en el otro, es decir, se trata de un movimiento de afirmación propia que reconoce en lo diverso las propias limitaciones. En el texto *La herencia de Europa* (1990), en el capítulo titulado *El futuro de las ciencias filosóficas europeas*, Gadamer elabora una reflexión en la cual el concepto de tolerancia tiene que ver con escuchar lo diferente, asimilarlo. Lo diferente debe incrustarse en el entendimiento, en esto consiste la tolerancia: en escuchar la diversidad de discursos que contiene el mundo.

lengua materna e instalarse en ella. *Se trata de que el hombre acceda a sí mismo a su morada* (Gadamer, 2000, p. 21) como el espacio en el que se forma el individuo, ya que esta es lo propio del hombre, es lo vivo, es el impulso que lo realiza como hombre y como humano.

La lengua materna es aquella estructura viva a la que se vincula el hombre para existir por medio del lenguaje. La morada es la lengua materna, esa en la cual el hombre puede preguntar, puede responder. Por medio de esta es posible establecer conversaciones, se puede aprender, es decir, es la que le da un fundamento a la relación interpretativa que el hombre establece con el mundo.

La pregunta y la respuesta, como condición de la lengua materna, le permiten al hombre cuestionar y entender el mundo en el cual habita. Así, la funcionalidad del concepto de la lengua materna está vinculada al concepto de interpretación, ya que el fin es interpretar el mundo; en esto consiste una relación recíproca entre el hombre y el mundo que lo circunda. A través de esta relación recíproca, el concepto de lengua materna genera un quebrantamiento sobre el mundo objeto de interpretación y comprensión en el cual el concepto de formación comienza a operar de forma significativa.

Cuando la formación pasa a vincularse estrechamente con la lengua materna queda operando por fuera del campo de la educación, de lo que surge que el concepto de formación se sustenta en el campo de la cultura. *La educación es educarse, y la formación es formarse* (Gadamer, 2000, p. 11). La lengua es el dispositivo que posibilita el ingreso al mundo de la cultura. Desde el campo de la hermenéutica el mundo exige establecer una interiorización y exteriorización de signos, símbolos y códigos, de tal suerte que al construirse una tradición, esta se reconoce como el mundo del conocimiento. La cultura es la que transmite el conocimiento, y de esta forma le asigna un lugar a la educación, pero no la inscribe en el mismo espacio de la formación, puesto que la formación aspira al ámbito empírico-experimental.

La reflexión de Gadamer en el campo de la educación se reduce al hecho de categorizar este concepto desde el acto de aprender a hablar, que se desarrolla en la escuela, y entender este acto como fundamento de la educación misma². Esta concepción es bastante limitada, pues reduce el concepto de educación a la institución de la escuela, excluyendo el planteamiento que gira en torno a la

² La reflexión de Gadamer en el terreno de la educación se reduce a la cuestión de aprender a hablar, aprender a escuchar, aprender a gritar. El marco en el que se realizan estas cuestiones es la escuela, y por esta razón el alemán asocia la educación con ella. Es posible indicar que esta aridez en el campo de la educación se debe a que esta es tomada como un medio que permite imponer el pensamiento especializado por medio de la trasmisión de enunciados que proyectan la validez incuestionable de la ciencia. Por lo tanto, la reflexión en torno a la educación se dirige a observar en esta un mecanismo que sirve para institucionalizar postulados científicos.

preocupación de la educación por la formación del sujeto en la escuela y por fuera de ella. Lo que pone en cuestión con este planteamiento sobre la educación es su funcionalidad reducida al espacio de la escuela, sin conexión con la cultura; por consiguiente, la carencia de argumentos en torno a la educación como un campo cuya función es formar está encaminada a reducir el campo de la educación a la escuela. En este sentido, la escuela es la estructura en la cual la acumulación de conocimiento, la especialización, el pensamiento técnico y la formación de valores sociales y ciudadanos tienen un lugar. La escuela es un aparato en el cual estos enunciados se formalizan en prácticas pedagógicas, cuyo mecanismo se encarga de poner en funcionamiento un cierto tipo de formación del individuo, que impone como tarea al pensamiento la aplicación de una estructura técnico-especializada. Para llevar a término esta tarea, la escuela desarrolla el concepto de escucha, que es una finalidad en la formación del pensamiento técnico-especializado. La implicación que tiene el hecho de que la escuela, a través de la escucha, articule la relación del especialista y el técnico en un solo saber es que la escuela inculca la importancia de la especialización y propugna la aplicación de dicho saber convertido en un técnica profesional.

Según Gadamer, en la escuela se aprende a escuchar³, y este ideal es el que se proyecta como la misión de la educación y de la filosofía. La escucha es un proceso y una actividad que se desarrolla mediante la interacción del hombre con la escuela. Escuchar es una tarea, pero también es una herramienta que expone al sujeto a un entorno compuesto por otros sujetos, compuesto por un flujo de preguntas y respuestas. Con estos lineamientos es justificable la idea de la escuela como la instancia en la cual se aprende a ser *auditorio*. "Todos somos auditorio, debemos aprender a escuchar, en uno y otro camino, a luchar siempre contra el ensimismamiento y eliminar el egoísmo y el afán de imposición de todo impulso intelectual" (Gadamer, 1990, p. 145-146). La idea rectora es aprender a escuchar, salirse de las fronteras de uno mismo, transgredirlas por medio de la comprensión. La finalidad es escuchar para aprender de los otros.

Aprendiendo de los otros, el aprendizaje recíproco tiene una realización; cuando se aprende del otro se le escucha, pero lo importante, también, es poder decir algo; el planteamiento en torno a la escucha tiene la mirada puesta en la construcción del oyente, aquel que tiene como posibilidad escuchar para decir algo, para establecer un diálogo. "Tal como yo lo veo, lo más importante sería ser capaz de contestar cuando se nos pregunta y ser, a su vez, capaz de hacer preguntas y recibir respuestas" (Gadamer, 2000, p. 30). Un diálogo en el que preguntas y respuestas fluyen termina en la comprensión, con esta orientación. Cabe decir que el hombre establece un diálogo con todo lo que le rodea; la vida misma es un

³ "En escuchar lo que nos dice algo, y en dejar que se nos diga, reside la exigencia más elevada que se propone al ser humano. Recordarlo para uno mismo es la cuestión más íntima de cada uno. Hacerlo para todos, y de manera convincente, es la misión de la filosofía" (Gadamer, 1990, p. 156).

diálogo, en tanto que es un devenir de preguntas, de posibles respuestas, y lo más importante: el diálogo fluido es garantía de comprensión.

La reciprocidad de la comprensión se anula si el flujo entre preguntas y respuestas se diluye; este flujo es el que construye la comprensión. El diálogo es con el mundo, con el arte, con la filosofía; por tanto, el diálogo, la escucha y la comprensión constituyen la concepción hermenéutica de Gadamer. "La hermenéutica es el arte de dejar que algo vuelva a hablar" (Gadamer, 2001, p. 259); cuando algo vuelve a hablar tiene sentido por segunda vez. La interpretación, que se vuelve comprensión, expresa algo, dice algo, expone sentido. La hermenéutica, entendida en estos términos, es una exigencia para el ser humano. Dejar que algo vuelva a hablar es escuchar para la interpretación, es decir, para la comprensión.

La realización de la escucha para la interpretación se ve mediada por un oído interno; ese oído en el cual habita el acontecimiento de la interpretación, y nace la comprensión. "Usted lea y relea una y otra vez, que la comprensión vendrá por sí sola" (Celan, en Gadamer, 1999, p.153); estas palabras de Paul Celan, citadas por Gadamer, se sustentan por medio de la noción del oído interno, ese oído que escucha la poesía, la literatura, la filosofía, y que en el fondo opera más que en la producción de un sentido para la interpretación, en la producción de sentidos hacia la comunicación de lo comprendido, hacia un decir algo. El oído interno escucha el pensamiento; de ahí que ciertos pensadores hablen desde tan cerca, tal como se expresa mencionando a Platón. El pensamiento que habla desde cerca es el que adquiere actualidad por medio del trabajo que lleva a cabo el oído interno, que escucha la fina voz de lo que habla, de lo que dice a través del tiempo, de lo que exige ser interpretado.

Interpretar tiene que ver con entender. Se entiende el mundo, la literatura, la poesía, pero también se debe entender el acto creador como un texto vivo. Con esta condición se produce la comprensión para la experiencia, es decir, la comprensión hace posible la experiencia que contiene un poema, un discurso, un texto. Cuando la comprensión llega a la experiencia se hace saber comunicable, saber perdurable.

La interpretación debe abrirse hacia el camino de la comprensión. El camino por recorrer es el de la experiencia que deviene comprensión; esta es una de las finalidades que se le proponen al arte, a la poesía, a la literatura: la de llevar su sentido a una experiencia comprensible para todos. "La poesía hace el camino, incluso el camino del arte"⁴ (Gadamer, 1999, p. 150-151). Las palabras de Celan dan a entender que la idea es conducir el arte por las sendas de la experiencia.; es

⁴ Gadamer citando a Celan.

así como nace el planteamiento del arte con una noción de experiencia fijada en su interior, y que debe explorar la interpretación, buscar la comprensión. Para esto se requiere un método científico⁵ que busque, que excave en las arenas de las unidades de sentido, en las líneas de *sentidos que vibran* en la obra de arte, en el texto mismo. “Un intérprete que realmente domina todos los métodos de la ciencia sólo los aplicará para hacer posible la experiencia del poema por medio de una mejor comprensión” (Gadamer, 1999, p. 149). La aplicación de los métodos de la ciencia suple la carencia de saber. La ciencia debe aplicar lógicamente todos los métodos para suprimir la carencia de saber, y así aproximarse a la experiencia del poema, a ese concepto que solo puede buscar la ciencia a través de exigencias y aplicaciones.

La ciencia debe aplicarse cuando el saber es insuficiente, cuando no es preciso; el deber del hombre es utilizarla cuando sea necesario. Al arte se le aplica la ciencia cuando se justifica un concepto de experiencia para él, y cuando de dicha aplicación resulta un principio hermenéutico.

El oro de la ciencia también es oro. Como todo oro requiere un uso adecuado. Esto vale sobre todo para la aplicación de la ciencia a la experiencia del arte. En cuanto principio hermenéutico, quiere decir lo siguiente: una interpretación sólo es correcta cuando al final es capaz de desaparecer porque ha penetrado del todo en la nueva experiencia del poema (Gadamer, 1999, p. 153).

Una interpretación solo es correcta cuando el método aplicado para llegar a ella es propiamente científico, y cuando dicho método hace que el intérprete ingrese a la experiencia del poema; entonces, una interpretación es válida cuando el *peregrinaje*⁶ hacia los sentidos del poema conduce a la unidad de experiencia que él posee. Una interpretación es acertada cuando el peregrinaje del lector revela el peregrinaje del poema, en pocas palabras, cuando el camino de la interpretación se encuentra con el camino que ha hecho el poema. La aplicación de la ciencia a la experiencia del arte genera un principio hermenéutico que reposa en la ciencia, ya que la ciencia hace más fácil la tarea de llegar a la experiencia del poema; esta experiencia es la que le permite a Gadamer hablar de una aplicación científica al arte, y es la que hace evidente el concepto de experiencia en el poema, hasta el punto de plantear que sin la correcta aplicación de la ciencia la interpretación no llega al estadio de la comprensión.

⁵ “Para finalizar, planteemos una vez más la pregunta: ¿Qué debe saber el lector? Me parece indiscutible que el lector y el intérprete, que en este caso soy yo, deberían saber lo máximo posible y que por desgracia no saben lo suficiente. Ahora bien, hay algo íntimamente ligado al principio de la ciencia: el que no sea capaz de ponerse límites. Por tanto, debe aplicar, lógicamente, todos sus métodos, incluidos los que están aún por desarrollar” (Gadamer, 1990, p. 152-153).

⁶ El concepto de peregrinaje es planteado por Gadamer en el texto *¿Quién soy yo y quien eres tú?* (1999) con el objetivo de plantear que el poemario *Cristal de aliento*, del poeta Paul Celan, tiene una unidad de sentido que se realiza en el camino al cristal de aliento que conduce a la *indiferencia inerte de la nieve humana*.

Surge entonces la cuestión: ¿quién es el que elabora una correcta interpretación y una comprensión válida? La figura del intérprete⁷ aparece frente a este cuestionamiento como aquella que se distancia abismalmente del lector; el intérprete es aquel que, aunque no sabe lo suficiente para interpretar el poema o la obra de arte, lleva a término la interpretación, ya que su práctica es la interpretación, y aunque no sabe lo suficiente, interpreta de acuerdo con la aplicación de un método científico. Por el contrario, el lector se encuentra en una posición inferior, ya que está limitado a lo que soporta su oído poético; un lector “Debe saber tanto cuanto pueda y debe aportar realmente a su lectura del poema, a su escucha del poema. Sólo lo que soporta su oído poético sin ensordecer” (Gadamer, 1999, p. 153). El lector no puede llegar a la comprensión porque su práctica y su saber no es el suficiente, es decir, no es especializado, y, por lo tanto, debe limitarse a escuchar y sentir la obra de arte, la poesía.

De la aplicación del método científico para la comprensión del arte por parte de un intérprete especializado se deduce que en el campo de la literatura y la poesía también es pertinente la figura de un experto cuya funcionalidad sea la de interpretar; este experto excluye otro quehacer interpretativo, como el del lector no especializado, y excluye al lector que no aplica al arte métodos científicos que buscan la experiencia del arte. Es un hecho que el método científico aplicado al arte funciona como esfuerzo de interpretación, y posible comprensión; pero es innegable que dicho método no puede hacer un camino entre el acontecimiento de lo bello, de lo hermoso, no puede seleccionar minuciosamente lo sublime del arte y de la poesía.

La competencia del experto y la responsabilidad del individuo

Así, el problema del experto se relaciona con las nociones de sujeto y persona; esta relación es la que permite hablar de un experto cuyo modo de operación en la realidad es completamente práctico, político y social. “El experto tiene además una posición intermedia. No es una encarnación del científico ni tampoco del investigador y profesor. El experto se encuentra entre la ciencia, en la que debe ser competente, y la práctica político-social; esto ya pone de manifiesto que no es una instancia superior para decisiones últimas” (Gadamer, 1990, p. 127-128). El experto debe ser competente en una de las directrices de la ciencia; en la práctica de esta competencia lo instruye la escuela y la universidad por medio de la especialización. De acuerdo con esto, el experto es una figura que, aparte de operar en la construcción de teorías y en la aplicación de experimentos, tiene

⁷ “Al entrar en el espacio de la iglesia, experimentamos esta tensión como una respuesta. La experiencia que tenemos ahí me parece un buen ejemplo de lo que es la interpretación: lo que el historiador del arte aporta con su saber de la historia de la construcción y del estilo acaba guiando a la interpretación de algo que todos sentimos y comprendemos casi corporalmente cuando caminamos bajo esa bóveda” (Gadamer, 2001, p. 256).

como función comunicar a los demás las construcciones y conceptualizaciones que la ciencia realiza en torno al concepto de saber. También está en sus funciones dar cuenta del desempeño del saber y su aplicación, que, entre otras cosas, se dirige a la industrialización del conocimiento, en tanto que todo resultado de una investigación científica se industrializa.

Cabe destacar que el espacio en el que se desarrolla la ciencia es el de la industria, ya que el problema estriba en el hecho de que Gadamer propone que la investigación científica debe estar en sintonía con la instrumentalización e industrialización del conocimiento⁸; para ello, este pensador crea la figura de un experto investigador que no construye conocimiento en la academia, pero sí procede en la práctica industrial; esto con la intención de que dicho conocimiento sea configurado a través de la competencia, y el experto práctico le dé un funcionamiento, y también le dé una aplicación. Ser competente implica poder tomar decisiones direccionadas en y para el paradigma científico; además, la competencia en la que se ha formado el experto le permite hacer comunicable el modo de proceder de la ciencia en el ámbito del conocimiento científico.

Este tipo de experto es el que toma decisiones teniendo como referente la práctica en la cual se ha especializado; es un experto de carácter propiamente práctico y técnico, y también es el que contiene la relación entre el saber y la acción. Con este marco de referencia, tenemos una división en el campo de los expertos, ya que existe un experto en el cual la relación saber-acción no es aplicable, es decir, su marco de referencia es investigativo. La división de los expertos tiene como resultado una participación indirecta del experto investigador en la sociedad, en el sentido de orientar la competencia en la que se ha especializado el experto práctico. Lo que cabe destacar es que dicha orientación determina la actividad del experto práctico, hasta el punto de mecanizarla y administrarla.

El problema surge cuando “El experto se ve obligado a decir la última palabra, cuando en realidad un investigador nunca sabe algo como la última palabra” (Gadamer, 1990, p. 129). La sociedad ha hecho del experto una figura necesaria, en la medida en que lo presiona a plantear enunciados concluyentes y definitivos en cuestiones completamente prácticas. Por lo tanto, la sociedad requiere un tipo de experto cuyo modo de proceder sea más técnico que el de un experto investigador. La división de los expertos contiene una relación de poder en la

⁸ El campo en el que se desenvuelve el experto es industrial, en tanto que su figura no se puede equiparar con la del investigador, no del profesor. Gadamer lo plantea del siguiente modo: “Pensemos, por ejemplo, en lo que ocurre en los grandes asuntos judiciales, es decir, donde se trata de cosas realmente grandes e importantes, como en los procesos entre grandes compañías petrolíferas o industrias del acero, o en el caso de la adulteración del vino y otros similares. Todos lo hemos vivido. Hoy en día lo que más importa es tal vez contar con el apoyo de los expertos mejor considerados” (Gadamer, 1990, p. 128).

que el experto investigador orienta y encamina el quehacer del experto práctico, pero esto solo se da en la medida en que la especialización se desenvuelva y se realice desde la aplicación práctica⁹. Con esta justificación de la especialización entra en cuestión la idea del experto como especializado, y el experto práctico como persona. El punto es que se denomina como experto el saber que se encuentra especializado, y al saber práctico se le adhiere la categoría de persona. La pretensión es construir un sistema a partir del concepto de saber, dándole un lugar a cada uno de ellos; en ese sistema el saber especializado excluye el saber práctico, porque este no tiene una correspondencia con la esfera de la investigación, y su saber debe limitarse, está determinado, a la aplicación del saber que produce la investigación científica.

Desarrollar una argumentación a partir de la especialidad implica observar a esta como la razón suficiente de la construcción de un sistema en el cual la noción de saber investigativo se eleva por encima del saber práctico; en pocas palabras, el saber que se produce en el campo de la investigación desarrolla conceptos que el saber práctico debe aplicar. Dicha aplicación ubica al saber práctico por fuera del sistema que construye este pensador, ya que queda reducido a la aplicación de un saber, y expuesto a la supervisión de la esfera científico-profesional; esta reducción, en la que se comienza a desarrollar el saber práctico, lo deja en una posición inferior y subordinada frente a las reglas y constructos de la ciencia.

La subordinación de un saber es posible si existe superioridad de un tipo de saber que deviene experiencia. Supervisar la aplicación de los preceptos implica que "Las preguntas que hoy deseáramos formular a la ciencia son tan esenciales que nos vemos obligados, por así decirlo, a hacer de cada científico un experto, es decir, una persona que con la superioridad de su experiencia debe darnos verdaderos preceptos de acción" (Gadamer, 1990, p. 131). La figura que media en la relación entre el experto práctico y el experto investigador es el experto profesional; este experto es un mecanismo que puede operar de forma directa en el modo de proceder del experto práctico. La profesionalización del experto es una articulación que tiene como fin ejercer una presión sobre el experto práctico, en tanto que este tipo de experto no ofrece una garantía y una credibilidad en la aplicación del saber para con la sociedad. El experto profesional es el que representa los horizontes que proyecta la investigación científica, y esta es la figura que Gadamer considera ausente en la ciencia, la del científico profesional; ese que es capaz de traducir los preceptos y configuraciones científicas en saberes aplicables y comprensibles para que se hagan una técnica.

⁹ La especialización es una tendencia evolucionista tan evidente de la vida profesional y social que no se necesitan para ella condiciones culturales especiales en cuanto se ha llegado al sedentarismo. Ciertamente no es preciso que haya siempre un conflicto entre el experto especializado por una parte y la persona no especializada que toma las decisiones para la aplicación práctica (Gadamer, 1990, p. 131).

La profesionalización de este científico tiene una consecuencia en el campo del conocimiento, dado que esta profesionalización da lugar a nuevas prácticas universitarias, a nuevos ejercicios y desempeños sociales, que en parte se pueden traducir en saberes de tipo tecnológico que, en cierto sentido, le brindan un soporte a la práctica profesional. Este saber tecnológico es portador de una experiencia en el ámbito laboral, que acredita su capacidad para hacer las veces del experto profesional cuando la situación lo requiera, ya que su función es ser un interlocutor pertinente en términos de la aplicación de reglas que debe llevar a cabo el experto práctico. El saber tecnológico es el que realiza la supervisión hacia el saber práctico, es decir, es el que se encarga de acompañar la práctica técnica determinando su modo de proceder de forma completamente directa, junto con el saber profesionalizado.

Esta jerarquización¹⁰ sistemática del concepto de saber por parte de la ciencia resulta insuficiente, hasta el punto de que la tarea de orientar a la sociedad se ve comprometida. "Así sucede que los límites del dictamen científico no son con frecuencia suficientes para la necesidad social de una información orientadora" (Gadamer, 1990, p. 130). Los sistemas científicos son limitados, en la medida en que no pueden orientar a la sociedad en un sentido global. El punto es que la sociedad no dilucida lo limitado de la ciencia, porque esta se ha encargado de mantener un cierto prestigio frente a la sociedad, y su opinión resulta valiosa. Así, el experto se encuentra presionado por la sociedad, y no le queda más opción que expresarse de acuerdo con la conciencia científica, y de ahí en adelante expresarse de acuerdo con su conciencia moral, es decir, como ciudadano, pero principalmente como experto. El experto cuya obligación es actuar como ciudadano es el que se desenvuelve en el saber práctico, y es al que se le ha dado la impronta de persona.

El ciudadano y la persona permiten hablar de un individuo que actúa de acuerdo con un saber específico; pero aparte de esto el individuo es aquel que tiene la responsabilidad sobre ese saber aplicado. En el individuo recae el concepto de responsabilidad, y hay que destacar que este concepto no aplica en el campo de la investigación científica. El individuo es responsable por su modo de proceder en torno a la práctica en la cual se ha especializado, y también es responsable de las decisiones que la ciencia, a través del científico profesional, pretende aplicar a la sociedad. Esta situación genera una dialéctica entre la autoridad y la subordinación, concretando así una funcional relación de poder que opera en la sociedad. "En la convivencia de los seres humanos existe siempre la autoridad y la subordinación, es decir, el poder (Gadamer, 1990, p. 133). Esta sencilla composición del poder conduce la ciencia a convertirse en la administradora del

¹⁰ La jerarquización del conocimiento da lugar al problema de la distribución del conocimiento, que se fundamenta en la aplicación de un cierto tipo de educación para las masas, es decir, la educación técnica y tecnológica suple la necesidad de brindarle educación a la población.

conocimiento, y la consolida como autoridad, en oposición al sujeto, la sociedad y el individuo, que se inscriben en la instancia de la subordinación.

Es discutible en esta concepción de poder el determinismo al que se encuentra expuesto el sujeto y el individuo, ya que se limitan a cumplir y aplicar orientaciones normativas que instaura la ciencia para determinar lo que es correcto y válido. La ciencia administra el conocimiento, lo orienta y ejerce un poder sobre la sociedad. La ciencia influye en la sociedad, pero la sociedad no debe y no puede exigirle a la ciencia tomar decisiones, ya que esto implica presionar el dictamen científico. Cuando la sociedad presiona el dictamen científico, el campo de la ciencia se limita en su producción de orientaciones normativas; si un investigador de la ciencia se ve presionado por la sociedad, su función no llega a término, ya que si en la investigación se inscriben categorías como la de control crítico y moral, el investigador se ve sometido a una descentralización de su función esencial, que se basa en la producción de orientaciones normativas, por lo tanto, sus necesidades científicas, que son primordiales, no se pueden satisfacer.

En estas condiciones, la ciencia pasa a ser un campo autónomo que no debe ser regulado por la sociedad, es decir, la ciencia está lejos de tener en su constitución conceptual la noción de responsabilidad, ya que pensar responsablemente la relación que la ciencia establece con el mundo impide el progreso de esta. "Me parece inadmisibles hablar de una responsabilidad de la ciencia porque el abuso de los resultados obtenidos constituye una amenaza" (Gadamer, 1990, p. 135). Una ciencia sin la noción de responsabilidad es posible en la medida en que es la poseedora del concepto de autoridad. El científico, que no es responsable de las orientaciones que se le imponen a la sociedad, es el que se desempeña en la práctica investigativa. La responsabilidad es un concepto que estanca el progreso de la ciencia, ya que es una limitante para el experto, en tanto que la adquisición de saber es más importante que los efectos que trae consigo la aplicación de este saber. El investigador debe adquirir formación científica, lo cual hace parte del saber que lo cultiva como científico, pero a la hora de aplicar este saber en la sociedad no es responsable de tal aplicación; de esta manera, prima la formación en el campo científico sobre la aplicación del saber científico en la práctica. La formación científica prima sobre cualquier aplicación del saber científico en la sociedad, ya que dicha formación se circunscribe en la práctica investigativa; esto implica que la jerarquización del saber científico tiene como representantes al experto técnico, al experto profesional y al experto investigador, de tal suerte que dicha jerarquización protege la esfera investigativa de la ciencia, porque la aísla de toda responsabilidad en la sociedad.

La sociedad debe aprovechar los conocimientos de la ciencia. La sociedad es limitada en cuanto a los conocimientos que posee, entonces, cuando la ciencia dice algo, el deber de las personas es escuchar lo que dice algo, escuchar lo que

habla, dejar que la voz de la ciencia penetre en el entendimiento. Es innegable que el conocimiento humano posee límites, y escuchar lo que nos dice algo transgrede dichos límites, pero la escucha cordial que propasa las fronteras de uno mismo se convierte en un problema cuando deja de ser una sugerencia cordial y se convierte en un enunciado de autoridad. “No es una evolución equivocada de nuestra sociedad el hecho de que los expertos sean escuchados y reconocida la superioridad de su saber. Por el contrario. Es precisamente una obligación del ser humano recurrir en cada decisión a todos los conocimientos posibles” (Gadamer, 1990, p. 138). La sociedad debe escuchar la voz de la ciencia bajo la condición de la responsabilidad. La responsabilidad se le indilga a la persona, ya que toda decisión libre que tome una persona es un acto responsable de ella, entonces, la persona es la responsable de una decisión en la que la ciencia ha fijado sus orientaciones normativas. De esta forma, la ciencia pasa de tener la autoridad a ejercer control sobre los individuos, las personas y la sociedad¹¹.

Entonces, la responsabilidad deja de ser un ideal que se le proyecta como tarea a la humanidad y pasa a ser un argumento que juega a favor de un determinismo orientado a la imposición de una normatividad, en la que el sujeto se ve afectado en relación con lo que puede encontrar correcto en el ámbito de las decisiones que toma y que afectan a la sociedad. El concepto de responsabilidad es el que, de forma indirecta pero precisa para las pretensiones de la ciencia como administradora del conocimiento, excluye al sujeto de la relación hombre-mundo y no le deja otro camino que escoger la imposición de una normatividad; hay que dejar claro que esto atenta contra la idea del mundo como objeto de interpretación y comprensión, porque excluye al sujeto de la relación que establece con el mundo y le anula la capacidad de juicio¹² y de interpretar que puede ejercer sobre la realidad. Esta situación hace que el acento de la relación del hombre y los signos que le rodean cambie de forma categórica hasta el punto de encontrarse influenciada y determinada por el dictamen, que no es otra cosa que un producto de la normatividad científica.

¹¹ “En la estructura del ser humano-social interviene un determinado conjunto de orientaciones normativas que influye en el proceso de crecimiento del ser humano, marcándole al fin de tal modo que sólo encuentre esto, y no otra cosa, natural y correcta” (Gadamer, 1990, p. 132).

¹² Este enunciado cobra sentido cuando se examina en torno a que las especialidades y la jerarquización del saber no solo atentan contra la formación del individuo, sino que atentan contra la formación del ciudadano. Esta situación da lugar a una pérdida de la noción de sujeto en el marco de la responsabilidad, y una disolución parcial del mismo en el terreno de la interpretación, ya que interpretar tiene que ver con señalar e indicar, tal como lo afirma Gadamer en el texto “Poetizar e interpretar”, incluido en el libro *Estética y Hermenéutica* (2001). Siendo la interpretación un dejar hablar la palabra, un señalar y un indicar, con la pérdida de la capacidad de juicio a causa de las relaciones de poder que se generan en la jerarquización del concepto de saber, la interpretación tendría interferencias que anularían la comprensión. Entonces, la interpretación es un concepto influenciado y determinado por la normatividad impuesta desde el campo científico. De esta forma, es cuestionable el planteamiento de la interpretación como el oído que escucha lo que dice algo, ya que la escucha es suprimida por la obediencia.

Algunas consideraciones

Jean-François Lyotard (1924-1998) ofrece, en *La condición postmoderna*, consideraciones en torno al concepto de saber y su relación con la ciencia, el conocimiento, la formación y la información; este pensador francés marca el acento en la noción de *los juegos del lenguaje*¹³, que ponen de manifiesto la importancia del saber narrativo, cuando cuestiona la idea de lo científico como un oriente normativo que se relaciona con la realidad mediante enunciados de autoridad. Por esta razón es pertinente establecer una relación entre las posturas de Lyotard y las de Gadamer, ya que, de forma inicial, el primero pone en cuestión el hecho de que la ciencia se imponga en la sociedad con la pretensión de regular y armonizar la convivencia humana. Según Lyotard, el saber científico no debe imponerse en la sociedad, en tanto que este tipo de saber no se puede entender como la totalidad de este¹⁴. El problema es que al entender el saber científico como una totalidad, este se impone en una forma particular de discurso, en la cual habita la relación entre dominantes y dominados; esta relación es de poder, ya que los enunciados de la ciencia cobran importancia y se le imponen a la sociedad, en la medida en que se ven atravesados por la dialéctica de la autoridad y el cumplimiento.

Un acto de habla expone al sujeto, lo sitúa en una posición en la cual debe aceptar o negar un enunciado; en este sentido, el sujeto pasa a una posición de "Sabiente" o pasa a obedecer, de acuerdo con la posición y el papel que desempeña en la sociedad; este problema suscita una formación de oyentes que deben acatar la normatividad científica porque la encuentran válida y pertinente: "La verdad del enunciado y la competencia del que lo enuncia están, pues, sometidas al asentimiento de la colectividad de iguales en competencia. Es preciso, por tanto, formar iguales. La didáctica asegura esta reproducción. Es diferente del juego de la investigación" (Lyotard, 1993, p. 61). El punto es que este pensador considera reprochable el grave asunto que gira en torno a la reproducción en masa de interlocutores de la ciencia. Ello implica que un individuo debe aprender lo que no sabe para convertirse en experto. Lo que se afecta directamente en esta situación es el concepto de formación,

¹³ "Cuando Wittgenstein, retomando desde cero el estudio del lenguaje, centra su atención en los efectos de los discursos, nombra los diferentes tipos de enunciados que localiza, y, por tanto, enumera algunos de los juegos del lenguaje. Significa con este último término que cada una de esas diversas categorías de enunciados debe poder ser determinada por reglas que especifiquen sus propiedades, y el uso que de ellas se pueda hacer, exactamente como el juego del ajedrez se define por un grupo de reglas que determinan las propiedades de las piezas y el modo adecuado de moverlas" (Lyotard, 1993, p. 29).

¹⁴ "En principio, el saber científico no es todo el saber, siempre ha estado en excedencia, en competencia, en conflicto con otro tipo de saber, que para simplificar llamaremos narrativo y que será caracterizado más adelante. Lo que no quiere decir que éste pueda imponerse, aunque su modelo esté ligado a ideas de equilibrio interior y de convivialidad, en comparación con las cuales en saber científico contemporáneo queda descolorido, sobre todo si debe someterse a una exteriorización con relación al 'sabiente' y una alienación en sus usuarios todavía más fuerte que ayer" (Lyotard, 1993, p. 22).

en tanto que la trasmisión de conocimiento y saber queda reducida a una mera trasmisión de pruebas, y a una administración de ellas; esto deja entrever el objetivo de consolidar el acervo de la ciencia como una verdad indiscutible que debe ser enseñada. En este sentido, la ciencia no solo administra el conocimiento, sino que su alcance resulta más profundo cuando administra la enseñanza y convierte el conocimiento en una prueba demostrable. De esta forma, el sentido genuino¹⁵ de la formación queda desdibujado por completo. Lyotard considera que: "El antiguo principio de que la adquisición de saber es indisociable de la formación (*Bildung*) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso" (1993, p. 16). Una de las razones de vital importancia que conduce al *desuso* del concepto de formación en torno a la adquisición de saber es que en el siglo XX la formación pasa de ser un ideal que forma a ser una articulación entre ciencia empírica y ciencias humanas, lo que la descentra de su función originaria.

Entender y justificar la formación como una armadura conceptual de la ciencia marca la decadencia del concepto, ya que no solo desconfigura su función esencial, sino que le suprime la pertinencia en torno a la noción de saber. Cuando Gadamer sustenta la formación en el espacio de la cultura, y la sustrae del campo de la educación, provoca una incisión que marca el porvenir del concepto, porque este queda completamente expuesto a la disposición de la ciencia, y su autonomía, que es dada por la filosofía, queda entre dicho. Entonces, la idea de una formación generadora de la capacidad de juicio participa de la construcción de lazos entre hombre, mundo, arte, poesía, filosofía, y se va diluyendo, comienza a desdibujarse y queda determinada a funcionar como uno de los argumentos que legitiman la ciencia. En este paisaje oscuro la formación ya no orienta al hombre, por el contrario, pasa a ser parte de la configuración de la ciencia, se mezcla entre la constitución de esta y se pierde en la pretensión científica de reducir sistemáticamente el conocimiento a una prueba demostrable.

La consecuencia que trae consigo la disolución del concepto de formación es que con su ausencia, en su sentido genuino, no es posible establecer una diferencia entre las nociones de conocimiento, información y saber¹⁶; esta

¹⁵ Con el sentido genuino de la formación se quiere plantear que este concepto ha ejercido fuerza sobre las épocas, hasta el punto de generar cambios significativos. Si se contextualiza la formación en la modernidad, es posible ver que fue esta la que puso en cuestión el ideal ilustrado de educación, y dio lugar al desarrollo de la *Bildung*, en la cual la noción de formarse se elevaba a una escala más universal. La cuestión no solo tenía que ver con darle forma a las capacidades, sino que la *Bildung* contenía todo un proceso por el cual se adquiría saber, y el hombre formaba su carácter. Este contenido de la *Bildung* era lo que permitía hablar de una formación romántica, y, lo que es más importante, permitía rastrear la proyección filosófica del idealismo alemán.

¹⁶ Según la postura de Lyotard, la información no es capaz de traducir el conocimiento, ya que se puede *descodificar fácilmente*. El conocimiento no se puede agotar en la información, en la medida que esta solo abstrae lo que es de fácil aprehensión y aísla todo lo demás. El problema es que esta información supone la totalidad del conocimiento, y del saber. Así, el conocimiento se acumula y comienza a circular en forma de utilidad, y cambio, es decir, comienza a tener un valor.

situación se evidencia en la postura de Gadamer, para quien la información es la que orienta la sociedad (1990, p. 130), y su presupuesto normativo resulta valioso. Lyotard, por el contrario, considera que la circulación del conocimiento, en términos de redes monetarias¹⁷, lo desgasta y lo convierte en información; es decir, cuando el *dato* del conocimiento pasa a vincularse con el hombre y determina el modo en que este vive, en términos prácticos, se convierte en una información que circula, que fluye de forma determinada bajo la pretensión de conocimiento; según el pensador francés, en dicha circulación el conocimiento queda reducido a información, en tanto que comienza a adquirir un valor de cambio que los *productores de saber* administran; así, el conocimiento comienza a acumularse, y en el proceso de acumulación entra en conflicto con saberes cuya naturaleza es diferente a la ciencia. Lo conflictivo de esta acumulación del conocimiento se debe a la cuestión del desarrollo, es decir, existen posturas, como la de Gadamer, que sostienen la idea de la generación de desarrollo a partir de la existencia de gran cantidad de información.

Cuando la información orienta la sociedad, le impone metas, normatividades, preceptos de acción, etc.; si esta información es de fácil acceso, el desarrollo no tiene ninguna limitante, y la información se transforma en una ley orientadora. Este hecho genera una determinación en el concepto de saber, ya que lo delimita y lo circunscribe en un sistema. Hablar de sistema en el saber implica que la información orientadora circula sin interrupción a través de la enseñanza, es decir, se enseña cierto tipo de información con el ánimo de volverla técnica. La información es el concepto que más se acopla a la producción de técnicas comunicables, ya que su circulación es rápida y eficiente, es decir, suple la necesidad de orientar a la sociedad en el ámbito de las decisiones que esta debe tomar en el marco de la política y la educación¹⁸. El funcionamiento de este sistema a partir del concepto de saber es pertinente en la postura de Gadamer, en la medida en que es cerrado y su fin primordial es la búsqueda de eficacia y optimización. Lo cerrado del sistema radica en que los elementos externos de naturaleza distinta a la del sistema terminan orientados hacia la optimización

¹⁷ En este contexto, las nuevas tecnologías, dado que hacen que los datos útiles para las decisiones (y, por tanto, los medios de control) sean todavía más móviles y sujetos a la piratería, no vienen sino a agravar la urgencia de ese reexamen. En lugar de ser difundidos en virtud de su valor "formativo" o de su importancia política (administrativa, diplomática, militar), puede imaginarse que los conocimientos sean puestos en circulación según las mismas redes que la moneda, y que la separación pertinente a ellos deje de ser saber/ignorancia para convertirse, como para la moneda en "conocimientos de pago/conocimientos de inversión", es decir, conocimientos intercambiados en el marco del mantenimiento de la vida cotidiana (reconstitución de la fuerza de trabajo, "supervivencia") *versus* créditos de conocimientos con vistas a optimizar las actuaciones de un programa (Lyotard, 1993, p. 19).

¹⁸ El pueblo está en debate consigo mismo acerca de lo que es justo e injusto, de la misma manera que la comunidad de ilustrados, sobre lo que es verdadero y falso; acumula las leyes civiles como acumula las leyes científicas; perfecciona las reglas de su consenso por disposiciones constitucionales cuando las revisa a la luz de sus conocimientos produciendo nuevos paradigmas (Lyotard, 1993, p. 70).

y la eficacia de este; en pocas palabras, pasan a constituir parte de él en pro de su autorregulación y autodepuración. Respecto de esto, el sistema cuenta con la figura que Lyotard llama un *decididor*, que, en términos de Gadamer, sería un experto, cuya función es adecuar lo que debe ponerse en el interior del sistema, y lo que debe ponerse fuera de él¹⁹.

El *decididor* determina el concepto de verdad científica, porque su competencia es decidir qué es lo comunicable, cuál debe ser la información que se debe enseñar; entonces, esta figura compacta una proyección sistemática de saber, en la medida en que legitima, por medio de la clasificación de información, el tipo de educación que se debe brindar a la población. La figura del *decididor* implica la cuestión del decidir. En cuanto a este problema Lyotard justifica que desde la filosofía platónica la labor de decidir se le indilga al legislador (1993, p. 23); de esta forma, el planteamiento apunta al hecho de decidir lo que es verdad. El conocimiento que se considera verdadero es producto de la decisión de quien es competente para decidir; de lo que surge que un legislador, al determinar qué es lo conveniente para la sociedad, de paso decide en torno al conocimiento que en ella debe circular; este hecho hace del sistema del saber un todo autónomo y funcional, en tanto que discrimina lo que no considera pertinente y fructífero para sí mismo.

En el caso de Gadamer, justificar un sistema a partir de la noción de saber es viable, en tanto que el concepto de *verdad*, desde la antigüedad, se ha debatido entre la ciencia y sus posibilidades de justificar, argumentar y demostrar. El saber, antes de ser moderno, es decir, empírico-experimental, posee un carácter demostrativo, tal como ocurre con la filosofía.

En los teóricos alemanes de hoy, la *systemtheorie* es tecnocrática, es decir, cínica, por no decir desesperada: la armonía de las necesidades y las esperanzas de individuos o grupos con las funciones que asegura el sistema sólo es un componente adjunto de su funcionamiento; la verdadera fiabilidad del sistema, eso para lo que él mismo se programa como una máquina inteligente, es la optimización de la relación global de sus *input* con sus *output*, es decir, su performatividad (Lyotard, 1993, p. 34).

El concepto tradicional de filosofía es el que se ve orientado a articularse con la ciencia. En este caso la postura de Gadamer, respeto de la noción de sistema, intenta justificar que este constituye la parte nuclear de la filosofía. Ciertamente, esta justificación se concreta con la mirada del pensador alemán hacia Hegel, más

¹⁹ Lyotard considera que la función de los *decididores* tiene como objeto adecuar los elementos *input/output* que afectan el funcionamiento del todo, en pro de consolidar la primacía del saber científico sobre la sociedad; esto pone de manifiesto que la institucionalización de un sistema a partir del saber implica, según este pensador, que el saber termine reduciéndose a la optimización.

que hacia Nietzsche, *Kierkegaard* y Dilthey²⁰. La cuestión es que una filosofía sustentada en la noción de sistema se vuelve totalizante y aspira a la universalidad; esta pretensión totalizante es la que expone el pensamiento a una concepción sistemática cuya existencia se justifica en la optimización de un todo. Parte de la optimización del todo estriba en que la ciencia pueda elaborar un molde desde el cual logre exigir parámetros y patrones que legitimen lo que es analizable, interpretable y comunicable; esta construcción de un axioma general que permita clasificar y categorizar el conocimiento tiene sus cimientos en la exigencia de que los objetos del conocimiento sean observables y puedan ser examinados de forma explícita, para determinar si su inclusión en el sistema es pertinente. Esta tarea la ejecuta el experto²¹.

El experto es el que dictamina lo que se puede decir, lo que se puede comunicar acerca del conocimiento científico, textual, filosófico, artístico, poético. El experto le da unos criterios a la lectura que el hombre debe hacer de la realidad, pero estos criterios se dan en función de un todo (sistema) y son meramente científicos. El problema que esto suscita es que, en la concepción de Gadamer, estos criterios se le deben aplicar al arte, a la poesía, a la literatura. La postura de Lyotard va más allá cuando se sostiene en el hecho de lo insostenible que puede llegar a ser la legitimación del saber científico a partir del saber narrativo, que, entre otras cosas, se ha tomado como una relación *embrionaria*²².

Se puede pensar que uno de los lazos que establece la arbitraria relación embrionaria entre el saber científico y el narrativo es el diálogo; por medio de este concepto, concepciones sistemáticas como la de Gadamer encuentran un asilo, ya que la consideración en torno al diálogo como un flujo entre preguntas y respuestas permite determinar reciprocidad en él. Entonces, un diálogo es recíproco cuando las dos partes se entienden y no existe interferencia alguna entre ellas. La

²⁰ La alusión a estos pensadores tiene como objetivo señalar que sus concepciones en torno a la desaprobación del sistema como parte nuclear de la filosofía siguieron en Gadamer una orientación más encaminada hacia modelos de pensamiento que articulan el pensamiento en un sistema que se desarrolla hacia lo absoluto. Esto se evidencia en la mirada persistente de Gadamer hacia Hegel.

²¹ Hay que tener presente la figura del intérprete que forja Gadamer, ya que es el indicado para elaborar una interpretación válida y una comprensión correcta. Lo válido y lo correcto se legitima cuando la ciencia exige que el objeto del conocimiento debe ser observable y se pueda someter a examen. Esta cuestión se puede equiparar con la búsqueda que lleva a cabo el intérprete en el *peregrinaje* hacia la experiencia del arte, ya que en esta búsqueda la figura del intérprete exige de la obra poética, literaria, artística que contenga una experiencia que se pueda abstraer de forma metódica.

²² "No se puede, pues, considerar la existencia ni el valor de lo narrativo a partir de lo científico, ni tampoco a la inversa: los criterios pertinentes no son los mismos en lo uno que en lo otro. Bastaría, en definitiva, con maravillarse ante esta variedad de clases discursivas, como se hace ante la de las especies vegetales o animales. Lamentarse de la "pérdida de sentido" en la posmodernidad consiste en dolerse porque el saber ya no sea principalmente narrativo. Se trata de una inconsecuencia. Hay otra que no es menor, la de querer derivar o engendrar (por medio de operadores tales como el desarrollo, etc.) el saber científico a partir del saber narrativo, como si este contuviera a aquel en estado embrionario" (Lyotard, 1993, p. 63).

cuestión radica en lo siguiente: ¿El diálogo no queda reducido a una relación entre la autoridad de un enunciado y la aceptación del interlocutor? El diálogo que propone Gadamer tiene su fundamento en la sencilla dialéctica de emitir un enunciado de autoridad y aceptarlo sin consideraciones; esa es la base del entendimiento: que no existan dudas acerca de lo que se dice, que no exista desconfianza en una de las partes, sobre todo a la cual le aplican los enunciados de autoridad y de normatividad científica. Esta concepción niega las condiciones básicas del diálogo, entre ellas la naturaleza conflictiva que posee. El diálogo expone al individuo, lo vulnera, lo trasgrede, ya que no es un simple acto de dar preguntas y recibir respuestas; se trata de un conflicto que trasgrede la interioridad del individuo, en tanto que quebranta su modo de ser en el mundo, su modo de relacionarse con los otros. El diálogo es un acontecimiento que marca al sujeto, deja sus huellas en él, lo impregna de enunciados que determinan la relación que establece con todo lo que le rodea.

Lyotard considera que el diálogo tiene un contenido que legitima un discurso; esto pone de manifiesto que es un ejercicio cuya función legitima una idea. En el fondo, esta postura entiende el diálogo como un ejercicio portador de enunciados que tienden a legitimarse, y también a aplicarse; es decir, el diálogo es un vehículo que, en cierto sentido, transporta los fundamentos que construyen un enunciado de autoridad. Esto no quiere decir que el diálogo sea un mecanismo de control; lo que esto advierte es que el diálogo, en la función que le delega Lyotard de albergar un contenido, tiene como característica primordial transgredir al sujeto, vulnerarlo. Esto se realiza más que a manera de flujo entre pregunta-respuesta, en el diálogo como exposición de una idea, como relato en torno a un presupuesto conceptual que se quiere comunicar.

Desde sus comienzos, el nuevo juego del lenguaje plantea el problema de su propia legitimidad: caso de Platón. Este no es el lugar adecuado para hacer la exégesis de los pasajes de los Diálogos donde la pragmática de la ciencia aparece explícitamente como tema o implícitamente como presupuesto. El juego del diálogo, con sus exigencias específicas, la resume, incluyendo en sí mismo las dos funciones de investigación y de enseñanza. (Lyotard, 1993, p. 69).

Gadamer ve el diálogo como el lugar en el que habitan la reciprocidad y la comprensión; esta visión del diálogo pone el acento en la relación de poder que de él se produce. El diálogo debe existir, en tanto fundamenta posturas que contienen autoridad. Este pensador le agrega al diálogo un fin optimista, en la medida en que lo propone como actividad que posibilita el ingreso a la comprensión. Lo que se discute en esta configuración del diálogo es el uso que se le asigna y el discurso que Gadamer hace en torno a él. El objeto de elaborar una noción de diálogo justificada en la comprensión, sin mencionar el elemento pragmático, conduce al análisis de este como el vínculo de la comprensión del

otro, de lo diferente; este horizonte es lejano en la postura de Gadamer, y no señala más que una construcción retórica del concepto, con fines a *optimizar* el sistema del saber, y plantear enunciados de autoridad que produce la ciencia²³.

Lo que se le discute al modelo filosófico de Gadamer, aparte de lo señalado en torno al diálogo, es la utilidad que le da al concepto de formación. La formación no debe ser la armadura conceptual de la ciencia, porque esto implicaría negar la naturaleza del concepto. La formación no puede simplificarse a servir de articulación en la pretensión de *administrar el conocimiento* que tiene la ciencia. El concepto de formación es la herencia de la filosofía a la humanidad. La formación es uno de los conceptos encargado de impulsar cambios que garantizan la continuidad y el devenir de la filosofía, del hombre. La formación es la herencia filosófica del tiempo que se sabe cierta a través del pensamiento, es una herencia que se actualiza y vive.

Referencias

- Gadamer, Hans-Georg (1990). *La herencia de Europa*. Barcelona: Península.
- Gadamer, Hans-Georg (1999). *¿Quién soy yo y quién eres tú?* Barcelona: Herder.
- Gadamer, Hans-Georg (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, Hans-Georg (2001). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- Gadamer, Hans-Georg (2001). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- Lyotard, Jean François (1993). *La condición postmoderna*. Barcelona: Planeta-Agostini.

²³ El aporte de Lyotard en el terreno del diálogo radica en entenderlo como un elemento en el que se circunscribe una pragmática. La reflexión de Lyotard es pertinente y ajustada, en la medida en que devela la naturaleza trasgresora y pragmática del diálogo, oponiéndose así a la visión optimista y retórica de Gadamer. Los enunciados de Lyotard exponen la postura dialógica de Gadamer a una reconsideración, y a una discusión, en la que sale a la luz la supremacía del discurso científico y la clara intención sistemática en el modelo filosófico por el cual propugna el pensador alemán.

5

LA ARETÉ GRIEGA. CONSIDERACIONES PARA PENSAR LA EDUCACIÓN COMO PROCESO DE FORMACIÓN PERMANENTE

Diana Anaya

Pensar, escribir y hablar sobre educación es una tarea inherente a la profesión que ejerzo, por lo cual es coherente e indispensable detenerse en el camino y reflexionar acerca de lo que implica estar dentro de un sistema educativo y de lo que implica mi labor en pequeños territorios que se multiplican diariamente. Para dar inicio a este capítulo es menester aclarar que este estudio sobre la educación se hace retomando ideas de la cultura griega, que solo en el tiempo es lejana a la nuestra. Grecia estructuró durante siglos una cultura sólida, y fue tan sutil su crecimiento y consolidación que aún son vigentes sus principales ideas, esas que la convirtieron en un todo, en una fortaleza bajo cuya imagen se edificaron culturas posteriores; esta civilización debe su importancia no solo a su riqueza en las artes y en las letras, sino también a su organización en el ámbito social, político y económico, la cual tiene asidero en su pensamiento mítico.

Para comprender cuál es el contenido de ese modelo de cultura que aún persiste en la sociedad occidental es preciso revisar la historia de la educación griega; lo que se pretende es hacer una revisión de la categoría *areté* desde el siglo VIII al V a.C.¹, y su papel en el desarrollo de la educación griega de la época. La historia de la educación en Grecia debe rastrearse teniendo en cuenta que “El tema esencial de la historia de la educación griega es más bien el concepto de *areté*” (Jaeger, 2002, p. 20); en este sentido, al hablar de educación en la Grecia antigua

¹ Los historiadores hablan de cinco períodos de la civilización griega, a saber: 1) Período Aqueo, comprendido entre el siglo XV y el siglo XII a. C., que es la época de la civilización Micénica; 2) Período Homérico, entre los siglos XI y VIII a. C., época conocida por *La Ilíada* y *La Odisea*. 3) Período Arcaico, entre los siglos VIII y VI a. C., conocido como la época de expansión de los griegos por el Mediterráneo y de fortalecimiento de la civilización intelectual; 4) Período Clásico, entre los siglos V y IV a. C., que es la época de la grandeza griega, marcada por el desarrollo y la implementación de la Democracia; 5) Período Helenístico, entre los siglos IV y I a. C., época marcada por el reinado de Alejandro Magno y la expansión de la cultura helenística, y se extiende hasta la conquista del Imperio romano.

nos acercamos a la historia de la educación occidental; la areté, más que una categoría que define la cultura griega, fue la base fundamental de su educación.

Lo primero por decir es que Grecia establece una educación sistematizada, que se da en dos espacios, el público y el privado, y en ambos se evidencian las virtudes del hombre, las cuales son, precisamente, el conjunto que da por resultado la areté, ese grupo de virtudes que hacen de cada hombre el mejor. Dicha cultura estimaba que las virtudes, a pesar de ser innatas, requieren de un sistema que permita su fortalecimiento y desarrollo, ya que el hombre es un ser inacabado que tiene como principal misión en la vida mejorar sus capacidades motoras y de pensamiento, para ser digno de ser llamado ciudadano griego. La areté fue una práctica que moldeó el carácter del hombre griego, y define a su vez el espíritu de la época, lo cual recuerda la vida en una época gloriosa para la cultura griega. En este orden de ideas, rastrear los elementos de la historia de Grecia conduce a comprender las actuales prácticas e, incluso, la misma normatividad educativa; esa historia tiene las claves para leer y comprender los fracasos y aciertos de la educación actual. El estudio de la historia permite una lectura del presente a través de la visión del pasado, y ello puede ser de gran utilidad para la educación actual.

La areté es un fin en sí mismo, que se hace presente en las diferentes etapas del desarrollo de Grecia; se transforma paulatinamente, logrando captar todos los aspectos de la vida humana, a la vez que se presenta en formas distintas según las necesidades y obligaciones de cada clase social. En las sociedades primitivas la norma moral y de convivencia es inicialmente parte de la tradición oral que desde la literatura es transmitida por medio de mitos, leyendas, poesía y anécdotas, entre otros; en el caso griego, en voces de aedos y rapsodas. Para comprender los fenómenos que transformaron la cultura griega es necesario reconocer, como factor de suma importancia, el deseo impregnado en cada individuo griego de hacer de su cultura la más grande y de desarrollar sus propias virtudes, que puede también llamarse un deseo o una sensibilidad a la superioridad.

La poesía como sistema educativo

La educación en Grecia empieza a ser sistemática luego de que los griegos descubren el impacto de la poesía, como palabra que enseña; en este sentido, el período Homérico fue esencial para la construcción de la cultura. En *La Iliada* y *La Odisea* se definió un modelo de hombre perfecto, imagen bajo la que debían ser formados los ciudadanos griegos; las epopeyas² de Homero son un relato

² La epopeya es un género literario que narra las batallas de héroes apoyándose en una teodicea fundamental que genera una atmósfera común a todos los lectores-escuchas.

de la historia de su tiempo y son “la expresión poética permanente de sus ideales” (Jaeger, 2002, p. 21); una imagen bastante idealizada, pero que cumplía con la misión de establecer una alta meta, que se convertía en el propósito de vida de cada uno de los hombres. Dicha función educadora es aprovechada por la clase dominante de la época, la nobleza³, la cual determina lo que debe enseñarse a través de la palabra; lo determina en tanto le da un giro a la poesía, estableciendo las justificaciones necesarias de la estructura social.

Al principio, ni poetas ni políticos de Grecia sabían de los alcances que tuvo la palabra narrada y su principal consecuencia en la formación de la personalidad griega. Con el paso del tiempo la poesía se convierte en la principal herramienta para lograr cambios sociales en Grecia, porque contiene una imagen viva de la sociedad, a la par que brinda una visión del futuro de esta. Por lo menos en la primera etapa de la enseñanza a través de la poesía, dirigida por Homero, el poeta, sencillamente, describió en el plano ficcional un modelo de sociedad que era posible gracias al compromiso de cada hombre para con su patria; sin embargo, al descubrir las posibilidades que políticamente hablando brindaba la poesía, en Esparta, por ejemplo, el poeta Tirteo hace elegías⁴ dirigidas directamente a la población con la intención de instruirla en un serie de comportamientos adecuados para mejorar o mantener el orden social. La poesía es usada como medio de enseñanza, establece el papel de cada individuo dentro de la sociedad según las características particulares de cada sector de ésta, según su valor espiritual y corporal, y este orden de las cosas posibilitó la cultura e impuso un ideal posible a partir de la areté, como anhelo que tiende a la excelencia del hombre. Por esta razón es pertinente hablar del poder del arte, el cual se hunde en el espíritu del hombre, haciéndolo adoptar el camino a la consecución de la excelencia:

Pero sólo puede ser propiamente educadora una poesía cuyas raíces penetren en las capas más profundas del ser humano y en la que aliente un *ethos*, un anhelo espiritual, una imagen de lo humano capaz de convertirse en una constricción y un deber (Jaeger, 2002, p. 49).

La poesía cumple con una labor política y religiosa, se adentra en el espíritu del hombre y lo hace considerar ser parte de una cultura; la poesía le habla a una comunidad humana que asciende para convertirse en universal. Las epopeyas homéricas no solo reunieron datos y nombres que sustentaran la vida en Grecia desde el ámbito religioso (Hesiodo, 1990), sino que consolidaron el espíritu de

³ “La nobleza es la fuente del proceso espiritual mediante el cual nace y se desarrolla la cultura de una nación” (Jaeger, 2002, p. 20).

⁴ La elegía es un género que usa lamentos para incitar al cambio y a seguir un camino determinado; de esta forma, el recurso poético se convierte en la religión, la política y la cultura espartana, todo desde una educación sistematizada, cada habilidad del guerrero es desarrollada de manera evolutiva.

la época; mediante la transformación humana, le dieron forma a la humanidad griega, a eso que llamamos la cultura griega, que aún es tan vigente.

La obra homérica tiene valor universal; su vigencia reside en la visión de hombre que tiene el poeta, lo ve en su totalidad y, en consecuencia, habla de aquello que es común a todos; por ende, todos se sentirán llamados a oír y seguir la instrucción, que es en últimas una serie de metas de aprendizaje, por decirlo en términos actuales. Esta escucha es condición esencial para hacer parte de la comunidad; los lazos que atan a sus individuos se establecen a partir de la disposición de cada uno de ellos para aceptar, reflexionar y actuar conforme con lo establecido y acordado. Lo que hace el poeta es psicagogía; “el arte tiene un poder ilimitado de conversión espiritual” (Jaeger, 2002, p. 49), hace que los hombres se sumerjan en un mundo posible y vivencien las enseñanzas de la epopeya que tiene “concentrada realidad espiritual más vital que el conocimiento filosófico” (Jaeger, 2002, p. 50).

Asimismo, el poeta trágico Esquilo convierte posteriormente su arte en una herramienta política, introduciendo mejoras, haciendo uso de otros elementos, como el coro y la danza, para elevar el poder de la *psicagogía*; en su arte reconoce la influencia que tiene sobre el espíritu humano las epopeyas y emprende su propia labor; Jaeger se refiere a la tragedia de esta manera:

Sacudía [la poesía] la tranquila y confortable comodidad de la existencia ordinaria mediante una fantasía poética de una osadía y una elevación desconocidas, que alcanzaba su más alta culminación y su dinamismo supremo con el éxtasis ditirámico de los coros apoyados en el ritmo de la danza y de la música (Jaeger, 2002, p. 232).

Con el paso del tiempo, la poesía se nutrió de otras artes, mejorando su impacto en el espíritu griego en la medida que no solo se escuchaba una narración de unos hechos de manera lineal, sino que también jugaba con el conjunto de emociones del espectador mediante la danza o mediante las explicaciones del coro⁵. Es así como la poesía, además de tocar el interior del alma humana con las emociones y los sentimientos, otorgaba cierto placer estético y, de alguna manera, se convertía en necesidad: “Saben [los poetas] guiar los corazones por la cuerda suave del gusto por lo bello” (Jaeger, 2002, p. 893). La labor de Homero, con las epopeyas, transformó la forma de educar en Grecia, le otorgó un carácter y un estatus, y, sobretodo, estableció una educación integral, es decir, que vinculaba todos los aspectos de la vida humana. La poesía homérica contenía

⁵ Estos dos elementos son fundamentales en la tragedia griega, dado que desde el punto de vista estético, que es a su vez psicagógico, lo que buscan es crear una atmósfera bajo la cual en todos los escuchas se opere una transformación espiritual apelando a la naturaleza humana, en tanto se insiste constantemente en una serie de preceptos u órdenes que se escuchan del coro o que se representan en la danza.

las concepciones míticas que se fueron convirtiendo en el piso sobre el que se construyó la civilización, además de la sabiduría que dirigía el espíritu humano sobre las virtudes, o *aretai*, requeridas para transformar su comunidad en una gran e impermeable cultura.

A lo largo del texto se han venido mencionando nociones que se relacionan directamente con la educación, a saber, moldear, formar y, en este caso, sensibilizar el alma, las cuales son sinónimas de pedagogía en la Grecia arcaica. En este punto se puede leer la explicación que Foucault hace con respecto a la diferencia entre la pedagogía y la psicagogía:

Si llamamos 'pedagógica', por lo tanto, la relación de dotar a un sujeto cualquiera de una serie de aptitudes definidas de antemano, creo que se puede llamar 'psicagógica' la transmisión de una verdad que no tiene la función de proveer a un sujeto cualquiera de aptitudes, etcétera, sino la de modificar el modo de ser de ese sujeto al cual nos dirigimos (2009, p. 388).

Esta explicación ayuda a comprender la naturaleza de la psicagogía, noción que apoya la formación humana, pero que no se limita a establecer parámetros de comportamiento, porque su alcance es indirecto y superior, en la medida que transforma desde dentro al hombre y lo ayuda a vislumbrar la verdad, que no se puede simplemente decir, porque se escaparía de ser aprehendida. La verdad debe proveerse desde su experimentación y qué mejor forma de hacerlo que invitando al espíritu al movimiento, en tanto se le provee de experiencias que modifican el ser. Por esta razón, cada una de las enseñanzas éticas y pedagógicas transmitidas por medio del arte (escultura, poesía, música) forman el carácter del hombre griego; en este sentido, el poeta cumple un papel esencial en la formación de ese carácter, haciendo que el discurso pedagógico del poema se inserte en la vida de la sociedad:

La gran epopeya [...] significa una consideración más profunda de los perfiles íntimos de la vida y sus problemas, que eleva la poesía heroica muy por encima de su esfera originaria y otorga al poeta una posición completamente nueva, una función educadora en el más alto sentido de la palabra (Jaeger, 2002, p. 57).

El poeta es el educador de Grecia, y su arte, además de placer estético, representa una imagen real de su propia cultura, de la religión y la política; su arte es un poder unificador que confluye en el ágora, y que con el pasar del tiempo se extendería a otras capas de la sociedad bajo la misma técnica, es decir, usando la poesía y el arte en general como instrumento para influir y crear un ideal de hombre que responda al más alto fin de la sociedad entera, dando lugar a una vida pública alimentada y sostenida por el compromiso de cada individuo.

[...] no podemos olvidar la incalculable influencia histórica⁶ que ha ejercido el mundo humano configurado por Homero sobre todo el desarrollo histórico ulterior de su nación. Por primera vez en él ha llegado el espíritu pan-helénico a la unidad de la conciencia nacional e impreso su sello sobre toda la cultura griega posterior” (Jaeger, 2002, p. 66).

La poesía usa la psicagogía como herramienta para formar al hombre. La filosofía, alejándose de este método deberá encontrar alguno que permita de manera semejante entrar en el alma de cada hombre y encontrar la manera de divulgar las *aretai* correspondientes al hombre racional; Foucault habla sobre este particular:

[...] la filosofía va a presentarse, en contraste con la retórica, como la única capaz de distinguir lo verdadero de lo falso. Puesto que si en la *parrhesía*, en efecto, es preciso distinguir con claridad lo que es decir veraz de lo que es adulación, si la *parrhesía* debe expulsar sin cesar a su propio doble de sombra que se presenta como adulación, ¿quién puede efectuar esa separación, quién puede llevar a cabo esa distinción, si no, justamente, la filosofía? [...] la filosofía va a presentarse como poseedora del monopolio de la *parrhesía*, en cuanto se manifieste como operación sobre las almas, como psicagogía. Y en vez de ser un poder de persuasión que convenza a las almas de todo un poco (*papel de los sofistas*), se presenta como una operación que ha de permitirles distinguir como corresponde lo verdadero y lo falso y dar, por la *paideia* filosófica, instrumentos necesarios para efectuar esa distinción” (Foucault, 2009, p. 311)

El poema señala que solo la mayor virtud consigue establecer un canon para la formación del individuo griego, a saber, la areté, que está por encima de la noción de *paideia* y proporciona importantes elementos para entender la historia de la educación de la civilización griega:

No es posible tomar la historia de la palabra *Paideia* como hilo conductor para estudiar el origen de la educación griega, como a primera vista pudiera parecer, puesto que esta palabra no aparece hasta el siglo V. [...] El tema esencial de la historia de la educación griega es más bien el concepto de areté, que se remonta a los tiempos más antiguos (Jaeger, 2002, p. 20).

Precisamente, el progreso de la cultura griega se hace notorio en la transformación de las definiciones de sus propios conceptos, puesto que a medida que la sociedad crece físicamente, tiene un carácter de obligatoriedad hacerlo

⁶ La filosofía, que empieza a surgir de manera posterior a la poesía, pero que se nutre de esta, se ve en dificultades en tanto su objetivo es la verdad (*alétheia*), y la verdad se aparta del conocimiento mítico que expresa el poema, por lo cual requiere de una técnica distinta para formar al hombre griego.

también espiritualmente⁷; esto implica un cambio de las concepciones del mundo y de las reglas que rigen el actuar humano. Entre otras particularidades que posibilitaron la existencia de la cultura griega, aparece en el horizonte, y análogo a la *areté*, la idea del hombre justo, del ciudadano perfecto que actúa conforme a la ley y por respeto a la justicia, idea introducida por la literatura. Esta acción esencial que lleva a cabo el poema heroico de la primera Grecia se convierte en paradigma educativo que da como resultado el fortalecimiento de la cultura a partir de la formación de cada uno de sus miembros, teniendo como horizonte un mismo objetivo, la *areté*. Asimismo, la epopeya homérica cumple la función de ser el discurso de la educación y el discurso del poder; la primera *areté*, la *areté* heroica, cumplía con la formación del hombre completo sin olvidar que su principal objetivo era el reconocimiento social a través del honor. Esta *areté* implementa un *paradigma* que obligaba la tarea de la *mimesis* del comportamiento y pensamiento de los héroes.

Son sinónimos de *areté*: señorío, capacidad, destreza y fuerza; realmente, el término es bastante amplio y polisémico; Jaeger nos ofrece una definición: “la palabra virtud en su acepción no atenuada por el uso puramente moral, como expresión del más alto ideal caballeresco unido a una conducta cortesana y selecta y el heroísmo guerrero” (2002, p. 20). Se ofrecía a los hombres una imagen –kalón– de lo que deben ser, cada cual tenía que trabajar por alcanzar su máxima *areté*, que lo conduciría a la excelencia humana. Jamás ha de pensarse que alcanzar la excelencia humana pone al hombre al nivel de los dioses; el plano divino estaba claramente diferenciado del plano terrenal, y por esta razón los hombres solo podrían alcanzar una excelencia establecida para ellos; no obstante, no hay una medida o tope que indique cuál es el límite.

La excelencia será entendida a partir del trinomio: amor propio, belleza, *areté*. Entiéndase por amor propio “el más alto ideal del hombre que es capaz de forjar nuestro espíritu y que todo noble aspira a realizar en sí mismo” (Jaeger, 2002, p. 28), es amor al ideal de hombre establecido. Mediante este amor propio el hombre es capaz de asimilar la belleza y, en último término, alcanzar su *areté*. Cada una de las almas selectas debía avanzar incansablemente en la búsqueda de la perfección, ya que el reconocimiento de su valor no solo viene dado por la mera atribución innata de ciertas virtudes, sino que debe ser el resultado de su amor propio, de su esfuerzo y trabajo personal (Jaeger, 2002, p. 25); es la sociedad la que le dará el reconocimiento que merece su heroísmo, heroísmo que es en tanto pone el deber antes del querer; una *areté* agonal que implica una pugna interior constante.

⁷ Relacionado con la noción de cuidado de sí (*cura sui*), como parte del esfuerzo personal que permite a cada hombre participar de la vida en comunidad; categoría que rescata y profundiza Michel Foucault en el libro “Hermenéutica del Sujeto”.

Finalmente, “aspirar” y “apropiarse” de la belleza permite alcanzar la más alta areté, la unidad suprema de todas las excelencias (Jaeger, 2002, p. 27); así mismo, su esfuerzo y vida se verán retribuidos gracias a la gloria perdurable que se perpetúa con la muerte del héroe. Areté, entonces, será entendida en la Grecia Arcaica como un anhelo por sobresalir a partir de dones otorgados a los más nobles caballeros. La areté se convierte también en un modelo por seguir; este es el paradigma griego, base de la ética que fundamenta la vida del hombre. A este paradigma le daremos el nombre de Paideia Arcaica, por tratarse del desarrollo de unos parámetros de acción y de pensamiento para el hombre griego de esa época.

El concepto de honor va ligado al concepto de areté, en tanto el primero es una forma de medir el avance del hombre en la consecución de su más alto bien, de su excelencia o areté: “El honor es el premio de la areté; es el tributo pagado a la destreza” (Jaeger, 2002, p. 27). Sin el honor no es posible la areté. Sin el honor pasarán los héroes inadvertidos, y todo su esfuerzo por sobresalir habrá sido en vano; el héroe busca su perfección, pero requiere de la estimación social; para ser considerado *hombre griego*, en la época arcaica, es necesario el mérito por sus habilidades, como lo menciona Aristóteles: “es notorio que los hombres aspiran al honor para asegurar su propio valor, su areté. Aspiran, de esta forma, ser honrados por las gentes juiciosas que los conocen y a causa de su propio y real valer” (Jaeger, 2002, p. 25). La guerra era una forma de procurar a los hombres una instrucción sobre cómo debían comportarse y qué debían concebir como lo más importante para sus vidas, con el objetivo final de ser los más grandes guerreros, es decir, de desarrollar su propia areté. Por otra parte, los juegos celebrados⁸ en honor a algún dios eran una forma particular de desarrollar cualidades del cuerpo y del espíritu, a la vez que infundía deseo de gloria.

A lo largo de la historia griega el concepto de areté se va transformando, y esa transformación se muestra en la literatura; su acepción de destreza guerrera no es lo único que lo define; Homero, como educador de Grecia, pone en Aquiles la imagen del hombre con una alta *areté*, ya que es él, quien bajo las enseñanzas de su maestro, educador y ayo, Fénix, recuerda que fue educado para “pronunciar palabras y para realizar acciones”; el hombre griego es educado para que viva en sociedad, para que pueda pensar, hablar bien, y para la acción (Jaeger, 2002, p. 24). Estos son los componentes de todo gran héroe: grandeza de espíritu y habilidad en el actuar, como resultado de una educación impartida por un gran maestro; en este caso el maestro es Fénix, a quien Peleo, padre de Aquiles, confió su formación. Se evidencia la gran importancia de la educación

⁸ Juegos olímpicos y juegos nemeos en honor a Zeus, juegos ístmicos en honor a Poseidón y juegos píticos en honor a Apolo.

en la Grecia primitiva, y, a su vez, del maestro, quien era el educador de la aristocracia griega.

El camino de los hombres hacia la excelencia no empieza en el campo de batalla; su educación inicia desde temprana edad; maestros y nodrizas guían y forman su vida; por lo cual, los influjos y las vivencias de su infancia forman al hombre heroico. Aquí lo que los mayores enseñan es el amor propio. Los maestros en la epopeya –bien sea Fénix, Mentor o Atenea–, gracias a su cercana relación con el hombre al que educan, sirven como guías, y son ellos los únicos a quienes atenderán sus “discípulos”; son ellos quienes podrán hacer poner los pies sobre la tierra a esos hombres, que escuchan juiciosamente a sus maestros porque saben que la experiencia de vida cuenta, porque reconocen que necesitan una mirada superior que les ayude a controlar la tensión entre “las pasiones ciegas y la más clara intelección” (Jaeger, 2002, p. 42), para no caer en los brazos de Ate. A través de la sana instrucción se moldea al hombre, se encamina por el rumbo de lo más alto, del dominio de sus virtudes.

Lo que se busca es la unidad de la polis siguiendo un mismo ideal de excelencia humana, y en ese sentido, prosperidad para toda la comunidad; a este ideal atiende la nobleza, y para ello la literatura es el instrumento, pues a través del poema se divulgaron los preceptos educativos esenciales. Aunque cada cual tendrá que atender de manera individual su propio destino, todos deberán seguir un camino determinado en cada momento de sus vidas para alcanzar unas metas; por ejemplo, todos deberán ser instruidos en la gimnasia y la oratoria, y este camino finalmente los conducirá a la perfección:

El rango y el dominio preeminente de los nobles exigen la obligación de estructurar sus miembros durante su temprana edad de acuerdo con los ideales válidos dentro de su círculo. Aquí la educación se convierte por primera vez en formación, es decir, en modelación del hombre completo de acuerdo con un tipo fijo (Jaeger, 2002, p. 38).

En la anterior cita, Jaeger destaca dos nociones importantes en el desarrollo de la educación, a saber: los ideales, que son las metas superiores por conseguir, entendidos desde el ideal de grandeza, al cual se llega a través de la formación, segunda noción, indispensable para pensar la educación. Para los griegos, la formación está basada en la elaboración de trabajos manuales de manera individual; un ejemplo de formación es la alfarería, en la que hay un modelo para elaborar un útil, bien sea la jarra o el plato; el modelo es determinado según su utilidad, y su belleza radica en la manipulación que el artista hace durante el proceso de elaboración –en este caso en la influencia del maestro– y en su contenido, en términos de acabados, que son el sello propio del artista.

La formación es modelación del hombre según unos parámetros establecidos de acuerdo con un modelo por seguir, que es descrito en la epopeya; en este sentido, domina todos los aspectos de la vida humana, incluyendo su destino: “Por primera vez el drama convierte en principio informador de su construcción entera la idea del destino humano, con todos sus inevitables ascensos y descensos, con todas sus peripecias y catástrofes” (Jaeger, 2002, p. 236). En ello radica la relevancia de la producción literaria de Grecia, ya que propuso a través de la literatura formar la personalidad del hombre griego, determinó una pedagogía a través de la literatura, y el hombre le dio forma, a su vez, a la cultura griega.

Un paradigma educativo: aprendizaje a través de ejemplos

La epopeya genera una atmósfera educativa al mostrar cómo las acciones prudentes ayudan a aquel que pretenda llegar a ser héroe; esta labor de la poesía como divulgadora de los preceptos educativos de la época define de manera contundente el futuro de la cultura, y por esta razón fue reconocida posteriormente por Isócrates⁹, quien considera la palabra narrada como un medio:

Apruebo todos los discursos que puedan sernos útiles hasta en las cosas más mínimas; pero en verdad juzgo que los más excelentes, más dignos de un rey y más propios de mi condición, son aquellos que aconsejan, ya sobre las costumbres, ya sobre la administración del Estado. [...] Porque veo que es por eso que las ciudades llegan a ser muy felices y poderosas (Isócrates. Carta a Nicocles¹⁰, 10).

El perfeccionamiento necesita de unos parámetros o reglas que se definen en el poema y que determinan la vida de cada hombre griego. La aristocracia y el poeta se unen para llevar la cultura a un alto nivel, y procuran permear cada espacio de la sociedad con el fin de dirigirla sobre el camino establecido; todos debían dirigirse hacia la consecución de ese gran ideal, sin olvidar que cada quien alcanza su máxima areté. Toda la cultura griega permanecía impregnada de una imagen del mundo que contenía formas de actuar y de pensar las cosas que les rodea; esta imagen de mundo estaba sujeta a un ideal superior, al cual se dirige la cultura; un ideal que guía hacia la consecución de la perfección humana, mediante la excelencia de espíritu, y con ello la grandeza de la sociedad en general, características de la época evidentes en el poema. El poema “refleja objetivamente la vida entera y muestra al hombre en su lucha con el destino y por la consecución de un alto fin” (Jaeger, 2002, p. 55).

⁹ Orador, político y educador. Nacido en el 436 a.C.

¹⁰ Hijo de Evagoras, rey de Salamina y discípulo de Isócrates.

Consecuentemente, se hace uso de los “preceptos religiosos y la sabiduría proverbial, transmitida oralmente de generación en generación [...]” (Jaeger, 2002, p. 47) para formar los futuros héroes de Grecia. Las epopeyas se convirtieron en ejemplo para las generaciones posteriores e intentaron dar aliento y servir de ayuda a la formación del hombre griego. El ejemplo hace parte de esta formación y tiene un valor primordial, es transmitido oralmente por el rapsoda, quien recita de memoria los versos del poeta y cuenta las proezas de héroes pasados que permanecen en la historia gracias al poema; esta acción ayudó a que se perpetuaran como héroes en la historia, a la vez que estructuró la vida espiritual del hombre griego y le procuró a su conciencia bases para la acción y el pensamiento, complemento del hombre que le lleva a la belleza íntegra (del cuerpo y el alma). El ejemplo, recurso presentado en la epopeya, moldeó al hombre griego y se convierte en uno de los indicios pedagógicos plasmados en la literatura griega.

La confianza en este tipo de educación era tal que consideraron el ejemplo dado en la epopeya como medio para llegar a imprimir en la conciencia del hombre, que era parte del Estado, una conciencia de ser ciudadano libre, conciencia de ser griego: “El empleo de los paradigmas o ejemplos es típico en todas las formas y variedades de discursos didácticos” (Jaeger, 2002, p. 40), no es meramente un uso estilístico del poema; Homero supo plasmarlo en la épica griega, por esta razón fue llamado el más grande educador de Grecia, quien le dio a esta el sentido de sí misma. Lo que busca el poema es, a la par que muestra las dinámicas de la sociedad y su ideal, hacer que el hombre interiorice su papel y deber para con ella y para consigo mismo; es la base ética del poema que se convierte en el ethos griego: “La evocación del ejemplo de los famosos héroes y de los sagas forma, para el poeta, parte constitutiva de toda ética y educación aristocráticas” (Jaeger, 2002, p. 47).

El ejemplo es, entonces, parte fundamental del discurso pedagógico; es el principal paradigma de la vida griega, orientado por categorías como agathón, aristoi, ethos, kalón, justicia y, por encima de estas, areté, como máxima que reúne las características del hombre griego. De esta forma, el maestro cumple un papel de vital importancia en la instrucción del héroe, no necesariamente en la formación de su fortaleza corporal, ya que en esto será instruido el héroe en su juventud; el maestro debe seguir al discípulo para aconsejarlo y guiarlo por el buen camino, en aras de no estropear el trabajo de años de formación para alcanzar la máxima excelencia, al tiempo que se mantiene en armonía con la naturaleza.

Cualquier error que cometa el hombre noble en el momento de la toma de decisiones podrá acarrearle la pérdida de su areté; por ello demanda del noble un gran esfuerzo físico y espiritual para conseguir ser mejor. Dice Jaeger que

“Los dioses no conceden nunca a los mortales ningún verdadero bien sin esfuerzo y sin una pugna seria por conseguirlo” (2002, p. 431); por lo cual el maestro es guía para el alma del alumno, es en verdad su luz. El héroe debe ser capaz de abstenerse y de gobernarse a sí mismo¹¹, de cuidar sus apetencias y preocupaciones. Este tipo de educación para héroes, que es la misma de los gobernantes, llamada por Sócrates *ascesis*, es una educación para un tipo de hombre libre e independiente de un estado político; forma a un hombre con conciencia de libertad plena, un hombre que desea por encima de todo bien una vida buena.

La literatura se acerca a la cultura desde adentro, tocando el alma de cada uno de los ciudadanos de Grecia, quienes van aprehendiendo la verdad del poema y forman su propio ser, su personalidad, desde los condicionamientos que este promueve. Cada uno de los hombres elegidos, o almas selectas, consideraba que esa lucha por alcanzar la más alta areté debía seguir el camino de la perfección del espíritu y de las acciones, dado que no solo se alcanza la excelencia mediante la acción, como Jaeger indica: “El dominio de la palabra significa soberanía del espíritu” (2002, p. 24); el hombre griego alcanza la libertad mediante su propio esfuerzo por ser el mejor, el más bello y bueno, por equilibrar el aspecto físico y el espiritual que conforman su ser. La educación de la nobleza conduce al hombre griego a la resolución de su sino en la lucha, en las discusiones del ágora y, en general, en su vida diaria; atendemos en este punto a una “educación considerada como la formación de la personalidad humana mediante el consejo constante y la dirección espiritual” (Jaeger, 2002, p. 35). Se ha de recordar que en esta época Grecia está en la búsqueda de los elementos que deben constituir el Estado, y están definiendo en qué consistirá eso que luego llamaremos polis; por ello es comprensible que de igual forma intenten describir el tipo de hombre que se necesita para fortalecer esa idea naciente de Estado. A continuación se procurará mostrar cómo en la epopeya se hace evidente su intención pedagógica.

El primer texto a estudiar es *La Ilíada*, cuyo personaje principal es Aquiles, quien no era un mortal, era un semidiós protegido por su madre, Tetis; era un alma noble que contenía todas las potencialidades para ser héroe, por lo cual no escapa de la instrucción del maestro, para desarrollar esas capacidades innatas del héroe y posteriormente lograr la victoria y, sobretodo, alcanzar una areté superior, que solo él puede conocer. Entrando en el poema, se puede apreciar en el Canto IX de la Ilíada, conocido como el canto de la Embajada a

¹¹ Al respecto puede verse el concepto de epimeleia heatou, que Foucault define, en el curso en el Collège de France entre 1981 y 1982, recopilado en el libro *La hermenéutica del sujeto*: “El término epimeleia no designa simplemente una preocupación, sino todo un conjunto de ocupaciones; es de epimeleia de lo que se habla para designar las actividades del amo de casa, las tareas del príncipe que vela por sus súbditos, los cuidados que deben dedicarse a un enfermo o a un herido, o también los deberes que se consagran a los dioses o a los muertos. Respecto de uno mismo, igualmente, la epimeleia implica un trabajo” (Foucault, 2009, p. 49).

Aquiles, que tres hombres escogidos por Néstor¹² se dirigirán hasta el campamento de Aquiles y tratarán de persuadirlo para que retorne a la batalla y auxilie a los aqueos, y con ello conseguir la caída de Ilión y, en consecuencia, la victoria de los griegos. Los escogidos por Néstor son los hombres más apreciados por Aquiles, el primero es justamente Fénix, quien fue nombrado jefe (Homero, 1972, 167§); el segundo es Áyax, héroe que representa la acción, reconocido por su habilidad en la lucha, y por último, Odiseo, cuya grandeza de espíritu se debe al poder de su palabra, y se destaca en el poema por su astucia e inteligencia. Este recurso simbólico que usa el poema implica los componentes de todo gran héroe y se presentan como un reflejo de lo que es Aquiles; he ahí las aretai o virtudes propias que el noble debe conseguir para ser un griego completo, a saber: prudencia, habilidad en la lucha, poder de la palabra, astucia e inteligencia; todas ellas hacen parte de la areté superior que las contiene y las requiere como complemento de ella misma. En este sentido, es importante destacar la acertada escogencia de Néstor con respecto a Fénix, ya que es a este a quien Aquiles escuchará, es su maestro y mentor; este personaje en la embajada cumplirá el papel de guía y consejero y tratará de hacer entrar en razón a Aquiles sobre perdonar y volver a la batalla. Por supuesto, cada uno de los miembros de la embajada intentará, por medio de discursos loables, mostrar a Aquiles la importancia de su regreso a la batalla.

Como maestro, Fénix usa el ejemplo en su discurso; para este objeto recurre a la historia de la embajada a Meleagro, mostrando la similar situación de agravio de este; sin embargo, el maestro se detiene en la historia, para no terminarla de contar, sin antes señalar que finalmente el agraviado cede a las súplicas de su esposa y defiende a los etolos de los curetes, que ya habían atacado los muros de la ciudad (Homero, 1972, 571§). A continuación, es el mismo Fénix, maestro y jefe de la embajada, quien pide a Aquiles sensatez y le insta a que siga el consejo de las Suplicantes, hijas de Zeus, que de no hacerlo sería seguido por Ate, diosa de las acciones irreflexivas, que aparece cuando hay exceso de orgullo o hybris. Cuando Ate acompaña al desobediente, lo hace "para que con el daño sufra la pena" (Homero, 1972, 513§). De alguna manera, el maestro sigue enseñando a su pupilo el camino recto y le advierte sobre los peligros de su actuar errático.

Aquiles es la imagen de héroe por excelencia, que además de tener los atributos para alcanzar la más alta areté, elige ser más grande, ser más honrado, pasar a la historia a través de su decisión que implica a toda una nación; él no elige para sí, elige por toda una nación, prefiere vivir poco tiempo con la seguridad de haber realizado una obra loable, que lo inmortalizará; ello es en último término el objetivo de esta areté heroica que describe Homero en la epopeya.

¹² Néstor, hijo de Neleo, rey de Pilos; guerrero aqueo, que por su avanzada edad interviene en el poema, La Ilíada, para servir de consejero prudente y guía.

Aquiles muestra indecisión en algunos momentos en el poema, la cual puede leerse como debilidad de espíritu, ya que en el canto IX, prefiere retornar a casa sin gloria alguna:

Mi madre, la diosa Tetis, de pies de plata dice que las parcas pueden llevarme al fin de la muerte de una de estas dos maneras: si me quedo a combatir en torno de la ciudad troyana, no volveré a la patria, pero mi gloria será inmortal; si regreso, perderé la ínclita fama, pero mi vida será larga, pues la muerte no me sorprenderá tan pronto (Homero, 1972, p. 136).

En este mismo sentido nos habla Jaeger, y se refiere al proceso que debe seguir el sujeto para alcanzar la gloria; el hombre griego deberá sacrificar su vida para conseguir su más alto fin; se encuentra en esa pugna interna entre el deber y el querer, y debido a esa lucha necesitará ser fuerte y sensato para conseguir tomar una buena decisión:

La *Ilíada* celebra la gloria de la mayor aristeia de la guerra de Troya, el triunfo de Aquiles sobre el poderoso Héctor. En ella se mezcla la tragedia de la grandeza heroica consagrada a la muerte, con la sumisión del hombre al destino y a las necesidades de la propia acción (Jaeger, 2002, p. 58).

En el canto IX, Aquiles se muestra herido en su orgullo –exceso de *hybris*–, luego de haberse enfrentado a Agamenón, su oficial en jefe –oficial que comanda la expedición y toma de Ilión–, y le hace notar a este que todos los héroes de la guerra deben mostrar en el campo de batalla su esfuerzo para ganarla, todos deben, por igual, combatir y con esto merecer el laurel que les impondrían luego de la victoria; estas imprecaciones las hace Aquiles dado que nota que Agamenón da órdenes desde sus naves, resguardado y nunca conoce cómo es verdaderamente la guerra; para Aquiles era inconcebible que también a él lo llamaran héroe, cuando no luchaba para merecer el honor. Por otra parte, Aquiles reclama un reconocimiento superior en tanto ha sido él quien le ha dado la gloria a su pueblo mediante la victoria de una batalla tras otra, es él quien se esfuerza y se expone en la lucha cuerpo a cuerpo.

Por esto queda claro en el poema que el héroe tenía el derecho de hacer valer su honor y que podía señalar a los otros de no alcanzar su *areté*, de no luchar por ella y luego de reclamarla por solamente asistir como meros espectadores a la guerra. Finalmente, Aquiles decide quedarse en sus naves y no participar de la batalla contra los troyanos, y suplica a Zeus que caiga todo el castigo sobre los aqueos, que no les permita la victoria sobre los troyanos. Tetis también suplica a Zeus que dé a su hijo la gloria que se merece. Indudablemente existe una idea de justicia que se resuelve en la guerra. De hecho, Aquiles se siente merecedor de los premios de batalla que ha tomado. En la guerra de Troya, Aquiles tomó a Briseida, princesa troyana, como premio de batalla, y Agamenón después se

la arrebató sin justificación alguna. Aquiles, ofendido ante tal hecho, estructura todo su discurso en contra del hombre injusto, y es obligatoriamente la justicia uno de los caminos para llegar a ser héroe, por lo tanto, es otra de las virtudes que conforman la gran areté heroica.

Dice Hesíodo que la Justicia es hija de Zeus, por tanto, se le debe respeto y cuidado de agraviarla; en sus palabras: "Hay otra vía mejor que lleva a la justicia, y ésta se halla siempre por encima de la injuria; pero el insensato no se instruye hasta después de haber sufrido" (Hesíodo, 1990, p. 34). Aquiles desea sufrimiento a sus compañeros de batalla luego de ser agraviado, y exige castigo para Agamenón; el poema es claro en términos de quién castiga, a saber, los dioses. Los hombres deben obedecer los mandatos divinos y acogerse a sus designios, pero Aquiles no repara en sus propios excesos, por lo que, siguiendo las palabras de Hesíodo, es un insensato y debe sufrir para reconocer sus faltas.

Más adelante, en el Canto XVIII de la *Ilíada*, Aquiles finalmente encuentra un motivo para luchar: la muerte de su amigo Patroclo, su motivo de sufrimiento. Patroclo, al ver que su amigo se niega a la lucha por un motivo que hiere su orgullo, toma la armadura de Aquiles y, al entrar a la batalla, pierde la vida ante Héctor, quien lo enfrenta creyendo que se trataba de Aquiles. Aquiles toma la decisión de volver a la batalla, luego de este suceso y de un llanto lastimero en el que deja que su madre, la diosa Tetis, lo consuele mientras él le cuenta los motivos de su pena y dolor. Aquí Tetis es la figura que representa la toma de conciencia del héroe, lo pausado, la reflexión, lo que Aristóteles recuperará más adelante en el tiempo, como *phrónesis*, el actuar de forma prudente, el actuar librándose de la *hybris* y de *até*, acogiéndose a *Diké*¹³, como única forma de cumplir con su destino a la vez que cumple como héroe aqueo. Se ha de tener en cuenta que un héroe, más allá de desarrollar unos atributos, tiene escrito de antemano su destino y no puede escapar a él; esto es lo que lo hace héroe, lo que inmortaliza su alma, lo que hace que consiga en realidad su propia areté.

Aquiles, desconsolado, con sed de venganza y reconociendo que su petición a los dioses para que los aqueos no encontraran la victoria tuvo un resultado nefasto, y que el más afectado fue él, se une a la batalla, en la que encontrará el honor y la victoria de todo su pueblo:

¡Madre mía! El Olímpico, efectivamente, lo ha cumplido; pero ¿qué placer puede producirme, habiendo muerto Patroclo, el fiel amigo a quien apreciaba sobre todos los compañeros y tanto como a mi propia cabeza? Lo he perdido, y Héctor después de matarlo, le despojó de las armas

¹³ Según la *Teogonía*, escrita por Hesíodo, *Diké* es la divinidad que representa la justicia.

prodigiosas, encanto de la vista, magníficas, que los dioses regalaron a Peleo, como espléndido presente, el día en que te colocaron en el tálamo de un hombre mortal. Ojalá hubieras seguido habitando en el mar con las inmortales ninfas y Peleo hubiese tomado esposa mortal, Más no sucedió así, para que sea inmenso el dolor de tu alma cuando muera tu hijo a quien ya no recibirás vuelto a la patria; pues mi ánimo no me incita a vivir, ni a permanecer entre los hombres, si Héctor no pierde la vida atravesado por mi lanza, recibiendo de este modo la condigna pena por la muerte de Patroclo Menetíada (Homero, 1972, p. 293).

En este punto no debemos olvidar el papel de la mujer, que es esencial, en tanto que es la madre quien da vida a los grandes hombres y “es la mantenedora y custodia de las más altas costumbres y tradiciones” (Jaeger, 2002, p. 37). La mujer es honrada por esa misma razón, en tanto es la que permite alcanzar, como dice Jaeger, “la más alta ternura e íntimo refinamiento”, procurando de esta manera la formación de una sociedad, de una cultura. La areté requiere del contacto de la mujer con esa cultura masculina, impregnada de guerras; ella llena los vacíos en el espíritu, porque hacen sentir y ser mejor a los hombres; puede verse que su papel es el de consejera y guía. Es el caso de la diosa Palas Atenea, en quien los guerreros buscan refugio; Atenea es la diosa de la guerra justa, de la sabiduría y la estrategia; en Grecia era venerada y se levantaron varios templos en su honor, incluso, la mitología griega está plagada de diferentes momentos en los que la diosa acude en auxilio a los hombres; algunos cuentan que Atenea guió a Perseo en su cruzada para decapitar a Medusa, la más temible de las Gorgonas, también se dice que ayudó a Hércules a matar a la hidra de Lerna, y Jaeger nos recuerda que en la *Odisea*, Atenea se viste de Mentos, maestro de Telémaco, para que este no se negara al consejo y poderlo guiar, convirtiéndolo en un hombre decidido y formándolo para ser héroe.

La figura de Aquiles es señalada en la *Iliada* como una figura de ejemplo, que determina el paradigma educativo, es el modelo de hombre virtuoso, el modelo de perfección; aquí el poeta logra llegar de manera natural a la conciencia del hombre griego, para influir con esta acción educadora en sus actos futuros, y logra de igual manera mantener el orden y la armonía, mediante la acción, pues responde de manera coherente a las exigencias del ámbito público, a saber, luchar para alcanzar la gloria.

El segundo texto es la *Odisea*, a partir de la cual es posible hablar de una areté que no solo se resuelve en la lucha, sino que hace parte del estilo de vida del hombre griego, eso que le da sentido a su existencia. Es verdad que en la primera epopeya, la *Iliada*, como ya se ha expuesto, hay una mayor prelación por el héroe; sus hazañas, sus luchas y sus victorias son lo más relevante; sin embargo, la segunda, la *Odisea*, señala otra faceta de la nobleza que debe interesarnos en tanto es complemento a la formación del griego. Aquí irrumpimos en el mundo

íntimo y privado de la nobleza griega. Odiseo emprende su viaje a Ítaca siendo un héroe –de antemano sabemos que es héroe, aunque sus proezas no son contadas en el texto–, pero un héroe del que se destaca no su valor guerrero, sino su valor espiritual, su inteligencia y, en general, el poder de su palabra; acudimos a la puesta en marcha de las virtudes del espíritu. Este es el otro aspecto de la areté, que fortalece la idea de hombre griego, en tanto se refiere al espíritu bien instruido, a la capacidad de resolverse en el mundo y de su encuentro con los otros.

El hombre noble es caballero, es tenido en la más alta estimación, en tanto sus maneras y conducta son distinguidas (Jaeger, 2002, p. 34). Este es un periodo de caballería homérica, al decir de Jaeger, y el poeta, en la medida que admira las grandes cualidades de su cultura, debe, como tarea pedagógica, poner al orden del día la representación de esta a través del poema que se difunde por todos los rincones, porque la palabra se desliza y entra en contacto con cada quien, haciendo mella en su conciencia frente al mundo. Así lo rescatan Sócrates y Platón posteriormente en la medida que consideran “otorgaba mayor importancia a la fuerza de la educación y a la formación de la conciencia ciudadana que a las prescripciones escritas” (Jaeger, 2002, p. 89). La poesía se introduce en el ámbito social, “como instrumento natural de la gracia divina, que ejerce un influjo consciente sobre la voluntad y el intelecto del joven destinado en el futuro a una misión heroica” (Jaeger, 2002, p. 44), que se encuentra frente a un destino predeterminado: ser héroe, y cuya trayectoria y esfuerzo para llegar a serlo son valorados por todos y se evidencian en el tributo que se hace a los héroes como Aquiles.

Del mito de la nobleza al mito del campesinado. Intersticios para la filosofía

La misma labor de la poesía que aportó al desarrollo de la cultura dio inicio al desarrollo del pensamiento filosófico. Al principio, la poesía se encargó de explicar las razones por las que cada una de las acciones humanas tenía una consecuencia, entendida como reconocimiento o castigo, según fuera el caso; esto determinado por los dioses del Olimpo. Más adelante en la historia, la poesía pone en manos del hombre la construcción de su propio destino, lo hace responsable de sí mismo y de los otros, que son la sociedad griega en general. Este paso de lo divino a lo humano fue construyendo una subjetividad que define posteriormente el futuro de Grecia, que está determinado por la evolución del pensamiento que surgió a partir de la reflexión sobre el mito, el cual basaba sus explicaciones en el origen de todas las cosas, buenas y malas.

Para Hesíodo, que piensa en términos de genealogías, hasta el Caos tuvo su origen. Hesíodo no dice “en el principio era el Caos”, sino “primero tuvo

origen el Caos y luego la Tierra”, etc. Aquí surge la cuestión de si no tendrá que haber habido un principio del originarse, algo que no se haya originado ello mismo. Hesíodo deja esta cuestión sin respuesta; en rigor nunca va tan lejos que llegue a suscitarla. Hacer tal cosa requeriría un grado de consecuencia que es aún de todo punto extraño a su pensamiento (Jaeger, 2011, p. 20).

La areté cambia en tanto la sociedad crece y exige mayores límites; al principio solo bastó crear personajes idealizados, que tenían características únicas bastante alejadas del hombre real; más adelante el hombre solo cree en aquello que responde a su propia existencia real, por lo que seguido a la areté heroica, los otros griegos que no podían pensar en formar su propia persona solo para el honor heroico debieron establecer una areté más adecuada a sus propios oficios; sin embargo, sigue siendo areté, que se basa en la idea de alcanzar el bien más alto (*Agathón*), a la par que proporciona al hombre parámetros para llegar a tener la mayor grandeza del alma (*megalopsychos*).

Hesíodo es un poeta que desarrolla una iniciativa para traducir los ideales griegos a los campesinos¹⁴, grupo de personas libres en Grecia, y, por tanto, sujetos de derecho. Este poeta toma como inicio para su discurso poético el llamado de atención y el sano juicio a su hermano Perses, quien atenta contra toda virtud, en tanto que miente para obtener beneficios monetarios de manera fácil. El discurso de Hesíodo es inicialmente una exaltación del trabajo, a partir de la cual se adentrará en la idea del derecho, tomando como base las relaciones sociales que se generan en la comunidad. A su hermano Perses le indica que debe prevenir la Eris mala (envidia), que solo lo conduce a cometer injusticias como las que ya cometió al sobornar a los jueces para que decidan a su favor en el caso de la repartición de tierras que les dejó su padre; esta Eris “enciende la envidia en el perezoso ante el éxito de su vecino [...]” (Jaeger, 2002, p. 73); en cambio, lo insta a buscar en el trabajo, en la buena administración de sus bienes y en la emulación pacífica la Eris buena, evitando así la violencia contra los otros:

La única fuerza terrestre que puede contraponerse al predominio de la envidia y las disputas es la Eris buena, con su pacífica emulación en el

¹⁴ Debe comprenderse que la vida campesina era también una forma de nobleza; los campesinos eran griegos terratenientes que vivían de la agricultura; como campesinos se debe imponer, desde la misma religión que cobija a toda Grecia, una serie de reglas para conseguir que los hombres alcancen la areté. Claramente la educación de la nobleza griega pretendía la formación del hombre en su personalidad total, armonía del cuerpo y del espíritu, y la destreza por igual en el uso de las armas, de las palabras y de los hechos, era su ideal caballeresco; en cambio, la vida de los campesinos responde a circunstancias más reales, ya que “mantiene [...] una ética vigorosa y permanente que se conserva inmutable, a través de los siglos, en la vida material de los campesinos y en el trabajo diario de su profesión” (Jaeger, 2002: 71). ¿Y cómo podría ser educada la gran masa campesina? Teniendo en cuenta que solo atendían a su tierra y los frutos de esta, debía Hesíodo proponer un ideal que fuera visible para todos, y fue así como introdujo la idea del derecho.

trabajo. El trabajo es una dura necesidad para el hombre, pero es una necesidad. Y quien provee mediante él su modesta subsistencia recibe mayores bendiciones que quien codicia injustamente los bienes ajenos (Jaeger, 2002, p. 73).

Con estas amonestaciones a su hermano, y en general a toda la comunidad, lo que el poeta busca es crear conciencia de los actos individuales frente a la vida en sociedad, mostrar que cada uno de los actos que arremeten contra la justicia (Diké) degradan la sociedad y afectan el orden natural del mundo; en contraposición, el poeta invita a toda la clase campesina a una reflexión en torno al orden moral del mundo (Jaeger, 2002, p. 80), que corresponde a la justicia y la honradez que cada quien debe a la sociedad, buscando con ello una integral vida social. “La idea del derecho es, para él (para el poeta), la raíz de la cual ha de surgir una sociedad mejor” (Jaeger, 2002, p. 77). En sus poemas, Hesíodo se muestra inconforme con respecto a su sociedad contemporánea, que no atiende a dioses ni a leyes y que desequilibra el cosmos con su desobediencia, por lo cual “[...] vemos en él [en Hesíodo] la acción de la cultura noble y de su fermento espiritual –la poesía homérica– sobre las capas más profundas de la nación” (Jaeger, 2002, p. 67). Él es ejemplo de cómo los preceptos y la cultura de la clase superior generan cambios y reacciones frente a su entorno en una clase inferior, lo cual ya es un indicio de formación.

La poesía homérica formó a Hesíodo y este quiso participar en la transformación pedagógica, intencionada, por supuesto, de los campesinos, comunidad de la que él hacía parte, “[...] su poema se dirige, en primer término, a los hombres de su estado y da por supuesto que sus oyentes entienden el lenguaje artístico de Homero, que es el que él mismo emplea” (Jaeger, 2002, p. 69).

El trabajo es la manera de conseguir que cada hombre se ocupe de sí mismo, y en la medida que haga lo propio para consigo y para la comunidad estará aportando a la justicia; de igual manera se promulga en el poema que cada quien tiene lo que debe. Es verdad que el trabajo para el campesino es una labor dura, dada las condiciones topográficas de Grecia; por esta razón, menciona el poeta, el campesino debe esforzarse en una justa medida para alcanzar los frutos del trabajo y este, en último término, es “el único, aunque difícil camino para llegar a la areté” (Jaeger, 2002, p. 78). El campesino, a diferencia del héroe homérico, no posee dones o virtudes innatas, simplemente nace para enfrentarse al mundo y debe exigirse al máximo para alcanzar un estatus de ciudadano libre. Sin embargo, en uno y otro momento de la historia nos referimos al sacrificio como el esfuerzo humano por conseguir una vida virtuosa.

En este sentido, la areté de la clase social campesina es el resultado del esfuerzo de cada quien por permitirse una mejor vida, pero no con esto se permitirá

decir que podrán explotar la tierra sin tener en cuenta los ciclos de arado y siembra; esto también lo divulga el poema: para que cada quien obtenga lo que necesita en la medida que la naturaleza lo provea, no hay posibilidad de ambición, que es también una forma de *hybris*. Como lo menciona Jaeger, solo “Con el sudor de la frente debe ganar el hombre su pan. Pero esto no es una maldición, sino una bendición. Sólo a este precio puede alcanzar la *areté*” (Jaeger, 2002, p. 79). La formación pedagógica del hombre campesino se hace por medio de la misma tradición oral y de la costumbre de los oficios, así un hombre es maestro de otro y alcanzará su *areté*, en la medida que sepa acoger para sí la enseñanza de otro y en la medida que sepa examinar y distinguir lo justo, como lo hace el poeta con sus escritos.

En consecuencia, se establecen los parámetros para el campesino, en la medida que se plantea una meta para el desarrollo de virtudes que conducen a la consecución de la más grande virtud, la *areté*. Aunque ya la aristocracia en la ciudad plantea un ideal de nación, el discurso no es fácilmente perceptible para los campesinos que viven una vida de trabajos con la tierra, por lo cual fue necesario que apareciera un poeta como Hesíodo, que imitó la fórmula poética de Homero para conseguir llevar a estos una historia propia que retratara sus vivencias y sus modos de vida, incluyendo su vida –la vida del campesino–, al ideal de nación, y en palabras del autor: “También tiene su heroísmo la lucha tenaz y silenciosa de los trabajadores con la dura tierra y con los elementos y disciplina cualidades de valor eterno para la formación del hombre” (Jaeger, 2002, p. 67). En el caso del campesino, la mayor virtud será la justicia, considerada como una virtud requerida para la vida social, en la que cada uno se reconoce como miembro de una comunidad; en este caso el honor ya no es un tema de reconocimiento de manera individual:

Con el crecimiento del sentimiento de solidaridad de la población entera, sirvió *ad maiorem patriae gloriam*. [...] Creó la *isonomía* no sólo en la esfera del derecho, sino también en los más altos bienes de la vida que había creado la cultura noble y se convertía ahora en patrimonio común de los ciudadanos (Jaeger, 2002, p. 111).

El sacrificio y el castigo son una constante en la literatura griega, que inicialmente proyectó un hombre perfecto del tipo de héroe, como Aquiles, que debe hallar la perfección mediante la negación de su propio dolor, haciendo así que el héroe reconozca sus límites y acepte someterse al orden superior de la *Diké*. Durante el desarrollo de la *areté* del trabajador, que expone Hesíodo, vemos cómo el campesino debe y necesita afrontar su camino propio hacia la *areté* mediante el trabajo, como especie de purificación que mantiene todos los males alejados, lo que garantiza ausencia de males que puedan sobrevenir si no se atiende a los preceptos divinos de la *areté*.

Más adelante, hacia el 650 a.C., los poetas de esta época reconocen en todos los hombres una culpa por los infortunios de su propio destino, culpa que ha venido siendo explicada por el mito y que implica consecuencias en tanto cada sujeto es “responsable” de su propia vida, es decir, de su propia areté. Lo que se ha exigido a lo largo de los siglos al hombre griego es ocuparse de sí mismo, para atender de esta manera las exigencias del Estado, teniendo en cuenta que tal obligación lo convierte en ciudadano libre, pues garantiza su participación política. Por esta razón, el destino y la culpa deben ser aceptados en aras de escapar de un estado de culpa, así cada hombre deberá *cultivar en sí mismo* las virtudes dispuestas para alcanzar la areté, de la manera como lo hace Solón de Atenas, hacia el año 600 a.C., en el siguiente fragmento:

No va a perecer jamás nuestra ciudad por designio
De Zeus ni a instancias de los dioses.
Tan magnífica es Palas Atenea, nuestra protectora,
Hija del más fuerte, que extiende sus manos sobre ella.
Pero sus propios ciudadanos, con actos de locura,
Quieren destruir esta gran ciudad por buscar sus provechos,
Y la injusta codicia de los jefes del pueblo, a los que
Aguardan numerosos dolores que sufrir por sus grandes abusos.
Porque no saben dominar el hartazgo ni orden poner
A sus actuales triunfos en una fiesta de paz.
... Se hacen ricos cediendo a manejos injustos.
... Ni de los tesoros sagrados ni de los bienes públicos
Se abstienen en sus hurtos, cada uno por un lado al pillaje,
ni siquiera respetan lo augustos cimientos de la Diké,
quien, silenciosa, conoce lo presente y lo pasado,
y al cabo del tiempo en cualquier forma viene a vengarse.
Entonces alcanza a todo la ciudad esa herida inevitable,
Y pronto la arrastra a una pésima esclavitud,
Que despierta la guerra civil y la lucha dormida,
Lo que arruina de muchos la amable juventud.
Porque no tarda en agostarse una ciudad espléndida
Formada de enemigos, en bandas que sólo los malos aprecian.
Mientras esos males van rodando en el pueblo, hay muchos
De los pobres que emigran a tierra extranjera,
Vestidos y encadenados con crueles argollas y lazos.
... Así la pública desgracia invade el hogar de cada uno,
y las puertas del atrio no logran entonces frenarla,
sino que salta el muro del patio y encuentra siempre
incluso a quien se esconde huyendo en el cuarto más remoto.
Mi corazón me impulsa a decirles a los atenienses esto:
Que muchísimas desgracias procura a la ciudad el mal gobierno,
Y que el bueno lo deja todo en buen orden y equilibrio,
Y a menudo apresia a los injustos con cepos y grillos;

Alisa asperezas, detiene el exceso y borra el abuso,
Y agosta los brotes de un progresivo desastre,
Endereza sentencias torcidas, suaviza los actos soberbios,
Y hace que cesen los ánimos de discordia civil,
Y calma la ira de la funesta disputa, y con buen Gobierno
Todos los asuntos humanos son rectos y ecuánimes (Solón en: Valparaíso, 2007:
10).

Esta manera de enlistar los males por un lado, y las fortunas del actuar humano por el otro, es herencia de la obra anterior de Hesíodo, quien convierte sus poemas en increpaciones a los hombres en general. En el fragmento de Solón se ve cómo responsabiliza al hombre de los males que caigan sobre su ciudad, en tanto no siga sus propios deberes; el poema hace alusión a una serie de males que son comunes en la comunidad humana y que se presentan por falta del compromiso del hombre para con su comunidad; aparece la referencia a la injusticia, que es, a su vez, consecuencia de otros actos, como el egoísmo, en el que se antepone el bien particular al bien común.

La elegía, al dirigirse a una comunidad particular, debe mostrar un cuadro de ella, evitando simbolizar o la exageración. El poeta cuenta a los hombres lo que ellos son, y en este sentido señala que tienden a buscar su propio provecho; el poema lo que busca es señalar cada una de las acciones humanas que conducen al fracaso de la sociedad misma, culpando directamente a cada miembro de la sociedad por las decisiones que toma y afectan a toda la comunidad. Así, el poeta explica que tanto la gloria como las desdichas son compartidas en la polis; ya no se trata de un castigo o un laurel para una sola persona, cuyo deber es contribuir con su desarrollo personal al desarrollo social, sino que cada acto individual que vaya en contra de cada una de las premisas morales, con cada precepto pedagógico, genera una serie de consecuencias que pueden afectar el progreso de la polis. El poeta establece con carácter de obligatoriedad las acciones que mediante la justicia divina convienen mejor a la polis. En los versos del poeta, la palabra se convierte en la máxima de acción humana.

Esparta, un modelo de educación occidental

Durante las diferentes etapas de la historia griega es notoria la necesidad de una idea orientadora de ella, que se basa en leyes absolutas provenientes de la divinidad. Desde sus inicios, la civilización griega se fundamentó en el mito e impuso leyes absolutas que funcionaron en todas las etapas de la historia; estas leyes se aplican a cada individuo de la sociedad y fueron puestas en circulación a través del arte, en particular en la poesía –en la Grecia primitiva, primero en la epopeya, luego en la poesía gnómica y en elegías–. En primera instancia, las leyes valían para todos, sin necesidad de intervención humana,

dado que procedían de la divinidad; con todo esto, solo aplicaban para una clase reducida de la sociedad, por lo cual fue necesario adaptarlas y redefinirlas a partir de la cotidianidad de los individuos pertenecientes a otras capas sociales¹⁵.

En Esparta, la educación da un giro particular, empieza a dar indicios en torno a la educación del ciudadano, la cual es orientada por una idea jurídica de justicia que requiere una división entre lo privado y lo público, primando este último.

Se teje una historia educativa que se hace y se cuenta desde la poesía, y con el paso del tiempo dicha historia sufre una transformación: “Es de la mayor importancia, para nuestro objeto, ver cómo el espíritu de la polis griega halló su expresión, primero, en la poesía y, luego, en la prosa, y determinó de un modo perdurable el carácter de la nación” (Jaeger, 2002, p. 85)¹⁶. La comunidad espartana fue una mezcla entre la disciplina de los guerreros dóricos –que tenían una contextura física favorable para la guerra– y el influjo cultural de Grecia, que provino de la poesía; tal mixtura transformó la orientación de la areté en Grecia. Por una parte teníamos la areté del noble, en la Grecia de Homero, una areté heroica dirigida únicamente a un grupo selecto de la sociedad; por otra parte estaba la areté del trabajador, una areté profesional que impuso unas reglas de conducta a los hombres que no accedían a la educación y que impulsaba el desarrollo de las cualidades propias de cada sujeto, dirigidas al mantenimiento de una comunidad de hombres trabajadores que eran necesarios para mantener la sociedad. Esparta es un caso particular en la historia de la educación griega, en el que se organiza un tipo de educación popular, y por primera vez en Grecia se habla de un sistema educativo, en el que todos los ciudadanos espartanos deben participar, es la educación militar (Jaeger, 2002, p. 91)¹⁷.

¹⁵ Dichas leyes que se impregnan en el espíritu humano y lo transforman; es a lo que Platón posteriormente llamará la educación griega. Esto es llamado educación posteriormente, cuando la prosa interviene en la cultura, dado que en un primer momento toda la estructuración de la vida griega que se dio en los primeros siglos solo fue llamado cultura, que integra religión, política y organización social.

¹⁶ Es así como la poesía proporciona elementos primarios para una reflexión profunda acerca del papel del hombre en la conformación del Estado, lo que consecuentemente deriva más adelante en preguntas de tipo ontológico y antropológico, por ejemplo, sobre aquello que dio origen a todas las cosas, ya que el poeta solo enfoca su palabra en contar el nacimiento divino de las obligaciones humanas, y de esta manera deja abierta la pregunta sobre el origen de lo divino. Estas cuestiones vendrán a ser desarrolladas por los presocráticos, quienes tomarán la poesía como fuente primaria de su pensamiento.

¹⁷ Grecia estaba bajo el influjo cultural y religioso de las poblaciones que migraban a sus tierras; Esparta, la antigua Lacedemonia, recibe en el siglo XII la más significativa migración, la de los dorios, que se asentaron en sus territorios; a este respecto, Jaeger hace mención de los estudios de Karl Otfried Müller, señalando que este: “[...] interpretó [...] al antiguo militarismo espartano como la continuación de un estado antiquísimo de la civilización doria. Los laconios lo habrían conservado desde la época de las grandes migraciones y de la primera ocupación del territorio. La migración dórica, de la cual los griegos conservaron siempre un recuerdo imborrable, es el último de los movimientos de pueblos, probablemente originarios de la Europa central, que, partiendo de la península

La sociedad espartana reúne tanto las cualidades del héroe como el compromiso del campesino con su Estado. Cada comunidad en la historia del periodo arcaico de Grecia necesitó la orientación de un guía, de un poeta que llegara al espíritu de cada individuo y lo transformara, como se ha venido mencionando acerca de los poetas Homero y Hesíodo, y en el caso espartano con Tirteo, poeta que logró, basado en la estructura de los poemas homéricos, enseñar a sus conciudadanos el verdadero sentido de la existencia de su comunidad, o el ideal de su Estado:

Se halla en conexión con el metro de la épica heroica y era, en aquellos tiempos, como ésta, apta para servir de vehículo a todos los contenidos. [...] la elegía sólo poseía un elemento constante: el hecho de hallarse dirigida a alguien, a un individuo o a una multitud. Es la expresión de una íntima comunidad entre el que habla y aquellos a quienes se dirige (Jaeger, 2002, p. 94).

Se pueden enunciar algunas similitudes de la elegía de Tirteo con la poesía didáctica de Hesíodo; en primera instancia, se dirige de un modo más directo a una personalidad determinada; segundo, al igual que Hesíodo, Tirteo es llamado por los dioses, en su caso es llamado por Apolo, con lo cual, si está agobiado con alguna inquietud humana todo lo atribuye al dios, y a él dirige sus inquietudes y penas para que él las resuelva; por último, al igual que el poeta de la Teogonía, su intención es llegar al alma de los hombres. La elegía de Tirteo se distancia de la poesía Homérica, ya que en la epopeya se habla de un héroe idealizado, en cambio, en la elegía el poeta se dirige a personas reales, a un grupo determinado y homogéneo, en este caso los espartanos, quienes siguen leyes semejantes y deben intentar alcanzar la meta de su polis: "La más característica creación de Esparta es su estado, y el estado representa aquí, por primera vez, una fuerza pedagógica en el sentido más amplio de la palabra" (Jaeger, 2002, p. 86).

El objeto del Estado espartano es imprimir autoridad moral y políticas nuevas, y ello se convierte en la nueva acción educadora, es la idea de una comunidad ciudadana que trasciende toda individualidad y para la cual todos viven y mueren. Ahora, el hombre llega a la excelencia cuando muere por la patria; la areté consiste, entonces, en la ofrenda de la propia persona en aras de un bien más alto, pero es un tipo de areté distinta, en la que el hombre presta menos atención a la figura idealizada del héroe. De igual manera, es llamada areté heroica, pero en este caso el heroísmo consiste en el amor a la patria. Es importante destacar la noción de polis que prima en Grecia, la cual está

balcánica, penetraron en Grecia [...]. El tipo particular de invasores se mantuvo en Esparta con la mayor pureza. La raza dórica proporcionó a Píndaro su ideal de hombre rubio, de alta estirpe, tal como se representaba no solo al Menelao homérico, sino también al héroe Aquiles, y, en general, a todos los 'helenos de rubios cabellos' de la Antigüedad heroica" (Jaeger, 2002, p. 88).

atravesada por la religión; en la epopeya la polis es un mundo idealizado en el que se desarrollan los intereses propios de los dioses olímpicos; en Esparta, en cambio, aparece un elemento crucial, lo humano: "La polis es la suma de todas las cosas humanas y divinas" (Jaeger, 2002, p. 98). Por tanto, requiere un compromiso único de los ciudadanos, ya que la polis ahora es un espacio de la vida pública, donde se desenvuelve el espíritu guerrero. La polis se convierte en la meta de cada hombre espartano.

Esta es una areté que se dirige a establecer un ciudadano desde lo político, una areté que se fundamenta en la polis. "El hombre político alcanza su perfección mediante la perennidad de su memoria en la comunidad por la cual vivió y murió" (Jaeger, 2002, p. 97). Para tal fin el poeta usa como recurso el arte, en particular la elegía, que a partir de una situación real le permite exhortar a los hombres a la transformación. Cada hombre debe dar la vida para la polis, y cada uno atiende las exigencias de esta, que son el resultado de su organización política; en el principio de manera muy individualista, en la que cada hombre noble se encargaba de sí mismo, a la vez que respetaba la ciudad en tanto cumplía sus leyes; esta es la idea de justicia que se impuso en Grecia y que condujo a determinar un comportamiento del hombre espartano, el cual debía, además de obedecer leyes, que son para todos, cumplir con su propia misión para con la polis, su propio deber, que se cumple en la guerra. En ello se basa la educación que se implementó en Esparta, definida con la palabra Agogé, que se refiere a la renuncia voluntaria de todo impulso personal, se trata de una educación pensada desde la disciplina; así lo atestigua Plutarco en su obra *Las vidas paralelas*:

Nacido un hijo, no era dueño el padre de criarle [...] No estaba permitido a los espartanos criar y educar a sus hijos como gustasen, sino que debían entregarlos al Estado a la edad de siete años [...] de letras no aprendían más que lo preciso; y toda la educación se dirigía a que fuesen bien mandados, sufridores del trabajo y vencedores en la guerra. Por eso, según crecían en edad crecían también las pruebas rapándoles la cabeza, haciéndoles andar descalzos y jugar por lo común desnudos. Cuando ya tenían doce años no gastaban túnica y se les daba sólo una ropa para todo el año; así macilentos y delgados no usaban ni de baños ni de aceites y sólo algunos días se les permitía usar de este regalo. Dormían juntos en fila sobre un lecho de ramas que ellos mismos hacían [...]. A los más crecidos se les hacía traer leña, y a los más pequeños, verduras. Para traerlas los hurtaban, unos yendo a los huertos, y otros introduciéndose en los banquetes de los hombres con la mayor astucia y sigilo. El que se dejaba coger recibía azotes con el látigo por haberse mostrado desidioso y torpe en el robar [...]. Su comida era escasa, para que por sí mismos remediaran esta penuria y se vieran a ser precisos a ser resueltos y mañosos (Plutarco, *Las vidas paralelas*, Libro I, cap. IV).

La disciplina en Esparta implica seguir instrucciones en el momento indicado, y teniendo en cuenta que el enrutamiento pedagógico es tan estricto, pero que no olvida que el hombre tiene deseos en su interior, aparece el castigo como estrategia de enseñanza, el castigo por cometer faltas y el castigo como dificultad para alcanzar metas. Fue necesario que cada trabajo humano requiriera un esfuerzo superior, lo que les permitía desarrollar mejor las aretai. De la misma manera que Plutarco, Jaeger nos regala una imagen del tipo de educación griega al final del libro Paideia:

Las características esenciales del sistema son: la tendencia a velar desde muy temprano por la educación de hijos sanos ya antes de la concepción y durante ésta y el embarazo, la selección racial y la eugenesia; el ejercicio de la educación por medio de los órganos del estado, y no, como en otras ciudades, por medio de los padres y de los esclavos, [...]; la institución de paidónomo como suprema autoridad educativa del estado, el encuadramiento de los muchachos y de los jóvenes, separados de ellos, en formaciones militares; la vigilancia que cada clase ejerce sobre sí misma por medio de su hombre de más confianza; el endurecimiento del cuerpo mediante el vestido y a alimentación adecuados y, finalmente, la extensión de a educación por parte del estados a los primeros años de la edad madura (Jaeger, 2002, p. 968).

Aparece en la historia este modelo de educación formal y generalizada, establecida directamente mediante leyes del Estado, y, por ende, como su centro vital. Una educación pensada para todos por igual y bajo las mismas normas, con un instructor designado públicamente; todo esto es posible gracias a la idea de comunidad, y comunidad en tanto es una reunión de individuos que comparten los mismos ideales y cumplen una misión única y especial para con la patria, morir por ella: "Sólo en la polis es posible hallar aquello que abraza todas las esferas de la vida espiritual y humana (...)" (Jaeger, 2002, p. 84).

En este sentido, la areté política espartana requiere que el hombre no solo establezca en su interior unas normas, sino que además dirija sus acciones de la misma manera; para ello se recupera la idea del hombre completo, integral, de la epopeya, y debe cumplir con la misma máxima que Fénix enseñó a Aquiles; así la areté política está definida por el conocimiento interno del hombre y sus acciones, lo cual era lo estipulado y exigido a los héroes homéricos, entonces, "[...] la areté política debía ser un saber y un saber hacer" (Jaeger, 2002, p. 115). Esta acción educadora promueve una educación pública y, desde un mismo paradigma, el heroísmo guerrero como modelo de ciudadano perfecto, no como un adiestramiento militar, sino como una forma de conducir su formación con disciplina; una educación ciudadana desde la *agogé*, sin posibilidades de diferenciación; todos debían cumplir su deber para con la sociedad, en la que

predomina la vida pública sobre la privada; básicamente, la vida de cada espartano era la vida de Esparta misma:

La educación se extendía hasta los adultos. Ninguno era libre ni podía vivir como quería. En la ciudad, como en un campamento, cada cual tenía reglamentadas sus ocupaciones y su género de vida en relación con las necesidades del estado y todos eran conscientes que no se pertenecían a sí mismos, sino a la patria (Jaeger, 2002, p. 89).

En ello se fundamenta el Estado espartano cuando promulga sus ideales como una fuerza que lo lleva a su conformación y fortalecimiento. Parte del éxito de este modelo educativo tiene que ver con la organización política del Estado; la masa llamada a la formación en la destreza guerrera estaba conformada por un pequeño grupo de la clase dominante, que es el señorío libre, consagrado solo a los deberes ciudadanos, a las prácticas guerreras y a la caza (Jaeger, 2002, p. 89); por otra parte está la “clase popular, libre, trabajadora y campesina, los periecos y los siervos ilotas, una masa sometida, casi privada de todo derecho” (Jaeger, 2002, p. 88). Esta separación entre clase popular y clase dominante, los primeros, una población campesina e industrial; los segundos, ciudadanos con plenos derechos en el Estado, llamados los *homoioi*, los iguales, permite la realización de un ideal de educación (Jaeger, 2002, p. 89), debido a que todo está pensado como una gran máquina que debe sostenerse por sí misma, usando para ello la profesión de cada uno de los hombres que habitan Esparta; unos se dedican a la producción de los alimentos; otros, a la protección militar, y otros, al servicio. Incluso la posesión de la tierra y de sus frutos era manejada y distribuida por el Estado, que basó su desarrollo en este régimen socioeconómico.

Se abría paso la convicción de que Esparta no era tanto una determinada constitución como un sistema educativo¹⁸ aplicado hasta sus últimas consecuencias; su rigurosa disciplina era lo que le daba su fuerza. También la democracia, con su apreciación optimista de la capacidad del hombre para gobernarse a sí mismo, suponía un alto nivel de cultura; esto sugería la idea de hacer de la educación el punto de Arquímedes, en el que era necesario apoyarse para mover el mundo político (Jaeger, 2002, p. 384).

¹⁸ Esta idea de sociedad implantada en Esparta será retomada por Platón como el mejor modelo educativo. La siguiente figura jerárquica permite visualizar mejor la estructura social que imperó en Esparta: “Además de la anterior división, el Estado espartano tenía a su cabeza dos reyes [...] que sólo recobrarán su importancia originaria en el campo de batalla [...]” (Jaeger, 2002, p. 88); en segundo término, la asamblea popular, que es la antigua comunidad guerrera, y que participa en el Estado como ciudadanos con derechos, pero de una sola manera, ellos solo pueden opinar sobre las leyes y decisiones del Estado mediante el sí y el no. En realidad no hay cabida a una opinión personal de cada uno de los miembros de esta asamblea, ellos solo pueden participar afirmando o negando. Por otra parte está el Consejo de Ancianos, con poder para disolver la asamblea y el eforato, la autoridad más poderosa del Estado y que reduce a un mínimo el poder político de la realeza”(Jaeger, 2002, p. 88).

Usando la elegía, Tirteo, el poeta de Esparta, alienta en los ciudadanos un ethos pedagógico en el que prima el patriotismo y la voluntad de sacrificio (Jaeger, 2002, p. 93); el poeta es la voz del sentir general del Estado, que llama, a través del poema, al cumplimiento del deber, y se convierte en el maestro, en el educador de Esparta o, como lo llama Jaeger, “Heraldo de la areté”. Tirteo define la personalidad espartana, formando el espíritu del Estado, y se dirige a los ciudadanos de Esparta en primera persona, mostrando la identificación del poeta con el horizonte de la polis, ya que él también cumple con su misión dentro de esta; su profesión en la vida pública es de guía, y lo hace de la manera como se puede apreciar en el Fragmento 6 de su obra recuperada:

Pues es hermoso morir si uno cae en vanguardia
como guerrero valiente que por su patria pelea.
Que lo más amargo de todo es andar de mendigo,
abandonando la propia ciudad y sus fértiles campos,
y marchar al exilio con padre y madre ya ancianos,
seguido de los hijos y de la esposa legítima.
Porque ese será un extraño ante quienes acuda
cediendo a las urgencias de la odiosa pobreza.
Afrenta a su linaje y baldona su noble figura
y toda clase de infamia y ruindad le persigue (Solón en: Valparaíso, 2007: 1).

De la misma manera que en los poemas de Homero y de Hesíodo, el llamado del poeta a los hombres es a cumplir el deber, que es la máxima de acción y pensamiento que rige a Grecia desde el principio de la civilización. En este fragmento el poeta muestra al espartano la desgracia que caerá sobre él si escoge el camino incorrecto, en el que manchará no solo su nombre, sino el de toda su familia, y con esto indica el poeta que indigna a su comunidad, en tanto pone en primera instancia una decisión personal que “baldona su noble figura”. En términos generales, quien por este camino decida transitar no alcanzará nunca la máxima areté, y en el caso espartano no será nunca un ciudadano libre¹⁹. En estos fragmentos es notorio el cambio de imprecaciones y del origen de estas; en la epopeya son los dioses los que imponen castigos a los hombres por no cumplir con la justicia, aceptar su destino y cumplir sus deberes. En el siguiente fragmento de *La República*, de Platón, este compara el trabajo de los poetas Homero y Hesíodo, y se puede apreciar la similitud en cuanto a la noción de justicia:

Así el noble Hesíodo habla como Homero. Hesíodo afirma que los dioses hacen, para los justos, que los Robles porten bellotas en sus copas y abejas en el medio y las ovejas estén cargadas de lana [Hesíodo. Trabajos y días.

¹⁹ En tanto lo que se pretende es crear una comunidad, no es viable que una decisión que se refiere al plano íntimo, como lo es abandonar la batalla por flaqueza de personalidad, afecte su sostenimiento.

232-234]. [...] En forma similar se expresa Homero: Tal como la gloria de un rey irreprochable y temeroso de los dioses, que mantiene recta justicia, la negra tierra aporta trigo y cebada, mientras los árboles se cargan de frutos, el ganado pare sin cesar y el mar lo provee de peces [Homero. Odisea XIX 109-113] (Platón, 1998, 363 b-c).

Por otra parte, el tema que define el comportamiento de los espartanos es la estimación social, que tiene que ver con el reconocimiento del hombre como ciudadano y que se pierde en el momento que decide renunciar a sus obligaciones. Para el espartano deberá primar el bien común, en aras de mantener el orden establecido para la convivencia; subsiguientemente, cada ciudadano se beneficia de los frutos de vivir en comunidad, que van desde la provisión de alimentos hasta la protección militar, como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

Un bien común a la ciudad y al pueblo entero es
el hombre que, erguido en vanguardia, se afirma
sin descanso, y olvida del todo la fuga infamante,
exponiendo su vida y su ánimo audaz y sufrido;
y enardece con sus palabras al que combate a su lado.
Este es el hombre que resulta valioso en la guerra.
Y pronto las feroces falanges de los enemigos rechaza,
Y con su esfuerzo detiene el oleaje que trae la batalla (Solón en: Valparaíso,
2007: 2).

Nótese cómo el poeta propone que la unión de esfuerzos, de las aretai de cada hombre, lleva a buen término la batalla, le provee una victoria a su Estado, en tanto todos ponen al servicio de este su propia justicia, valentía y fuerza; “este es el hombre que resulta valioso en la guerra”, dice Tirteo, y al decir esto hace un llamado a todos los hombres de su Estado a convertirse en hombres valiosos, en hombres que entregan la vida por la patria, que no temen a la muerte y que su mayor fin siempre será hacer de su comunidad una comunidad mejor –he aquí la gran diferencia con los modelos anteriores–, pero de la misma manera que en generaciones anteriores, estos hombres se deben transformar en fuerza útil, su profesión al servicio de todos, lo que posibilita el mantenimiento de la grandeza de la sociedad.

En tanto cada hombre aprende de manera natural los preceptos de la elegía, puede avanzar y ser como rueda dentada que se ajusta a las exigencias de la nación y permite que esta funcione perfectamente. Este era el objetivo final de la formación del individuo: fortalecer una vida privada al servicio de una vida pública que beneficiara a toda la comunidad y, sobre todo, que permitiera la consolidación de una sociedad sólida en el ámbito cultural, político y religioso. En ello consiste la ética del Estado: el guerrero es la forma más alta de humanidad, y desdichado e incompleto es aquel que no cumple con sus deberes

ciudadanos; el ciudadano espartano deberá atender a una virtud, la virtud ciudadana, que será someterse a la ley escrita, que es, a su vez, la isonomía²⁰:

En tanto que el Estado incluye al hombre en su cosmos político le da, al lado de su vida privada, una especie de segunda existencia, el cada cual pertenece a dos órdenes de existencia y hay una estricta distinción, en la vida del ciudadano, entre lo que es propio y lo común. El hombre no es puramente "idiota", sino también "político". Necesita poseer, al lado de su destreza profesional, una virtud general ciudadana, mediante la cual se pone en relación de cooperación e inteligencia con los demás, en el espacio vital de la polis (Jaeger, 2002, p. 114).

En el fragmento 18d, Tirteo nuevamente llama al hombre espartano al heroísmo guerrero, y al decir que no se deben preocupar por sus propias vidas enseña que es más importante la vida del Estado que la vida de un ciudadano, aunque esa vida sea importante, porque se atreve a luchar por obtener un bien común, por lo que recibirá la gratificación destinada a los héroes de la patria:

¡Adelante, hijos de los ciudadanos de Esparta,
la ciudad de los bravos guerreros!
con la izquierda embrazad vuestro escudo
y la lanza con audacia blandid,
sin preocuparos de salvar vuestra vida;
que ésa no es costumbre de Esparta (Tirteo en: Valparaíso, 2007: 2).

La areté política de Esparta es diferente a la areté del campesino o a la heroica. En tanto lo que importa en Esparta es que el soldado entregue su vida, valientemente, por la patria, era favorable que al momento del combate estuviera dispuesto a luchar; en ello radica la virtud general ciudadana, como lo menciona Tirteo²¹ en el anterior fragmento. Aunque la areté ciudadana se diferencia de las anteriores, indudablemente tiene que nutrirse de ellas para seguir su propio ideal de nación; esta areté se acerca a las anteriores así: de la heroica, extrayendo de ella la convicción del guerrero de que a través de la lucha consigue la grandeza espiritual y física, y de la campesina, rescatando la idea de justicia como el poder sin el cual se hace imposible la vida en sociedad. La justicia en Esparta es cumplimiento del deber en la guerra:

²⁰ Es innegable la influencia política de la educación, en tanto permitió que se definieran unas aretai para el Estado de Esparta, sin olvidar que, al igual que en la Grecia primitiva, los beneficios solo son dados a los ciudadanos con plenos derechos políticos; en este caso el beneficio es el de ser espartano y estar bajo su protección.

²¹ Tirteo deja claro que está hablando para una comunidad real, por lo tanto la areté ciudadana que promueve es más valedera que la cantada en los poemas homéricos, ya que en realidad existe un hombre que puede alcanzar en la lucha la elevación de su propio estado a través de su muerte; en este sentido vale más la inmortalidad de la comunidad entera –entiéndase, Esparta– que una supuesta inmortalidad del alma que aun los griegos, en tiempos de Tirteo, no han logrado corroborar.

El antiguo, libre ideal de la areté heroica de los héroes homéricos se convierte en un riguroso deber hacia el estado al cual se hallan sometidos todos los ciudadanos sin excepción, del mismo modo que se hallan obligados a respetar los límites entre lo mío y lo tuyo (Jaeger, 2002, p. 109).

Los espartanos otorgaron valor a la tradición oral como fuente de las leyes que debían regir su Estado e hicieron que tanto reyes como ciudadanos del común estuvieran regidos por la misma ley, las únicas leyes escritas, las llamadas rhetra²². No es una codificación de leyes particulares civiles y públicas, sino el nomos, en el sentido originario de la palabra: una tradición oral, dotada de validez, de la cual solo unas cuantas leyes fundamentales y solemnes –las llamadas rhetra– fueron fijadas en forma escrita (Jaeger, 2002, p. 88).

La clave del éxito de la educación espartana es haber logrado que los ciudadanos fueran conscientes de no pertenecer a sí mismos, sino a la patria; no permitieron brotes de individualidad:

La nueva dikaiosyne era más objetiva. Se constituyó en la areté por excelencia, desde el momento en que se creyó poseer en la ley escrita, el criterio infalible de lo justo y lo injusto. Mediante la fijación escrita de nomos, es decir, del derecho usualmente válido, el concepto de la justicia alcanzó un contenido palpable. Consistió en la obediencia a las leyes del Estado, del mismo modo que más tarde la “virtud cristiana” consistió en la obediencia a los mandamientos divinos (Jaeger, 2002, p. 109).

Para lograr que cada uno apropiara dicho fin común debía formarse, ante todo, la conciencia de cada ciudadano, para que de manera natural y sin necesidad de constricción alguna cumpliera con su meta en la polis; para ello la idea de justicia (dikaiosyne), que es la areté superior del guerrero en Esparta, debía ser interiorizada, y todas las demás virtudes del hombre debían estar subordinadas a esta.

²² Las rhetra regulaban tanto los poderes de reyes como los del pueblo; en ello consiste la Eunomia, una única ley para todos. Procuraban que cada uno atendiera la justicia, con el fin de establecer un ethos que permitiría la grandeza de la comunidad; aquí cada ciudadano debe sacrificarse por la ciudad y olvidar sus intereses particulares, y para ello disponía de un orden educativo que se apoyaba en la poesía.

Referencias

- Foucault, M. (2009). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Hesiodo (1990). *Teogonía*. México: Porrúa.
- Homero (1972). *La Ilíada*. México: Grolier.
- Isócrates (2007). *Discursos*. Barcelona: Gredos.
- Jaeger, W. (2002). *Paideia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Platón (1998). *Diálogos. IV República*. Madrid: Gredos.
- Plutarco (1821). *Las vidas paralelas*. Madrid: Imprenta Nacional.
- Valparaíso, P. C. (2007). *Historia antigua*. Recuperado de *Antología de elegía y yambo griego*: <http://historiantigua.cl/wp-content/uploads/2011/06/ANTOLOGIA-DE-ELEGIA-Y-YAMBO-GRIEGO.pdf>

6

CONCEPCIÓN DE MAESTRO SEGÚN DEWEY

Sandra Janeth Rojas Panqueva

Aquí se sostiene, después del rastreo realizado en la obra de Dewey, que la concepción de maestro está determinada por la función y el papel que este desempeña en la adquisición de la experiencia y por la función social y psicológica que se instala en la escuela para el desarrollo de la personalidad del niño y para su articulación con el programa escolar, en tanto espacio de organización, interacción y desarrollo cognitivo en el horizonte de su autorrealización como individuo social. Situar al maestro y sus funciones implica, en parte, mostrar, por efecto de la crítica que le hace al papel que cumple en la escuela tradicional, cómo el conocimiento es importante en la escuela, en la medida que se opta por la validez de este, producto del pensamiento científico, vinculándolo a las expectativas psicológicas y a las demandas de un mundo económico marcado por la productividad industrial, las relaciones sociales democráticas y el bien común, señalando cómo el niño se convierte en el centro del acto educativo, y el maestro, en su director, por ser capaz de instituir acciones de autorregulación y de control eficaces en su proceso progresivo de crecimiento, poniendo el interés (signo y síntoma de crecimiento y desarrollo) como articulador del programa escolar y de las materias de estudio, en su proyección vital en tanto ciudadano, trabajador y miembro activo de la sociedad.

Escuela: educación y experiencia

Cuando Dewey dice que existe una idea de la educación como desarrollo, desde dentro, y formación, desde fuera, está diciendo que la historia de la pedagogía, hasta ese momento, se caracteriza por una relación de oposición, lo que es igual a decir que una tendencia se basa en los dotes naturales de los niños, en tanto que la otra se entiende como un proceso encaminado a vencer las inclinaciones naturales y sustituirlas por hábitos. Dewey está hablando aquí de lo que él entiende por escuela tradicional, en relación con otros modos de concebir la escuela.

En cuanto a la educación tradicional, Dewey señala que sus principios parten de una relación impositiva desde arriba, una disciplina autoritaria, un

aprendizaje a partir de los textos y los maestros, una adquisición de destrezas y técnicas aisladas por el adiestramiento y una preparación para un futuro remoto. Esta educación se sostiene en la aplicación de modelos y normas preocupadas por la conducta y la transmisión del saber, en donde aprender comprende “adquirir lo que ya está incorporado en los libros y las cabezas de los mayores” (Dewey, 2004a, p. 67), y enseñar consiste en la transmisión del conocimiento de algo estático, acabado, sin tener presente cómo se fue formando y los cambios que lo transforman. De la educación tradicional que, en sentido estricto, no es de la que habla Dewey, se podría decir que tiene como objetivo principal: transmitir un conjunto de informaciones y destrezas pegadas al pasado; afirma, en dicha concepción, cómo en esta escuela se privilegian las prácticas de disciplina que hicieron de ella una rutina y una costumbre, poniendo en segundo lugar la experiencia del niño, sus intereses y su realidad. Inclusive, Dewey llegó a afirmar que la escuela tradicional no tenía mecanismos pedagógicos para que el niño y el maestro se adaptaran mutuamente, dado que, en esta relación de autoridad, el adulto determina al niño.

Ahora bien, Dewey hace referencia a la educación progresista, contraponiéndola a la educación tradicional, en el sentido del desarrollo constructivo de una filosofía de la educación, planteando que los principios progresistas de esta educación hacen referencia a la expresión y al cultivo de la individualidad, al valor de la actividad libre, al aprendizaje mediante la experiencia, a la adquisición de destrezas y técnicas como medio para alcanzar los fines y las oportunidades de la vida presente y al conocimiento de un mundo sometido al cambio:

La unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación [...] basar la educación sobre la experiencia personal puede significar contactos numerosos y más inmediatos entre el ser maduro y el inmaduro que los que existen en la escuela tradicional, y consiguientemente, ser más guía en vez de serlo menos para los otros. El problema es, pues, ver cómo pueden establecerse estos contactos sin violentar los principios del aprender mediante la experiencia personal. La solución de este problema requiere una filosofía bien meditada de los factores sociales que operan en la constitución de la experiencia individual (Dewey, 2004a, p. 68-69).

En cambio, en la escuela progresista, la naturaleza inmadura del niño es guiada hacia la madurez, encarnada en la experiencia del adulto como factor que permite la interacción de fuerzas en la educación escolar; por eso, la organización de las materias de estudio están al servicio del desarrollo de la personalidad y el carácter del niño, en donde la finalidad no es el conocimiento, sino la autorrealización:

Es él [niño], y no la materia de estudio, lo que determina la cantidad y la calidad de la instrucción ... la fuente de todo lo que es muerto, mecánico y formal en las escuelas, se halla precisamente en la subordinación de la vida y experiencia del niño al programa (Dewey, 1926, p. 46).

Esta escuela parte de los intereses de los estudiantes, busca fortalecer la libertad¹ e iniciativa, proclama la espontaneidad y prefiere lo nuevo, el cambio y el progreso, reconstruyendo la experiencia presente del niño y concretándola en materias de estudio organizadas. En una mirada progresista de la escuela, los intereses de los niños se reconocen valiosos y operan por sí mismos o estimulados por el ambiente y los materiales escolares. Aquí los intereses son aptitudes respecto a posibles experiencias y ofrecen niveles de realización. La responsabilidad del maestro está en la selección de estímulos apropiados para la adquisición de nuevas experiencias, acordes con los intereses de los niños y con las experiencias deseables dentro del proceso escolar. Es el maestro quien interpreta, direcciona y guía las experiencias presentes, valorándolas y analizándolas en relación con los progresos y retrocesos del crecimiento escolar: “la experiencia sistematizada y definida del espíritu adulto adquiere así gran valor para nosotros, permitiéndonos interpretar la vida del niño tal como se presenta directamente, y guiarla o dirigirla” (Dewey, 1926, p. 51).

Las experiencias educativas permiten el reconocimiento de las potencialidades en los alumnos, preparándolos en el uso del conocimiento con criterio, al seleccionar y disponer las condiciones de aprendizaje que van influyendo en

¹ Para este pensador de la pedagogía, el niño, como sujeto concreto, no tiene voluntad, libertad e independencia; por eso es que debe ser formado en la libertad, pero libertad de acción regulada, que se desarrolla mediante procedimientos que va aprendiendo en el mundo. Sin embargo, la libertad no puede quedar sujeta a los deseos, y no debe estar sometida a las relaciones funcionales. Las relaciones funcionales tienen que ver con las actuaciones de los niños en relación con el manejo de los procedimientos, el uso de los instrumentos, la realización de actividades en un mundo real que lo determina. En este caso, las actividades pedagógicas que se le proponen al niño se orientan para presentarle contenidos que, por su significado, sean capaces de despertar en él un interés específico con algo que lo vincule y lo mantenga conectado a su realidad social. Esta relación permite la adaptación del niño al ambiente. La adaptación tiene lugar en la medida del desarrollo de la inteligencia del niño, la cual se construye entre la conducta y la necesidad: condición básica y constitutiva de las actividades psíquicas del mundo interior. Esa libertad tiene que ver con el proceso de adaptación, con el desarrollo de sus facultades y, de cierta manera, con los impulsos vitales. Dewey considera la libertad como la necesidad de crear condiciones, según las cuales el individuo comparte, valora y aporta por medio de su trabajo al bien común: actividades, propósitos sociales y actitud mental interna trazan una dirección al movimiento en la escuela, porque las ideas significan cualidades del espíritu expresadas en acciones: “la libertad significa esencialmente el papel desempeñado por el pensar –que es personal– en el aprender: significa la iniciativa personal, la independencia en la observación, la inventiva juiciosa, la previsión de las consecuencias y el ingenio para adaptarse a ellas” (Dewey, 1997, p. 254). Por eso, la libertad en tanto fase mental de la conducta individual se conecta con la actividad física del comportamiento en movimiento y no se sustenta la libertad fundamentada en la disciplina, el gobierno externo y el control de las conductas.

ellas, de tal manera que, al construirlas sobre una base organizada de información, el niño sea capaz de experiencias posteriores para vivir su realidad de manera exitosa; de lo contrario, sería un fracaso. Dado que se concibe al niño como un individuo inmaduro, las experiencias van conformándolo y desarrollándolo como un sujeto maduro, a través del estímulo y la participación en nuevas experiencias. Así, la educación se concibe como un proceso social de crecimiento, según una concepción biológica de desarrollo.

Cuando se habla de experiencia, en este caso particular, se habla de adquisición en cuanto a su valor en sí. Así, la experiencia presente es lo que es por la incidencia y la aplicación en los procesos de producción y distribución de objetos y servicios, afectando y determinando los comportamientos individuos, conformando sus relaciones presentes y poniendo en juego el futuro de la sociedad. De ahí la preocupación por lo que Dewey llama una *educación inteligente*, en relación con el método experimental, para trazarle una dirección y un rumbo a la sociedad: “El fin de hacer supremo en la educación el método de la inteligencia representado por la ciencia. No existe nada en la naturaleza inherente del hábito que impida hacerse habitual al método inteligente” (Dewey, 2004a, p. 118).

Dewey deja ver, en su concepción, que los maestros saben que educar al niño, que dirigir la formación de actitudes y hábitos para facilitar futuros aprendizajes, es un proceso social. Como el mundo está lleno de experiencias, es tarea del maestro preparar y dirigir a los alumnos para que el método de la inteligencia, representado por la ciencia, se convierta en hábito para vivir y estar dentro de la sociedad. En este proceso, el maestro es un medio para llegar a un fin; se le piensa como órgano dentro de la organización escolar con unas funciones específicas; es un agente² porque comunica conocimientos y destrezas; es un evaluador de resultados:

El principal propósito u objetivo es preparar al joven para las futuras responsabilidades y para el éxito en la vida, por medio de la adquisición de los conjuntos organizados de información y de las formas preparadas de destreza que presentan las materias e instrucción [...] los maestros son los órganos mediante los cuales los alumnos son puestos en relación efectiva con las materias. Los maestros son los agentes mediante los cuales se comunica el conocimiento y las destrezas y se imponen las reglas de conducta (Dewey, 2004a, p. 66).

² En el Diccionario de la Real Academia Española, *agente* viene de una forma latina *agens*, *-entis*, part. act. de *agere*, hacer, que tiene muchas acepciones: 1) persona o cosa que produce un efecto; 2) persona que obra con poder de otra; 3) persona que tiene a su cargo una agencia para gestionar asuntos ajenos o prestar determinados servicios; 4) persona que profesionalmente gestiona por cuenta ajena, mediante comisión; 5) funcionario que intervenía y certificaba las transacciones de valores cotizables; y 6) agente público. El término *agens* como adjetivo tiene las siguientes acepciones: activo, diligente, eficaz, vivo.

El maestro, en consecuencia, está en capacidad de controlar la información y el uso de los materiales, y de dirigir y preparar los aprendizajes y las experiencias hacia la formación de hábitos intelectuales y morales en los niños. Cuando esto ya se ha dado, el juicio del maestro direcciona el aprendizaje, de tal manera que, además de desempeñar el papel de juez, también desempeña el papel de agente de control de los procesos de enseñanza. Cuando se habla de la relación entre educación y experiencia, se está pensando en la conexión que hay entre inteligencia, actividad e interés. En Dewey, la inteligencia busca formar un pensamiento a partir de la experiencia, en donde el método de la inteligencia, representado por la ciencia, se convierta en hábito para vivir dentro de la sociedad, cuyo control guía la acción de cada uno, imprimiéndole significado a la conducta individual, según las condiciones y las capacidades de los niños. La relación entre actividad e interés, para el caso, no es una relación de dependencia, sino de reciprocidad y causalidad, porque entre más experiencias vitales haya, mejor será el proceso educativo. Con esto, no se está diciendo que cualquier experiencia es equiparada con la educación, puesto que el papel del maestro consiste en confrontar las experiencias educativas con las antieducativas.

Para abordar la relación entre experiencia y educación, Dewey (2004a) establece la categoría de *filosofía de la educación*; en sus palabras, “la educación es un desarrollo dentro, por y para la experiencia” (p. 74), porque tiene una función social y se convierte en una necesidad para mantener un proceso de continuidad y renovación de la sociedad a través de experiencias vitales. En consecuencia, la filosofía de la experiencia es un plan para dirigir la educación, porque se puede estructurar en referencia a lo que se hace y cómo se hace. De igual forma, las decisiones que se toman sobre las materias de estudio, los materiales, los métodos de enseñanza y de disciplina, y la organización social de la escuela orientan, controlan y desarrollan el proceso educativo de los individuos inmaduros (estudiantes) así como de la escuela.

La continuidad experiencial, o continuidad de la experiencia, determina lo que podría llamarse, con Dewey (2004a), *filosofía de la educación*. Estos atributos son rectores de los procesos educativos, en los que la continuidad opera como característica de la vida en desarrollo. El principio de continuidad se entiende como una sucesión permanente dentro de un proceso de autorrenovación, mediante la acción sobre el medioambiente.

En el proceso educativo hay una unión dinámica entre continuidad e interacción, en la perspectiva del desarrollo de experiencias valiosas y significativas para el niño escolar. En esta relación, los estudiantes son un factor de aprendizaje, y los maestros desempeñan el papel de agentes reguladores del proceso educativo, cuya tarea es crear condiciones objetivas de enseñanza;

son estos los directamente responsables de seleccionar y adaptar los ambientes en relación con las capacidades, las necesidades y los intereses de los alumnos, dirigiendo las experiencias educativas hacia propósitos y niveles altos de desarrollo³.

Una vez se establece la conexión orgánica entre educación y experiencia, el principio de continuidad se traduce en armonía con los principios del desarrollo para comprender la educación como un proceso social en coherencia con la experiencia y el crecimiento del individuo. A partir de ciertos aprendizajes de los individuos hacia una vida en común, el maestro, en tanto agente, y el estudiante, en tanto factor de aprendizaje, se definen mutuamente el uno respecto del otro en el ambiente escolar, dentro de la perspectiva paradigmática de un hombre formado para vivir en la democracia y en la sociedad, regido por un pensamiento reflexivo y constructivo.

De ahí que la contienda entre el niño y el programa escolar se presente como una contienda entre la naturaleza individual y la cultura social, porque el programa escolar en la educación, que él llama tradicional antigua, pone sus materias y contenidos por encima de los intereses y las experiencias vitales. Dewey cuestiona cómo en la educación tradicional se compara la inmadurez del niño con la madurez del adulto, y el universo objetivo, de verdad, ley y orden, que proponen las materias de estudio, con la subordinación de la vida y la experiencia del niño al programa.

La adaptación tiene lugar en la medida del desarrollo de la inteligencia del niño, la cual se construye entre la conducta y la necesidad: condición básica y constitutiva de las actividades psíquicas del mundo interior. Esa libertad tiene que ver con el proceso de adaptación, con el desarrollo de sus facultades y, de cierta manera, con los impulsos vitales. El niño es activo, pero no cuenta a la hora de tomar decisiones, no es partícipe de su propia educación; sabe, pero no mucho; tiene impulsos que requieren ser controlados; se adapta, pero se deben conocer las condiciones prácticas de dicha adaptación. Este niño es un potencial ciudadano, trabajador y un individuo social.

³ El desarrollo de ricas experiencias futuras en las que la persona obtenga lo que puede dar de sí se presenta como el horizonte pedagógico de los actos educativos, puesto que ellas se configuran en la perspectiva de las capacidades y destrezas de los individuos en su comunidad. Por eso, esta relación con la educación se concentra en su adquisición en función de los intereses del niño. Construir procesos de reflexión y procesos de aprendizaje cognitivo en los procesos educativos ponen en entredicho las llamadas experiencias antieducativas, situadas en el campo de las prácticas pedagógicas de la escuela tradicional: "una experiencia es antieducativa cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias. Una experiencia puede ser de tal género que engendre embotamiento; puede producir falta de sensibilidad y de reactividad. Entonces se restringen las posibilidades de tener una responsabilidad más rica en el futuro" (Dewey, 2004a, p. 72).

Al hablar de la naturaleza del niño se está haciendo referencia a su esencia y a las características con que se le reconoce en el ambiente social y, específicamente, en el escolar. Es de aclarar que en Dewey esta naturaleza está determinada por una concepción biológica, concepción que piensa el organismo y sus funciones según una noción evolutiva de crecimiento y de desarrollo. Este pensador de la pedagogía toma distancia de la teoría de la evolución, fundamentada en el desarrollo fisiológico, en las características de género (referido a la conservación de la especie humana), en la herencia social y en la selección del más fuerte; sin embargo, toma en consideración el impulso vital, en tanto existe una preocupación por las capacidades, facultades y habilidades innatas del niño. La teoría sobre la educación en Dewey tiene una marcada connotación psicológica, y la finalidad en la escuela, con la adquisición de la experiencia, no es el dominio de unos conocimientos del pasado y la ampliación de su información, sino la autorrealización, entendida como el desarrollo de las capacidades, habilidades y cualidades dinámicas concebidas como fuerza inherente de su experiencia vital. El programa es funcional, va a la experiencia del niño.

Al plantear la comprensión que tiene del programa, Dewey establece una relación de límites: el niño por un lado y el programa por el otro. No quiere decir que la relación del niño con el programa sea de oposición; por el contrario, este filósofo señala que el niño, con sus capacidades y experiencias, se anticipa al programa, dado que el programa escolar debe ser modificado y ajustado permanentemente según sus intereses y sus necesidades. Por consiguiente, su propuesta gira en torno a una conjugación del niño con el programa. Estos dos límites definen lo que ha de ser la experiencia escolar, en tanto resulta del flujo de energía y del movimiento de la experiencia, porque generan una dinámica para la creación de condiciones intelectuales, morales y psicológicas que le permiten al niño vivir lo que posteriormente va a realizar en la sociedad. Dados estos procesos, se puede entender cómo se conforma la relación del niño con el desarrollo de las materias de estudio. A este proceso se le llama *instrucción*.

Veámoslo (la experiencia) como algo fluyente, embrionario, vital, y comprenderemos que el niño y el programa son simplemente dos límites que definen un solo proceso. Así como dos puntos determinan una recta, así el punto de vista actual del niño y las verdades de las materias de estudio definen la instrucción. Esta es una continua reconstrucción que va de la experiencia presente del niño a la representada por las concreciones de verdad organizadas que llamamos materias de estudio (Dewey, 1926, p. 49).

Es al maestro a quien le corresponde capacitarse para interpretar y valorar los elementos (inclinaciones, intenciones, experiencias presentes, etc.) del proceso de aprendizaje del niño, sus manifestaciones de fuerza y debilidad, a la luz de su proceso de autorrealización. Las materias en el programa escolar tienen como función capacitarlo para que piense lógicamente en términos de las

operaciones mentales; por tanto, lo que desarrolla su cognición no es el conocimiento, sino la capacidad de poner en funcionamiento lo que sabe en términos de procedimientos (seguir el procedimiento).

En las materias hay que considerar dos aspectos: “uno, para el científico lo científico; otro, para el maestro como tal maestro” (Dewey, 1926, p. 63). Estos dos aspectos no son contradictorios, se identifican en el sentido de que la materia de estudio está constituida por un conjunto de verdades que le permiten al maestro plantear problemas. Al científico le permite localizar nuevos problemas, abrir nuevas investigaciones y desarrollarlas, porque las materias representan para él un cuerpo determinado de verdades que han de ser empleadas para la investigación; situación que en este punto se diferencia de la función del maestro, puesto que a este no le corresponde plantear nuevos problemas. Al maestro le concierne añadirle a lo que él enseña los nuevos resultados científicos y poner en contacto al niño con los programas y con la experiencia, volviendo las materias a la experiencia de donde han sido abstraídas.

Como maestro no le concierne añadir nuevos hechos a la ciencia que enseña; no propone nuevas hipótesis ni las comprueba. Las materias científicas le interesan como representando un grado y una fase determinados del desarrollo de la experiencia. Su problema es provocar una experiencia vital y personal. Por tanto, lo que le interesa como maestro son los medios por los cuales esa materia puede llegar a ser una parte de la experiencia; lo que hay de utilizable para ello en la vida presente del niño; cómo han de ser utilizados tales elementos; cómo su propio conocimiento de la materia puede servirle para interpretar las necesidades y los actos del niño y para determinar el ambiente en el que ha de ser colocado éste con el fin de que pueda dirigirse adecuadamente su desarrollo. Le importa no la materia de estudio como tal, sino la materia como un factor en relación con una experiencia total y en desarrollo. Ver así esto, es psicologizarlo (Dewey, 1926, p. 64).

Entonces, el maestro no es un científico ni un investigador. Su función es la enseñanza de los conocimientos que produce el científico; por tanto, el conocimiento de la materia puede servirle para interpretar las necesidades y los actos del niño en relación con el ambiente pedagógico. Si el maestro va a enseñar, debe saber lo que va a enseñar, pero en Dewey no es condición el ser un estudioso e investigador de ese saber científico; por tanto, el maestro no es un investigador, porque la naturaleza de su oficio no es la de ser un científico, lo que no quiere decir que el conocimiento del maestro deje de ser amplio, denso y riguroso, en el sentido de saber lo suficiente para que pueda hacer uso de esos conocimientos, apropiándolos y adaptándolos a las situaciones concretas de aprendizaje. De hecho, esto nos permite entender por qué para él el centro del acto pedagógico es el niño.

Ahora bien, el método, según Dewey, se puede reducir a la cuestión del orden de desarrollo de las capacidades e intereses del niño; de ahí que para presentar y tratar las materias es regla partir de la propia naturaleza del niño⁴. Es ganancia en el trabajo escolar partir del principio de que el aspecto activo precede al pasivo en el desarrollo, en donde la expresión tiene lugar antes que la impresión consciente, el desarrollo muscular antecede al sensorial y los movimientos aparecen antes que las sensaciones conscientes. El estado de conciencia es esencialmente motor e impulsor y tiende a proyectarse en acciones. El error de la escuela tradicional es colocar al niño en una actitud pasiva, receptiva o absorbente, contrario a su naturaleza activa.

En Dewey, la razón es, primariamente, la ley de la acción ordenada o efectiva. El razonamiento y el juicio son capacidades que tienen valor mientras están en relación con las decisiones tomadas en favor de mejores experiencias. En el desarrollo mental, los símbolos construidos son necesarios y se convierten en instrumentos para ordenar, clasificar y darles sentido a las ideas. El interés de un niño por una materia de estudio parte de los símbolos o las imágenes mentales que se ha hecho de ella, lo que se convierte en una necesidad o una motivación que han de ser aprovechadas en la enseñanza. Los intereses van revelando el punto de desarrollo en que se encuentra el proceso escolar. Los procesos intelectuales y racionales son el resultado de acciones ordenadas y desarrolladas para controlar otras acciones.

Aquí, la tarea del maestro, como parte de la preparación y presentación de las lecciones, es observar con detalle los intereses del niño para potenciar en él la imaginación y la capacidad de formar imágenes definidas, vivaces y crecientes de los objetos con los que se ponen en contacto en su experiencia. Por tanto, le corresponde al maestro interpretar los instintos y las tendencias de los niños como individuos sociales, y a la vez conocer la finalidad, el uso y la función de sus capacidades en relación con el futuro de la sociedad industrial: tenemos que poderlos retrotraer a un pasado social y considerarlos como herencia de anteriores actividades raciales. Tenemos también que poderlos proyectar en el futuro para comprender su resultado y su finalidad (Dewey, 1926, p. 57).

⁴ La naturaleza del niño (un ser en desarrollo) y la conciencia desarrollada del adulto (fines y valores encarnados en la experiencia madura del adulto) son dos factores fundamentales en el proceso de educación, que al ser vistos por separado y sin interacción generan un problema. El problema es el abismo entre la experiencia del niño y las diferentes materias que constituyen el programa escolar. De ahí que la debida interacción y acomodación de estas fuerzas y su acción recíproca se constituyan en el concepto de educación y en la esencia de su teoría educativa, "el niño es el punto de partida, el centro, el fin. Su desarrollo, su crecimiento es ideal. Sólo este proporciona la materia y la norma. Todas las materias de estudio han de estar al servicio del desarrollo del niño; son instrumentos que valen en cuanto sirven a las necesidades del crecimiento. La personalidad, el carácter, son superiores a las materias de estudio. La finalidad no es el conocimiento, la información, sino la autorrealización" (Dewey, 1926, p. 46).

No obstante, las preocupaciones filosóficas de Dewey sobre la función que cumple la educación en la sociedad, en este momento, pasan por el problema de la construcción de la conciencia social de los individuos en un mundo de relaciones sociales, determinando el uso del conocimiento y el modo de proceder de los sujetos⁵ en tanto función de la educación, que no es otra que la de formarle al niño dicha conciencia. Para este caso, hablar de conciencia social implica reconocer cómo el individuo de forma gradual va comprendiendo que los propósitos sociales lo llevan a su autorrealización, y la educación le permite participar del acumulado moral, intelectual y cultural de la humanidad. En Dewey, "la educación es el método fundamental del progreso y de la reforma social" (1926, p. 70).

Dewey parte del reconocimiento de un pasado de la humanidad que produce un acervo en términos del conocimiento, de saberes, de descubrimientos científicos y técnicos y de experiencia histórica que ha recorrido la sociedad occidental en términos de su progreso, de tal manera que el pasado de la humanidad construye el presente actual de la sociedad y le determina un horizonte en el futuro. De ahí que el acumulado moral, intelectual y social no puede desconocerse en la formación del niño; en cambio, debe articularse en términos de su utilidad (intelectual o práctica) y su realidad contemporánea, creando un lazo social del individuo con su mundo real. Ese acumulado cultural se ve recreado y renovado permanentemente por los grupos sociales a partir de la continuidad de la experiencia; de ahí la insistencia de este autor en continuar la vida social en los niños, portadores de la experiencia vital de la humanidad.

Para Dewey, los individuos nacen inmaduros, indefensos, sin lenguaje, sin creencias, sin ideas, sin ideales y sin normas. Los individuos inmaduros requieren la adquisición de destrezas necesarias para su autoconservación. Son los adultos en la familia y en la escuela quienes se hacen responsables de iniciarlos en los intereses, propósitos, costumbres, informaciones, destrezas y prácticas que requiere la sociedad a través de la instrucción, que se convierte en la

⁵ El propósito de su participación tiene que ver con la formación de sí mismo y la formación para vivir en la sociedad. La cultura, el Estado y la industria se tornan en el campo donde es posible su autorrealización, de tal forma que la educación convencional forma parte de un proceso general que establece como finalidad la vinculación del individuo a la vida laboral y a la vida democrática, en su doble papel de obrero y ciudadano. Este proceso está mediado constitutivamente por el ser social y psicológico que lo determina en sus intereses y sus realizaciones. En cuanto al proceso educativo, se considera de gran importancia partir de las condiciones sociales y del estado actual de la civilización para interpretar y dirigir adecuadamente las habilidades del niño y su capacidad de adaptación. La educación regula el desarrollo de la sociedad. Esta regulación se da con la adaptación de los individuos sobre la base de una conciencia social asumida en una forma de vida colectiva. Los ideales individuales son recogidos en los ideales sociales. Es a través de la actividad individual como se reconoce la formación del carácter como la única base genuina del recto vivir y es con la actividad social o comunal sobre el individuo, y especialmente con la escuela como órgano social, como se puede reproducir resultados éticos.

oportunidad de orientar una idea de hombre y de sociedad según las necesidades de los miembros constitutivos de un grupo social.

Bajo esta concepción, la escuela, como institución social, media entre el individuo y la cultura, en correspondencia con los métodos escolares más pertinentes, para disponerlos en relación con sus propósitos, desarrollando las capacidades según la utilidad de los conocimientos en el mundo del trabajo y en el cumplimiento de su deber democrático. Los maestros, en consecuencia, averiguan por las necesidades e intereses de los niños, asegurando su adecuado crecimiento (madurez) y observando sus tendencias como adultos.

La vida social no sólo exige señalar y aprender para su propia permanencia, sino que el mismo proceso de convivir educa. Este amplía e ilumina la experiencia; estimula y enriquece la imaginación; crea responsabilidad respecto a la precisión y la vivacidad de expresión del pensamiento. Un hombre que viva realmente aislado (aislado tanto mental como físicamente) tendría poca o ninguna ocasión de reflexionar sobre su experiencia pasada para extraer su sentido neto. La desigualdad de actuación entre el ser maduro y el inmaduro no sólo exige la enseñanza del joven, sino que la necesidad de esta enseñanza proporciona un inmenso estímulo para reducir la experiencia a aquel orden y forma que la hará más fácilmente comunicable y por tanto más utilizable (Dewey, 1963, p. 17).

La sociedad se vale de la escuela para llevar a cabo sus propósitos y sus fines generales; por eso, define el tipo de vida escolar según los recursos con los que cuenta, las materias de estudio pertinentes y el tipo de maestro que requiere para cumplir con sus propósitos políticos, entendiendo la política como el conjunto de actuaciones dirigidas a gobernar democráticamente la sociedad. En la escuela se lograrían reconciliar los ideales colectivos y los ideales individuales, deber moral supremo de la educación.

En síntesis, la concepción de maestro según la adquisición de la experiencia y el uso pedagógico del pensamiento científico y de los instrumentos metodológicos a través de los programas escolares en la escuela lo sitúan no como centro del acto educativo, sino en la función de agente encargado de dirigir la educación del niño en relación con su realidad y la adquisición de una experiencia articulada con el programa escolar, en tanto espacio de organización, de interacción y de desarrollo cognitivo en el horizonte de la autorrealización de este como individuo social.

El maestro, en estas condiciones, sistematiza la experiencia, direcciona el proceso escolar, se capacita para interpretar los diferentes elementos del proceso de aprendizaje del niño, dirige el aprendizaje hacia el desarrollo de facultades, habilidades y destrezas, pone al niño en relación con el medio natural y social

para estimular la madurez, planea el programa escolar psicologizando las materias⁶, orienta la instrucción en función de procesos mentales, aprovecha las capacidades genéticas de los niños, prepara ambientes educativos que provoquen nuevas experiencias, enseña los nuevos resultados científicos y pone al niño en contacto con ellos, a través del programa escolar y de la experiencia sobre el principio de la adaptación inteligente: “el conocimiento en su sentido estricto de algo poseído consiste en nuestros recursos intelectuales, en todos los hábitos que hacen inteligente a nuestra acción. Sólo lo que se ha organizado en nuestras disposiciones para capacitarnos a adaptar el ambiente a nuestras necesidades y nuestros fines y deseos a la situación en que vivimos es realmente conocimiento” (Dewey, 1997, p. 186). En el acto educativo señala cómo el niño es el centro de las preocupaciones de la escuela, del maestro y del programa escolar, siempre y cuando se tenga en consideración que el niño será el ciudadano, el trabajador y el miembro activo de la sociedad.

Así, la relación construida entre experiencia y educación se plantea con Dewey en la perspectiva del método reflexivo y del pensamiento científico, actuando sobre los campos del ejercicio de la democracia, del trabajo y de la comunidad, donde el individuo se realiza como sujeto social. Estos elementos lo dotan de herramientas para enfrentar la vida, resolver los problemas y actuar con libertad individual, según un principio de realidad. De ahí que la acción individual se realice en la práctica como condición política de autorrealización social.

Ahora bien, en *Educación y democracia*, una de las obras más conocidas y tal vez la más estudiada de Dewey⁷ (1997), este pensador se centra en mostrar la existencia de la relación entre educación y necesidad, en torno a la función de la escuela en la sociedad occidental y norteamericana (Dewey, 1997). Por necesidad entiende el motivo que tiene el niño para actuar, la cual es aprovechada en la enseñanza. Tiempos marcados por los ritmos y los intereses de los

⁶ Para Dewey el programa escolar es el medio para psicologizar las materias, poniéndolas en relación con la experiencia individual: “cuando las materias de estudio han sido psicologizadas, esto es, cuando han sido consideradas como un producto o desarrollo de las tendencias y actividades presentes del niño, es fácil localizar el obstáculo intelectual, práctico o ético que debe ser vencido para que aquel domine la verdad en cuestión. Esta necesidad suministra el motivo para aprender. Si el niño tiene un fin propio, personal, se verá impulsado a buscar los medios para alcanzarlo. Pero cuando el material es presentado directamente en la forma de una lección que se ha de aprender como tal lección, falta totalmente la conexión entre la necesidad y el fin. La ausencia de esta lección tiene como resultado lo que llamamos una instrucción mecánica y muerta” (Dewey, 1926, p.67).

⁷ Libros dedicados al estudio de la obra *Democracia y educación*: Nathanson, J. (1956). *John Dewey: la reconstrucción de la vida democrática*. México: Guaranía. Frankena, W. (1968). *Tres filosofías de la educación en la historia: Aristóteles, Kant, Dewey*. México: Uteha. Lawson, D. (1971). *John Dewey, visión e influencia de un pedagogo*. Buenos Aires: Nova. Guichot, V. (2003). *Democracia, ciudadanía y educación: una mirada sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Madrid: Biblioteca Nueva.

estudiantes, y espacios escolares contruidos con la intención de darle forma y significado al movimiento progresivo de la enseñanza y del aprendizaje en términos de la comprensión, explicación, experimentación, comprobación y evidencia sobre la eficacia de la aplicación de procedimientos y procesos educativos en torno al programa y sus materias de estudio, con la finalidad de constituir un individuo social, un ciudadano y un trabajador para la fábrica.

Así se entiende por qué el elemento particularizante de la escuela es el método y su aplicación, en tanto lo que ella pretende es la formación de un hábito de pensar. Aquí el pensamiento científico y la reflexión sobre la vida práctica en unas condiciones sociales determinadas tienden al progreso de la sociedad, de la comunidad y de los grupos humanos en su diversidad. De esta forma, la utilidad del pensamiento está dada por aquello que nos sirve, que nos es útil, que nos enseña, en términos convencionales, lo que ha acumulado la cultura en forma de conocimientos, de contenidos, de herramientas, de costumbres, para ser transmitidos a través de la enseñanza del arte, la ciencia y la política, pero también de la historia y de la geografía, materias de estudio, en el decir de este pensador, tal vez las más importantes para conectar al niño con el conocimiento de la sociedad que habita.

La capacidad institucional de la escuela no está en darle continuidad a las ideas y al conocimiento, sino a la formación del hábito de pensar reflexivamente, de actuar con moralidad, de aprender con eficacia, de usar y aplicar los conocimientos en el mejoramiento de las condiciones de vida reales en la perspectiva de una sociedad moderna: realizadora de ideales y del desarrollo de tareas pertinentes para que la sociedad progrese, pues esta es la única manera de que el individuo progrese.

Por tanto, la autorregulación, el control y la disciplina en ambientes determinados por la regla son tomados como ejercicios de formación y de tenacidad individual, distanciando al niño del libro y conectándolo con los intereses comunitarios y grupales y con los estímulos propios del medioambiente en el que vive: "Un grupo social dirige sus miembros inmaduros a su forma social propia. Como lo que se requiere es una transformación de la cualidad de la experiencia hasta que participe en los intereses, propósitos e ideas corrientes en el grupo social, el problema no es evidentemente el de una mera formación física" (Dewey, 1997, p. 21).

De acuerdo con Dewey (1997), mientras que la dirección escolar apunta a la apuesta hecha en un plan continuo, orientador de las tendencias activas de los estudiantes, el control implica una noción de energía que se impulsa desde adentro y supone una cierta resistencia del individuo por controlar o ser controlado, y la guía se presenta como una ayuda cooperante de las capacidades

naturales individuales. Los individuos, en conjunto con los demás, intervienen en actividades comunes terminando por formar parte de una comunidad, aceptando la determinación de estos factores en sus vidas particulares, traducidos en un orden, en un hacer y en unas regulaciones donde la actividad se vuelve una condición de situación general. Dewey afirma:

Tirar de una cuerda de la que están tirando otros no es una actividad compartida o conjunta a menos que se haga con conocimiento de que los demás tiran también, sea para ayudarles, sea para dificultar lo que están haciendo. Un alfiler puede pasar por las manos de muchas personas durante su manufactura. Pero cada una puede realizar su parte sin conocimiento de lo que hacen las demás o sin ninguna referencia a ello; cada una puede operar simplemente por un resultado privativo: su propio salario. No hay, en este caso, ninguna consecuencia común a que se refieren los diversos actos, y de aquí que no haya ningún intercambio o asociación auténticos, a pesar de la yuxtaposición y despecho de la circunstancia de que su hacer respectivo contribuya a un solo resultado. Pero si cada uno considera las consecuencias de sus propios actos como ejerciendo un influjo sobre los actos de los demás y tiene en cuenta las consecuencias de su conducta sobre sí mismo entonces hay un espíritu común, una intención común en la conducta. Hay una inteligencia establecida entre los diferentes contribuidores, y esta inteligencia común controla la acción de cada uno (1997. pp. 37-38).

No obstante, el método sigue teniendo un papel fundamental en mantener la estabilidad y el equilibrio entre los modos de educación espontáneos y los sistemáticos, los incidentales y los intencionales⁸, en la escuela; es decir, el método implica ser consciente de la existencia de unas reglas, no solo en la escuela, sino en cualquier campo de acción social. Ahora bien, el papel del método como aspecto organizador escolar tiene un efecto educativo regulador de las actuaciones de los alumnos y de los maestros en relación con el medioambiente y los instrumentos pedagógicos puestos al servicio del proceso de aprendizaje, porque se crea cada vez más la necesidad de una enseñanza sistemática e intencional, cuya finalidad es el desarrollo, el progreso y la participación individual en la vida democrática en términos de relaciones de igualdad.

La escuela, en tanto agente social y cultural, cuenta con las condiciones prácticas, materiales y teóricas objetivas para consolidar el lazo social, y la enseñanza

⁸ “De aquí que, cuando la adquisición de información y de destreza intelectual técnica no influye en la formación de una disposición social, la experiencia vital ordinaria no logra adquirir sentido, mientras que la escolaridad sólo crea cultos ‘ingeniosos’, es decir, especialistas egoístas. Evitar un conflicto entre lo que los hombres saben conscientemente, porque se dan cuenta de haberlo aprendido por una tarea específica del aprender, y lo que saben inconscientemente, porque lo han absorbido en la formación de sus caracteres por el trato con los demás, llega a convertirse en una tarea cada vez más delicada en todo desarrollo de una educación especial (Dewey, 1997, p. 19).

posee la cualidad consciente y deliberada, cargada de sentido. Entre la escuela y la enseñanza surge el método reflexivo y la realización de actividades escolares del proceso educativo, observando el tipo de educación adquirida por el “ser inmaduro” (el niño) por grados y graduaciones, según se controla el ambiente en el que se actúa, pensándolo y sintiéndolo de forma indirecta y regulándolo de forma deliberada con referencia a su efecto educativo.

El criterio en la escuela es el de influir sobre las disposiciones mentales y morales de los niños, de los jóvenes y de los maestros. Este criterio se realiza gracias a tres funciones: una, ofrecer un ambiente simplificado y gradual; dos, eliminar los rasgos o costumbres perjudiciales del medioambiente, y tres, contrarrestar elementos limitantes del ambiente, es decir, en la primera función se trata del reconocimiento del acumulado de conocimiento generacional en relación con la participación de los niños: “los niños son capaces de recorrer en poco tiempo de su vida lo que la raza ha necesitado periodos largos y penosos en alcanzar” (Dewey, 1997, p. 43); en la segunda función se evita que las creencias sin fundamento científico influyan sobre los hábitos mentales de los niños, y en la tercera función se trata de la aceptación, la disposición y el intercambio de las restricciones y de las limitaciones impuestas por el grupo con un ambiente social más amplio y rico en experiencias. Así, la misión de la escuela es la de estabilizar, integrar y coordinar las diferentes influencias de los ambientes sociales y la disposición de los niños, de manera tal que se simplifiquen y ordenen los diferentes ambientes familiares, grupales, religiosos, callejeros, etc., en equilibrio con el nuevo ambiente escolar, la nueva escuela.

Esta es la apuesta y la decisión de Dewey cuando privilegia la sociedad sobre el individuo, al pensarlo como una parte, como uno más del grupo, pero definitivamente no el factor determinante de su constitución, permanencia y proyección, porque los miembros de una sociedad están determinados por el desarrollo educativo cuando funda la transmisión de la cultura en el ejercicio de la comunicación, en la adquisición de información y en el adiestramiento de destrezas intelectuales dirigidas por los adultos, preparando a los jóvenes para participar eficazmente dentro de la sociedad industrial. El tiempo y el espacio se constituyen en ambientes cuyas condiciones y circunstancias facilitan o dificultan la acción social: “el medio ambiente significa lo que interviene en esta actividad como una condición de éxito o de fracaso” (Dewey, 1997, p. 22).

Puesto que de lo que se trata es del control social, la inteligencia común que surge de las condiciones sociales, de los ambientes educativos y de la enseñanza consciente, ya sea a través de los medios o de los fines de la acción, es intrínseca a las disposiciones individuales, lo que equivale al logro del control interno, asunto de la educación. Regular los efectos, provocar respuestas, desarrollar actividades en conjunto, según las tendencias naturales del individuo, es tarea

de la escuela; esto es independiente de la realización de actos escolares diferentes, pues al fin y al cabo significan lo mismo.

Así, la vida de comunidad, la dirección del grupo, el control individual, logran ejercer un control sobre sus propias costumbres y regular la disposición y los impulsos, actuando sobre un fin particular, un ordenamiento, una continuidad y una sucesión de actos determinados por la decisión, la acción y el estímulo que se provoca en los demás. Esta noción de control centra acciones, impulsos y estímulos para mantener una línea de desarrollo ulterior de los miembros de la sociedad, una articulación de las inclinaciones naturales y unos resultados morales. Dewey distingue entre los resultados físicos del control y los resultados morales, puesto que uno no depende del otro.

Por ello no se trata de mantener una concepción fija de escuela sobre la idea del trabajo como "autoactividad" para controlar el movimiento e imponer la quietud física, afectando la comprensión, el interés y el planteamiento de problemas por parte del niño, cuando experimenta y comprueba las ideas sugeridas por la realidad, la experiencia y la dirección del maestro, sino, por el contrario, mostrar cómo actuar de modo libre implica potencializar los órganos sensoriales y motores en los niños, cuidando y aprovechando la oportunidad de investigar, experimentar y hacer uso de los materiales, siguiendo los procesos y procedimientos propios del aprender.

Dewey propone que en la escuela progresista haya conciencia de la unión de espíritu y cuerpo en la adquisición del conocimiento, y desarrollo de la libertad en relación con el pensar efectivo, condiciones para el desarrollo de la curiosidad y de la capacidad de resolver problemas, para la formación de los hábitos, el control de los impulsos y la satisfacción de las necesidades. Recordemos que para Dewey la libertad es una actitud mental, una cualidad del espíritu, y es intelectual:

Una sociedad progresiva considera valiosas las variaciones individuales porque encuentra en ellas los medios de su propio crecimiento. De ahí que una sociedad democrática deba, de acuerdo con su ideal, permitir la libertad individual y el juego libre de las diversas capacidades e intereses en sus medidas educativas (1997, p. 257).

Según Dewey (1997), la influencia de los miembros de una sociedad es predominante en la formación de las disposiciones mentales y morales, en este caso, de los niños, pues esta no se organiza ni se ordena por imitación (seguir un modelo), ni por copia de comportamientos, ni por adaptación, ni reproducción, ni apropiación de conductas ajenas para hacerlas propias, sino por el ejercicio de compartir con otros, en función de intereses identificados, propósitos comunes y un espíritu también común; esto implica que la vida en

común no se conforma por relaciones de semejanza de conducta, puesto que son las preguntas por la intención y el sentido de las cosas las que convierten el instinto imitativo en un factor que permite el desarrollo eficaz de las acciones.

Ahora bien, la vida social, la formación de hábitos de pensar en la escuela, la adquisición de experiencias en la educación, la realización de actividades según fines en común, más que finalidades, tiene su máxima expresión en la vida democrática, según dos criterios: uno, el reconocimiento de los intereses y capacidades de los miembros de la sociedad para poder ejercer control sobre ellos, y dos, el cambio de hábitos sociales hacia la agrupación y la experiencia compartida que marcan una dirección teleológica al modo de vida. La participación en los bienes, la igualdad de oportunidades en las mismas condiciones, el uso inteligente de las cualidades específicas y variables de los individuos, etc., son aspectos significativos para la vida común, y no para la estratificación de clases sociales. Aquí la educación intencional y sistemática tiene fuerza porque hace posible o no el reajuste social en vías del progreso de la humanidad, cuyos individuos se disponen y se adaptan de forma voluntaria al sistema:

Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control social y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden (Dewey, 1997, p. 91).

En este mapa, Dewey señala cómo el papel del individuo tiene que ver con el conocimiento, las ideas y las creencias: sin duda, nuevas ideas están surgiendo constantemente en el Nuevo Mundo (finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX), las cuales están en proceso de conformación y materialización en prácticas sociales; situación nada fácil para la época, puesto que su pretensión pasaba por el logro de una independencia intelectual sustentada en la indagación, los inventos, la revolución científica moderna, los descubrimientos, en parte, determinados por la observación: incluidos los puntos de vista filosóficos en torno a la noción de individuo separado de la naturaleza, replanteando con este enunciado la concepción de continuidad del individuo, la naturaleza y sus semejantes. De fondo, lo que se pone en juego es la legitimidad intelectual, la actitud crítica y la transformación de las costumbres y de las creencias como recursos de una cierta idea de progreso: "Las variaciones intelectuales del individuo en observación, imaginación, juicio e invención son simplemente los recursos del progreso social, así como la conformidad al hábito es el medio de la conservación social" (Dewey, 1997, p. 250).

Estas condiciones se expresan en la formación de una experiencia pensada en términos de adquisición y de acumulación, bajo el supuesto de comprender la práctica social y de explicar el mundo moderno según unos supuestos teóricos, a partir de la noción de cambio y de control social. Esta relación teoría-práctica implica conocer un campo donde las cosas se captan para salir de la incertidumbre, de las alteraciones, de las desviaciones y darle un lugar preciso a la diversidad, una vez la verdad da cuenta de lo eterno y de lo universal; mientras la práctica se configura en la relación necesidad-acción, lo que produce un hacer alterando las cosas, cambiándolas. De ahí, la noción de control sobre el mundo de la experiencia, fijándola y ordenándola en relación con la ley y la razón, aunque no sometiéndola; en el decir de Dewey (1997), lo que conecta la experiencia con lo empírico es el método experimental. Por consiguiente, la reorganización social eficaz de los hábitos intelectuales y la redefinición del papel del individuo dentro de la sociedad en relación con el conocimiento, el saber y las creencias aceptadas fortalece la idea de una sociedad progresista con: independencia intelectual, libertad de observación, de imaginación, de indagación, de invención y de adaptación con respecto a los avances de la ciencia. Este individualismo intelectual de carácter moral y social, junto con la revisión crítica de las creencias, la vida mental de los ciudadanos y la construcción de una conciencia social, son elementos de los que dispone la sociedad para el progreso de la humanidad y las transformaciones sociales controladas por el interés público.

Así, en el plano de la enseñanza, el interés es público en conexión intrínseca con el material estudiado, haciendo surgir una serie de afirmaciones y de análisis filosóficos, donde Dewey (1997) sitúa la relación educación y democracia bajo la condición de la supresión de los dualismos, en tanto limitantes de la acción social en términos teóricos y prácticos: conocer como actividad intelectual, y hacer como actividad práctica, destituyendo relaciones excluyentes: hombre o naturaleza, individualidad o asociación, cultura o vocación, determinadas por los signos sociales y naturales de separación, semejanza y equivalencia en el campo de la educación; concepción influyente de la organización de oposición de las materias de estudio en la escuela. En su lugar, Dewey (1997) propone conformar relaciones de inclusión en el contexto de la educación, afirmando cómo en el conocimiento formado y comprobado por la experiencia personal y la lucha por reconocer la libertad de acción y de investigación constituye *“un plan de estudios para todos”* (p. 246). Según este punto de vista, se hace del pensamiento una guía práctica, se recompensa la responsabilidad con la práctica del ocio, se presentan las materias de estudio como la contrapartida del mundo y se toma el método como la contrapartida del espíritu.

Entre el conocer y el hacer está la inteligencia, el conocimiento y la actividad, conformando las condiciones sociales, prácticas e instrumentales para la

adquisición de la experiencia en el campo de la educación, a través del aprendizaje y con referencia a los procesos de enseñanza; procesos y procedimientos operativizados y materializados en la escuela progresista, a través de la realización de su función social, que no es otra que la autorrealización individual y la vida en comunidad, según intereses y propósitos comunes en contacto permanente con la realidad. El objetivo formal de la institución escolar es mantener la unidad del método con las materias de estudio. En estas condiciones pragmáticas es posible hacer de la escuela una institución social moderna; ella está puesta ahí, en la vida social, para destituir de sus prácticas las relaciones duales e instituir y asegurar la construcción de conexiones entre el aprendizaje individual y la acción social, la libertad y el control social. Por tanto, crear situaciones y ambientes de aprendizaje favorece la motivación, la conexión y la comprensión de los significados de aprender, estudiar e instruirse en unos propósitos sociales comunes, determinando el desarrollo y el gobierno del individuo escolar:

Cuando el aprender es una fase de empresas activas que supone cambios mutuos, el control social interviene en el mismo proceso del aprender. Cuando está ausente el factor social, el aprender se convierte en un mero transporte de algún material presentado a la conciencia puramente individual y no hay razón inherente alguna por la cual deba darse una dirección más socializada a las disposiciones mentales y emocionales (Dewey, 1997, p. 254).

Ahora bien, Dewey parte de la idea de soberanía nacional en tanto el arte de gobernar los individuos en relación con los intereses del Estado, lo cual implica reconocer sus órganos administrativos, militares y económicos en la dirección del desempeño de las funciones propias de las instituciones sociales: familia y educación. La política, entonces, rige la acción social, situando la educación como el factor primordial y condición de progreso y eficacia. Por tanto, al distanciarse de la concepción de adiestramiento disciplinar y del desarrollo personal de los individuos para el logro de los propósitos sociales, la educación opta por concebirse en relación con la idea de cultura y desarrollo de la personalidad, poniendo la filosofía como referente en la conciliación de las distintas posturas, cuando adopta la noción del carácter orgánico del Estado. En la soberanía nacional se asume la subordinación individual a la autoridad política y la obediencia a los mandatos de los superiores como la asimilación objetiva manifestada en el Estado⁹.

⁹ Puesto que el desarrollo de la personalidad pasa por los objetivos y el sentido de las instituciones organizadas en función del progreso social, son los mandatos superiores del Estado, en tanto autoridad política, los que determinan el lugar de subordinación y de obediencia de los individuos al mismo Estado y sus instituciones: único camino para el sujeto racional: "el buen ciudadano ordinario está sometido a una gran cantidad de control social y que una parte considerable de este control no se siente como una restricción de la libertad personal" (Dewey, 2004a, p. 94). Con esta idea de soberanía nacional se

De ahí el énfasis puesto en la función de la educación nacional y social como el campo constitutivo y constituido de realización de las ideas del Estado en la perspectiva de la formación del ciudadano liberado, emancipado y progresando gracias a la educación y a sus capacidades individuales, creciendo al ritmo que la sociedad progresa. El modelo de nación se convierte en el referente de organización y asociación social de los nuevos individuos-ciudadanos, haciendo posible la convergencia de distintos intereses, en una unidad de intereses políticos, sociales y económicos para vincularlos y reconocerlos como miembros de la sociedad. Mientras que el Estado, con el fin de lograr sus propósitos, empieza a darle sentido a sus actuaciones, delineando políticas de bienestar y progreso social sobre la base fundamental de la dirección, regulación y desarrollo de una educación que llegue a todos:

Internamente, la cuestión ha de afrontar las tendencias que, debido a las presentes circunstancias económicas, divide a la sociedad en clases, algunas de las cuales son convertidas meramente en instrumentos para la cultura superior de las demás. Extremadamente, la cuestión afecta a la reconciliación de la lealtad nacional, del patriotismo, con la devoción superior a las cosas que unen a los hombres en fines comunes, independientemente de las fronteras políticas nacionales. Ninguna de estas fases del problema puede resolverse por medios puramente negativos... El mismo principio se aplica a las consideraciones que afectan a las relaciones de las naciones entre sí. No es bastante enseñar los horrores de la guerra y evitar todo lo que pueda estimular los celos y la animosidad internacionales. Debe acentuarse todo lo que une a los pueblos en las empresas y resultados cooperativos humanos, independientemente de las limitaciones geográficas. El carácter secundario y provisional de la soberanía nacional respecto a una asociación e intercambio más pleno, más libre y más fructífero de todos los seres humanos, debe introducirse como un estado de ánimo operante (Dewey, 1997, pp. 90-91).

pretenden conciliar los intereses particulares con los intereses del Estado como práctica política para la concreción de la relación empresa-comercio-sociedad. Dewey considera que otro problema se presenta con el cambio de la noción de soberanía nacional, dado que el desarrollo de la ciencia, el comercio y el arte trascienden las fronteras nacionales junto con las situaciones internas nacionales de hostilidad que se viven, en donde los intereses son más individuales que comunitarios; situación que obliga a pensar en salidas diplomáticas fundamentadas en la ciencia y en la práctica política. Por esto, se le exige a la teoría pedagógica la tarea de pensar nuevamente el sentido de lo social "como una función y prueba de la educación" para estar en relación con la empresa y los propósitos sociales más allá de las fronteras políticas nacionales. Dewey (1997) plantea a la educación en y para la democracia el problema fundamental de resolver el conflicto entre una finalidad nacionalista y una finalidad social, entendiendo la primera desde una perspectiva humanitaria que comprende la finalidad social de la educación en conjunción con la finalidad nacional, centrando la preocupación del Estado y de la nación en el bienestar y el progreso social y sus resultados bien administrados: "¿Es posible que un sistema de educación sea dirigido por un Estado nacional y que, sin embargo, los fines sociales del proceso educativo no sean restringidos, constreñidos y corrompidos?" (p. 90).

En síntesis, el ideal democrático de la educación en Dewey está sustentado en el sistema de educación pública, lugar de crecimiento progresivo de los individuos, en la escuela progresista a partir de la liberación de sus capacidades y la dirección de su educación, instrucción y adiestramiento por medio de procesos y procedimientos de aprendizaje eficaces, determinados por un campo de oferta escolar con el fin social de realizar el ideal de igualdad política, económica y jurídica de los miembros de la sociedad. Aquí las habilidades y las destrezas son recursos del individuo con la condición de usarlos en el bien común. La escuela es, por tanto, la institución social por excelencia, capaz de modificar las ideas provenientes de la educación tradicional y de actualizar, en términos de la cultura moderna, los métodos de enseñanza, los procedimientos de aprendizaje, los procesos de disciplinarización y de comportamientos de los niños, el método de estudio; son cuestiones que atañen al maestro.

A manera de conclusiones

La función del maestro está determinada por la adquisición de la experiencia en el niño, por la aplicación del método científico en los procesos de enseñanza, por la instrucción en unos conocimientos básicos organizados en materias de estudio fundamentados en el pensamiento reflexivo y por el adiestramiento del comportamiento en tanto es posible el desarrollo de habilidades y destrezas tendientes al uso y a la utilidad de las herramientas que provee la inteligencia en sus procesos de asimilación, acumulación y adaptación gracias a la adquisición de la experiencia; de tal suerte que con estos elementos y conceptos desarrollados se puede sostener que con Dewey se produce el cambio de estatuto del maestro y se instituye su función en el sistema educativo durante el siglo XX. Sin embargo, también aparece el niño como personaje central del acto educativo y de las prácticas pedagógicas en la nueva escuela.

Ahora bien, la escuela es una institución, según Dewey, influenciada en su función social y comunitaria por el doble papel que debe desempeñar el maestro en la sociedad moderna: forma un cierto modo de ser psicológico del niño en su realidad, conduciéndolo por los caminos de la autorrealización y el desarrollo de su personalidad, y crea las condiciones materiales y prácticas para la adquisición de una experiencia articulada al programa escolar en tanto espacio de organización, de interacción y de desarrollo cognitivo. En este espacio institucional, el maestro no es un investigador, ni un descubridor, ni un científico; es un funcionario, un servidor social, un líder, un agente; su función tiene que ver con el estudio juicioso, riguroso y objetivo de los resultados de las investigaciones obtenidos en el campo de las disciplinas y de las ciencias, dirigido a la aplicación del método científico, al desarrollo de contenidos según los programas de las áreas del conocimiento y a la creación de ambientes propicios a la indagación y a la reflexión. De ahí la poca importancia que se le

da al estatuto del maestro en tanto escritor e investigador en los discursos sobre la escuela en Dewey, durante gran parte del siglo XX.

Entonces, en este contexto político, la escuela es determinante por el papel que cumple en tanto órgano social, cuya misión en el campo de la educación es situar la escuela misma como de mayor interés para la sociedad y garantizar su efectividad para alcanzar el progreso y lograr las reformas sociales necesarias para que se pueda comprender lo que la escuela significa, dotando al maestro (educador en su lenguaje) de medios, herramientas y razones para realizar su misión (Dewey, 1963, p. 71). De ahí se puede concluir que más que la educación en función de los conocimientos, los saberes, la cultura, los conceptos, a Dewey le preocupa la escuela en el sentido de una educación centrada en la adquisición de la experiencia, la comprensión y permanencia de los intereses y la realización pedagógica de acciones reflexivas; es decir, imprime a la educación en la escuela el sello de un pensamiento pragmático, técnico y operativo en el sentido de los procesos, los procedimientos, el método, la operación y la acción.

Ahora bien, cuando Dewey hace referencia a la educación progresista, contraponiéndola a la educación tradicional, en el sentido del desarrollo constructivo de una filosofía de la educación, plantea cómo los principios progresistas se preocupan por la expresión y el cultivo de la individualidad en relación con la vida colectiva, el valor de la actividad libre, el aprendizaje mediante la experiencia, la adquisición de destrezas y técnicas como medios para alcanzar los fines sociales aprovechando las oportunidades de la vida presente y el conocimiento nuevo producido por un mundo sometido al cambio; por tanto, no es de extrañar su concepción de conocimiento como un instrumento eficaz, organizado a la manera de conjuntos lógicos de información y adquirido a través de las actividades de instrucción en la escuela. De allí el énfasis que hace sobre la responsabilidad que tiene “la nueva educación”, o educación progresista, en la selección, clasificación, ordenamiento y organización de experiencias escolares en relación con el conocimiento; tal que la aplicación de una teoría de la inteligencia en la escuela implique pensar el proceso progresivo de crecimiento del niño (inmadurez-madurez) en su proyección como sujeto-adulto, activo y miembro de la sociedad democrática. Crecimiento entendido como desarrollo y avance de habilidades y hábitos intelectuales lógicos y morales a través de la experiencia, preparando a los jóvenes para responsabilidades futuras y exitosas en la sociedad y en el trabajo.

En la nueva escuela, el programa de estudio entra en contacto con la experiencia, dejando de ser una abstracción, porque le da significado a las conductas, los comportamientos, los intereses y las preocupaciones del niño, haciendo posible que el maestro lo dirija, lo guíe y reoriente en sus actitudes; así, el programa se convierte en un medio psicologizante de la educación del niño en la experiencia

escolar. Las materias de estudio son un factor organizativo de los contenidos a los que el niño accede por etapas según el grado de complejidad, de tal suerte que él se inicie en las nociones y en los contenidos elementales o inferiores en la escuela, gracias a su desarrollo mental, para aprender a usar dichos contenidos de las materias de estudio en provecho de su experiencia vital.

Frente al pensamiento filosófico y psicológico desarrollado sobre la naturaleza del niño, la escuela y la educación, las materias de estudio se consideran un espacio funcional para la adquisición de las experiencias provocadas por el maestro; ellas representan el resultado acumulado de los esfuerzos de la raza humana de modo organizado y sistematizado, expresado de manera reflexiva:

Los hechos y verdades que entran en la presente experiencia del niño y los contenidos en los programas escolares son los términos inicial y final de la misma realidad. Oponerlos unos a otros es oponer la infancia y la madurez del mismo ser vivo en desarrollo; es poner una frente a otra la tendencia en movimiento y el resultado final del mismo proceso; es sostener que la naturaleza y el destino del niño luchan entre sí (Dewey, 1926, p. 50).

La experiencia del niño es el motor de las materias de estudio. La experiencia forma actitudes, da motivos, desarrolla intereses, provoca hechos y construye verdades que se presentan de manera organizada para su conocimiento, a través de materias ya elaboradas. Dichas materias son interpretadas como manifestaciones de fuerza y movimiento que actúan sobre la vida de los escolares; por ello, el papel del maestro es descubrir los procesos pedagógicos y psicológicos que intervienen en el espacio escolar que se abre entre la experiencia presente y la función de las materias de estudio. Para que el maestro pueda hacerlo, es necesario que comprenda la noción de experiencia como algo ilimitado y flexible que va construyéndose de manera organizada.

Así, en el proceso educativo hay una unión dinámica entre continuidad e interacción, en la perspectiva del desarrollo de experiencias valiosas y significativas para el niño escolar. En esta relación los estudiantes son un factor de aprendizaje, y los maestros desempeñan el papel de agentes reguladores del proceso de aprendizaje, cuya tarea es la de crear condiciones objetivas de enseñanza. Cuando se hace referencia al ambiente escolar, se están designando no solo los lugares próximos al hombre, sino la continuidad específica de esos lugares y las condiciones que allí pueden estimular, promover o dificultar las características y la formación de un individuo. El medioambiente tiene valor en la medida que la interacción afecta al individuo. En síntesis, una vez se ha establecido la conexión orgánica entre la educación y la experiencia en relación con el principio de continuidad en la escuela, es posible comprender cómo la educación es un proceso social en armonía con los principios de desarrollo y progreso; proceso social en la medida que los individuos hacen de esa experiencia

humana una posibilidad de contacto y de comunicación a partir de ciertos aprendizajes dados en la experiencia, en coherencia con los principios del crecimiento social hacia la vida en común.

El principio de la escuela es preparar al niño para la vida social en comunidad, imposible de lograr sin la participación y el cumplimiento de la función del maestro, a quien le corresponde estimular y controlar el proceso pedagógico, las relaciones internas de los niños y la manera como asumen el trabajo escolar en relación con sus pensamientos. No se trata de hacer de la tarea del maestro un mundo de imposiciones de ciertas ideas, o de disciplinar o formar impresiones o sensaciones conscientes, sino de lograr que los niños se expresen, desarrollen sus músculos, se muevan y logren hacer acciones de sus estados conscientes. Por tanto, el maestro debe cumplir, como miembro de la sociedad, la función de seleccionar las influencias que han de afectar al niño, y ayudarlo a responder adecuadamente a esas influencias, siendo su misión determinar el desarrollo de la madurez y de la conciencia social del niño como disciplina de vida, a través de pruebas y exámenes para comprobar las aptitudes que posee para la vida social, reconociendo sus capacidades en relación con los servicios que puede prestar, sobre la base de las experiencias que le propone el maestro; no puede dedicarse a las tareas del científico, ni del investigador o del escritor, puesto que es la vida social del niño la base de toda preparación o desarrollo intelectual del maestro, puesto que la función social de la educación es aterrizar al niño en su realidad y formarlo para ella. Por eso debe centrarse en impartir conocimientos útiles y técnicos para la adquisición de experiencias susceptibles de formarle habilidades prácticas e intelectuales con las cuales se pueda desempeñar dentro de una sociedad industrial y democrática. Al preparar actividades que tengan contenidos educativos en los que se reproduzcan las condiciones de la vida real de la sociedad, el maestro hace que los niños vivan física y mentalmente las experiencias que son parte del acervo cultural, social, intelectual y moral del grupo social al que pertenece según sus intereses y el ambiente social.

Si la educación vista por Dewey es un proceso social, la escuela entonces cumple una función social porque favorece *una forma de vida en comunidad*, en la que los niños heredan la tradición intelectual, moral y cultural, y a la vez los prepara y capacita para funcionar en la sociedad. El niño es estimulado y controlado mediante la vida de la comunidad a través del trabajo; mientras, la escuela, a través de las actividades y los trabajos escolares, dispone gradualmente la responsabilidad de representar la vida presente en relación con lo cotidiano del hogar, la vecindad y los juegos. Dewey se distancia de una escuela que falsea la realidad y propone actividades postizas que no le permiten al niño verse en función de una vida futura en la sociedad. Al respecto Dewey (1963) afirma:

La escuela ha de ofrecer al niño estas actividades y reproducirlas de modo que el niño aprenda gradualmente su sentido y sea capaz de desempeñar su papel con relaciones a ellas. Esto es una necesidad psicológica porque es el único medio de asegurar la continuidad en el desarrollo del niño, el único medio de proporcionar un fondo de pasadas experiencias a las nuevas ideas dadas en la escuela (p. 60).

Al niño se le educa para el dominio de sí mismo, pensando que esto le permite hacer uso pleno y rápido de todas sus capacidades, formándose un juicio social cuando aprehende las condiciones en las que vive, mediante la realización de acciones y el desarrollo de procedimientos como parte de su preparación para desempeñarse con éxito en la sociedad. Por eso, a la educación le corresponde conocer, controlar y dirigir las capacidades, gustos, hábitos e intereses del niño para que se relacione con los otros de manera funcional y hábil. Dice Dewey (1963): “El individuo que ha de ser educado es un individuo social y que la sociedad es una unión orgánica de individuos” (p. 59).

La sociedad se vale de la educación para llevar a cabo sus propósitos y fines, organizando la vida escolar, los medios, los recursos, las materias de estudio y la función del maestro en relación con una idea de continuidad y eficiencia del desarrollo. En la escuela se logran reconciliar los ideales colectivos y los ideales individuales, logrando que la educación reconozca en la sociedad un deber moral supremo. De allí proviene la noción de maestro en Dewey, y sobre los principios educativos del método científico como una opción pedagógica y los elementos que conforman la educación en relación con la experiencia, los intereses del niño y su desarrollo cognitivo. La organización científica de los conocimientos se comprende a partir del principio de causalidad, en relación con el medio y las consecuencias. El conocimiento aumenta en la medida que se evidencia la madurez del alumno y su experticia para relacionarse con el medio natural y social. El alumno pasa de propósitos simples, con medios rudimentarios, a un crecimiento intelectual y moral que le permite conocer hechos y principios que constituyen las ciencias y las circunstancias sociales presentes.

Por tanto, es al maestro a quien le corresponde capacitarse para interpretar y valorar los elementos (inclinaciones, intenciones, experiencias presentes) del proceso de aprendizaje del niño y sus manifestaciones de fuerza y debilidad a la luz de su proceso de autorrealización. Las materias en el programa escolar tienen como función capacitarlo para que piense lógicamente en términos de las operaciones mentales; por tanto, lo que desarrolla su cognición no es el conocimiento, ni los saberes, sino la capacidad de poner en funcionamiento los saberes técnicos en términos de procedimientos (seguir el procedimiento). Entonces, el maestro no es un científico, ni es un investigador, porque su

función es la enseñanza de los conocimientos que produce el científico; por tanto, el conocimiento de las materias puede servirle para interpretar las necesidades y los actos del niño en relación con el ambiente pedagógico. Si el maestro va a enseñar, debe saber de lo que va a enseñar, por lo tanto, para poder enseñar su conocimiento debe ser amplio, denso y riguroso, en el sentido de saber lo suficiente para que pueda hacer uso de esos conocimientos, apropiándolos y adaptándolos a las situaciones concretas de aprendizaje; de hecho, esto es lo que nos permite entender por qué para Dewey el centro del acto pedagógico es el niño, no el maestro.

La preocupación del maestro al dirigir al niño en su aprendizaje pasa por desarrollar sus destrezas y sus habilidades, creando condiciones prácticas de aprendizaje en un ambiente escolar adecuado a la adquisición de experiencias; para él, estos espacios no tienen que ver necesariamente con el hecho de que el niño aprenda a pensar conceptos, a comprender teorías y a entender la estética del mundo en el que vive; por el contrario, el niño se adapta, se acomoda, reflexiona y se sumerge en variadas experiencias, a través de una serie de actividades ordenadas en procesos y procedimientos; de ahí, la capacitación del maestro en las potencialidades, aprendizajes e intereses del niño.

Por último, si en Dewey la concepción biológica del niño determina su noción de desarrollo, la concepción psicológica determina la de experiencia, en su concepción de educación. Por tanto, en la escuela la finalidad no es el dominio de unos conocimientos del pasado y la ampliación de su información en el presente, ni la comprensión de conceptos y saberes, sino la autorrealización del individuo en la vida social; de ahí el papel del maestro como observador de los procesos del desarrollo de las capacidades, de las habilidades y de las cualidades dinámicas como fuerza inherente de la experiencia vital del niño. El ideal del maestro es llevar al niño a su desarrollo y direccionar su crecimiento. El programa es funcional, porque va a la experiencia del niño; el conocimiento es una herramienta que ayuda a formar un criterio orientado hacia la autorrealización; en esta medida, el programa escolar está en sintonía con los intereses, la experiencia y la naturaleza del niño. El maestro debe hacer funcionar estas dinámicas y responder por la educación del niño.

La función social del maestro, legitimada por los Estados-nación, le da un estatuto y una posición social, derivada de la naturaleza social de la escuela, instituida para transmitir conocimientos útiles, prácticos y conectados con el mundo real en el que vive. De ahí la importancia de enseñarle al niño a reflexionar su propio vivir, puesto que no se trata de cambiarlo, sino de ampliar sus horizontes y su mirada, de hacerlo reflexionar sobre la vida que lleva y mejorarla en el sentido de la ideas de un mundo nuevo, substituyendo un mundo viejo, injusto, inequitativo y desigual; adaptándose, acomodándose, adquiriendo

experiencia y solucionando las situaciones problemáticas de sus condiciones de vida en términos de bienestar social y como un ciudadano capaz de vivir su propia realidad para el bien común.

El maestro de la escuela progresista, modelo por el que se inclina Dewey (1989), es un líder y un adiestrador mental, en el sentido de ordenar y entender el significado de los temas objeto de las materias de aprendizaje, tendiendo a la formación de hábitos de pensar con lógica, mediante la observación y la comunicación correcta de la información y la preocupación reflexiva por comprender que el niño aprehenda el mundo gracias a la imagen que se hace de su propia realidad; entonces, la experiencia se adquiere en la escuela. Las ideas y los problemas se convierten en centros de interés, en donde *el interés no es capricho, sino es el signo y el síntoma de la capacidad y el crecimiento como representaciones del estado de desarrollo del niño y su grado de madurez* (Dewey, 1963, p. 69). El maestro (el adulto) ingresa al mundo del niño a través de sus intereses e identifica así sus capacidades y los materiales que se necesitan para su educación. Los intereses no se fomentan ni se reprimen, porque si se reprimen conducen a la sustitución del niño por el adulto, debilitando su curiosidad y su iniciativa, y si se fomentan dejan de ser permanentes y se vuelven transitorios. En conclusión, los intereses consiguen poner en contacto al niño con el maestro en la experiencia y con el mundo de los objetos de la realidad.

En este proceso, el maestro es el medio para lograr que el método de la inteligencia, representado por la ciencia, se convierta en hábito para vivir, poder trabajar y permanecer dentro de una sociedad democrática; por ello se le piensa como un órgano dentro de la organización escolar, con unas funciones específicas: es un agente, porque comunica conocimientos y destrezas; es un orientador y un evaluador de los resultados de las experiencias adquiridas por el niño; es un líder, un adiestrador mental, un servidor social; en últimas, es un funcionario:

En las condiciones actuales, una parte excesiva de los estímulos y del control procede del maestro por haber sido descuidada la idea de la escuela [...]. El lugar y el trabajo del maestro en la escuela han de ser interpretados sobre la misma base. El maestro no está en la escuela para imponer ciertas ideas o para formar ciertos hábitos en el niño, sino que está allí como un miembro de la comunidad para seleccionar las influencias que han de afectar al niño y para ayudarlo a responder adecuadamente a esas influencias [...]. La misión del maestro consiste directamente en determinar, sobre la base de una más vasta experiencia y de un saber más maduro, cómo disciplina de la vida ha de llegar al niño. El maestro tiene la misión no solo de educar a los individuos, sino de formar la verdadera vida social... Todo maestro debería comprender la dignidad de su profesión: la de ser un servidor social destinado a mantener el verdadero orden social y asegurar el

desarrollo social acertado. De esta suerte, el maestro es siempre el profeta del dios verdadero y el introductor en el verdadero reino de Dios (Dewey, 1963, p. 62).

Es, pues, papel del maestro (nada de científico, de descubridor, de inventor, de creador, de artista) controlar el ambiente en que actúan los estudiantes, pensar y planear las materias en relación con la vida cotidiana, influir en las disposiciones mentales y morales (emocional) de los niños y dirigir el ambiente escolar, contrarrestando los elementos negativos, contradictorios y ambiguos del ambiente social. Así, la noción de maestro en Dewey y los elementos que conforman la educación en relación con la experiencia, los intereses y su desarrollo cognitivo permiten establecer los principios educativos del método científico como una opción pedagógica, que él llamará, en adelante, progresista, donde el maestro será un exponente de la enseñanza como adquisición de la experiencia.

Estas características sociales del maestro, en esta nueva época y en estas nuevas realidades, se convierten en las condiciones prácticas históricas, puestas a prueba en la escuela, conduciéndolo al cambio de estatuto durante el siglo XX y proyectándolo para el futuro siglo XXI, pronosticando cómo el niño será el centro del acto educativo y el personaje central de las prácticas pedagógicas en la escuela. Esto no significa que el niño tenga la palabra, se le deje de disciplinar o deje de ser objeto del dominio del adulto; lo que quiere decir es que, en adelante, será objeto de control a partir del cumplimiento de procedimientos sobre la base del aprendizaje de saber hacer, saber aprender y aprender a aprender:

Como maestro no le concierne añadir nuevos hechos a la ciencia que enseña; no propone nuevas hipótesis ni las comprueba. Las materias científicas le interesan como representando un grado y una fase determinados del desarrollo de la experiencia. Su problema es provocar una experiencia vital y personal. Por tanto, lo que le interesa como maestro son los medios por los cuales esa materia puede llegar a ser una parte de la experiencia; lo que hay de utilizable para ello en la vida presente del niño; cómo han de ser utilizados tales elementos; cómo su propio conocimiento de la materia puede servirle para interpretar las necesidades y los actos del niño y para determinar el ambiente en el que ha de ser colocado éste con el fin de que pueda dirigirse adecuadamente su desarrollo. Le importa no la materia de estudio como tal, sino la materia como un factor en relación con una experiencia total y en desarrollo. Ver así esto, es psicologizarlo (Dewey, 1926, p. 64).

En el proceso educativo, el valor del conocimiento del maestro en la escuela está en la observación del estado psicológico del niño, puesto que este es determinante para encauzar las fuerzas, los instintos y las capacidades del

infante. El material sobre el que ha de trabajar es sobre la estructura psicológica, las actividades, la naturaleza del niño, las condiciones sociales y el estado actual de la cultura, traduciéndolo a equivalencias sociales, donde el pasado se retrotrae al presente como proyección del futuro en función de la idea de desarrollo y de progreso. Aquí, la educación es la adaptación a la sociedad a través de la adquisición de la experiencia, subordinando la libertad individual a un Estado social y político. Si esta es la función del maestro, ¿para qué se necesita un maestro investigador (en tanto que este ejercicio de la ciencia le corresponde al científico, al escritor, al inventor o al artista, y el maestro no es ninguno de ellos)?

En conclusión, es función del maestro, por un lado, dirigir a los alumnos hacia el conocimiento de los hechos y principios, que en su organización final constituye las ciencias, y, por otro lado, utilizar las experiencias presentes para direccionar gradualmente a los alumnos, mediante el conocimiento de hechos y leyes en la sociedad democrática y en el sistema industrial. Aquí los alumnos están llamados a comprender cómo los métodos de las ciencias les van señalando el camino para llegar a vivir un mejor orden social en la democracia. Orden que resulta de la aplicación de las ciencias físicas, al ponerlas en contacto con operaciones y procesos generadores de estos conocimientos, dando lugar, para el caso de la escuela, al programa escolar y a las materias de estudio. El maestro está en el plano de los instrumentos de la educación, igual que el conocimiento, la misma educación y los saberes útiles.

Referencias

- Dewey, J. (1926). *La escuela y el niño*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Dewey, J. (1963). *El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2004a). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

7

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA: PROBLEMAS Y FRACASOS

Oscar Andrés Rincón Villamil

Si uno lo investiga, verá con agrado que a los "mayores" nunca les ha faltado un pretexto pedagógico para echárselas de sabios ante los niños e imponerles sus mañas y manías del momento.

Walter Benjamín

El presente texto tiene como propósito difundir y analizar algunas reflexiones en torno a la enseñanza de la literatura, que, de acuerdo con los parámetros políticos y pedagógicos actuales en Colombia, se ha convertido en una herramienta subalterna de la enseñanza de la lengua o, en el mejor de los casos, en una forma de dirigir a los estudiantes hacia lo que deben ser las expresiones escritas, según los criterios de agentes sociales dominantes, especialmente en el campo de la política. Por otro lado, se pretende demostrar cómo los métodos recurrentes para enseñar literatura no han hecho más que alejar a los lectores y escritores potenciales de textos literarios, en tanto provocan el disgusto y el rechazo tajante de los educandos.

Teniendo como base fundamental las ideas del pensador norteamericano John Holt, es posible afirmar que las instituciones educativas no tienen ningún interés por educar a sus estudiantes en el área de la literatura, asumiendo que, muy probablemente, estas mismas instituciones desconocen los profundos significados y las enormes implicaciones que en campos como la sociedad y la cultura puede llegar a tener la labor de las letras como arte de la palabra, como instrumento creador y liberador; además, considerando que la literatura ha sido objeto de innumerables estudios a través de la historia, y que su definición es maleable de acuerdo con distintos factores, como la composición estética del texto, la creatividad en el uso de la lengua, el contexto histórico, la región geográfica o la inclinación ideológica, entre otros, se observa que todas estas discusiones en torno a las letras son desconocidas o ignoradas por aquellos que, en el campo educativo, deberían promoverlas y nutrir las con el propósito de mejorar la formación de los estudiantes en este campo. En este sentido, Holt muestra cómo aquellos que pretenden mejorar los procesos de formación están

muy lejos de conocer la realidad con la que están trabajando; esto significa que ni siquiera los estudiosos del tema, en este caso la literatura y su enseñanza, conocen realmente la dimensión de la problemática:

Si los nuevos reformadores educativos no logran ver las cosas más claras de cómo las ven, no es por miopía, sino por otras dos razones. La primera es que tienden a hablar antes de haber mirado bien, y sus teorías obstruyen y difuminan tanto su visión como la de los demás. La segunda es que su contacto con las escuelas es de un carácter tan especial y artificial que no saben realmente cómo son (Holt, 1982, p. 20).

Holt quiere decir que aquellos que teorizan o politizan alrededor de la educación están hablando desde posiciones intelectuales o políticas que no les permiten conocer realmente las problemáticas internas de las escuelas, pues, al parecer, no importa lo que sucede en una escuela, sino lo que se percibe a nivel político en un ambiente abstracto de resultados y estadísticas. Ahora bien, se sabe que los maestros, que sí se encuentran dentro de las escuelas y las conocen, tienen como referencia las bases teóricas y las políticas que menciona Holt en su crítica; por lo tanto, tienen la visión obstruida y no conocen su propio lugar de trabajo o, peor aún, pueden ser conscientes de la gravedad de la situación, pero al enterarse de las políticas y de las teorías que priman sobre el acto educativo se someten a ellas por varias razones, como el cumplimiento del deber político, el temor a perder el puesto por sus posibles propuestas innovadoras y el temor a represalias de directivas y padres de familia a causa de no cumplir con las políticas, los estándares, los lineamientos, etc., que se emiten desde las esferas que dominan el campo educativo, entre otras razones. Pero tal vez el problema más grave al respecto es que los mismos maestros desconocen tanto las políticas como las teorías que aplican directamente sobre sus áreas de conocimiento, y piensan que un modelo pedagógico o una estrategia didáctica son la panacea de la educación universal, no solo en literatura, sino en todas las disciplinas que se imparten en la escuela. En este sentido, es importante entender que la postura de Holt es totalmente crítica frente a esta actitud recurrente de los maestros. Ningún modelo pedagógico ni ninguna didáctica serán útiles si los elementos del sistema que se imponen en la educación siguen siendo los que son y además siguen siendo desconocidos o aceptados en silencio por los verdaderos actores de los actos educativos, es decir, por los integrantes de las escuelas: directivos, maestros, padres de familia y estudiantes (nótese que aquellos que trazan los lineamientos políticos en educación no hacen parte de la escuela.)

Por otro lado, hablando ya de literatura, se puede deducir, sin hacer un gran esfuerzo, que las instituciones educativas incluyen en sus planes de estudio muchos de los temas pertinentes dentro del campo literario, pero que lo hacen con el objeto de cumplir aspectos normativos de la política educativa, como

elemento subalterno de la enseñanza de la lengua; es decir, se enseña literatura, pero no se sabe lo que realmente significa este acto educativo. En este mismo sentido, se observa que, con el ánimo de cumplir unos planes administrativos, se obliga a los jóvenes a entrar en el universo literario a través de una violencia simbólica, en tanto existen muchos otros fenómenos sociales y culturales de interés que son más importantes para el estudiante, pero él debe dedicar su tiempo a realizar lecturas obligadas de textos que no entiende, que no le interesan, que nunca va a recordar y mucho menos a utilizar en su vida futura. En este sentido, el poeta norteamericano Ezra Pound ya había denunciado, alrededor del año 1931, la inexistencia de una educación literaria; después de ochenta años la situación parece ser exactamente igual. Pound (1983) quiere demostrar que ni la crítica literaria ni la academia han respondido de forma correcta las preguntas sobre la literatura, que el poeta entiende como la fuerza innovadora del pensamiento y de la naturaleza humana, que utiliza la palabra de forma eficaz hasta su máxima potencia; idea difícil de concebir en el campo escolar colombiano actualmente.

En relación con la escuela, dirá Pound que es una institución “para la obstrucción del aprendizaje”, y en uno de sus ensayos, titulado *Cómo leer*, menciona su propia experiencia como prueba de estas denuncias: “En mi universidad encontré a varias personas interesadas (o no) en sus materias, pero, creo, a ninguna que tuviera una visión de la literatura como un todo o con alguna idea de la relación entre lo que le correspondía enseñar y lo demás” (Pound, 1983, p. 26). Esta afirmación queda confirmada con la idea de que el sistema educativo no tiene ninguna clase de organización: “Ciertos profesores más o menos excepcionales se sentían afectados por las ‘bellezas’ de diversos autores (generalmente fallecidos), pero al sistema, en conjunto, le faltaba coordinación y sentido. Me imagino que todavía es así” (Pound, 1983, p. 25). No imaginaba mal, pero tal vez nunca se le ocurrió pensar que casi un siglo después la cosa no sería distinta. Hoy en día, el canon de obras literarias que debe leer un estudiante está mediado por intereses políticos, económicos y editoriales, además del interés de los profesores por las “bellezas” que consideran importantes, según menciona Pound. Por otra parte, no hay que olvidar que la gran mayoría de maestros de literatura en la educación básica y media del país no han sido formados en literatura, sino en aspectos de la lengua, como la gramática, y en algunos casos han sido formados, de forma superficial, en campos de la comunicación, todo esto teniendo como base las políticas de educación actuales.

La posición que se propone desde la política es, entonces, una posición tradicional que busca legitimar los presupuestos hegemónicos de algunos grupos que dominan el espacio político, el educativo y el literario; de esta forma se puede entender la afirmación de Edward Said cuando dice:

En términos generales decimos a nuestros alumnos y a nuestros partidarios que defendemos a los clásicos, las virtudes de la educación liberal y los valiosos placeres de la literatura, aun cuando también guardemos silencio (quizá por incompetencia) acerca del mundo histórico y social en el que tienen lugar todas esas cosas (Said, 2008, p. 12-13).

Said quiere mostrar que el lugar de la literatura no se reduce a unas competencias adquiridas por la lectura de un gran número de obras literarias, tal como se puede interpretar en el documento referente a los lineamientos curriculares, y aunque dicho documento trata de incluir aspectos de orden estético, cultural o crítico en la enseñanza de la literatura, finalmente demuestra que es subsidiaria del área básica de Lengua Castellana, y, por otro lado, que la competencia literaria se encuentra sometida a unas competencias de mayor relevancia para el área mencionada, es decir, las competencias gramatical, semántica y textual. Lo que Said quiere decir es que la literatura es algo más que los libros escritos y que los libros leídos, que el compromiso de una educación en literatura va mucho más allá del lugar que algunos sectores quieren brindarle, es decir, el lugar de herramienta retórica para la apropiación de unas estructuras lingüísticas.

En el caso colombiano es interesante observar cómo los estándares básicos de competencias en lenguaje, publicados por el MEN en 2006, al hablar de sus antecedentes mencionan superficialmente las lineamientos de 1998, para proponer, finalmente, una educación en literatura totalmente subordinada a los objetivos del área de lenguaje:

Son muchos los caminos que maestros, lingüistas, literatos, comunicadores y demás expertos en el área han trazado para orientar la formación en lenguaje de los y las estudiantes colombianos. Estos caminos toman forma a través de diversas acciones que se han venido adelantando en las últimas décadas, alrededor de la investigación en el área: el enfoque semántico-comunicativo en los años 80, la definición de Lineamientos Curriculares (1998) y de Indicadores de Logro Curriculares (1996), así como la reflexión crítica que profesores de lenguaje han venido haciendo a través de diferentes colectivos de trabajo. Estas acciones han permitido tener una visión del área más madura y pertinente con las necesidades de los y las escolares en lo que respecta a la formación en lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 24).

A continuación, el documento menciona el uso de la literatura dentro de lo que respecta a la formación en lenguaje, siendo este el objetivo principal de la inclusión de la literatura en este lineamiento político:

Tomando como referencia la concepción de lenguaje y las metas señaladas para su formación, se han definido los siguientes tres campos

fundamentales en la formación en lenguaje para la Educación Básica y Media: una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos. Estos tres caminos, abordados desde una perspectiva multidisciplinaria, colegiada y crítica, de seguro procurarán un mejor desarrollo de las competencias del lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 24).

Lo anterior implica, según los lineamientos curriculares y los estándares mínimos de calidad, la construcción de tres pedagogías dentro del desarrollo de unas competencias del lenguaje; en este sentido, se entiende que la formación en literatura es una de las tres fuentes para alcanzar las competencias de un área que está enfocada en el uso correcto de la lengua y en los procesos de comunicación dominados por elementos de la retórica y la gramática tradicionales. Es evidente que dichos elementos de la retórica y de la tradición lingüística tienen que ser aprendidos por los estudiantes, y que en el proceso de la adquisición de unas competencias en lenguaje es necesario recurrir a estos aspectos, tales como la gramática, la retórica, los sistemas simbólicos, la comunicación, etc.; incluso es aceptable que la literatura ofrezca ejemplos y recursos para estos propósitos; lo que no puede ser aprobado es la idea de que la literatura y, en especial, la formación en literatura se reduzcan a ese aspecto operativo, que no tiene nada que ver con lo que la literatura representa realmente. Esta reducción, como se observa, está impulsada por las políticas de educación y, en consecuencia, es respaldada por las instituciones educativas:

Cuando se enseña a nuestros estudiantes cosas tales como “las humanidades”, casi siempre se les enseña que esos textos clásicos encarnan, expresan y representan lo mejor de nuestra, es decir, de la única, tradición. Además se les enseña que campos como las humanidades y subcampos como el de la “literatura” existen en un medio político relativamente neutral, que deben ser valorados y venerados, que definen los límites de lo que es aceptable, apropiado y legítimo en lo que a la cultura se refiere (Said, 2008, p. 36).

De acuerdo con Said, se reconoce en las políticas una intención distinta a la formación en literatura propiamente dicha, una intención que parece estar más afiliada a una ideología que debe ser imbuida eufemísticamente en la sociedad y que utiliza algunas herramientas, como la literatura, para lograr sus propósitos. Como consecuencia de esto, se entiende que en las instituciones educativas, especialmente en los colegios, tanto los directivos como los docentes no se preocupen por las implicaciones sociales y culturales de una formación en literatura, sino por la premisa de cumplir cabalmente los planteamientos de las políticas educativas. Es en este sentido que la literatura se convierte, en el campo de la educación, en una herramienta didáctica para memorizar algunos títulos y autores importantes para una cultura hegemónica específica, pero

principalmente para la apropiación de una lengua y para el uso correcto de ella. Se puede descubrir aquí la oposición de la política educativa actual en Colombia con algunos planteamientos contemporáneos en torno al valor de la literatura y a la construcción de un campo autónomo para el arte de las letras. Es así como propuestas que intenta darle un lugar justo a la literatura, como la de Michel Foucault, no tendrían cabida dentro de las propuestas políticas para la educación en la escuela colombiana:

Así pues, se puede decir, si lo desean, que la literatura, tal como existe desde la desaparición de la retórica, no tendrá la tarea de contar algo y añadir después los signos manifiestos y visibles de que eso es literatura, los signos de la retórica; va a verse obligada a tener un lenguaje único, y, sin embargo, un lenguaje bifurcado, un lenguaje desdoblado, puesto que, no diciendo sino una historia, no contando sino una cosa, deberá en cada instante mostrar y hacer visible lo que es la literatura, lo que es el lenguaje de la literatura, puesto que ha desaparecido la retórica, que era en otro tiempo la encargada de decir lo que debía ser un bello lenguaje (Foucault, 1996, p. 72).

Es claro que para la política, la retórica aún no ha desaparecido y, peor aún, la política parece entender que la literatura no tiene un lenguaje propio, como lo afirma Foucault, pues si así fuera no correspondería con los objetivos de la política, sino que es un ejemplo del lenguaje tradicional que debe ser adquirido y evaluado en los estudiantes a través de la evaluación de unas competencias alcanzadas en su proceso de formación. Es evidente, entonces, que la concepción de competencia literaria propuesta en 1998 se convirtió, por efectos de la política educativa actual en Colombia, en una pedagogía de la literatura que mejore el desarrollo de las competencias del lenguaje. Se reconoce así que la literatura pasa a un segundo plano, al plano didáctico, es decir, al campo del aprendizaje y del rendimiento, mientras que la enseñanza pierde su rigor en cuanto aquello capaz de transmitir la literatura como un universo completo y autónomo capaz de despertar en el estudiante una cantidad de habilidades y de inquietudes que pueden desarrollar su condición humana mucho más allá de lo esperado dentro del área de lenguaje. Del mismo modo, la política reduce el valor de la acción pedagógica, situándola como un indicador de gestión del conocimiento dentro de los fines políticos, en este caso particular, en torno al área de lenguaje y a los propósitos que en esta área se plantean desde los entes que se han legitimado para dirigir el curso de la educación en el país.

En este orden de ideas, las políticas de educación en literatura son instaladas en su operatividad por agentes dominantes (autoridades competentes, ministerios, secretarías, instituciones, funcionarios, expertos pertenecientes a la comunidad académica y políticos; aquellos que de los que se dijo arriba que no hacen parte de la escuela) que, al parecer, están ejerciendo una especie de violencia simbólica, dado que es una imposición arbitraria, pero legítima, de

una serie de acciones educativas que son para ellos las más adecuadas y las que mejor responden a sus intereses particulares en lo que corresponde a la enseñanza de la literatura, pero que, como se ha dicho, hacen que la literatura pierda su lugar y se convierta en un elemento de valor relativo, de acuerdo con su función dentro del camino que lleva a formar competencias en el área de lenguaje.

Se entienden, entonces, las afirmaciones del pensador francés Pierre Bourdieu, quien dice al respecto de la educación que: "Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica, en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural" (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 45). La acción pedagógica, entendida, en este caso, como la implementación objetiva de las políticas de educación en literatura, impone una arbitrariedad cultural, ya que el individuo que busca formar dicha políticas debe tener ciertas condiciones, cierto *habitus* particular, conformado por un capital cultural y un capital simbólico, que se han decidido premeditadamente por los creadores de la política con el objeto de conformar una sociedad apropiada que favorezca el desarrollo de sus intereses particulares y de los intereses de la clase dominante. Entonces, para Bourdieu la educación es una forma arbitraria de imposición de parámetros para formar sujetos con un *habitus* particular, conveniente para que las clases dominantes permanezcan en sus posiciones privilegiadas. En el caso de la literatura, se entiende la arbitrariedad de las instituciones al ubicarla dentro del área de lenguaje, al pretender mostrarla como un discurso sometido a reglas, al elegir las competencias que deben lograr los estudiantes a través del estudio de la literatura, y en el mismo sentido, se comprende el disgusto de los estudiantes por dicha imposición.

La idea de Roland Barthes de que la literatura no es más que un recuerdo de la infancia parece tomar más fuerza en la sociedad actual y, peor aún, parece completarse con el hecho de que no solo es un recuerdo del pasado, sino un recuerdo aterrador de los años escolares. El filósofo francés se pregunta por la posibilidad de que las personas vuelvan a involucrarse con la literatura después del colegio y reconoce la crisis que genera este complejo cuestionamiento cuando dice:

Si nos atuviéramos a un inventario objetivo, la repuesta sería que lo que resta de literatura en la vida corriente es: una pizca de crucigrama, juegos televisados, rótulos de centenarios de nacimientos o muertes de escritores, algunos títulos de libros de bolsillo, ciertas alusiones críticas en el periódico que leemos para algo muy distinto, para encontrar en él cosas muy distintas a alusiones a la literatura (Barthes, 2009, p. 59).

En definitiva, es esa la relación del individuo común con la literatura: concursos como "Quién quiere ser millonario" o respuestas a incógnitas de crucigrama como "Hijo de Agamenón que asesinó a su madre".

Preocupados por este fenómeno y por otros de esa misma índole, los directivos y docentes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás, realizaron durante el primer semestre del año 2011 una encuesta telefónica a personas adultas sobre los hábitos de lectura en la ciudad de Bogotá. Los resultados son desalentadores para aquellos que aman la literatura y para la literatura misma en términos de su propia autonomía; en primer lugar, porque casi ningún adulto lee, y en segundo lugar, porque los pocos que lo hacen se dedican a leer textos religiosos o textos de autoayuda. La razón: la educación les hizo perder el interés y el gusto por el arte literario. Es importante recordar aquí que esta causa de la pérdida de interés de las personas por la lectura no es una interpretación de los resultados, sino la respuesta literal a una de las preguntas efectuadas dentro de la encuesta realizada. Toda esta información genera gran preocupación acerca del valor de la educación en literatura y conduce a la pregunta de ¿para qué enseñar literatura?; si únicamente se tiene como herramienta de apoyo para aprender una lengua, no tiene sentido utilizarla, puesto que sería más útil acercar al estudiante a la lengua por medio de textos académicos o científicos que pudiesen, además de ayudarle a comprender los parámetros lingüísticos, brindarle un conocimiento útil para su futuro de acuerdo con las actuales políticas educativas, que se preocupan más por una formación científica que por una formación humanística, teniendo en cuenta que en este aspecto la política educativa actúa de manera adecuada, puesto que los lineamientos internacionales trazados por entes como la Unesco, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, orientan la educación hacia un horizonte económico, político y científico, más que a un espacio de conocimiento humanístico y de reflexión artística en torno a los fenómenos de la realidad, tal como lo es la literatura.

Por otro lado, si solamente se enseña literatura porque es una de las áreas tradicionales en la formación académica de los futuros integrantes activos de una sociedad, es decir, porque toca hacerlo, según algunas ideas conservadoras relacionadas con lo que Said llama "lo mejor de nuestra tradición", y lo que Foucault relaciona con "la retórica", no se logra más que una repulsión incurable hacia las letras y, en el mejor de los casos, una forma de educación enciclopédica que no genera en los estudiantes ningún tipo de reflexión o carácter crítico, sino que simplemente se refiere al aprendizaje memorístico de una serie de títulos de libros, de fechas, de autores y de explicaciones formalistas de la estructura de una obra literaria, tales como personajes, género literario o estilo del texto escrito. Aunque estos últimos elementos son importantes para la formación en literatura, no son más que una visión de la literatura como un objeto frío, introvertido, ajeno a la realidad y estrictamente positivista, fruto de las primeras teorías literarias de finales del siglo XIX y comienzos del XX, tales como el formalismo ruso, que intentaba dar un carácter científico a la literatura. Es,

entonces, importante conocer estos aspectos pero, de acuerdo con el contexto actual, estas formas de entender la literatura deben ser superadas. Sin embargo, se hace evidente que en los planteamientos de la política de educación en Colombia esas ideas no han sido tenidas en cuenta y, por lo tanto, la puesta en práctica de sus lineamientos demuestra que los estudiantes no quieren saber absolutamente nada que se refiera a la literatura.

Holt presenta una interesante teoría al respecto, cuando habla de cómo los estudiantes pueden huir de los libros, en este caso literarios, porque son obligados a leerlos y, además, son avergonzados por no comprenderlos:

Comencé también a percatarme de que los libros son una de las cosas más peligrosas de las escuelas [...]. Desde que empieza la escuela convertimos los libros y la lectura en una fuente constante de posibles fracasos y humillaciones públicas [...] si los libros representan una fuente de humillaciones y vergüenza, es muy probable que decidan que lo mejor que pueden hacer es mantenerse alejados de ellos (Holt, 1982, p. 83-84).

No es gratuito, entonces, que se culpabilice a la educación por la inexistencia de una cultura literaria, por que los jóvenes y los adultos se resistan a la literatura –por el infierno que les hicieron vivir en sus años escolares–, teniendo en cuenta que la educación no es solamente el discurso que emite el profesor en un aula de clase, sino toda una serie de elementos de distinta naturaleza, que deciden los procesos de enseñanza, y que estos elementos buscan difundir un eufemismo en la práctica pedagógica de la literatura cuando:

Decimos a los niños que leer es divertido, que leer es importante, que les va a gustar, etc. Pero todo lo que hacemos vinculado con la lectura lleva mensajes ocultos muy diferentes. Todos nosotros, maestros, padres, el gobierno, la sociedad en pleno, parecemos decir dos cosas a los niños. Por un lado expresamos: “Si no te hiciéramos leer, haragán del demonio, nunca aprenderías; pero te vamos a hacer aprender”. Por otro, les decimos: “Leer es tan difícil y complicado y tú eres tan estúpido que, a menos que te conduzcamos pasito a pasito, como si fueras un ciego al que llevamos por un camino lleno de pozos, jamás te las arreglarás para hacerlo” (Holt, 1976, p. 170).

De esta forma actúan los maestros, que de antemano están alejados de la literatura, sin percatarse de ello en la mayoría de las ocasiones, mientras sus preocupaciones se enfocan en que las políticas (que generalmente desconocen) se cumplan en el proceso educativo, y consideran que son ellos y solo ellos quienes poseen todo el conocimiento acerca de un tema, que en el caso de la literatura estaría relacionado con el fondo y la forma de los textos que deben leer los estudiantes a su cargo. En este sentido es importante reflexionar

alrededor de la importancia de un maestro de literatura, de la utilidad de un agente social que repite a un joven lo que debe aprender en torno al arte de la palabra, pues, como afirma Jacques Rancière, ¿qué es lo que sabe el maestro del valor literario que no aparece en el libro mismo?:

Veamos por ejemplo un libro en manos de un alumno. Este libro se compone de un conjunto de razonamientos destinados a hacer comprender una materia al alumno. Pero enseguida es el maestro el que toma la palabra para explicar el libro. Realiza una serie de razonamientos para explicar el conjunto de razonamientos que constituyen el libro. Pero ¿por qué el libro necesita de tal ayuda? En vez de pagar a un explicador, el padre de familia ¿no podría simplemente entregar el libro a su hijo y el niño comprender directamente los razonamientos del libro? Y si no los comprende, ¿por qué debería comprender mejor los razonamientos que le explicarán lo que no ha comprendido? ¿Son estos de otra naturaleza? ¿Y no será necesario en este caso explicar todavía la manera de comprenderlos? (Rancière, 2003, p. 13).

Dado que la lectura de un texto literario implica mucho más de lo que la política puede abarcar, en tanto la lectura de este tipo de textos no debería estar supeditada a una única visión, como la que se puede percibir desde los lineamientos curriculares y los estándares de calidad para la educación, es importante decir que la literatura y la lectura de textos de este tipo trascienden las formalidades políticas y los principios científicos o pedagógicos que intentan encasillarlas en ideologías particulares de agentes sociales individuales con el propósito de legitimar sus propuestas. Said, rescatando las ideas del pensador inglés Raimon Williams, propone un tipo de lectura, una forma de leer diferente, que logre:

[...] recordar que por cada poema o novela del canon hay un acontecimiento social que está siendo requisado en la página, una vida humana comprometida, una clase social desaparecida o en ascenso... nada de lo cual puede explicarse en el marco rígidamente establecido por el proceso de representación y afiliación que está haciendo trabajos de superficie [...] (Said, 2008, p. 39).

De esta forma se entiende que la afiliación de la que habla Said, para el caso colombiano, es la forma en que las instituciones educativas y, en especial, los maestros, asumen la literatura de acuerdo con las propuestas de la política. En contra de la propuesta de Said, en la escuela real el maestro de literatura (es decir, de lenguaje), necesita demostrar que está allí para algo, que su conocimiento es vasto y que su trabajo es adecuado a las políticas educativas e institucionales; por lo tanto, debe hacer entender al estudiante que hay jerarquías y que el maestro es quien tiene el poder, gracias a su conocimiento y a su cargo.

De este modo, la política exige al maestro y a las instituciones que muestren resultados de su trabajo, y así entra en el campo literario una herramienta de la educación moderna: la evaluación. Pero ¿cómo evaluar en literatura, si solo el maestro es quien sabe abordar los textos literarios? Nuevamente aquí se filtra un concepto del lenguaje en la literatura, se trata de la comprensión. Se evalúa de acuerdo con la comprensión del estudiante, claro que al maestro no le interesa que el estudiante comprenda realmente algo, sino que obtenga un buen resultado en las pruebas, tal como se lo exige la política educativa, y así lograr una posición reconocida como un maestro de calidad. Tanto John Holt como Jacques Rancière se preguntan por la legitimidad de estos procesos y, por lo tanto, de lo que sería la llamada comprensión del estudiante, que, como se sabe, es indiscutible para la educación de acuerdo con las políticas establecidas y se puede medir a través de las pruebas o evaluaciones:

No sabemos, ni sabremos nunca, cómo medir el grado de conocimientos o de comprensión de otra persona. Y está claro que no podremos hacerlo formulándole preguntas. Todo lo que llegamos a averiguar es lo que no sabe, que es en cualquier caso para lo que sirven nuestras pruebas y "tests", que funcionan como trampas en las que deben caer los estudiantes (Holt, 1982, p. 37).

Por su parte, Rancière afirma que: "desgraciadamente, es justamente esa pequeña palabra, esa consigna de los educados –*comprender*– la que produce todo el mal. Es la que frena el movimiento de la razón [...]" (Rancière, 2003, p.17). En términos de la educación en literatura, es interesante el análisis de estas afirmaciones, pues lo que se supone debe comprender el estudiante sería lo que comprende el maestro, y lo que comprende el maestro es lo que la política quiere que comprenda; por lo tanto, el estudiante no comprende, sino que repite las fórmulas literarias que se emiten desde la política y que el maestro explica para que sean comprendidas por los estudiantes. Pero aquí cabe preguntarse, como lo hace Holt, por lo que comprendemos cuando leemos:

[...] nos aferramos demasiado a este asunto de la comprensión. ¿Por qué tienen que entender los niños todo lo que leen? ¿Por qué tiene que entenderlo cualquier persona? ¿Es que hay alguien que lo entienda todo? Yo no entiendo todo lo que leo, ni lo he entendido nunca (Holt, 1982, p. 82).

Así la educación, y en especial la educación en literatura, se convierte en un campo de batalla y no en un elemento seductor para conocer un universo maravilloso como es la literatura, con sus referencias a la vida, al amor, al dolor, a la felicidad y a todos aquellos elementos que conforman la realidad y la vida, abordándolos de tal forma que ninguna disciplina distinta puede lograr, mostrando las cosas de tal manera que solo la literatura puede hacerlo. Ni las ciencias, ni la educación, ni alguna otra actividad pueden decir lo que dice la

literatura, y abordar la realidad con palabras como lo hace la literatura. Sin embargo, esto no es importante para la política ni para la educación en el país. Los maestros de literatura, que en Colombia, por lo general, saben más de gramática que de literatura, se preocupan por demostrar que son ellos los que tienen el conocimiento literario y que ese conocimiento es acorde con lo que les exige el sistema, y en ese proceso se encargan de demostrarle al estudiante que las ideas de este sobre la literatura son absurdas, que la literatura no es como un niño la puede entender, que es otra cosa, pero ¿qué cosa? Pues no es otra que la que el sistema educativo exige, y lo que se exige es que sirva como herramienta del lenguaje.

Entonces el universo literario real, del que hablaba Pound, no es más que una absurda equivocación que los estudiantes deben olvidar. Según Rancière, este fenómeno en la educación no es más que un atontamiento del estudiante, visto como un incapaz, una forma de demostrar que el maestro que explica es el único que tiene la razón y que el estudiante debe aprender lo que el maestro conoce como una verdad irrefutable:

El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos (Rancière, 2003, p. 15).

La forma en que la organización del sistema educativo logra afirmar esta división del conocimiento es sencilla: al ejercer violencia simbólica sobre las instituciones y los maestros, imponiéndoles unas políticas educativas como las que ya se han visto alrededor de la literatura, logra generar en ellos la misma actitud con sus estudiantes. Entonces por medio de una nueva violencia simbólica deciden que los estudiantes no saben nada, que no saben de literatura, que no saben leer, que no comprenden un texto literario, etc., y así someten a los posibles amantes de la literatura a una cantidad de ataques y humillaciones que no hacen más que alejarlos de la lectura, pues quienes toman decisiones son los maestros, los adultos explicadores, los que supuestamente saben del tema y no permiten que los estudiantes elijan ni piensen alrededor de cualquier tema interesante:

Los adultos dicen: "Si se deja que sean los propios niños quienes elijan, elegirán mal". Efectuarán evidentemente algunas elecciones horripilantes. Pero [...] ¿Cómo puede aprender una persona a reconocer y modificar sus elecciones equivocadas, a corregir sus errores, si no tiene nunca la oportunidad de cometerlos, o si se los corrige alguien en su lugar? (Holt, 1982, p. 38).

Se deduce, entonces, que uno de los aspectos más característicos de la literatura no existe en la educación literaria, se trata de la libertad. La emancipación de quien se acerca al mundo literario es evidente para quienes han conocido el placer de leer una obra que los atrapa; pero esto no sucede en la escuela, no hay cabida para ello; lo que se debe hacer es lo que exige el maestro y lo que le han exigido a él como fruto de su trabajo. Así las cosas, la literatura no será nunca lo que debe ser, no tendrá la posibilidad de cumplir alguna tarea distinta a la de generar odio y temor en los estudiantes.

La literatura no es lo que hoy se enseña en las clases de lenguaje; la literatura está lejos de ser lo que las políticas de educación y los maestros obedientes quieren que sea; la literatura, como afirma Deleuze, no es el tesoropreciado de los maestros o de los agentes sociales hegemónicos, como el campo político; la literatura es propiedad de la humanidad:

Pese a que siempre remite a agentes singulares, la literatura es disposición colectiva de enunciación. La literatura es delirio, pero el delirio no es asunto del padre-madre: no hay delirio que no pase por los pueblos, las razas y las tribus, y que no asedie a la historia universal. Todo delirio es histórico-mundial, "desplazamiento de razas y de continentes" (Deleuze, 1996, p.16-17).

Padre-madre es una expresión que remite a las figuras de poder en un entorno particular, y no es difícil relacionar dicha expresión con los agentes que manejan la educación en Colombia, donde los propósitos de una formación en literatura no son más que los de una organización política y económica legitimada por el Estado. Pero con Deleuze se puede afirmar que la literatura es otra cosa; la literatura es libertad, como lo dice Holt al respecto del acto de leer, un tipo de lectura que puede referirse a la lectura de textos literarios:

Esto es lo que debería ser la lectura, y lo que rara vez es en las escuelas: una aventura excitante y llena de alegría. Encontrar algo, sumergirse en ello, coger las partes buenas, pasar por alto las malas, sacar todo lo que se pueda y pasar a otra cosa. ¡Qué distinta nuestra mezquina y puntillosa insistencia en que todos los niños adquieran hasta la última migaja de "conocimiento" que se pueda extraer de un libro! (Holt, 1982, p. 86)

La educación como emancipación sería entonces una condición de la educación en literatura, cuyo objetivo no debería ser obtener un buen puntaje en las pruebas de Estado, no debería ser la afiliación a un discurso de agentes singulares, no debería ser tampoco la subordinación a la lingüística o al idioma, cualquiera que sea; todo lo contrario, debería ser emancipar a los hombres:

Quién enseña sin emancipar atonta. Y quién emancipa no ha de preocuparse de lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, quizá nada. Sabrá que puede aprender *porque* la misma inteligencia actúa en todas las producciones del arte humano, que un hombre siempre puede comprender la palabra de otro hombre (Rancière, 2003, p. 28)

Queda por decir que bajo las condiciones políticas y educativas de la actualidad, este propósito no es más que una utopía, pues los maestros de literatura, trabajando bajo las normas del sistema, no serán más que unos empleados autómatas de las instituciones y las organizaciones estatales. El maestro actual y el que parece venir en el futuro no son más que operarios que controlan la información que se emite desde las partes más poderosas del sistema educativo y la dosifican en pequeñas porciones para que sus estudiantes se formen de acuerdo con las políticas educativas. Bien dice Holt de las personas que forman las organizaciones:

Al poco tiempo, las únicas personas con las que la organización nos permitirá hablar serán empleados, tan indefensos como nosotros mismos: "Lo siento, esa es la norma; ¿qué quiere que haga? Soy solo un empleado" (Holt, 1982, p. 129).

La política de educación actual en Colombia es la norma, y la enseñanza de la literatura no es más que la reproducción de intereses particulares que buscan formar empleados indefensos. De esta manera y con estos presupuestos se convierte en un imperativo la idea de que la enseñanza de la literatura debe ser repensada, y con ello la posibilidad de reflexionar acerca de los lineamientos políticos que determinan el camino de la educación en Colombia. Se observa, entonces, la necesidad de una revisión de la función de la literatura en el campo de la educación y de los estudios literarios como elemento fundamental en el desarrollo de una cultura, en el conocimiento de las características de la historia y de la sociedad, pero sobre todo como elemento estético capaz de influir directamente en la formación natural de los elementos que forman el carácter y la identidad de los individuos que pretenden actuar de forma inteligente en una sociedad cada vez más compleja. En este sentido, carácter e identidad en el campo literario estarían ligados a la comprensión de la literatura como un producto ambiguo pero capaz de abarcar espacios más amplios que los propuestos por los agentes que dominan el campo educativo; de este modo se podrá percibir la educación como algo más cercano a la literatura, pues la educación, como la literatura: "se produce en el tiempo y en la sociedad a manos de seres humanos, los cuales son agentes de, así como de algún modo actores independientes en el seno de, su historia real" (Said, 2008, p. 208). Es importante, entonces, reflexionar acerca de la educación en este sentido, y la pregunta sigue sin respuesta ¿para qué enseñar literatura?

Referencias

- Barthes, Roland (2009). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Benjamín, Walter (1989). *Escritos, la literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1996). *La Reproducción*. México: Fontamara.
- Deleuze, Gilles (1996). *Crítica y clínica*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, Michel (1996). *De lenguaje y literatura*. Barcelona: Paidós,
- Holt, John (1976). *Libertad y algo más*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Holt, John (1982). *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza.
- MEN (1998). Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Serie lineamientos curriculares: Lengua castellana*. Santa Fe de Bogotá.
- MEN (2006). Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá.
- Pound, Ezra (1983). *El arte de la poesía*. México: Joaquín Mortiz.
- Rancière, Jacques (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Said, Edward (2008). *El mundo, el texto y el crítico*. Barcelona: De Bolsillo

PASAJES:

**MODULACIÓN
E INTERVENCIÓN**

8

APRENDER A RESPONDER: APROXIMACIONES AL CURRÍCULUM EMERGENTE DE LA PENALIZACIÓN DE ADOLESCENTES EN CHILE, 2007-2010

José Molina

Este trabajo describe una observación referida al carácter socioeducativo del dispositivo programático compuesto por procedimientos jurídicos, policiales, psicosociales, médicos y terapéuticos que operan en Chile, en el marco de la Ley 20084 de Responsabilidad Penal de Adolescentes, especificados en las orientaciones técnicas vigentes de su Sistema Nacional de Atención Socioeducativo para Adolescentes Infractores de Ley.

El año 2007, la Ley de Responsabilidad Penal de Adolescentes (Ley 20084), promulgada por el Estado chileno, puso en práctica un dispositivo programático de responsabilización y sanción que basa su efectividad sociopolítica en la aplicación complementaria de prácticas de penalización y de prácticas pedagógicas orientadas a la reinserción social de la población adolescente infractora de ley. Tanto en el medio libre como en el cumplimiento de la sanción penal en condiciones de internación provisoria con régimen semicerrado o cerrado, los y las adolescentes se enfrentan a una tecnología de intervención autodefinida como socioeducativa, que se equilibra (modula) con la sanción penal y la prisión relativa.

En este marco normativo y tecnológico, el aprendizaje se introduce en las técnicas disciplinarias que operan en el encierro y que están subordinadas a las lógicas de seguridad y control (Lazzarato, 2006; Fassim, 2010) Al estar en el centro de las orientaciones técnicas, el aprendizaje se verifica en la observación de conductas normalizadas, pero también cumple una función técnica primordial en el dispositivo de sanción: permite que el derecho y el carácter social de la responsabilización se complementen. Se posiciona un tipo de gobierno de la sociedad que entiende que el cumplimiento de la ley es un deber ético realizable solo en el derecho, despojando a la propia libertad como el espacio social para la definición de la ética o de la 'relación del sujeto consigo mismo' (Carrión, 2007) y situando al aprendizaje como resultado de la operación de un sujeto sobre otro.

Esta funcionalidad del aprendizaje será descrita en tres momentos: primero, se presentará la vinculación teórica entre derecho y cognición, planteada por Niklas Luhmann; segundo, se señalarán los contenidos centrales de la modulación socioeducativa y pedagógica asociada a la responsabilización penal de adolescentes, implementada por el Estado chileno, y en tercer lugar, se presentará una síntesis sobre la convergencia entre aprendizaje, penalización e internación. Esta descripción se focaliza en el nivel discursivo y metodológico del dispositivo, que se entiende como expresión de un currículum específico de la penalización educativa, esto es: de una voluntad institucional que define un medio de realización y una 'actitud psicológica' pertinente para el desarrollo de aprendizajes (Mesa y Suárez, 2007), de normalización y subjetivación. Cabe destacar que los momentos y líneas de análisis refieren a las orientaciones penales y pedagógicas señaladas para los Centros de Internación Provisoria con Régimen Cerrado, que representan el tercer nivel y la modalidad de intervención jurídica y disciplinaria sobre adolescentes infractores de ley.

Derecho y cognición en el dispositivo de sanción penal-educativa

La responsabilización de adolescentes, en tanto sanción penal, se adecúa a la condición de sujetos de derechos del adolescente infractor de ley, proponiendo que el componente educativo de la experiencia de los individuos es un recurso para la reparación de la biografía y de la experiencia y representaciones de la sociedad que el delito ha dañado. El aprendizaje, la inclusión y la reinserción social son los elementos que componen el sentido y el medio educativo en que opera la penalización; esto es posible si se entiende este proceso como una capacidad de interacción cognitiva entre individuos y entre estos y los procedimientos de sanción especial para adolescentes.

La intervención estatal que se propone sancionar, normalizar y reinsertar tanto las conductas como las narraciones biográficas y disposiciones subjetivas ante la 'sociedad' de los adolescentes infractores de ley, junto con su componente de inclusión social (Luhmann, 1998 y Donati, 2004), deben ser observados en su *pretensión normativa*, que es definida por el mismo Luhmann como una *propiedad de las expectativas subjetivas en tanto estas puedan mantenerse en caso de desilusión* (Luhmann, 1998). Se sostiene una estructura normativa compuesta por la *relación entre Ley, la forma general de la pretensión normativa proveniente de las expectativas aceptadas, valoradas y reproducidas colectivamente y la abstracción del contexto en que tales expectativas (subjetivas) se producen*.

Lo que Luhmann define como un *proceso de generalización*, en este caso de la pretensión normativa, produce la distinción jurídico/antijurídico como código del derecho, el cual es universalizado mediante la ambivalencia propia de la aplicación del código a todo comportamiento situado o abordable a partir de tal

distinción. Esta es la 'fase' de reproducción del sistema jurídico, su autopoiesis (Luhmann, 1998, p. 141). Este modo del derecho de constituir su interior y reproducirse desde la generalización de la normatividad y la distinción jurídico/antijurídico implica que *el derecho no se comunica con el entorno: lo jurídico no procede de lo social, ni se comunica con tal campo jurídicamente, sino que lo hace a través de la cognición y la operación de esquemas de aprendizaje*¹.

La comprensión del Derecho como un dispositivo destaca su lógica o forma de reproducción cerrada, que funcionaliza lo social como un entorno de aprendizaje, vinculando la normatividad con la cognición y a esta con la argumentación. Tales formas de comunicación se concretan mediante incorporación de la capacidad de aprendizaje a *programas de decisión*² que la adaptan y tornan observable. En este sentido se configura un *sistema sociotécnico con orientación a consecuencias* (Luhmann, 1998, p. 145). La lógica de intervención socioeducativa de la penalización de adolescentes es coherente con el propósito del dispositivo de penalización y su carácter sociotécnico. ¿Qué es responsabilizar? ¿Qué se busca con la intervención penal-educativa en los procesos de subjetivación de la población adolescente infractora de ley? ¿Por qué la ley busca producir una 'respuesta'? Por un lado, encontramos la respuesta del Estado chileno, que subordinado a la identidad Estado-ley opera sobre el alineamiento entre el sistema jurídico, la protección y garantía de los derechos de los adolescentes infractores de ley que establece la Convención Internacional de los Derechos del Niño y la situación de los adolescentes en la 'vacancia' de la Ley 20084, en Chile. (Universidad Diego Portales, 2007). Este antecedente refuerza su propósito de lograr responsabilización por los delitos, sin dañar o cronificar la ruptura de las interacciones sociales que pueden orientar las experiencias de la población adolescente hacia nuevos procesos de normalización.

Dado que la intención de la ley tiene un carácter de totalidad, captura la dimensión ontológica del lenguaje. La producción de una respuesta, en la acepción abstracta

¹ Luhmann plantea que el sistema jurídico, en su contacto con el entorno, "debe por lo tanto utilizar una forma diferente de expectativa. Toda orientación del derecho respecto a su contorno utiliza la *cognición*. Es decir, se basa en expectativas que cambian el caso de desilusión. En total contraposición con la actividad normativa, la actitud cognoscitiva está dispuesta a aprender. Presupone un esquema de aprendizaje, que predetermina con suficiente claridad lo que entraría en juego como expectativa sustitutiva, de no cumplirse una expectativa. En la medida en que semejantes esquemas de aprendizaje pueden ser desarrollados, también el derecho podrá aprender y adaptarse a su entorno" (Luhmann, 1998, p. 142).

² "Los programas se definen en general como conjunto de condiciones para la corrección. Con referencia a los códigos, los programas son aquello que establece los criterios para la correcta atribución de los valores de tales códigos, de tal manera que un sistema que se oriente hacia ellos pueda alcanzar complejidad estructural y controlar el propio proceder [...]. La autorregulación y el autocontrol del sistema se desarrollan en cambio en el ámbito de los programas, que dirige la operación de las observaciones por parte del sistema mismo, con base en distinciones distintas de aquella a la que tales operaciones se orienta. Los programas fijan las condiciones que deben darse para que una determinada operación pueda acontecer [...]" (Corsi, Espósito y Baraldi, 1996, p. 131-132).

y política –dado que apela a la libertad en que se inscribiría un acto– propia del derecho, representaría:

La capacidad que existe en todo sujeto de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho que ha sido realizado libremente. De este modo, constituye una obligación para el sujeto que ha errado en alguna cosa particular. En relación a un delito, conlleva una deuda y la obligación de reparar y satisfacer una culpa o causa legal (Reinoso, 2007, p. 28).

La responsabilidad es, entonces, un efecto de la racionalidad que se hace observable en la forma de sancionar y lograr la respuesta por las consecuencias del acto que es sancionado. Así se expresa el sistema sociotécnico planteado por Luhmann: normatividad como decisión y argumentación; programas de intervención ‘correctiva’ que representan la traducción técnica de la sanción y la forma de su materialización, y, sobretodo, un medio en que tal intervención debe desarrollarse.

Producción de la población

La existencia de una Ley y dispositivo de sanción penal para adolescentes indica que el componente generacional, además de constituir un discurso en la distribución del poder o definición de experiencias culturales (Bourdieu), o de una identidad (Duarte, Margulis, entre otros), tiene la función de *traducir* al campo social la dinámica del *proceso de generalización normativa* que, según plantea Luhmann, permite al derecho comunicarse con su entorno. La operación de traducción del proceso de generalización normativa (del derecho) al campo social mediante la definición de la condición generacional “adolescente” hace visible el mecanismo generativo y transformador de las representaciones generacionales en componente de una población sobre la cual operan técnicas biopolíticas. La *traducción* corresponde, considerando un argumento de Boaventura de Sousa Santos, a un “procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca” entre la dimensión normativa-jurídica y la dimensión social, que a la vez permite que el dispositivo produzca conocimientos en una “lógica de clasificación social”, consistente en un ‘acto distributivo’ de individuos en jerarquías y en la regulación de sus formas de vida.

La implementación de la Ley 20084, desde la perspectiva anterior, procede en la conformación de *su* población luego de definir los procesos específicos a partir de los cuales interviene en lo social y, de vuelta, hace que este campo intervenga en sus procesos de ‘aprendizaje’ sistémico; en este vaivén, la población se produce por la conjunción discursivo-tecnológica de delito, sanción y derechos, en el interior de un paradigma de la seguridad (e inmunidad), que vincula la *optimización de las diferencias* mediante una modulación del derecho, la norma y el ejercicio del poder, en el gobierno de las conductas de los individuos (Lazzarato, 2008).

En este marco es que un dispositivo se inscribe históricamente, es decir, vincula las formas institucionales que garantizan la cohesión social al problema del gobierno de los individuos y sus conductas, desde y en el campo de lo social. Con esto, lo que se produce es una sui generis especialización funcional de la traducción, pues la inteligibilidad del proceso normativo y la condición generacional no solo hace posible la descripción de una operación (histórica) estatal sobre lo social (Thayer, 2006), sino que también vincula la jerarquía del dispositivo que actúa sobre la población, tanto en la movilidad del nexo estratégico, de diseño operacional y de los programas de intervención, como en la combinación (superposición) de técnicas disciplinarias y de control (Deleuze, 1998). ¿Cómo se produce ese vínculo?; en la combinación teórica de las situaciones específicas de sanción/aprendizaje (casos) y en sus efectos globales de generalización normativa y reproducción del poder jurídicamente condicionado.

El modo de acción de la penalización es definido como la intervención producida por la coacción de una *educación total*, cuyo propósito y objeto es la "producción de un individuo social"; pretende producir un individuo con una nueva conciencia y moralidad, lo que se complementaría –en el caso que se describe– con una *reinserción social producida por el aprendizaje de una nueva individualidad*, la de un individuo que mediante la propia internación podría experimentar la reparación de las vulneraciones de su ejercicio de derechos. En este sentido, la función del dispositivo se relaciona menos con la disciplina y la mantención del *encadenamiento de situaciones normalizadas* (Foucault, 2009), que con la capacidad del propio aprendizaje para convertirse en un nexo entre la 'juridicidad' de la penalización y la capacidad cognitiva en la producción de nuevos individuos y de nuevos comportamientos ajustados a la distinción jurídica.

Integración subjetiva, aprendizaje y nexo sociotécnico

El dispositivo de penalización educativa es un *nexo sociotécnico* que hace observable un proceso de integración subjetiva de los adolescentes infractores de ley, mediante la vinculación entre sanción penal y aprendizaje. Este es el contenido distintivo de su carácter socioeducativo: hacer coherentes y complementarios los procedimientos policiales, jurídicos, psicosociales, médicos, pedagógicos y terapéuticos que operan en el marco de la Ley 20084. En este contexto institucional y organizacional, la responsabilización y rehabilitación de adolescentes infractores de ley representan nociones y programas de integración social, gestionan conocimiento y definen formas de convivencia normales, cognitivas, medibles y protegidas.

En la institucionalidad estatal chilena, el carácter socioeducativo representa el propósito y funcionalidad de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, en tanto cuerpo legal orientado por la Convención Internacional de Derechos del

Niño (CIDN), y cuya implementación está a cargo del Servicio Nacional de Menores (Sename), cumpliendo con el objetivo de:

fortalecer un Sistema Nacional de Protección de los Derechos de niños, niñas y adolescentes vulnerados y de responsabilización de los infractores de ley, a través de programas integrales de atención que permitan una oportuna restitución y reinserción social, con un enfoque intersectorial, territorial y de calidad (Servicio Nacional de Menores, 2007b, p. 2).

La implementación de la Ley 20084 configuró un campo de acción estatal mediante un sistema de sanción especial para la infracción de ley cometida por adolescentes, cuya función central es el desarrollo de aprendizajes y los logros en la adaptación y desempeño de conductas y en las capacidades cognitivas de los individuos; estos, finalmente, deben responsabilizarse de sus 'actos delictuales' –de sus 'propios' potenciales delictuales, hábitos y subjetividades riesgosas para la sociedad– mediante una secuencia y programación de actos educativos, que organizan prácticas clínicas como formas de observación, así como de modificación subjetiva-conductual desde la perspectiva de la intervención.

En este contexto, la problematización del dispositivo de sanción penal debe considerar que si bien la penalización y su carácter penitenciario implican un modo de educación total, en la actualidad las orientaciones técnicas de gestión y de intervención socioeducativa en contextos de internación duplican el carácter educativo en su capacidad de producir aprendizajes, por lo que es posible preguntarse ¿qué factores inciden hoy en la conformación de lo educativo, como un dispositivo de control social?

En primer lugar, se debe considerar que el aprendizaje es el nexo entre la inclusión social –ofrecida a través de las políticas públicas educativas y su sistema escolar– y la sanción penal de adolescentes infractores de Ley, que también se orienta por la línea de fuerza de toda acción estatal en lo social: la integración, cohesión y modulación de individuos. En segundo lugar, consideremos que la penalización de adolescentes, al declarar la combinación de actos sancionatorios y actos educativos como ejes de su intervención jurídica y clínica, consolida una estructuración transversal del aprendizaje y el disciplinamiento, tanto en el ámbito de la integración social como en el de la transgresión delictual: escuela para los aprendizajes y la disciplina; centros de internación y penalización para el propio aprendizaje y competencias de y en sociedad³.

³ Esta interpretación toma como punto de apoyo el planteamiento de Marx que releva la importancia del aprendizaje en la constitución de un sujeto libre, es decir, en disposición de integrarse a una relación de productora de valor: "El trabajador, el productor inmediato, para poder disponer de su propia persona, tiene que dejar de estar ligado a la tierra o enfeudado a otro hombre; tampoco podía transformarse en vendedor libre de la fuerza de trabajo que lleva la mercancía a donde encuentre mercado, sin escapar del régimen de las corporaciones, con sus maestros, jurados, leyes de aprendizaje, etc.

Por esto último, es posible señalar que la penalización y el aprendizaje componen un *currículum emergente*, donde las nociones de vulneración, reparación y ejercicio de derechos reconfiguran la función de la *escuela* (Duschatzky y Corea, 2005), transformándola en un componente de la sanción, así como también la deserción escolar pasa de ser una problematización moral, de riesgo y desvinculación social, a un indicador del diagnóstico del adolescente (Servicio Nacional de Menores, 2010). Finalmente, lo social se convierte en un intensivo dispositivo educativo.

Como se planteó anteriormente, el aprendizaje es el nexo entre la inclusión social y la sanción penal; por ello opera como acoplamiento entre dispositivos, discursos, redes institucionales y campos organizacionales, siguiendo orientaciones similares a las de la *economía del conocimiento* (Casalet, 2006), específicamente, en lo respectivo a la articulación de políticas públicas (educación-sanción penal) y también de la coordinación organizacional en el cumplimiento de orientaciones técnicas de los centros de internación –que deben vincularse con escuelas y espacios de capacitación laboral, por ejemplo– para la reparación y garantía de derechos de los adolescentes infractores vulnerados y estigmatizados. En el contexto de intervención, se expresa en el cumplimiento de planes de intervención individualizados y sometidos a evaluación biomédica, psicosocial y a decisión jurídica.

De igual forma, el aprendizaje es un *nexo sociotécnico*, en tanto permite la observación y distinción de operaciones conjuntas, interdependientes y funcionales a un resultado global, complejo y emergente. La reglamentación, programas, evaluación y, sobre todo, objetivos de la intervención educativa, jurídica y psicosocial son complementarios y coordinados desde un espacio común: la inclusión social, comprendida como prestaciones que compensan desventajas sociales (Luhmann, 1998). En ese sentido, podríamos extender nuestra interpretación hasta considerar que, desde una perspectiva sistémica –esto es: neoliberal, operativa–, la sanción penal es también una estrategia de superación de la pobreza, una forma de desarrollo de capital humano y de capital social.

Este sistema sociotécnico, mediado y modulado mediante el *aprendizaje como principio organizacional*, implica la comprensión del currículum como un marco de gestión formativa, de intervención e instrumentación de necesidades educativas, de lógicas de evaluación y, también, de prescripción de los contenidos del trabajo y proyección socioeducativa y normativa del vínculo entre “educadores y educandos”, “de interventores e infractores”. En ese sentido, ser sancionado es aprender a responder por los actos propios, aprender a ser y percibirse de otra forma, a narrarse como

Por tanto, el movimiento histórico que transforma a los productores en asalariados se presenta como una liberación de la servidumbre y de la jerarquía industrial” (Marx, 1967, p. 757). Respecto del concepto de ilusión referencial que apoya la utilización de esta ‘metáfora’ (Thayer, 2010).

estrategia de cambio, a conversar para practicar rupturas biográficas, a ser educado para ser aceptado. Y a entender todo esto –y más– como un proceso reparatorio de las vulneraciones del ejercicio de derechos producidas por la pobreza, la violencia y el delito. Es el particular nexo entre ciudadanía e intervención, en el interior del paradigma inmunitario (Brossat, 2009).

En los planteamientos del documento Sistema Nacional de Atención Socioeducativa para Adolescentes Infractores de Ley, del Servicio Nacional de Menores, pueden encontrarse las siguientes declaraciones y orientaciones que componen el enfoque socioeducativo de la Ley 20084:

En particular, la educación como componente clave del modelo de intervención puede entenderse como un proceso mediante el cual los adolescentes reconocen, fortalecen, reconstruyen, se apropian y/o manejan conocimientos, habilidades y valores. Los adolescentes aprenden cuando ejercen una acción cognoscitiva y/o afectiva sobre su realidad y simultáneamente cuando ésta ejerce una acción sobre aquéllos. El aprendizaje, por tanto, se da por un proceso de construcción y no de acumulación, implica descubrimiento personal y se produce en un contexto social y cultural de múltiples y continuas interacciones (Servicio Nacional de Menores, 2007b, p. 16).

La definición anterior del proceso educativo que subjetiva y pretende reorientar la forma de vida de los adolescentes se traduce al lenguaje y medio de la internación penalizadora:

En el acento puesto en la responsabilización del autor, interesa el proceso de aprendizaje que viva el adolescente, la exigencia de empatizar con la víctima y las competencias para lograr esa actitud. En el acento puesto en la víctima, a veces no se esperan necesariamente cambios socioeducativos en el adolescente, pero sí el bienestar de la víctima (Servicio Nacional de Menores, 2007b, p. 21).

Y finalmente, nos encontramos con la definición propiamente tal del nexo sociotécnico:

[...] De esta manera, se define la reinserción social como la acción educativa compleja e integral, que busca limitar los efectos de la sanción y ejecutar acciones de responsabilización, reparación, habilitación e integración del/la adolescente (Servicio Nacional de Menores, 2007b, p. 19).

Esta complementariedad entre acto educativo y acto de sanción también nos permite observar que la relación de los adolescentes infractores con la Escuela, en tanto institución que mediatiza y modula el encuentro de los adolescentes con las normas sociales, no es planteada como un factor de problematización de la

subjetividad o, por el contrario, de la des-subjetivación o del declive institucional de soporte biográfico (Duschatzky y Corea, 2005). Tampoco es pensada como una *frontera*, ya sea para identificar los tránsitos identitarios entre la vulneración, exclusión y su dimensión cultural (estigma) y la inclusión social (sistémica). Por el contrario, lo que la Escuela produce es información sobre un perfil, sobre una caracterización que se abstrae para generar un diagnóstico de trayectorias, hábitos y narraciones delictuales. Es decir, sobre la identidad y la diferencia de los adolescentes infractores de Ley y los 'otros' adolescentes integrados.

La Escuela o la deserción escolar constituyen un indicador de pérdida de un proyecto de vida, de un individuo desanclado y que progresivamente ve obturadas sus expectativas de integración; esto corresponde a una identificación de los adolescentes infractores de ley como *sujetos racionales, con intereses, con capacidad de transacción y concurrencia, de movilización de recursos; sujetos con aspiraciones de integración social que no logran resistir la influencia de factores ambientales y grupales que los inducen a delinquir y a identificarse con el delito*. Son adolescentes con capacidad de aprendizaje, con intereses que los 'habilitan' para construir experiencias significativas y nuevos entendimientos de la vida en sociedad.

Este reconocimiento de las capacidades, intereses y expectativas de los adolescentes infractores de ley nos permite observar otro elemento que caracteriza la función del aprendizaje como nexo entre subsistemas, como función sociotécnica. Se destacan dos elementos: en primer lugar, la extensión del concepto de calidad a la gestión de un sistema de sanción penal, observable en las definiciones y progresivas regulaciones de las cualidades, los tipos y desempeños esperados del trabajo cognitivo requerido para su ejecución; es el propio aprendizaje el que articula el aseguramiento de la calidad de los actos educativos, actos de sanción, y la relación pedagógica que se requiere para lograr la responsabilización de los adolescentes; esta noción, al igual que cualquier comprensión sociotécnica del currículum educativo, implica relacionar la gestión de conocimientos con el análisis de resultados de aprendizaje (medible, por ejemplo, mediante los reingresos a la red Sename y sus centros de internación provisoria)⁴. En segundo lugar, encontramos que el desarrollo de competencias en los adolescentes infractores de ley se establece como referente ideológico, técnico y político de los procesos de responsabilización; así, los posibles efectos sociales de un aprendizaje centrado

⁴ Al respecto, las orientaciones del Sistema Nacional de Atención Socioeducativa establecen: "Existe una fuerte asociación entre la pedagogía social y el desarrollo del componente habilitación, si se concibe la acción socioeducativa como [...] productora de aprendizajes sociales y de socialización: de la capacidad del individuo para relacionarse con los demás, su adaptación a las instituciones e inserción en las dinámicas sociales y culturales, interiorizando normas, costumbres, valores y pautas de conducta. En este contexto, el sujeto es el eje dinamizador de su propio proceso formativo. Él constituye la fuente o recurso de formación. Como se trata de un terreno ligado íntimamente a la vida personal y social, el contenido vivencial es el núcleo de la acción formadora" (Servicio Nacional de Menores, 2007b, p. 23).

en operaciones cognitivas que estructuran biografías narrando una sociedad desconocida, buscan producir una sociedad donde los derechos funcionan como mecanismo de protección y donde la ciudadanía coincidiría con el interés; donde la inclusión materializaría la desestigmatización.

Así se plantea: En un cierto sentido, la acción que se despliega a través de la intervención con niños/as y adolescentes, más allá de los modelos, es una acción única, de un equipo de trabajo con una persona, viviendo una particular situación, en un momento muy específico de su desarrollo. Lo realizado con ella o él, no es "replicable" del modo en que se puede trabajar con una pieza, un artefacto o, un objeto cualquiera. Este carácter único, de la intervención, es el primer aspecto que nos obliga a asumir un enfoque de calidad, ya que nada de lo que hagamos en el trabajo, deja de tener un impacto en los sujetos, deja de incidir directamente en sus vidas, más aún cuando estamos hablando de niños, niñas y adolescentes que han sufrido diversos tipos y niveles de vulneraciones (Servicio Nacional de Menores, 2007b, p. 17).

Situados en el *nexo funcional del dispositivo penal-educativo*, es necesario considerar algunas características de la relación que la ley establece con su población adolescente. Esta relación de producción, intervención y control de la población adolescente se expresa en la definición de la población sobre la cual actúa la ley, la cual es definida como un conjunto de individuos que se desarrollan y exponen a contextos ampliados de riesgo social, es decir, que se individualizan en contextos de vulnerabilidad y, por ende, de precariedad de los mecanismos de integración social en los ámbitos materiales y relacionales, en las dimensiones subjetivas, grupales, familiares y territoriales.

En este plano, la vulnerabilidad constituye una condición de producción de los individuos y, a la vez, una característica de sus contextos que reclama la constante intervención protectora del Estado y sus políticas sociales compensatorias (Robles, 1999). La noción de sujeto de derechos opera sobre los adolescentes como un parámetro que define sus intercambios (conductuales, simbólicos, materiales) con otros individuos y la sociedad desde su *condición social*; su integración queda definida, entonces, como un ámbito de intervención sociopolítica y estatal.

Esta condición social tiene como dinámica central la mediación del Estado en todo intercambio entre individuos vulnerables y sujetos de derechos; con ella, los mecanismos de garantización estatal de esta particular ciudadanía inmunitaria y cognitiva operan definiendo los procesos de subjetivación a partir de la identificación entre dos lógicas: la de la *necesidad* y la de la *valoración*, lo que equivale a plantear que las instituciones suponen y postulan la existencia de un *sujeto de derechos que 'anuda' las interpretaciones de las vivencias a una 'resignificación' de las necesidades como 'derechos a ejercer' o a 'garantizar'*, con lo que se potencian los propios mecanismos de intervención y subjetivación.

Con esto, la relación entre la ley y el sujeto adolescente se desarrolla en un tercer ámbito, en el que se implementa una modificación de las conductas de la población adolescente, desde la perspectiva de la sanción penal y de la integración social. Esta intervención es situada en el interior de los dispositivos de compensación e intervención de la vulnerabilidad y sus consecuencias, como una dimensión en la que el cambio es posible mediante los *procesos de aprendizaje* como un factor dinámico e innovador, en tanto visibiliza la 'potencia' o lógica de cooperación que se instala en lo social y en el propio ámbito de intervención programática de los dispositivos.

Es importante destacar que una de las consecuencias principales de la comprensión complementaria entre penalización y educación es la producción de una abstracción o desmaterialización de la experiencia de los sujetos sobre los cuales actúa la Ley. Este es un efecto de la imposición de una racionalización de la vida como intelección y distancia narrativa, que provoca una separación de la corporalidad y las relaciones grupales, familiares y territoriales conceptualizadas como factores de riesgo y de quiebre de la normalidad en el desarrollo de los sujetos, dadas las condiciones de vulnerabilidad en que se desarrollan.

Asimismo, los procesos de subjetivación se modulan y mediatizan con la configuración de trayectorias sociales y generacionales cuya referencia es la inclusión en subsistemas y aparatos disciplinarios (educación, salud y penalización, por ejemplo); también, el Estado da forma a la subjetividad de adolescentes y jóvenes mediante la integración asociada a los bienes y servicios compensatorios de las políticas sociales, que identifican necesidades con derechos y consignan las claves de una *condición mínima de la ciudadanía*⁵.

Esta noción de abstracción tiene un impacto crucial en la transformación de la intervención que la ley 20084 ejerce sobre los adolescentes. Por un lado, la abstracción y desmaterialización se convierten en identidades positivas para ser reconocidas y definidas como 'objeto de intervención' estatal; por otro, la intervención ya no se centra en el encierro o sanción, solamente, sino que la complementa con la promoción del acceso a satisfactores de derechos (sociales) que definen su condición de sujetos. Sin embargo, este reconocimiento no termina por delimitar el 'tratamiento' de la población adolescente: dado su perfil

⁵ Lo anterior tiene relación con lo que Ana Dinerstein plantea como abstracción, definiéndola como una "dinámica de la constitución y transformación de las subjetividades sociales como formas virtuales de la existencia real [...] implica un vaciamiento real, y no ilusorio, de la subjetividad humana. Esta desmaterialización requiere de la construcción de identidades y formas de ser social 'positivas', que son también parte del proceso de abstracción. Siendo creaciones sociales, dichas subjetividades aparecen o como identidades que corresponden a aspectos naturales / normales de los 'seres humanos' (heterosexuales, jóvenes, criminales, neuróticos) o como identidades colectivas (los ciudadanos, los homosexuales, los trabajadores, los desocupados)" (Dinerstein, 2001, p. 255).

generacional, asociado a la posesión de un capital temporal, los adolescentes deben acceder a una mediación estatal que introduzca en el propio campo de lo social y, con ello, en los procesos de subjetivación que allí se gestionan, una *forma ideológica*, es decir, de *abstracción real* que debe ser aprendida para modificar la relación entre sujetos y norma, es decir, como orden simbólico⁶.

Con esto, la relación entre la ley y el sujeto adolescente se desarrolla en un tercer ámbito en el que se implementa una modificación de las conductas de la población adolescente; esta intervención es situada en el interior de los dispositivos de compensación e intervención de la vulnerabilidad y sus consecuencias, como una dimensión en la que el cambio es posible mediante los *procesos de aprendizaje* como un factor dinámico e innovador, en tanto visibiliza la 'potencia' o lógica de cooperación que se instala en lo social y en el propio ámbito de intervención programática de los dispositivos. Los procesos de aprendizaje corresponden, entonces, a experiencias moduladas y orientadas "al control y delimitación de interacciones que responden a *componentes relacionales que se transforman en estructuras o regularidades de convivencia*. En tal sentido, las conductas son parte de esquemas de reconocimiento intersubjetivos derivados y constitutivos de los contextos en que se desarrollan y problematizan" (Molina, 2010, p. 75).

Estos tópicos presentados pueden sintetizarse destacando lo siguiente: si la vulnerabilidad es 'subsumida' por el paradigma de la seguridad, condición que se expresaría en la constitución de un sujeto de derechos bajo la forma de una abstracción del propio 'sujeto viviente', entonces esta estructura de reconocimiento debiese estar presente también en la distinción de la sanción que la Ley 20084 establece para los adolescentes infractores de ley. Esto se expresa en los siguientes puntos:

La Ley 20084 tiene dos elementos centrales de origen: por un lado, la necesidad de transformar la institucionalidad jurídica para cumplir con la normativa internacional de protección de derechos de los adolescentes y niños/as infractores de ley; por otro, dar respuesta estatal "enérgica" al problema de seguridad expresado en la *delincuencia juvenil*. En este sentido, la sanción penal para esta población se construye como una 'urgencia', dada la magnitud del problema social, pero no desde la realidad de las condiciones materiales y procesales con que el Estado sancionaba a esta población desde antes de la entrada en vigencia de la Ley 20084, con lo que primó la magnitud del delito, mas no de la protección

⁶ Zizek, en la descripción y problematización relativa a la *abstracción real*, define el orden simbólico como un "orden formal que complementa y/o altera la relación dual de la realidad fáctica "externa" y la experiencia "interna" subjetiva [...]. La "abstracción real" es impensable en el marco de la distinción epistemológica fundamental althusseriana entre "objeto real" y el "objeto de reconocimiento" en la medida en que introduce un tercer elemento que subvierte el campo mismo de la distinción: la forma del pensamiento previa y externa al pensamiento, en breve, el orden simbólico" (Zizek, 2004, p. 44-45).

de derechos. Esto significó, fundamentalmente, una contradicción entre la definición de la delincuencia de adolescentes y jóvenes y la existencia de un perfil generacional claramente integrado⁷.

La subsunción de la vulnerabilidad en la seguridad ciudadana se expresó también en la orientación –efectiva pero no declarada– de la Ley 20084 por el paradigma del *derecho penal atenuado* y por la figura del sistema de responsabilización con base en la figura del *sujeto de derechos y obligaciones*. Esto representa una promoción *aparente* de la situación del adolescente, desde la condición de víctima a la condición de sujeto con capacidad de responder por sus actos, considerando tanto su ‘etapa de desarrollo’ como la toma de medidas que impidan la estigmatización y rutinización de conductas delictuales⁸. Es aparente porque la promoción y protección del adolescente como sujeto de derechos es disuelta en la propia ley que fundaría un sistema especializado; a propósito de las características del sistema de determinación de penas que esta establece, lo que se evidencia es:

- La relación entre el “problema de la delincuencia juvenil” y la respuesta estatal sancionatoria e integradora no se expresa en contenidos propios del sistema especializado para adolescentes, dado que, por ejemplo, la determinación de las consecuencias jurídicas de las conductas delictivas refuerza la intervención punitiva;
- Lo anterior refiere a la relación entre gravedad y pena aplicable, puesto que “dicha gravedad se determina de acuerdo a las penas aplicables en las normas penales de adultos, determinándose primero la cantidad abstracta de pena aplicable, para en base a ello determinar el tipo específico de pena a aplicar en definitiva (es decir, primero se sabe el “cuánto”, y después el “de qué”)” (Cortés, 2007, p. 38).

⁷ Se definió esta contradicción en los siguientes términos: “En general, la sociedad invisibiliza los aspectos positivos de los y las jóvenes, y por el contrario, resalta los aspectos negativos y configura ‘estigmas’ o ‘etiquetas’ que distorsionan la magnitud real del problema. La incidencia de la delincuencia juvenil en el tramo entre 14 y 17 años en la delincuencia total del país es menor al 10%, y en su mayoría se trata de infracciones a la ley calificadas de delitos menores o simples delitos [...] aun cuando por su naturaleza caen la categoría de Delitos de Mayor Connotación Social. Adicionalmente, la proporción poblacional que de este tramo etario se encuentra en una situación delictual, alcanza sólo el 3,5%. Es decir, aproximadamente el 96% de las y los jóvenes sujetos de derechos de esta ley tienen niveles de socialización normales, contrarios a tendencias delictuales, y se identifican con valores relacionados con el esfuerzo y la integración social al considerarse como trabajadores, sociables y tranquilos” (Camelio y Escudero, 2007, p. 14).

⁸ Al respecto, Roberto Vergara señala lo siguiente: “Históricamente han existido dos posiciones relativas al tratamiento de jóvenes infractores de Ley Penal. Una es aquella que ha considerado la situación de las y los jóvenes como digna de protección, es decir, a priori el legislador y los sistemas de enjuiciamiento consideran al joven como una víctima, no tan sólo de terceros que interactúan con ellos, sino que además de sus propios actos, razón por la cual se hace necesario darles la debida protección [...]. En una postura diametralmente opuesta se encuentran aquellos sistemas en que se concibe al adolescente como un sujeto de derechos y obligaciones. El adolescente que no ajusta su actuar a la norma entra a formar parte de un sistema integral de tratamiento, enjuiciamiento y sanción de los ilícitos cometidos por él” (Vergara, 2007, p. 18-19).

- El dispositivo-ley, en este caso, estructura su intervención en dos momentos claves: *determina al sujeto por la edad* –con lo cual accede al campo de lo social con conocimientos y programas correctivos adecuados a un perfil generacional no definido culturalmente– y *determina la pena* por el castigo de adultos; esta correspondencia es posible por el desplazamiento de la definición de las conductas de los adolescentes como *delitos* y no como *infracción*, con lo cual su referencia jurídica será el código penal y, luego, leyes especiales.

Así, las penas “de esta naturaleza y extensión constituyen a todas luces penas desocializadoras, con una finalidad de prevención especial negativa, en abierta contradicción con las exigencias del artículo 40.1 de la Convención, y que no parecen tener en cuenta que entre las características especiales del sujeto al que se le aplican se encuentran la del sentido del tiempo y la mayor aflicción e impacto negativo de las penas en comparación a los adultos” (Cortés, 2007, p. 36).

Los elementos anteriores nos plantean que el sistema de determinación de penas es para adolescentes *delinquentes*, mientras que los programas de corrección socioeducativa destinados a disminuir el efecto de la sanción en la biografía y trayectoria de los adolescentes *infractores* expresa una lucha social y relaciones de fuerza que ubican a lo generacional como un *criterio de aplicación de la intensidad del castigo*. Así, la hegemonía de los criterios de seguridad ciudadana en la ley se concretan en la aplicación de penas que refuerzan la desocialización ya producida por la abstracción y desmaterialización de las identidades positivas que son castigadas y re-educadas.

En particular, uno de los ejes críticos de la implementación de la Ley 20084 – tanto en lo referido a su funcionamiento, como al orden social que a través de ella se expresa– ha sido su ambigua o deficitaria correspondencia con los tratados internacionales que ella misma instala como sus referentes, especialmente, en lo referido a la *privación de libertad* de los adolescentes sobre los que opera⁹.

Convergencia de aprendizaje, penalización e internación

¿Dónde se reúnen los elementos y análisis descritos anteriormente?, ¿qué elemento define su dimensión unificadora? Consideremos lo siguiente: la referencia cognitiva de los procesos de intervención/penalización establecidos para la internación de los adolescentes infractores de ley se presenta como una vía de restitución de las

⁹ La procedencia del encierro como medida cautelar de internación provisoria corresponde, por ejemplo, al abandono de la noción de infracción y a la imputación de *crimen*; la definición y materia de lo que es *crimen para un adulto es extendido para las conductas de los propios adolescentes*, lo que redundará en la pregunta por las efectivas medidas *especializadas* que ligan la sanción a la integración social y, ambas, al pleno despliegue de mecanismos que protegen la condición de sujeto de derechos (Cortés, 2007).

trayectorias propias de una *individualización institucionalizada*, que en conjunto con la desmaterialización de la identidad generacional produce una identidad operada por los mecanismos de garantía del ejercicio de derechos, y ubica la normalización de las formas de vida de los adolescentes, mediante su inserción y permanencia en procesos de aprendizaje. En este caso, más bien, la existencia de un 'hábito delictual' en los adolescentes infractores de ley no es un factor constitutivo de la realidad, al menos no de la esperada por la modulación propia de la internación penalizadora; por el contrario, la constitución de la realidad se advierte en la *capacidad del trabajo de penalización para interrumpir* la forma de vida 'sedimentada', narrada y medida en la biografía de los individuos.

A este primer movimiento le sigue la apertura del individuo hacia otra integración: el aprendizaje de otra posibilidad de inserción social, de participación, de posible vida; esto, ciertamente, como efecto del mismo *trabajo pedagógico de penalización*, es decir, de los *intercambios educativos, comunicativos y conversacionales* que promueven un *discurso integrador* de la privación de libertad y el ejercicio de derechos, en el mismo dispositivo programático de internación. Sobre esto, el enfoque socioeducativo estatal señala:

Un último significado de responsabilización [...] es el de responderse a sí mismo; hacerse "responsable" de los propios actos y de las decisiones adoptadas, ser capaz de reflexionar sobre el impacto de las opciones delictivas en la propia trayectoria biográfica. Al trabajar la responsabilización con este objetivo es necesario recurrir a intervenciones asistidas por técnicas conversacionales. La conversación asistida permite poner en cuestión los sentidos responsabilizadores o desresponsabilizadores que maneja el adolescente, las técnicas de neutralización utilizadas, y los ejes de su discurso delictivo, entre otros recursos (Sename, 2007b, p. 21).

El trabajo de penalización-educativa, finalmente, corresponde a una operación ideológica (Zizek, 2004) capaz de elaborar un sentido integrador interactuando directamente con el adolescente, es decir, promoviendo vínculos que, pese a su enmarcamiento penitenciario, deben lograr la construcción de un proyecto de vida diferente:

El proyecto de vida es una posibilidad de organizar toda la amplia serie de acciones y actividades, inquietudes, necesidades e intereses que afectan o preocupan a los adolescentes en este momento de sus vidas, en función de lo que cada uno considera su misión o tarea esencial en la vida (Servicio Nacional de Menores, 2007b, p. 25).

¿Qué tipo de trabajo es el que puede operar esta penalización-educativa?, ¿qué tipo de trabajo es el que puede proveer de soporte al desarrollo cognitivo de un individuo que solo es posible por la generación de rupturas en sus formas de

vida y las narraciones biográficas que estas condicionan?¹⁰, ¿qué trabajo es el que produce valor mediante la *conversación*? Pues, un trabajo *virtuoso en la modulación* (Virno, 2003, p. 94), una actividad intelectual capaz de crear posibilidades, innovaciones, rupturas e integraciones. Un trabajo pedagógico y cognitivo que usa, produce, selecciona, procede y observa interpretaciones, informaciones y conocimientos de un sujeto sobre otro sujeto. Y del dispositivo sobre ambos.

Su potencia de modulación, es decir, la capacidad del dispositivo de conectar derecho y sociedad mediante la operación jurídica y cognitiva de la penalización de adolescentes es la *facultad de constitución de vínculos e interacciones orientadas al aprendizaje y a la adaptación de conductas/expectativas* (Marx, 1997, p. 213) de la cual depende la realización de un proceso de aprendizaje que produce un individuo normalizado e integrado, que al mismo tiempo hace efectiva una doble condición jurídica: ser sujeto de derecho y responsabilizarse por sus actos delictuales, lo que solo es posible, paradójicamente, mediante el equilibrio (precario) entre internación y privación de libertad (relativizada).

Sin embargo, esta potencia/facultad de trabajo penal y pedagógico se encuentra enmarcada e incorporada a un régimen de ejecución, definido por el encierro material del vínculo *en el cual* se deben producir los cambios cognitivos-biográficos de los adolescentes infractores de ley (García y Sánchez, 2010). Con esto, la internación genera un *medio institucional específico de penalización educativa*, que sobredetermina el carácter *virtual* del trabajo¹¹, su redoblamiento en *encierro concreto* y *encierro abstracto*. El primero consiste en la privación de libertad de los *sujetos vivos* que interactúan en la intervención penal-educativa, dado que tanto *trabajadores como adolescentes* se encuentran sometidos –por razones diferentes, claro está– a los criterios de gestión de la internación. El segundo, el encierro abstracto, consiste en la objetivación de la integración social, que pedagogos y adolescentes no se encuentran sino como *subjetividades*, como posible diferencia y actualización del dispositivo programático.

En cuanto a su condición de subjetividades, que se desenvuelven en el medio de internación, los adolescentes y la fuerza de trabajo orientada hacia la penalización

¹⁰ "La intervención tiene en cuenta que no se requiere solo que el adolescente cambie sus concepciones o sus creencias sino que *hable* por sí mismo o desde sí mismo, por lo que es necesario generar formas de conversación en que éste se vea aislado de la conversación propiamente delictiva y pueda reflexionar sobre ella" (Servicio Nacional de Menores, 2007b, p. 22).

¹¹ La relación de lo virtual –objeto del biopoder y las sociedades de control– con las instituciones disciplinarias es ubicada por Lazzarato de la siguiente forma: "Las instituciones disciplinarias seguramente son productivas. No se limitan a reprimir: constituyen cuerpos, enunciados, sexos, etcétera. Pero al mismo tiempo hay que reconocer, más allá de Foucault, que operan una representación más profunda, no porque nieguen una naturaleza humana que ya está ahí, sino porque las disciplinas y el biopoder separan las fuerzas del afuera, de lo virtual, separan las fuerzas de la dinámica de la 'diferencia que va difiriendo'" (Lazzarato, 2006, p. 87).

educativa se definen por la ficción y *nulidad* de su vínculo: adolescentes convertidos en población, sujetos de atención y sus *subjetividades nulas*¹². Para el caso del trabajo pedagógico, en tanto capacidad de penalización educativa, y por ello como capacidad de modulación del propio dispositivo de internación, podemos señalar que este aparece como una potencia conducida, orientada, reglamentada en su dosificación, inoculada, *distribuida* en la temporalidad de la internación: *sometida*.

Lo fundamental es que el "encierro abstracto" corresponde a afirmar que la objetivación del trabajo pedagógico es la propia *penalización*; por ello, la capacidad de crear posibilidades para la transformación del individuo –experiencias de aprendizaje y modificación conductual proyectada– mediante vínculos debe orientar toda interacción y cooperación al logro de la *responsabilización, reparación, habilitación y reinserción social* (Servicio Nacional de Menores, 2007b, p. 22-28) y, con ello, materializar la Ley y hacer observables la potencia de sanción, la modulación pedagógica y la producción de subjetividades mediante el cambio conductual de los adolescentes infractores de ley.

Referencias

- Brossat, Alain (2009). "Democracia inmunitaria, violencia extrema, derecho a la vida (Entrevista con María Emilia Tijoux)". *Papel Máquina 2*, Santiago, Palinodia.
- Camelio, Francesca y Escudero, María Cristina (2007). "Nueva Justicia Penal Adolescente: las dos caras de la moneda. Una mirada desde el perfil generacional". *Revista Observatorio de Juventud 14*, Instituto Nacional de la Juventud, Santiago.
- Carrión, Iván (2007). "Biopolítica o la crisis del Estado moderno". En: Rubén Sánchez (ed.): *Biopolítica y formas de vida*. Bogotá: Universidad Javeriana, pp.45-71.

¹² "[...] uno de los resultados de las acciones estatales consiste en la desvalorización de sus vivencias e interacciones, mediante el encadenamiento de sus actos y narraciones a la lógica de la necesidad, la vulneración y la restitución de derechos, así como a la propia experiencia de sanción y control [...]. La desvalorización de las acciones que las diferencian y singularizan en los límites de la integración y la normalidad conlleva una materialización constante de conductas sujetas a procedimientos [...]. Así, las subjetividades nulas son, por un lado, el efecto de la destitución de las identidades generacionales como núcleos de la organización de las experiencias, por otro, más importante aún, son un componente de las lógicas de seguridad que se imponen en la configuración de las individualidades como interioridad existencial, al igual que en el espacio en que éstas se expresan en conductas normalizadas e integradas incluso en el propio ámbito de la transgresión" (Molina, 2010, p. 142-143).

- Casalet, Mónica (2006). "La construcción institucional del mercado en la economía del conocimiento". En: Enrique De la Garza (coord.): *Teorías sociales y estudios del trabajo: nuevos enfoques*. Barcelona, Anthropos.
- Chernilo, Daniel (2011). *La pretensión universalista de la teoría social*. Santiago: LOM.
- Congreso Nacional de Chile (2005). *Historia de la Ley N.º 20084*. Santiago.
- Corsi, Giancarlo; Esposito, Elena y Baraldi, Claudio (1996). *Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhman*. México: Universidad Iberoamericana –ITESO-
- Cortés, Jorge (2009). "La Ley Responsabilidad Penal de Adolescentes dentro de las transformaciones de largo plazo del control social punitivo". *Revista El Observador* 5, Santiago, Sename.
- Deleuze, Gilles (1998). "Postdata de las sociedades de control". En: Christian Ferrer (comp.): *El Lenguaje libertario*. Buenos Aires: Altamira.
- Dinerstein, Ana (2001). "Subjetividad: capital y la materialidad abstracta del poder (Foucault y el marxismo abierto)". En: Atilio Borón (comp.): *Teoría y filosofía política. La tradición clásica y las nuevas fronteras*. Buenos Aires: CLACSO.
- Donati, Pierpaolo (2004). "Nuevas políticas sociales y Estado social relacional". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 108, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina. (2005). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Fassim, Didier (2010). "La cuarta edad de la seguridad". En: Vanessa Lemm (ed.): *Michel Foucault: neoliberalismo y biopolítica*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Foucault, Michel (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, Jesús y Sánchez, Juan Manuel (2010). "Centros de día de atención a menores: competencias del educador social como figura de referencia". En Diana Soto (ed.): *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* N.º 15, Colombia, Rudecolombia-Hisula.
- Lazzarato, Maurizio (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires : Tinta Limón.
- Lazzarato, Maurizio (2008). *Le gouvernement des inégalités. Critique de l'insécurité néolibérale*. París: Éditions Amsterdam.

- Luhmann, Niklas (1993). *Teoría política en el Estado de Bienestar*. Madrid: Alianza.
- Luhmann, Niklas (1998). "El enfoque sociológico de la teoría y práctica del derecho". En: Luhmann, Niklas: *Teoría de los Sistemas Sociales: artículos*. México: Universidad Iberoamericana.
- Marx, Karl (1967). *El Capital*. Tomo 1. Madrid: EDAF.
- Marx, Karl (1997). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*, vol. 1. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Molina, José (2010). "Vidas juveniles y subjetividades nulas: elementos para una analítica de los dispositivos de control estatal". En Vanessa Lemm (ed.): *Michel Foucault: neoliberalismo y biopolítica*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Reinoso, Alejandro (2007). "¿Responsabilizar, culpabilizar o exculpar?: Notas sobre la noción de responsabilidad y sus implicancias en la subjetividad". En: *Revista Observatorio de Juventud 14*. Santiago: INJUV.
- Robles, Fernando (1999). *Los sujetos y la cotidianidad. Elementos para una microsociología de lo contemporáneo*. Concepción: Ediciones Sociedad Hoy.
- Santos, Boaventura (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Barcelona: Trotta.
- Servicio Nacional de Menores (2010). *Informe de Diagnóstico de la implementación de la Ley 20084. Junio 2007-Marzo 2010*. Santiago.
- Servicio Nacional de Menores (2007a). *Orientaciones técnicas Centro de Internación Provisoria*. Santiago.
- Servicio Nacional de Menores (2007b). *Sistema Nacional de Atención Socioeducativo para Adolescentes Infractores de Ley, Periodo 2006-2010*. Santiago.
- Servicio Nacional de Menores (2007c). *Orientaciones técnicas Sanción Privativa de Libertad. Internación en Régimen Cerrado con Programa de Reinserción Social*. Santiago.
- Thayer, Willy (2006). *El fragmento repetido. Escritos en estado de excepción*. Santiago: Ediciones Metales Pesados.
- Thayer, Willy (2010). *Tecnologías de la crítica. Entre Walter Benjamín y Gilles Deleuze*. Santiago: Ediciones Metales Pesados.
- Universidad Diego Portales (2007). *Informe anual sobre derechos humanos en Chile 2007*. Santiago.

- Vergara, Roberto (2007). "Ley de Responsabilidad Penal Adolescente: A la luz de la Convención Internacional de Derechos del Niño". *Revista Observatorio de Juventud* 14, Instituto Nacional de la Juventud. Santiago.
- Virno, Paolo (2003). *Virtuosismo y revolución. La acción política en la era del desencanto*. Barcelona: Traficantes de sueños.
- Zizek, Slavoj (2004). "El espectro de la ideología". En: Slavoj Zizek (comp.): *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

9

PSICOPEDAGOGÍA: DESVIACIONES Y TRATAMIENTO EN LA PRÁCTICA ESCOLAR *Omaira Barreto Chica*

El tratamiento, como término clínico que suscita generar ciertos procesos para reducir, aliviar o curar una enfermedad o síntoma, ha sido acogido en las prácticas escolares con gran ahínco bajo la premisa de mejorar la calidad educativa de sus estudiantes, al interesarse por su aprendizaje y por las posibles desviaciones que les pueden surgir. Al enfocar la preocupación en el aprendizaje, las dinámicas escolares se transforman en dinámicas propias del campo de la psicología, exactamente de la psicología experimental, organizando datos y estadísticas al analizar factores que se consideran asociados (familia, alimentación, genética, relaciones sociales, etc.) al rendimiento escolar, y partir de ahí para la creación de estrategias que se enfocan, de un lado, en el desarrollo de aprendizajes que responden a las exigencias de una sociedad en particular y, de otro lado, en la reducción o en lograr la desaparición de aprendizajes estimados como poco adecuados.

La psicología se afirma, entonces, en el campo de la educación al determinar el modo en que se debe direccionar el accionar de la pedagogía en cuanto a la formación de saberes y conocimientos de los estudiantes, para que estos alcancen parámetros de desempeños y competencias vistos desde el aprendizaje del saber-hacer. Este planteamiento se aleja de lo que inicialmente se entendía por el ejercicio de la pedagogía, en cuanto al fortalecimiento de virtudes y capacidades tanto físicas como del pensamiento del estudiante, y se ubica en la modificación del modo de ser o conducta de este para que sea aceptable a partir de parámetros que la misma psicología define como normales. En otras palabras, en el instante en que en el discurso de la psicología ingresa a la escuela, la pedagogía pierde su centro –formar al estudiante en el saber bajo ciertas aptitudes definidas que permiten maximizar sus propias capacidades– y se inicia una relación entre salud y pedagogía, como una estrategia para promover la calidad educativa.

Por tanto, lo que se pretende en este capítulo es mostrar algunas de las condiciones prácticas de la formación del licenciado en psicopedagogía en el

ejercicio profesional de las prácticas escolares, y en esa medida señalar qué es lo que hace posible tomar la orientación educativa como un programa complementario a la formación de niños y jóvenes en la escuela; además, concebir dentro de la escuela el discurso de la intervención, las conductas y los comportamientos; delimitar someramente cómo se entiende la noción de trastorno y desviación de los aprendizajes formales en las prácticas escolares, y, por último, hacer algunas consideraciones a propósito de la práctica en psicopedagogía.

Cabe recordar que lo anteriormente descrito tiene su inicio en la configuración del "debería ser", en términos kantianos, donde se empieza a considerar la idea del hombre universal, a la luz de ciertos signos como la inteligencia, la libertad y la constancia de sus actos, en el que era indispensable encontrar las formas propicias para salir de un estado de animalidad a otro de humanidad. En esa medida, disciplinas como la sociología, la economía, la psicología y la antropología, entre otras, empezaron a preguntarse constantemente por los procesos de construcción o producción del sujeto, y encontraron en el campo de la pedagogía, y en las prácticas escolares, el mejor lugar para hacer verificables no solo sus hipótesis sobre el comportamiento, sino también sus estrategias de modificación y creación de nuevas conductas.

Así las cosas, la psicología, como campo disciplinar que se preocupa por la constitución de un sujeto histórico, juega un papel determinante en los procesos pedagógicos, formalizando algunos de sus discursos en la práctica pedagógica, como el que trata de la psicología experimental, cognitiva y constructivista. Es decir, se configura en la psicología, tal como lo señala Foucault en su libro *Las Palabras y las Cosas*, al hombre del lado de los objetos del conocimiento, para producirlo en tanto objeto de saber y de poder. Bajo pretensiones de cientificidad, la psicología en la modernidad, gracias a la intervención de Wilhelm Wundt en Estados Unidos, desarrolla estudios basados en el comportamiento de los animales, mediante la aplicación de pruebas de laboratorio centradas en estímulos controlados y respuestas medibles, instituyendo un método experimental, a partir del cual se buscaba que el sujeto adquiriera y perfeccionara ciertos conocimientos y ajustará su comportamiento a las condiciones sociales de la época. En este sentido, los estudios de la psicología experimental adquieren un estatus que legitima prácticas como formas de producción del conocimiento del hombre alrededor de categorías conceptuales como estímulos, respuestas y refuerzos. La predicción y el control de las conductas se constituyen en la construcción de todo un aparato teórico de esta psicología, que se torna más como una ciencia administrativa que pretende dirigir las acciones del hombre hacia un fin específico. La familia, la escuela, la empresa, el hospital, la calle, se convierten también en objetos de estudio psicológico, bajo el parámetro de que todo es posible de ser medible, calculable y modificable.

Al hablar, entonces, de la psicología experimental, en cuanto a sus fundamentos, procedimientos y fines, es ineludible notar la constante preocupación por la interiorización de ciertos estándares de normalidad en el hombre y la importancia de convertirlos en valores; sobre todo en lo que tienen que ver con la ejecución de tareas según estímulos, que pueden ser del orden positivo, en tanto premios, como en el orden negativo, en tanto castigos.

Para la sociedad industrial naciente del siglo XX, el discurso de la psicología encajó perfectamente, como anillo al dedo, ya que entregaba todo un conjunto de especificaciones del cómo debería comportarse el hombre frente a ciertas tareas, además de cómo optimizar su rendimiento en ellas. Emerge, entonces, la relación entre la aparición de las industrias para el desarrollo económico y la psicología como un saber técnico, que produce y asegura el comportamiento positivo de los hombres en los procesos industriales.

En paralelo con ciertas transformaciones en el mundo de la economía, la psicología toma fuerza como disciplina de conocimiento que determina un control social de las poblaciones en términos no solo informativos, sino de moldeamiento e intervención del hombre, diferente a las técnicas disciplinarias ya existentes en ciertas instituciones, como cárceles, escuelas y hospitales. Entonces, la psicología, en la pretensión de adquirir un método que le permita hablar de sí misma como ciencia, sitúa su saber como ciencia del hombre, en términos de producción y adaptación.

Lo que se pone en juego en la psicología experimental es el carácter de manipulación sobre los cuerpos y cómo esta se configura en toda una tecnología para decir y hacer la verdad de un sujeto en un tiempo y un espacio específicos. Es decir, la psicología se consolida como un discurso productor de verdad en la cultura de Occidente, y la pedagogía, en la práctica de los fines psicológicos de formación de profesionales y de especialistas en el campo de la educación.

El discurso de la psicología, en tanto cubre y se extiende en el plano de lo social, genera nuevas cercanías, como, por ejemplo, con el saber de la economía, de la que depende el fortalecimiento de una nueva directriz en el mundo de la industria y del flujo del capital. De esta forma, la psicología interviene en el decir y en el hacer de la pedagogía, por lo que ingresa a la escuela, asegurando la eficiencia de las actuaciones de formación, actuando sobre esas mismas prácticas en el sentido del control de la calidad y de la efectividad de su acción en los procesos educativos. En la escuela, específicamente, ingresa y se instala con el objetivo de asegurar que la formación allí impartida sea eficaz en cuanto a lograr que los estudiantes cuando inicien su etapa laboral se adapten a las exigencias de los ambientes laborales, cumpliendo horarios, siguiendo instrucciones, reconociendo jerarquías, etc. La psicología establece

procedimientos y aplicaciones técnicas como los test de inteligencia, para decir qué se debe hacer en las prácticas escolares, cómo debe aprender el niño, qué acciones debe ejercer el maestro para que se logre el aprendizaje deseado; establece, además, parámetros de calidad en los procesos educativos, discriminando la pertinencia o no de metodologías que desarrollen habilidades concretas del saber-hacer técnico de los estudiantes. De ahí que, en estas condiciones, la pedagogía, en tanto práctica, piense el espacio escolar como un ambiente que se preocupa por asegurar en sus prácticas el procedimiento sistemático de prevención, reducción y, en lo posible, la curación de desviaciones, trastornos y, en algunos casos, enfermedades que puedan afectar los comportamientos apropiados y necesarios para el aprendizaje de conocimientos, que se calculan e individualizan según etapas de desarrollo que la psicología determina.

No es, por demás, forzado pensar que los principios de la psicología experimental, apadrinada por el mundo de la industria, cada día se refinan más, y hoy, por ejemplo, tengan que ver más con la manera de entender, administrar y organizar las actuaciones de los escolares, según espacios pedagógicos de aprendizaje de comportamientos y de procedimientos en la escuela. La práctica pedagógica se convierte, en esa medida, en una estrategia de la psicología para el tratamiento de la conducta humana, en tanto se dirige a la adquisición de aprendizajes puntuales, articulada a las exigencias laborales de la sociedad. Estos criterios conforman en la educación básica y media escolar una práctica institucional a propósito de la orientación educativa, tendiente a identificar intereses de los estudiantes para establecer ¿cuál sería el desempeño profesional una vez graduado?¹, y es en la articulación de la formación ocupacional y profesional de jóvenes estudiantes del nivel secundario donde hace su incursión la psicopedagogía en la primera década del siglo XX, tomando la relación ocupación-profesión como campo abierto para la intervención, en la que apropia técnicas de la psicología experimental para definir perfiles ocupacionales, delimitar aptitudes profesionales y determinar actitudes que se han de adquirir para el buen desempeño en un ambiente laboral.

Una de las finalidades de la psicopedagogía tenía que ver con algunos factores propios del surgimiento de la orientación formal, entre ellos: las reformas políticas implementadas a finales del siglo XIX y siglo XX, en el sentido de establecer la protección social de la población, sobre todo en lo que implicaba la

¹ La aplicación de los llamados test era una de las principales preocupaciones de los Colegios oficiales en las décadas de los setenta y los ochenta en Colombia, con el objeto de identificar la vocación profesional. Preocupación que también se convierte en un propósito de formación del licenciado en Psicopedagogía, cuando se le instrúa para que diera cuenta de la aplicación técnica de estos test. Situación práctica que aún no se abandona en el desempeño profesional del psicopedagogo, aunque su inclusión en el currículo y en los planes de estudio actuales en las Facultades de Educación sea marginal.

regulación de las conductas y de los comportamientos de la clase popular con el objeto de evitar desbordamientos de su fuerza y falta de control del Estado, como consecuencia del surgimiento y los efectos sociales de un nuevo modelo de economía: el industrial, basado en las relaciones de producción capitalista, que trajo consigo primero el desplazamiento de los hombres a la fábrica y luego el desplazamiento de la mujer a la actividad ocupacional y al desempeño de oficios.

De igual manera, el crecimiento demográfico se toma en consideración como otro factor que, en conjunción con la expansión poblacional, da un gran impulso a la conformación de las organizaciones de Orientación y a su inclusión en las escuelas, los colegios y las universidades. Para esta época ya era famoso el modelo Montessoriano sobre la medición, la caracterización y la observación de la conformación física y psíquica de los niños y de los jóvenes en la escuela, lo cual contribuyó a la organización de la institución educativa en términos de jerarquización, clasificación, distribución y normalización de las conductas y de los comportamientos en función de los rasgos, el temperamento y la actitud². Esto se afianza con el tiempo en la política educativa, para el caso colombiano, y se vuelve una directriz que se realiza y materializa en las prácticas pedagógicas mediante la técnica de la medición psicométrica.

Sin perder de vista la formación vocacional y profesional de los estudiantes, la psicopedagogía se abre campo a otra técnica adjudicada de la psicología: la consejería, que permite la aplicación de acciones encaminadas a controlar las conductas, en un ejercicio de acompañamiento y relación de ayuda del psicopedagogo al estudiante, para que este se autoconozca, clarifique en qué actitudes está fallando, en qué aspectos puede cambiar y, por último, llegue a tomar sus propias decisiones sin la intervención de un tercero. Entonces, en el campo educativo la psicopedagogía se empieza a destacar en mayor proporción por su direccionamiento y manejo de la orientación profesional e inicia a abrir camino en el establecimiento incipiente del tratamiento psicológico de niños y

² "Realizar ejercicios de observación y sistematización de datos en los diversos momentos de la vida escolar, por medio de las cartillas biográficas, hacer exámenes médicos, medir, comparar, clasificar según peso, estatura, edad, contextura, capacidad, inteligencia, era recibido por la opinión pública, política y social como una verdadera revolución educativa. [...] Nadie que quiera trabajar con niños podrá dejar de estudiar las teorías sobre la clínica pedagógica; de ahí los métodos de observación requeridos por la pedagogía científica adoptados en 'las casas de los niños', con el propósito ideal de medir con exactitud sus características particulares, sus actitudes espontáneas (la timidez por ejemplo era una actitud considerada por Montessori como signo de retardo), sus manifestaciones y expresiones supuestamente reveladoras del alma humana. [...] Las prácticas estadística, médica y psiquiátrica contribuyen a reformar los métodos pedagógicos, proponiendo otras actividades escolares mediante la aplicación de procedimientos diseñados para mantener la salud de los niños y para transformar las prácticas de aula junto con las funciones de la escuela, sin perder de vista el aprendizaje, la disciplina y el trabajo" (Montero y Moreno, 2011, p. 68-69).

jóvenes con comportamientos inestables y trastornos de aprendizaje³ que no requerían exclusivamente del tratamiento clínico propio de la psicología, sino que además se incluyera el abordaje de estrategias pedagógicas para su adaptación en el aula escolar.

La psicopedagogía encuentra entonces, en las instituciones educativas públicas, bajo el supuesto de colaborar con el diseño de los planes educativos, la manera de articularse a las metodologías de enseñanza y a la formación de docentes, con el argumento de abordar con tratamientos específicos bajo parámetros pedagógicos los trastornos de aprendizaje y así evitar los fracasos escolares, mejorar los resultados de aprendizaje y potencializar habilidades de los estudiantes, a través de técnicas basadas en los principios de condicionamiento operante que buscan reforzar la atención y optimizar la realización de una tarea específica. Bajo el anterior criterio, la psicopedagogía empieza no solo a trabajar lo concerniente al proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino a intervenir en las actividades educativas que los padres de familia tienen con sus hijos, asesorándolos sobre pautas de crianza, manejo de situaciones difíciles, etapas de crecimiento y desarrollo, manejo de las emociones, etc.; además de aconsejar a los adultos en el aprovechamiento y uso adecuado del tiempo libre en planes recreativos, en alfabetización y capacitación en áreas del saber técnico.

Para el caso colombiano, las funciones de orientación escolar se tomaron en términos de condiciones temporales y espaciales al posicionamiento de las ciudades como centros industriales, hacia los cuales se desplazaron grandes grupos poblacionales, entendidos como masas obreras sin experiencia en las actividades industriales. En estas condiciones, se consideraron necesarias las funciones de consejería, guía y dirección vocacional o profesional para estas poblaciones, con el fin de que no representaran gastos al Estado, sino que contribuyeran con el desarrollo económico de los mismos.

En un afán por no depender exclusivamente del saber de la psicología, y por efecto de su nacimiento, fundado en necesidades temporales y funcionales generales dentro de la escuela, la psicopedagogía se convierte en el rostro de las funciones de educación, que se pretende defender del uso excesivo del discurso de la psicología, a la vez que la desprecia, conjugando su docencia basada en la psicología, entendida como discurso terapéutico del acto educativo.

³ Los trastornos de aprendizaje pasaron de ser denominados problemas a dificultades, a conocerse como discapacidades y, en la actualidad, como necesidades educativas especiales. En Colombia, dentro de la carrera de psicopedagogía se abre espacio para tratarlos en la escuela a modo de apoyo pedagógico que junto a la licenciatura en educación especial que los trabaja específicamente y a otras disciplinas del área terapéutica conforman los denominados equipos interdisciplinarios.

El planteamiento pretencioso de considerar la práctica de la orientación escolar como un ejercicio de formulación teórica, señalado por Calonge (1988), desconoce el vacío discursivo sobre el cual el psicopedagogo enuncia su discurso. Todo pareciera indicar, según afirmaciones de algunos maestros universitarios y de escuela, que hablar de conceptos y teorías constituye un acto discursivo elevado e impertinente en este mundo, acechado por la guerra, la pobreza y la delincuencia. Es decir, en la formación de un psicopedagogo no se busca para nada establecer conceptos y teorías, prácticas y realidades, dar cuenta del mundo de la educación y de la pedagogía; por el contrario, se rige por principios, fundamentos y criterios propios de la idealización del deber ser, de la generosidad en la pobreza, de la caridad en la riqueza (filantropía), de lo bueno en el sujeto, de lo malo en el otro, etc.; discursos provenientes, muchas veces, de una dificultad por delimitar rigurosamente su objeto dentro de las ciencias humanas.

A modo de reseña histórica se puede decir que el surgimiento de la psicopedagogía tiene dos grandes líneas de formación: la orientación psicopedagógica surgida en España y la psicopedagogía clínica surgida en Alemania; líneas de formación que al haber sido acogidas en América Latina varían en sus contenidos y en su finalidad, como se ilustra en el caso argentino, que se trae a colación por ser el país en donde la psicopedagogía se afianza no solo en el campo de la educación, sino en otros, como el de la clínica y el de las organizaciones y las instituciones sociales.

En la escuela y en los colegios, la psicopedagogía tiene que ver con cómo se aprende y por qué se producen las alteraciones del aprendizaje⁴, de qué manera se reconocen y se tratan, y qué se debe hacer para prevenirlas. Por tanto, los problemas educativos del aprendizaje son denominados alteraciones del aprendizaje sistemático, que para ser curados se recurre a conocimientos y prácticas clínicas que mediante su aplicación como forma de tratamiento abordan al estudiante como un paciente enfermo al que se le tienen que monitorear sus obstáculos y avances de aprendizaje. La entrevista es usada como instrumento indispensable para llevar el seguimiento del sujeto y el posible progreso de su alteración, al igual que metodologías optativas, como la evaluación del rendimiento intelectual y la evaluación del pensamiento, lo que lleva a la utilización de los conocidos *Test* para el diagnóstico operativo; la evaluación pedagógica, que usa la entrevista operativa centrada en el aprendizaje, la observación de cuadernos y los informes de los docentes; la evaluación

⁴ Según Marina Müller, el aprendizaje se entiende como "la acción de diferentes sistemas que intervienen en todo sujeto: la red de relaciones y códigos culturales y de lenguaje, que ya desde antes de nacer hacen un lugar a cada ser humano que se incorpora a la sociedad, hecha propia por el sujeto en un proceso que implica un transcurso temporal, una historia y un lugar, un espacio psicológico, familiar y también ecológico mediante estructuras psicológicas relacionadas con el conocimiento y con las representaciones inconscientes" (Müller, 1990, p. 17).

madurativa, trabajada por Bender, con la figura-fondo y la figura humana, y, por último, la evaluación de proyectos referidos a la figura humana, la familia, el dibujo libre, el desiderativo, la pareja educativa, la creación y la graficación de un relato (Müller, 1990, p. 17).

Ahora bien, se realiza un diagnóstico psicopedagógico a través de las instituciones sanitarias como hospitales, clínicas, centros de salud mental, centros de rehabilitación, centros de educación especial, dependencias de Ministerios de Educación y programas de educación a distancia, para que se tomen en cuenta las características y alteraciones de cada individuo o cada grupo consultante, según las circunstancias de su propia historia y su ubicación en el mundo social y cultural, para reducir los trastornos del aprendizaje. Este diagnóstico está dado, según Marina Müller, en tres niveles:

[...] el primero apunta a reducir la frecuencia de los trastornos –en nuestro caso, del aprendizaje– mediante una promoción de aprendizajes más operativos, individuales, grupales e institucionales: reformulación de objetivos y de planes educativos, asesoramiento a padres y a docentes, educación e información vocacional-ocupacional escolar. [...] El segundo, busca reducir los trastornos y su duración. Para esto recurre al diagnóstico precoz: detección de la preparación para el aprendizaje sistemático, sistemas de evaluación escolar flexibles e individualizados, atención escolar personalizada o en grupos de recuperación paralelos al aprendizaje sistemático, orientación ocupacional-vocacional desde las clases primarias y secundarias. [...] [Y] el tercer nivel trata las medidas de rehabilitar las perturbaciones ya instaladas: tratamientos individuales y grupales con inclusión de las familias y asesoramiento escolar, seguimiento de casos. [...] [El diagnóstico psicopedagógico] inaugura las operaciones de la cura por la intervención del psicopedagogo como investigador que incide en su campo de estudio, de la misma manera que durante el tratamiento se retoman el sentido de los síntomas y las transformaciones, replanteándose al diagnóstico, [...] [además de ser] una unidad de operación en la cual coexisten y cooperan teoría y práctica, reflexión y acción (1990, p. 52-55).

Así las cosas, el psicopedagogo, para el caso argentino, debe estar formado académicamente con base en las teorías de la psicología genética, la educación de adultos, el currículo, la asesoría a directivos-docentes y docentes, la orientación vocacional y el acompañamiento permanente con los estudiantes para que ellos puedan enfrentar la transición de la educación primaria a la secundaria. Por tanto, este profesional, para que tenga credibilidad en la implementación de sus estrategias pedagógicas como formas de tratamiento, debe asumir una actitud no autoritaria, dispuesto a la comunicación asertiva, veraz, puntual y permanente con el sujeto que aprende y con los demás agentes que intervienen en su proceso de aprendizaje.

Es de recalcar que a partir de que se introduce el discurso psicológico en la escuela y se apropia del quehacer de las prácticas escolares, la actitud que asume el psicopedagogo no solamente debe ser la de su adjudicación, sino también la apropiada por toda persona que emprenda la carrera docente o que se convierta en agente educativo de niños y jóvenes, quien no solo debe estar versado en disciplinas pedagógicas, sino también sociológicas y psicológicas para ejercer su labor, no para que sustituya el lugar de los psicopedagogos, sino para asumir un rol de orientador, acompañante y facilitador en el proceso de aprendizaje. Aquí la relación que el docente tiene con el conocimiento deja de ser de posesión y manejo exclusivo para la instrucción del alumno, y pasa a ser el mediador entre el alumno y el conocimiento a partir de necesidades, motivaciones e intereses. Es decir, cada docente "orienta" a los estudiantes hacia el aprendizaje sistemático, con intervenciones más allá de su saber disciplinar, interrogándolos y haciéndolos reflexionar sobre los valores en pro de una vida de mejor calidad, incluyendo una proyección vocacional y profesional conforme a la personalidad de cada estudiante para fortalecer los vínculos de un tejido social; para esto utiliza los verbos promover, plantear, resolver, identificar, afrontar, reconocer, motivar, conocer y favorecer (Müller, 1990).

Sin dejar atrás la relación entre lo clínico y lo escolar como estrategia para mejorar los procesos de aprendizaje de las personas para que se adapten mejor a las dinámicas laborales que la sociedad exige, bajo el marco de la promoción de la calidad educativa, se plantea entonces, como temáticas por abordar en la educación: la ética, la participación, la formación de la autonomía y la libertad. Aquí la orientación se conecta con el uso de la técnica, aprovechando algunos de los cambios tecnológicos popularizados a partir de los sistemas de información y el cambio de posición de la economía en la cultura; saber que se inscribe en la pretensión del mejoramiento y búsqueda de servicios de alta calidad, en el que se empieza a instituir un discurso educativo preocupado por la población y la comunidad, con el argumento de lograr relaciones sociales de igualdad y acceso democrático.

Hasta el momento se puede decir que la psicopedagogía se traduce en la aplicación de técnicas e instrumentos provenientes de la psicología experimental, que estudia los procedimientos pertinentes para desarrollar aprendizajes sistemáticos y tratar los aprendizajes asistemáticos. Puesto que preocuparse por el aprendizaje y sus posibles desvíos conduce a la organización de datos sobre el estudiante y su rendimiento escolar en tanto factor determinante y afirmante de la psicología en el campo de la educación. Más que solucionar conflictos familiares, o de relaciones personales o de relaciones sociales, se pretende encontrar y ajustar técnicas de aprendizaje que reduzcan las llamadas perturbaciones que median entre aprender, conocer y hacer; en caso contrario, de no lograrse la superación de dichos trastornos, establecer el procedimiento

adecuado para la intervención sobre los factores que las provocan y tomar las decisiones escolares pertinentes: tratamientos, exclusión, separación, reeducación o inclusión. La intervención sobre las conductas y los comportamientos se incluye en el campo de la educación dentro de las especificidades de la labor orientadora a modo de tratamiento con los estudiantes de secundaria, para que se formaran vocacionalmente y definieran sus perfiles profesionales a partir de la aplicación de pruebas y test psicométricos que los ubican según ciertos rasgos y factores que se requieren con especificidad en determinados campos laborales.

Para evidenciar cómo el discurso de la orientación tomó fuerza en los espacios escolares, se trae a colación el caso español, que a partir de la Ley General de Educación, de 1970, pretende alejarse del modelo clínico y de la progresiva intervención de grupos, y decide tomar el concepto de desarrollo humano como objeto de intervención psicopedagógica y así instaurar el discurso de la orientación como ejercicio distinto de la función psicológica, pero que por la escasez de recursos, la deficiente formación académica e intelectual del profesorado y la baja escolaridad hizo que la práctica educativa de la orientación no fuera una realidad hasta el periodo del gobierno democrático español, en 1990. En España se reconoce que la orientación debe ser un derecho de todos los estudiantes, y se entiende como el "proceso tecnológico de intervención psicopedagógica, es decir, un proceso fundamentado teóricamente, intencional, sistemático y programado que permita evaluar la *calidad*⁵ de la intervención orientadora" (Medrano, 1998, p. 32). A partir de esta concepción de orientación, el campo educativo vio la necesidad de contar con profesionales formados y calificados que cumplieran las funciones orientadoras y tutoriales pertinentes en las prácticas escolares, sin que fueran al cien por ciento psicológicas, pero que sí tomaran de esta disciplina sus técnicas e instrumentos de intervención, creándose un programa universitario con título de Licenciado en Psicopedagogía.

A partir de ese momento, el orientador es definido como el agente principal de innovación educativa, cuya demanda de servicios aumentaba en la medida que se ampliaba el campo de intervención, dirigiéndose, también, al entorno comunitario, a las organizaciones no gubernamentales, a las asociaciones, a los departamentos de recursos humanos de las empresas, etc. Consuelo Medrano, a propósito, conceptualiza la orientación educativa como un:

Conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, ampliación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistemática y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto

⁵ La cursiva es mía.

comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales (Medrano, 1998, p. 37-38).

Así, la orientación educativa pretende constituirse en una "ciencia de la intervención", cuyo campo disciplinar es la orientación, y la intervención psicopedagógica le imprime la "naturaleza tecnológica de la orientación" (Medrano, 1998, p. 37). En el momento en que se toma la intervención como lo propio de la orientación, se hace un cambio en la denominación de esta, ya no como "orientación educativa", sino como "orientación psicopedagógica", que se debe a:

a) la creación de una Licenciatura en Psicopedagogía que está demandando un entendimiento y convergencia entre dos tradiciones distintas: la pedagógica y la psicológica (en cuanto a la formación de profesionales, los modelos de intervención, etc.), y b) la necesidad de identificar el campo disciplinar con los profesionales que demandan formación, en concreto un cuerpo docente de reciente creación en nuestro país (1992) [España] para incorporar la figura del orientador profesional al sistema educativo formal: el de la especialidad en Psicología y Pedagogía. Como ha recordado Coll, "*la utilización reciente de los términos 'Psicopedagogía' y 'Psicopedagógico' no aparece en las instituciones académicas, sino en el entorno profesional*" (1996, p. 42), y, además, vinculada a la superación del modelo clínico de Orientación imperante hasta el momento. Una muestra de ello es, por ejemplo, la denominación de los *Equipos Municipales Psicopedagógicos* creados en los años setenta en ciudades como Madrid, Barcelona y Valencia y generalizada después; la de los *Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica* creados en Cataluña en 1984 (que fueron pioneros de la fusión de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional y de los Equipos Multiprofesionales de Educación Especial que luego se producirá a nivel nacional), o la de los *Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica* (...) (Medrano, 1998, p. 105-106).

La intervención psicopedagógica⁶ en adelante se dedicará, primero, a prestar los servicios de orientación del sistema educativo, centrada en la evaluación de los alumnos, con el objeto de clasificarlos y distribuirlos en los diferentes niveles, modalidades e instituciones educativas, y, segundo, a identificar la necesidad de los orientadores de consolidar su imagen profesional en la aplicación y uso de los modelos y técnicas. Esta situación particular, según Medrano, los lleva a actuar y presentarse ante la comunidad educativa como los "expertos únicos en esta materia, lo que presenta dos graves consecuencias hasta hoy: a) la escasa participación y corresponsabilidad del profesorado en la actividad orientadora,

⁶ Aquí Medrano, en su texto *Orientación e Intervención Psicopedagógica Concepto, Modelos, Programas y Evaluación*, se remite a Rodríguez Espinar y otros (1993, p. 20-21).

y b) el papel de "solventadores" a los psicopedagogos de todos los problemas de aprendizaje; quedando, allí, los orientadores, prisioneros de un reto que difícilmente pueden afrontar sin la colaboración del profesorado" (Medrano, 1998, p. 29).

A partir de la constitución de la orientación psicopedagógica como campo de saber de la intervención bajo parámetros de la instauración de tratamientos psicológicos en los espacios escolares se inicia una teorización de esta en términos de delimitarla y diferenciarla de otras disciplinas, y se remite la orientación a unos espacios de intervención tales como: orientación escolar, orientación educativa, orientación profesional, orientación vocacional, orientación personal, *counseling*, *guidance*, asesoría, psicoterapia y psicología escolar, utilizados para ayudarla a definirse a sí misma como "un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos, con una finalidad de prevención y desarrollo mediante programas de intervención educativa y social, basados en principios científicos y filosóficos" (Bisquerra, 1992, p. 3).

La anterior teorización despusa al pretender reunir en un solo término las diversas manifestaciones de la orientación, en el aspecto pedagógico, psicológico, vocacional, personal, de la carrera, etc., y deja ver más bien que existe una dificultad para definir las fronteras entre estos espacios de intervención utilizados en el campo de la educación, los cuales son tomados más bien como sinónimos de la orientación educativa, de la orientación psicopedagógica, de la orientación escolar y de la orientación profesional. Lo que muestra esta diversidad de términos es la ambigüedad para establecer los límites diferenciales de su función según campos de aplicación. Para evitar confusiones, Rafael Bisquerra, uno de los académicos que se ha tomado el trabajo de escribir en España sobre qué se debe entender por orientación y sobre psicopedagogía, hace solo referencia a la orientación, distanciándose del término psicopedagogía; sin embargo, justifica su uso, dado que este término es aceptado por los equipos de asesoría y orientación psicopedagógica [EAPS] en Cataluña, precisando que allí se maneja una propuesta de crear una licenciatura en psicopedagogía cuya especialidad es la psicopedagogía para los profesores que se ocupan de la educación secundaria. También Bisquerra se toma el trabajo de establecer la distinción de los orientadores con otros profesionales dedicados a los servicios humanos, en ocasiones denominados también *profesionales de la ayuda (helping professions)*, que están acreditados por un título generalmente universitario y cuentan con reconocimiento social, como por mencionar algunos, se incluyen los médicos, abogados, dentistas, educadores, pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales y orientadores.

Retomado el modelo de análisis y la definición de las funciones de la orientación, estas se dirigen al cumplimiento de objetivos cuya finalidad, como se ha venido

especificando, es el uso de métodos de intervención en la organización y en la planificación de la orientación para el diagnóstico, el diseño de programas de intervención, consulta, evaluación e investigación en el ámbito educativo, y cuya dimensión educativa no solo se limita a la orientación vocacional y profesional, sino que incluye todas las etapas del desarrollo humano, para promover la autoorientación, que consiste en dar cuenta de las acciones y actuaciones propias. Este modo de afrontar la orientación hace que se forme, de un lado, un profesional especializado (orientador, pedagogo, psicólogo, tutor) en la terapia de ayuda, y, de otro lado, un educador que bajo el establecimiento de estrategias específicas enseña comportamientos y vigila conductas con el propósito de desarrollar en el estudiante habilidades para enfrentar la vida, sin desconocer la existencia de las dificultades en los aprendizajes, en torno de las cuales se presenta la "enseñanza como la mejor forma de tratamiento" (Bisquerra, 1992, p. 118).

Ahora bien, una cosa es la aplicación del modelo de intervención a través de sus métodos y sus instrumentos, y otra cosa, según Bisquerra (1992), es el entrenamiento de habilidades desarrolladas por el profesional en psicopedagogía cuando da cuenta del progreso y avance individual, de la formación de competencias sociales, de la manera como se debe vivir, en el sentido planteado por John Dewey, cuando este considera que es con la adquisición de la experiencia de forma continua y dinámica como los niños, en su proyección a la vida adulta, aprenden a poner sus intereses en función de las actividades que producen un mejoramiento en la calidad de vida, conectándolos a la sociedad cuando son capaces de resolver problemas de su propia realidad.

En este modelo de intervención confluyen: el modelo asistencial o remedial proveniente del enfoque clínico, el modelo de consejo propio del enfoque humanístico, el modelo consultivo o prescriptivo influenciado por el enfoque conductista y el modelo constructivista. No obstante, la combinatoria de ellos da lugar al uso principal de los denominados modelos mixtos de intervención, caracterizados por la tendencia a instituir la consulta en las comunidades con programas que apoyan grupos conformados para liderar procesos sociales reivindicatorios de minorías, de derechos humanos y de poblaciones desfavorecidas, incluidos los niños y los jóvenes, según variaciones en su finalidad, estrategias y agentes de intervención.

Los programas de intervención se aplican tomando en consideración algunas fases, que no necesariamente se realizan de forma secuencial o sucesiva, sino que pueden alternarse o mezclarse de acuerdo con contextos y situaciones particulares y con distintos enfoques para hacer bien el análisis de necesidades, estudio de evidencias teóricas y empíricas o análisis de recursos disponibles, mediante el diseño de programas de aplicación, seguimiento y evaluación de resultados para tomar decisiones conducentes o no a la continuidad de programas como: procesos

de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad, ámbitos de prevención, desarrollo humano, educación y desarrollo de la carrera profesional. Programas que hoy se han convertido en indispensables en el quehacer diario de las escuelas, en función de la formación de prácticas de convivencia y del establecimiento de normas de comportamiento, enfatizando en el trabajo psicológico, en el fortalecimiento de la autovaloración de los estudiantes (autoestima, autoconcepto, autoconocimiento, etc.) con base en la evaluación de sus dimensiones: física, cognitiva, afectiva y social.

Ahora bien, justo en medio del desempeño de estas funciones de la psicopedagogía en la práctica escolar, surge una problemática relacionada con el aprendizaje de la lectura y de la escritura en la educación básica primaria, la cual le dará paso y abrirá el campo educativo a la psicología especializada en problemas de aprendizaje; se trata de la existencia de dificultades vividas por los niños en cuanto a su adaptación a metodologías de enseñanza para aprender estas habilidades, las cuales hacen necesario un tratamiento diferenciado según las particularidades de cada individuo, según factores como composición familiar, establecimiento de relaciones, evolución genética, desarrollo psico-físico, etc. En síntesis, frente a esta situación concreta se abre al test y a las herramientas psicométricas un espacio institucional de aplicación en la escuela, con el objeto de hacer mensurables, cuantificables y susceptibles de tratar comportamientos conflictivos con los procesos pedagógicos; con los datos obtenidos se posibilita establecer estadísticas interesantes para ser investigadas, en la perspectiva de brindar apoyo psicológico y de mejorar el rendimiento académico del niño, y si esto no es posible, someterlo a procedimientos de remisión que terminen situándolo en las instituciones especializadas para que se reduzcan o desaparezcan en su totalidad dichas dificultades.

Así las cosas, la premisa de la que parten algunos autores, como Medrano, Bisquerra, Biehler y Showman, en sus planteamientos es la de que la información reportada por los científicos puede ser especialmente valiosa para quienes piensan dedicarse a enseñar "funcionando frecuentemente como científicos conductuales en sus salones de clases" (Biehler y Showman, 1990, p. 21). Aquí se parte de la distinción que se realiza entre aplicar la psicología a la enseñanza y los temas referidos al desarrollo humano, pues, de todas maneras, tanto los tratamientos de la psicología como los factores de desarrollo humano favorecen la organización escolar por edades y tipos de comportamiento.

Se empieza entonces a abordar las implicaciones pedagógicas de la teoría conductual, del procesamiento de la información y de las estrategias cognoscitivas, estas dos últimas pertenecientes a la teoría cognoscitiva, para definir el aprendizaje como: "[...] un cambio en la conducta en virtud de la experiencia y la principal responsabilidad del maestro será ordenar las experiencias de manera que puedan

ocurrir ciertos cambios deseados en la conducta de los estudiantes” (Biehler y Showman, 1990, p. 161). Como se puede apreciar, es con la identificación de la problemática sobre el aprendizaje de la lectura y de la escritura como se vuelve pertinente hablar de trastornos y desviaciones del aprendizaje; de ahí que en las prácticas pedagógicas esta problemática se interviene para identificar y reconocer ciertas fallas de este aprendizaje: dislexia, disgrafía, discalculia, dislalia etc., y demás dificultades tomadas como evidencia para su intervención en la escuela, mostrándolas como lo patológico, lo anormal, lo defectuoso del proceso enseñanza-aprendizaje. Además de las señaladas, aparecen otras dificultades: fracaso escolar, retraso escolar, inmadurez, atención insuficiente, atención excesiva, agnosia, desarmonía intelectual, apraxia, dispraxia, déficit de atención, hiperactividad, que hace pertinente el accionar de la psicología experimental bajo la denominación de psicopedagogía o de psico-orientación.

Siguiendo la misma línea de elaboración, se hace una descripción de las técnicas que podrían ayudar a los estudiantes a dominar el plan de estudios, presentando una estrategia docente que consta de tres fases: primera, enunciación de objetivos de instrucción para su logro, donde “...el maestro debe tener una idea clara al principio de una unidad o curso de lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer cuando terminen esa unidad o curso. Sin metas que sirvan como puntos focales, la instrucción quizá sea desorganizada, ineficaz y confusa...” (Bisquerra, 1998, p. 340). Segunda, motivación a los estudiantes para que se esfuercen por lograr estos objetivos y adquieran la información, las técnicas y las habilidades pertinentes que no poseían, siguiendo el patrón psicológico de estimulación de la conducta, selección de las actividades de apoyo, secuencia en el orden que se sigue y continuidad en el proceso para lograr motivación: “[...] a menudo los estudiantes están motivados para evitar el aprendizaje o para dedicarse a actividades ajenas al aprendizaje” (Bisquerra, 1998, p. 394). Y, finalmente, evaluar los desempeños y el rendimiento académico para determinar el logro de los objetivos y detectar si se necesita una instrucción complementaria, pues: “a menudo los maestros tienen que proporcionar retroalimentación, ya sea para guiar a los alumnos por el camino del descubrimiento o bien para asegurarles que sus conclusiones son correctas” (Bisquerra, 1998, p. 460).

No obstante, algunos académicos, como es el caso de Bisquerra (1998), afirman que en lugar de hablarse de dificultades de aprendizaje lo que debe hacerse es la formulación de necesidades de aprendizaje, basándose en argumentos donde señalan que los discursos de la psicopedagogía aún no logran proponer un modelo de orientación alejado de la concepción médica. Es pertinente señalar que en esta discusión se sigue pensando en términos de déficit, diagnóstico y tratamiento, aunque el diagnóstico sea entendido en términos de evaluación para: la prevención, el entrenamiento y el logro, en el sentido de enfrentar las situaciones problemáticas del aprendizaje de los niños mediante manuales de orientación y

tutoría en el que confluye un modelo asistencial y remedial según el enfoque clínico y el modelo humanístico (consejería) como factor prescriptivo al momento de hablar de comportamiento y de aprendizaje.

En esa medida, la descripción de técnicas que les sirvan a los docentes para trabajar con niños excepcionales está dada bajo el marco de la normalización y la desviación, es decir, cumplen con los parámetros de normalidad. Ya sea porque están abajo o encima de la media, los niños son tomados como excepcionales, diferentes, que necesitan de una educación especial, con especificaciones y tratos distintos a los que están dentro de la media; es así como se les divide en: "niños en desventaja, alumnos de lento aprendizaje, alumnos de rápido aprendizaje, así como alumnos con incapacidades de aprendizaje" (Bisquerra, 1998, p. 593). Estas son informaciones y especulaciones sobre las diferencias en cuanto a habilidad y logro académico, aclarando que la palabra desventaja:

[...] se utiliza en este libro para llamar la atención hacia la necesidad de que algunos niños reciban tipos especiales de instrucción. Algunos educadores prefieren el término de *culturalmente diferente*, pero parece preferible el uso del término de *desventaja* para poner de relieve que la diferencia más significativa entre algunos alumnos es el grado en que han sido expuestos a experiencias extraescolares que los equipan, o que no logran equiparlos, para desempeñarse académicamente. Sólo reconociendo la naturaleza de las desventajas atribuibles a ciertos tipos de antecedentes los maestros pueden disponer experiencias escolares compensatorias (Bisquerra, 1998, p. 593).

De igual manera, hay que evitar poner a los niños de lento aprendizaje en situaciones que los lleven a la frustración; para lograr esto lo mejor es darles ejercicios individuales, evitando la comparación y realizando sobre su aprendizaje correcciones que incluyan los principios del condicionamiento operante para reforzar la atención, la persistencia y la realización de una tarea específica, ya que las "personas con baja inteligencia pueden aprender solamente repitiendo cosas específicas una y otra vez" (Bisquerra, 1998, p. 616). Así, con "los niños en desventaja" no se deben utilizar calificativos, sino tratar de concentrarse en las características individuales de determinado estudiante; de definir el tratamiento curativo que necesita para solventar sus deficiencias y limitaciones con relación a parámetros que la clínica, y más específicamente la psicología, han determinado como aceptados para el desenvolvimiento normal de una vida laboral. En cambio, los alumnos de rápido aprendizaje requieren la posibilidad de acelerar y estimular la lectura y la escritura mediante la realización de actividades, pasatiempos e intereses que surjan de sus necesidades. Aunque se divida en dos el grupo de estudiantes, se parte del mismo principio, que cada uno tiene una necesidad educativa especial, ya sea por su ineficiencia o por su alta capacidad, donde se trazan estrategias para que se maximice el rendimiento escolar de los estudiantes, reduciendo al mínimo el fracaso y la desmotivación por el aprendizaje.

Entonces, dentro de la labor escolar se vuelve necesario detectar, diagnosticar y tratar estas "enfermedades", desviaciones o dificultades de aprendizaje y de comportamiento que, por un lado, toman un carácter terapéutico, y, por otro lado, se asumen como objeto de un ejercicio de orientación escolar. El carácter terapéutico, referido a "enfermedades" que no son del interés de la pedagogía, sino de la psicología, se justifica por el tipo de apoyo escolar, situando al maestro en calidad de observador para detectar estas inconsistencias de aprendizaje, y al psicopedagogo dentro de la escuela, para diagnosticar y proponer un tratamiento conducente a la solución de la dificultad identificada.

Considerando que un factor de dificultades de aprendizaje puede ser una mala alimentación, un impedimento físico o alguna condición de orden genético, se insertan en la escuela programas asistenciales que las pretenden solventar bajo el acompañamiento y la supervisión del psicopedagogo o el psico-orientador, quien determina a quiénes va dirigida cada intervención, con qué frecuencia se realizará y por cuánto tiempo se necesitará en los espacios escolares; además define si es necesario que se tomen en jornadas extraescolares algún tipo de terapias o talleres que apoyen la intervención realizada en la escuela.

Hay una focalización para establecer parámetros de adaptación a reglas y normas que mantienen la disciplina y la postura de los estudiantes a toda la ambientación de la escuela, los pupitres, salones y pasillos. Moldeamiento del cuerpo, que pasa por la resistencia del estar en un solo sitio durante el tiempo de clase; el entrenamiento de los movimientos que son permitidos en el espacio escolar, sea este el patio de recreo, los pasillos, baños, gimnasio, aula, etc. El psicopedagogo es el encargado de establecer los modos de corrección de las actitudes y aptitudes que no se adaptan a lo requerido en la escuela para su buen funcionamiento y para que esta pueda cumplir con su objetivo de ser reproductora de valores y modos de ser en la sociedad. De ahí resulta la psicopedagogía asignando lugares diferenciales a los niños, según tipo, grado, manejo y solución de problemas de aprendizaje, tomando como referencia la aplicación de modelos psicológicos basados en procedimientos operativos repetitivos de ejercicios sobre la manera correcta y convencional de leer y de escribir, contabilizando cuántas veces el niño se equivoca o deja de equivocarse, independiente de la construcción de sentido de los textos y de sus contenidos, aplanando los ritmos de aprendizaje para uniformizar letras, uso del espacio de las hojas donde escribe el niño, controlando entusiasmos, curiosidades y velocidades en la conexión con el mundo de los saberes, impidiendo con ello establecer diferencias entre los niños debido a sus descubrimientos del conocimiento y para qué sirven estos en su vida. La medición y aplicación de test psicométricos y pruebas hablan por los niños.

Más grave aún, la discusión sobre los llamados problemas de aprendizaje se sitúa en su denominación: dificultades, necesidades, déficits, discapacidades, como

si con el hecho de cambiar de nombre al diagnóstico bastará para que muchas de las supuestas dificultades cambiaran su naturaleza de anormalidad frente al modelo de normalidad: el niño aprende en los tiempos, espacios y según los requerimientos de los procesos de acuerdo con el estándar establecido en la escuela. Así, se pone al niño problemático en la dirección de dejar de serlo si se acerca al modelo y responde a sus requerimientos sin protestar. Son muchos los casos de los niños que han sido diagnosticados con problemas de aprendizaje que jamás los tuvieron; de lo que se trataba era de la protesta silenciosa del niño frente a la domesticación a que los someten las prácticas escolares; por eso, en general, los tratamientos aplicados resultan en la mayoría de veces en fracasos de la escuela, que no entiende por qué si se "preocupa" por el niño este no responde.

Algunas consideraciones a propósito de la práctica en psicopedagogía

La psicopedagogía nace como resultado del establecimiento de modelos psicológicos de disciplinamiento de la conducta en el ámbito escolar, además de la implantación de teorías que respondan de alguna manera a las posibles desviaciones en el aprendizaje de los estudiantes, que la propia psicopedagogía, a través de la medición y aplicación de test psicométricos y pruebas, se encarga de valorar. Se sitúa la psicopedagogía como la aplicación de técnicas e instrumentos para el control disciplinario de los comportamientos en la escuela, asumiendo el aprendizaje como un mecanismo operativo, es decir, como una estrategia de disciplinamiento y control de las conductas; esta situación provoca un desplazamiento de la pedagogía, dedicada a la formación de un saber y un modo de entender, comprender y actuar en el mundo y en la vida social y política, apropiando y reproduciendo el discurso de la psicología; como efecto, conduce enunciados, modelos, enfoques, metodologías e instrumentos de disciplina y observación del comportamiento.

Así las cosas, la formación del docente en psicopedagogía, conformada hoy en la relación establecida entre psicología y pedagogía, sitúa al saber pedagógico determinado por el saber de la psicología; de ahí que la pretensión de la formación profesional del psicólogo-pedagogo sea formalizar su intervención en las instituciones escolares según perfiles de desempeño que dan cuenta de la orientación educativa o problemas de aprendizaje como áreas de profundización. El lugar que ocupa la relación psicología-pedagogía en el saber y en el conocimiento, como los efectos que produce en la constitución de una determinada experiencia del licenciado en psicología y pedagogía, supone una correspondencia con el campo de desempeño profesional. Al parecer, esta relación delimita las funciones y el papel que cumple en la sociedad la psicopedagogía, y la implicación de las relaciones conceptuales que se dan entre el campo de la psicología y el campo de la pedagogía, como también en las prácticas de formación de los niños en la escuela. Entonces esta relación instituye un modo de ser en el campo de la

educación, determinado por la ambigüedad de su función en el sujeto que constituye: no es psicólogo ni pedagogo, pero tampoco maestro; se ha convertido en las prácticas institucionales en un profesional que justifica su existencia en la ejecución de funciones operativas en la escuela, como es el organizar actividades de convivencia, evaluar y descifrar problemas familiares, ayudar en las actividades escolares, mediar en los conflictos institucionales, seleccionar y aplicar instrumentos de acceso a la educación, llevar fichas comportamentales y académicas de estudiantes, conducir actividades de participación de padres de familia o aplicar test de inteligencia, de personalidad, de intereses, de orientación vocacional y profesional, así como prestar sus servicios en una contingencia institucional según las necesidades que esta requiera.

La psicología, entonces, se consolida como productora de verdad del sujeto en la cultura, y la pedagogía, en el discurso encubierto de los fines psicológicos de producción de capital humano. A partir de discursos y categorías de clasificación, se relacionan ciertos conocimientos sobre psicología y otros sobre pedagogía que, al parecer, se articulan en unas prácticas que toman un carácter terapéutico no del interés de la pedagogía, pero sí de la psicología, donde ambas intervienen sin diferenciación, traslapando sus campos, sus saberes y sus prácticas particulares, generando actualmente la concepción de psicopedagogía como campo de formación docente. Línea de formación docente que, de acuerdo con las condiciones en las que existe dentro de las instituciones educativas, justifica su formación y existencia bajo el supuesto de ofrecer un tipo de apoyo especializado a las prácticas de enseñanza-aprendizaje, en las que busca regenerar o encauzar las mentes dispersas y confusas de los niños frente a sus vidas, sus acciones, sus sentimientos, sus comportamientos, es decir, en todo ámbito de la vida humana en la que se pueda dividir al hombre e intervenir sobre él, convirtiéndolo en objeto de conocimiento, entre comillas, científico, y así ofrecerle un sentido positivista a su existencia.

La práctica de la psicopedagogía en cuanto a los fines de la formación educativa se reduce a pensar el aprendizaje en términos de trastorno en relación con una historia clínica, que pasa por el diagnóstico del psicopedagogo, la remisión de los estudiantes a instituciones de salud para su rehabilitación y el tratamiento clínico individual; diagnóstico que en su punto de partida se sitúa en el discurso pedagógico del maestro cuando este lo refiere a una cuestión de las conductas y de los comportamientos en el aula de clase; discurso conductual de la psicopedagogía que aún sigue vigente, el cual identifica el aula como el espacio escolar de experimentación y de laboratorio de los maestros para diagnosticar disfuncionalidades del comportamiento en términos del aprendizaje sistemático y asistemático. Por tanto, el procedimiento lo lleva a consultar al orientador, con la finalidad de que ponga en práctica la remisión de los estudiantes al centro de salud, o a formular tratamientos especiales que traza la psicopedagogía para

reconducir los trastornos de aprendizaje, llámense como se llamen hoy, déficit, dificultad, alteración, discapacidad o necesidad educativa.

El discurso de la psicopedagogía, bien sea desarrollado en la perspectiva conductual o cognitiva de la personalidad, parte de la certeza de que en el campo de la educación se presentan disfuncionalidades del aprendizaje, cuyas características individuales se entienden como factores de dificultad de la enseñanza sistemática y formal de los conocimientos y en la conformación de comportamientos y de conductas. En términos de reducción de la duración de los efectos y trastornos escolares, de detección de la preparación para el aprendizaje, de atención escolar personalizada o en grupos de recuperación, de orientación y rehabilitación, estas dificultades se entienden para su tratamiento, en el discurso escolar, como una unidad de cooperación entre las prácticas discursivas de la psicología y de la pedagogía, donde el concepto de inclusión de los estudiantes centra su atención en la aceptación y normalización de las conductas atípicas de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje.

Es evidente que aunque los discursos de la psicopedagogía pretendan alejarse de la influencia clínica, en la orientación escolar se mantiene el proceso tecnológico de intervención clínica en las prácticas pedagógicas, en sus fundamentos teóricos, en sus procedimientos, en el uso de instrumentos sistemáticos y programados y en sus finalidades. Por tanto, primero, en relación con sus fundamentos teóricos, la orientación no se aleja de la perspectiva conductual y cognitiva, en el sentido de la progresiva intervención en el desarrollo del niño; segundo, en cuanto a sus procedimientos de normalización, establece metodologías, principios y evaluaciones dirigidos a la rehabilitación y al tratamiento clínico de los problemas de desarrollo del aprendizaje; tercero, justifica la instrumentalización técnica y tecnológica de sus diagnósticos y tratamientos para promover y facilitar el aprendizaje de los niños según sus etapas de desarrollo, y por último, en su finalidad no se aleja de prácticas sociales de homogeneización y normalización de los comportamientos escolares.

Los teóricos de la psicopedagogía y de la orientación educativa consideraron en su momento que desplazarse del campo institucional de la salud (hospitales y consultorios) al campo de la educación formal los distanciaba del modelo clínico de orientación, independientemente de que, tanto en ese momento y aún hoy, pretendan diferenciarse de otros profesionales titulados como psicopedagogos cambiando dicho título por el de profesionales en psicología y pedagogía.

Referencias

- Biehler, R. y J. Showman (1990). *Psicología Aplicada a la Enseñanza*. Hurtado Vega, (trad.) México D.F.: Limusa.
- Bisquerra, Rafael (1992). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Bisquerra, Rafael (1998). *Modelos de la Orientación psicopedagógica*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Calonge, Sari (1988). *Tendencias de la Orientación en Venezuela*. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Gordillo, M.V. (1986). *Manual de Orientación Educativa*. Madrid: Alianza.
- Iturbe, T. y De Nardo, A.R. (1981). *Orientación Educativa del Niño*. Madrid: Nancea.
- Medrano, Consuelo (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Concepto, Modelos, Programas y Evaluación*. Málaga, España: Aljibe.
- Montero, Martha Soledad y Moreno, Oliverio (2011). "Pedagogía científica y normalidad en Montessori". *Revista Logos*, núm. 20, pp. 59-80, Bogotá.
- Müller, Marina (1990). *Aprender para ser: principios de psicopedagogía clínica*. Buenos Aires: Bonun.
- Müller, Marina (1997). *Docentes Tutores. Orientación Educativa y Tutoría*. Buenos Aires: Bonum.

Se terminó de imprimir el 25 del mes de julio de 2014,
en la Imprenta de la Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia, con un tiraje de 100 ejemplares.

Tunja - Boyacá - Colombia