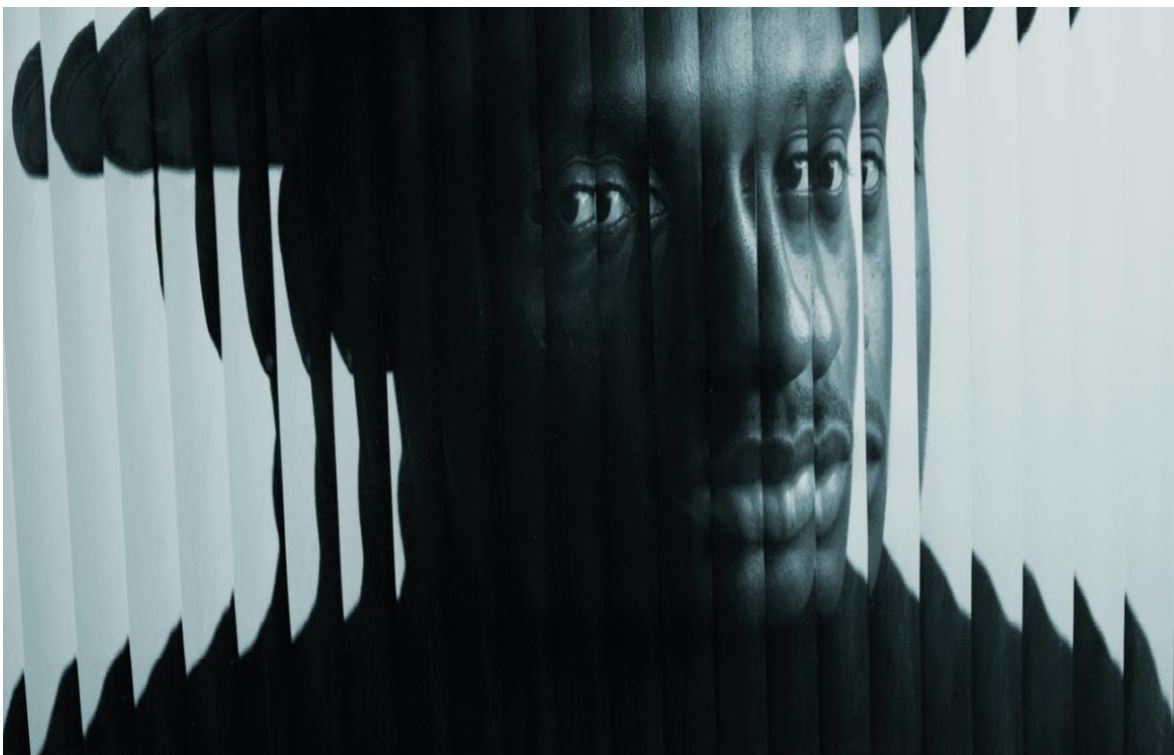
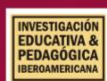




Filosofía Crítica de la Escuela

MARIO GERMÁN GIL CLAROS



editorial
redipe

© 2024

Título original libro de investigación: FILOSOFÍA CRÍTICA DE LA ESCUELA

Autor: Mario Germán Gil Claros

Editorial: Sello Editorial REDIPE (95857440), Nueva York – Cali

Red de Pedagogía S. A.S. NIT: 900460139-2

Coeditor: UNAM Fes Acatlán, México

ISBN: 978-1-957395-49-4

Primera edición: diciembre de 2024

® Todos los derechos reservados

Comité Editorial

Valdir Heitor Barzotto, Universidad de Sao Paulo, Brasil

Carlos Arboleda A. PhD Investigador Southern Connecticut State University, Estados Unidos

Agustín de La Herrán Gascón, Ph D. Universidad Autónoma de Madrid, España

Andrés Felipe Pérez, Grupo de Investigación Redipe

Rodrigo Ruay Garcés, Chile. Coordinador Macroproyecto Investigativo Iberoamericano

Evaluación Educativa

Julio César Arboleda, Ph D. Dirección General Redipe. Grupo de investigación Formación y conciencia, Universidad Autónoma de Madrid

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, la reproducción (electrónica, química, mecánica, óptica, de grabación o de fotocopia), distribución, comunicación pública y transformación de cualquier parte de ésta publicación -incluido el diseño de la cubierta- sin la previa autorización escrita de los titulares de la propiedad intelectual y de la Editorial. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual.

Los Editores no se pronuncian, ni expresan ni implícitamente, respecto a la exactitud de la información contenida en este libro, razón por la cual no puede asumir ningún tipo de responsabilidad en caso de error u omisión.

Red Iberoamericana de Pedagogía

editorial@redipe.org

www.redipe.org

Para Luis Mario Gil, en sus noventa y cuatro años, y

Ofelia María Claros, en sus ochenta y cuatro años

Con amor

Mario Germán Gil Claros

Licenciado, Magister, PhD y Post PhD en filosofía. Ha sido Profesor de la Universidad Libre de Cali, de la Universidad del Valle, de la Universidad Autónoma de Occidente de Cali y de la Universidad Santiago de Cali. Ha sido Profesor de la maestría en derecho y educación de la Universidad Santiago de Cali, de la maestría en educación de la Universidad Surcolombiana en Neiva, Colombia, de la especialización en Humanidades de la Universidad Autónoma de Occidente en Cali, de la especialización en docencia universitaria de la Universidad Santiago de Cali y de la maestría en educación de la Universidad San Buenaventura en Medellín, Colombia. Investigador junior reconocido por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de Colombia y par académico de esta entidad. Es miembro de varias redes académicas.

Ha sido exdirector de la licenciatura en educación con énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali, Colombia y jefe del área de filosofía del departamento de Humanidades y Artes de la misma universidad. Además, fue presidente de la Fundación para la Filosofía en Colombia, excoordinador de Humanística de la Fundación Hispanoamericana en Santiago de Cali, Colombia y director de investigaciones de Redipe - Colombia. Es miembro de diversos comités de redacción de revistas académicas de Colombia y del exterior.

Entre sus diversas publicaciones, se destacan en filosofía de la educación los siguientes títulos:

- Libro colectivo. (2000). *Educación para pensar. La actitud filosófica: un concepto en formación*. Cali: Universidad del Valle. Fundación para la Filosofía en Colombia. Grupo de Investigación en Educación y Filosofía. Programa ENACFI.
- Libro colectivo. (2004). *Educación para pensar: la enseñanza de la actitud filosófica*. Cali: Universidad del Valle. Instituto de Educación y Pedagogía. Colciencias.
- Gil Claros, Mario Germán. (2013). *Saberes, poderes y subjetividades en el mundo escolar*. Cali: Redipe.
- Gil Claros, Mario Germán. (2015). *Subjetividades escolares*. Cali: Redipe.

Correo: mariogil961@gmail.com

CONTENIDO

Prólogo.....	6
Introducción	11
Capítulo I. Del saber y del poder	16
1.1 Circulación del saber del poder en el cuerpo escolar.....	17
1. 2 Democracia escolar y pensamiento crítico.....	31
1.3 Pensar la escuela en el gobierno de sí mismo.....	41
1.4 Para una Filosofía Crítica del Sujeto en el Mundo Escolar:	
Curriculum y Epistemología.....	47
Capítulo II. Escuela y humanidades	56
2.1 <i>La importancia de las humanidades en la escuela.....</i>	<i>57</i>
2.2 <i>Educación y ética para una ciudadanía mundial.....</i>	<i>69</i>
Capítulo III. Ética y subjetividades escolares.....	79
3. 1 Escuela, actitud ética y hospitalidad en la mirada del otro.....	81
3.2 La experiencia vital y la autonomía pedagógica.....	86
Bibliografía.....	97
Procedencia de los artículos.....	100

PRÓLOGO

En el libro *“Filosofía crítica de la escuela”* su autor, Mario Germán Gil, no sólo retoma a pensadores clásicos de la escuela que ponen su mirada crítica sobre los fenómenos, relaciones y acontecimientos que atañen a ésta, sino que asume su propia crítica epistémica de resorte escolar y social. Al abordar a exponentes brillantes de la pedagogía crítica destaca algunos de los puntos relevantes que estos presentan – en particular aquellos que no solamente constituyen una ampliación o profundización del discurso crítico, sino y sobre todo cuando los mismos se acompañan de programas y proyectos de acción transformativa--, no sin dialogar con algunas de estas construcciones, y aportar elementos filosóficos inéditos que arrojan luces a los proyectos y procesos de transformación del educando y del profesor como sujetos (educador y educando) ético políticos críticos y edificantes tanto de sí mismos como de las prácticas formativas y sociales.

Refinando ideas sobre el *ser* de los sujetos pedagógicos, de la praxis formativa, de la escuela y la educación desarrolla una crítica rigurosa a la escuela gerencial-productivista-consumista-competitiva que gravita en el mundo de hoy bajo la sombra de un discurso de calidad que, atrapado “en unos estándares de competencia, como cualquier empresa ubicada en un centro comercial, de servicios o de información”, languidece la formación democrática y académica del sujeto educando y del docente. De acuerdo con el autor, ésta hoy deviene como “escuela empresarial” en la que el profesor cambia su función iluminada por la de administrador que vende información asumida como conocimiento, “lo cual ha modificado en profundidad el discurso pedagógico, curricular y didáctico, reemplazándolo por una pedagogía de la innovación”. Se trata de una crítica con alto grado de conciencia.

La crítica es consciente si, entre otros aspectos, se funda en criterios confiables, es respetuosa de posturas *otras* y proyecta escenarios para la vivencia de las proposiciones que aporta; pierde conciencia, se desencarna o decanta como mero discurso si no deviene como praxis formativa, si configura un discurso crítico instrumentalizado que justifica y hasta argumenta a favor de proyectos ensimismados, ajenos a la vida y el bien común. No es crítica sensata y consciente aquella que mientras indaga el *ser* de la educación y desentraña los intereses de poder que habitan la misma es vulnerable frente a las fuerzas del exterior y de su propio ego. Por circunstancias como éstas el poder se apropia del discurso crítico y lo maquilla a su imagen y semejanza.

La crítica consciente es actitud de vida. Es un modo de “destotalizar” y deconstruir el saber. La filosofía crítica ha de ser actitud y voluntad de vida, siendo ésta la filosofía desde la que observa y

reflexiona el libro de Gil. En sus acercamientos al *ser* de la escuela y de la educación el autor no sólo desnuda las relaciones malsanas entre éstas y el poder, entre escuela e ideología, escuela y humanidades, subjetividades escolares y ética, sino que además aporta reflexiones, estrategias y conceptos para formar la actitud filosófica que haga menos vulnerables las prácticas y actores educativos frente a las tecnologías del régimen competencial amable con los intereses de poder. Pienso que si tales ingredientes conceptuales y teóricos resonaran en la escuela, si ganaran espacios de actualización en las prácticas formativas, permitirían que ésta retomara el significado del que cada vez se distancia extraviada de sus finalidades originales por las que habría de generar escenarios para formar seres conscientes por y para la vida.

Una manera de actualizar el significado original de la educación precisa reconocer que los fines primados de esta -- según los cuales se ha de promover formaciones para el cultivo de la vida --, han sido eclipsados por las urgencias de la escuela actual, entregada más a formar seres competentes para vivir y protagonizar la sociedad de mercado, que a tejer el mundo de la vida integrada. Igualmente, la reivindicación del significado educativo supone advertir la escuela como escenario en el cual se puede sintonizar, en palabras de Gil, “la crisis de una época, de un pensamiento, del conocimiento, de la verdad enseñada y de la moral impartida: por esta pasa y se filtra todo lo que ha de ser el futuro ser humano en sociedad”. Así, al desnudar el papel económico político que, al decir de Foucault, juega la verdad, la escuela podría generar espacios para acceder a la misma.

En este sentido, la reorientación de la escuela pasa también por observar la pérdida del peso humanista que descansaba sobre aquella, y admitir que, como cualquier institución de nuestro tiempo, la escuela “no está exenta de políticas intencionales, que algunos llamarían ideologías, y de dispositivos de juegos de poder que afectan directamente a los sujetos escolares”: ésta no es neutral, en sentido foucaultiano, frente al ejercicio del poder y del saber en los procesos de construcción de discurso, de comunidad académica y de currículo. “La escuela es el lugar donde se pone de manifiesto la sociedad humana, tanto en sus formas de pensar como en sus prácticas (...), y en el entramado del discurso escolar, éste “aún sigue atrapado en su decir y en su hacer, con unas intenciones ‘ideológicas’ dominantes, en franca lucha contra otras formas de saber-hacer que le hacen resistencia al interior del mundo escolar”.

Frente a este hecho el autor propugna por transitar de una pedagogía que afianza a la escuela y la educación como tecnologías competenciales, hacia una pedagogía democrática en la que jueguen un papel emancipador y edificante el pensamiento reflexivo, autónomo y ético, crítico y generativo, para construir individual y grupalmente el saber y el conocimiento, tengan lugar la pluralidad en el diálogo, la palabra y el argumento en el espíritu de paridad y de participación en la vida escolar, y como basamento para la formación de comunidad de indagación.

Se trata de que la escuela fortalezca el desarrollo de un pensamiento multidimensional -- ahí el filosófico -- tanto en los estudiantes como en sí misma, que le permita ser discurso soberano en

acción, discurso edificante y no de poder erosivo, pues, a mi modo de ver, el proyecto transformador o edificante no es posible por fuera del gobierno de sí que se pone al servicio del otro y de lo otro no humano.

A modo de paréntesis, sobre el particular hemos propuesto la expresión “*interonomía*” (Arboleda, 2024)¹, como la fortaleza que se puede cultivar desde la educación y la escuela para a) ser menos vulnerables al afán de interés personal y particular, depender menos del sí mismo, del ego interior (el *mismo*) y exterior (*mismidad* o fuerzas que nos subordinan a designios autointeresados), y también para b) responder a las demandas del prójimo vulnerable y en general de la vida entrelazada de seres orgánicos e inorgánicos. De este modo la escuela tributaría al significado educativo generando escenarios y condiciones para el desarrollo de pensamiento “fuerte” (con las características estudiadas por Gil), de potenciales para asumir y promover la democracia, para proceder en la existencia con conciencia actuante de sí, de entorno, de ciudadanía, de otredad y de alteridad.

Retomando, en su libro Gil no sólo plantea preguntas en torno al mundo escolar ahí donde hay desorientaciones, totalizaciones, deslocalizaciones del ser propio y social, sino que orienta y abona elementos para abordar las mismas. Las preguntas no dejan de ser pertinentes para los tópicos por los que recorre el entramado educativo y pedagógico. Es decir, que el valor de las preguntas formuladas por el autor radica, por un lado, en la necesidad de desentrañar hechos por los cuales se perturban los actos de educar, enseñar, formar, se inhibe, se impone o despoja la verdad, o se aplaza la posibilidad de comprender, de pensar, de ejercer autonomía, de generar y usar de modo edificante y no erosivo el conocimiento y el saber, de liberar al pensamiento y al cuerpo de la “anatomía política” por la cual éste es capturado, analizado, disciplinado y controlado de modo microfísico desde el panóptico de poder y no sin fines utilitarios, en todas sus manifestaciones, en sus movimientos, gestos, actitudes, “a modo de técnica que se caracteriza por su poder infinitesimal o capilar, cuyo fin es el pensamiento”. Por otra parte, tales formulaciones apuntan, además, a proyectar luces para edificar escuela, humanidad y vida a través de acciones prácticas, por las cuales se intente deseducar (desadocinar) el cuerpo, atenuar aspectos como el fenómeno disciplinario y de control que “se esparce por todo el conjunto de la escuela como una gran máquina virtual, en la cual cada una de sus partes entra a jugar un papel esencial en su engranaje”.

¹ Artículos recientes sobre *interonomía*:

<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2178>

<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2172>

<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2160>

<https://youtu.be/KuRDXPEzy7U>

De la mano de autoridades epistémicas hace un análisis meticuloso sobre temáticas relevantes, entre estas la *episteme escolar*, dentro de la cual gravitan las relaciones de poder y saber, sobre cómo el poder se liga al saber y deviene discurso escolar, discurso de poder. Si bien es cierto Foucault es la figura central de este ejercicio, recurre a otros pensadores que abordan aspectos complementarios o formas distintas de observar éste y otros fenómenos, aventurando sus propias ideas. Es decir, que este texto no es sólo una radiografía de la presencia de pensadores de la filosofía crítica en el mundo escolar, que el autor cita y comenta, sino que, en gran parte de las temáticas y tópicos en los que se emplea incluye como filósofo (y como maestro de gran experiencia en la escuela) su propio pensamiento crítico y generativo. Se trata de un texto que abona de manera original al saber crítico y generativo mediante el cual se pretende recobrar significado educativo, redireccionar la escuela por el lado evolutivo por el cual ésta ha de promover dinámicas para el cultivo de verdad, de humanidad y de vida.

Frente a formulaciones del tipo: ¿Cuál es la responsabilidad del educador en el proceso de formación del educando? ¿Hasta qué punto el docente corre el riesgo de no decir la verdad? ¿hasta qué punto al docente se le arrebatara la verdad en nuestras sociedades tecnológicas? ¿Cómo hacer autónomos aquellos cuerpos que, como el docente y el estudiante, han sido formados para ser sumisos por una pedagogía normativa, hoy de control? ¿Cómo democratizar las acciones que se dan en la escuela, para evitar abusos en la formación del ser-educando? El texto de Gil aporta variados elementos para promover una “*pedagogía del gobierno de sí*”.

Así, aboga por una pedagogía que logre elaborar en el currículum una propuesta de ética pública y sólida de un sujeto democrático, que participe de otro modo en la construcción de saber y verdad, que deconstruya – examine analítica, reflexiva y generativamente -- las “verdades” producidas en la escuela y la vida social, que proceda como subjetividad libre en el horizonte de la vida, asumiendo posturas “como principio de vida o actitud ética”, que pone su capacidad de iniciativa, creación, acción, participación, comunicación, y en general sus potenciales, al servicio del *otro*, asumido como “fin de nuestro sentido de ser en la cultura humana”. Tal pedagogía será la base de una democracia entendida como actitud de vida, y no como voluntad de poder que singulariza a las democracias jurídicas y formales; una democracia por la cual se eviten los excesos de poder, encarnada en un “sujeto autorresponsable de sus actos, que se autorrealiza por medio de la mirada que tiene hacia el otro como espejo, tornándose consciente de sí mismo y de las múltiples posibilidades que se han de desplegar en el mundo”.

Julio César Arboleda

direccion@redipe.org

INTRODUCCIÓN

Qué mejor lugar que la escuela contemporánea como posibilidad para advertir la crisis de una época, de un pensamiento, del conocimiento, de la verdad enseñada y de la moral impartida. Por esta pasa y se filtra todo lo que ha de ser el futuro ser humano en sociedad. La escuela, como cualquier institución de nuestro tiempo, no está exenta de políticas intencionales, que algunos llamarían ideologías, y de dispositivos de juegos de poder que afectan directamente a los sujetos escolares. La escuela es el lugar donde se pone de manifiesto la sociedad humana, tanto en sus formas de pensar como en sus prácticas.

Históricamente, la educación, hoy absorbida por la institución escolar, ha tenido sus momentos epistémicos: la intuición antigua, el saber que se extiende hasta la Edad Media, la epistemología moderna, el objeto de conocimiento y la separación entre el sujeto cognoscente y el objeto a conocer, y la verdad como evidencia. Hoy en día, la escuela se basa en la información y la administración de datos, donde el docente se transforma en un administrador que vende a un usuario dicha información asumida como conocimiento.

Acorde con estos cambios, el rostro que hoy presenta la escuela es totalmente distinto al que solía formar al educando desde posturas humanistas y universales del conocimiento, basadas en lo que conocemos como valores culturales y la formación social. La escuela a la que nos enfrentamos hoy es una escuela empresarial, que ofrece una prestación y suministro de datos, donde la imagen del rector es asumida por la del gerente, que administra y no precisa de conocimientos pedagógicos analíticos, reflexivos, críticos y creativos en toda la extensión de la palabra. Su pretensión es del orden empresarial, de servicios y de mercado, lo cual ha modificado el discurso pedagógico, curricular y didáctico en profundidad, reemplazándolo por una pedagogía de la innovación.

Frente a este apretado panorama, ¿qué papel ha de jugar el pensamiento reflexivo y crítico? Precisamente, el presente texto recoge una respuesta y una propuesta en la escuela, la cual de manera apretada podemos enumerar de la siguiente forma:

1. El educando y el maestro, dueños de su libertad de pensamiento y de sus vidas, construyen individual y grupalmente el saber y el conocimiento. Un ejemplo clásico es Sócrates, quien invita, desde la psicagogía, a ser parteros del nacimiento del conocimiento.

2. Abolición del autoritarismo escolar en el aula de clase y en los pasillos escolares. Prima el diálogo, la palabra y el argumento de orden democrático. Tal es el caso del maestro freiriano en la democratización del conocimiento.
3. Cultivo de la autonomía y del pensamiento reflexivo, crítico y creador, donde se da la palabra al educando y en la que el maestro es parte de ella en la consolidación de una comunidad de indagación. En Lipman nos encontramos con este tipo de propuesta, que Sharp desarrolla.
4. Formar la autonomía tanto en el pensamiento como en las decisiones, para que el sujeto escolar sea dueño de sí mismo. Kant y Castoriadis también invitan a esto.
5. Fomento de una educación escolar en el espíritu de paridad y de participación en la vida escolar.

Como vemos, se exige un cambio de una pedagogía de la innovación hacia una pedagogía democrática, que incida en el currículo, así como en la didáctica, en el gobierno y en la vida escolar. El escrito se ha dividido en tres grandes capítulos.

El primero: *"Del saber y del poder"*, centra su atención en la circulación del saber y del poder en la escuela y sus efectos en los sujetos educandos, así como en el cuerpo profesoral y administrativo. Este capítulo incluye los siguientes textos.

Circulación del saber del poder en el cuerpo escolar

Aquí se trata de emprender la crítica a un tipo de juicio de orden institucional, respaldado por políticas de poder que ocultan otros prototipos de historias, de conocimientos y de saberes que han permanecido ignorados en el currículo escolar. Por su carácter epistémico, estos saberes se mueven por lo no-dicho, por el murmullo, por lo marginal, por lo fragmentado, y cuando salen a la luz pública quiebran la continuidad discursiva del saber y del poder instituido. Esto obliga a nuevos desplazamientos y a nuevas racionalidades de los conceptos, exigiendo una transformación ante los nuevos efectos de lo no dicho, de lo oculto como conocimiento, como saber.

Este apartado explora el mundo escolar, el impacto que genera el discurso como ejercicio de poder en el educando y en la sociedad, y su huella en el cuerpo en conexión a la verdad y al gobierno de los individuos.

El documento se ha dividido en los siguientes temas: una arqueología escolar, centrada esencialmente en la práctica discursiva; el poder del discurso, como mecanismo de circulación del poder; discurso, saber y sociedad, en el que sobresale el impacto de la palabra en la sociedad; el cuerpo educando, en el que brillan los dispositivos racionales en la modelación del cuerpo en el mundo de la escuela, sobresaliendo el examen, el currículo, entre otros, en relación con la verdad en la academia. Finalmente, se fija una conclusión sobre el asunto discutido.

Democracia escolar y pensamiento crítico

Tal como se advierte en los argumentos de Michel Foucault en "*Vigilar y castigar*" (Foucault, 1976), la escuela moderna y contemporánea no es ingenua, no es neutral y no está exenta del ejercicio del poder y del saber en el momento de construir un discurso, una comunidad académica, un currículo. El entramado del discurso escolar, hoy elevado al cuestionado conceptualismo de la epistemología, ya sea positiva o cognitiva, aún sigue atrapado en su decir y en su hacer, con unas intenciones "ideológicas" dominantes, en franca lucha contra otras formas de saber-hacer que le hacen resistencia al interior del mundo escolar.

Pensar la escuela en el gobierno de sí mismo

Las condiciones globales, los cambios abruptos que vive nuestro planeta, los virajes políticos, sociales, culturales y ambientales, exigen una reflexión desde el contexto educativo que amerita un tipo de pensamiento filosófico que pueda diagnosticar la actualidad y el presente, y ser escuchado por su reflexión en distintos ámbitos de la región, del país y del mundo al cual pertenece. Este tipo de filosofía se caracteriza por constituirse en puente de diálogo en asuntos que afectan el diario vivir de hombres y mujeres en cuestiones de currículo, de desarrollo del pensamiento, de formación ética y "ciudadana", entre otros. Sus propuestas ayudan a incidir y modificar el entorno humano.

Para este propósito, enseñar filosofía no sólo debe restringirse a la educación media y a los espacios universitarios, sino abarcar el conjunto de la escuela en general y fuera de sus muros. Diferentes propuestas de algunos filósofos, como Michel Tozzi, Michel Onfray, Michel Foucault y especialmente Matthew Lipman con su obra "*Filosofía en el Aula*", (1998) buscan cultivar en el currículo escolar un pensamiento reflexivo, crítico, propositivo y democrático; ante todo, enseñar a pensar de manera lógica y lúdica a niños, jóvenes y adultos.

Esta postura filosófica también se destaca en la reflexión del pedagogo Paulo Freire y de Enrique Dussel en sus filosofías de la educación, donde el sujeto educando libremente asume su proceso de formación y el maestro se convierte en una especie de coordinador o guía en dicho proceso.

Por tanto, se pretende una escuela con capacidad de pensarse a sí misma, en la que sus educandos puedan abordar estos temas filosóficos desde el preescolar hasta la universidad. El pensamiento debe atravesar el conjunto de la malla curricular con herramientas específicas para su cultivo riguroso, reflexivo, crítico y creativo, permitiendo que el educando asuma un papel protagónico en su abstracción y en su acción.

Para una Filosofía Crítica del Sujeto en el Mundo Escolar: Currículo y Epistemología

Lo que pretende el presente escrito, como se deja apreciar a lo largo del mismo, es reflexionar y confrontar desde un pensamiento crítico lo anteriormente dicho, en cuanto al saber, al conocimiento y a su impacto en el espíritu de la pedagogía, en el currículo, y en especial, en la formación del sujeto

educando y la huella que deja en el discurso del educador (maestro); obviamente, dentro de un contexto de profundos cambios paradigmáticos que hoy estamos afrontando en el mundo contemporáneo, de los cuales la escuela y el sujeto epistémico no se encuentran al margen.

Ahora, en cuanto al segundo capítulo: *“Escuela y humanidades”*, en éste se destaca la importancia que siguen manteniendo las humanidades en el currículo escolar para estos momentos de crisis que afronta la escuela y el mundo. Este capítulo contiene los siguientes textos.

La importancia de las humanidades en la escuela

Hablar de las Humanidades es pensar y problematizar al hombre, objeto de su saber específico en su formación, en un contexto determinado como hacer, en el cual se encuentran inscritas y se constituyen en un proyecto pedagógico que va más allá de los muros escolares y se piensa a sí misma y al entorno. Aquí, las Humanidades se piensan a sí mismas, en procura de un rostro único, destacándose en su papel ordenador del hombre ante otros saberes o disciplinas que tienen sus propias problemáticas, que en últimas centran sus preocupaciones y resultados en la humanidad.

Educación y ética para una ciudadanía mundial

En gran medida, la crisis que vive Occidente se manifiesta por lo regular en una institución clave, interesada en la formación de los sujetos. Esta institución es la escuela. En ella se manifiestan los conflictos de la cultura, la economía, la política y la ética, en síntesis, lo que es el sujeto occidental. En esta dirección, Martha C. Nussbaum centra su análisis en dos de sus libros: *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (2005), y *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (2011), en los que fija su postura en defensa de la formación del sujeto educando como ciudadano mundial a partir de la enseñanza y el cultivo de las humanidades, frente a una despiadada y mercantilizada educación actual.

El presente capítulo centra su reflexión en torno a la actitud ética y humanista de Nussbaum.

El tercero: *“Ética y subjetividades escolares”*. Establece una reflexión en torno al papel de la ética y las subjetividades escolares en la constitución de educandos que buscan construir libertad. En su orden, contiene los siguientes textos.

Escuela, actitud ética y hospitalidad en la mirada del otro

¿Qué es educar? ¿Es mera organización del pensamiento desde un orden lógico formal? ¿Qué me dice el Otro con su presencia y su lenguaje? ¿Quién es el Otro en el acto de aprendizaje? ¿Qué es el cultivo de una actitud pedagógica? Estas y otras preguntas surgen a diario en el mundo de la escuela en su dinámica y vitalidad, cargada no sólo de saberes y conocimientos, sino también de alegrías y lágrimas, entre otras facetas que aflora y esconde el mundo escolar.

La experiencia vital y la autonomía pedagógica

Este aparte centra su atención en torno a la formación como experiencia vital, en la que la pedagogía juega un papel primordial. Para ello, nos hemos valido de los aportes que el pedagogo Jorge Larrosa nos brinda sobre una temática que hoy aqueja tanto a la escuela, como a la pedagogía y las humanidades en la constitución del sujeto contemporáneo.

CAPÍTULO I

DEL SABER Y DEL PODER

1.1

CIRCULACIÓN DEL SABER Y DEL PODER

EN EL CUERPO ESCOLAR

Introducción

Foucault interroga “¿Qué es una obra? ¿Qué es una teoría? ¿Qué es un concepto? ¿Qué es un texto? ¿Cómo diversificar los niveles en que podemos colocarnos, si cada uno de estos comporta sus propias escansiones y forma de análisis? ¿Cuál es el nivel legítimo de la formalización, de la interpretación? ¿Cuál es el de la interpretación? ¿Cuál el del análisis estructural? ¿Cuál el de las asignaciones de causalidad?” (Foucault, 1983. P. 8).

Esta manera de plantear el problema nos lleva a preguntarnos por el estatuto de la verdad, de lo que se da y se anuncia, en medio de una episteme que se mueve en un tiempo del cual somos parte integrante, caracterizado por ser corto, mediano o largo, donde la episteme tiene una continuidad entre una característica y otra, tiene un origen misterioso y se dispara hacia un futuro incierto. Esta episteme tiene su propio signo o significado vivencial, que nos hace sentir a gusto o a disgusto en su realización, de modo que tengamos la posibilidad de poder pensar lo otro, lo diferente, lo marginal, lo no escrito, lo no presente, desde nuestro pensamiento, desde nuestro discurso; constituyéndose en cierta forma en una interpretación del signo que recorre a dicha episteme.

1.1.1 Una arqueología escolar

Cuando cambiamos la mirada, lo otro tiene la posibilidad de anunciarse como acontecimiento que irrumpe y va más allá del lenguaje, sin agotarse en él. El nuevo objeto se constituye en saber (al ser descrito), entrando al ámbito de la circulación del saber mismo, ocupando un estatuto con su respectiva nominación, que entra a un conjunto de “rejillas específicas”, en las cuales “se separa, se

opone, se entronca, se reagrupa, se clasifica, se hacen derivar unas de otras". (Foucault, 1983. P. 68). Los objetos, esencia del conocimiento, caen en una malla del discurso específico, se desenvuelven en medio de una relación con otros tipos de saberes que los afectan, cruzan y filtran para su posterior jerarquización, clasificación y explicación; éstos vendrían a ser reglas claras para este tipo de conocimiento que circula entre los objetos. En nuestro caso, son inmanentes a la escuela en su práctica diaria, obedecen a unos criterios de competencia, de normas pedagógicas y del régimen que juega el saber de quién asume la función como docente, es decir, se le reconoce el estatuto específico como saber competente, de la posición que ocupa y de saberes que se reflejan en discursos determinados que regulan el comportamiento de los sujetos a educar.

Este sistema de saberes es el modo por el cual están ligadas las formas de aproximación y de desarrollo de los enunciados y las condiciones de crítica, de comentarios, de interpretaciones y de enunciados ya formulados. "Este haz de relaciones es lo que constituye un sistema de formación conceptual", (Foucault, 1983. P. 97), que, por lo regular, se encuentra dispersa en varios puntos del conocimiento de los objetos en forma pre – conceptual; lo que permite la formación de teorías manipuladas y ejercidas por grupos específicos de control y de poder del discurso en una práctica pedagógica. Esto último implica la jerarquización, la reglamentación y la flexibilización del saber en el hablar, en la consistencia interpretativa, en el acceso al enunciado, como la decisión que da su carácter de verdad, que va a incidir en un contexto, que en otro ambiente extraño pierde su significación vital. De ahí la necesidad de poder interpretarlo, en especial en su ámbito y en la forma en que se desenvuelve. "Interpretar es una manera de reaccionar a la pobreza enunciativa y de compensarla por la multiplicación del sentido; una manera de hablar a partir de ella y a pesar de ella". (Foucault, 1983. P. 203). En este interpretar se va a encontrar la existencia del enunciado como saber que, en su aplicación, como práctica del poder, es fruto de una serie de luchas esencialmente políticas que cruzan el diario hacer de la escuela.

Los sistemas de enunciación (acontecimientos, cosas) se constituyen en archivos que marcan las diferencias, que interrogan lo dicho en el saber escolar y nos permiten realizar un trabajo arqueológico del decir en el recorrido de su existencia. "La arqueología describe los discursos como prácticas especificadas en el elemento del archivo". (Foucault, 1983. P. 223). La arqueología mira y explora el discurso que, a modo de saber, circula en un contexto y lo estudia como práctica, como algo vivo y no a modo de documento muerto, sino en su especificidad, que atraviesa en su conjunto el ámbito escolar, en medio de las contradicciones que el mismo discurso provoca en torno al saber. Aunque "ciertas contradicciones se localizan en el único plano de las proposiciones o de las aserciones, sin afectar en nada al régimen enunciativo que la ha hecho posible". (Foucault, 1983. P. 257), bajo una mirada del análisis arqueológico que individualiza y describe su formación discursiva, comparándose y oponiéndose a otras circulaciones de saberes oficiales o subterráneos que se movilizan en el mundo del docente, del estudiante, del personal administrativo y directivo.

Se trata de entender, hasta cierto punto, cómo el saber sufre profundas modificaciones en el discurso, emanadas de decisiones políticas, muchas de ellas nacidas de las acciones del poder que se dan en la circulación, así como de encuentros que se experimentan en el espacio escolar. El trabajo arqueológico tiene en cuenta estos elementos, para conocer cómo circula el saber en un contexto específico, en unos enunciados cuyas reglas definen la aparición de unos nuevos objetos que surgen en el discurso escolar como son el currículum oculto y la democracia, entre otros, que tratan de encontrar su medida y explicación; sin olvidar otros objetos relegados en la memoria histórica, que vuelven a aparecer en la escena como saberes que se van a reflejar en una práctica discursiva.

“Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirían o no un estatuto científico. (...) Un saber es también el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y transforman. (...) En fin, un saber se define por las posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso”. (Foucault, 1983. PP. 306-307). Este tipo de saber, que se da y transita en el ámbito escolar en la gran mayoría de las veces, exceptuando algunos casos, carece de estatuto de científicidad, son más bien saberes cuyo ejercicio epistemológico se caracteriza por una difusión y acercamiento a los saberes científicos o formales, desde una práctica discursiva dada en el aula, que posee sus reglas, su rigurosidad en los análisis que conforman una episteme, a partir de un campo relacional entre las ciencias, las epistemologías y las prácticas discursivas de una época. “Así, la episteme es el conjunto de las relaciones que pueden unir, en una época determinada, las prácticas discursivas que dan lugar a unas figuras epistemológicas, a unas ciencias, eventualmente a unos sistemas formalizados. (...) Es el conjunto de las relaciones que se pueden descubrir, para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza al nivel de las regularidades discursivas”. (Foucault, 1983. P. 321).

En consecuencia, la episteme en este conjunto de relaciones nos permite realizar un trabajo arqueológico de la práctica discursiva y del saber en su circulación en la escuela, nos da las herramientas para adentrarnos en el mundo del currículum, lo administrativo, lo oculto, la vida cotidiana, manifestados en unos comportamientos y saberes que se irradian en unas teorías, tal como lo destaca Bernstein con los códigos que la escuela maneja.

1.1.2 El poder del discurso

El discurso ocupa un lugar central en la circulación efectiva del saber y del poder en la escuela. Está cargado de un piso de credibilidad y de autoridad, cobijado por un entramado de prácticas y herramientas de apoyo en su realización. “En toda sociedad, la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que

tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad". (Foucault, 1983. P. 11).

Este tipo de discurso al cual se refiere Foucault se ve ampliado en la escuela por medio del discurso excluyente, no sólo en lo que compete al ejercicio académico, sino también al diario vivir que se da en la institución escolar. ¿Cómo se puede observar esto? Por medio del control del conocimiento en el aula, con exámenes, con preguntas, en la intención que se trae en los saberes punitivos que se dan en el diario vivir. "Se sabe que no se tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia; que cualquiera, en fin, no puede hablar de cualquier cosa". (Foucault, 1983. PP. 11-12).

Este discurso de carácter prohibitivo, que excluye, es controlado por quien sabe, administra y ejerce poder, provocando un fuerte deseo de control en el conjunto de quienes se ven afectados por sus acciones. Quien cae en desgracia en dicho deseo, por lo regular se ve separado, rechazado o marginado, muchas de las veces por el silencio del propio discurso ante él, como si de inmediato dejara de existir, perdiéndose en el ruido de la hora del descanso. Surge así una voluntad de verdad que se apoya en la institución, que "está a la vez reforzada y acompañada por una densa serie de prácticas como la pedagogía, como el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, como las sociedades de sabios de antaño, los laboratorios actuales". (Foucault, 1983. P. 18). Hoy podemos agregar otros tipos de prácticas como las psicológicas, gestión de calidad, las técnicas administrativas de alta eficiencia competitiva en la producción de verdad.

Este entramado de prácticas es lo que da forma a la voluntad de verdad y de poder en el escenario escolar. Tiene su propia dinámica en una disciplina teórica, ordenada y sistematizada en la producción de lo verdadero. "La disciplina es un principio de control de la producción del discurso. Ella le fija sus límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de las reglas". (Foucault, 1983. P. 31). La disciplina impone límites y un orden al saber específico, no permite ver o ir más allá; de ahí que se vuelva muchas veces conservadora en una sociedad de discurso, como diría Foucault; o como lo menciona Thomas Kuhn: una normalidad paradigmática. (Kuhn, 1982).

La sociedad discursiva y la disciplina que encierra acciones coactivas, tienen un lugar común en su nacimiento: la escuela, que facilita su adecuación y circulación social.

La educación, por más que sea de derecho, el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a no importa qué tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. "Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican". (Foucault, 1983. P. 37).

En gran medida, la escuela fomenta un discurso doctrinal de las disciplinas, que los sujetos de conocimiento explotan socialmente para sus beneficios productivos o económicos, dados en un ejercicio político. “¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de adecuación del discurso con sus poderes y saberes?” (Foucault, 1983. P. 38).

Quien no se inscriba en este sistema corre el serio riesgo de quedar excluido y marginado oficialmente del juego de saberes. La escuela posee mecanismos claros al respecto. Veamos: “el discurso no es nada más que un juego, de escritura en el primer caso, de lectura en el segundo, de intercambio en el tercero; y ese intercambio, esa lectura, esa escritura no ponen nunca nada más en juego que los signos”. (Foucault, 1983. 41).

¿Qué estatuto juega la verdad en la escuela? ¿Qué importancia tiene el sujeto de conocimiento? Son preguntas que deben ser tenidas en cuenta en el momento de la formación del educando. En síntesis, ¿qué hay debajo, como hilo conductor, en estas preguntas? Foucault “considera que es necesario concebir el discurso como una violencia que hacemos a las cosas, en todo caso como una práctica que les imponemos; es en esta práctica donde los acontecimientos del discurso encuentran el principio de su regularidad”. (Foucault, 1983. P. 44).

En consecuencia, el discurso produce efectos y en gran medida modifica comportamientos, ya sean morales, académicos o políticos, acompañado por una acción imperativa, como se deja entrever en los análisis del sociólogo de la educación Basil Bernstein, (Bernstein, 1990.), quien argumenta que el poder y el control al interior de la escuela, se traducen en principios de comunicación, en la que se dan las relaciones de poder y control, según los intereses sociales, en el juego lingüístico de dominantes-comunicación-dominados.

En esta dirección, los códigos ideológicos penetran y viven en las mentes de los sujetos del ámbito escolar, que Bernstein señala a nivel micro. Dichos códigos se establecen por medio de la modelación cognitiva tanto del educando como del docente, previamente “formado” en la educación superior. Los códigos echan raíz, se endurecen y crean una normalidad paradigmática en el conocimiento, en la modelación del aprendizaje. Así, los códigos se instalan en una ideología, que es un modo de realizar un contenido, un estándar, o si se quiere una normalidad paradigmática que genera contenidos, patrones, pensamientos, evaluaciones, entre otros; acorde con dicha normalidad de orden ideológico, en la cual se va a manifestar el saber, el conocimiento, la formación pedagógica en su disposición curricular y una didáctica que se lleva a cabo en el momento de impartir la clase.

Por tanto, estos códigos ideológicos no están sólo en el mero pensamiento, sino en el hacer, en la gramática escolar, que modela al sujeto implicado. De modo que el código en su producción y reproducción por medio del discurso y la práctica escolar se encuentra ligado al poder y al control de éste y de sus efectos en la malla escolar; convirtiéndose en principio regulador del saber y del

conocimiento en el discurso de la escuela, y por sutileza se adquiere informalmente. “Los códigos son aprendidos más que enseñados. Se adquieren códigos del mismo modo como se adquiere el código lingüístico, el código gramatical. No se puede enseñar un código. Se infiere a partir del habla”. (Bernstein, 1990. P. 49). ¿cómo puedo constatarlo? No sólo en el pensamiento, sino de manera concreta en el cuerpo de los sujetos, de las posturas, de las distancias, de las maneras de mirar, de hablar, etc. Es aquí donde el código ideológico toma vida a través de una práctica pedagógica, que no deja de ser una forma social con contenido específico. Así, las relaciones de poder en torno al conocimiento en el discurso escolar establecen la división social del trabajo intelectual o cognitivo, como hoy gustan llamar, de quienes participan a través de un orden establecido en su reproducción.

1.1.3 Discurso-saber-sociedad

El saber en la escuela cumple una función y un objetivo específico en su práctica: la sociedad. ¿Es la pregunta que se formula Foucault “comment le savoir se forme – t –il dans une société et s’y transforme – t-il?”¹ (Foucault, 1994. P. 71). Pregunta fundamental para la escuela, para la sociedad y para la moral, que en el siglo XIX produjo la aparición de un sistema normativo, que luego se flexibiliza al finalizar el siglo XX. Desde este ámbito habla y se construye el saber en la escuela con la relación al sujeto y con el objeto de conocimiento. “En somme ce sont toutes les règles, définissant les objets, les positions du sujet par rapport aux objets, et la manière de former les concepts, qui naissent des formations prédiscursives et sont déterminées par elles”². (Foucault, 1994. P. 161). En la escuela se dan los objetos, se constituyen y forman los conceptos, en relación con un sujeto que se mueve bajo estas condiciones de saber; muchas veces impuestas por la red escolar en la producción de la verdad como práctica, que toma cuerpo en las diversas técnicas institucionales que se van a reflejar en una manera de ser, de comportarse y que no necesariamente pueden aparecer escritas. “Les pratiques discursives ne sont pas purement et simplement des modes de fabrication de discours. Elles prennent corps dans des ensembles techniques, dans des institutions, dans des schémas de comportement, dans des types de transmission et diffusion, dans des formes pédagogiques qui à la fois les imposent et les maintiennent”³. (Foucault, 1994. P. 241).

Prácticas que por su accionar llegan a modificar la visión del mundo del educando, comenzando en una temprana edad y que el docente las trabaja de manera específica al interior tanto de su

¹ “¿Cómo se forma el conocimiento en una sociedad y cómo se transforma?”

² “En resumen, estas son todas las reglas que definen los objetos, las posiciones del sujeto en relación con los objetos y la forma de formar los conceptos, que surgen y están determinados por formaciones pre discursivas y son determinadas por ellas”.

³ “Las prácticas discursivas no son pura y simplemente modos de hacer un discurso. Toman forma en conjuntos técnicos, en instituciones, en patrones de comportamiento, en tipos de transmisión y difusión, en formas pedagógicas que los imponen y mantienen”.

pensamiento como de su cuerpo; llegando incluso a modificar una actitud colectiva en la producción de la episteme. Foucault, en una entrevista, nos dice: “Quand je parle d’épistémè, j’entends tous les rapports qui ont existé à une certaine époque entre les différents domaines de la science”.⁴ (Foucault, 1994. P. 371). Es el discurso que en resumen constituye una época en su modo de vivir, de hablar y de pensar. La episteme permite la interrelación de distintos saberes ya sean científicos o no, que en la escuela funcionan a través de la llamada integración curricular. Veamos lo que señala Foucault: “Je pense, par exemple, au fait qu’à un certain moment les mathématiques ont été utilisées pour les recherches dans domaine de la physique, que la linguistique ou bien, si vous préférez, la sémiologie, la science des signes est utilisé par la biologie pour les messages génétiques, que la théorie de l’évolution a pu être utilisée, ou a servi de modèle aux historiens, aux psychologues du XIXe siècle”.⁵ (Foucault, 1994. P. 371)

A esta episteme escolar se suma otro elemento: el poder, que se vale de otros saberes, como la psicología, el seguimiento del educando, su asistencia a clase, entre otros; constituyendo una perfecta integración del conocimiento que se da hacia el educando y del grupo de docentes.

Esta relación entre los diversos saberes permite constituer una episteme escolar de orden académico, como formación en el conocimiento específico y de control, como técnica de información. En esta dirección se forma un intelectual que va a funcionar en el aparato de información, de transmisión, de conservación y de difusión de ideas previamente elaboradas en el tejido de la red del poder y del saber institucional. ¿Qué tipo de ideas? Van a depender del puesto, del rol y del engranaje que se ocupe en la red escolar, de la autonomía real que se tenga en medio de una lucha política que atraviesa el saber desde niveles capilares, que se filtran (rejillas) en los comportamientos. Foucault diría, en los gestos, en las actitudes, en los discursos, en el aprendizaje, en el cuerpo. En síntesis, en la constitución y modelación de un sujeto de aprendizaje, que se va a inscribir en las llamadas sociedades de información o de comunicación, caracterizadas y absorbidas en gran medida por una propuesta del libre mercado como lo es el consumo impulsivo, en el marginamiento, en la exclusión del otro, diferente en su pensar y su accionar, como una perfecta comunión entre el poder y el saber en sociedad.

En consecuencia, los efectos del matrimonio entre el poder y el saber se reflejan en un estilo, en un comportamiento moral que se manifiesta en programas académicos determinados, con sus técnicas

⁴ Cuando hablo de episteme, me refiero a todas las relaciones que existen al mismo tiempo entre los diferentes campos de la ciencia”.

⁵ “Pienso, por ejemplo, en el hecho de que en algún momento las matemáticas se utilizaron para la investigación en el campo de la física, que la lingüística o, si lo prefiere, la semiología, la biología utiliza la ciencia de los signos, para mensajes genéticos, que la teoría de la evolución podría usarse, o servir de modelo para historiadores, psicólogos del siglo XIX”.

meticulosas, en las cuales el poder ejerce su presencia, por medio de lo que Foucault denomina: la capilaridad del poder en el cuerpo; que en los niños, en los jóvenes se da en el manejo correcto de su postura, en la manera de expresarse, entre otras; hoy flexibilizada por las sociedades de la comunicación.

1.1.4 El cuerpo educado

¿Cuál es la responsabilidad del educador en el proceso de formación del educando? Es innegable que es muy compleja. Su autonomía está por rescatar, máxime cuando en la historia reciente el docente ha perdido gran peso social como portador de saber, suplantado por políticas oficiales, ahora desbordadas por el mundo de la comunicación, de la Internet y el orbe del mercado. Es decir, nos encontramos ante un panorama complejo de reconstrucción de la autonomía, no sólo ética o moral, sino intelectual del docente ante su propio quehacer profesional, que hoy pasa por una escuela que piense, que elabore una posición crítica de pensamiento. ¿Hasta qué punto el docente corre el riesgo de no decir la verdad? O ¿hasta qué punto al docente se le arrebatara la verdad en nuestras sociedades tecnológicas? Estas preguntas tienen que ver con su posición de intelectual y formador de niños y jóvenes en la sociedad, en el sistema de producción social de riquezas, en el papel que desempeña al interior de la red social, en su papel político, en su práctica y en su actitud frente a los procesos formativos.

Al criticar, al reflexionar, el educador destotaliza el saber, lo vuelve meticoloso, descubre y analiza cada una de sus partes; por el contrario, el poder en su accionar tiende a homogeneizar, a totalizar en la mayoría de las veces, a ocultar lo otro, lo crítico, lo disidente, lo diferente. Así, el ejercicio y el deseo de poder se encuentran arraigados en la misma “naturaleza humana”, es algo de lo cual no podemos desligarnos; ya bastantes ejemplos vemos en el mundo natural. En el ámbito escolar se refleja sutilmente en la relación epistémica y moral de sus miembros.

El poder se vuelve un gestor o administrador del saber en la escuela (Bernstein 1990), un estratega que busca alianzas para su funcionamiento, para el buen encauzamiento disciplinario y control de los cuerpos y de las razones que se van a manifestar a través de sus signos en la consolidación de unas técnicas centradas en la sumisión y la productividad de los organismos. (Foucault, 1981. P. 140). Asistimos a la aparición moderna de un cuerpo útil y productivo, objeto de manipulación, de conocimiento y de encuadramiento, del cual la escuela es fiel ejemplo en el siglo XX. No son de extrañar los fines del uniforme escolar, las antiguas filas en el patio de la escuela, la organización de los escritorios o pupitres en el aula, de los antiguos castigos físicos, de la “autoridad” del docente, sin olvidar el “buen comportamiento”.

Lo que se pretende es atrapar al cuerpo en todas sus manifestaciones, en sus movimientos, gestos, actitudes, a modo de técnica que se caracteriza por su poder infinitesimal o capilar, cuyo fin es el pensamiento.

A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción-utilidad, de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se pueden llamar las “disciplinas”. (Foucault, 1981. P. 141). Disciplinas que, en el escenario escolar, se vuelven un arte en la formación de los jóvenes espíritus, que se dan a conocer como una “anatomía política”, que explora, desarticula y recompone al educando en la producción de la verdad. Podemos decir que el ejercicio del poder, como un interés definido, modifica al saber, a la verdad.

Lo que hace que el poder se sostenga, que sea aceptado, es sencillamente que no pesa sólo como potencia que dice no, sino que cala de hecho, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; hay que considerarlo como una red productiva que pasa a través de todo el cuerpo social en lugar de como una instancia negativa que tiene por función reprimir. (Foucault, 19. P. 137).

Tenemos un poder ligado al saber en la escuela, en la producción y formación de un educando que va a ocupar -como profesional competente- un lugar determinado en la red social, en la producción de la verdad. Foucault argumenta:

“Hay un combate <<por la verdad>>, o al menos <<alrededor de la verdad>>, dejando claro una vez más que por verdad no quiero decir <<el conjunto de cosas verdaderas que están por descubrir o que hay que aceptar>>, sino <<el conjunto de reglas según las cuales se distingue lo verdadero de lo falso y se aplica a lo verdadero efectos específicos de poder>>; y dejando claro también que no se trata de un combate <<a favor>> de la verdad, sino acerca del estatuto de la verdad y del papel económico-político que juega”. (Foucault, 1981. P. 144).

Rol por jugar en la sociedad por el futuro profesional una vez culminados sus estudios. “Lo que hace que sólo encontremos ya el poder en las cabezas de los individuos (bajo la forma de representación, de aceptación o de interiorización)”. (Foucault, 1981. P. 157). Esto no quiere decir que podamos escabullirnos de un poder hegemónico, simplemente estamos hablando de sus acciones y efectos en la escuela, a su vez de la resistencia en los jóvenes que han logrado en muchas circunstancias, por medio de actos concretos, permeabilidad y modificación del ejercicio del poder a su interior.

Las disciplinas transforman los cuerpos, aumentan sus fuerzas productivas y disminuyen su poder político. El principio de autonomía en la escuela enfrenta este primer y complejo nudo gordiano. ¿Cómo hacer autónomos aquellos cuerpos que han sido formados para ser sumisos en una visión panóptica de la escuela? Es una pregunta que además de cobijar al educando, también incluye al docente, ante unos mecanismos de poder y saber que se vuelven imperceptibles desde un accionar microfísico, atento al detalle, como forma de educar, de corregir y de encauzar; son técnicas meticulosas de racionalización cotidiana sobre el cuerpo y su forma. Nos encontramos ante un

ejercicio del poder fundamentado en la pequeñez; frente a un discurso general y abstracto de la autonomía moderna en la escuela, que sufre la dificultad de superar una pedagogía normativa. Hoy de control.

“En esta gran tradición de la eminencia del detalle vendrán a alojarse, sin dificultad, todas las meticulosidades de la educación cristiana, de la pedagogía escolar o militar, de todas las formas finalmente de encauzamiento de la conducta tanto para el hombre disciplinado, como para el verdadero creyente, ningún detalle es indiferente, pero menos por el sentido que en él se oculta que por la presa que en él encuentra el poder que quiere aprehenderlo”. (Foucault, 1981. P. 143).

En esta dirección, podemos decir que en gran medida la escuela ha vivido una lucha alrededor del cuerpo, que se mueve entre su docilidad, su manipulación y su resistencia, a través de desplazamientos, gestos, actitudes, u otras manifestaciones. Lo que se da es una dominación analítica del cuerpo, lo que Foucault ha llamado “anatomía política”, que lo explora, lo desarticula y lo recompone a través de una “mecánica del poder”, la cual se da en la cotidianidad, en el permanente goteo, en el diario ejercicio del cumplimiento de los deberes por medio de una pedagogía del detalle, en la creación de un hombre encauzado, disciplinado y controlado.

La disciplina o la “convivencia” en el mundo escolar constituyen la preparación y el acondicionamiento del cuerpo para ocupar un espacio en el mundo social y en la producción económica. Foucault nos lo explica por medio de cuatro técnicas. La primera se refiere al gran encierro o clausura, como lo apreciamos en el convento o el internado que de tanta fama han gozado. La segunda, el espacio analítico. Cada cual ocupa el lugar asignado, se sabe de su desplazamiento, de su conducta, entre otras cosas. La tercera, el emplazamiento funcional, es la utilidad de los espacios para varios usos. La cuarta, el rango: es el lugar que se ocupa en una clasificación, que en la escuela se aprecia claramente entre los educandos, los docentes, el cuerpo administrativo, el directivo y los empleados. Como se puede ver, es una microfísica del poder, desde una mirada celular, que permite controlar las distintas actividades del mundo escolar, como el empleo del tiempo, regulado por un reglamento y horario de trabajo y de estudio. La elaboración temporal del acto, llevada a cabo por medio de una programación meticulosa. El establecimiento de correlación del cuerpo y del gesto, que pretende la armonía entre el cuerpo y el gesto como actitud o disposición en una disciplina. La articulación cuerpo – objeto, que se basa en la correspondencia que se da entre el cuerpo y el objeto. La utilización exhaustiva, que se centra en evitar la pérdida de tiempo. A las anteriores técnicas agregamos la génesis, que controla el rendimiento escolar que ha de ser llevado en un libro, permitiendo tener una valoración del desempeño del educando.

La génesis tiene el siguiente orden:

1. División del tiempo en trámites separados.
2. Organización de los trámites de acuerdo con un organigrama analítico.

3. Fijación de un tiempo límite a los trámites.
4. Jerarquización de los trámites o series, según la antigüedad.

Este tiempo disciplinario se impone en la práctica pedagógica. Según Foucault:

“Fórmase toda una pedagogía analítica, muy minuciosa en su detalle (descompone hasta en sus elementos más simples la materia de enseñanza jerarquiza en grados exageradamente próximos cada fase del progreso) y muy precoz también en su historia (anticipadamente los análisis genéticos de los ideólogos, de lo que aparece como el modelo técnico)”. (Foucault, 1981. 163).

Nos hallamos ante unas técnicas de sujeción del pensamiento y del cuerpo, que tienen su matriz, su centro de acción en las políticas de la escuela, en la producción de cuerpos económicamente competitivos o rentables, iniciados desde una tierna edad, durante la cual el infante ha de estar ocupado todo el tiempo, sin la menor distracción posible; hoy realizados en sociedades no industrializadas que buscaban además de cuerpos productivos (revolución industrial), cuerpos competitivos en sociedades de comunicación y cognitivas (revolución científico – técnica).

La jerarquización en la escuela parte inicialmente de un ver, de un observar para saber, que busca ajustar los cuerpos a un régimen perfecto de comportamiento. No es extraño que Aristóteles nos dijera que, de todos los sentidos, el ver sea el más importante para la formación del saber, que la escuela lo ha asumido desde una práctica cotidiana; ya sea en el examen, para revisar el fraude, el buen resultado o el mal resultado, ya sea en la manera de sentarse el educando, en el descanso, en la mirada estratégica que desde los distintos puntos o espacios de la escuela se hace al grueso de los integrantes de la comunidad escolar. Hoy acompañado por la mirada tecnológica de la cámara.

El ver y la comunicación se transforman en dos piezas clave para juzgar y medir al educando y al propio docente, como lo ha sido la mirada del panóptico, que permite, además de controlar el movimiento de los cuerpos, también el esfuerzo por controlar lo que se piensa, lo oculto en los comportamientos de quienes están inscritos en unas tecnologías del cálculo, que buscan desarrollar unas conductas de alta calidad para unos fines propuestos como son los imperativos políticos, morales y de higiene (salud). El fenómeno disciplinario y de control se esparce por todo el conjunto de la escuela como una gran máquina virtual, en la cual cada una de sus partes entra a jugar un papel esencial en su engranaje; como son los estudiantes, los docentes, los bibliotecarios, los técnicos en audiovisuales, el cuerpo administrativo, el cuerpo directivo, los empleados, los padres de familia y los nuevos componentes que van surgiendo de acuerdo con las necesidades. Cada uno de ellos entra a desempeñar una labor específica en la disciplina de la estructura escolar.

1.1.5 El buen gobierno y el problema de la verdad

Por otra parte, el examen pasa a cumplir el papel definitorio en la escuela. Podemos decir que es el rey por excelencia. En éste se conjuga y pone a prueba lo que es la escuela, pues entraña la

vigilancia, la clasificación, la calificación, la sanción ante el fraude, la recuperación, etcétera. El educando se expone a la visibilidad ante el docente. El examen se ritualiza, se vuelve sagrado en la unión que se da entre el poder y el saber como verdad, manifestado como ejercicio político que se ha de llevar a cabo por medio de este procedimiento. “El examen, en la escuela, crea un verdadero y constante intercambio de saberes: garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro. La escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía”. (Foucault, 1981. P. 191)

Este despliegue epistemológico aborda un trabajo sobre el sujeto a examinar, efectuado por medio de una pedagogía con pretensiones de ciencia (positivismo). Pedagogía acorde con una metodología, caracterizada por poner en evidencia, en visibilidad, el objeto de estudio. Se pasa de una ocultación a una objetivación, que ha de ser codificada, escrutada y documentada como un procedimiento técnico particular. Es el sujeto contemporáneo, vigilado, inspeccionado y atravesado por discursos homogéneos e institucionales, que invaden capilarmente su comportamiento. Para Foucault sería un laboratorio del poder, ejemplificado en la figura del panóptico, como “una manera de definir las relaciones del poder con la vida cotidiana de los hombres”. (Foucault, 1981. P. 208). Esto implica un acomodo y el ajuste de unas relaciones disciplinarias, en las cuales se encuentran implicados no sólo los docentes y los educandos, sino también los padres y el ente administrativo, entre otros. En consecuencia, se da un análisis disciplinario y de control en la constitución de unos saberes ligados a las llamadas ciencias humanas. El examen se instaura como un claro ejemplo de este proceso de conocimiento, caracterizado por ser indefinido en su aplicación.

Nos movemos en unos juegos, como técnicas, como estrategias de poder, en el seno del mundo escolar, en la formación tanto académica como moral. Estas últimas, ayudadas por unas tecnologías de la confesión. Las estrategias se distinguen por su agilidad, su imperceptibilidad en su accionar en las mentes. En términos generales podemos decir que el poder educa por medio de una extraña y vieja alianza con el saber en la constitución de la verdad. El poder y el saber navegan en el discurso que les orienta en sus distintas acciones. Vale la pena preguntarse: ¿Cómo democratizar las acciones que se dan en la escuela, para evitar abusos en la formación del ser-educando? Una respuesta podría ser una pedagogía como arte del dominio y buen gobierno de sí mismo en todos aquellos sujetos involucrados en los procesos de formación, tal como lo planteó y lo vivió el viejo Sócrates con sus jóvenes ávidos de una formación democrática en sus espíritus; sin los riesgos de llegar a proponer una pedagogía pura, metafísica, desligada de la vida terrena, en la cual el poder es parte de la existencia y de las acciones diarias tanto de los hombres como de las sociedades en general.

El problema del buen gobierno en el mundo de la escuela, es que ésta aún no se ha atrevido a elaborar en su currículum una propuesta de ética pública y sólida de un sujeto democrático, frente a unas técnicas racionales sutiles, flexibles e incorpóreas, ejemplificadas en las sociedades liberales

de nuestra época comunicacional, que se ampara en la gubernamentalidad de los pensamientos y posibles decisiones terciadas por los medios de comunicación que atrevidamente entran a asumir la palabra tanto del sujeto en su singularidad como de la sociedad en general. Además del estatuto de la verdad en el sujeto escolar, dado por mecanismos, estrategias y tecnologías que van a hacer posible su real funcionamiento, en lo que sería la objetivación del sujeto en una realidad específica, que en Foucault pasa por el estatuto de ciencia, dado en la gramática general, la filología y la lingüística, el estatuto de producción, dado en el trabajo, en el análisis de las riquezas y de la economía y el estatuto de la realidad absoluta, en fin, dado en la historia natural o biológica.

La producción de la verdad atraviesa la escuela de cabo a rabo, ya que es vital para el futuro ciudadano que ingresa al mundo laboral. “Para caracterizar, no su propio mecanismo sino su intensidad y su constancia, podría decir que estamos constreñidos a producir la verdad desde el poder que le exige, que la necesita para funcionar: tenemos que decir la verdad; estamos obligados o condenados a confesar la verdad o a encontrarla. El poder no cesa de preguntarnos, de indagar, de registrar, para ello institucionaliza la pesquisa de la verdad, la profesionaliza, la recompensa. En el fondo tenemos que producir verdad, igual que tenemos que producir riquezas. Por otro lado, también estamos sometidos a la verdad, en el sentido en que la verdad hace ley, elabora el discurso verdadero que, al menos en parte, decide, transmite, empuja efectos de poder. Después de todo, somos juzgados, condenados, clasificados, obligados a competir, destinados a vivir de un cierto modo o a morir en función de discursos verdaderos que conllevan efectos específicos de poder”. (Foucault, 1978. P. 140).

El discurso que circula en la institución escolar no está cargado de una inocencia académica; al contrario, está amparado por políticas y tecnologías que lo inscriben dentro de unas regulaciones sociales, en las cuales se encuentra el sujeto a educar en la producción de la verdad. Podemos decir que hay unos poderes que se ejercen sobre los sujetos en la escuela, hay unos saberes objeto de comunicación específicos como la academia, reflejados en las asignaturas, como también en lo moral, que se mantienen como política oficial en la formación del perfil institucional del educando. Tanto el poder como el saber circulan y realizan alianzas que se manifiestan por medio del discurso que emite un principio de conocimiento académico riguroso, acompañado de mandatos en función de la verdad, dada en unos controles o regulaciones simbólicas concretas.

1.1.6 Conclusión

Finalmente, hoy la escuela debe fortificar una subjetividad libre, no tanto en la idea moderna del ciudadano liberal, del hombre productivo y profesional, el hombre del mercado. Fortalecer la subjetividad en la escuela pasa por la implementación de lo que sería una toma de postura o disposición democrática como principio de vida o de actitud ética, que invita a la consolidación de un

sujeto dueño de sí mismo, que se encuentra a sí mismo, que asume reflexiva o autónomamente desde una posición crítica los procesos de conocimiento, y que despliega todas sus potencialidades democráticas, solidarias y participativas ante el otro, fin de nuestro sentido de ser en la cultura humana. Es el educando con capacidad de iniciativa, de creación, de acción y de comunicación en el ámbito social.

Por tanto, la democracia debe ser entendida – para un esbozo aún básico– como una actitud de vida, que ha de partir del dominio y del gobierno de sí mismo, en un sujeto capaz de gobernar su casa (oikos), cuya ética y estética de la existencia fluyen vitalmente en este principio democrático; contrario a lo que han sido las democracias jurídicas y formales. Esta forma de hacer y vivir la democracia se entrelaza con la escena pública que ha de tener en cuenta al otro, que modifica el horizonte del sujeto en los distintos encuentros.

La democracia es un acto ético inmanente y a la vez tensionante frente los demás, que no rechaza el poder, pues hace parte de la vida misma en medio de presiones. Lo que se pretende es evitar sus excesos, encarnada en un sujeto autorresponsable de sus actos, que se autorrealiza por medio de la mirada que tiene hacia el otro como espejo, tornándose consciente de sí mismo, y de las múltiples posibilidades que se han de desplegar en el mundo.

1.2

DEMOCRACIA ESCOLAR Y PENSAMIENTO CRÍTICO

*Esencial, profundamente, ése debe ser
el propósito vital de la educación y de todos los maestros;
ayudarles desde la infancia a que se liberen del temor,
de modo que cuando salgan al mundo
sean seres humanos inteligentes,
plenos de verdadera iniciativa.*

Jiddu Krishnamurti.

El arte de vivir.

Tal como se advierte en los argumentos de Michel Foucault en el texto *Vigilar y castigar*, (Foucault, 1976), la escuela moderna y contemporánea no es ingenua, no es neutral, no está exenta del ejercicio del poder y del mismo saber en el momento de construir un discurso, una comunidad académica, un currículo. El entramado del discurso escolar, hoy elevado al cuestionado conceptualismo de la epistemología, ya sea positiva o cognitiva, aún sigue atrapado en su decir y en su hacer, de unas intenciones “ideológicas” dominantes, en franca lucha contra otras formas de saber-hacer, que le hace resistencia al interior del mundo escolar. (Althusser, 1977). Sobre estos temas volveremos posteriormente.

Al interior y al exterior de la escuela se dan luchas de poder en torno al saber, ya sea entre comunidades académicas o científicas. Son tensiones que no están aisladas de las luchas políticas que cruzan el entramado social en el que está inserta la escuela. Así, el sujeto educando y el sujeto docente fijan posiciones en torno a este escenario. McLaren, en su prefacio al libro de Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales*, (Giroux, 1990), manifiesta lo siguiente: “En resumidas cuentas, la obra de Giroux está comprometida fundamentalmente en la tarea de denunciar aquellas prácticas

ideológicas y sociales que en las escuelas suelen ser un obstáculo para que todos los estudiantes se preparen a asumir un rol activo, crítico y emprendedor como ciudadanos”. (Giroux, 1990. P. 12). Es decir, darle la palabra al educando, pasivo durante mucho tiempo en el aula de clase, para que pueda asumir, a través de la palabra, una postura reflexiva y propositiva en torno al saber, que hoy escapa del discurso tradicional del docente; dicha postura ha de tener incidencia en el espacio político de los sujetos, lo cual llevaría a un posicionamiento liberador como en Freire, por medio de una propuesta de una educación democrática, donde el Otro es pieza clave para lo que sería una teoría crítica de la educación. “Naturalmente, el objetivo principal de la pedagogía crítica es potenciar a los alumnos para que ellos mismos intervengan en su propia formación y transformar los rasgos opresivos de la sociedad en su conjunto que hacen necesaria esta intervención”. (Giroux, 1990.P. 13).

Si actualizamos en la cita la palabra alumno por educando, tendría una mayor repercusión en la pretensión de la pedagogía crítica, que, en esencia, al igual que en Freire, apunta a la liberación del pensamiento, que en cierta forma lo vemos en la propuesta curricular de Lipman, en su filosofía en el aula. O sea, construir la libertad en los sujetos en el mundo escolar, en el cultivo de una resistencia frente a políticas abusivas del mercado que invaden el espectro académico con un régimen de verdad pragmático que ha distorsionado el proceso formativo. Algo contrario al papel emancipatorio que ha de tener la escuela, donde el rol del docente ha de ser activo y transformador. Es decir, asume una postura ética y política activa al interior de la escuela, en los procesos de aprendizaje.

Ahora bien, la verdad, con la cual la escuela se encuentra en permanente diálogo y acción dado que es su razón de ser, es, para la pedagogía crítica, de carácter situacional y relacional; es dinámica, tensionante y abierta. Por tanto, es antidogmática y no está exenta del ámbito cultural y político, además del económico. Lo importante es saber cómo desde la escuela el sujeto es dueño de su discurso y de su praxis, capaz de elaborar pensamiento crítico. Giroux es claro al respecto: “Percibir de dónde procede nuestro lenguaje, cómo está sustentado y cómo funciona para nombrar y construir experiencias particulares y formas sociales, es un aspecto central del proyecto de teoría crítica” (Giroux, 1990. PP. 25-26). Así, lo central desde una postura crítica, es explorar y medir la reflexión de lo que va respecto al objeto de estudio; lo primordial es no dejar pasar directamente, como un vaciado, el discurso y la práctica pedagógica en la formación tanto del educando como del docente; ninguno de estos es ni puede ser entes pasivos. En consecuencia, la labor del sujeto ha de ser activa, transformadora o libertaria, en el proceso de construir pensamiento, el cual incide políticamente como posibilidad, lo que evita caer presos en dogmas y dejar opciones abiertas.

Para Foucault y Bernstein la escuela, como la educación, no están libres del discurso y del juego del poder dominante, en la modelación de los cuerpos, de los pensamientos y conductas de sus integrantes, en especial el docente y el educando. El saber, como el conocimiento, no son ingenuos en sus pretensiones; así, la escuela es un hervidero de tensiones, de ideas, de luchas que la

atraviesan en sus distintos discursos: académicos, políticos y administrativos. A estos discursos y prácticas se enfrenta el docente desde su intelecto, en el afán de desmarañarlos y formar su propia postura de pensamiento. “Al hacerlo, su principal tarea ideológica y política consiste en desenmarañar la madeja referente al modo en que las escuelas reproducen la lógica del capital a través de las formas ideológicas y materiales de privilegio y dominación que estructuran las vidas de estudiantes de diversas agrupaciones basadas en la clase social, el sexo y la etnia”. (Giroux, 1990. P. 31).

La crítica al aprendizaje social y la lucha de clases pasan por lo cultural, por el género, por lo ecológico, entre otros aspectos. El problema de fondo es cuando unas prácticas y saberes dominantes y flexibles ejercen un control escolar, que permite discursos y prácticas “democráticas”, pero que en el fondo refuerzan la institucionalidad dominante de la que no escapa el docente, con discursos que en apariencia son de corte meramente “académicos”, pero que, como deja ver Giroux, no ocultan su naturaleza política. Son posturas que por su accionar ideológico (Althusser), legitiman políticas y ejercicios de poder hegemónicos (Gramsci).

Un ejemplo es la excesiva mercantilización de la escuela a través de las competencias incrustadas en un sistema de calidad, que deja a un lado la formación interior del sujeto escolar en aras de unos resultados que la mayoría de las veces no demuestran nada con el tiempo. “La expresión más obvia de este enfoque puede verse en el discurso positivista que determinó y sigue determinando todavía la corriente principal de la investigación y la política educativa; las preocupaciones más importantes de este discurso se centran en el dominio de técnicas pedagógicas y en la transmisión del conocimiento que puede ser instrumentalizado por la sociedad existente”, (Giroux, 1990. P. 32) donde la evaluación se transforma en mera técnica estadística desconociendo el proceso de afianzamiento del conocimiento. Aun se puede decir que seguimos con una escuela “instructiva”, con un lenguaje y un simbolismo aparentemente democráticos y liberales. En esta dirección, la postura de la pedagogía crítica es clara: la escuela en la que se da educación es el lugar en el que se piensa, se respira y se vive la cultura y la política; consciente que a su interior se mueven fuerzas económicas, de conocimiento, de poder y de dominio particular, como lo ha destacado Foucault en sus análisis sobre el poder y las instituciones, como se deja ver en *Vigilar y castigar*. (Foucault, 1976. P. 19). Los pedagogos críticos encuentran en la escuela dos características:

1. La escuela no ofrece el desarrollo del potencial individual y social de sus integrantes en la sociedad. La tradición “humanística” queda reducida a un mero discurso abstracto.
2. La escuela, con sus dispositivos de reproducción social, económica, cultural y política, es un reproductor ideológico.

¿Cómo hace la pedagogía crítica para “demostrar” estas características y no

quedar en un mero discurso formal? De nuevo dos puntos nos lo dicen:

1. El currículo oculto.
2. El papel de la ideología.

Ambos puntos están profundamente enraizados en las mentes y en los discursos escolares, que brillan por posturas de exclusión. “Lejos de mantenerse neutral, la cultura dominante en las escuelas se caracteriza por ordenar selectivamente y legitimar formas de lenguaje, relaciones sociales, experiencias vitales y modos de razonamiento privilegiados”. (Giroux, 1990. P.33). Es una red de situaciones ligadas en su intencionalidad y acción a unas políticas hegemónicas.

Ahora bien, en Giroux vemos una reflexión y una propuesta en la pedagogía crítica que van más allá de la mera denuncia de lo que es la escuela en su dominio ideológico. La escuela es más que una mera reproducción social: en ella están presentes todos los sujetos miembros de la sociedad; se halla cruzada por conflictos y tracciones de lo que debería de ser en su aprendizaje, en su currículo, en su administración, entre otros. Es decir, los sujetos escolares no son objeto de manipulación, modelación y control por el discurso y acción dominante del momento. En este sentido Giroux va más allá, propone, desde la pedagogía crítica, un programa liberador para la escuela, como escenario público democrático, en el rol de los profesores como intelectuales transformativos.

Una escuela democrática permite profundizar en el currículo, y no sólo en el aspecto político sino también en el académico, ya que la manera de circular el saber se hace de forma abierta y fluye libremente en el aula, no retenido y concentrado en pocas figuras o en una sola. La democracia, asumida como un campo de lucha y tensión por los interesados, lo es para el conocimiento. Giroux asume la escuela a través de un diálogo significativo y de iniciativa humana. Así, las relaciones intersubjetivas de los involucrados tienden a una simetría, a pesar de la relación de poder subyacente a su interior, que afecta de diferentes formas a cada uno de sus miembros, generando políticas y situaciones de sumisión, de dominio particular y de resistencia.

Lo fundamental de la pedagogía crítica es que la democracia al interior de la institución escolar provoque transformaciones al grueso de sus miembros y pueda afectar a la red social en concreto y no en abstracto. “En definitiva, los profesores necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permita actuar más específicamente como intelectuales transformativos” (Giroux, 1990. P. 36), lo que genera un pensamiento reflexivo y crítico y una acción coherente, como podemos ver en la propuesta pedagógica de Lipman. Lo anterior recoge dos aspectos centrales en la pedagogía. (Giroux, 1990. P. 37) a saber:

1. El concepto de resistencia pedagógica se caracteriza por estar ligado a formas de conocimiento y de comprensión que permiten generar creativamente políticas educativas nacidas de sus luchas.

2. La pedagogía crítica se vuelve liberadora, como en Paulo Freire, generando situaciones de solidaridad para un mejor vivir, en lo que sería un estilo de vida.

Lo que se cuestiona es la escuela gerencial-productivista-consumista- competitiva, tras un discurso de calidad que opaca la formación democrática y académica del sujeto educando y el discurso del docente, no del maestro; quedando atrapado en unos estándares de competencia, como cualquier empresa ubicada en un centro comercial, de servicios o de información. Atrapados en unas políticas administrativas de costos racionales e instrumentales. El discurso, la reflexión analítica del lenguaje, rápidamente se remplaza por imágenes planas y por un tipo de lenguaje liso que evita el ejercicio hermenéutico. A ello se aúna una escuela que vive en medio de la sociedad de control, es el caso de la introducción de cámaras de tv en el mundo escolar, que sigue atentamente los movimientos de sus miembros. Sobre el particular Giroux destaca: “De manera parecida, la necesidad de desarrollar en todos los niveles de la enseñanza una pedagogía radical, preocupada por la alfabetización crítica y la ciudadanía militante, ha retrocedido ante el impulso de una pedagogía conservadora que pone de relieve los aspectos técnicos y la pasividad”. (Giroux, 1990. P. 41). Ya no hay una escritura y aprendizaje de sí mismo y del mundo, sino una serie de tecnologías de control, que apuntan a un cuerpo de aprendizaje productivo. En este sentido, la postura crítica desaparece y por ende su espíritu liberador, acompañado por una resistencia creativa al interior del currículo, que permita nuevas ideas, nuevos conceptos, nuevos paradigmas, de una racionalidad escolar liberada de toda instrumentalización de orden tecnológico. En esta dirección, se pretende una escuela significativa en su quehacer crítico. La idea central es formar “ciudadanos” activos, y no meros reproductores laborales. En otro sentido, desde posturas kantianas, un sujeto con capacidad de pensar y de actuar autónomamente; lo que implica dar la palabra tanto al educando como al propio docente: Giroux nos diría: tomar conciencia, tanto en el estudiante como en el profesor.

La postura pedagógica crítica va más allá del mero currículo formal, del cual parte la escuela contemporánea, amparada en un distorsionado discurso positivista y técnico, en una falsa neutralidad que pretende “desconocer” el juego de las relaciones de saber y poder que atraviesa el mundo escolar a través de tecnologías discursivas de control sutil, que no escapan a las relaciones sociales, que hoy pasan de una sociedad panóptica del orden, de la disciplina, de la normatividad, a una sociedad de control, de la seducción, del conocimiento mediático y competitivo. La pedagogía crítica exige desde el mismo discurso escolar la elaboración de una postura ética y política, que, en cualquier caso, enriquece el conocimiento, el ejercicio académico de cada área del saber, ya que el discurso, sea el matemático, el químico, entre otros, no está exento de dicha postura. Así, en la formación de los educandos la escuela conservadora se refugia en las tradiciones, cargada de una excesiva repetición e inercia, mientras que la escuela liberal se ampara en un formalismo cargado de resultados inmediatos, en el cultivo de unas habilidades superficiales y pragmáticas.

Ahora bien, tanto la conservadora como la liberal crean una falsa conciencia de un academicismo, de un cientificismo neutral, metafísico, inmune al entorno social, que esconde el juego de las relaciones de saber y poder de orden ideológico en el proceso de aprendizaje. Por tanto, el pensamiento crítico va más allá del cultivo del conocimiento y de unas meras habilidades, va al entorno social en su radical transformación y no adaptación. Esto obedece a que la alianza entre poder y saber dominantes en la escuela es sutil en su proceder, pues, parejo al discurso formativo académico, encontramos otro que interesa mucho en la modelización moral e ideológica de los educandos y del discurso del docente: producir cuerpos productivos, el respeto a una autoridad, el cumplimiento, la higiene, la conformidad y la docilidad, tal como lo maneja la biopolítica. En consecuencia, la formación del cuerpo y del pensamiento escolar pretende consolidar sujetos vitales, productivos intelectivamente, a través de unos discursos asumidos como verdades legítimas, que esconden otras verdaderas intenciones, las cuales resoplan en el sistema evaluativo.

La postura de Giroux va en dirección a la puesta de una pedagogía y pensamiento crítico, interesado no sólo por la libertad académica, sino por la libertad política. No es de extrañar que una escuela conservadora reproduzca el espíritu del conocimiento y del poder hegemónico (Gramsci) por medio del discurso curricular. “La estructura de la enseñanza escolar reproduce niveles de ethos de la privatización y el egoísmo como actitud moral en casi todos los niveles de los currículos, del formal y del oculto”. (Giroux, 1990. P. 80). Lo que, en este caso, para Giroux, sería fuente de alienación, para Althusser lo es de trabajo ideológico, y para Foucault, fuente de una tecnología o dispositivo de poder en asocio con el saber; en nuestro caso, un conocimiento específico de la escuela, de manera directa y dependiendo del contexto: una escuela sumisa, disciplinaria, controlada o flexible. Así, la calificación o nota se transforma en instrumento de ejercicio de poder en el aula, acompañado de un excesivo individualismo, como fuente competitiva, que quiebra todo principio de lo que puede ser una comunidad académica desde temprana edad, que cultiva no sólo la investigación, sino lazos de solidaridad, de diálogo académico, de responsabilidad, de democracia, en un espíritu de grupo. “Al tener que evaluar el trabajo de los compañeros, actuar como líderes, participar en los debates y dirigirlos, los estudiantes aprenden que la enseñanza no se basa en enfoques pedagógicos intuitivos e imitativos”. (Giroux, 1990. P. 83). Una escuela horizontal en las relaciones entre docentes y educandos, incluido el cuerpo administrativo y de empleados o servicios generales, propicia una escuela analítica, crítica y creativa en su visión de mundo; ya que toda pedagogía, detrás de su discurso, tiene y vive una carga de epistemes, de creencias, de supuestos gnoseológicos, de valores, es decir, una visión de mundo de orden ideológico estructurado, que no escapa a los intereses y dinámicas que se dan al interior de la sociedad.

Esto último es lo que pretenden hoy olvidar ciertos discursos liberales y pedagogías dominantes en la escuela, acompañados de un vacío teórico; o sea, sin reflexión crítica de los procesos formativos, centrada en la consolidación de sujetos hábiles, productivos y consumidores. Es decir, el conocimiento no debe quedar reducido a una mera instrumentalización, que descansa en recoger,

clasificar y resumir lo hecho, en la construcción de un sujeto educando inserto en la pasividad y en el conformismo, en una metodología de aprendizaje que esconde dichos propósitos o fines. Un pensamiento activo implica transformación en el proceso de comprensión y de relación con la visión de mundo. Por tanto, precisamos de una metodología activa, participativa, que no esconda sus intenciones (currículo oculto) y deje actuar a todos los implicados en el proceso de construcción de un aprendizaje significativo, que obliga a pensar y a no ser meros repetidores competentes. En otras palabras, reproductivos.

Lo que en el fondo se propone con todo esto, es una relación deconstructiva y a la vez constructiva de la verdad, desde posiciones críticas del pensamiento, que permean el discurso escolar, problematizándolo y reformulándolo a través de la indagación, tanto teórica como práctica, en comprensión de aquellas temáticas del presente, para así transformar la realidad y la lucha por descolonizar el pensamiento y la manipulación cultural de los medios de comunicación, en una lucha contra el sometimiento virtual de la psiquis, que bloquea la posibilidad de pensamiento reflexivo y crítico, ya que una cultura meramente visual reduce el pensamiento a una postura técnica y plana, a una postura de habilidad, a una postura de competitividad, que exige en gran medida un pensamiento mecánico.

Desarrollar una pedagogía crítica precisa de un sujeto dinámico, con espíritu de saber, que recrea, que reinventa, por medio de la práctica en relación con el mundo. “El discurso es aquí al mismo tiempo fuente y producto de poder”. (Giroux, 1990. P. 137). Si no se tiene una postura crítica desde el sujeto frente al discurso en la escuela, lo que hace éste es modelar y transformar a su antojo la subjetividad. “El discurso como tecnología de poder tiene su expresión concreta en formas de conocimiento que constituyen los currículos formales, así como en las relaciones sociales del aula, que <<empalman>> a profesores y estudiantes en el cuerpo y en la mente”. (Giroux, 1990. P. 137). Esto conlleva posturas de administración, de competencias del libre mercado en la formación de los educandos, en lo que Nussbaum ha dado en llamar una educación para la renta, en la consolidación de funcionarios o intelectuales orgánicos, que buscan la satisfacción del cliente en el mercado.

En consecuencia, el intelectual pierde su autonomía, si la ha tenido, sometido al riguroso control productivo en el currículo escolar, que apunta al desarrollo de meras habilidades de orden técnico. No obstante, vale la pena señalar que la escuela en profundidad y no en su forma, merece repensarse para un mundo cada vez más complejo y virtual. En otras palabras, tanto el discurso curricular como la escuela en su conjunto no están exentos de las relaciones de poder que los atraviesa, de la que la subjetividad escolar no escapa y es objeto de manipulación, de reproducción y producción en el ámbito del discurso.

Así, el lenguaje constituye la principal herramienta de trabajo en la escuela. “En este caso, el lenguaje se entrecruza con el poder, en el sentido de una forma lingüística particular utilizada en las escuelas para legitimar y estructurar las ideologías y los modos de vida de grupos específicos. En este caso,

el lenguaje está íntimamente relacionado con el poder y actúa tanto para situar como para constituir la manera en que profesores y estudiantes definen, mediatizan y comprenden sus relaciones mutuas y con la sociedad en general". (Giroux, 1990. P. 149). Por tanto, el discurso escolar es más que mera técnica, no es neutral, siempre está cargado de una intencionalidad que afecta las conductas en el escenario político del mismo, lo cual facilita el intercambio y la exposición del pensamiento, que también genera al interior de la escuela formas de resistencia ante los abusos del poder, que provocan posturas críticas, propositivas y transformativas opuestas a pedagogías instrumentales – competitivas – regulativas, que desconocen las subjetividades en su mundo, como las posturas de un pensamiento crítico y reflexivo.

La idea central es consolidar un sujeto crítico a través de unos docentes y educandos que se asumen como intelectuales transformativos; lo que nos lleva a una política crítica de la educación, entendida como la mejor forma conceptual (teoría) y práctica (praxis) de gobernar o enseñar en la formación de cuerpos y mentes libres, en una educación que ha de servir para el cambio de las maneras de pensar, más allá de un economicismo de orden neoliberal, en que ha quedado presa la escuela. "La educación se convierte en una forma de acción que va asociada a los lenguajes de crítica y posibilidad. Representa, finalmente, que lo político sea más pedagógico, es decir, para convertir la reflexión y la acción críticas en partes fundamentales de un proyecto social que no sólo se oponga a las formas de opresión, sino que, a la vez, desarrolle una fe profunda y duradera en el esfuerzo por humanizar la vida misma". (Giroux, 1990. P. 161). Por tanto, la posición frente a unos discursos y prácticas curriculares dominantes y antidemocráticas es la posición de unos discursos y prácticas curriculares democráticas, que eviten posturas de sumisión, indiferencia y silencio cómplice. La propuesta no es solamente la pedagogía de la resistencia que formula Giroux, sino una pedagogía radical, no dogmática y contestataria, donde el conflicto pasa directamente a la psiquis o mente del educando en su "formación". Se trata de pasar de una sociedad de sumisión, de control, a una sociedad de liberación. Se puede decir que, en este último aspecto, centra todo su esfuerzo la escuela que se esconde con otros discursos aparentemente neutros o ingenuos. Aspecto este que produce, desde las relaciones de poder – saber, un conocimiento específico, ya sea moral o académico, que hoy, debido a la globalización económica, presenta una fractura traumática entre el espíritu formativo de la escuela y una pedagogía de la estandarización y de competencias económicas que la ha penetrado, acompañado por el espíritu de alta acreditación, en el juego del libre mercado y de la atención al cliente.

Ahora bien, el diseño y el discurso formativo del currículo escolar son invadidos por conocimientos, discursos y prácticas del libre mercado que los arrinconan y en otras situaciones los tienen al borde de la desaparición, debido a las normas de gestión de calidad. Hoy la escuela está penetrada por lo que Giroux llama "ideologías instrumentales", que funcionan de manera tecnocrática, tanto en la formación y evaluación de los profesores, como de los educandos. Giroux apunta al corazón del asunto: "El actual énfasis en los factores instrumentales y pragmáticos de la vida escolar se basa

esencialmente en una serie de importantes postulados pedagógicos. Entre ellos hay que incluir: la llamada a separar la concepción de la ejecución; la estandarización del conocimiento escolar con vistas a una mejor gestión y control del mismo; y la devaluación del trabajo crítico e intelectual por parte de profesores y estudiantes, en razón de la primacía de las consideraciones prácticas". (Giroux, 1990. P. 173) Lo anterior centrado en la producción, de la cual la escuela hace parte en su ejecución, lo que se ha dado en conocer como habilidades o competencias, que han minado no sólo la autonomía del docente, sino del educando, en la incidencia de la elaboración del currículo, a favor de unos paquetes estandarizados y de gestión, ligados a unas políticas de control del producto educativo. De este modo se reafirma el hecho de que la escuela no es un lugar neutral; el discurso curricular tampoco lo es; al contrario, es muy político, por más que se le niegue desde posturas "académicas".

Con lo expuesto hasta el momento y como veremos posteriormente, se aboga por la constitución de una subjetividad democrática en el mundo escolar, con capacidad de reflexión, de crítica, de creación, de proposición y de libertad; por un sujeto que ante todo sea dueño de sí mismo en el proceso de formación y de aprendizaje. Así, el aprendizaje, la enseñanza de la pedagogía, siguiendo a Giroux, no es lo que tú tienes que hacer; sino, aquí no es Giroux, como te conviertes en un ser dueño de sí mismo en los procesos de aprendizaje. Se trata de rescatar la relación entre lo político y lo pedagógico en los procesos de aprendizaje en el sujeto escolar. De paso, en la lectura de la filosofía antigua griega, en especial de Sócrates, Platón y Aristóteles, encontramos este ejercicio de formación del ciudadano griego.

En esta línea, la excesiva disciplinarización, especialización y condición del mundo competente del libre mercado a la que hoy asistimos ha permeado el currículo en lo más profundo de su ser y pretende transformar la escuela formativa y dialogante en una escuela competitiva, indiferente a los procesos democráticos de formación ciudadana, pues su interés está en el libre mercado. Lo que es, de todas formas, una postura política. En otros términos, se trata de devolver la palabra no sólo al docente, sino al educando. "De ahí se sigue que, cuando a un estudiante se le quita la voz, se le convierte en impotente". (Giroux, 1990. P. 217). Así, en el currículo están presentes, además de lo económico, la cultura, la subjetividad, la política y la ideología, que no están al margen del problema del saber y del poder en la escuela, en el que brillan diversas posturas en torno a sí misma, en la constitución del sujeto político; en el caso de la pedagogía crítica, esta pretende la formación no sólo pedagógica, sino el desarrollo de un pensamiento reflexivo, crítico y creativo, frente a las políticas conservadoras del libre mercado, que luchan por "despolitizar" a la escuela, al sujeto escolar, centrándolo en la "formación" académica productivista y técnica.

Al respecto Giroux expresa que: "Las escuelas son, en cualquier caso, todo menos realidades ideológicamente inocentes, y tampoco se limitan a reproducir las relaciones sociales y los intereses dominantes. Al mismo tiempo, las escuelas ejercen de hecho formas de regulación política y moral

íntimamente ligadas a tecnologías de poder que <<producen asimetrías en las habilidades de los individuos y los grupos para definir y tomar conciencia de sus necesidades>>. Más específicamente, las escuelas fijan las condiciones bajo las cuales algunos individuos y grupos definen los términos de acuerdo con los cuales otros viven, oponen resistencia, afirman y participan en la construcción de sus propias identidades y subjetividades". (Giroux, 1990. P. 220).

Para concluir, la escuela es fuente de formación de subjetividades, en el amplio sentido de la palabra, reflejado en el discurso y en la práctica, que van más allá de la mera reproducción económica y se interesa por la reproducción cultural. El primero, es el mundo de lo objetivo, ante el cual se enfrenta el futuro graduado; el segundo, es la cosmovisión de la vida cultural o de otra índole, que facilita compaginar o no, con el mundo económico; ambos conducen a la modelación de la subjetividad desde la entraña escolar. Es decir, el debate se da en el escenario público, en lo que sería una filosofía pública, en la que se dé una relación entre la escuela y el espacio común de los ciudadanos, en el que interactúan y se modifican mutuamente, en lo que sería una democracia crítica a partir del estudio y modificación del currículo, donde inciden no sólo los aspectos propios de la formación escolar, sino la realidad social y política que la atraviesa transversalmente y modela la subjetividad escolar. Ello exige elaborar una propuesta de escuela contra hegemónica y unas luchas contra aquellas ideologías conservadoras y liberales del mercado. (Giroux, 1990. P. 259).

1.3

PENSAR LA ESCUELA EN EL GOBIERNO DE SÍ MISMO

1.3.1 Introducción

Devolver la palabra al educando es quizás el gran reto de la escuela. La posición del ser-educando es vital en la constitución de lo que sería un pensamiento crítico y reflexivo, tal como lo expresa Giroux. En este sentido el papel que hoy juega la filosofía en relación con los procesos de construcción del pensamiento en el currículo escolar es de crucial importancia en el desarrollo del proceso de aprendizaje. Escuchar a la filosofía, no es escuchar al especulativo, sino aquella inmersa en la escuela en los procesos de formación pedagógica. En este sentido, la aparición de la actitud filosófica, que es una toma de postura ética o una disposición para pensar -entre otras definiciones-, anima lo que buscamos en el mundo escolar: una posición reflexiva, crítica, deliberativa, propositiva, creativa, autónoma y democrática, en la cual los componentes éticos y académicos determinan un papel activo y protagónico en el educando, en un mundo cruzado por múltiples tejidos de intereses inmersos en una red global que reclama la democracia.

1.3.2 Pensamiento y palabra

La actitud filosófica en el estudiante, en el docente, los invita a pensar por sí mismos, a ser dueños y responsables de sí mismos, como de sus propios procesos formativos, que desde la posición del diálogo se llegue a una comunidad de indagación autónoma, que permite salir de la pregunta que el educando se formula ¿quién soy? Para pasar a la pregunta colectiva ¿quiénes somos? La actitud, además de ser una postura ante la vida y el mundo en particular, como una manera de elegirse a sí mismo, es una facilitadora del aprendizaje que ha de reflejarse en el pensamiento y comportamiento de quienes laboran en el seno de la escuela; hay una transformación, pues cuando se aprende el sujeto se transforma y puede cambiar al Otro, por medio del razonamiento, por la manera de juzgar, de respetar y de reflexionar ante lo otro, caracterizada por el equilibrio que se corrige a sí mismo como tarea primordial de todo pensar filosófico en el ámbito escolar. La actitud como disposición, es fruto de lo que Popper en su texto *El cuerpo y la mente*, (Popper,1997) llamaría un conocimiento subjetivo del mundo, que el sujeto ha asumido como disposición innata. El conocimiento, el

saber, el aprendizaje se componen de disposiciones y asimismo entra a proceder en la vida del mundo objetivo, que es el mundo tres. Bien lo ilustra Popper con el ejemplo de cómo montar bicicleta, aquí el conocimiento se compone de disposiciones a hacer lo adecuado en ciertas circunstancias o situaciones. Otro ejemplo, quien domina el cálculo diferencial e integral, sabe cómo diferenciar e integrar. Esto último nos quiere decir que se ha adquirido un conocimiento disposicional al reaccionar de cierta manera.

Una de las funciones primordiales del pensamiento filosófico, es construir juicios bien fundamentados en el momento de ser evaluados. Formalmente podemos decir que un concepto es lo básico y a la vez primordial, también el juicio está compuesto de conceptos que emiten una verdad que ha de ser evaluada por medio del razonamiento o del argumento. En esta dirección lo que busca la filosofía en la escuela es saber pensar, invitando a este tipo de ejercicio que envuelve la vida como *êthos*. Es decir, busca un educando y un docente razonable, ya que la filosofía se interioriza en el pensamiento, llegando a sus partes más recónditas o subyacentes, incluso afectando el ánimo de todo aquel interesado en este tipo de empresa.

La práctica de la filosofía es el análisis conceptual o creación de conceptos (Deleuze-Guattari, 1993), que piensa los aspectos mundanos, familiares o de cualquier otro orden como la poesía, la estética, la ética, la política, la pedagogía. En otras palabras, pensar por sí mismo, tal como se propone en *La Otra Educación*; lo expresa de la siguiente forma: “Una persona que piensa por sí misma es libre, en un sentido importante. Es capaz de reflexionar sobre su propia experiencia y sobre su situación en el mundo”. (Splitter, Sharp, 1995. P. 34). Esto último nos da la posibilidad de juzgar argumentos significativos para nuestras vidas, confrontados mediante el diálogo, en el cual los niños y los adolescentes tomen en serio las preguntas, que como disposiciones se formulan abiertamente y posibilitan ir más allá de lo meramente evidente; yendo a lo oculto, a lo subyacente del pensar. La filosofía alienta al pensar por sí mismo en la constitución de lo que sería una libertad de pensamiento como acción, es poner en práctica, por medio de la experiencia, lo que uno aprendió, como ser creativo, crítico, reflexivo y ante todo capaz de defender y participar en los asuntos vitales de su entorno social. Es aquel capaz de llevar a cabo lo que piensa, que desde una actitud impulsa al niño y al adolescente al asombro, a la vez salir de él para llegar al fondo de las cosas mismas que impactan sus pensamientos en la consolidación del sentido de vida. En consecuencia, se entiende por actitud filosófica una toma de postura frente al mundo, al saber, a la sociedad y a sí mismo. Es la actitud que asume quien busca “pensar por sí mismo”, al ser crítico frente a los supuestos que fundamentan a las sociedades y al sujeto.

¿Cuándo y por qué la actitud filosófica debe estar presente en el proceso educativo, ético y político?
¿Cuáles son las condiciones para su desarrollo? ¿Hasta dónde, en el impulso de la cultura en la cual se encuentra inscrito el sujeto, el *êthos*, la moral, la política, la libertad, la ciencia y la vida misma,

está presente la actitud filosófica? Estas son, en esencia, interrogantes en torno a la preocupación y el derrotero que conducen a revisar la filosofía de la práctica educativa, y por lo tanto reivindicar una nueva actitud reflexiva y crítica de la educación, de la ética, de la vida, de la política, de la estética y del sujeto contemporáneo. Esto nos permite decir que la actitud filosófica es la mejor manera de conducirse en la vida, da temple al estado de ánimo, evita desfallecer, es fruto de una elección que es la norma recta en la vida, que está sujeta a reflexión en aspectos concernientes al saber y al vivir en comunidad, donde la mirada filosófica se vuelve íntima, para luego desplegarse en el mundo escolar. Es decir, cómo desde la subsistencia, en nuestro caso el pensamiento filosófico, se asume la existencia filosófica a partir de una actitud como *êthos* en cualquier momento de la vida humana. En consecuencia, la actitud filosófica es una mirada (*noeîn*) espiritual, que es la actividad de la razón (*noûs*), órgano del cual se vale la filosofía para ver su propio pensar, sus ideas, su ser.

La relación entre actitud filosófica y las propuestas pedagógicas de Lipman, Freire y Dussel, demanda la organización del pensamiento para que los jóvenes puedan ser dueños de sus maneras de reflexionar y de asumir el mundo libremente, a través de un currículo cruzado por la filosofía en relación con conceptos centrales en su enseñanza como el diálogo filosófico y la comunidad de indagación, estructurados alrededor de unas reglas rigurosas que implican una didáctica de la filosofía que conlleva al análisis de la problematización de las nociones y preguntas, a unas conceptualizaciones de las nociones y sus distinciones, a unas argumentaciones de las tesis y de sus objeciones, en los procesos de examen filosófico en el aula, articulado en el pensamiento, en su sentido y verdad por medio de unas lecturas, de unas escrituras y unas discusiones reflexivas. Por tanto, la enseñanza de la filosofía, caracterizada por el diálogo filosófico, busca crear espacios de reflexión, de cooperación, de comprensión, de coherencia y claridad sobre lo que se piensa a partir de un ejercicio democrático del mismo pensamiento, en un ambiente de respeto, de disenso y de ausencia de cualquier tipo de adoctrinamiento y de intimidación, en lo que podríamos llamar una comunidad de diálogo y de indagación.

¿Qué importancia tiene dar la palabra en el aula? ¿Por qué es fundamental democratizar el pensamiento filosófico y pedagógico? Brevemente estas preguntas serán abordadas por tres figuras centrales para la escuela: Mathew Lipman, Paulo Freire y Enrique Dussel, en los que la actitud filosófica ha de ser el hilo conductor en la construcción del pensamiento filosófico escolar.

Los “supuestos” filosóficos y pedagógicos de Filosofía en el aula. (Lipman,1998). Tienen como propósito central invitarnos a conseguir en el niño, en el joven, como el mismo adulto la capacidad de:

1. Pensar por sí mismo (lógica)
2. Ser críticos y creativos (artes)
3. Construir una comunidad de diálogo y de solidaridad (democracia)

Para poder llegar al mundo del razonar, del pensar, desde el ámbito filosófico, se requiere en primer lugar, el desarrollo de una actitud para aprender, para que el individuo se encuentre en plena disposición y predisposición para el saber, para la filosofía. En segundo lugar, actitud para la educación y para el aula.

La actitud, además de brindarnos la disposición hacia el saber, hacia el conocimiento, nos ofrece la posibilidad de crear y recrear en la comprensión y en la construcción del saber, que nacen y tienen que ver con la existencia de los sujetos, cuando no son artificiales ni impuestos. La construcción de la actitud en el aula permite fomentar el espíritu de investigación reflejado tempranamente en los colectivos de trabajo en la escuela, en la futura consolidación de una comunidad académica. La actitud en este ambiente académico tiene como supuesto que los educandos sean dueños de sí mismos, en el que el juicio deja de ser una mera habilidad y sirve de vehículo cuando toma sentido o significado de vida en las intenciones y deseos como fines de los sujetos. Por tanto, vemos germinar en el estudiante y en el contexto escolar, la palabra argumentada a partir de su ejercicio democrático, en el que el Otro, el educando, puede construir saber y conocimiento. En otros términos, es dar la palabra al colectivo escolar.

La palabra a través del diálogo permite la objetivación del sujeto en el mundo, en su manera de pensarlo y vivirlo. Se da un acto de conciencia del entorno cultural, de saber qué es y cuál es la relación que se tiene con él. Es un autorreconocimiento que se lleva a cabo en la humanidad, en la consolidación de los horizontes de vida puestos en común. La palabra en una sociedad democrática es clave para su desarrollo, pues en ella nos damos a conocer por medio del decir lo que sabemos del mundo, el cual se observa desde una distancia prudencial, para así asumir una actitud relacional, que ha de reflejarse en una toma de postura biográfica, como estilo de vida, que busca objetivarse en la palabra. En este sentido, el educando freiriano es histórico, es conciencia y biografía, dueño de sí mismo, su propósito es la comunidad, en la cual sus intenciones se van a plasmar por medio de un proyecto de vida, que precisa del Otro como fin, en un diálogo que se convierte en motor primordial para la comprensión, para el convivir, donde los hombres se descubren y se reconocen como seres libres en una sociedad política contemporánea.

En la manera de hacerse, pensarse y gobernarse el sujeto-educando, logra constituir un mundo solidario con los demás; establece comunicación, reconocimiento, deseo, amor y responsabilidad, cuando asumimos al Otro como espejo. En esta dirección, la palabra crea cultura en el proceso de aprendizaje, por medio de un diálogo auténtico, vivo y existencial, tal como lo dice Ernani María Fiori en su introducción al texto de Freire *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 1993).

La palabra en la escuela va acompañada de la acción y del diálogo. Dar la palabra significa poder ser escuchado y aportar al proceso transformativo del pensamiento. Es decir, precisa del Otro, al ser reconocido y aceptado, en la construcción y constitución del saber. El diálogo freiriano así asumido, se caracteriza por:

1. Ser de carne y hueso. Como exigencia existencial, tiene que ver con las formas de vida, de la cual parte todo ser. Rompe con el verbalismo.
2. Ser constructivo en relación con la verdad. El diálogo riñe con la polémica, pues no va a generar compromiso sincero, respeto a la verdad o al saber. El diálogo en este sentido es edificante (Lipman); en sus encuentros con otros saberes producen nuevos conceptos vitales.
3. Ser punto de encuentro creativo y ético.
4. Ser crítico, captar la realidad en permanente devenir porque los invita a pensar nuestro momento, nuestra actualidad.
5. Ser la afirmación de sí mismo ante el Otro y ante el mundo como espejos, llevado a cabo como postura de vida, que posesiona y devela lo que soy y pienso.
6. Ser objeto de interés para quienes participan de él. Es saber lo que él significa y reporta como acto liberador de creación.
7. Ser la superación de situaciones límites en las cuales nos encontramos presos, como lo es el conflicto. La superación, como acto creador, genera nuevas posibilidades de pensar y de vivir.

El diálogo en el aula sirve a estos propósitos, destacando la colaboración, la organización, la síntesis cultural, el crecimiento ético del educando, la mejora del saber riguroso, entre quienes desean constituir un saber común, que los afirma como seres autónomos. "El diálogo no impone, no manipula, no domestica, no esloganiza." (Freire, 1993. P. 216). Ontológicamente toma cuerpo en el sujeto, es abierto y se confronta ante otras posibilidades. Por su esencia es inacabado, no existe la última palabra como se da en el escrito, busca hablar la verdad, en este caso de lo que es el educando como posibilidad razonada y vivenciada.

Finalmente, Enrique Dussel en su texto *Introducción a la filosofía de la liberación* (Dussel, 1995), realiza una caracterización de la interpretación y su relación con el contexto desde una posición ontológica, que bien puede desarrollarse en el ámbito escolar, pues el ser construye mundo, morada y le da una intención, una significación como comprensión. En consecuencia, el comprender abarca y afecta la totalidad de la experiencia-sintiente* del ser, la cual interroga en busca de su significado. La interrogación como pregunta, como aquello que me asombra y confronta mi experiencia vital en un contexto específico, me impulsa a conocerlo y aprehenderlo, pues me es desconocido, está por fuera del ámbito de mi experiencia, por fuera del horizonte de mundo de quien desea interrogarlo. En nuestro ámbito escolar, el educando que se esfuerza por captarlo y comprenderlo. Veamos un ejemplo: "A un pigmeo la tiza puede aparecésele como un bombón o algo para tirar a los monos:

* Sintiente. El ser-hombre afectado por la realidad concreta, el mundo en el cual se haya implicado por medio de sus percepciones para construir modos de vida, paradigmas de vida o de pensamiento.

para mí la tiza es para escribir porque puedo escribir, porque muchas veces la he usado con esa finalidad. Es decir, cuando digo “tiza” ya es algo dentro de mi mundo, tiene un sentido; si no tuviese un sentido en mi mundo me preguntaría: ¿para qué es la tiza? De lo dicho se desprende que la totalidad de nuestra experiencia está situada dentro de un horizonte, que hace que todo lo que se encuentra en mi mundo me sea “comprensible”. (Dussel, 1995. Pp. 87-88). De hecho, todo lo que hace el ser-educando en la institución escolar es fortalecer, por medio de la interpretación, el sentido de mundo en su formación como ser-ciudadano, al cual aspira incorporarse plenamente, con capacidad de decidir, de incidir y de transformar el contexto social. De ahí la actitud de preguntar por el sentido y significado de lo que se da en la escuela por parte del educando: El ¿por qué? El ¿para qué? El ¿cómo? Preguntas que en su comprensión el docente debe guiar en su elaboración y posible resolución.

Nos encontramos ante un posible “fundamento” de lo que es el saber escolar y formación moral del educando en el mundo. En el fundamento se da el saberse- pensar desde una posición o postura crítica, que se abre al mundo, al Otro, al saber, que es múltiple, que rompe con la posición egocéntrica, descubre y comprende lo diferente. El Otro se convierte en el ser intencional, en experiencia fundante, para decir hay algo ahí, como principio, como verdad, como saber, como lo manifiesta Ponty en el texto *Fenomenología de la percepción*. (Ponty,1997). Es lo que intenta realizar el ser-educando en la escuela.

Comprender nos invita saber que existen distintas posturas acerca de un problema, que a través de la historia pueden ser opuestas, a partir de puntos de vista radicalmente distintos. Esto último enriquece la visión, el horizonte de estudio para su comprensión en el aula, dando mayor posibilidad de análisis y reflexión crítica que puede llegar a formular nuevas salidas ante un objeto de estudio. Por ejemplo, los paradigmas de las revoluciones científicas son fieles testimonios de lo dicho. Copérnico, Galileo, Newton, Einstein, entre otros, nos dan un panorama de la situación de la ciencia y del universo cambiante en la historia de la humanidad.

La pregunta por el “fundamento”, por el sentido del ser, es por lo regular la pregunta que se hace el adolescente, que tardíamente confronta en la clase de filosofía en la educación media. El ¿por qué? Determina su itinerario de estudio, que va más allá de una mera habilidad o utilidad. La pregunta implica una interpretación y saber estar en el mundo, que va incorporando nuevas situaciones antes desconocidas, ocultas en su formación y que van a engrosar su paradigma de vida, que se ajusta a un ámbito cultural en el cual se desenvuelve ontológicamente. Por ejemplo, preguntar por el sentido de ser latinoamericano. Es decir, siempre buscamos (ser) el sentido de nuestra época, nuestro presente, en el cual tratamos de descifrar el significado o signo que le recorre, determinando mi manera de ser en sociedad, de proyectarme, de comprenderme desde múltiples posibilidades. En nuestro caso, el de ser latinoamericanos, inscritos en el mundo de las sociedades de comunicación. Lo cual exige pensar la escuela en el gobierno de sí mismo.

1.4

PARA UNA FILOSOFÍA CRÍTICA DEL SUJETO EN EL MUNDO ESCOLAR: *CURRÍCULO Y EPISTEMOLOGÍA*

Introducción

El panorama actual por el que atraviesa el sujeto escolar en su formación es cada vez más complejo en lo que tiene que ver con unas políticas agresivas, unos dispositivos discursivos de mercado y competitivos al interior de la escuela, que ponen en duda el papel de las humanidades en el currículo.

En nuestro caso, la pedagogía, despojada de su rostro, de su propio discurso; el cual se refleja en el momento de construir la malla curricular y la puesta en escena por medio de la didáctica, que pone en acto lo que hoy podemos llamar otros discursos o conocimientos, a los cuales podemos nombrar unas epistemologías empresariales, que han desdibujado la vida académica e incluso la formación de un sujeto democrático.

1.4.1 Sujeto escolar, conocimiento y poder

¿La escuela busca la verdad o reproduce unos discursos con pretensiones de verdad? Esta pregunta nos lleva al rol que el sujeto asume al interior de ella, en relación con el saber, con el conocimiento en su formación; asociado a una “educación” moral del mismo, ligado a unas relaciones específicas de poder de carácter racional, que afectan no sólo al sujeto educando, sino al sujeto educador, al sujeto administrativo, a la malla curricular y a la didáctica; generando conflictos y posturas críticas en el mundo escolar.

Al respecto se dice: “crítica” se refiere aquí a una amplia gama de cuestionamientos disciplinares acerca de las formas en que el poder actúa a través de las prácticas discursivas y rendimientos de la escolarización; a los diversos modos de investigación crítica con los que se pretende comprender, por ejemplo, cómo se construye la marginación de la gente y las diversas formas de actuar que tiene el poder (Popkewitz; Brennan, 2000, p. 18).

Crítica asumida como práctica del conocimiento, de la cual el Otro hace parte. De ahí que la epistemología en el currículo escolar brille no por buscar la verdad, sino por comprender las

condiciones que facilitan su aparición. Precisamente, es lo que realiza Foucault por medio de la episteme en la aparición de los discursos en un tejido académico, (Gil, 2015) que, por sus características, se ubican en el umbral de la positividad o de la misma ciencia, que atraviesa la malla curricular, cargada de historia en su producción discursiva, no exenta de relaciones y efectos de poder, que en Althusser son de orden ideológico (Althusser, 1977). En lo que llamaríamos una epistemología social. La cual “estudia el lenguaje como efectos de poder” (Popkewitz; Brennan, 2000, p. 23). Constituida como conocimiento, que se implementa en el sujeto a educar a través de una serie de tecnologías, que modelan el cuerpo y el pensamiento; en lo que se ha dado en llamar un dispositivo pedagógico (Bernstein, 1998).

Lo anterior, precisa de una reconceptualización del sujeto, de su subjetividad, de su subjetividad desde el discurso y la práctica escolar. En esta dirección, “Las historias que escribió Foucault, por ejemplo, se refieren a cómo se convierte a la persona en un sujeto por medio de reglas y estándares concretos de modelos institucionales determinados, pero que no se pueden reducir a constituciones concretas” (Popkewitz; Brennan, 2000, p. 27).

Que van más allá de la planta física escolar y se fortalece en el entramado social, en la construcción de la figura del sujeto educando a través de unos discursos legítimos y verdaderos, en la que no desaparece la acción del poder en el sujeto. Es así como, “Dentro de este paisaje, el poder es ‘algo’ que posee la gente y esa propiedad se puede redistribuir entre los grupos para desafiar las desigualdades, de ahí el uso del término ‘soberanía’”. (Popkewitz; Brennan, 2000, p. 32).

Lo que supone una labor específica del poder en el ámbito escolar, en la reorganización del saber y del conocimiento a su favor. Así: “El poder como soberanía crea a menudo un mundo dicotómico en el que están el opresor y el oprimido, produciendo así un dualismo cuyo efecto es el de definir grupos sociales particulares como entidades monolíticas”. (Popkewitz; Brennan, 2000, p. 33).

El poder se incrusta y, se entrelaza en el orden monolítico que pueda tener el currículo escolar; dependiendo de las circunstancias, puede ser autoritario o flexible, preferiblemente este último, navegando con soltura en la práctica y cotidianidad de la escuela. Aun así, no deja de actuar con principios básicos de inclusión y de exclusión en la formación del sujeto, que esculpe y da forma.

De esta manera, “Aquí, Foucault revisa la noción nietzscheana de una ‘voluntad de saber’, para considerar cómo los sistemas disponibles de ideas disciplinan a los individuos al actuar, ver, pensar y verse a sí mismo en el mundo” (Popkewitz; Brennan, 2000, p. 34). Nos encontramos con un conocimiento, que, a través del currículo se disciplina, se normaliza y se controla a la comunidad académica.

Esto último, por medio de unas tecnologías, reglas y comportamientos altamente racionalizados, donde el poder productivo va a actuar en el deseo, en la sensibilidad, en la disposición del hacer y pensar del educando y del educador; en lo que sería un conocimiento productivo como resultado

final de su acción. Hoy centrado y acaparado por el capitalismo cognitivo y digital, pues el conocimiento se ha convertido en mercancía, de la cual hay que apoderarse con la patente intelectual de la empresa o corporación.

La educación, la escuela, precisan de una subjetividad centrada en un tipo de conocimiento intangible, que se vuelve artículo de consumo, el cual se vende directamente en el mercado, una vez terminado el ciclo escolar. Así, el objetivo que se persigue pasa por un profundo trabajo cognitivo incorporando los tics, el estudio a distancia, entre otros; los cuales evitan en gran medida, dentro de un nuevo paradigma educativo, costos y menos desgaste innecesario. Esta depuración va pareja con las pretensiones del capitalismo cognitivo, que va más allá del espíritu competitivo neoliberal y que ha impactado el currículo y la evaluación escolar en su diseño a través de las competencias y las tecnologías

La constitución de la subjetividad escolar es fruto de múltiples relaciones de saber y poder, que es el universo de la enseñanza, que va a producir y consolidar un educando productivo, por medio de múltiples estilos de aprendizaje, en la que la pedagogía da su aporte y validez.

¿Cuál es la postura del sujeto ante la constitución de su subjetividad en el proceso de aprendizaje? Ante todo, tomar posición y distancia ante los mismos aprendizajes y ante el conocimiento y el mismo poder que le cruzan en el aula y por fuera de ella, asumiendo una postura y reflexión crítica, ante una situación concreta de querer educarse, de querer formarse, en el momento de consolidar su subjetividad.

El debate gira en torno a un sujeto que desea formarse dentro de los parámetros de la autonomía y un poder que desea domesticar a través del conocimiento y la moral. Entonces, ¿qué es lo que se debe “enseñar”? ¿formación o adiestramiento? ¿Cuál es el rol de la pedagogía en este panorama? Ya que una educación, una escuela democrática que se preocupa por el conocimiento, ha de preocuparse no sólo por él, sino por el cultivo y gobierno de sí mismo en la formación humana, capaz de construir comunidad académica y fuertes lazos de reconocimiento en diversas instancias de orden social.

En este sentido, desde una postura ética y crítica del pensamiento, que incentiva la formación en el cuido, en el conocimiento y en el gobierno de sí mismo. Lo cual lleva al ejercicio de la libertad. Es el sujeto que se examina a sí mismo en lo que piensa y en la forma como actúa. Tema de gran interés para la escuela, como para nuestro presente.

1.3.2.2 El método, el sujeto y la verdad

El acto ético y crítico nos permite tomar distancia frente a políticas, frente a técnicas y frente a metodologías de aprendizaje que objetivan, que abusan y que invaden el pensamiento del educando y del educador.

En contraste con ello, las metodologías de la objetivación reflexiva construyen al sujeto/sí mismo como el objeto de un método científico asumido y en relación con una totalidad social. Eso fue lo que, en efecto, hizo que la sociedad fuera trascendente y el sujeto individual objetivado (Popkewitz; Brennan, 2000, p. 66).

El sujeto educando se convierte en objeto de problema epistémico, que ha de ser tomado por medio de unas metodologías y miradas de corte científico o, mejor, positivista en su posible solución. En otras palabras, el sujeto como problema de verdad. Que hoy, como se le enseña en la escuela, es palpable, manipulable, demostrada y apropiada en hechos concretos.

Un examen escolar es fiel ejemplo de ello. Ya la verdad deja de ser un asunto de sabiduría, de saber espiritual; siendo abordada por el método científico moderno, que la ha de poner en evidencia, acompañada de la sistematicidad, de la estadística, del dato, de la verificación, de la demostración, escenificada en un gran campo paradigmático y epistémico.

En consecuencia, hay una estructura epistemológica de cómo pensar al sujeto en el aprendizaje, de cómo transformarlo acorde con las necesidades sociales y del mercado laboral, implementado a través del dispositivo pedagógico. “La objetivación de la subjetividad está siendo construida a través de diversas tecnologías pedagógicas. Una de ellas se encuentra en la redacción de la política educativa”. (Popkewitz; Brennan, 2000, p. 74).

Ya se pretenden unas competencias, unos objetivos y unos logros epistemológicos en su adiestramiento. Por tanto, el educando tiene que demostrar (verdad objetiva) que es hábil en su hacer, regulado por unos dispositivos de evaluación y calificación que le reconfiguran cognitivamente como ser calculable y metódico, reflejado en unas prácticas discursivas en el ámbito de la escuela.

Es decir, la escuela asiste a unas nuevas epistemologías, a unos conocimientos empresariales, que le han transformado en lo más profundo su espíritu formativo, pues hoy ya no se habla de formación, sino de adiestramiento, de habilidades pragmáticas.

O sea, se ha abandonado la comprensión reflexiva y crítica en el espíritu formativo de las humanidades, por un adiestramiento de las meras habilidades, que rayan en un simple hacer y descripción de lo aprendido desde un discurso positivista, provocando un divorcio entre ambas posturas en el momento de interactuar con el conocimiento.

Podemos decir que el discurso epistemológico o epistémico de la escuela, está interesado por un hacer, por un resultado práctico. En esta dirección, la verdad es algo que se liga desde sus entrañas, a una estructura epistemológica, pues lo que se hace en la escuela, es crear verdades en su producción a través del dispositivo pedagógico que la sostiene.

Así, el sujeto escolar, interesado por la educación, por el conocimiento, busca constituirse en autoridad de verdad. Al respecto se dice: “Desde el punto de vista de la producción de la verdad, sin

embargo, la cuestión central, no es determinar si la verdad es verdadera o falsa, científica o ideológica, sino como se ha producido, cómo circula, se transforma y se usa". (Popkewitz; Brennan. 200, p. 82).

Es decir, una verdad pragmática que modifica la voluntad de saber y conocer del educando, donde el docente también se ve abocado en asumirla en el diseño del currículo, debido a múltiples presiones políticas de orden oficial y privada. En otros términos, se trasfigura el cómo conocemos y el cómo se estructura la verdad en el discurso pedagógico.

Ahora bien, frente a este panorama epistémico, el sujeto educando se ve forzado a pensar lo que aprende, lo que conoce, en especial al interrogar la verdad dentro de una epistemología empresarial, y de unos discursos que producen verdades de cualquier género.

Pues lo que importa no es la verdad, sino la producción de verdades en su credibilidad y autoridad que de ellas emergen. En últimas, es preciso preguntarse: ¿Qué tipo de verdad irrumpe hoy en la escuela, cuando en la mayoría de las veces se anuncia anónimamente? ¿Cuál es el rol de la didáctica frente a este tipo de verdad en el aula?

Estas preguntas tienen que ver con el contexto en el cual hoy se desenvuelve la escuela en su episteme, pues se puede decir, con todas las salvedades del caso, que la escuela no forma lo verdadero en relación con la verdad, sino una escuela que capacita para el mero conocimiento pragmático, que, en la mayoría de las veces, está centrado en la imagen o mapa mental, ayudados por herramientas virtuales, en una economía del discurso reflexivo y escrito.

En este contexto, surgen los interrogantes: ¿Cómo se expresa la verdad en el presente? ¿Qué tipo de racionalidad opera en el tránsito que se da entre el conocimiento y la verdad? Podemos destacar, entre otros, una serie de técnicas que afianzan a la escuela en su autoridad.

Por ejemplo, los ya conocidos exámenes, que, para Foucault, es el rey por excelencia en la escuela, cuya característica es su sistematicidad, su finalidad y su metodología, cruzado por competencias que han de demostrar que se sabe una habilidad específica. En consecuencia, esta racionalidad escolar ha de brillar por su habilidad y efectividad pragmática, en el alma del currículo, en la producción y apropiación del conocimiento (Zuluaga, 2005, p. 17).

1.4.2 Método, saber y práctica pedagógica

Vistas las cosas, la racionalidad del conocimiento escolar no está por fuera de un discurso y práctica, distribuido según las necesidades de la malla social, en la que todo sujeto de conocimiento se desenvuelve. En este sentido, el conocimiento como parte de una episteme, a la vez de un paradigma, no deja de ser de orden histórico, sus reglas, sus enunciados y su articulación a la

escuela obedecen a un sentido de época con rostro propio, en el que se encuentra inscrito; en el que los sujetos toman posición en conexión con la producción del conocimiento.

¿Cómo sabemos acerca del conocimiento? Una posible salida a esta pregunta es por medio del mismo discurso que lo produce, el cual se refleja en un dispositivo pedagógico, que ha de manifestarse en una práctica pedagógica, que en Zuluaga se caracteriza por cinco puntos. El primero, como modelo o paradigma. El segundo, como una pluralidad de conceptos de conocimientos. El tercero, como unas formas de funcionamiento del discurso institucional. El cuarto, como las características sociales adquiridas. El quinto, como las prácticas de enseñanza. (Zuluaga, 2005, p. 22-23).

En estos puntos, la racionalidad del conocimiento escolar se plasma en un hacer-ser, llevado a cabo por un método que facilita su realización en el aprendizaje, tal como lo es el saber pedagógico, asumido como concepto metodológico plural, a diferencia de una teoría homogénea. (Zuluaga, 2005, p. 24-25). En consecuencia, el saber se refiere al objeto por medio de conceptos, métodos y procedimientos de orden epistémico a su interior, los cuales son apropiados por el discurso. “El saber pedagógico proporciona un territorio a las problematizaciones acerca de la pedagogía, una base material y conceptual desde la cual es posible llevar a cabo intercambios con ciencias y filosofías sin perder la especificidad y la autonomía”. (Zuluaga, 2005, p. 26).

Es así como la práctica pedagógica está inscrita en el saber pedagógico y éste en la episteme; en las que se dan alianzas estratégicas de conocimientos, de metodologías, de conceptos, de prescripciones y de observaciones que nacen a su interior; conjugadas en el aprendizaje, que, como una gran tela de araña, se entrecruzan y se centran epistemológicamente con el método de aprendizaje y de enseñanza.

Así, la racionalidad y el conocimiento escolar pasan por el filtro del método, tan importante para la escuela contemporánea en la configuración de un umbral positivista (Foucault, 1983). En la que la pedagogía y la metodología son asumidas como campos de poder en un orden conceptual. En este sentido, para el filósofo alemán Leo Strauss, “La méthodologie, est forcément réflexion sur les limites de la science. Si la science est en vérité la forme la plus haute de la connaissance humaine, la méthodologie est réflexion sur les limites de la connaissance humaine”.* (Strauss, 1986. p. 78).

Como podemos ver, el saber y el conocimiento escolar están confinados a los límites de la metodología, en el afán de un espíritu científico y pragmático. En otras palabras, la crítica a esta concepción de aprendizaje en el que se ha atrapado al currículo en su trazo está en que la formación, el saber, el conocimiento escolar, no necesariamente pasan por el dominio absoluto del método

* La metodología es necesariamente una reflexión sobre los límites de la ciencia. Si la ciencia es en verdad la forma más elevada del conocimiento humano, la metodología es una reflexión sobre los límites del conocimiento humano.

científico, hay otras epistemes, otros saberes, con sus formas, con sus dinámicas, con sus singularidades, tan válidas como el conocimiento científico; sin que se convierta en obstáculo epistemológico (Bachelard, 1973).

Pues, es la episteme la que posibilita el saber de una época, de la cual hace parte el conocimiento científico. Como vemos, uno de los tantos problemas que atraviesa a la escuela, así como a la educación para nuestro presente o época, no es la verdad, el saber, el conocimiento, pues ya hacen parte de su estructura curricular, de su discurso cotidiano, de sus procedimientos evaluativos, entre otros.

Es el cambio de paradigma que se vive, hoy centrado en la comunicación, con el riesgo de caer en la mera opinión, de unas habilidades desconectadas de la formación del sujeto en la constitución de la subjetividad. Justamente, el principio de verdad es reemplazado por la comunicación, por la información, por el relativismo, por un espíritu pragmático mercantil, como fuente de autoridad y de certeza.

Es decir, la verdad ha dejado de ser, para ser operativa, procesada, datada y mediatizada, en medio de una red virtual del conocimiento. Con el riesgo de que el sujeto de conocimiento, tal como lo conocemos, sea ocultado, al ser dejada a un lado su formación crítica y espiritual que ha cultivar la libertad. Lo que nos lleva a decir que vivimos una época en la que se está dando la reconfiguración del sujeto de conocimiento escolar.

El saber pedagógico permite interactuar con otros campos del mundo epistemológico, no sólo consigo mismo, sino con la cultura, la política, la ciencia, la economía, etc., que cruzan los saberes de los sujetos implicados en los procesos de aprendizaje. Precisamente, el saber pedagógico se libera de su uso instrumental atrapado en el método, como fórmula Zuluaga, a través de la práctica pedagógica: "Ella era también una práctica discursiva, y, por tanto, una práctica que adquiría materialidad en una institución social (la escuela) y que había producido un nuevo sujeto social, el maestro" (Zuluaga, 2005, p. 50-51).

Por tanto, la episteme produce un saber, un discurso pedagógico, que tiene su propia dinámica y rigurosidad, que no pasa por el método y la prueba científica. No es su objeto principal. Es aquí donde la pedagogía toma mayoría de edad, toma autoridad, tiene su propio rostro en el ejercicio de la formación del educando. Así, el saber pedagógico en conexión con la pedagogía que se piensa a sí misma desde una autonomía permite relacionarse con otros saberes, con otros conocimientos, incluyendo el científico, sin que se desdibuje, incluso en una sociedad de comunicación, de información y de diseño mediático.

Podemos decir que la pedagogía en su saber específico, entendida como un pensar crítico de la educación; elabora un discurso que la lleva, no tanto a hablar de la verdad, de la moral, de la administración, de unas racionalidades, sino de la construcción de sí misma como principio de

libertad reflejada en el sujeto educando. Su saber quiebra el principio del umbral positivista; pues su discurso es a la vez una práctica que son las suyas. Ella es un saber que se libera y transforma al sujeto en su subjetividad, ante un falso positivismo y pragmatismo mercantil en su “formación”; ya que el saber pedagógico libera y no sujeta.

Visto lo dicho. ¿Cuál es la relación de la pedagogía con el saber? Al respecto el pedagogo Humberto Quiceno destaca: “El saber en Foucault es una noción que sirve para estabilizar una serie de conocimientos. El saber fija, retiene, paraliza, identifica, ordena y organiza” (Zuluaga, 2005, p. 75). Vale acentuar que el saber pedagógico posee su legitimidad y validez, que incide no sólo en el pensamiento, sino que se manifiesta en las acciones, en los hechos, en las cosas, que explica y que aborda el conocimiento, desde su propio discurso; sin pedir prestado a otras disciplinas o conocimientos (Zuluaga, 2005, p. 76).

Conclusión

Finalmente, la pedagogía habla desde sí misma, no como objeto, no como heterónoma; ella misma construye su autonomía, su saber. Hoy es urgente liberar a la pedagogía, por ende, al currículo y la didáctica, de unos discursos que no son los suyos, que los han distorsionado, cuyos resultados hoy se palpan en una escuela extraña o empresarial, sin que se niegue el mundo laboral.

En esta dirección, el saber pedagógico ha de reformularse, frente a unas falsas pedagogías que inundan el mercado escolar. Ella no está ligada a unas normas, reglas o formalismos de gestión de calidad, que la borran, la distorsionan y la alienan. Ella ha de ser productora de saber, de conocimiento liberador que impacta y transforma la vida de los implicados en estos procesos educativos.

Ya es hora de que el saber pedagógico se reconstruya en su propio lenguaje o discurso, que se libere de cargas pesadas y de conocimientos que no han sido los suyos y que semejan a una gran arquitectura pesada de verdades acabadas. Ella ha de ser abierta y creativa en el momento de edificar el saber escolar. Es hora de que la pedagogía se desinstitucionalice para que logre claridad conceptual en su trajinar en el ámbito del saber, que se deslinde del falso discurso positivista, el cual esconde otros intereses.

Al respecto Richard Jones, acompañando a Foucault dice: “Decía que tales epistemologías ayudaban a asegurar nuestra permanente condición de dominados porque creaban la ilusión de que el saber existe con independencia del poder” (Jones, 1993, p. 84-85). Una de las tantas posibles liberaciones del saber pedagógico, pasa por el desprendimiento de unos discursos que no son los suyos y que impacta al sujeto en su saber.

CAPÍTULO II

ESCUELA Y HUMANIDADES

2.1

LA IMPORTANCIA DE LAS HUMANIDADES EN LA ESCUELA

“La universidad se piensa y se representa desde el lugar privilegiado de lo filosófico: dentro y fuera de las Humanidades. No resulta nada sorprendente que Kant conceda semejante privilegio a la facultad de filosofía en su arquitectura de la universidad”.

Jacques Derrida (Universidad sin condición.)

Introducción

Hablar de las Humanidades es pensar y problematizar al hombre, objeto de su saber específico en su formación, en un contexto determinado como hacer, en el cual se encuentran inscritas y se constituyen en un proyecto pedagógico, que va más allá de los muros escolares y se piensa a sí misma y al entorno. Es decir, un mundo nuevo, que piensa las contrariedades del momento como la globalización; lo subcontinental, como lo es Latinoamérica; lo nacional, lo regional y lo local. Esto en relación con la tradición, la riqueza cultural, científica, política y ambiental, en un clima de verdadera democracia constructiva, de lo que representa para el hombre y para la Universidad, en un diálogo de saberes, que incluyen responsablemente la mirada y la alteridad, en la cual el Otro, con su riqueza espiritual, se constituye en parte de mi horizonte de vida, tal como lo afirma Enrique Dussel, este último para el hombre latinoamericano. En este diálogo de saberes, la palabra crea cultura en el proceso de aprendizaje, modifica la realidad por medio de acciones solidarias a través de una toma de conciencia intencional histórica, como se destaca en Freire. Aquí las Humanidades se piensan a sí mismas, en procura de un rostro único, en destacarse en su papel ordenador del hombre, ante otros saberes o disciplinas que tienen sus propias problemáticas que, en últimas, centran sus preocupaciones y resultados en la humanidad.

2.1.1 Una breve mirada a las Humanidades

“Sócrates. - Así: este nombre ánthropos indica que, a diferencia de los demás animales que ven, mas no reflexionan en nada ni razonan ni miran (anatherei), el hombre, por el contrario, a la vez que ve – eso es ópope - mira (anatherei) y razona sobre todo lo que ha visto (ópope). De ahí, pues, que,

correctamente, a diferencia de las fieras, al hombre se lo llamó ánthropos; mira –lo-que-vio (anatron ha ópope)”.

Platón. Crátilo 399-c

Hablar de las Humanidades es hablar de lo que ellas han sido y serán para las sociedades y para la historia, en las preguntas perennes que se han formulado en distintos momentos y que persisten como problemas. ¿Cuál ha sido el papel de las Humanidades como creadoras de pueblos en la historia? La respuesta a esta pregunta la podemos desglosar en cuatro grandes momentos básicos:

El mundo clásico griego. Surge la pregunta por el hombre y su papel en la polis, como ser libre, como ciudadano, tal como se manifiesta en la preocupación socrática, que lo aborda desde su ethos, invitándolo a conocerse a sí mismo, que sea dueño de su existencia, en la cual el Otro se conoce por medio del diálogo, caracterizado por el preguntar y el contestar. Asimismo, vemos la aparición y reflexión del movimiento sofista, que busca democratizar el saber, desligado de prebendas absolutas concentradas en un régimen aristocrático. La intención se ve en elevar al hombre por medio de la palabra argumentada, a un amplio espectro de saberes, caracterizados por sus debates públicos, en los cuales la verdad se vuelve relativa, dependiendo del ejercicio del poder. En esta etapa de la historia nos encontramos frente a dos miradas hacia el hombre y al poder. Una que busca perpetuar los privilegios aristocráticos y la otra que se abre a una nueva realidad de la cultura griega, reflejada en el esplendor de Pericles.

El mundo del renacimiento. El hombre se constituye en el centro de todas sus actividades, en lo estético, lo científico, lo literario, lo político, lo filosófico, lo educativo, por mencionar las más importantes. La universidad como institución ya había entrado en escena en el mundo medieval. Los aportes del Renacimiento son invaluable, en especial desde un pensamiento práctico, como se destaca en Montaigne. Los pensadores sobresalen por sus reflexiones realistas de la política, tal es el caso de Maquiavelo, la mirada moral del creyente Alighieri, la Utopía de la mejor sociedad en Moro, la dignidad humana en Pico Della Mirándola. En fin, hay un florecer de los estudios humanos, la gramática, la historia, la filosofía, la retórica, las artes, entre tantas. De esta forma, brota una nueva actitud crítica de lo que es el método científico; Galileo se da el lujo de conocer la naturaleza por medio de las matemáticas. Es una etapa de profunda revisión cultural, filológica e histórica. El mundo moderno. La racionalidad, el empirismo, las ciencias, la política y la libertad, sumados a lo social del nuevo hombre moderno, marcaron las polémicas del humanismo hasta bien entrado el siglo XX. Nos encontramos ante un sujeto productivo, dominador de la naturaleza, lógico y a la vez ilógico, científico y ambicioso; resumido en palabras de Pascal: el hombre es grande y miserable a la vez. Reflejado en la figura tormentosa del Fausto de Goethe. Esta frase expresa los debates y preguntas que afectan la condición humana: el racionalismo de Descartes, la polémica entre modernos y antiguos, el influjo de la Ilustración en amplios sectores de la población, tal como se dio con la enciclopedia de Diderot, el principio de autonomía y dignidad kantiana, que invita al hombre a salir de la condición

de menor de edad en la que se encuentra preso, la discusión entre el hombre natural y el hombre social y su entrega a la idea de un contrato social, que va a regir el espíritu político de los Estados modernos, Hobbes, Locke, Rousseau, el nacimiento de la economía moderna y las desigualdades socioeconómicas que surgen del nuevo sujeto económico, criticado por Marx en sus escritos juveniles de 1844, en que se destaca el análisis de un ser enajenado en la producción capitalista; igualmente el problema de la libertad, que en el siglo XIX y en el siglo XX alimentaron arduos trabajos, no sólo literarios, filosóficos, políticos y económicos, sino desde la propia condición humana frente a Estados totalitarios y en algunos llamados democráticos.

Por último, la visión que se tiene del hombre desde los inicios de la modernidad es múltiple, desde el hombre máquina del siglo XVII, Descartes – Hobbes; el hombre formal e institucionalizado, el liberalismo; el hombre social con sus derechos, el socialismo; el hombre positivo, Comte; hoy el hombre computarizado y virtual en una vertiente del cognitivismo.

Nuestro momento. Las Humanidades hoy se encuentran cruzadas por variados interrogantes y dificultades en su lenguaje; el hombre que veíamos no hace mucho con su discurso universal, se halla en crisis. Como dice Marx, “todo lo sólido se desvanece en el aire”. Marshall Berman lo retoma para un título de su libro, en el que caracteriza lo que es la modernidad y el mismo hombre como experiencia. Hoy afrontamos un profundo reacomodo del saber y del poder y la misma verdad en el mundo de la tecnología, de la crisis del medio ambiente, del ahogo del Estado nacional, de los problemas que genera la globalización y sus políticas macro, que afecta a millares de seres humanos sin opción de un proyecto de vida, los conflictos interculturales y la defensa de la cultura ante un modelo hegemónico y excluyente de consumo enfermizo, el problema de los derechos humanos, su reformulación y su disputa entre los derechos de crédito y los derechos de libertad, los problemas éticos en los que se debaten los gobiernos, las empresas y la misma ciencia, como lo son la clonación, los genocidios y su impunidad, que ponen en entredicho todo lo hecho por el mismo hombre. Asimismo, pensar las Humanidades es recoger lo más valioso que se ha dado a través de la historia que engrandece al mismo hombre, a pesar de todas sus contradicciones inscritas en su naturaleza, evitando caer presos en un olvido cómplice que recorre el mundo contemporáneo. En fin, hablar de las Humanidades hoy, exige un repensar lo que ellas son desde un diálogo de saberes que permita ganar y profundizar el sentido de la democracia a través de acciones para la vida. En este ámbito se inscribe y se mueve el espíritu de la universidad, en un contexto que amerita preguntas como las siguientes: ¿Se puede hablar de pensamiento latinoamericano? ¿Somos un fruto híbrido de culturas? ¿Es preciso renegar de lo mejor de la humanidad para declarar nuestra autenticidad? Leer Latinoamérica en sus Humanidades ha pasado inicialmente por su literatura, las artes, en especial la pintura y en esta última etapa de su historia la política y la filosofía.

2.1.2 humanidades y universidad en el mundo de hoy: pensar nuestra condición

“El intelectual es,
sencillamente, un ser humano
que cuando lee un libro
tiene un lápiz en la mano”.

George Steiner. *Pasión intacta*.

En este sentido, la universidad recoge desde un espíritu crítico y reflexivo, a la vez que práctico, lo mejor del aporte de las Humanidades en la formación de futuros profesionales, con el sello inconfundible de su espíritu académico. Ello plantea la urgencia de humanizar la misma universidad, de sensibilizar, tanto a los futuros egresados como a los mismos docentes, de la necesidad de las Humanidades en la visión histórica, literaria y filosófica, para su efectivo despliegue como alma institucional. Esto amerita revisar la calidad de la educación y de lo que impartimos como docentes. ¿Qué profesional deseamos para el mundo? ¿Cuáles son las nuevas urgencias humanas que se dan en un mundo cada vez más complejo y cuál es la alternativa que brinda la universidad? ¿Las Humanidades son mera especulación sin importancia alguna, frente a unos saberes concretos y productivos? ¿Dejamos a nuestros educandos ante una soledad espiritual, que va a desembocar en conflictos y en posiciones pasivas ante los destinos tanto de sí mismos como de su ciudad? Estas preguntas son de vital importancia para aquellos jóvenes provenientes de grupos multiétnicos, con tradiciones y visiones propias de la vida, que se han de cruzar con otras formas de existencia. En este sentido, todo lo que compete al pensar y al hacer del hombre, que por su condición humana afecta a las ciencias, las tecnologías o las mismas matemáticas alejadas de un falso paradigma ante las Humanidades. Hoy las nuevas necesidades requieren de un profesional versátil, que razone y sea razonable, que conozca de política, en aras de formar una “cultura opinión pública”, que aborde con soltura temas de cine, arte, literatura, entre otros. Lo que algunos llamarían un hombre competente.

La importancia de la enseñanza de las Humanidades radica no tanto en el número de horas, ni de materias, lo primordial es lo que se enseña, ante todo el deseo que despierta en el educando de aprender cómo ser magnánimo. En consecuencia, precisamos un maestro abierto, sencillo, riguroso y cálido, en el cual su mirada hacia el saber sea horizontal hacia el educando y no vertical. Algunos

sostienen que el problema principal, entre tantos, es la metodología, en especial para aquel que no se formó en la pedagogía, afectando el aprendizaje del propio educando.

Ahora bien, la relación con el saber en su aprendizaje es mediado por el deseo de llegar a él y no por áridos senderos, saturados de tecnicismos propios y válidos para expertos altamente calificados y reducidos. Es decir, las Humanidades en su proyecto pedagógico, en su forma de abordar el saber y de ganar al educando, han de cultivar las “pasiones intelectuales” de los implicados en la educación, que en el futuro se mantendrán vivas en sus memorias como ciudadanos, en lo que sería una “pasión intacta”, tal como lo señala George Steiner. Es hora de acabar con el profesional ignorante, que no sabe más que lo suyo, a veces de manera reducida o recetaria. Las Humanidades en la institución universitaria, a partir de un diálogo de saberes con otras disciplinas académicas, podrían construir un proyecto de lo que es el estudiante, en lo que sería una educación humanista, abierta al horizonte del educando, a los conocimientos universales, que piensa su presente o su realidad desde posturas críticas y reflexivas, ante todo que resalte la vida en seres que al preguntar por su quehacer están buscando su norte. Básicamente se pretenden unos futuros profesionales con principio de autonomía, inacabados como proyectos existenciales, capaces de crear una cultura pública propia, en un ambiente de disenso, en el que la palabra fluye para transformar el mundo y hacerlo más justo para quienes lo habitamos.

Hablar de las Humanidades en el currículo universitario precisa hoy repensarla ante los procesos que se viven en el mundo; en donde los medios de comunicación juegan un papel esencial y clave en la modelación de las vidas y comportamientos de los hombres, frente a los procesos de tecnologización, de saber, de poder y de globalización económica, social y cultural. Repensar las Humanidades se encuentra cruzado por una “nueva” manera de ver al hombre en toda su dimensión, desde la democracia. Es decir, que los sujetos puedan incidir en los asuntos vitales de la existencia, hoy atravesada por posturas éticas en el destino de los pueblos y por la defensa de sus culturas. Las Humanidades en la universidad deben propender a la libre circulación del pensamiento; ante todo reflexivo, crítico y de compromiso, en donde la democracia brille de hecho y no formalmente; donde el cuestionamiento vaya acompañado de un ejercicio académico de lo que es la verdad en el educando, como en la labor del profesor. En este sentido la verdad es un asunto medular de la humanidad y de la misma universidad en la que se forjan futuros profesionales en el ejercicio de unos saberes y unos haberes específicos para la sociedad. Al respecto Jacques Derrida nos dice: “Sin duda, el status y el devenir de la verdad, al igual que el valor de verdad, dan lugar a discusiones infinitas (verdad de adecuación o verdad de revelación, verdad como objeto de discurso teórico-constatativos o de acuñamientos poético- performativos, etc. Pero eso se discute justamente, de forma privilegiada, en la Universidad y en los departamentos pertenecientes a las Humanidades”. (Derrida, 2001. P. 10). Esto implica un proyecto en el cual se piensa desde la actualidad la institución superior. Se exige una postura ante los procesos de globalización en el mundo del hombre y de las culturas; las cuales precisan una nueva mirada en su defensa. Hoy las Humanidades deben pasar

por una mirada y actitud, no sólo clásica de ellas, sino de otras como el medio ambiente, la diversidad cultural, el problema de género, la elección sexual, entre otros. Morin nos lo destaca en Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. (Morin, 2001). La futura educación debe estar centrada en la condición humana, en el contexto de lo que él ha llamado la era planetaria. Condición que permite reconocernos como humanos, a la vez que reconocernos en la diversidad y en el disenso cultural. Es decir, vivimos un momento en el que se han modificado nuestros clásicos paradigmas de ver lo humano, por ende, las Humanidades en el currículo escolar.

Pensar las Humanidades es tener presente cómo ligarlas a los diversos ámbitos del saber y del hacer, en especial la tecnología y la ciencia en la constitución de un nuevo paradigma virtual. Igualmente, en conexión con la vida, hoy referida a problemas de bioética y de biopoder. Los problemas que cruzan a las Humanidades pasan en nuestra época por el problema de la vida y del cuerpo, objeto de múltiples ataques desde distintas posiciones; lo cual precisa una reflexión de lo que es ser el hombre en medio de los profundos cambios que estamos experimentando, no sólo en la ciencia, en la política, sino en la cultura, en los desajustes sociales, en la concentración de las riquezas en reducidos y poderosos grupos económicos, en la centralización del trabajo en unos cuantos, en la manipulación de una cultura del consumo como modelo para el orbe, entre otros problemas que hoy nos recorren. La impresión que se tiene del hombre en nuestro presente es que asistimos al nacimiento del modelo virtual de lo que él es, de cómo debe pensarse y constituirse, frente al viejo modelo de hombre racional y productivo, que heredamos de la Ilustración y de la revolución industrial.

Es innegable que las Humanidades requieren de una nueva postura espiritual para un sujeto desencantado, descarnado y atrapado por el juego de la mundialización. Esta espiritualización estaría acompañada de su visión del hombre como ser biológico y pensante. Es la tríada terrenal: pensamiento- espiritualidad- vida. Tríada inscrita en un mundo complejo de relaciones sociales de poder-saber, caracterizadas por exigir profesionales competentes para el mercado. Esto nos invita a unas Humanidades dispuestas al diálogo, al intercambio con otros saberes, en donde la condición humana se vuelva inteligible en el mundo, en especial en lo que tiene que ver con su formación en la arena universitaria, la cual ha de cultivar una postura ante sí misma y ante su entorno específico.

2.1.3 Humanidades, universidad y ética

“Llamamos en general y en el sentido más amplio <<vida ética>> a toda vida que se gobierna a sí misma conforme a la exigencia categórica de la idea meta de naturaleza ética (también, pues, a la que no es enteramente coherente). Y llamamos al sujeto de esta vida, como sujeto que se determina a sí mismo a una autodisciplina ética, personalidad ética-también en el sentido más amplio”.

Edmund Husserl.

Renovación del hombre y la Cultura

Surge en escena la ética en el discurso de las Humanidades desde la vida, la cual invita al sujeto a pensarse y transformarse a sí mismo, es decir, que sea dueño de su existencia, para así integrarse al saber de la humanidad en sus distintas manifestaciones; esto último en medio del disenso. Desarrollar al interior del currículo de las Humanidades un discurso y una postura ética, permite cultivar la solidaridad y el concepto de bien, en una situación determinada de mundialización; no sólo en la economía, que ha traído profundos desajustes entre pobres y ricos, entre pueblos opulentos y pueblos sumidos en la miseria, en que la marginalización de sujetos y de culturas es notorio, sino también en lo que respecta a los saberes. En el fondo, la reconstitución de una nueva mirada de lo que es el hombre, el cual está cruzado por variados discursos, espacios, tiempos, culturas. En cierta forma el humanismo se encuentra constituido por el principio de la multiplicidad en su manera de

ser. Es aquel hombre que vive por su trabajo en los EE.UU. o España, por mencionar los ejemplos típicos, pero que conserva su familia en Latinoamérica, o aquel que se casa con otras culturas, otros lenguajes. Es este tipo de hombre, al cual debemos brindarle desde las Humanidades unas nuevas maneras de ser culturalmente humanas y libres, tanto en sus pensamientos, como en sus comportamientos; asimismo la democracia, los asuntos conexos con ella, para el común de los ciudadanos y no para los expertos, tal como ahora sucede. Esto exige devolver o dar la palabra desde el currículo al futuro profesional, que participe e incida en los asuntos centrales de su formación académica.

Por lo tanto, repensar al hombre como concepto problemático, es a partir de unos saberes y de unas nuevas miradas hacia las Humanidades en el campo de la vida universitaria, urge abrirse al espacio público, hoy al ciberespacio, el cual peligrosamente rompe con la intimidad del sujeto, a la mirada, a la palabra, a la cultura, a la comunidad científica, al mundo del mercado, entre otros. Asimismo, las Humanidades han de conservar en este diálogo su razón de ser, su actitud clásica, en la forma de acercarse al pensamiento ha de ser reflexiva, crítica, que tenga postura y se piense a sí misma con la capacidad de producir acontecimientos que puedan transformar los modos de pensar y de vivir de quienes son afectados. "Ese nuevo concepto de las Humanidades, sin dejar de permanecer fiel a su tradición, debería incluir el derecho, las teorías de la traducción, así como lo que se denomina, en la cultura anglosajona-una de cuyas formaciones originales constituye-, la <<theory>> (articulación original de teoría literaria, de filosofía, de lingüística, de antropología, de psicoanálisis, etc.), pero también, por supuesto, en todos esos lugares, las prácticas deconstructivas. Y tendremos que distinguir con todo cuidado aquí entre, por una parte, el principio de libertad, de autonomía, de resistencia, de desobediencia o de disidencia, principio que es coextensivo a todo el campo del saber académico y, por otra parte, su lugar privilegiado de presentación, de reelaboración y de discusión temática que, para mí, sería más propio de las Humanidades, pero de unas Humanidades transformadas". (Derrida, 2001. PP. 20-21). Tal es la invitación curricular de las Humanidades en la universidad, en cuya malla circulan, fluyen y se encuentran distintos saberes, en un sujeto que se piensa y los piensa en medio de un mundo cada vez más virtualizado, de páginas Web, de televisión, de Internet, de fax, de libros electrónicos, entre otros, para aquellos que tienen la posibilidad del libre acceso a estas tecnologías de punta y donde el libre pensamiento tiende a ser patentado por las compañías de orden transnacional.

Nos atrevemos a pensar que las Humanidades en la universidad, pasan por una confrontación contra un humanismo y una formación ideológica, a la vez técnica e instrumental en la figura del educando, que en el fondo justifican lo existente, sin cambiar nada en absoluto, es decir, se cuestiona, pero se sigue pensando y actuando igual frente a aquello que criticamos. La enseñanza de las Humanidades transita por la afirmación y transformación de sí mismo, para poder actuar con plena lucidez en el mundo. Esto exige el cultivo de una postura propia en las formas de pensar y de abordar al hombre en nuestro momento, en afirmar su condición de ser en una conversión radical de sí mismo; para así

reivindicar la vida, el ecosistema, la cultura, en últimas, lo que es la misma humanidad, que en la universidad por su característica ha de realizarse a través de un saber manifestado en la figura del docente. "En las Humanidades, sin duda alguna, se trata especialmente de las obras (obras de arte, de arte discursivo o no, literario o no, obras canónicas o no). Pero, en principio, el tratamiento de las obras, dentro de la tradición académica, depende de un saber que, por su parte, no consiste en obras. Profesar o ser profesor, en esta tradición que precisamente está en proceso de mutación, es sin duda producir y enseñar un saber al tiempo que se profesa, es decir, que se promete adquirir una responsabilidad que no se agota en el acto de saber o de enseñar. Pero saber profesar o profesar un saber, saber producir un conocimiento, incluso, no es, dentro de la tradición clásico-moderna que estamos interrogando, producir unas obras. Un profesor, en cuanto tal, no firma una obra. Su autoridad de profesor no es la del autor de una obra. Es quizá esto lo que está cambiando desde hace algunos decenios, encontrándose con las resistencias y las protestas, a menudo indignadas, de aquellos que creen poder distinguir siempre, en la escritura y en la lengua, entre la crítica y la creación, la lectura y la escritura, el profesor y el autor, etc". (Derrida, 2001. P. 38). La obra produce un acontecimiento en la vida y en el pensamiento de quienes se encuentran inmersos en ella, dejando huellas profundas en sus visiones de mundo, en donde el modelo de hombre, de saber y de Humanidades tal como se han venido asumiendo desde la cátedra, están en crisis, que Foucault criticara en la década de los sesenta con la muerte del hombre;(Foucault, 1984) frente a unas sociedades que llamaríamos del ciber-mundo, de virtualización, de comunicación o del Internet. Es decir, asistimos al nacimiento de un nuevo paradigma de orden epistemológico del cual el hombre o el sujeto no escapan. En esta aparente situación, el conocimiento, el saber, la ciencia, la tecnología jugarán un papel estratégico. Así hablar de las Humanidades precisa de una actitud, de una postura ética frente a sí mismo, frente a lo que llamamos humanidad, en una época marcada por profundas desigualdades ante el conocimiento, en donde se perfila un intelectual específico, profundamente especializado, manipulador de la vida, acaparado por las multinacionales, en el que el intelectual universal ha pasado a buen recaudo como figura histórica; ejemplificado en la polémica entre Jean Paul Sartre y Michel Foucault. (Foucault, 1985). Fenómeno acompañado por el creciente desempleo de la mano de obra calificada y de masas enteras de la población, en especial de los países pobres; lo que agudiza los problemas de marginamiento, exclusión y persecución a vastos sectores sociales.

Hablar de las Humanidades es no sólo para aquellos que están dispuestos a ser receptivos a su discurso, sino también para los que no lo están o, ni siquiera lo saben. Es decir, las Humanidades en el currículo universitario deben asumir una relación problemática con el presente; esto exige unas nuevas miradas al plantear la condición humana, la vida, el cuerpo de lo que ha sido y es la humanidad. Pues hoy lo que está en juego, es la vida misma. En esencia estas Humanidades ya no son entidades puras en su discurso; hay un ejercicio transdisciplinario,* o sea ellas se salen de sí

* Idea transdisciplinaria que cuestiona en los primeros capítulos Jamenson, Fredric *Una modernidad singular*. (2002).

mismas para pensarse; hay un descentramiento, sin que tenga que dejar su razón de ser. “Esta tarea deconstructiva de las Humanidades por venir no se dejará contener en los límites tradicionales de los departamentos que hoy en día proceden, por su estatus mismo, de las Humanidades. Estas Humanidades por venir atravesarán las fronteras entre las disciplinas, sin que eso signifique disolver la especificidad de cada disciplina, dentro de lo que se denomina, a menudo de modo confuso, la interdisciplinariedad o dentro de lo que se ahoga en otro concepto que sirve para todo, los <<cultural studies>>”. (Derrida, 2001. PP. 62-63).

Por lo tanto, las Humanidades deben pensarse a sí mismas, en su historia, en su conceptualización, en lo que son y serán, de lo que es el sujeto ante su presente, el cual desborda la frontera universitaria y está en la calle, lo que precisa una posición ética de lo que él es para nuestro momento, que no sea indiferente frente a las desigualdades que atraviesan la condición humana. Precisamente George Steiner nos dice lo siguiente, en el diagnóstico que hace de ellas en nuestro presente: “Ahora nos damos cuenta de que extremos de histeria colectiva y de salvajismo pueden coexistir con una conservación paralela y, es más, con el desarrollo ulterior de las instituciones, burocracias y códigos profesionales de una cultura superior. En otras palabras, las bibliotecas, los museos, los teatros, las universidades, los centros de investigación por obra de los cuales se transmiten las humanidades histeria colectiva y de salvajismo pueden coexistir con una conservación paralela y, es más, con el desarrollo ulterior de las instituciones, burocracias y códigos profesionales de una cultura superior. En otras palabras, las bibliotecas, los museos, los teatros, las universidades, los centros de investigación por obra de los cuales se transmiten las humanidades y las ciencias pueden prosperar en las proximidades de los campos de concentración. El vigor de la empresa de tales instituciones puede ciertamente sufrir por el impacto de la violencia y del régimen que las rodea. Pero sufren sorprendentemente poco. La sensibilidad (particularmente la de los artistas), la inteligencia, el empeño de aprender continúan desarrollándose en una zona neutral”. (...) “Hombres tales como Hans Frank, que administraban la “solución final” en la Europa Oriental, eran profundos conocedores de las bellas artes y en algunos casos ejecutantes de Bach y Mozart. Conocemos a gente de la burocracia de los torturadores y de las cámaras de gas que cultivan el conocimiento de Goethe, que sentían amor por Rilke; y aquí no tiene peso la fácil excusa de decir: ‘Esos hombres no entendían los poemas que leían o la música que conocían y parecían tocar tan bien’”. (Steiner, 2011. PP. 104-105). Precisamente la enseñanza de las Humanidades en su problematización invita a una toma de postura de lo que somos como cultura, como hombre, como humanidad, evitando ser cómplices con todo aquello que implique crueldad y destrucción del hombre mismo a nombre de supuestos postulados morales, económicos y políticos que buscan su “Bien”. Es la experiencia de barbarie que marcó el siglo XX y que sigue determinando los albores de nuestro siglo XXI, de la cual muchos desde posiciones cómodas del pensamiento se convierten en cómplices de posturas aparentemente neutrales, pero que determinan la vida humana de manera desafortunada, tal como lo señala Steiner y acusara Adorno en su Estética. (Adorno, 1980). En últimas, afrontar nuestro

presente, del cual somos sus hijos, tal como lo señaló lapidariamente Hegel. No podemos renegar infantilmente de él, es nuestro hábitat, mucho menos negarlo, dar vuelta a situaciones que no podemos desconocer, o caer en un inmovilismo que nos impida transformarlo en su esencia, nada nos impide intentar tal empresa; tampoco evitar asumir realidades que afectan al hombre en su entorno - mundo, como son: situaciones virtuales, biológicas, robóticas, entre otras, que cambian nuestra manera de ver y de vivir, es decir, se asiste a un nuevo panorama, algunos dirían paradigma, de la condición del hombre, del humanismo y de las Humanidades en su discurso y en su currículo.

2.1.4 A manera de invitación

“El otro habla y su palabra

encuentra en mí, no un ojo, sino

un oído”.

Enrique Dussel.

Introducción a la filosofía de la liberación.

Pensar las Humanidades en el currículo universitario precisa de estas reflexiones bordadas; más que enseñarlas exige una nueva mirada de lo que ellas son, sin negar o rechazar su legado, como el contexto en que se inscriben en su particularidad. “Una cultura ‘viva’ es aquella que se alimenta continuamente de las grandes e indispensables obras del pasado, de las verdades y bellezas alcanzadas en la tradición. Contra estas cosas no cuenta la aspereza social ni el sufrimiento personal que tan a menudo generaron o hicieron posible una sinfonía, un fresco, una concepción metafísica. Si es absolutamente honesta, la doctrina de una cultura elevada considerará el incendio de una gran biblioteca, la desaparición de Galois a los veintiún años o la desaparición de una importante partitura, pérdidas paradójicamente, pero no por eso menos decididamente, fuera de proporción con muertes comunes, aun cuando éstas se produzcan en gran escala”. (Steiner, 2001. P. 117). Retomando a Steiner: Es el duro deseo de trascender y de durar del hombre a través de sus hechos y del tiempo que mueve su espíritu de cultura, en las que las Humanidades han de preservar y de renovar este ferviente deseo, evitando que la fatiga de pensar de lo que el hombre es, quede agotada ante una nueva postura de verlo en sus múltiples posibilidades.

Esta manera de abordar las Humanidades se encuentra acompañada de nuevas situaciones como el ruido, la música y la imagen en todos los quehaceres humanos, en donde el aprendizaje de una

amplia mayoría de la población convive con este ambiente. “La nueva esfera sonora es global. Se agita a gran velocidad, a través de lenguas, ideologías, fronteras y razas. El estrépito que me llega a través de las paredes en una noche invernal del noreste de los Estados Unidos está resonando muy probablemente al mismo tiempo en una sala de baile de Bogotá”. (Steiner, 2001. P. 150). La cultura sonora y de la imagen, entran en plena competencia con lo verbal y la escritura. El riesgo que se corre es su homogenización, sin excepción alguna, tanto en China como en Colombia, o en cualquier lugar del mundo; a la vez que asistimos a una democratización del saber, de la cultura, del diálogo, entre otras, tanto universal como local, gracias a la misma tecnología.

En otras palabras, las Humanidades en su repensar han de ir de la mano con otras maneras de mirar el mundo de lo humano, en especial las ciencias que han reconstruido lo que es el hombre en su geografía humana. Es una cuestión de razón y de sensibilidad, que invite además del pasado clásico, a pensar nuestro presente en su problematización. En palabras de Steiner: “Un modelo de neoclasicismo que omita la figura de Linneo es superficial. ¿Qué puede decirse con responsabilidad sobre el historicismo romántico, sobre las nuevas configuraciones del tiempo después de Hegel, que no incluya un estudio de Bufón, Cuvier y Lamarck? Lo cierto es que las humanidades fueron no sólo arrogantes, en cuanto a afirmar su carácter central, a menudo fueron necias. Más que nunca tenemos urgente necesidad de un poeta como Lucrecio”. (Steiner, 2001. P. 171). También es cierto que los Imperios y los Estados caen, las culturas se derrumban, no solo por sus crisis económicas y sociales, sino fundamentalmente por sus crisis de pensamiento y de espiritualidad.

En síntesis, precisamos de unas Humanidades que tengan la capacidad o la postura crítica de enfrentar las situaciones complejas de nuestro ámbito cultural, político y social, en el que el sujeto educando logre ser dueño de sí mismo en su futura vida laboral y ciudadana.

2.2

EDUCACIÓN Y ÉTICA PARA UNA CIUDADANÍA MUNDIAL

Las escuelas son tratadas como espacios para escuchar y absorber, pero nunca se prioriza el análisis, la indagación y la resolución de problemas.

Martha C. Nussbaum. *Sin fines de lucro.*

Las preguntas que surgen respecto a la escuela y al ciudadano son: ¿Qué tipo de ciudadanos está formando la escuela para nuestro presente, en especial la educación superior? ¿Qué papel juegan las humanidades en ella? Cuando hablamos del aporte de las humanidades, ya no son sólo las humanidades clásicas como la filosofía, la historia, entre otras, sino otras manifestaciones nacidas en nuestra actualidad, que se han gestado durante años, muchas de ellas de manera conflictiva, como son los estudios de género, los debates sexuales, los problemas del entorno natural, etc., que de una u otra forma se confrontan en los modos de vida de hombres y mujeres en el mundo escolar, a través de un currículo democrático. “Los profesores de hoy en día están formando a los futuros ciudadanos en una época de diversidad cultural y de creciente internacionalización”. (Nussbaum, 2005. PP. 24-25). Lo que hoy suceda en el mundo nos afecta a todos por igual, indirecta o directamente. En este sentido, no sólo el termómetro es lo económico, sino todo aquello que afecta la cosmovisión humana, “como ciudadanos de un mundo complejo e interconectado”. (Nussbaum, 2005. PP. 24-25). La idea es de un ciudadano para el mundo y no para una región específica, lo cual exige abrirnos a otras formas y condiciones de vida que confrontan la nuestra.

Desde su postura, Nussbaum dice lo siguiente: “Cuando preguntamos sobre la relación entre una educación liberal y la condición de ciudadano, estamos planteando una pregunta de larga historia en la tradición filosófica occidental. Estamos recurriendo al concepto de Sócrates de la <<vida en examen>>, a las ideas de Aristóteles sobre ciudadanía reflexiva, y sobre todo a las ideas estoicas de griegos y romanos sobre una educación que es <<liberal>>, en cuanto libera la mente de la esclavitud de los hábitos y la costumbre, formando personas que puedan actuar con sensibilidad y

agudeza mental como ciudadanos del mundo”. (Nussbaum, 2005. P. 25). La propuesta de Nussbaum descansa en una educación liberal clásica estoica, propuesta que va en contravía de una educación rentista e instrumental, que Basil Bernstein ha llamado identidades pedagógicas, descentradas-neoliberales.

¿Cómo cultivar los principios liberales clásicos estoicos en la escuela? Es algo que tiene que ver directamente con los intereses de políticas oficiales y con el ejercicio del poder. Nussbaum busca la respuesta en la lealtad del ser humano para con la humanidad, principio manifestado por Kant, en medio de la pluralidad, desde una mirada y postura inclusiva que se manifiesta a través de tres posturas:

1. El examen crítico de sí mismo. Es la vida examinada (Sócrates), lo cual exige para Nussbaum la habilidad rigurosa de poder razonar, donde se ponen a prueba nuestros juicios desde una postura ética.
2. La importancia del anterior punto se da en poder deliberar y no tomar decisiones apresuradas, pragmáticas. En este sentido se cultiva un ciudadano democrático, capaz de interactuar con los demás y de reconocer al Otro como parte de mi mundo, lo cual exige conocerlo.
3. El cultivo de la imaginación narrativa. Es la capacidad de poder pensar como el Otro, estar en su lugar, en sus zapatos. Es la capacidad de comprensión, desde las emociones hasta los razonamientos de manera crítica.

Estas tres posturas para Nussbaum encierran la propuesta de ciudadanía mundial, que parte de la antigüedad y no del pensamiento liberal moderno. El objetivo es formar ciudadanos con una alta capacidad de razonamiento lógico, pero también con capacidad de amar, imaginar y ser un ser humano; en lo que sería un ciudadano universal que piensa por sí mismo. La idea está cargada de un fuerte optimismo humanista, a pesar de las adversidades. Son aquellos capaces de defender sus ideas con argumentos sólidos y razonables. “El cuestionamiento filosófico surge donde quiera que estén las personas” (...) “La filosofía aparece cada vez que las personas son alentadas a pensar por sí mismas, cuestionándose a la manera de Sócrates”. (Nussbaum, 2005. P. 27). Lo que se pretende es una democracia reflexiva y deliberante, que toma en serio el bien común. “No es bueno para la democracia que la gente vote basándose en los sentimientos que han absorbido de los medios de comunicación y que nunca han cuestionado”. (Nussbaum, 2005. P. 38). La intención es cultivar una razón con rigurosidad y firmeza en el momento de ejercer la democracia en el sentido de Nussbaum, que ha de sentir los efectos esperados. Lo valioso está en poder ser reflexivo, deliberativo, crítico, propositivo y participativo, en los asuntos públicos y políticos, aunque nos volvamos incómodos, sospechosos y perseguidos, pues lo que se pretende es ser dueños de sí mismos en dichos asuntos. “Sócrates reconoce esto al sostener que la educación progresa no por adoctrinamiento del profesor, sino por el escrutinio crítico de las propias creencias del alumno”. (Nussbaum, 2005. P. 40). En otras

palabras, un sujeto capaz de cuestionar y de transformar las vidas, sin ninguna pretensión elitista, sin que tenga que decirle al común de los ciudadanos qué deben hacer racional, moral y políticamente en los espacios públicos. Es lo que caracteriza a la democracia, según Nussbaum, siguiendo a Sócrates, pues para ella el derecho y uso de la razón en política, es para todos, al igual que la moral pública; esto “La exitosa integración de grupos excluidos, su reconocimiento como ciudadanos merecedores de igual respeto depende de materializar su potencial para la autonomía racional y el autoexamen socrático. Nuestras instituciones de educación superior tienen una importante función que desempeñar en este proyecto”. (Nussbaum, 2005. P. 43). Por tanto, la escuela, la educación, la formación moral del ciudadano debe ser incluyente en todos los órdenes, asumido en la perspectiva de una democracia práctica.

¿Cómo hacer posible esta idea de educación? La respuesta para Nussbaum se encuentra en la antigüedad, no solamente en Sócrates, sino en los filósofos estoicos, gestores de una ciudadanía mundial, que por medio de sus escritos dejaron profundas huellas en sus discípulos. “La tarea central de la educación, argumentan los estoicos siguiendo a Sócrates, es enfrentar la pasividad del alumno, exigiendo que la mente se haga cargo de sus propios pensamientos”. (Nussbaum, 2005. P. 49). Ser dueños de sí mismos, es una de las condiciones que la educación debe cultivar en el espíritu del educando, en el que implique el reconocimiento del Otro en la práctica y no en la formalidad, que dicho reconocimiento no sea absorbido por mi identidad, colonizado desde mis posturas, donde el pensamiento y la razón crítica conduzcan al ejercicio intelectual y a la libertad, lo que implica para nuestro presente una transformación de sí mismo. El ejemplo salta a la vista: “Los estoicos afirman que las personas que han hecho un examen crítico de lo que creen que de verdad importa serán mejores ciudadanos, mejores en sus emociones y en sus pensamientos”. (Nussbaum, 2005. P. 50). Son aquellos con mejor capacidad de razonamiento, capaces de modelar (estética) sus emociones y razones ante los demás, lo que los hace comportarse de cierta forma responsables ante sí mismos y ante los demás (ética).

¿Cómo fortalecer la educación a través del ejemplo socrático? Nussbaum destaca que el principio de la educación socrática es para todos los seres humanos, hasta el momento nada nuevo, pues lo que pretende la educación en el seno de la escuela es su universalidad, pero el principio descansa en que todo ser humano antes de recibir educación, en nuestro caso, superior, es valioso que se examine a sí mismo, es decir, una vida examinada, que nos ayude a administrarla. ¿Cómo afecta al currículo este tipo de educación socrática? Nussbaum acude de nuevo a los estoicos, que comparten la postura de Sócrates, con nuevos elementos reflexivos. “Dado que también sostienen que esta educación tiene prerequisites tales como el dominio de la lectura y la escritura, capacidad lógica y matemática básicas, y una gran cantidad de conocimiento sobre el mundo, tienden a considerarla como un tipo de educación superior y defienden el punto de vista de que la educación superior es una parte esencial de la realización personal de todo ser humano”. (Nussbaum, 2005. P. 52). Hoy se exige una educación que reconozca e interactúe con el Otro, donde aparecen en escena, la mujer,

la etnicidad, la diferencia, la opción sexual, la condición social y económica, entre otros; que hagan valer su condición de seres humanos. El otro aspecto para tener en cuenta de Sócrates es que la educación se adapta a las circunstancias del educando, lo que llamaríamos una educación psicagógica. “Debe preocuparse de la situación real del alumno, del estado de sus conocimientos y creencias, de los obstáculos para que ese alumno alcance introspección y libertad intelectual”. (Nussbaum, 2005. P. 53). Como vemos, el cultivo y formación desde el interior del sujeto, es el pleno dominio académico y moral que debe pretender la educación, en estrecha relación con la pedagogía, la cual ha de contar con la ayuda del maestro. Hoy se tiende a olvidar que la educación es ante todo para la formación de los seres humanos y no una educación centrada en la instrumentalización, que es lo que peligrosamente se cultiva con el lema de una educación empresarial; que va a desconocer el pluralismo, la diversidad y las diferencias culturales, pues cada cultura, cada pueblo, asume sus problemas y soluciones a su manera y no bajo la homogenización y la estandarización. Así, ver, confrontarnos con lo diferente, enriquece nuestra formación, nuestra vida, lo cual va más allá de meros manuales, que en la mayoría de veces son rígidos e impiden lo que Nussbaum dice, siguiendo a Sócrates, un entendimiento crítico activo, ya que este permite el uso y la apropiación del razonamiento”. (Nussbaum, 2005. PP. 54-55).

Lo anterior precisa, desde un pensamiento organizado los siguientes puntos:

1. Sujetos con capacidad de razonar por sí mismos (hermenéutica).
2. Sujetos con capacidad de argumentar correctamente (ética).
3. Sujetos con capacidad de entender las diferencias entre un razonamiento lógico fuerte y un razonamiento lógico débil.
4. Sujetos con capacidad de distinguir la estructura lógica de un discurso y la verdad de las premisas.
5. Sujetos con capacidad de clarificar “ordenadamente, lo que creen que saben para poner a prueba la solidez de sus creencias y la validez de sus inferencias”. (Nussbaum, 2005. P. 59).

Es evitar la incoherencia en el pensamiento, invitando al análisis lógico y a la crítica; ya que “El análisis lógico es central en la cultura política y democrática”. (Nussbaum, 2005. P. 59). Es decir, capaz de detectar las falacias en las argumentaciones como causa falsa, generalización indebida, contra la persona, argumento de autoridad, apelación a la ignorancia, falsa pregunta y mala construcción de esquemas de inferencia.

Lo anterior nos lleva a un tipo de pensamiento organizado, reflexivo, crítico y propositivo, como vemos en la propuesta de Lipman, que ha de cultivarse en la educación, tal como se ha visto a lo largo del escrito. Nussbaum nos dice, siguiendo a Lipman: “El trabajo con niños pequeños ha demostrado reiteradamente que, a través del uso de ejemplos simples, pueden dominar sin dificultad

los elementos básicos de la lógica. Pero, al igual que con el dominio de la lengua materna, para ello se requieren profesores, y en muy diversos niveles de la educación. La mayoría de los estudiantes no detecta de inmediato las falacias de razonamiento de un texto complejo, y tampoco en una discusión política escuchada en televisión”. (Nussbaum, 2005. P. 59). Es una buena manera de hacer democracia por lo que entendía Sócrates.

Un buen razonamiento o análisis lógico, es de fundamental importancia para Nussbaum, pues forma individuos y ciudadanos que interactúan con los demás en el espacio ciudadano, lo cual facilita intercambiar, reflexionar, criticar pensamiento y acción en conjunto. Como vemos, para los críticos del análisis lógico, no es la lógica misma, sino las intenciones de quienes están detrás de ella.”. (Nussbaum, 2005. P. 59).

Ahora bien, el modelo de aplicación de este análisis es el maestro, no el mero profesor o docente, pues el maestro de manera directa despierta el pensamiento crítico y creativo en el educando, capaz de reflexionar y de analizar sus propios argumentos como el de los Otros; es decir, un pensamiento claro; “por lo tanto, la institución juzga que necesitan desarrollar la capacidad de razonar por sí mismos sobre asuntos importantes, vinculados con la moral, la justicia y la ley”. (Nussbaum, 2005. P. 60). En consecuencia, una formación que conoce, que pregunta y cuestiona, que fomenta la libertad, no sólo de pensamiento sino de acción, al confrontarnos con los demás de manera razonable. “La conciencia de la diferencia cultural es esencial para promover el respeto hacia el otro, verdadero sustento de todo diálogo”. (Nussbaum, 2005. P. 68).

La propuesta de Nussbaum de una ciudadanía mundial, inserta en el currículo escolar y acorde con lo planteado, debe comenzar desde una edad temprana en la escuela, semejante a la propuesta curricular de Lipman para enseñar filosofía, ante todo, enseñar a pensar, que al igual que opina Nussbaum, debe generar comprensión y empatía hacia el Otro.

La propuesta curricular de Nussbaum descansa en los siguientes puntos:”. (Nussbaum, 2005. P. 96).

1. Cursos de ciudadanía universal desde primaria.
2. Cursos obligatorios sobre diversidad.
3. Cursos electivos entre el primero y el segundo

Lo anterior se enriquece con cursos de alto y amplio contenido, con docentes conocedores de la temática y capaces de su diseño curricular, en el que está presente lo metodológico y lo pedagógico. Así, es importante dar un nuevo giro a los temas, al currículo, desde una filosofía de la educación intercultural. En otras palabras, de nada vale una educación sin reconocimiento del Otro en un contexto intercultural, en una formación moral que tenga en cuenta la compasión (Schopenhauer); lo cual nos lleva a “identificarnos” con el drama del hombre.

El interés educativo o formativo en Nussbaum se centra en rescatar al ciudadano mundial en un mundo globalizado, que hoy se enfrenta a políticas de individualización y de privatización que ahogan el espacio público y al mismo ciudadano; de ahí su mirada estoica al respecto y el carácter universal de la misma. En este sentido, los griegos siguen siendo un referente, una salida, no copia, a nuestra crisis contemporánea. “Este complejo arte interpretativo es lo que lo que pedían los estoicos cuando invitaban al ciudadano del mundo a cultivar un entendimiento empático de las personas que son diferentes”. (Nussbaum, 2005. P. 127). Es el ciudadano cosmopolita, en un contexto plural y complejo de culturas para Nussbaum, dentro de un espíritu práctico del cultivo de la democracia, pareja al reconocimiento e inclusión activa, con conciencia cívica del Otro o de los Otros. “Dar cabida en nuestra mente a personas que nos parecen extrañas y aterradoras es demostrar una capacidad de apertura y sensibilidad hacia los demás que corre a contrapelo de muchos estereotipos culturales de autosuficiencia”. (Nussbaum, 2005. P. 129). Es la apertura hacia el Otro, a la alteridad, a otras miradas, a otras culturas, a otros lenguajes, a otros saberes y conocimientos.

Como vemos, es una propuesta curricular política y filosófica, basada en el principio de compasión. “Si la imaginación literaria desarrolla la compasión, y si ésta es esencial para la responsabilidad cívica, entonces tenemos buenas razones para enseñar las obras que promueven la clase de entendimiento compasivo que queremos y necesitamos alcanzar”. (Nussbaum, 2005. P. 132). Por tanto, el currículo debe dar cabida a la voz del Otro en franco diálogo interdisciplinario. Lo anterior, en la visión de una ciudadanía universal o cosmopolita, objeto de interés de Nussbaum, que permite interactuar con otras culturas radicalmente diferentes a la mía. “Estas complejidades, y nuestra imperiosa necesidad de entender mejor las culturas con las que estamos en constante interacción, nos hacen indispensable una formación académica que nos sirva de guía”. (Nussbaum, 2005. P. 134). Precisamos de un currículo en humanidades abierto a las nuevas expectativas que el mundo ofrece y exige, en vez de un currículo cerrado, que rumia sobre lo mismo, que impide el diálogo, el encuentro y está lleno de prejuicios. De este modo, el Otro, la alteridad, las culturas, no se pueden estandarizar en una óptica reduccionista del mercado. La idea es que la educación nos forme y prepare para un mundo que nos evite caer presos de cualquier extremismo, lo cual nos lleva a interactuar con los grandes pensadores, acorde con lo que nos dice para nuestro presente. “Nos topamos con estos problemas porque estamos decididos a transmitir una educación liberal a través de estos libros a universitarios de antecedentes muy diversos”. (...) “Nuestra modalidad asegura menos pericia en la enseñanza, pero se ajusta a nuestro ideal democrático: ese según el cual todos los estudiantes, sin importar su preparación, deberían tener la oportunidad de recibir una educación humanista que les abra las puertas a obras consideradas como las que mejor pueden ayudarlos a pensar y vivir bien”. (Nussbaum, 2005. P. 154).

Ahora bien, entrar en contacto con otras culturas radicalmente distintas a la nuestra en el currículo escolar, es ir despojado de cualquier tipo de prejuicio a favor o en contra; Nussbaum invita a despojarnos de los vicios normativos del chovinismo, el cual considera nuestra cultura mejor y la(s)

otra(s) inferior(es); del arcadismo normativo, el cual considera a nuestra cultura corrupta, violenta, entre otros, y del escepticismo normativo, que inunda el comportamiento humano. Lo fundamental es saber cómo pensar y debatir estos asuntos al interior del aula escolar, en lo que Nussbaum llama: debate vigoroso, inscrito en un currículo flexible, en un mundo que precisa mayor integración. “Nuestro primer objetivo debería ser formar estudiantes con un conocimiento socrático de su propia ignorancia, tanto de otras culturas del mundo como hasta cierto punto de la propia”. (Nussbaum, 2005. P. 168). En lo que sería una educación estoica-liberal, (no liberalismo) y autónoma, ya que, “El punto central de una educación en humanidades es enriquecer la vida de un ciudadano, de manera amplia y diversa”. (Nussbaum, 2005. P. 189). En esta dirección, una educación liberal para Nussbaum está en sus raíces estoicas; retomando a Séneca, “éste interpreta liberalis en conexión con la educación, cuando esta última cultiva y produce ciudadanos libres, dueños de sus pensamientos y voces, lo cual va más allá de toda riqueza o cuna”. (Nussbaum, 2005. P. 202). Cultivar una educación liberal como la asume Nussbaum, es en el espíritu de una ciudadanía mundial, no aquella cerrada en fronteras jurídicas artificiales, regionalismos estrechos o comunitarismos excluyentes, o de culturas que niegan la alteridad. Vistas las cosas, se precisa repensar al sujeto en su radical subjetividad contemporánea, que sea capaz de gobernarse a sí mismo. Entonces, una ciudadanía mundial acoge al Otro, a los Otros, en lo que sería la ciudad hospitalaria de Derrida. Lo anterior, en una democracia inclusiva y reflexiva, en la enseñanza de unas humanidades que han de potenciar la vida en su calidad política, cultural, etc., ya que las artes y las humanidades para Nussbaum forman al futuro ciudadano; “en una época en la que sostener ese compromiso significa nadar contra la corriente”, (Nussbaum, 2005. P. 319). lo cual llevaría a una crisis de la cultura occidental, reflejada directamente en la educación, en la que los cambios profundos se están dando sin reflexión alguna. En el fondo, un serio golpe a las humanidades en el currículo escolar. “Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando, sin advertirlo, ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia”. (Nussbaum, 2011. PP. 15-16). Lo que conduce a seres meramente hábiles, competitivos, máquinas de trabajo, que producen utilidades, carentes de la capacidad de dominio conceptual y reflexivo; “en lugar de ciudadanos cabales, con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo”. (Nussbaum, 2011. 20). El blanco principal de la crisis que se da en la educación es el desmonte de la enseñanza de las facultades de artes, de humanidades, y en menor medida de las facultades de educación, fenómeno que se extiende al resto de la escuela. Incluso, un pensamiento riguroso y crítico viene perdiendo terreno, ante la necesidad urgente de resultados prácticos y concretos. “Concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres e hijos”. (Nussbaum, 2011. P. 20). Como vemos, el llamado de

Nussbaum se centra en el peligro que corre la democracia, el ciudadano y por ende el pensamiento reflexivo y crítico en los sujetos contemporáneos. Todo en aras de la utilidad y rentabilidad, en franco olvido de sí mismo y del Otro, en nuestro ámbito cultural. “Cuando nos encontramos en una sociedad, si no hemos aprendido a concebir nuestra persona y la de los otros de ese modo, imaginando mutuamente las facultades internas del pensamiento y la emoción, la democracia estará destinada al fracaso, pues ésta se basa en el respeto y el interés por el otro, que a su vez se fundan en la capacidad de ver a los demás como seres humanos, no como meros objetos”. (Nussbaum, 2011. P. 20).

El ser humano en su formación es más que un ser-económico, es también un ser moral, un ser estético, un ser político, un ser espiritual, que es lo que alimenta su existencia, que la escuela debe profundizar, acompañada del cultivo del cuerpo. “Estas capacidades se vinculan con las artes y con las humanidades. Nos referimos a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como “ciudadanos del mundo”; y, por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo”. (Nussbaum, 2011. P. 25). Es una propuesta educativa que se distancia de una educación para la renta y para la estandarización, se interesa por una educación para la solidaridad y la ciudadanía mundial, que sólo lo puede dar la enseñanza de las artes y las humanidades, integradas tempranamente en el currículo escolar: preescolar, primaria, secundaria, media universitaria, superior, lo cual ha de facilitar el cultivo de un pensamiento crítico e imaginativo, sin que riña con una educación científica, económica, exacta, entre otros; que es lo que forma al sujeto educando. “Por otra parte, la educación nos prepara no sólo para la ciudadanía, sino también para el trabajo y, sobre todo, para darle sentido a nuestra vida”. (Nussbaum, 2011. P. 26).

La postura de Nussbaum para la escuela se centra en preparar educandos para la democracia, además de la vida laboral. “A mi juicio, cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico es fundamental para mantener a la democracia con vida y en estado de alerta”. (Nussbaum, 2011. P. 28). Lo que abre al pensamiento a un mundo global, en la capacidad de asumir la experiencia de los Otros. Es decir, se ha de cultivar las enseñanzas de las humanidades, parejo con las ciencias, las técnicas, en una pedagogía democrática que invite al pensamiento, que evite situaciones reales de exclusión, que de una u otra forma ha alimentado una escuela que niega al Otro en sus discursos y acciones. “Lamentablemente, debemos reconocer que todas las sociedades humanas crean grupos excluidos que reciben el estigma de causar vergüenza, repugnancia o, por lo general, ambas cosas”, (Nussbaum, 2011. P. 29) de la cual no escapan los padres en la formación de sus hijos. “Así, las fuentes de la jerarquía social residen en lo más profundo de la vida humana, y el “choque interno” no puede resolverse sólo en el terreno de la escuela o de la universidad, sino que deben participar también la familia y la sociedad en general”. (Nussbaum, 2011. P. 59). De ahí que una escuela democrática ha de modificar en profundidad este tipo de conducta moral, familiar y de poder, que se mueve en una lógica de lo puro y lo impuro, de lo racional e irracional, de lo normal y lo anormal, de

lo bueno y lo malo, de la inclusión y la exclusión, de un nosotros y un ellos, cuyos efectos se manifiestan tempranamente en lo político, en lo económico, en lo religioso y en lo cultural, sin que podamos ver mutuamente el mundo de los Otros, desde la misma empatía, desde el amor, desde la gratitud, desde la solidaridad; en otras palabras, para la comprensión y el cambio. “Los niños que desarrollan la capacidad de la comprensión, en muchos casos mediante la experiencia empática, saben comprender el efecto que tienen sus agresiones sobre las otras personas, por ante la propia agresión y el interés genuino por el bienestar del otro”. (Nussbaum, 2011. P. 61). Sabemos que el Otro, los Otros, no son medios, no son cosas para nuestros intereses egoístas, son semejantes con todos sus derechos vitales. “A mi entender, este relato del narcicismo, la indefensión, la impotencia, la vergüenza, la repugnancia y la comprensión constituye el núcleo de aquello en lo que debe enfocarse la educación para la democracia”. (Nussbaum, 2011. P. 64). Por tanto, es una pedagogía que busca en el educando, ver el mundo a partir de la mirada del Otro, en el principio de solidaridad, en momentos de indefensión; en síntesis, despertar el interés por los Otros, tal como son las minorías, acercándose de manera concreta hacia ellas responsablemente, a través de un pensamiento crítico. (Nussbaum, 2011. P. 68).

La crítica a una educación rentista, que soslaya la solidaridad y por ende un pensamiento argumentativo coherente, se centra en creer que lo fundamental es exclusivamente la ganancia, no interesándose ni importándole que se cierre la democracia, con tal que siga el flujo de las riquezas. “Muchas personas consideran que se puede prescindir de la capacidad de pensar y argumentar por uno mismo si se busca un resultado comercializable que pueda cuantificarse”, (Nussbaum, 2011. PP. 73-74) en una franca crítica a dicha escuela masificada, que basa su evaluación en meras competencias o habilidades estandarizadas. En un cuestionamiento a esto último, Nussbaum nos dice: “Por otro lado, los exámenes estandarizados no son muy útiles para evaluar esa capacidad socrática”. (Nussbaum, 2011. P. 76). Es decir, un pensar cualitativo y crítico, el cual no tiene el resultado cuantificable que agobia hoy a las escuelas absorbidas por las estadísticas y no por la formación y el dominio de los conceptos. “Así, los docentes de filosofía que se presentan como figuras de autoridad traicionan el legado de Sócrates, pues lo que éste llevó a Atenas fue un ejemplo de verdadera humanidad y vulnerabilidad democrática. No importan la clase social, la fama ni el prestigio. Lo único que importa es la argumentación”. (Nussbaum, 2011. P. 76). El aula escolar es el mejor mentor del ágora, donde el maestro y el educando entran en una simetría dialógica. En este ámbito, como si fuera una verdadera comunidad académica, en la que se defiende el propio punto de vista, no importa la presión de los pares, se modifican, se retroalimentan o se comparten los puntos de vista. Es un proceso, que, en el decir de Nussbaum, humaniza a las partes, en el ambiente de una cultura política: “Hemos visto que los seres humanos somos propensos a someternos ante la autoridad y la presión de los pares”. (Nussbaum, 2011. P. 79). Entonces, viene la propuesta curricular. “Como punto de partida se debería incorporar el pensamiento crítico a la metodología pedagógica de distintos cursos, enseñando a los estudiantes a indagar, a evaluar las pruebas, a

escribir sus propios trabajos con argumentos bien estructurados y a analizar los argumentos que se exponen en otros textos". (Nussbaum, 2011. PP. 82-83). Como apreciamos, es una pedagogía socrática en la que el sujeto sale ganando en su formación, en la consolidación de un espíritu de ciudadanía universal que genera un compromiso crítico-racional, lo cual exige un espíritu activo o dinámico en sus formas de pensar y actuar, con capacidad de poder autogobernarse en la construcción de una ciudadanía mundial, ya que hoy todo lo que se haga en cualquier rincón del planeta tiene su efecto mariposa. "Entonces, la educación debería proporcionarnos los elementos necesarios para desenvolvernos de manera eficaz en ese diálogo multinacional, como "ciudadanos del mundo" (por usar una frase ya consagrada) y no sólo como estadounidenses, indios o europeos". (Nussbaum, 2011. P. 84). También, latinoamericanos, asiáticos, africanos y oceánicos. Así, una educación para la ciudadanía mundial requiere de unas pedagogías complejas y dinámicas en la formación de los educandos. "La educación para la ciudadanía mundial es un tema amplio y complejo que debe abarcar los aportes de la historia, de la geografía, el estudio interdisciplinario, de la cultura, la historia de los sistemas jurídicos y políticos y el estudio de la religión, todo ello en mutua interacción y complejidad creciente, conforme va aumentando la madurez de los alumnos". (Nussbaum, 2011. P. 114). Lo cual genera, entre otros, un pensamiento investigativo, pues el educando se ve forzado, a medida que interrelaciona todos estos aspectos, a una mayor profundización e imaginación. En otros términos, una educación abierta e interactiva con el mundo. "Una vez que se aprende a indagar y hacer las preguntas correctas, ese mismo conocimiento puede trasladarse al aprendizaje sobre otras regiones del mundo (que tal vez sea necesario para un desempeño laboral)". (Nussbaum, 2011. P. 129). Es decir, el pensamiento ha de estar acompañado de la imaginación, de la creación, sin los cuales queda reducido a una monótona postura en su accionar, donde la expresión de un pensamiento artístico quedaría por fuera.

En últimas, la reflexión de Nussbaum sobre la educación contemporánea y su propuesta de ciudadanía mundial es pertinente para una clara defensa de la enseñanza de las humanidades, ante un modelo económico que la saca cada vez más del mundo de la escuela, frente a una educación rentista, donde las humanidades son ajustadas a sus propósitos; a la vez adaptadas al modelo de las ciencias, en la obtención de resultados para el mercado. "¿Con qué nos encontraremos en el futuro si estas tendencias se prolongan? Pues tendremos naciones enteras compuestas por personas con formación técnica, pero sin la menor capacidad para criticar a la autoridad, es decir, naciones enteras de generaciones de renta con la imaginación atrofiada. En palabras de Tagore, "un suicidio del alma"". (Nussbaum, 2011. PP. 187-188). En otras palabras, profesionales tecnócratas que justificarían la antidemocracia, donde el Otro es borrado.

CAPITULO III

ÉTICA Y SUBJETIVIDADES ESCOLARES

3.1

ESCUELA, ACTITUD ÉTICA Y HOSPITALIDAD EN LA MIRADA DEL OTRO*

3.1.1 Introducción

Hablar de la crisis de la escuela es un tema ampliamente discutido y escrito desde hace muchos años, en especial lo que conocemos como escuela moderna y contemporánea. Pero hablar de una ética de la inclusión y de la hospitalidad, es quizá un tema relativamente reciente. Hoy la ética toma importancia frente a los diversos problemas que aquejan a la vida actual y tiene un lugar preponderante en la vida de los seres humanos; al igual que el principio de hospitalidad, que en esta época cobra gran sentido para todos aquellos seres excluidos y no realmente incluidos y reconocidos como seres humanos en plenitud. Hacer frente a estos desafíos de nuestro mundo en la escuela, pasa por un compromiso ético, de inclusión y hospitalidad en la formación de los sujetos educandos, en el cultivo de un pensamiento y acción democrática de los mismos, en lo que sería una actitud ética, objetivo primordial no sólo para el educando, sino para la escuela y la ciudad. En otras palabras, el currículo debe de hecho modificarse ante lo dicho. El presente escrito se acerca a esta problemática del desarrollo de una actitud ética en el mundo escolar, acompañado de la hospitalidad hacia el Otro, que es el sujeto educando, que muchas veces pasamos de largo.

3.1.2 El sujeto educando

Se asume al sujeto-educando cuando descubrimos que a su interior hay una serie de acontecimientos, tanto morales como epistemológicos, que van a determinar su formación, sea de manera positiva cuando descubre o le llegan discursos que modifican su aprendizaje, sea de manera negativa cuando dichos discursos detienen toda expectativa que había cultivado respecto a una determinada enseñanza, provocando en él diversas reacciones, sea de indiferencia y silencio, o simplemente dejándose arrastrar por la inercia de las clases.

Ahora bien, el acontecimiento en el aula marca la formación, no sólo porque quiebra con la rutina, la cotidianidad, sino porque abre un mundo nuevo, a veces inesperado, jalona nuestro interés y curiosidad, tanto individual como colectiva, dado que el calor humano del aula se presta para ello. Así, el acontecimiento se constituye en un acto ético, acompañado del saber y del conocimiento, que va a incidir en la condición humana, pues obliga, arrastra hacia una toma de posición frente al aprendizaje, en lo que podríamos denominar una actitud pedagógica frente a los procesos de formación en los cuales demostramos dicha disposición para el saber, para el conocimiento, en el que la novedad, pese al discurso repetitivo de la escuela en su labor de conservar la memoria de un pueblo, de una cultura, ha de ser interesante en su lenguaje. En consecuencia, implica una historia no sólo del sujeto en cuestión, sino una historia colectiva, una historia de vida y del entorno al que se pertenece.

3.1.3 Ética, hospitalidad y acto pedagógico.

En el acto pedagógico el Otro es recibido e interactúa con nuestras vidas. Es decir, el Otro a partir del conocimiento de sí mismo se apropia del proceso educativo; el maestro en su mirada y su acción lo acompaña en lo que sería la constitución pedagógica de sí mismo.

En nuestro presente sería un proceso complejo y difícil, pues la mirada moderna y contemporánea se desplaza hacia el objeto como recompensa de todo conocimiento; la verdad es objeto de galardón, de título y de competencia, donde la mirada de sí mismo como acto psicagógico y pedagógico es marginada y la relación con el Otro es indirecta, mediada por el objeto, fuente de riqueza que suplanta el rostro.

La ética del acto pedagógico es acogida hospitalariamente (Derrida. 2003, 2006) y responsablemente (Lévinas. 1995). “Es una pedagogía que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo”, (Mèlich. 2000. P. 15) en una relación entre iguales y libres.

Por tanto, asumir la pedagogía en este ámbito, en relación con el Otro, es saber cuál es su condición, su mirada, su rostro. Más que la mera tolerancia, más que la alteridad, más que la totalidad, más que la diversidad, más que el ruido, más que la escucha y la palabra, más que reproducir conocimiento, la pedagogía es creación y acogimiento.

3.1.4 Memoria y aceptación del Otro.

El Otro se implica en mi horizonte de vida, en mi manera de vivir y de ver el mundo, accediendo al ser humano; otros dirían a la “humanidad”. En conjunto, el Otro es aceptado y no simplemente reconocido. Al relacionarme con el Otro, me involucro en otros horizontes de vida, que puedo o no

incorporar y hacerlos parte de la mía en el mundo escolar; es cuando el Otro entra en mi escenario vital, en mis asuntos, en mi visión de mundo, en mi memoria, en mi formación. Por eso el Otro, la cultura, el aprendizaje, han de permanecer frescos en el recuerdo frente a unas sociedades del olvido, del mero goce instantáneo y del enfermizo consumismo, que evita el compromiso, es apática y destaca lo insignificante. “Una cultura y una subjetividad amnésica es cómplice de los verdugos, de los vencedores de la historia”. (Mèlich. 2000. P. 19) Es lo que Foucault tanto cuestionó en sus trabajos: ser objeto sutil del poder y del saber, que cruza el pensamiento y el comportamiento de los sujetos, hoy en crisis espiritual y que ha afectado a las culturas y pone en entredicho lo que hasta ahora se ha construido, acompañado por una profunda y absurda desigualdad social, tanto en pueblos pobres y atrasados como al interior de pueblos ricos.

En este sentido, las naciones no pueden olvidar y borrar de un solo plumazo los horrores que tanto han espantado su espíritu cultural y social; mal se haría en caer en simples lógicas utilitarias al interior de la escuela, donde la enseñanza de la Historia tiende a ser olvidada o reducida a meros asuntos pragmáticos, que Nietzsche define como apariencias de lo bello.

Ante esta situación, muchos optan por una mirada embriagadora de la comunicación, para soslayar el vacío que los Otros dejan en nuestro mundo; precisamente la memoria histórica en el currículo escolar hace que estos sucesos no queden en el olvido, como el horror, lo absurdo, la barbarie. “La memoria, pues, tiende un puente entre el pasado y el presente, desde el propio instante actual, entre el mundo de los muertos y el de los vivos. La memoria como puente temporal, es interpretativa, y por eso su función es reflexiva”. (Mèlich. 2000. P. 22) Lo que permite saber quiénes hemos sido, como también quién es el Otro a través de su riqueza histórica y de su radical disenso, principio de realización, el cual reconozco en su pluralidad cultural.

Esto último, la educación, asumida como praxis, nos liga a una memoria, a una tradición, a una pertenencia, en la que los demás, incluso los extraños, son parte fundamental de lo que somos, permite fluir sin mayor contratiempo en nuestra historia, que puede ser la historia de los Otros. En la mirada del Otro prima la acción educadora del pensamiento, el cual es acogido y recibido hospitalariamente cuando el encuentro que se da reporta un beneficio mutuo, sin que tengamos que borrarlos a nosotros mismos, lo que nos lleva de nuevo al ejercicio de la comprensión de lo que somos. De ahí que la historia que se construya tenga su debida importancia en el aprendizaje.

La historia es aquella en la que el sujeto está inscrito en la preocupación por sí mismo y por establecer vínculos en medio del disenso; la escribe, la arma como fuente literaria, en la que el personaje central es él mismo, asumido creativamente a través del lenguaje, con el Otro, con los hechos inéditos en el aprendizaje, que nos beneficia en el momento de fortalecer nuestra subjetividad, la cual ha de ayudar a la construcción de la autonomía en sus diversas características morales e intelectuales por medio de lo que Foucault (2001) ha dado en llamar una hermenéutica de sí mismo, inscrita en una genealogía de lo que somos, donde están presentes los siguientes

aspectos en el aprendizaje en el mundo occidental: la memoria, la reflexión y el método. Además: el escuchar, el dialogar, el escribir y el ver.

En esta dirección, el diálogo vivo y directo, no mediado por los medios de comunicación, edifica lazos sociales y culturales, donde el aprendizaje juega un papel de constructor y de conocimiento del Otro, evitando, hasta donde sea posible, el error y la barbarie en las sociedades. De ahí que el diálogo permanente entre memoria y aprendizaje evita el olvido y el error tanto en los sujetos como en los pueblos. La grandeza de esta unión descansa en su creatividad, en su arte, que mantiene vivo el interés por lo que hemos sido y no queremos ser. Así, la subjetividad en la escuela se puede construir a partir de esta reflexión de orden psicagógico y pedagógico: pensar al Otro en el recuerdo, para poder pensarme. En otras palabras, en el Otro me percibo, me conozco como soy.

En el Otro hay un acto de aprendizaje, de formación como ser humano, la mirada que tenemos de él no se da en la privacidad, en el egoísmo, sino en el espacio público ante los demás, como seres virtuosos; no hay necesidad de ocultarse, al contrario, como lo hace el filósofo socrático, es poner a la luz lo oculto, lo marginado, lo ignorado, lo excluido. En este sentido, estar frente al Otro conjuga no sólo con el mirar, sino con el escuchar y con el sentir, es decir, con todos nuestros sentidos, lo que nos liga al mundo, nos comunica, nos permite interactuar y evitar nuestro aislamiento, nuestro autismo cultural y social. Ellos nos ayudan a construir lo común, el diálogo vivenciado, permitiendo no sólo reconocer un mundo familiar, sino hacerlo parte de nuestras proyecciones y acciones fundamentales, de nuestros horizontes de vida; conservado en el acervo de la memoria. En consecuencia, sin el Otro no somos nada, pues nos debemos a él como él a nosotros; por eso la educación ha de jugar un papel clave en este proceso de relación entre seres-humanos. Porque: “Es quizá posible pensar la educación como acompañamiento, hospitalidad y recibimiento del otro en su radical alteridad; y que contra la <<horrible novedad>> del totalitarismo, es un deber pensar la educación como natalidad y creación de novedad”. (Mèlich. 2000. P. 47) Así, la educación como acompañamiento forja el espíritu de un ciudadano profundamente solidario en el espacio urbano, de una ciudad democrática y hospitalaria.

3.1.5 Ciudad, hospitalidad y pedagogía

El sujeto educando comparte en espacios domésticos la presencia y familiaridad de los Otros, que es el tercero, con el cual participa en ámbitos abiertos de manera anónima y afectivamente alejados; que políticamente se conjuga en asuntos comunes que los afectan citadinamente cuando nos anunciamos; en este sentido, el rostro deja de ser uno más cuando asumimos un papel protagónico y político. En esta dirección, la ciudad se convierte en la morada ética universal, pues en ella nos realizamos de múltiples formas, algunas veces con dificultad cuando queremos salir adelante, en otras con éxito. En la ciudad nos proyectamos como seres-humanos ante los Otros, ante los cuales

queremos ganar, no sólo reconocimiento político, económico, social y cultural, sino estimación, placer y amor. En otros términos, es la construcción de una ética de la hospitalidad, en donde el Otro es aceptado y bienvenido, siempre y cuando en medio de su alteridad no afecte y ponga en peligro la vida. Precisamente, la ciudad hospitalaria se convierte en espacio de confianza, de seguridad y tranquilidad para quienes la viven, pues permite asumir nuestra presencia, nos saca del olvido, nos brinda acogida y calidez, nos fortalece al dar nacimiento a todas las posibilidades de vida, como la natalidad, que es en últimas lo que la mantiene y forma al futuro sujeto a través de una pedagogía urbana, que nos da rostro, nos da visibilidad ante los demás en el aprendizaje. En consecuencia, precisamos del Otro para ser – humanos en el espacio citadino.

Conclusión

Por último, como epílogo, los procesos educativos precisan de un sujeto con actitud ética en la escuela, que sepa asumir autónomamente lo que es el aprender, enfrentarse a los retos que el mundo presenta a partir de dicha postura o actitud, caracterizada por mirarse, conocerse, dominarse y gobernarse a sí mismo, en el que el Otro cuenta como elemento transformador, lo cual va más allá de una escuela que no quede presa en el mero escribir y contar, en la sola adquisición de habilidades irreflexivas. En gran medida, la educación debe persistir en la pregunta ontológica de lo que somos en medio de la crisis espiritual en la que está sumido el mundo, en especial Occidente, cada vez más estrecho en sus diversas manifestaciones, en donde lo insignificante tiene más peso que lo significativo, en donde lo frívolo, lo rápido, la lectura fragmentada del libro quiebra la reflexión crítica frente a lo que aprendemos y dominamos. Hoy para Occidente, en medio de su crisis espiritual, surge de nuevo la pregunta: ¿Quiénes somos? Ello implica construir y reconstruir la trama de la vida al interior de la escuela, en la que pasamos gran parte de nuestra existencia y nos obliga a pensarnos, a tomar postura ante nuestra vida y ante el mundo, lo cual no es fácil en un orbe saturado de ruido. En otras palabras, precisamos de una verdadera actitud pedagógica al interior del mundo escolar, repensando lo que hemos construido como cultura hasta el momento, de cara a una nueva ciudad hospitalaria y la aceptación del Otro con su propia cosmovisión de vida

3.2

LA EXPERIENCIA VITAL Y LA AUTONOMÍA PEDAGÓGICA

*Y la memoria, como hemos visto, es la
sustancia de la que está hecha el alma
Jorge Larrosa. La experiencia de la lectura
Me parece que el verdadero pedagogo no
puede separarse jamás del filósofo*

Jean Guilton.

Nuevo arte de pensar.

La pedagogía en su autonomía frente a la escuela precisa desprenderse de unos conocimientos y de unas posturas políticas que no le corresponden; ante todo de una racionalidad política, como la entiende Kenneth Huiquit, que se inserta en el mundo de los sujetos como práctica. (Popkewitz, 200. P. 111). Lo que surge de ella es un sujeto moldeado a su condición, atrapado, como lo está la pedagogía, en el juego de lo normal/anormal, inscrito en unas artes del gobierno escolar en su gestión; en la producción (dispositivo) de educandos a través de la implementación de una racionalidad administrativa, que regula no sólo el cuerpo, la vida, sino el “aprendizaje”, el cual en un mundo virtual, de información, de conocimiento, atrapa la creación para su transformación mercantil; en lo que hoy hemos llamado sociedades cognitivas del mercado.

Ahora bien, la práctica pedagógica en su discurso como entramado teórico, se encuentra asociada al ejercicio del poder institucionalizado en la escuela y por fuera de ella, ligado al principio de producción y venta de servicios. De ahí que: “Educar consiste en enseñar normas de

comportamiento, de actitudes, de conocimiento”. (Popkewitz, 200. P. 234). En lo que sería una subjetividad productiva desde el ámbito escolar, caracterizada por su regulación y vigilancia.

Ante este panorama: ¿Qué puede construir la subjetividad en el mundo escolar a partir de sí misma? Ante todo, apuesta a la creación de sí misma, como subjetividad a través de los procesos de formación o de “aprendizaje”, en especial la escritura y el discurso, los cuales pueden ser en el mundo de la escuela coactivos o deliberativos en torno a la verdad, que explica lo más profundo del pensamiento del mismo sujeto, que genera posturas de resistencia o de sumisión. Lo que algunos llamarían normal/ anormal. En este sentido, una educación, una pedagogía, un docente crítico han de pasar al campo de la propuesta, de la acción, sin quedarse en la mera denuncia, que al final es solo en un mero inmovilismo. Es, ante todo, fortalecer un docente y un educando como transformadores, siguiendo algunas líneas de la pedagogía crítica, la cual ha de estar articulada en la práctica diaria del quehacer pedagógico, capaz de detectar en el discurso epistémico sus falencias, sus rupturas, sus continuidades, favoreciendo el nacimiento de otros que van a fortalecer la subjetividad en la formación del educando, enmarañado por medio de prácticas de poder, cuyos efectos por razón del saber, quedan en las entrañas del sujeto, en el reconocimiento de un capital simbólico, que se inserta en la dinámica del capitalismo cognitivo, en la construcción de una nueva política de la verdad, que atraviesa la escuela en toda su dimensión y pone en crisis su antiguo paradigma industrial, que pasa por la consolidación de un futuro profesional centrado en las ciencias duras y en la pragmática y no en las humanidades, de un intelectual específico y hábil, y no un intelectual universal, el de la ley, el de la justicia, el de la denuncia. Hoy se pide a un intelectual centrado en la eficacia de sus conocimientos, en la producción de este y apático por los asuntos de la democracia. Es decir, la escuela va hacia cambio de rostro, en el que el estudiante es un usuario, el docente es un prestador de servicios, para unos consumidores directos que son los estudiantes o padres de familia que lo compran.

Ahora bien, el ejercicio epistémico de la escuela centra su interés meramente en una habilidad pragmática, no reflexiva; el educando desarrolla habilidades lógicas, no pensativas; simplemente debe demostrar que conoce. Paradójicamente, la escuela se encarga de asumir la función de separación entre habilidad-conocimiento y saber-reflexión. Larrosa lo expresa de esta forma: “El conocimiento moderno, el de la ciencia y la tecnología se caracteriza justamente por su separación del sujeto cognoscente”. (Larrosa, 2003. P. 26). Borrando, quizá de tajo, el lado subjetivo del saber-conocimiento, destacando su lado objetivo o científico, pues se viene apostando por “sociedades científicas” en la educación de los individuos. Todo lo demás, las humanidades y sus análogas, vienen perdiendo su papel protagónico en la formación, en donde el conocimiento positivo pedagógico ha ganado terreno con la ayuda del pragmatismo; ya que la pedagogía reflexiona, que parte desde la interioridad en la formación del sujeto, se opone a esta nueva forma de “aprendizaje” estandarizado. Un ejemplo, entre otros: la imaginación, como parte esencial de la subjetividad y del mismo conocimiento ha sido asaltada por la tecnología e imagen virtual, que en gran medida ha

reducido el papel protagónico de la palabra y la escritura. Así, la imaginación, como puente entre lo subjetivo y lo objetivo, queda a la deriva y reducida al campo de lo no cognoscente. La imaginación produce realidad y la transforma, escapa del laberinto, que, en el mundo mediático logra una saturación, que al final no vemos y pasamos de largo; lo cual ha obligado la creación de comunidades especializadas ante este mar de información visual. Es decir, conocemos mucho y a la vez no sabemos nada, en sociedades sobre estimuladas, en el conocimiento de “aprendizaje” que son abordadas como mercancías y no como fruto de la formación subjetiva, que hoy la escuela en su debilidad, tiende a abolir, ya que la intimidad del aprendizaje, comprende no sólo nuestros sentidos, hoy colmados de información, sino el mismo acto de reflexión libre, cuestionado por el reinante pragmatismo en el aprendizaje, que da preferencia a la educación tecno-científica, frente a la formación de sí mismo.

El conocimiento que hoy se vive y se imparte en la escuela, es de orden utilitario, de apropiación, a diferencia del saber, que, unido a la experiencia, nos configura, nos da carácter, nos da talante, una sensibilidad, una ética o modo de conducirnos, como una vida buena, que la escuela, la educación y la pedagogía pueden aportar en gran medida. (Larrosa, 2003. PP. 34-35). “El saber de la experiencia enseña a “vivir humanamente” y a conseguir la “excelencia” en todos los ámbitos de la vida humana: en el intelectual, en el moral, en el político, en el estético, etcétera”. Una buena educación ha de cultivar esta forma de vida que va más allá de las meras necesidades, de las simples habilidades y apropiación del conocimiento, que hoy es atrapado por el método científico y no por la experiencia, la cual cae bajo el dominio de la ciencia experimental y de la mera objetividad; ya el saber es abandonado por la apropiación del conocimiento; no es lo que a uno le pasa, lo que Larrosa ha llamado *patheimáthos*, que es reemplazado por la prueba, la demostración científica, la acumulación objetiva. Lo que Galileo, Bacon y Descartes inauguran con pensamiento moderno y que Foucault señalara. Como vemos, asistimos a la separación del conocimiento respecto del saber de la vida humana. (Larrosa, 2003. P. 35). En ello va la nueva pedagogía moderna.

Dichos saberes, hoy desplazados por unos conocimientos objetivos, sistemáticos y científicos, apuntan en su pretensión a las vidas particulares concretas y no a un discurso, cuyo sujeto de conocimiento es universal y abstracto. “Por eso, si es esencial al conocimiento sistemático el ser comprendido de manera homogénea por todos sus receptores, este tipo de texto sólo puede ser asimilado de forma plural, desde la situación vital particular de cada uno. Y creo que este tipo de textos, a caballo entre la literatura y la filosofía moral, y que contienen, más que una ética formalizada, una estética de la existencia o un estilo de vida, podrían ser un buen ejemplo, lamentablemente desaparecido, de lo que vendrían a ser las formas tradicionales de transmisión de ese saber de experiencia que tiene que ver con lo que somos, con nuestra formación y nuestra transformación”. (Larrosa, 2003. P. 37). Es decir, la pedagogía está ligada a la formación de la vida humana como obra de arte, a diferencia de un simulacro de esta con una pseudo pedagogía que hoy está cruzada por un discurso positivo que desgarrar la subjetividad y la arroja al mundo indefenso.

La pedagogía se constituye en una experiencia en la cual no sólo está presente el saber propio de la formación, sino lo ético y lo estético. La pedagogía como cuidadora del espíritu reflexivo humano, la cual lo forma, lo moldea y transforma nuestra experiencia de vida; la pedagogía no es una acción técnica que somete toda experiencia a un conjunto de habilidades, la pedagogía es un fuerte componente ético y estético en la apropiación del saber, en la formación de la subjetividad, acompañada del arte de escuchar abierto y atento a su traducción, pues, como lo argumenta Larrosa, leer e interpretar, es una tradición y producción de sentido; en nuestro caso, de saber, como acto resignificativo, (Larrosa, 2003. PP. 50-51). que afecta a la subjetividad.

La experiencia del saber es partir de sí mismo, tal como cuando hablamos de la experiencia del lenguaje, el cual atendemos al escucharnos a nosotros mismos reflexivamente, en el que buscamos el significado lingüístico en medio de un tiempo presente saturado de comunicación y de información, donde los signos circulan a gran velocidad, importados por las imágenes; donde nuestra experiencia está atiborrada de textos, de signos, de iconografías. "Todo lo que aparece a la conciencia es interpretación, lectura, signo. En la experiencia que hacemos del mundo sólo leemos textos sin que nunca podamos llegar a un referente último que sea previo a la interpretación". (Larrosa, 2003. P. 67). El mundo se vuelve una gran lectura. Somos seres que interpretamos y enriquecemos nuestras experiencias, nuestros saberes. Además de que somos seres de pensamiento, somos seres de lenguaje, somos seres de interpretación; ante todo de sentir, lo que nos lleva a experimentar y aprender del mundo, sin que este lenguaje se convierta en algo extraño y mecánico al ser. El lenguaje como lo más cercano a nuestro ser, a nuestro aprendizaje, a nuestro pensar. Esto último, desde la experiencia que cruza el acto educativo. Como vemos, es otra forma de dar sentido a la vida. "Y pensar no es sólo 'razonar' o 'calcular' o 'argumentar', como nos han dicho una y otra vez, sino que es sobre todo dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa". (Larrosa, 2003. P. 86). Donde el lenguaje y la palabra ayudan a posesionarnos en el mundo. Así, la experiencia para Larrosa es aquello que nos pasa, llega o acontece, como la vieja figura del sabio que sabe porque tiene la experiencia; pero no es una experimentación científica, no es una información, no es una comunicación, no es una opinión. La experiencia se diferencia del resultado, de la competencia, de la opinión y de la información. "El par información opinión es muy general y atraviesa también, por ejemplo, nuestra idea de aprendizaje, incluso de lo que los pedagogos y los psicopedagogos llaman 'aprendizaje significativo'". (Larrosa, 2003. PP. 88-89). Desde bien pequeños hasta la universidad y a lo largo de toda nuestra travesía vital, estamos sometidos a unos dispositivos o aparatos educativos que funcionan de la siguiente manera: primero hay que informarse y, después, hay que opinar, hay que dar una opinión sobre lo que sea. Eso de la opinión sería como la dimensión "significativa" del así llamado "aprendizaje significativo". "La información sería lo objetivo y la opinión sería lo subjetivo, sería como nuestra reacción subjetiva ante lo objetivo". (Larrosa, 2003. P. 90) así, la opinión en el aprendizaje se reduce a una toma de posición, estás a favor o estás en contra; esto último para destacarnos como sujetos competentes, que la escuela se limita a constatar

y que pronto pierde su interés o valor, en un mundo veloz como el que se vive. En otras palabras, el conocimiento se vuelve consumo y desecho a la vez, atrapado en su metodología por un ejercicio periodístico, como lo destaca Larrosa. "Dígame usted lo que sabe, dígame con qué información cuenta, y añada a continuación su opinión: eso es el dispositivo periodístico del saber y del aprendizaje, el dispositivo que hace imposible la experiencia". (Larrosa, 2003. P. 91). Nos encontramos ante un mundo del aprendizaje donde cada vez son más raros la experiencia, el saber y la reflexión, la crítica y la deliberación, frente a un mundo cargado de información y preguntas de orden periodístico, de conocimiento instrumental, de habilidades y competencias a las que no les importa el sujeto de aprendizaje, donde el tiempo vale y el aprendizaje queda reducido a lapidarias enunciaciones. En otras palabras, se vive un aprendizaje sobreexcitado por la época, tal como operan en las redes sociales. (Larrosa, 2003. PP. 91-92). Vivimos un mundo de pleno activismo, no hay espacio para detenernos, para escuchar, mirar, leer, sentir, pensar detenidamente. Por tanto, el asunto no es comunicar, sino conversar para la experiencia, para el saber. No hay tiempo para la reflexión, para el pensamiento, menos para los sentimientos. No hay espacio para el sujeto de la experiencia que propone Larrosa, ya que es el sujeto en el cual se da el acontecimiento, el suceso, la llegada, que se expone y permite la experiencia del aprendizaje; ella es un encuentro, una prueba, una relación, un ir, un atravesar, un navegar. "Si la experiencia es lo que nos pasa, y si el sujeto de experiencia es un territorio de paso, entonces la experiencia es una pasión". (Larrosa, 2003. P. 95). La experiencia es el resultado entre vida y pensamiento en el mundo o el afuera, el cual se retiene como aprendizaje, que nos lleva a un viajar, a un devenir mundano, en diversos caminos que elegimos (método). "Porque la experiencia es lo que le pasa a un ser en tránsito, a un ser que ya no está en su lugar propio, ni siquiera en sí mismo, y que siente al mismo tiempo el anhelo de habitar un lugar propio y reposar en sí mismo". (Larrosa, 2003. P. 103). Por tanto, el método, como aprendizaje, no es positivismo o ciencia, es experiencia de todo caminar, que nos transforma en lo que somos y luchamos contra él en nuestro presente; es decir, se combate al que se es, para llegar al que se es, (Larrosa, 2003. P. 123) en el que se afirma la vida, pues, ¿para qué un saber? ¿Para qué un conocimiento? ¿Si no es para afirmar la vida?

¿Cuál es la relación entre el conocimiento y la lectura? Ante todo, es un acto íntimo del lector frente a lo que lee, aquel que se vuelve anónimo en el acto de leer mediado por la mirada; de ahí que con el mirar al leer, recolectamos lo primordial, ya que es lo central de toda lectura, pues en el recolectar, guardamos para sí lo recogido, que nos ha de servir para los momentos que lo precisamos, pues somos su propietario; (Larrosa, 2003. PP. 181-183) además que la lectura, si no hay una mala o saturada ingestión de ella, sirve para la salud en su uso espiritual, bajo la tutela pedagógica, que evita dañar al pensamiento, lo que algunos dirían el alma. Así, el texto ha de formar y no deformar como experiencia. "Es por eso por lo que la literatura es peligrosa. Porque afecta, en un sentido profundo, a lo que hay de más íntimo en cada ser humano". (Larrosa, 2003. P. 208). Una buena lectura golpea nuestra intimidad, nos transforma, previo distanciamiento que tomamos en nuestra

madurez ante ella; sin olvidar que existe una estrecha relación entre escritura y vida, contrario al formalismo, al vacío que genera su divorcio. La escritura tiene que ver directamente con quien escribe, pues a través de ella, plasmamos lo que somos, lo que habitamos, lo cual contiene la realidad configurada en la letra, en la que la verdad se nos revela como acontecimiento. “Escribir es hacer esa obra de arte que no consiste en otra cosa que, en descifrar, en interpretar, en ofrecer el equivalente espiritual de la impresión que vuelve como una imagen”. (Larrosa, 2003. P. 278). Por tanto, la educación se constituye en un tejido de recuerdos para el sujeto educando y favorece su salud espiritual como experiencia. Ahora bien, la experiencia pedagógica, la formación de sí mismo, es algo que se establece en los límites del propio sujeto: el recogimiento que tenemos del saber, sin servidumbre alguna. El hogar de sí que alimentamos y mejoramos diariamente, al cual damos nuestro sello individual, como cuando elegimos nuestros propios libros y les damos nuestra propia lectura y mirada. Tal es el caso de la biblioteca personal, que se asemeja a la construcción cultural de sí mismo como subjetividad, como estilo de vida. (Larrosa, 2003. P. 326). Una pedagogía de la experiencia forma sujetos prudentes y sabios; es un viaje a sí mismo; esto último nos lo han enseñado los filósofos de la antigüedad, “... el hombre se realiza como autor de su historia, como sujeto, y deviene aquello que, en tanto que hombre, ya es desde siempre, desde el punto de partida”. (Larrosa, 2003. P. 356). Contrario a una educación centrada en la técnica y la competencia, en la que la lectura y la misma educación es cuestión de costos, de rapidez, de inmediatez y de poca profundidad. Es al final de resultados. Ya difícilmente se lee entre líneas, al contrario, se lee, en resumen, en fragmentos, en audiovisual, acompañados del ruido. “En nuestras escuelas, incluyendo las universidades, ya no se enseña a estudiar. El estudio, la humildad y el silencio del estudio, es algo que ni siquiera se permite. Hoy ya nadie estudia”. (Larrosa, 2003. P. 363). El estudio riguroso es un bicho raro al interior de la escuela; el placer de estudiar prácticamente se ha perdido. Leer, estar en silencio ante un libro, es entrar y ver otro mundo, del cual somos actores, que es lo más complejo que uno pueda tener, pues despojarnos de nuestras maneras de ver para ser parte de otros, con los que mantenemos el principio de distancia, como el espectador frente a una buena obra de teatro, frente a una buena película, con los que instauramos afinidades, complicidades. Es un estado de ánimo, es una experiencia vital. “Solamente cierto tipo de lectores dice Nietzsche, es capaz de adivinar lo que el libro solamente indica”. (Larrosa, 2003. P. 369). Que a la vez exige su olvido, incluso de quien escribe, como también encontrarse a sí mismo. En este sentido, lo que se pretende es saber leer, ante todo leer la humanidad entre líneas. Lo anterior invita a saber leer el mundo de otra manera en su interpretación, en su comprensión y transformación; leer con el cuerpo y no solamente con el intelecto, pues quien piensa vive y hace parte de un cuerpo, en el que están presentes, además, los afectos, los sentimientos, entre otros. Leer bien es ante todo una buena digestión, una buena salud, una buena fortaleza para el cuerpo. “Por eso enseñar a leer bien es en primer lugar educar el sentido del gusto”. (Larrosa, 2003. P. 381). Precisamente, el gusto por leer evita la indigestión y evita consumir basura intelectual. Leer es un camino atento a la aventura, a lo incierto, en el que no existe método alguno. “Comenzar hablando de la escritura y de la lectura no

está fuera de lugar, puesto que lo que la idea de formación permite pensar es, justamente, qué es lo que pasa al leer un libro, qué es eso de la experiencia de la lectura o, mejor aún, qué es eso de la lectura como experiencia". (Larrosa, 2003. P. 398). En este sentido, la experiencia de la lectura modifica al sujeto-lector en su paradigma de vida, no sólo en su formación, sino que lo incorpora inconscientemente o conscientemente a su universo vital.

Ahora bien, frente a los actos de formación: ¿Qué es aprender? ¿Qué es aprehender? ¿Cuál es la relación frente a la lectura? ¿Cuál es su importancia frente a la ciencia en su comprensión escolar? En últimas, ¿cómo se forma y modela el sujeto educando? En esta dirección, a pesar del impacto visual y tecnológico en la escuela, la escritura, como un ejercicio de pensamiento, sigue jugando un papel clave en el momento de la formación, donde fluyen ideas, repeticiones, propuestas, resistencias, creaciones, entre otras, que nos permiten constituirnos de determinada manera como experiencia, que transforma al sujeto en cuestión, en la consolidación de su forma de vida. "En la formación humanística, como en la experiencia estética, la relación con la materia de estudio es de tal naturaleza que, en ella, uno se vuelve a sí mismo, uno es llevado a sí mismo". (Larrosa, 2003. PP. 406-407).

Vistas las cosas, la educación, como experiencia, se encuentra ligada a la formación abierta, sin fin alguno, que descansa en cualquier puerto, para tomar otras rutas, otros caminos, por donde el mundo se aborda desde la mirada de la lectura, donde bautizamos cosas nuevas y a la vez las recordamos, las revocamos, las recomenzamos. "El leer se convierte así en un ir, casi sin mediaciones, de una palabra a una imagen: un 'lenguaje viviente' en el que las cosas están con plena intensidad, casi de una forma corpórea, material". (Larrosa, 2003. P. 430). En otras palabras, la experiencia del saber se vuelve un asunto vital, de sensibilidad, de construcción de la subjetividad, en el que la lectura es parte de su formación como experiencia, como lo afirma Larrosa.

Por medio de la subjetividad que asume la experiencia formativa, surge la obra, no el producto o la mercancía, en estrecha unión con lo que se es, en medio de la cultura y la lengua, donde la obra es vista como algo inacabado, en permanente formación. La otra sería la ausencia de obra. (Larrosa, 2003. P. 462). De ahí la ausencia de mercancía, dada en una postura crítica como autorreflexión de la obra, que la impulsa a pasajes desconocidos. De modo que la postura crítica se caracteriza por la formación y afirmación del ser en el proceso educativo. "La lectura crítica es, en sí misma, diálogo, relación, intercambio, formación de uno mismo en relación con los otros, correspondencia a veces armónica y a veces violenta entre posiciones diversas, unidad formal de diferencias entrelazadas". (Larrosa, 2003. P. 465). De modo que la lectura crítica no es una competencia o una habilidad, es la posición del ser respecto a sí mismo en cuanto al otro en su actitud, en la que nos elevamos por encima de sí mismos; es una relación íntima entre el lector y el texto, de amantes o de enemigos, que resalta por el secreto que guarda el texto en su lengua original o por ser intraducible como lengua, que el lector desea penetrar, en el afán de buscar el hogar materno; pues lo que hacemos

al traducir, al leer, es meramente interpretar como experiencia, en la que la hacemos comprensible como verdad; lo cual exige un saber leer y no meramente leer, pues hay muchas cosas que escapan a nuestra comprensión, a nuestra experiencia. "Leer es, entonces, una decisión que pone en juego la relación que tenemos con nuestra propia lengua, es decir, nuestro propio ser en tanto que seres históricos". (Larrosa, 2003. P. 502). De modo que en el interpretar (reflexión), está en juego nuestra manera de transitar por el mundo, de relacionarnos con lo que leemos y el placer que genera para nosotros mismos, que va más allá de los muros escolares, pues hay un momento crucial que rompe toda enseñanza; al igual que la literatura, la filosofía, no enseña nada y aquí está su fortaleza, su secreto, pues no se puede volver instrumental o mera habilidad, que políticas oficiales no pueden atrapar, mucho menos comprender; de ahí su falsa inutilidad, ya que son saberes para la vida, para el alma y no para una herramienta externa. "Cuanto más comenta una obra, más pide comentarios. Cuanto más creemos que hemos llegado a su centro, más ese centro se vela y desaparece. Cuanto más creemos que sabemos lo que la obra "dice" más vasto se muestra lo "no dicho" de la obra". (Larrosa, 2003. P. 518). Es una experiencia que escapa al mundo manipulable.

¿Qué significa formar en la escuela y fuera de ella? Las respuestas son múltiples: desde una propuesta escatológica normativa, hasta una liberadora que rompe con la anterior. Hoy la "formación" pasa por el cultivo de habilidades pragmáticas que van por otro sendero, diferente, por lo que se ha entendido por "formación" del espíritu humano. El debate está en torno a una formación cuyo espíritu pragmático es neoliberal en el cultivo de un modo de ser de lo humano, que asimile en él la competencia (saber-hacer-contexto), el espíritu de innovación (mejorar lo producido), el espíritu emprendedor (crear empresas que respondan a las necesidades del mercado) y el espíritu de gestión de alta calidad (excelentes procesos administrativos). Como vemos, es un dispositivo racional escolar, centrado en el mercado y la productividad, así como en la prestación de servicios. Por otro lado, está el espíritu formativo liberador que apunta a un modo de ser, a un devenir plural y creativo.

El modelo pragmático apunta a una "formación" estandarizada, y el liberador a una formación heterogénea. "De lo que se trata, entonces, es de recuperar críticamente la idea de formación como una idea intempestiva que pueda aportar algo nuevo en el espacio tensado entre la educación tecnocientífica dominante y las formas dogmáticas y neoconservadoras de reivindicar la vieja educación humanística". (Larrosa, 2003. P. 520). De todas maneras, la formación es una transformación del sujeto, en el que el libro y el lenguaje son piezas claves en dicho proceso, en el que se dan ante todo unas realidades no pensadas como acontecimiento. Esto último exige de la educación que trasgreda lo establecido en la escuela, pues el pensar es aprendizaje y a la vez acción que invitan ir más allá, donde tanto la interpretación como la experiencia quedan abiertas. De modo que la verdad no deja de ser un asunto humano, así pierda su valor metafísico en el devenir pedagógico.

¿Qué papel juega la filosofía en la escuela? Es una pregunta que ha pasado a un serio ataque al pensamiento filosófico, no sólo en lo que podría ser una filosofía de la educación, sino en el despojar socrático que se le hace en nuestro presente como formadora de espíritus libres, siendo uno de los principales objetivos a que se ve sometida la filosofía en la escuela, en la que se le trata de sacar o someter bajo el principio de utilidad en su práctica discursiva en la institución escolar. Menudo problema, ante todo porque los discursos institucionalizados se convierten en dispositivos racionales dominantes y, en la mayoría de las veces, son excluyentes. “Eso implica, desde luego, una tensión entre unos discursos legitimados desde una idea moral de educación y la tendencia creciente a la racionalización técnica de las prácticas educativas, en tanto que ésta implica una mayor dependencia de estas con respecto a finalidades utilitarias”. (Larrosa, 2003. P. 556). Hoy la educación más que un asunto de fundamentación moral es un asunto de cultivo de habilidades; de ahí el desplazamiento de su carácter religioso de antaño, carácter religioso, del desplazamiento de su orden reflexivo y filosófico. Es decir, hay distanciamiento respecto a la “formación” ética y humanística, frente al creciente cultivo de la técnica. “Una vez consolidada esa dislocación, el discurso filosófico se debilita y conserva sólo un estatuto marginal”. (Larrosa, 2003. P. 557). Por eso, el desplazamiento del currículo escolar, además de ciertas incapacidades de cohesión filosófica, como la burocratización escolar y de la relación frente al cliente, pues lo que se exige no es un ser formado, sino capacitado y experto, que opera en un dispositivo racional e instrumental de la escuela. “La reflexión ha sido bloqueada. La crítica es irrelevante o marginal. Existe, además, una notable pérdida de consenso y de orientación. La educación, vaciada de sus condiciones morales, es presa fácil de intereses de toda laya, fácilmente manipulable, utilizable. Debilitada la vigilancia moral, ya no hay obstáculos críticos para su captura por fuerzas espurias”. (Larrosa, 2003. P. 557). Vivimos un presente de quiebre y de incertidumbre, donde la pregunta ontológica se mantiene a pesar de los cambios, es decir, aun cabe la posibilidad filosófica de formación, pues es a través de la pregunta que aún podemos formar.

¿Qué nos deja la pregunta? ¿Qué nos deja la lectura? No sólo una formación, también una experiencia y no una habilidad. En otras palabras, es la memoria y el derecho, es el problema del olvido y su utilidad; igualmente de interioridad y exterioridad. “Si la memoria hace al alma, el olvido la deshace”. (Larrosa, 2003. P. 572). Así, nos encontramos en un mundo que juega entre el aprendizaje y el desaprendizaje. En el fondo está el problema del ser y el aprendizaje, frente a un logos que se conserva o un logos que se desvanece. De ahí que, para Larrosa, hay tres palabras clave para la escuela, para la educación: la memoria, entendida como la sustancia del alma, siguiendo a Platón, en la que está el recuerdo, la verdad, lo que pretendemos y el aprendizaje, que es el ejercicio en el cultivo de la memoria, de la interiorización. (Larrosa, 2003. P. 578).

El aprendizaje es la eterna lucha contra el olvido, el cual exige construir nuevas experiencias a partir de lo que es nuestro presente. Aquí, la experiencia juega un papel clave en la transformación tanto del educando como del educador ante el presente. “Experiencia implica formación, transformación,

alteración, metamorfosis". (Larrosa, 2003. P. 589). Es decir, la experiencia pedagógica es una transformación ontológica en la formación del educando, pues hace propio e interioriza lo que aprende. Qué mejor que la relación con el presente que vivenciamos; (Larrosa, 2003. P. 590) a través de un permanente interrogar sobre lo que somos y lo que es la época a la que pertenecemos, la cual se aborda en la escuela en íntima relación con lo que asumimos, muchas veces en soledad con la lectura. En otras palabras, es una relación ontológica con la soledad del lector en su formación. "Y nos da también el silencio que nos es preciso para escapar de las circunstancias, para huir de ese modo de estar en el mundo siempre pragmático e interesado, siempre demasiado concreto, demasiado próximo, demasiado circunstancial, en suma, por el que nos sentimos atrapados". (Larrosa, 2003. P. 601). En esta radical intimidad del ser en su educación, toma como parte suya aquello que le impacta y le conmueve en su formación; lo demás, son meras habilidades pragmáticas, donde el consumidor fabricado está preso por la publicidad y el mercado.

En últimas, lo que se pretende en la pedagogía es reflexionar y modificar nuestra formación en el sentido de lo que somos, es decir, una ontología de la vida que se interroga se interpreta a través de un ejercicio pedagógico, que permite construir realidad, donde el lenguaje es pieza fundamental para dicha realidad significativa, que se asume como experiencia de vida, pues la experiencia es lo que nos pasa; ¿dónde más que en la propia vida que se abre al mundo y a la reflexión pedagógica? "Es en la historia de nuestras vidas que los acontecimientos acceden a un orden y a un sentido, a una interpretación. Esa es una trama donde articulamos los acontecimientos de nuestra vida en una secuencia significativa". (Larrosa, 2003. P. 614). De modo que la experiencia en la formación del sujeto educando es la experiencia de sí mismo, en la que nos fortalecemos y transformamos, al encontrarnos y reconocernos en lo que somos como biografía pedagógica, en donde el "yo" toma conciencia y dominio de sí mismo por medio de la escucha, la lectura y la escritura. (Larrosa, 2003. P. 627). En consecuencia, tenemos un sujeto ampliado que se modela y transforma continuamente. Es decir, el sujeto se está inventando todos los días, por ello la palabra es fundamental en su experiencia vital, pero también el silencio tiene mucho que aportar, como el desaprendizaje, para que podamos navegar en las palabras y no en los conceptos. En otros términos, la educación como acontecimiento estremece al ser en el que la pedagogía y la filosofía como artes afectan nuestro vivir en la formación del espíritu tanto del educando como del maestro.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, Theodor. (1980). *Teoría estética*. Madrid. Taurus.
- Althusser, L. (1977). *Ideología y aparatos de Estado: Notas para una investigación*. Barcelona. Anagrama.
- Althusser, Louis y Etienne, Balibar. (1976). *Para leer el Capital*. Bogotá. Siglo XXI.
- Althusser, Louis. (1983). *La revolución teórica de Marx*. Ciudad de México. Siglo XXI.
- Apple, M. W. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid. Akal.
- Bachelard, G. (1973). *Epistemología*. Barcelona. Anagrama.
- Bárcena, Fernando, Mèlich, Juan Carlos. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona. Paidós.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata,
- Bernstein, Basil. (1990). *PODER, EDUCACIÓN Y CONCIENCIA. Sociología de la Transmisión cultural*. Santiago de Chile. El Roure.
- Derrida, Jacques. Dufourmantelle, Anne. (2006). *La hospitalidad*. Buenos Aires. Ediciones la Flor.
- Derrida, Jacques. *El siglo y el perdón*. (2003). Buenos Aires. Ediciones la Flor.
- Derrida, Jacques. (2001). *Universidad sin condiciones*. Madrid. Trotta.
- Dussel, Enrique. *Introducción a la filosofía de la liberación*. (1995). Bogotá. Nueva América.
- Foucault, Michel (1994). *Dits et Ecrits*. (1970-1975). Tomo II. Paris, France. Gallimard.
- Foucault, Michel. (1978). *Microfísica del Poder*. Madrid. La piqueta.
- Foucault, Michel. (1981). *Vigilar y castigar*. México. Siglo XXI.
- Foucault, Michel. (1983). *El orden del discurso*. Barcelona. Tusquets.
- Foucault, Michel. (1983). *La arqueología del saber*. México. Siglo XXI.
- Foucault, Michel. (1984). *Un diálogo sobre el poder*. Madrid, España. Alianza.
- Foucault, Michel. (2001). *L'herméneutique du sujet*. Paris. Gallimard.

Foucault, Michel. (1995). *¿Qué es la crítica?* Revista de filosofía-ula. #8. Universidad de los Andes. Mérida.

Foucault, Michel. (1984). *Enfermedad mental y personalidad*, Barcelona, Paídos.

Foucault, Michel. (1994). *La psychologie de 1850 a 1950. Dits et écrits*. Tomo. I, Paris. Gallimard.

Foucault, Michel. *Foucault responde a Sartre*. (1985). En *Genealogía del poder*. Madrid. La Piqueta.

Foucault, Michel. (1984). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI. México.

Foucault, Michel. (1994). *Qu'est-ce qu'un auteur? Dits et Ecrits*. T.I Paris. Gallimard.

Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. (1993). México. Siglo XXI.

Gil Claros, Mario Germán. (2015). *Subjetividades escolares*. Santiago de Cali. Redipe

Gilles, Deleuze. Felix, Guattari. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona. Anagrama.

Giroux, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona Paidos. M.E.C.

Jamenson, Fredric. (2002). *Una modernidad singular*. Barcelona. Gedisa.

Kuhn, T.S. (1982). *La estructura de las revoluciones científicas*. México. Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, Jorge. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México F.C.E.

Lipman, Matthew, Sharp, A.M. y Oscanyan. (1998). *Filosofía en el aula*. Madrid. Ediciones la torre.

Morín, Edgar. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Santafé de Bogotá. Magisterio.

Nussbaum, Martha C. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Bogotá. Katz.

Nussbaum, Martha. (2005). C. *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona. Paidós.

Ponty, M. Merleau. *Fenomenología de la percepción*. (1997). Barcelona. Península.

Popkewitz, Thomas S. y Brennan, Marie. (2000). (comp.) *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona. Pomares-Corredor. S.A.

Popper, Karl. (1997). *El cuerpo y la mente*. Barcelona. Paidós.

Splitter y Sharp en *La Otra Educación*. (1995). Buenos Aires. Manantial.

Steiner, George. (2001). *En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Barcelona. Gedisa.

Touraine, Alain. *¿Podremos vivir juntos?* (1999). São Paulo. Fondo de Cultura Económica.

Vandewalle, Bernard. (2001). Kant. *Éducation et critique*. Paris. L'Harmattan.

PROCEDENCIA DE LOS ARTÍCULOS

Gil Claros, Mario Germán. *Circulación del saber y del poder en el cuerpo escolar*. Revista boletín Redipe. Vol. 10 Núm. 2 (2021): Educación, valores y experiencia <https://revista.redipe.org/index.php/1/issue/view/85>

Gil Claros, Mario Germán. *Democracia escolar y pensamiento crítico*. <https://editorial.redipe.org/index.php/1/catalog/view/62/108/1294>

Gil Claros, Mario Germán. *Pensar la escuela en el gobierno de sí mismo*. <https://redipe.org/wp-content/uploads/2020/12/Libro-filosofia-y-educacion-cifed-2020.pdf>

Gil Claros, Mario Germán. *Las artes de la existencia: un asunto de orden pedagógico y político*. <https://revistascientificas.us.es/index.php/themata/article/view/455>

Gil Claros, Mario Germán. *La importancia de las Humanidades en la escuela*. Revista de educación y pensamiento, ISSN 1692-2697, N°. 21, 2014 <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/372921>

Gil Claros, Mario Germán. *El discurso de las “ciencias humanas y sociales”*. https://issuu.com/redipe/docs/boletin_824/59

Gil Claros, Mario Germán. *Educación y ética para una ciudadanía mundial*. Vol. 7 Núm. 2 (2018): Ética, educación e investigación. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/427>

Gil Claros, Mario Germán. *Escuela, actitud ética y hospitalidad en la mirada del Otro*. <https://educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/120>

Gil Claros, Mario Germán. *La experiencia vital y la autonomía pedagógica*. <https://educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/56>

Gil Claros, Mario Germán. *la transformación de los valores y la transformación de sí mismo*. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/313768>

Gil Claros, Mario Germán. (2023). *Para una Filosofía Crítica del Sujeto en el Mundo Escolar: Currículo y Epistemología*. En *EDUCAÇÃO Debates Contemporâneos*. Boa Vista. Editora IOLE.