

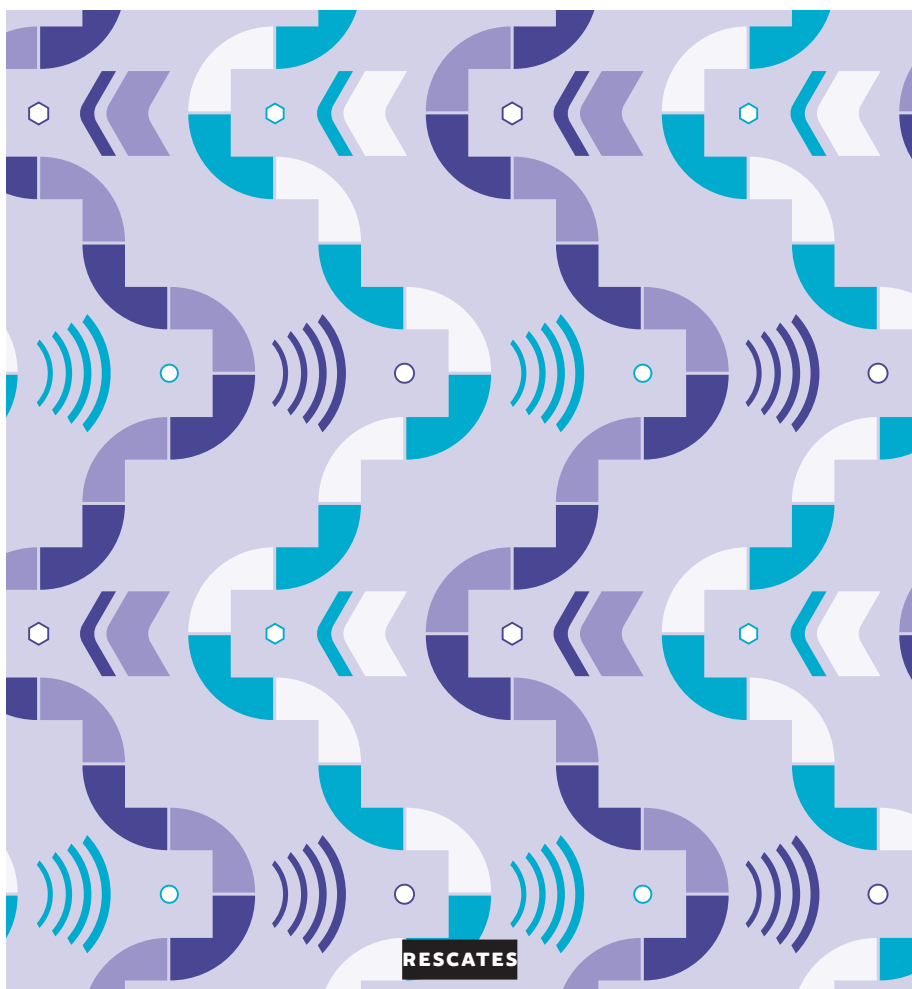
CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA



CÁTEDRA DOCTORAL 1

Germán Vargas Guillén
Alexánder Ruiz Silva

COMPILADORES



Campo intelectual de la educación y la pedagogía

Cátedra doctoral 1

Campo intelectual de la educación y la pedagogía. Cátedra Doctoral 1 / Germán Vargas Guillén y doce autores más. Segunda edición. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2024. 336 páginas. —(Colección Rescates)
Incluye: Bibliografía al final de cada capítulo.

ISBN: 978-628-7760-35-6 (impreso)

ISBN: 978-628-7760-36-3 (PDF)

ISBN: 978-628-7760-37-0 (Epub)

1. Educación Popular. 2. Pedagogía – Investigaciones. 3. Didáctica. 4. Pedagogía Urbana. 5. Educación Formal – Investigaciones. 6. Educación – Fines y Objetivos. 7. Enseñanza – Aprendizaje. 8. Bourdieu, Pierre, 1930 – 2002 – Crítica e Interpretación. I. Vargas Guillén, Germán. II. Ruiz Silva, Alexander.

371.007 21ed.

**Campo intelectual
de la educación y la pedagogía
Cátedra doctoral 1**

Compiladores

Germán Vargas Guillén

Alexander Ruiz Silva

© Universidad Pedagógica Nacional

ISBN impreso: 978-628-7760-35-6

ISBN PDF: 978-628-7760-36-3

ISBN ePub: 978-628-7760-37-0

Primera edición: 2013

Segunda edición: Noviembre 2024

Universidad Pedagógica Nacional

Helberth Augusto Choachí González

Rector

Paola Acosta Sierra

Vicerrectora de Gestión Universitaria

Víctor Espinosa Galán

Vicerrector Académico

Yaneth Romero Coca

Vicerrectora Administrativa y Financiera

Gina Paola Zambrano Ramírez

Secretaria General

Preparación editorial

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Universidad Pedagógica Nacional

Calle 72 n.º 12-77

editorial.upn.edu.co

Teléfono: (57-601) 594 1894, ext. 190

Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera

Coordinación

Tomás Collazos Garay

Edición

Melanny Arango Aldana

Adriana Camila Torres Ordóñez

Asistente editorial

Carlos Guillermo Casanova

Corrección de estilo

Fredy Johan Espitia Ballesteros

Diagramación y diseño de cubierta

Bogotá, 2024

Xpress Estudio Gráfico y Digital S. A. S.

Impresión

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.



Esta publicación puede ser distribuida, copiada y exhibida por terceros si se mencionan los créditos correspondientes. No se puede obtener ningún beneficio comercial. No se pueden realizar obras derivadas.

Campo intelectual de la educación y la pedagogía

Cátedra doctoral 1

Compiladores

Germán Vargas Guillén

Alexander Ruiz Silva

—Segunda edición revisada—



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Contenido

PRESENTACIÓN	11
PARTE I.	
APROXIMACIONES AL CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA	15
DE UNA AMBIGÜEDAD (PRODUCTIVA) EN EL CONCEPTO DE 'CAMPO'	17
BIBLIOGRAFÍA	41
LECCIONES PARA DIFERENCIAR: CONCEPTOS, HISTORIAS Y DEBATES	43
CONCEPTOS	45
HISTORIA	47
DEBATES	50
VOLUNTAD DE DIFERENCIACIÓN	52
LA PEDAGOGÍA COMO MULTIPLICIDAD	65
TENSIÓN MAESTRO/DOCENTE	67
BIBLIOGRAFÍA	69
ACERCA DEL CAMPO TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN	71
1. LA CONSTRUCCIÓN DE UN SISTEMA DE CREENCIAS Y LA BÚSQUEDA DE LEGITIMIDAD DEL SABER PRODUCIDO	73
2. EL PROBLEMA DE LAS ORIENTACIONES NORMATIVAS	81
CODA	90
BIBLIOGRAFÍA	93

CARNE E INDIVIDUACIÓN. LA DECONSTRUCCIÓN FENOMENOLÓGICA DEL PATRIARCALISMO	95
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	96
2. LA FENOMENOLOGÍA DEL INDIVIDUO	100
3. LA FENOMENOLOGÍA DE LA CARNE	103
4. EROS Y ÁGAPE COMO PROYECTO DE FORMACIÓN DE LA INDIVIDUACIÓN DE LA CARNE	108
5. CONCLUSIONES	113
BIBLIOGRAFÍA	115
LA INDIVIDUACIÓN COMO CATEGORÍA FUNDANTE DE LA FORMACIÓN	117
1. LA <i>INDIVIDUACIÓN</i> COMO PUNTO DE PARTIDA	117
2. LA <i>INDIVIDUACIÓN</i> COMO DESPLIEGUE DEL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES	122
3. RETOS PARA UNA FORMACIÓN HUMANISTA	125
CONCLUSIONES	127
BIBLIOGRAFÍA	128
EL CÍRCULO DE LOS DOCTOS. CRÓNICA Y CONTRACRÓNICA DE LA <i>LECTIO</i>	131
BIBLIOGRAFÍA	147
PARTE II. CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACIÓN Y DISCIPLINAS	149
ENTRE MNEMOSINE Y CLÍO: LAS PULSACIONES DE LA EXPERIENCIA HUMANA	151
LOS ACONTECIMIENTOS LÍMITES Y LAS RESIGNIFICACIONES DE LA MEMORIA	153
LAS TEMPORALIDADES DE LA EXPERIENCIA HUMANA COMO PROBLEMÁTICA HISTÓRICA	158
EXPERIENCIA, TRANSMISIÓN Y RECONFIGURACIÓN DE LA MEMORIA	165
BIBLIOGRAFÍA	170

LA NOCIÓN DE “GUBERNAMENTALIDAD” Y SU UTILIDAD PARA PENSAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	173
¿QUÉ ES UNA NOCIÓN METODOLÓGICA?	175
LA “GUBERNAMENTALIDAD”	
COMO NOCIÓN METODOLÓGICA	180
LA GUBERNAMENTALIDAD COMO EJERCICIO ESPIRITUAL	184
UTILIDAD DE LA NOCIÓN DE GUBERNAMENTALIDAD PARA	
REPENSAR EL LUGAR DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	189
BIBLIOGRAFÍA	199
PEDAGOGÍA: APORTES DESDE LA PEDAGOGÍA URBANA	201
CIUDAD EDUCADORA	204
PRINCIPIOS EPISTEMOLÓGICOS Y DEFINICIÓN	
DE LA PEDAGOGÍA URBANA	207
LA INVESTIGACIÓN Y SU APORTE TEÓRICO	
PARA LA PEDAGOGÍA URBANA	213
CONCLUSIONES	221
BIBLIOGRAFIA	223
LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN POPULAR	227
1. ALGUNOS CONCEPTOS CENTRALES	228
2. PLURALIDAD, SINGULARIDAD E HISTORICIDAD	
DE LA EDUCACIÓN POPULAR	231
3. LAS CONFIGURACIONES DE SABER PEDAGÓGICO Y SUS TRÁNSITOS	237
4. APORTES DE LA EDUCACIÓN POPULAR AL CAMPO	
DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA	255
BIBLIOGRAFÍA	263
LA INCERTIDUMBRE Y EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE	267
BIBLIOGRAFÍA	280

REFLEXIONES ACERCA DE LA MEDICIÓN DEL TIEMPO Y SUS LEGADOS	283
ACERCA DE LA MEDIDA Y LA MEDICIÓN	284
LA INCERTIDUMBRE EN LA MEDIDA	287
LAS RUTAS HACIA LA MEDICIÓN DEL TIEMPO	290
EN PROCURA DE LA ANIQUILACIÓN DE LA INCERTIDUMBRE EN LA MEDICIÓN DEL TIEMPO	295
GALILEO Y LA MEDIDA DEL TIEMPO	298
ACERCA DE LOS LEGADOS DEL TIEMPO	302
LA APARICIÓN DEL HOMBRE	306
COMENTARIOS Y REFLEXIONES FINALES	309
BIBLIOGRAFÍA	311
CAMPO, LENGUAJE Y FORMACIÓN	313
1. CAMPO INTELECTUAL Y CAMPOS DEL SENTIDO	314
2. SUJETO Y DISCURSO	318
3. LENGUAJE, IDEOLOGÍA Y FORMACIÓN	329
BIBLIOGRAFÍA	333

Presentación

La Universidad Pedagógica Nacional ha desarrollado el programa de Doctorado en Educación desde 1997. No cabe duda, con este Programa se ha logrado dar un nivel adicional de cualificación a los aportes que hace la comunidad de investigadores de nuestra Universidad al campo intelectual de la educación y de la pedagogía. En muchos sentidos se puede decir que ha llegado al nivel de madurez que implica fundar una Cátedra Doctoral. Esta se compone de un conjunto de lecciones que se imparten con el fin de ser “atendidas” o “escuchadas” para que los asistentes tengan la posibilidad de tomar el tiempo necesario para evaluar las tesis, caracterizar sus implicaciones, controvertir los planteamientos.

¿Qué secuencia puede y debe tener la Cátedra Doctoral? En primer término, esta se desarrolla por ciclos semestrales. El primer ciclo está orientado a caracterizar el estado del arte del campo intelectual de la educación y de la pedagogía en Colombia. En la agenda, otros ciclos previstos atienden el horizonte de Pensar la Universidad. Un tercer ciclo se orienta a responder la pregunta: ¿Cuáles son los alcances y limitaciones de las TIC en el contexto de la pedagogía? Un cuarto ciclo anticipa la cuestión: ¿Qué decisiones en la educación básica profundizan y asientan la distribución de oportunidades en Colombia?

De lo que se trata con esta Cátedra es de avanzar en la dirección de establecer y desarrollar tanto el discurso pedagógico de la nación colombiana como los discursos pedagógicos para el desarrollo de la democracia en Colombia. En resumidas cuentas, no solo hay un discurso pedagógico en Colombia que se puede caracterizar como la configuración de la disciplina; sino que, también, hay un conjunto de investigaciones que permiten afectar positivamente el estado de la práctica pedagógica en Colombia.

Los ciclos de la Cátedra Doctoral son semestrales y constan de 10 a 12 lecciones. Esta Cátedra la ofrece en la Universidad Pedagógica Nacional el grupo de docentes vinculados al Doctorado Interinstitucional en Educación y con colegas de otras universidades, tanto en Colombia como fuera de la geografía patria. Tiene por población objetivo los estudiantes matriculados en el Programa, así como a los estudiantes de maestrías y especializaciones; a los estudiantes de pregrado; a los maestros del Distrito Capital y, vía *streaming*, a los docentes de Colombia. La primera versión de la Cátedra Doctoral Educación y Pedagogía tuvo como objetivo general sistematizar las contribuciones de los investigadores del Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional sobre el campo intelectual de la educación y la pedagogía en Colombia. Y con ello, contribuir a establecer el respectivo estado del arte; al tiempo que caracterizar las cuestiones relevantes en la investigación educativa y pedagógica para la investigación futura; en dirección de propiciar un diálogo reflexivo en la comunidad educativa y pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional, de la ciudad de Bogotá, y del país.

Para el desarrollo de la Cátedra Doctoral Educación y Pedagogía se adoptó la versión clásica de la *Lectio*. Como se sabe, esta es una de las estrategias que nacieron con la Universidad. Ella ha sido “devaluada”, en parte, por la falta de respeto a las prácticas de investigación y de socialización (*conferer*) devenidas como resultados de los procesos sistemáticos de producción de conocimiento. En especial, la emergencia de las TIC y la suposición de que la tarea

primera y central del orador es la de “motivar” a la audiencia; a su vez, la “infantilización” de los auditorios ha dado al traste con el rigor de esta estrategia.

Sin desmedro de los avances tecnológicos, la Cátedra Doctoral sobre Educación y Pedagogía del Doctorado Interinstitucional en Educación vuelve sobre lo más granado de la tradición de *Lectio*, para impartirla sobre las bases de resultados de procesos de investigación.

Los compiladores

PARTE I.
Aproximaciones al campo
intelectual de la educación
y la pedagogía

De una ambigüedad (productiva) en el concepto de ‘campo’

Guillermo Bustamante Zamudio

Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional
Vinculado al Énfasis de Filosofía y Enseñanza de la Filosofía

Durante su último curso en el Collège de France (2000-2001), Pierre Bourdieu toma a la ciencia como objeto de trabajo. Al responder por qué lo hace, afirma: “el universo de la ciencia está amenazado actualmente por un temible retroceso” (2003, p. 7). Afirmación fuerte. ¿En qué consistiría tal “retroceso”? En un debilitamiento considerable de su autonomía, dice (p. 7). Esta explicación tiene dos presupuestos que señalamos con el interés de sostener un trabajo haciendo uso, entre otros, del concepto de *campo*, postulado por el propio Bourdieu. Tales presupuestos son: a) El universo de la ciencia avanza. b) El universo de la ciencia busca autonomía.

Estas ideas, un tanto más difícil de ajustar la primera al concepto de *campo* que la segunda, plantean de entrada lo que nos interesa. En primera instancia, hablar de “avance” presupone un referente que tendría que ser externo; y, en segunda instancia, hablar de “autonomía” presupone un exterior, pues se es autónomo en relación con algo que estaría por fuera (de lo contrario, no tendría sentido hablar de autonomía). Y, efectivamente, Bourdieu

(2003) dice: “los mecanismos sociales que iban apareciendo a medida que dicha autonomía se afirmaba [...] corren el riesgo de ser utilizados en provecho de objetivos impuestos desde *afuera*” (p. 7, subrayado nuestro). Si afirma que “corren el riesgo” es porque está en juego algo de la especificidad de la ciencia (que sería *interno*); y existiría un *afuera*, un exterior, provisto de intereses de diversa índole.

Esto del efecto de los intereses exteriores y de las características intrínsecas (aquello en detrimento de lo cual obraría el exterior) es lo que nos interesa tematizar, pues nos parece crucial para una teoría del campo.

Con todo, el temor de Bourdieu de que la ciencia se “posmodernice”, lo que conduciría a ponerla en peligro, a perderle confianza (especialmente a la ciencia social)... nos parece justificado y creemos que puede hallar explicación en la teoría de campo, sin necesidad de recurrir a la idea de progreso (y concomitantemente, de su pérdida) y sin caer en una indiferenciación teórica del par *interior/exterior*.

Bourdieu empieza a nombrar el exterior con una palabra que queremos volver concepto: *presión*. Afirma el autor: “Las *presiones* de la economía son cada vez más abrumadoras, en especial en aquellos ámbitos donde los resultados de la investigación son altamente rentables” (p. 8, subrayado nuestro). Pero detengámonos un momento en el listado que hace Bourdieu de tales ámbitos de rentabilidad: medicina, biotecnología, genética, investigación militar. ¿Qué tipo de prácticas o de discursos son estos?: ¿se trata de disciplinas teóricas?, ¿son campos de aplicación de la ciencia? La medicina, por ejemplo, más que como ciencia, luce como campo de aplicación de disciplinas como la biología y la química, incluso de la física. Y, ¿qué sería algo llamado “investigación militar”?; no puede saberse con precisión, pues en ese campo —que no es científico en sí— podría ponerse en juego un gran número de disciplinas de distinto estatuto. Por su parte, la genética ¿es una disciplina o una parte de la biología?, incluso, ¿no podría considerarse como un *tema* de dicha disciplina?

Como puede apreciarse, se trata de una lista de elementos que no pertenecen a un tipo discursivo preciso. Esto lo mencionamos porque forma parte de la ambigüedad que hay de fondo. Es mucho más difícil introducir la diferencia *interno-tensión/externo-presión* con valor heurístico si tomamos un corpus de prácticas como el que enumeró Bourdieu y que acabamos de comentar, pues justamente parte de la imprecisión que permite hacer esa lista es el hecho de no hacer la diferencia en mención. ¿Cómo no ver asuntos de “presión externa” cuando se nombra algo como “investigación militar”? ¡El solo nombre ya es la materialización de eso! Si, en cambio, solo se hablara de “investigación” y luego se tratara de establecer su especificidad, podrían hacerse listas diferentes: en una estaría la investigación conducente a hablar de genética, que podrá ser objeto de presiones. En otra, la investigación de antemano considerada al servicio de intereses militares, que no será objeto de presión, sino que ya está nombrada con ese presupuesto.

No estamos rechazando, en principio, la relación entre teorías... pero es que la “posmodernización” temida por Bourdieu está legitimada precisamente en un léxico presumiendo de actual y de políticamente correcto, habla de ‘holismo’, ‘inter-’, ‘trans-’ y ‘multi-disciplinariedad’, ‘complejidad’, etc.; léxico que puede ser explicado como parte de cierto campo, sin tener que abogar por la eliminación de límites que —según nos parece— apuntan a especificidades y no son simplemente artificios clasificatorios.

Tampoco estamos rechazando en principio la existencia de presiones; por supuesto que las hay: económicas, políticas, mediáticas, religiosas, etc., dada la “utilidad” que puedan extraer cada uno de esos ámbitos. Según la época, dominarán las demandas de ciertos escenarios. En el caso del que habla Bourdieu, se trata de presiones económicas, dada la rentabilidad que para el modo de producción capitalista tienen hoy los asuntos enumerados. Entonces, sin negar la presión permanente que hoy en día experimenta el campo científico (“investigadores o equipos de investigación caen bajo el control de grandes firmas industriales” [Bourdieu, 2003, p. 8]), nos preguntamos por el papel que tal

presión cumple en la definición del campo. Bourdieu había hablado de “críticas externas y vituperios internos” (2003, p. 7)... ¿ambos caben en la idea de *presión*?; y, si la respuesta es afirmativa, ¿constituyen el mismo tipo de presión? Para caracterizar el campo, ¿nos podemos servir por igual, y en el mismo sentido, de las críticas *externas* y de los vituperios *internos*?

Además, para ser objeto de la codicia de las firmas industriales, de los aparatos estatales, de los medios de comunicación, un individuo (investigador) o un colectivo (grupo de investigación), ¿no deben poseer cierta característica? La manera como fueron nombrados responde la pregunta: sí, la *investigación*. Tienen que ser investigadores. Entonces, ¿es la presión sobre ellos la que los define?, o es al contrario: ¿recae sobre ellos la codicia —y, en consecuencia, la presión— porque ostentan algo? La presión, ¿no es una de las *implicaciones* que puede tener el hecho de hacer cierto tipo de trabajo (científico, en este caso)?

A este razonamiento se puede objetar que el reclutamiento de tales firmas “dedicadas a asegurarse, a través de las patentes, el monopolio de productos de alto rendimiento comercial” (Bourdieu, 2003, p. 8) lleva a que los investigadores o los grupos produzcan, *de ahora en más*, en esa lógica, así hayan sido reclutados con base en su especificidad (investigativa), distinta del interés comercial propiamente dicho. Efectivamente, ese acontecimiento acerca entre sí asuntos que nos hacen titubear a la hora de sostener las diferencias específicas... titubeo que es de época; de una época que usufructúa de la falta de diferenciación: todo se mezcla, o —lo que termina siendo igual— se subdivide sin criterios de clasificación, de manera que las listas pululan, dimanen satisfacción, aunque no explican nada.¹ Una cosa es entender que las clasificaciones son arbitrarias y otra es pretender que todas dan lo mismo.

1 Piénsese, por ejemplo, en la sigla LGTB, a la que ahora se agrega una I... en principio, ¿tiene final esa sigla?

Pues bien, las diferencias específicas no se refieren a distancias espaciales o temporales, sino a *lógicas* distintas. ¿Más próximos espacialmente que el hidrógeno y el oxígeno en el compuesto llamado “agua”? Y no por eso vamos a dejar de diferenciar tales elementos... ¡Entre otras, para poder entender algunas de las propiedades del agua! ¿Más próximos en el tiempo que la gramática y la lingüística? Y no por eso vamos a dejar de diferenciar entre prácticas pertenecientes a dos *epistemes* distintas —como dice Foucault—, pese a discurrir (al menos durante una época) al mismo tiempo y estar referidas al mismo objeto. Pensamos que Bourdieu cede un poco en este punto cuando afirma: “La frontera [...] entre la investigación fundamental [...] y la investigación aplicada tiende poco a poco a desaparecer” (2003, p. 8). Pero, ¿cuál frontera?, ¿es una pérdida de especificidad de una de las dos a favor de otra?, ¿es una nueva especificidad producto de alguna confluencia de esas dos “investigaciones” en algo nuevo?, ¿no es esa justamente la posmodernización que teme Bourdieu la que —según sus palabras— deteriora la confianza en la ciencia? De otro lado, ¿qué expresa la oposición entre investigaciones denominadas “fundamental” la una y “aplicada” la otra? ¿No se trata de niveles de análisis distinto? En esa clasificación, ¿no queda degradado de entrada lo aplicado (no es “fundamental”)? El autor explica así el desdibujamiento de fronteras:

Los científicos desinteresados, que no conocen más programa que el que se desprende de la lógica de su investigación y que saben dar a las demandas ‘comerciales’ el mínimo estricto de concesiones indispensables para asegurarse los créditos necesarios para su trabajo, corren el peligro de encontrarse poco a poco marginados. (Bourdieu, 2003, p. 8)

Esta interesante reflexión introduce asuntos que nos parecen de orden diverso y que coinciden justo en el terreno donde algo que ocurre en lo social nos hace dudar sobre las especificidades involucradas; resaltamos los siguientes tópicos:

- Científicos desinteresados.
- Lógica de la investigación (LDI).
- Programa que se desprende de la LDI.
- Demandas comerciales.
- Concesiones mínimas a tales demandas, que antes garantizaban el trabajo y hoy dejan aislado a quien las sostiene.
- Concesiones más allá de lo mínimo, indispensables hoy.

Efectivamente, estas problemáticas están ahí en la experiencia actual de la investigación; pero esa lista —de nuevo— es heterogénea. Veamos.

La idea de “científico desinteresado” ¿es algo que atañe a los científicos o a la ciencia?, es decir: ¿se trata de una contingencia personal o de una condición —o una implicación— de cierta manera de proceder? (lo que no impide que tenga implicaciones en lo personal). Si estudiamos los intereses personales de los científicos, ¿tendría fin ese camino? Por supuesto que la anotación de Bourdieu parece tener otro origen, quizá más digno: la concepción reinante en la Grecia clásica —según Hannah Arendt— de actividades cuya especificidad tienen que ver con la ausencia de interés. Tal vez hasta Habermas esa idea pesó mucho en la consideración de la ciencia.² Mientras las técnicas tienen intereses (están ligadas al *trabajo*), la ciencia corre por cuenta de hombres libres, que no están obligados a trabajar (recordemos que la etimología de *teórico* es “contemplativo”); es algo relativo a la *acción*, o sea, a la condición humana propiamente dicha, donde no entran las cuestiones de la reproducción vital (*labor*), ni de la reproducción social (*trabajo*). Esto, en la versión de Arendt, nos parece que puede ser el antecedente de la expresión “científicos desinteresados”, personas que no están dedicadas a la *vita activa*, sino a la *vita contemplativa*. Pero tal vez haya que hacer más claridades para que esto defina

2 Es más: pensamos que, con las reflexiones aquí consignadas, seremos acusados de estar atados todavía a ella.

el asunto de la ciencia, si hemos de dar fe al siguiente elemento listado por Bourdieu: la LDI.

Si esta existe, ¿qué tendría que ver el interés del investigador? Si su interés lo distancia de dicha lógica, ipues ya no tendremos investigación! Y si lo acerca, de ese interés lo relevante es que está puesto al servicio de la LDI. En consecuencia, mientras sea uno con la especificidad de la investigación, mientras se subordine a ella, da lugar a que lo consideremos como definidor de dicha especificidad. Si es así, el interés del científico vale en la LDI cuando coincide con ella; de resto, no. O sea, no es que desaparezca —o que no haya— interés personal, sino que no cuenta en la definición del campo, en tanto LDI.

Podemos decir, entonces, que, si aceptamos la idea de una LDI, el tema de la postura de los investigadores constituye una cuestión aparte, no por ello desprovista de gran importancia en *otros sentidos*. Había una cercanía entre la LDI y el desinterés cuando concebimos las esferas de *labor, trabajo y acción*, que permiten definir la condición humana. En ese caso, no se están considerando “intereses” indeterminados de las personas que investigan (lo que no implica que no los haya).

Quizá en la Grecia clásica sostener dicha lógica dependía de condiciones sociales que coincidían con el campo de la vida contemplativa; hoy, esas condiciones sociales han variado, efectivamente, pero, *grosso modo*, todavía se trata de sostener una LDI. Es lo que, con otro contenido, se realiza en la propuesta de Habermas, al hablar de ciencia e interés: los intereses por él teorizados —técnico-instrumental, estratégico y emancipador— materializan perspectivas *sociales* de asumir la investigación; de nuevo, no se trata meramente de los intereses de los científicos... por eso son tres y no tantos como investigadores, por eso son *deducidos de su acción*, por eso no se obtienen a partir de entrevistas a investigadores. Así, un científico puede tener el interés de lucrarse y, no obstante, hacer existir cualquiera de los tres intereses concebidos por Habermas; puede ser “desinteresado” y hacer existir el interés técnico-instrumental, etc.

Otro de los asuntos presentes en la cita de Bourdieu era la afirmación de que de la LDI se desprende un *programa de investigación* como algo necesario (en el sentido de la lógica modal). Este planteamiento no hace depender tal programa de los científicos (aunque tiene que contar con ellos), ni de esos intereses externos que vendrían a atentar contra la autonomía de la ciencia (aunque de alguna manera responde a eso), sino de una lógica. Si esto es así —como creemos—, lo que se sigue obedecería a otra secuencia de argumentos, no se desprende de lo que venimos atando. Se trata, justamente, de los dos ámbitos que requerimos diferenciar para caracterizar el campo. Recuérdese que, según Bourdieu, cierto tipo de científico no logra sostenerse en el “desinterés” (o en el mínimo que le permita continuar su trabajo). Pero si, como venimos diciendo, se trata de una lógica y no de posturas de buena o mala voluntad, o de elecciones forzadas (p. 9), entonces el análisis de la actualidad, con sus poderosos intereses, configura otra necesaria vía de análisis. Efectivamente, hay demandas comerciales, políticas, mediáticas, etc.; la pregunta es a quién se le hacen: ¿a los científicos, a los grupos de investigación, a las instituciones para las que trabajan?, o ¿a la LDI? Tal vez no pueda separarse fácilmente esa lógica —operada por científicos y grupos— de las demandas comerciales, políticas, etc. —cuyos únicos receptores no pueden ser más que esos que operan con dicha lógica—.

Pero una cosa es pensar que la lógica misma de la investigación puede ser interpelada por una demanda exterior de manera directa (estamos en que *es* una lógica, de manera que esa demanda tendría que ser de orden lógico) y otra cosa es pensar que los grupos y los investigadores pueden ser interpelados a raíz de los efectos (posibles o comprobados) de su puesta en operación de dicha lógica. Si alguien puede interrogar la lógica, ipues es un investigador del campo respectivo! Si el portavoz del interés de turno interpela a investigadores, a grupos o a instituciones, es porque él mismo no puede operar la LDI (si pudiera, no necesitaría interpelarlos). Y, entonces, ahí sí podemos hablar, como sugiere Bourdieu, de grados de concesión a esas demandas. Tenemos

ejemplos históricos de los físicos a quienes se les demandaba la construcción de la bomba atómica: unos “se fueron” para EE.UU. y otros se quedaron en Europa. Pero eso no se refiere a la LDI, sino a los grados de concesión de personas que son investigadores.

No negamos que hasta hace poco hubiera una “concesión mínima” para garantizar el trabajo y que hoy las concesiones necesarias para obtener esa misma garantía sean mayores. Tal vez el estudio de Bourdieu haga importantes aportes a la comprensión de este fenómeno *social*. O sea que a la respuesta individual le subyace un sistema de relaciones entre personas; la decisión se toma en el marco de unas posibilidades determinadas por una matriz social. No obstante, insistimos, no vemos la necesidad de concluir al respecto en relación con la LDI. Pero, ¿acaso no se afecta la investigación misma cuando, por no hacer concesiones no se trabaja en cierta dirección? Y, al contrario: ¿no se beneficia la investigación cuando los apoyos —no a juzgar en este momento— permiten trabajar en cierta dirección? ¡Por supuesto! Pero queda claro que en ninguno de los dos casos se toca la LDI en tanto tal, de manera directa. Se puede o no trabajar en ella (o favorecerse cierta tendencia en su seno), pero ella tiene su especificidad... que no es que no tenga deudas con la historia, sino que las tiene *de otro modo*.

La presencia o ausencia de apoyos no permite transformar la lógica más allá de lo que ella puede transformarse por mor de los asuntos que la hacen ser una lógica, ubicada históricamente. Si se detiene porque no hay apoyos, lo que se suspende es la dedicación a ella de personas que podrían desplegarla... si estuviera en ella la posibilidad de experimentar tal despliegue. Ninguna demanda social se puede ejercer directamente sobre la lógica; la historia que la transforma no es una demanda como aquellas de las que estamos hablando. Toda demanda se ejerce sobre las personas que, habiendo apropiado la lógica, la pueden hacer funcionar. Habría que explicar cómo es que la LDI se transforma históricamente.

Los ejemplos a continuación no son casuales. No solo están ligados a gustos y posiciones personales, sino que pertenecen a las ciencias sociales, aquellas de las que Bourdieu dice que son

las más susceptibles de desprestigio, bajo las actuales condiciones. ¿Se desarrolló el materialismo histórico por demandas sociales? Es evidente que ciertas demandas sociales, las dominantes, iban —y van— en sentido completamente opuesto a su LDI. Entonces, ¿se desarrolló porque alguien puso su buena voluntad? No; esa condición no es suficiente. Solo personas *apropiadas* de la lógica de esa disciplina y que, además, tomaron la decisión de hacerlo, permitieron que la disciplina se consolidara. Los apoyos económicos de Engels, por ejemplo, permitieron a Marx trabajar en dicha consolidación, pero los mismos apoyos no habrían producido lo mismo si se hubieran invertido en otra persona que no dominara la disciplina; así, cuando solo se contó con la buena voluntad de Engels —no tan apropiado del *programa*—, la teoría no avanzó. Ahora bien, si hemos de entender la necesidad de “emancipación del proletariado” como una demanda social a la LDI, de un lado quedaría configurado el asunto de la demanda social como un sistema complejo, hecho de pugnas sociales; y, de otro, habría que explicar por qué la misma demanda antes había sido tramitada sin la necesidad del materialismo histórico (por ejemplo: mediante el anarcosindicalismo, como el mismo Marx lo llamaba).

Igualmente para el psicoanálisis: Freud trabajó contra el programa de la medicina y contra las demandas sociales —y, lo que es más importante desde esa teoría, contra las resistencias sociales— durante muchos años. Y solo cuando su programa fue lo suficientemente sólido, se dio a la tarea de capacitar un equipo, de que se apropiara de la LDI. Y sí que podemos pensar el tema de las concesiones en su caso: no solo dice explícitamente que quien puede esperar no tiene necesidad de hacer concesiones, sino que no las hizo, y por eso fue perseguido —él y su familia—, sosteniendo el psicoanálisis en su especificidad pese al hambre, a la guerra y a la persecución nazi. Bourdieu habla como si plegarse fuera la única posibilidad de supervivencia. No: Freud empezó solo y creó la Asociación Internacional de Psicoanálisis (IPA) a partir de la ampliación del círculo que se apropió del programa; creó los institutos de psicoanálisis, encargados de la formación epistémica

de los futuros analistas, *por fuera de las estructuras* universitarias que solo daban crédito a una formación médica.

De igual forma, Jacques Lacan, luego de haber sido expulsado de la IPA, empezó desde cero, sin concesiones; y hoy, alrededor de su enseñanza, hay una Asociación Mundial de Psicoanálisis, con institutos —al estilo de Freud— que dispensan formación al margen del sistema educativo acreditado ante el Estado. En el periodo de la Segunda Guerra Mundial, muchos psicoanalistas hicieron concesiones, como personas, para conservar sus puestos, incluso sus vidas. Produjeron inclusive “nuevas teorías” y procedimientos que se alejan de una LDI (no por su distancia al psicoanálisis, sino por su especificidad).

Esto sería un interesante asunto a investigar: que como efecto de presión se cree un campo con cuerpos doctrinales, cercanos a las demandas, pero poco o nada científicos. No tiene que ser así en todos los casos. Por ejemplo, los físicos que —incluso muy a su pesar— sirvieron a la causa de fabricar la bomba atómica no dejaron de hacer física. Pero, de un lado, confeccionar bombas atómicas —asunto que contaba con un presupuesto investigativo ilimitado— no es algo que haya hecho avanzar la teoría (ese artefacto puede tomárselo como un macabro experimento de la física nuclear el cual, para efectos de su función en la investigación, habría dado lo mismo que hubiera sido una planta de energía nuclear); y, de otro lado, la fabricación misma del artefacto explosivo no fue obra de estos investigadores. Ese universo de “aplicación” merece una descripción de su especificidad. Ya habíamos señalado al comienzo la dificultad que introduce Bourdieu cuando mete en el mismo listado cosas como medicina, genética e investigación militar. Pero, ¿acaso no es evidente la diferencia cuando tenemos un campo absolutamente consolidado bajo el nombre de *ingeniería*?

Es innegable que, como afirma Bourdieu (2003), “amplios equipos casi industrializados [...] trabajan para satisfacer unas demandas subordinadas a los imperativos del lucro” (p. 8). La pregunta es si, bajo esas condiciones, se trata a) de la ciencia,

b) de un campo doctrinario que se adecuaba a la demanda, como decíamos atrás, o c) de un campo relativo a las aplicaciones de la ciencia (¿no es eso lo que conocemos como *tecnología*?). La idea de que cada artefacto que aparece en el mercado representa un avance de la ciencia no es un aserto epistemológico, sino un lema mediático (¡cuántos productos no se promueven con ayuda de una idea ingenua de ciencia!). Que la ciencia resulte desprestigiada —para algunos, en ciertos contextos—, a causa del lucro al que tales inventos sirven, tampoco es un aserto epistemológico, sino un lema político (poco sincero, por su parte, en tanto los que se quejan son usuarios agradecidos de tales *gadgets*).

Cuando Bourdieu plantea la actual modificación del nivel de concesión al que tienen que llegar los científicos para poder continuar su labor, queda planteado, de un lado, un asunto que bifurca la atención sobre lo social en estos casos: según Bourdieu, aquellos que por su postura “ética” (hacer mínimas concesiones) se veían marginados podían serlo “pese al reconocimiento interno de que disfrutaban” (2003, p. 8). O sea, tenemos la línea causal de las demandas externas y de las respuestas concomitantes entre impares; y la línea causal del reconocimiento *interno*, es decir, frente a la LDI, allí donde el científico en mención es reconocido por sus pares (recordemos que ya se había hablado de “vituperios internos” [Bourdieu, 2003, p. 7], por oposición las críticas externas). Aunque estas dos líneas coincidan en una persona, aunque confluyan en un mismo fenómeno, nos parece que se trata de cuestiones diferenciables. Y, de otro lado, como algo voluntario o, al menos, como algo consciente. Por ejemplo, Bourdieu muestra a aquellos cuyo trabajo sirve a la lógica del lucro como obrando a sabiendas y a aquellos que no lo hacen como resistentes a un proceso social que, a su vez, describe como negativo. Esta perspectiva (valoración política) va a hacer difícil una explicación social y por eso aparece como si fuera un asunto ético: “sumisión” (a intereses económicos [p. 7]), “seducción” (mediática [p. 7]), “desinterés” (de los científicos [p. 8]), “subordinación” (al lucro [p. 8])... Esta “ética” en realidad es una moral establecida mediante una

separación entre buenos y malos, procedimiento que dificulta la comprensión de los procesos sociales en juego (su alcance, más allá de la voluntad), no esclarece realmente el terreno en el que se tramitan las decisiones de los investigadores y no explora el fundamento subjetivo de sus posturas (su alcance, más allá de la determinación).

Bourdieu habla de conflictos entre investigadores e intereses comerciales y lo ejemplifica con el caso de una empresa farmacéutica que trata de impedir la publicación de un artículo científico que muestra la ineficacia de una vacuna que ella comercializa (p. 8). Este ejemplo, que confirma la composición de la escena como de buenos y malos, acepta varias preguntas a la luz de lo expuesto por el mismo Bourdieu: en la producción de la vacuna, ¿acaso no habían intervenido “investigadores científicos”? No olvidemos que —según el propio Bourdieu— la industria farmacéutica es paradigmática del caso de subordinación de los investigadores a la lógica del lucro. Si intervinieron científicos, ¿cómo oponerlos al “artículo científico” que muestra la ineficacia de la vacuna? ¿Qué tipo de pugna se concretaría en ese caso? De otro lado, ¿cómo logró producirse un artículo científico que contradice los grandes intereses económicos? Desde que el hecho se conozca, ¿no es porque triunfó la iniciativa de los investigadores que produjeron dicho artículo? Pero, entonces, ¿cómo fue posible si hay que subordinarse a tales intereses para poder hacer ciencia? Y hay más: ¿qué tal que el artículo en mención provenga de científicos financiados por un laboratorio rival que quiere, a su vez, posicionar su producto contrincante o, al menos, desprestigiar a la competencia?

Es claro que el ejemplo deja una serie de asuntos por describir y da lugar a hacer preguntas que complejizan el problema, que lo sacan de la dicotomía fácil de buenos/malos. Por ejemplo, para completar el panorama, podríamos considerar que cuando Bourdieu cita un “artículo científico” es porque considera que la objeción que allí se hace de la vacuna es *intrínsecamente válida* (no históricamente “justa”, no políticamente correcta); porque “artículos” escritos a favor de una u otra postura pueden ser de

muchos tipos, pero es que el citado por Bourdieu es calificado por él mismo como “científico”. O sea, que hay un valor *intrínseco* de la refutación en un terreno distinto al de la deslealtad de empresas farmacéuticas y al de la manipulabilidad de los comités editoriales de las revistas llamadas —por mecanismos que habría que estudiar— “científicas”.

Pero vuelve Bourdieu a ser ambiguo cuando plantea que la lógica de la competitividad condujo a los físicos “a olvidar las utilidades económicas, políticas o sociales que pueden resultar de los productos de sus trabajos” (p. 9). Dos observaciones al respecto:

- Por una parte, no es verosímil la idea de un “olvido” en este contexto. Desde que la física puede relacionarse con riesgos políticos y sociales, tenemos a los físicos haciendo física y, simultáneamente, haciendo declaraciones explícitas de paz y conformando organismos tales como los comités de ética... algo que dura hasta hoy y que cobija a otras disciplinas (confrontar el caso de la bioética). En este fenómeno puede apreciarse, de un lado, que hay una lógica que excluye al investigador como sujeto;³ y, de otro, que hay un esfuerzo del investigador, pero hecho *en tanto individuo*, por resarcirse de esa exclusión. Esto no puede borrarse con la idea de “olvido”, que parece más bien un intento de concebir unidad subjetiva donde lo que se produce es justamente *división subjetiva*. Cuando se hace intervenir la buena voluntad y las cosas no resultan como se preveía, entonces se desresponsabiliza al sujeto mediante la idea de olvido. Pero sabemos que aún de nuestros olvidos somos responsables.
- Por otra parte, tenemos claramente una separación entre productos del trabajo de investigación y utilidades económicas, políticas o sociales. Si se sostiene esa diferencia específica entre la LDI —como él mismo la llama— y las utilidades

3 ¿No es a esto a lo que se refiere Bourdieu (p. 20) cuando afirma que todo agente está parcialmente desposeído del control de su práctica?

que de ella pueden hacerse, la reflexión que está tejiendo puede no ser atinente a la ciencia (recordemos que lo primero que declara es tomar a la ciencia como objeto del seminario), sino al campo de las utilidades, allí donde entran a jugar la tecnología, la ingeniería, y que marca el sentido de asuntos como los productos de consumo cotidiano, las armas, los servicios de comunicación, la medicina o la pedagogía, que no es que carezca de relación con la ciencia, pero que no es la ciencia. Recordemos que el mismo Bourdieu dijo que tendían a confundirse la investigación fundamental y la investigación aplicada (p. 8). ¿No es eso igualar asuntos que, al estar uno subordinado al otro, no se pueden poner en el mismo nivel? ¡Primero tiene que haber investigación para que luego pueda aplicarse!

Para hacer heterónoma la investigación, Bourdieu hace concurrir el “olvido” —ya comentado— y la sumisión. Pero ni es verosímil el olvido —como decíamos—, ni el asunto es tan sencillo como la sumisión, según vimos en el ejemplo de la vacuna. Y, en ambos casos, valdría la pena aclarar la idea de una lógica específica de la investigación: si es en relación con ella que propiamente podría hablarse de autonomía (relativa), la heteronomización de la dimensión social del campo tendría que ocurrir en relación con la presión social. Es decir: mientras cierta autonomía no habría dejado de caracterizar a la LDI que excluye al sujeto; sí está perdiéndose en el campo compuesto por las “personas investigadoras”. Y no son excepción las ciencias sociales, aunque parezca que sus productos no son vendibles: también son demandadas... ¿a qué? En las ciencias “naturales” (digamos, por oposición a “sociales”) parecen estar en juego objetos cuya “carga social” dependería de la utilización; mientras que en las ciencias sociales en apariencia no hay ese mismo tipo de “cosas”, sino que sus productos ya serían una valoración social. Si se acepta este panorama, cualquier reflexión encuentra el terreno fertilizado para asignar jerarquías morales que terminan en buenos/malos.

Por eso, Bourdieu pasa a hablar de dos tipos de investigadores sociales (p. 9): a) quienes desvelan una parte de la verdad del mundo social y b) quienes sirven a la visión dominante. Ahora bien, la oposición sería meramente moral (sin referencia a la lógica investigativa propia de estas disciplinas), sino fuera porque, en referencia a los segundos, Bourdieu habla de “insuficiencia científica”. ¡O sea que no se trata de ciencia! No habría oposición entre posturas distintas de las ciencias sociales (la *tensión* interna del campo), sino entre aquellos que hacen insuficiente ciencia social (condición para servir “a la visión dominante”) y los que se dedican a ejercer su oficio (es decir, que hacen ciencia social), con lo que desvelan una parte de la verdad del mundo social..., ico como implicación, no como propósito! (aunque tengan el propósito). En el escenario de los buenos y los malos, un tercer elemento entra en juego: la LDI. Los que hacen investigación científica respecto de lo social desvelan verdades del mundo social (muchas de las cuales no gustan a algunos de los que buscan, por la vía de los buenos propósitos, “desvelar verdades del mundo social”). Y los que no hacen suficiente investigación científica social pueden servir para hacer consistir la visión dominante.

De tal forma, una cosa es lo ético de cara al asunto de plegarse o no a la demanda de hacer consistir la visión dominante (un físico que se niega a continuar su trabajo, en la medida en que sabe que entre sus implicaciones está la de servir a fines a que él considera éticamente reprobables); y otra cosa es lo ético de cara al asunto de si se hace o no una rigurosa investigación.

Los que hacen buena investigación social, independientemente de su posición, desvelarán verdades. Ahí está el caso de Bourdieu: execrado en algún momento por la izquierda —isus camaradas!— en la medida en que sus hallazgos ponían en tela de juicio el procedimiento de aquellos que, en principio, estarían de acuerdo en que se desvelen verdades... pero no las suyas. Y los que no hacen buena investigación social, independientemente de su posición, pueden ponerse al servicio de la visión dominante... aunque también pueden no servir de mucho, pues tenemos el conjunto de los

bien intencionados, los que no entienden que la cuestión es hacer buena investigación, los que van por la senda moral de no servir a la visión dominante, pero que no hacen buena investigación. En cuyo caso, ni hacen buena investigación, ni se oponen realmente a la posición dominante (lo que se haría si se desvelaran verdades, cosa que solo puede hacerse practicando buena investigación).

Con acierto, Bourdieu anuncia “un análisis histórico y sociológico que no atiende, en absoluto, a relativizar a el conocimiento científico refiriéndolo y *reduciéndolo* a sus condiciones históricas y, por tanto, a una circunstancia situada espacial y temporalmente” (p. 9, subrayado nuestro). Con esto, confirma que hay un estatuto hasta cierto punto a-espacial y a-temporal del conocimiento científico (es lo que Bourdieu ha llamado LDI). Entonces, cuando se propone hacer un análisis *social* de la investigación, ¿qué hace? Pues poner en clave de época lo que de todo esto soporta una mirada social: la lucha social que se da por la legitimidad de la ciencia. Pero hagamos diferencias: lo que Bourdieu llama “lucha por la legitimidad de la ciencia en el mundo social” (p. 20) es lo que hemos llamado *presión*; lo que Bourdieu llama “lucha por la legitimidad de la ciencia en el seno mismo del mundo de la ciencia” (p. 20) puede ser considerado como la *tensión* propia de un campo al que debemos buscar nombre, pues no se trata del *campo de la ciencia* en tanto LDI; lo que Bourdieu llama “mundo de la ciencia”, constituido por la *tensión* inherente a la LDI, la cual es la única que soportaría un examen epistemológico,⁴ dado que —como el mismo Bourdieu expone— atañe a *tomas de posición*: “doctrinas, sistemas, escuelas o movimientos, métodos, etc.” (p. 21).

Ahora bien, hacer estas diferencias no quiere decir que las especificidades correspondientes no confluyan en los fenómenos. Podemos estudiar cómo se dan esas relaciones. Pero, por ejemplo, no se puede reducir lo interior a la relación entre integrantes: la idea de una “búsqueda ficticia de diferencias” entre teorías confrontadas (pp. 21, 24) no tiene que ver con la LDI, toda vez que haría referencia

4 Que, de otra parte, no excluye la construcción social de la lógica.

a un saber *expuesto* (entre pares), mientras que la posibilidad de fingir haría referencia a algo del orden de la suposición (entre impares). Si, como dice Bourdieu, no basta con mostrar que algo es un falso problema para acabar con él (p. 21), pues claramente hay dos asuntos: de un lado, la posibilidad de *demostrar* que algo es un falso problema, asunto lógico (aunque tenga sus deudas con la historia); y, de otro lado, la posibilidad de hacer que los sujetos abandonen su adhesión a un falso problema (asunto que Bachelard llamaba “psicoanálisis del conocimiento”). Sugerimos que el primer asunto es de la gramática de una disciplina, mientras que el segundo no tiene que ver con ella.

Pues bien, para Bourdieu, la cuestión misma de su estudio es la paradoja de que una actividad (la ciencia) inscrita en la historia produzca verdades independientes de la historia (p. 12); asunto al que se han referido los pensadores desde antaño, mediante la postulación de una serie de “garantías” del saber.⁵

En consecuencia, hay una tensión entre dos puntos: la verdad lógica y el reconocimiento de la historicidad del saber. Para el logicismo, que apunta al primero, existiría la manera de distinguir qué es y qué no es ciencia; y, para el relativismo, no hay verdades sino interpretaciones determinadas históricamente. Ahora bien, pese a que logicismo y relativismo se muestran como incompatibles, Bourdieu propone una difícil solución intermedia: el “historicismo racionalista” o el “racionalismo historicista” (p. 13), que podría fraguarse pero solo a condición de romper con ambos extremos y con sus implicaciones, así: a) de un lado, hay que considerar la ciencia concebida por el positivismo como un ideal, pues no se refiere al proceso —lleno de errores (Bachelard)—, sino a lo consolidado; sin embargo, cuando a esto se le hace una crítica sociológica desde una postura desencantada de la ciencia, relativista a ultranza, nihilista... nos vamos al otro extremo. Y, de otro

5 Bourdieu enumera los siguientes: los principios innatos (Descartes), las condiciones consustanciales al pensamiento (Kant); la gramática de los juegos lingüísticos (Wittgenstein); el lenguaje lógico *a priori* (positivismo lógico); la comunicación (Habermas).

lado, b) el historicismo radical se destruye a sí mismo, pues —como señala Bourdieu (p. 13)—, si no hay verdad, ¿qué estatuto tiene esa afirmación de que no hay verdad?: si es verdadera, niega su enunciado; si es falsa, niega su enunciación.

En el primer caso, se encuentra —mediante la exploración del mundo científico “tal cual es” (p. 14)— que la “vida científica” tiene las marcas de la vida social: presión, estrategia, artimaña, dominio, engaño, plagio... (p. 14). Sí, pero eso no sería relativo a la ciencia en tanto campo lógico. Además, no es aceptable la idea de que la postura desencantada de la ciencia provenga de una investigación del mundo científico “tal cual es”. Más bien: es una investigación del mundo científico, *tal cual permiten describirlo las herramientas que se han escogido para hacer la investigación*. ¿Por qué, por ejemplo, meterse al laboratorio para hacer tal investigación?⁶

De esta forma, para lograr una teoría de campo en la que se puedan asociar una visión realista del mundo y una teoría realista del conocimiento (p. 14), de un lado habría que romper con la imagen de un conocimiento absoluto e individual, oponiéndole una idea de “conocimiento dialógico y argumentativo de un campo científico” (p. 15); y, de otro lado, habría que romper con la imagen de un conocimiento reducido a su historia (el mundo científico como mundo social), oponiéndole la idea de un campo científico con mecanismos propios que crean su especificidad, su “irreductibilidad a la historia de lo que allí se engendra” (p. 15).

Ahora bien, esas dos perspectivas ¿dan lugar a concebir el campo del conocimiento?, ¿no parecen más bien conducir a la conceptualización de dos campos distintos que pueden entrar en relación? Bourdieu no cede —pese a ser sociólogo— ante la tentación de subsumir la especificidad del conocimiento en lo social; por eso habla de dos visiones “realistas”: una sobre el mundo y otra sobre el conocimiento. Si el segundo estuviera subsumido en el primero, solo se necesitaría una visión realista

6 Más adelante (p. 25) dice “la elaboración de la ciencia y la vida de laboratorio”. Si no fuera porque son dos cosas distintas, no habría puesto una conjunción entre ambas.

del mundo, aplicada recurrentemente a sus partes (entre las que estaría el conocimiento)! Y por supuesto que esa dimensión social del conocimiento existe, pero no da cuenta de su especificidad, sino de cómo esa especificidad se articula al mundo social... por eso dice que el conocimiento es *irreductible* a la historia. Pues bien, nuestro asunto es, insistimos, si el *campo* que describamos va a tener esos dos componentes, o si se trata de un campo que, una vez consolidado, entra en relaciones con la complejidad social, en función de sus efectos.

Lo planteado sobre el objeto de conocimiento es aplicable a quien emite, en la medida en que sea parte de tal objeto. Para Lévy-Strauss, la antropología nace cuando la descripción de las culturas aplica, en principio, para la cultura de quien describe (pues el objeto es la *cultura* no la cultura de los salvajes). Esta implicación, como aclara Bourdieu, trasciende la dimensión del individuo y asume la forma de comunidades que, compartiendo instrumentos de análisis, se controlan a sí mismas (p. 17). Así, no aplica para quien “quiera hacerlo” (el autor lo plantea como su decisión ética, y está bien, pero es más que eso). Es más bien una *implicación* del campo: si se es parte del objeto de investigación, explicarlo es, en principio, explicarse. Quien no lo hace no es principalmente porque obedezca a presiones externas, o porque no sea ético, sino porque no es buen investigador. Es un asunto de consistencia. O sea, a propósito de este rasgo de la sociología de la ciencia, Bourdieu está hablando de la tensión interna, de formas de la LDI, y no de las presiones externas sobre dicha sociología. Si se intenta investigar, es forzoso dominar una práctica muy compleja, algo que requiere un largo aprendizaje, uno por cada disciplina (aunque la lista de tópicos a aprender no es del todo clara en Bourdieu, quien habla de “problemas, fórmulas, instrumentos, etc.” [p. 19]). Pero si se quieren investigar las reglas sociales que rigen las relaciones entre los que hacen investigación, se trata de otro aprendizaje (sociológico, por ejemplo), uno que valdría para investigar distintas ciencias: “etnología de laboratorio”, la llama Bourdieu, con la ironía de las comillas (p. 19).

Como se trata de dos cosas distintas, se requiere formar colectivos de científicos (en este punto no faltará el necio que hable de “interdisciplinariedad”, por el solo hecho de que se reúnen en la misma mesa investigadores de distintas disciplinas), pero esta necesidad lógica se vería obstaculizada socialmente: “los obstáculos para el progreso de la ciencia son, fundamentalmente, sociales” (p. 20). ¿Cómo concluir sobre la LDI de esa manera? ¿Acaso no se investiga *contra* los obstáculos? (el mismo Bourdieu ha citado a Bachelard [p. 14] para mostrar una imagen no idealizada de la ciencia). Si no hubiera obstáculos, ¿en qué consistiría la investigación? Y, de otra parte, ¿cuál es el estatuto de los obstáculos para pensar lo social?, ¿la falta de condescendencia de los investigadores para operar juntos? ¿No serían más bien lo relativo a cómo hemos llegado a pensar de cierta manera lo social?

En relación con este tipo de asuntos, Bourdieu une que lo había diferenciado. Que sea difícil concertar equipos entre los especialistas en la LDI de una disciplina y los sociólogos que investigan sobre las maneras de hacer de los investigadores de esa disciplina, no nos puede llevar a concluir sobre la sociología (a lo sumo sobre la sociedad o sobre las personas). Bourdieu bascula todo el tiempo: si el corpus del sociólogo en este caso está constituido de documentos y discursos de los científicos, se trata de algo que tiene alguna relación con la LDI, pero que no es ella directamente. Los discursos de los científicos, por ejemplo, no son forzosamente enunciados de la disciplina; el científico emite enunciados de la disciplina, sí, pero también hace recontextualizaciones para divulgar o enseñar la ciencia; escribe para revistas científicas que solo admiten ciertos temas y ciertas maneras de decir (que no necesariamente coinciden con lo que él quiere); hace declaraciones sobre suposición personal frente a las posibilidades y los efectos de su disciplina; opina sobre cosas que nada tienen que ver con su disciplina, a veces creyendo que la habilidad en un campo es extensible a todos (Rodolfo Llinás, por ejemplo). Es la misma persona, sí, pero se trata de encuadres distintos y, por lo tanto, de especificidades distintas.

Así mismo, la epistemología que el investigador maneje (inadecuada o superada, plantea Bourdieu [p. 20]) dice de él en tanto epistemólogo. ¿Acaso hay que manejar una epistemología “adecuada” y “no superada” para hacer ciencia? Claro: para comunicar la experiencia y para acreditar la autoridad —como anota Bourdieu (p. 20)—, hay que echar mano de alguna epistemología... ¡pero eso habla de otro campo! ¿No tiene pues la epistemología —en tanto disciplina— su propia lógica? ¿Einstein tenía que ser un buen epistemólogo para hacer física relativista?, ¿podemos juzgar su física con base en la declaración de que el buen Dios no juega a los dados? (la cual formaba parte de una discusión entre físicos, pero no de física, sino acerca de los presupuestos que habría que aceptar *retroactivamente* si ciertas implicaciones de la disciplina eran ciertas).

No puede decirse que la epistemología “es una forma de *discurso justificativo* de la ciencia o de una posición en el campo científico, o, incluso, una variante falsamente neutralizada del discurso dominante de la ciencia sobre sí misma” (p. 20). ¿Hay discursos justificativos de la ciencia? Sí. ¿Son epistemología? No necesariamente. Entonces, valdría la pena darle un nombre específico al discurso sobre la ciencia que es producido por fuera de la epistemología. Si la epistemología es un metadiscurso —al menos eso pretende— sobre la ciencia, es necesario diferenciarlo del metadiscurso social sobre la ciencia que, con seguridad, tiene unas particularidades y, por qué no, podríamos pensar en un campo —otro campo— a su alrededor.

Pero la idea misma de campo a veces resulta ambigua. Bourdieu habla de “campo de disciplinas que toman a la ciencia como objeto” (p. 22), a saber: epistemología, filosofía, historia y sociología... de las ciencias. En este caso, el campo es un conjunto, definido por el hecho de que diversas “disciplinas” coinciden en tomar un mismo objeto. Obsérvese que no tienen el mismo estatuto frente al objeto: ¿tiene la epistemología otra alternativa que ocuparse de la ciencia (a diferencia de la historia y de la sociología)? ¿Tienen la filosofía de las ciencias y la epistemología un estatuto distinto? Por otra parte, cuando se habla de “sociología de la ciencia”, ¿acaso la

define el “tema”?... pues no habría sociología que toma eventualmente el asunto de la ciencia, sino “sociología de la ciencia”... o, más impreciso aún, “nueva sociología de la ciencia”, entendida como un “subcampo” (p. 23); pero, entonces, ¿qué es el campo para que admita la idea de subcampo, para que pueda subdividirse?

Dice Bourdieu que las disciplinas mencionadas no se controlan entre sí (p. 22). Esa función de “control”, ¿es propia del campo? Si lo es, el conjunto confeccionado por Bourdieu no sería un campo, pues las diferencias entre estas diversas “disciplinas” son tales que no habrá forzosamente pugna entre ellas, pues se puede reconocer rápidamente que tienen propósitos distintos; así, por ejemplo, Bachelard dice que una epistemología no puede ser una historia de las ciencias, pero no niega que la haya. Tiene que haber una proximidad mayor entre teorías para que su diferencia agencie como control y, en consecuencia, podamos decir que se trata de la pugna interna —la *tensión*— del campo y no de campos distintos. Si, como dice Bourdieu, domina en ese campo la retórica grandilocuente de la filosofía (p. 22), pues se trata del conjunto formado por quienes en determinado momento se ocupan del mismo objeto (pero, ¿qué tipo de objeto?). No obstante, nadie buscaría control o pugna cuando cada una se ocupe de otros asuntos que, siéndole propios, se alejan de los de las otras. La grandilocuencia funciona en el marco de cierta manera de hacer las cosas que, podríamos decir, tiene que ver con maneras sociales de relacionarse, pero no con el propósito cognitivo. La grandilocuencia no es un juicio que, dentro del campo que busca conocer, se pueda hacer frente a una postura que intenta hacerse al control simbólico. No es un asunto de tensión; como sí lo sería el del control.

Con una teoría más precisa del campo, podríamos bien distinguir entre lo que pertenece y lo que no a aquello que puede ser descrito con ayuda de esa categoría, o bien diferenciar dos campos distintos (en cuyo caso, ninguno de los dos ejerce control sobre el otro, no por ser inferior a sus funciones sino por diferencia específica). En tal sentido, si la ciencia es un campo, no vamos a ponerla junto a un campo con un “debilísimo grado de exigencia

en materia de rigor de los argumentos utilizados” (p. 23). Casi que esta observación define lo que no es ciencia. Y bueno, ¿qué es el campo para que en su definición quepa una práctica no rigurosa? ¿Qué tipo de control requiere para su funcionamiento un campo que puede no ser riguroso? ¿No será que hay un campo que encuentra su andamiaje en otro asunto que no es el del rigor de los argumentos?

Bourdieu ya había hablado antes (p. 9) de una “insuficiencia científica” como condición para que ciertas “sociologías” sirvan a la visión dominante y no desvelen verdades. Solo en un campo como ese caben procedimientos como “cambiar de posición según el contexto, el interlocutor o la situación” (p. 23), como la difamación, como el argumento de la obsolescencia de lo “viejo” *per se* (p. 23)... asuntos todos que Bourdieu señala como obstáculos para el progreso de la ciencia social (p. 24). Y aquí valdría recordar que antes había ubicado como “obstáculos” asuntos de un orden muy diverso: que los sociólogos y los investigadores de las ciencias naturales no se quieren juntar a trabajar; y, en ese sentido, decía: “los obstáculos para el progreso de la ciencia son, fundamentalmente, sociales” (p. 20). Pues bien, una creencia como la de que lo viejo es obsoleto resulta ser un obstáculo —digámoslo: epistemológico— propio al campo de la ciencia; mientras que una negativa a trabajar juntos es un obstáculo, sí, pero de otro orden (¿de otro campo?). Y el mismo Bourdieu se pregunta: “¿es legítimo hablar de campo a propósito de ese universo?” (p. 24). La respuesta es fácil si define claramente el concepto de campo.

Así, cuando afirma: “aquellos que tenían un capital vinculado a la antigua manera de hacer la ciencia viven en bancarrota simbólica y su trabajo es remitido a un pasado superado y arcaico” (p. 25), ¿se refiere estrictamente a la “forma de hacer ciencia”?, ¿al punto que pueda hablarse de una manera antigua y de una manera moderna de hacer ciencia? ¿No es eso parecido al juicio de obsolescencia que critica por impertinente en relación con la ciencia? O, por el contrario, ¿cambió la manera de legitimar sus productos, la lógica de sus aplicaciones, las maneras de comunicar

los resultados?... Es decir, otro campo donde sí resulta pertinente hablar de nuevas y viejas formas. Y si la sociología de la ciencia modificó “las reglas de la distribución de los beneficios en el conjunto del universo” (p. 24), no podemos adelantarnos, como hace Bourdieu, a decir que este típico *efecto de campo* nos autoriza a hablar de determinado campo (¿por qué este y no aquel?); además, ¿no puede pensarse desde la perspectiva que él ha venido poniendo de las fuerzas externas?

Bibliografía

Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.

Lecciones para diferenciar: conceptos, historias y debates

Alberto Martínez Boom
Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional
Coordinador del Énfasis de Historia de la Educación,
Pedagogía y Educación Comparada

Quiero comenzar la lección que me corresponde en la Cátedra Doctoral con estas palabras de Carlos Skliar: Una lección...

Puede pronunciarse de un modo estricto e incluso violento, amenazador o soberbio. Pero puede también hacerse despreocupadamente, casi sin intención, dando algo para que otro lo descifre a su tiempo, con su a propio cuerpo, y en su misma lengua. Su tono adusto puede ser rápidamente detectado y originarse así un absoluto desinterés. Cuando se la recuerda alcanza dimensiones insospechadas. Supone un maestro y un discípulo. Pero, sobre todo, sugiere presencia y escucha. Se compone de intenciones. Se disuelve en ignorancias. Se recuerda por conversaciones. La lección es dada primero. Su memoria, si llega, llega mucho después. (Skliar, 2011, p. 221)

Una lección, por tanto, se presenta como una incitación. Si el lugar donde se pronuncia es un doctorado, adquiere unos matices especiales que lo vinculan, por lo general, a procesos de

investigación colectivos de orden institucional, y también permite desarrollar posiciones críticas. Los doctorados tienen mayor posibilidad de establecer puentes entre las comunidades científicas, los investigadores y las universidades, son algo así como un laboratorio de producción de nuevos problemas. La cultura formativa que supone un doctorado no es homologable ni al perfeccionamiento, ni al entrenamiento, tampoco a la profesionalización, se trata de un esfuerzo intelectual que se materializa en campos de alta sistematicidad y cuya validación pasa por unas elaboraciones de largo aliento.

Digo esto porque leo como un logro la existencia de una cátedra doctoral sobre pedagogía y educación. Logro que significa que entre nosotros la pedagogía ha venido ganando un espacio importante en el debate académico, es decir, que tanto los grupos de investigación como los investigadores, las instituciones, los movimientos sociales y la divulgación editorial han convertido sus problemas y objetivaciones en un trabajo sistemático, acumulado, discutido, diversificado, presentado en instancias internacionales, articulado tanto a lo conceptual como a lo material de su campo de producción.

Por ello, pienso al Doctorado en Educación como lugar para potenciar y renovar los discursos y el trabajo en grupos, fundamentales para poder dar cuenta de investigaciones que requieren mucho en común (mucho trabajo, mucho debate, mucha complementariedad, mucha crítica). En Colombia, los estudios históricos en educación y pedagogía, el trabajo comparado, los análisis diagnósticos, la proyectiva y los asuntos contemporáneos de la educación requieren todavía de un alto nivel de profundización. El doctorado en este sentido emerge como una forma institucional para pensar colectivamente y para lograr incidir en la realidad educativa. He ahí la importancia de escenarios públicos como este que no hay que subestimar. Es también una forma de retomar las preguntas que todavía esperan respuestas, por ejemplo: ¿cuál es el porvenir de la educación y la escuela entre nosotros? ¿Merece la escuela ser reformada? ¿En qué ha devenido la enseñanza?

¿Qué significa ser maestro hoy? En fin, no está de más señalar que ni la educación, ni la pedagogía, son las mismas después de las transformaciones y sacudidas de los últimos tiempos. Me acuerdo aquí de la pregunta que hace Michel Serres a los científicos después de la Segunda Guerra Mundial, que si se habían percatado del estruendo de Hiroshima o del grito que produjeron los holocaustos europeos.

Dicho de modo categórico, el valor de esta Cátedra Doctoral pasa por llamar la atención sobre el cambio de estatuto de un saber cuando es trabajado desde una instancia doctoral. En Europa se demostró que cuando la educación se convirtió en ciencias de la educación y la historia de la educación y la pedagogía en estudios doctorales, esto significó una transformación de estos saberes, que pasaron de ser considerados epistemológicamente débiles e institucionalmente poco productivos a convertirse en ejes culturales de la sociedad. No quiere decir esto que en Colombia pueda pasar lo mismo, pero esta referencia es muy importante; de todos modos, ha de permitir valorar de otra forma los estudios sobre la pedagogía y la educación. Que un saber sea objeto de investigación doctoral produce, en su estructura discursiva e institucional, otro tipo de apropiación y de reconstrucción conceptual. No es extraño entonces que la investigación doctoral se salga de muchos formalismos convencionales, en su desarrollo consulta la lógica de los programas de investigación y con frecuencia no se restringe al marco simplificado de los proyectos sometidos a tecnicismos burocráticos.

Conceptos

Entiendo que dar a escuchar no significa hacerse escuchar. Vengo a hablar de palabras dotadas de historia y rareza. De la rareza aquella que posee todo enunciado, que, como nos recuerda Paul Veyne (2009), nos recuerda con las formas de hacer y no solo con las ideas. Enunciados que parecen demasiado comunes pero no lo son, enunciados que cuando logran romper su evidencia sirven

para diferenciar, para precisar, para articular; en este sentido, esos enunciados alcanzan relevancia como conceptos funcionales y no como objetos semánticos. Dichos enunciados son: pedagogía, maestro, escuela, escolarización, educación, sistema educativo, didáctica y docente, todos ellos dotados de historicidad e inscritos en las condiciones que los hace posibles.

Estos conceptos sirven de base positiva al campo de la educación y de la pedagogía, es decir, enunciados positivamente dichos que han devenido objetos a través de un largo proceso de objetivación. Por supuesto que se puede hablar sin conceptos, pero solo cuando trabajamos desde ellos nuestra labor se torna filosófica, o mejor, relevante para la educación y para la pedagogía. Esto no parece ser bien entendido por quienes dicen hablar desde las ciencias, más bien, desde la enseñanza de las ciencias; su noción de pedagogía es reiteradamente precaria, instrumental, errática, incluso cuando la imaginan mediando en la construcción de lo público.

Ahora bien, cuando hablo de conceptos, me refiero al sentido dado por Deleuze a dicho asunto, es decir, que son singularidades que entran siempre en flujos de pensamiento y no generalidades que podemos descubrir en el espíritu de una época. De ahí que los conceptos remiten a circunstancias y no a esencias, el problema de los conceptos no se centra en un asunto del lenguaje o se resuelve en términos de ideología. Los conceptos no preexisten, son históricos, entran en relación, por eso, de vez en cuando se hace necesario inventar nuevos conceptos (o también, actualizar conceptos en desuso, reconceptualizar, etc.).

Enfatizo esta cuestión de trabajar con conceptos porque se ha vuelto moneda común una suerte de infección de términos: altisonantes, rimbombantes, a veces demasiado rebuscados, que queriendo mostrar algo terminan diciendo muy poco, y, en la mayoría de los casos, envuelven con sonoras expresiones contenidos reductores. En la educación actual se abusa de una serie de palabras que son el lugar común, el lugar vacío, palabras ambiguas que se mueven muy de prisa. Examinen, por ejemplo, la expresión

calidad de la educación, quién podría hacerle la menor crítica y, sin embargo, larga es la lista de efectos que arrastra tras de sí, algunos de ellos bastante problemáticos.

A esta serie de términos habría que aplicarles una química que los disuelva y los muestre desnudos. Es a eso a lo que llamo lecciones de diferenciación, para poder delimitar con rigor lo que dicen y lo que no. Enumero algunos de estos términos muy en boga hoy y que pululan por los salones de clase: infancia vulnerable, subjetividad emergente, formación integral, necesidades básicas de aprendizaje, competencias docentes, subjetividad política, aprendizaje significativo, lenguaje metacognitivo, calidad de los aprendizajes, desarrollo humano, entornos de calidad, naturaleza psicosocial, retos y desafíos de la globalización, diálogo de saberes, aprendizaje autorregulado, contextos macroeducativos, en fin, términos que fácilmente se ponen de moda y que en lugar de diferenciar, mezclan, se extienden en su uso retórico, operan y se camuflan en su propia ambigüedad, por eso gustan tanto, porque son imprecisos (desplazan, distraen de lo que nos urge problematizar).

Historia

Tener un pensamiento histórico sobre la educación y la pedagogía es muy importante para una sociedad y una cultura. En la mayoría de sociedades modernas la historia ha sido una de las categorías que ha permitido darles valor a las instituciones, los sujetos y sus formas específicas de hacer y vivir. Enfatizo la historia porque hace algún tiempo no se le reconocía a la pedagogía una historicidad propia, fueron necesarios muchos trabajos de diferenciación, de demarcación analítica y relacional para hacer notar su campo de materialidad. Sería como la entrada de la pedagogía en la historia.

Lo histórico abarca en sí mismo una amplitud de expresiones: como explicación de los fundamentos, como evolución de las instituciones, como descripción de hechos, como narración de acontecimientos. Muchas sociedades han combinado estas distintas

expresiones para crear una cultura histórica; otras, por el contrario, han tenido en una obra esta posibilidad, como ha sido el caso en Estados Unidos con la obra de John Dewey, que incluso en un solo libro *Democracia y educación* (1914) ha reunido estos elementos. Algo similar pasó en Francia con la obra de Durkheim en dos textos monumentales, *Evolución de las instituciones educativas* y *Sociología y educación*, escritos a principios del siglo xx, dieron fundamento y sentido a la educación francesa. En España, la obra de Lorenzo Luzuriaga fue también fundamental, no solo construyó un pensamiento sobre la educación, sino que además creó una corriente en historia de la educación y la pedagogía.

La cultura histórica de la educación en Colombia, si bien ha carecido de una obra singular que le pudiera dar su sentido, ha tenido en muchas obras dispersas y de diferente condición su manera particular de pensar la historia. Historiadores, sociólogos y pedagogos han participado de esa construcción sin que todavía podamos decir que se haya construido a plenitud una valoración sobre nuestras instituciones educativas y sus prácticas. Esta situación obliga a redoblar esfuerzos y emprender de diversos modos las responsabilidades históricas, insistiendo menos en la creación de una obra que en los apoyos de muchos esfuerzos individuales, y pensando que quizás la gran obra y el gran autor ya no van a ser posibles. La comprobación de este vacío histórico ha creado las condiciones para emprender y desarrollar otras orientaciones: estudios institucionales, grupos académicos, asociaciones y doctorados.

Mantener el interés por investigar la historia de la educación da valor y legitima la exigencia de mirar este mismo aspecto en otras culturas. Si el interés por la historia de la educación ha decaído en Colombia, ¿qué decir de la pedagogía? Lo curioso es que esto no ocurre en otras partes del mundo. En Alemania, la pedagogía es fundamental para pensar y organizar la educación. En Francia, las ciencias de la educación han dado un lugar superlativo a la pedagogía. En España, los estudios pedagógicos no dejaron de florecer desde la Escuela Libre de Enseñanza.

En gran medida, para dar cuenta de las condiciones de existencia de la pedagogía en nuestra cultura, varios investigadores, y en particular el programa de investigaciones sobre práctica pedagógica bajo la orientación de Olga Lucía Zuluaga, se ocuparon precisamente de abordar su historia como instrumento preferido de análisis. Por supuesto que no toda la historia de la pedagogía era pertinente ya que no se trataba de una simple descripción de los paradigmas, de las tradiciones o de los autores. Reconocer su estatuto de historicidad significó detenerse en las condiciones de posibilidad que la constituían. Uno de los ejes de su trabajo ha consistido en el reconocimiento diferencial de una triple existencia de la pedagogía entre nosotros: como práctica, como saber y como disciplina.

Esta perspectiva para historiar la pedagogía asume la educación dentro del complejo entramado de la práctica social, advirtiendo que no está desligada de la pedagogía ni tampoco está sometida únicamente a las variaciones de las estructuras políticas y sociales. Es decir, que la educación encuentra en las prácticas pedagógicas formas de permanencia y de cambio que no obedecen siempre al ritmo de los cambios sociales. Este desplazamiento hizo posible no confundir la práctica de saber sedimentada, por simple que ella fuera, con el movimiento general de las fuerzas en el que está involucrada, alejándonos de los peligros de las totalizaciones y también de los particularismos. Se logró acercarse a conjuntos de relaciones que funcionaban como regularidades, lo que es igual a historiar regímenes de prácticas.

Este modo de proceder interroga al investigador de múltiples maneras y le exige liberarse de las definiciones tradicionales de la historia de las ideas, de la historia de las mentalidades y comenzar a prestar atención a las diversas modalidades de apropiación de los discursos que tienen en su entramado formas múltiples y direcciones nunca estáticas. A diferencia de aquella historia racionalista, que dota de eterna naturaleza a lo que encadena y que justifica sus propias teleologías, el análisis de prácticas se desprende de la mayoría de categorías que limitan y sobre todo reducen el análisis

histórico: totalidad, continuidad, unidad, idealidad, necesidad, causalidad, intencionalidad y sentido.

En palabras de Paul Veyne, testigo privilegiado de la revolución científica que perseguían los historiadores, “la práctica no es una instancia misteriosa, un subsuelo de la historia, ni un motor oculto: es lo que hacen las personas” (1984, p. 207). En esta perspectiva, los fenómenos son siempre una singularidad, los hechos históricos, e incluso las afirmaciones ideológicas serían singulares. El error consiste en considerar el objeto siempre igual; no lo es. Las palabras nos engañan, nos hacen creer en la existencia de objetos naturales, idénticos a sí mismos, cuando en realidad no son sino consecuencias de prácticas históricas. En lugar de una filosofía de los objetos importa, en el modo de hacer historia no convencional, una filosofía de las relaciones que se esfuerza por hacer desvanecer los temas eternos. Los objetos no son transhistóricos ni eternos; todo lo contrario, son las prácticas las que hacen visible su objetivación, siempre singular y extraña. Diría, como Paul Veyne: *todo es singular en la historia universal*.

Debates

Además de los territorios conceptuales e históricos, la cuestión de la pedagogía ha tenido otras vías de trámite. En Colombia, por ejemplo, la pedagogía ha adquirido, en especial desde la década de los ochenta, un papel político dentro de la educación al abrirse a diversas conexiones que la colocan en relaciones más explícitas con el poder y con luchas sociales que enfrentaron a los maestros con la pregunta por sí mismos.

El movimiento pedagógico de los maestros colombianos de los años ochenta y noventa, tal vez sin paralelo en otros países de América Latina, está ligado a un tipo de movilización que se interroga por quienes somos los maestros, cuestión que dio paso a formas de lucha menos verticales contra el Estado, nuevas formas de resistencia más horizontales que los enfrentaban con formas de gobierno más directas, más inmanentes y cercanas a sus vidas.

Este movimiento modificó radicalmente la participación en política ya que agrupó a dirigentes políticos y sindicales con profesores universitarios e intelectuales orgánicos de las universidades que lograron diversos niveles de identificación con las organizaciones magisteriales, y que en el caso colombiano aglutinaron también a grupos de trabajo en las normales, organizaciones de la sociedad civil y maestros de a pie. No es un dato circunstancial que se haya definido el movimiento como pedagógico y no como educativo.

Destaco aquí la labor de difusión y reflexión adelantada por distintos intelectuales, grupos y organizaciones sociales de investigación en educación, quienes, a través de seminarios, talleres, guiaron la construcción de un proyecto pedagógico alternativo. En el marco de estos encuentros se lograron visibilizar posturas académico-investigativas, las cuales orientaron nociones de trabajo (saber pedagógico, pedagogía reconstructiva, práctica pedagógica) y posturas político-culturales en el marco de lo que algunos autores han tratado de conceptualizar como pedagogías populares.

En circunstancias algo similares puede ubicarse la Expedición Pedagógica, que emprendió un largo viaje en el que participaron miles de maestros de diferentes lugares y rincones de la geografía colombiana, vinculando escuelas, alumnos, familias y comunidades. Se buscaba alcanzar un objetivo común: romper con la insularidad del maestro y conectarlo desde sus prácticas pedagógicas de aula no solo con la institución escolar en su conjunto sino con lo local, lo regional y lo nacional, en la búsqueda de mayores articulaciones entre las prácticas y las políticas, entre la investigación en educación y los procesos de innovación singulares.

La Expedición constituyó, pues, una experiencia singular y única para la educación contemporánea, con la cual se construye e inventa una forma de existencia diferente de la educación y la pedagogía. En su condición de viaje y de movilización social por la educación, logró la exploración, el reconocimiento, la sistematización y la socialización de proyectos, prácticas y saberes pedagógicos, a partir del supuesto básico de que en nuestra sociedad existen, y han existido, una diversidad y una riqueza

pedagógicas que se hacen visibles solo en la medida en que se construyen al incorporarse como acto de pensamiento, el cual muestra formas diferentes de hacer escuela, de ser maestro y de hacer pedagogía.

Desde estas dos experiencias se puede afirmar que la pedagogía se expresa entre nosotros de una forma material y vital.

Voluntad de diferenciación

La matriz de estas reflexiones proviene de un texto que elaboramos conjuntamente con Eloísa Vasco y Carlos Eduardo Vasco hace ya un tiempo. Tratamos de introducir una denominación que nos pareció muy llamativa, se trataba de la expresión: “voluntad de diferenciación”, a partir de la cual se pudiera precisar y dibujar las distancias, los límites y los entrecruzamientos propios de toda práctica social, en este caso, la de la educación y la pedagogía. En ese propósito nos encontramos con varias investigaciones en la misma dirección. Por ejemplo, Mariano Narodowski nos dice que solo hasta finales del siglo XIX el examen “estrictamente que apuntaban epistemológico” del discurso pedagógico incorpora la pregunta por la diferencia en los conceptos entre educación y pedagogía.

Obras que observan la estructura y el funcionamiento de la pedagogía visualizan la construcción de sus hipótesis y los modos de validación de sus teorías. En esta fase, los distintos autores suelen dedicarse a efectuar taxonomías respecto del conocimiento pedagógico y a preguntas acerca de lo que es educación, lo que es pedagogía, lo que es didáctica, etc. (Narodowski, 1994, p. 190)

La diferenciación muestra ya una cierta práctica de vigilancia epistemológica de los modos de enunciación, de la coherencia interna de la teoría, las pretensiones de verdad, las afirmaciones y las formas de validarlas. Desde esa época parecía posible definir contundentemente los conceptos y decidir cuáles teorías tenían

mayor probabilidad de reflejar la llamada “realidad de la práctica pedagógica”. Actualmente no es así. Uno de los rasgos más específicos de la sociedad contemporánea se refiere al grado ilimitado de complejidad que incorpora el orden de lo real, con lo cual se tiende a confundir y entremezclar la mayoría de acciones que realizamos, en especial aquellas que, como la educación, incluyen procesos institucionales, prácticas de saber, acciones de diverso tipo de sujetos e intereses, además de conceptos y nociones que incorpora el discurso de la pedagogía.

Incluso es importante reconocer los alcances de la propia investigación en relación a tiempos, niveles y ritmos. En los pregrados, por ejemplo, la investigación es conceptualmente formativa, es decir, que busca leer y utilizar conceptos, ponerlos en relación con prácticas y cuando más reconocer o innovar su uso. En las maestrías la investigación alcanza otra dimensión: además de apropiar conceptos, hay que ponerlos en relación con tradiciones de pensamiento, ejercicio que pasa por expansiones teóricas, contrastaciones empíricas, transformaciones didácticas, documentaciones específicas de un campo teórico. En el nivel doctoral la investigación explora todas sus posibilidades, en particular su veta creativa y productiva, pero para hacerlo no puede tocar de oído; la partitura que le es propia es la de la diferenciación.

De ahí que existan múltiples y diversos cruces entre educación, pedagogía, didáctica, enseñanza, escuela, práctica pedagógica y otros conceptos y nociones, que se hace necesario trazar en sus diferencias, distinciones e interpretaciones sin pretender llegar a respuestas definitivas o a verdades contundentes, pero sí con el propósito de sugerir, en las tramas discursivas, otros itinerarios que posibiliten plantear nuevas formas de pensamiento y nuevos avances en el trabajo práctico de la enseñanza y en su correlato reflexivo y creador: el saber pedagógico. A partir de aquí se incorpora en el trabajo investigativo una exigencia que llama a realizar un examen más minucioso y detallado de los cruces, conexiones y relaciones que se dan entre esos conceptos.

Considero que es apremiante un esfuerzo reiterado de construcción conceptual que inquiera en lo que se escapa a las construcciones teóricas para sugerir nuevos ritmos y movimientos a las prácticas y a la reflexión, en las cuales, con la exuberante variedad de voces del pasado, se van haciendo cada vez más complejas nuestras apuestas. Comencemos por precisar que esta reflexión apunta a constituirse en un nodo de la discusión sobre y desde la pedagogía como saber o como disciplina —ya se pretenda científica, o no acometa tal designio— y sobre la diferenciación entre pedagogía y didáctica, con miras a establecer si alguna de ellas ya es —o pretende al menos— constituirse en disciplina científica.

Estas reflexiones se sitúan pues, en la tensión entre prácticas, saberes y disciplinas que surgen en un momento histórico en el que amplios sectores de la intelectualidad sienten ya superado el tiempo en el que el uso de esos vocablos podía seguir siendo ambiguo y cambiante, y sienten la necesidad de precisar términos, nociones y conceptos: tesis, teorías y modelos para poder avanzar en los debates sobre la problemática educativa que nuestro tiempo demanda del trabajo académico.

A partir del surgimiento de las historias de la educación, de los primeros diccionarios, glosarios y enciclopedias educativas y de las prácticas estatales de planeación educativa, creemos que se marca el momento en que la difusión, refinamiento e institucionalización de la práctica pedagógica y del discurso pedagógico permiten que la reflexión de segundo orden pueda construir nuevos objetos como núcleos discernibles y estables de los discursos que los analizan, cuestionan, critican y transforman: la educación, la formación, la instrucción, la enseñanza, el aprendizaje, el saber pedagógico, la pedagogía y la didáctica.

Es necesario aclarar que no se trata de llegar a una formulación definitiva al estilo de un glosario de términos al final de un informe de investigación. En general, existen múltiples divergencias sobre los significados de esos términos, lo cual no es negativo sino, por el contrario, constituye un potente impulso teórico al colocarnos

más cerca de las tensiones creativas que son propias de un doctorado en educación y pedagogía.

Partimos del reconocimiento de la educación como una práctica social compleja, a diferencia de la pedagogía y la didáctica, que ubicamos en la región epistemológica habitada por los saberes y las disciplinas, y tal vez aun las ciencias, aunque ellas también puedan comprenderse como prácticas, y en particular, como prácticas de saber. En ese sentido, se precisa entender que la reflexión epistemológica requiere establecer diferencias necesarias entre conceptos y prácticas que se entrecruzan y confunden en el quehacer no solo del maestro, sino también de los investigadores que trabajamos desde y sobre la educación y la pedagogía.

Como tal práctica social, la educación no sería objeto directo de una reflexión epistemológica; pero la pedagogía, lo mismo que la didáctica, sí serían objeto de dicha reflexión, la cual cabe pensarse no solo en el orden epistemológico sino también, y por su condición de práctica, en el campo de la arqueología. Esta discusión es fundamental para el trabajo doctoral, como indiqué al inicio de esta lección, y por supuesto no trata de desconocer ninguna de las propuestas de entendimiento de la pedagogía o de la didáctica que han sido elaboradas y refinadas por distintos autores y escuelas, sino trabajar sobre algunas de ellas para iniciar un importante y necesario programa de investigación que posibilite el despliegue de esta compleja y problemática tarea, muy propia de espacios académicos como las facultades de educación y, por supuesto, de la Universidad Pedagógica Nacional.

En sentido restringido, la epistemología entra en juego cuando una práctica, o una disciplina, o un discurso específico, empieza a adquirir un nivel tal de formulación y sistematización de sus conceptos y tesis que la lleve a reclamar para sí un estatus de cientificidad igual o superior al de otros saberes y discursos, o cuando descalifica como no-científica a otra práctica, disciplina, saber o discurso. Se entiende pues la epistemología como una práctica teórica vigilante de las prácticas, saberes, disciplinas y discursos que hacen dicho reclamo o descalificación, con el fin

de averiguar en qué campo, a qué nivel, en qué contextos, desde dónde, por quién, por qué, para qué, en qué sentido, con qué métodos, construcciones, argumentos y prácticas de validación se hace ese reclamo o esa descalificación.

Podemos afirmar que los saberes que circulan en discursos y prácticas han cruzado el umbral de epistemologización cuando un análisis cuidadoso de los textos relacionados con esos discursos y prácticas nos permite discernir ciertos umbrales de formación tanto de objetos como de conceptos. Para los saberes que no han pasado un cierto umbral, en nuestro caso los saberes pedagógicos y didácticos todavía difusos, sería más apropiado un análisis arqueológico y genealógico. Ahora bien, un saber no está destinado a darle origen a una ciencia o a una disciplina científica. Pero estas no pueden surgir por fuera de un suelo de saber.

Desde esta mirada, el saber es lo central, comprendido como un campo más abierto de un conocimiento y menos sistematizado que el de una disciplina, aunque incluye también conocimientos dispersos y fragmentos de disciplinas académicas. En un suelo de saber habría distintos umbrales de refinamiento, entre los cuales se pueden señalar umbrales de cientificidad y de formalización. Es preciso anotar que esta dispersión también se refiere a aquellos saberes implícitos de una sociedad, como los que subyacen a las opiniones y a las expectativas, a las costumbres y las prácticas cotidianas personales o institucionales, saberes que no son los mismos que podemos hallar explícitos en los libros ni ubicados en las teorías, pero que sí son los que posibilitan la aparición de estas últimas.

El saber, en este caso, es una noción metodológica que, aplicada a la pedagogía, designa ante todo el saber pedagógico; de tal modo asumimos la pedagogía como un saber, como saber disperso, fragmentario y, en algunos casos, marginal. Esto invita al investigador a acercarse a regiones menos sistematizadas, pero que permiten apropiarse de la realidad desde sus dinámicas constituyentes, y no tratar de explicarla a partir de haberla ya convertido en objeto de estudio. Ello significa, en primer lugar, explorar lo que podríamos considerar como la pedagogía espontánea de los maestros.

El concepto de saber es nodal para pensar la pedagogía más allá de las concepciones que la sitúan como ciencia o como disciplina. Esto permite tener una relación más cercana con ella y con la práctica de los maestros, al reconocer que no es solo una ciencia o una disciplina, sino que la pedagogía vive a través de las prácticas y que esas prácticas pedagógicas son prácticas de saber, en las que se producen objetos de saber. (Martínez *et al.*, 2008, p. 106)

Ahora bien, en este tipo de análisis no es tan importante discutir si un enunciado es verdadero o no, ni qué tan cerca está de una pretendida verdad objetiva, sino cómo se constituye y cómo funciona en la red configurada por la urdimbre de otros discursos y las relaciones de poder que se tejen. Solo cuando este poder definitorio sobre la verdad en un campo discursivo es reconocido socialmente, la disciplina resulta efectiva en la estructuración del campo respectivo, de las prácticas teóricas de quienes la practican y de las prácticas de iniciación de quienes las aprenden; esto quiere decir que las disciplinas delimitan y moldean no solo los dominios que contienen, sino también a los sujetos de dicho saber.

Las relaciones entre saber y poder, además de exigirnos diferenciar los conceptos, sugieren introducirnos en los múltiples entrecruzamientos que se hacen visibles en el discurso como lugar de articulación. No es que el saber epistemologizado que aspira a convertirse en disciplina científica se desprenda definitivamente de esos saberes vagos y dispersos que lo preceden, sino que tanto las disciplinas como los saberes siguen existiendo en forma entrecruzada, siendo los saberes asistemáticos más que las disciplinas sistematizadas los que informan, guían y potencian o restringen las prácticas y los que son apropiados o rechazados por el poder.

En la pedagogía, por ejemplo, puede aparecer inicialmente de manera vaga el objeto enseñanza o el objeto escuela, y cuando se refinan desde una disciplina específica, en este caso la pedagogía misma, esos objetos de saber aún imprecisos no desaparecen, ni tampoco las otras prácticas educativas que se encuentran fuera de esos objetos que van emergiendo. Lo que sí comienza a percibirse

es que esas irrupciones se encuentran en un campo en tensión con otras formas y prácticas de saber, que precisamente constituyen los centros de un análisis arqueológico. Más que centrarme en una discusión sobre la validación o no de la pedagogía por parte de la epistemología, habría que iniciar la constitución de un campo conceptual de la pedagogía, como lo formula Alberto Echeverri, entendido como la lectura compleja que se hace de la pedagogía desde otros ámbitos y de dominios de saber, sean científicos o no, dispersos o no.

Poner en movimiento otra forma de hacer investigación denota también un quiebre epistemológico que pasa por abandonar la relación tranquila entre sujeto y objeto de conocimiento, ni el sujeto es el que sabe, ni el objeto quiere ser conocido, mucho menos seguir asumiendo el sujeto, el objeto y el lenguaje como algo dado que posee una estructura ya determinada desde el comienzo de los tiempos; por el contrario, son fenómenos que se construyen a partir de prácticas de objetivación y subjetivación que no corresponden con los objetos naturales.

Educación

No siempre que hablamos de educación nos estamos refiriendo a lo mismo. Las referencias de dicho término dependen de su historicidad, de la fuente que produce la enunciación, del lugar de la cultura y de la ubicación en las redes de poder y de control.

Entendemos la educación como una práctica social compleja, situada en las prácticas sociales emprendidas en todas las culturas como prácticas formativas de las nuevas generaciones por necesidades de supervivencia, pero que —como objeto propio que se constituye en un nuevo nodo discursivo en la Modernidad— solo adviene por una institucionalización específica de esas prácticas sociales que ocurre hacia el siglo xvii en el centro de Europa alrededor de la escuela pública y que se ha ido extendiendo a todos los países del planeta. Esa forma específica que dicha institucionalización le da a la educación va a relacionar entre sí al Estado, a unos sujetos específicos: los maestros, a otros sujetos:

los alumnos, y a unos saberes seleccionados, recortados y dirigidos a propósitos específicos.

Adicionalmente, habría que precisar que la educación no puede confundirse con el sistema educativo. El “sistema educativo” surge a comienzos del siglo xx, ligado al lenguaje de la economía y a la Teoría General de Sistemas cuando los consultores internacionales y los organismos multilaterales comienzan a definir problemas con el fin de determinar necesidades y aplicar criterios de rentabilidad, eficacia y eficiencia, lo cual llevó a la planificación y racionalización de la educación como “sistema educativo”. Lo que se denominó como crisis generalizada de la educación, hizo que la práctica educativa dejara de ser asunto de los maestros y de las familias y pasara a ser objeto de planeación y racionalización rigurosa por parte del Estado y de la sociedad. En este sentido, el uso de términos como “educación” y “sistema educativo” por parte de estos organismos internacionales produjo y sigue produciendo nuevos significados para esas expresiones y posibilitando la emisión de enunciados que van desplazando y reubicando los anteriores.

Educación y formación

Como conjunto de prácticas, la educación no tendría una finalidad claramente delimitada. Parecería ser un conglomerado de prácticas con propósitos locales y difusos, muy dependientes de las culturas locales, que se agencian por parte de las familias y de muchas otras instituciones y grupos de la sociedad. La formación sería un concepto más limitado, referido a los procesos de educación para las profesiones y oficios. Una respuesta posible comprendería la educación como un concepto más amplio que el de formación para referirse al proceso configurado por todo el conjunto de prácticas sociales amplias, desde las prácticas de crianza hasta la formación avanzada.

La educación puede también referirse no ya al proceso formativo institucionalizado, sino al producto de ese proceso: quien obtuvo en su juventud una buena educación es “una persona bien educada” y la sociedad que consiga que la mayoría de sus

miembros logre ese producto es “una sociedad altamente educada”. Sin embargo, en los últimos años del siglo xx, empezó a cuestionarse la idea de que el proceso educativo tenía un término en el tiempo, y empezó a hablarse de “la educación permanente” y de “una educación desde la cuna hasta la tumba”.

Se diferencia así lo educativo como la institucionalización de los procesos formativos que se dan en todo tiempo y lugar, cuando cada cultura inicia a sus niños y jóvenes en el mundo de la vida como horizonte de todas las prácticas culturales. Esto se contrasta con un sentido de educación todavía más restringido en el que adquiere la forma de escuela.

Desde mediados del siglo xx, con la introducción de los medios de comunicación social para extender las fronteras de la escuela, se empezaron a reconocer como formas incluidas dentro del campo de la educación a la educación no formal y a la informal. Hoy día se llega a decir que los medios de comunicación social y los grupos de pares han desplazado las instancias educadoras clásicas: la escuela, la iglesia y la familia. Así, la educación incluiría todos los procesos de inculturación en todos los ámbitos y todas las edades. ¿En qué sentido los medios masivos de comunicación social y los grupos de pares han desplazado ya a la escuela como lugar de la educación? ¿O se trata más bien del lugar de la socialización secundaria?

Cualquiera que sea la decisión sobre extender o restringir el término “formación” con respecto a “educación”, no puede negarse que surgen al menos dos dificultades al tratar de distinguir el proceso formativo como lo más amplio y el proceso educativo como lo más institucionalizado: la primera es la de tratar de fijar unas fronteras que están siempre en movimiento en cada época; la segunda es la de dar la impresión de que se estaría tratando de situar en el discurso un objeto transhistórico y transcultural ilusorio: la formación. En cualquier caso, no puede negarse tampoco que el término “educación” se fue ampliando a lo largo de la segunda mitad del siglo xx hasta incluirlo prácticamente todo.

Educación y pedagogía

Podríamos decir que durante tres siglos, del XVIII al XX, la palabra “pedagogía” se refería polisémicamente a la profesión de maestro, a la práctica educativa cotidiana, a los métodos y técnicas de enseñar, a la reflexión sobre esa práctica con fines expresivos, descriptivos o preceptivos, a los saberes de los maestros y en particular a la reflexión erudita que podríamos identificar con la filosofía de la educación.

En la Francia actual, una discusión sobre la pedagogía se ubicaría dentro del debate acerca de las ciencias de la educación; en Alemania, versaría sobre su relación con la educación universitaria de los futuros maestros y la práctica de los actuales docentes de la escuela general y de los gimnasios; en Inglaterra y en los Estados Unidos ni siquiera se daría un debate sobre la pedagogía, sino sobre la didáctica especial de una disciplina o sobre las llamadas “ciencias del aprendizaje” (*learning sciences*).

Desde Comenio hasta hoy, el discurso pedagógico moderno rige la producción, transmisión y reformulación de los discursos específicos sobre las prácticas de enseñanza escolarizada, funciones asignadas al maestro en una institución especificada socialmente para esas prácticas y roles: la escuela moderna. Esta pedagogía, hija de la Modernidad y de la Ilustración, empezó a difundirse por todo el occidente como pedagogía universal en los filósofos de la educación y la pedagogía, entre los cuales recordamos a Herbart, Pestalozzi, Montessori, Dewey y Paulo Freire; el último de los pedagogos universales, es también el primero que critica a esta pedagogía como “educación bancaria” e inaugura la pedagogía crítica latinoamericana, con lo que comienza la actual fragmentación de los discursos, saberes y disciplinas relacionados con la pedagogía y la didáctica.

Pedagogía y didáctica

Intentemos ahora delimitar los usos del término “didáctica”. Todavía se utilizó ampliamente la palabra *pensum* para los contenidos de los programas de enseñanza hasta mediados del siglo XX,

antes de que ella fuera desterrada por la palabra “currículo” o sus derivados, como “plan curricular” o “programa curricular” (Martínez Boom, 2003).

Así se comienza a constituir la explicitación discursiva del saber didáctico, que se desarrollaría de Comenio en adelante, cuando en la Modernidad se dirigió la atención ya no solo a los contenidos del *pensum* sino a las formas de enseñarlos. Se constituyeron así nuevos objetos llamados “métodos de enseñanza”, que provienen de las prácticas no reflexionadas de los enseñantes y que, retomados y refinados por los clásicos de la pedagogía y la didáctica, entran a su vez a dirigir, modificar y homogenizar esas prácticas. Podría decirse en una fórmula sintética y polémica que la didáctica piensa y habla sobre el cómo de la enseñanza y que la pedagogía piensa y habla sobre todo lo relacionado con la enseñanza.

Ya en 1902, John Dewey publicó un libro titulado *The child and the curriculum*, que Lorenzo Luzuriaga tradujo cautamente en 1925 como “El niño y el programa escolar”. De 1918 en adelante, Bobbitt y Charters publicaron una serie de libros sobre el currículo, que comenzaron a constituir un nuevo campo discursivo. Adoptamos la definición de la categoría “campo del currículo”, que hace referencia a

un espacio de saber en donde se inscriben discursos (teorías, modelos), procedimientos y técnicas para la organización, diseño, programación, planificación y administración de la instrucción, bajo el principio de la determinación previa de objetivos específicos planteados en términos de comportamientos, habilidades y destrezas, y con el propósito central de obtener un aprendizaje efectivo. (Martínez Boom, 2003, p. 27)

Entre nosotros desde aquí se inician los procesos de curricularización.

Tras la introducción de ciertos saberes específicos en torno al sujeto de aprendizaje, destacando entre ellos el de la psicología, y de otros como la administración, la economía o la sociología

de la educación, el campo del currículo va configurándose con objetivos de homogenización, escolarización y preparación para la vida adulta inscrita en una sociedad moderna e industrializada.

Una dificultad para aceptar que el objeto de la pedagogía sea el proceso educativo integral es que dicho objeto sería tan amplio y complejo que no podría abarcarse desde una sola disciplina, sino desde las miradas teóricas de una serie de ellas. Llamo la atención sobre el uso de términos generales que, como educación, nos dificulta el análisis preciso. En nuestro caso habría que hablar, en el siglo XVIII, de escuela; en el siglo XIX, de instrucción pública, y en la segunda mitad del siglo XX, de curricularización.

Conclusión: una hipótesis sobre la epistemología de la pedagogía y de la didáctica

Partimos del reconocimiento de la educación como un proceso muy amplio y como una práctica social compleja, a diferencia de la pedagogía y la didáctica, a las cuales hemos ubicado en la región epistemológica habitada por los saberes y las disciplinas, ya sea que se consideren científicas o no. Si se consideran como prácticas, y en particular como prácticas orientadas por saberes pedagógicos y didácticos difusos, no entrarían en esa región epistemológica, sino que estarían en el suelo originario del que se ocupan la arqueología y la genealogía.

Pienso que la educación, como tal proceso y tal práctica social, no es objeto directo de una reflexión epistemológica, dado que no es un saber, una disciplina o una ciencia, aun cuando existan teorías educativas como historias generales de la educación; que la pedagogía, lo mismo que la didáctica, en cuanto saberes implícitos en la práctica de los maestros, son más bien objeto de reflexión arqueológica y genealógica y también pueden considerarse como disciplinas de segundo orden, una vez superen cierto umbral de epistemologización.

Lo que se pretende con la precisión del objeto de la pedagogía no es anticiparse a afirmar que esta es o no una ciencia, en la manera usual de definir una ciencia por su objeto y su método, sino reconocer

que es un cuerpo conceptual que, como campo en construcción, ha aportado formas de conocimiento, ha procurado construir una positividad y está dotado de historicidad, y de rigor. (Martínez *et al.*, p. 123)

Si el objeto de la pedagogía fuera el proceso educativo como el objeto más amplio posible para ella, se correría el peligro de pretender demasiado llevar a su fraccionamiento en una lista de ciencias de la educación. Por eso proponemos que sea la enseñanza el objeto mayor u objeto articulador de la pedagogía. La ventaja de esta propuesta es que se recupera la centralidad de la pedagogía entre las demás ciencias de la educación, siendo precisamente ella la que supera el concepto meramente operativo de la enseñanza; la que articula las relaciones teoría-práctica; la que recoge todas las miradas disciplinarias para configurar la síntesis del saber propio del maestro y la que proporciona los criterios para aceptar otros posibles objetos secundarios como propios de la pedagogía, precisamente por su relación con la enseñanza.¹ No sería tan apropiado decir que el objeto principal de la pedagogía es el aprendizaje, porque este, como correlato de la enseñanza, serviría más bien como objeto secundario para la didáctica e inclinaría la balanza a favor de la psicología en lugar de la pedagogía.

Esta manera de entender la pedagogía la ubica en el campo de la educación como una tensión entre otros poderes: como resistencia por parte de los saberes de los maestros contra la expoliación de su objeto hecha desde las disciplinas más sistematizadas reunidas en las ciencias de la educación. La restricción de la enseñanza a la didáctica y de esta a las teorías psicológicas del aprendizaje y a las teorías sociológicas sobre el manejo de grupos ha tenido incidencia en la formación de los maestros, pues los remitió a ser simples ejecutores del currículo prescrito por las autoridades educativas, a seguir las

1 Ver aquí: Zuluaga, Restrepo, Martínez, Echeverri y Quiceno. (2003). Educación y pedagogía: Una diferencia necesaria. En: *Pedagogía y epistemología*.

instrucciones y los textos y los impulsó a desligarse de los saberes objeto de enseñanza. (Martínez *et al.*, 2008, pp.123-124)

La pareja enseñanza-aprendizaje restringe la enseñanza a las prácticas explícitamente dirigidas a que los niños aprendan, alejando a los maestros de la teoría e impidiendo la relación teoría/práctica y la constitución de los maestros como intelectuales.

El saber reflexivo resultante es la pedagogía como disciplina en construcción, que amerita un estudio epistemológico no para ser juzgante, determinante, definitorio, sino para buscar sus hilos, sus redes y su constitución actual, en la cual se ha construido una positividad: conceptos y nociones, métodos y técnicas. Si la pedagogía es ciertamente un saber, también puede ser una disciplina que ha producido nociones, conceptos, tesis, teorías, modelos, métodos, etc. En este sentido, la pedagogía y la didáctica tienen más cercanía con los maestros, con los formadores de maestros y con los estudiosos de la educación, mientras que la educación misma, como lo dice el “eslogan” actual, “es asunto de todos”.

La pedagogía como multiplicidad

En un escrito realizado conjuntamente con Diana Milena Peñuela, hemos asumido la pedagogía en términos de multiplicidad, inmanencia y contingencia, es decir, la pedagogía entendida en perspectiva de apertura hacia la heterogeneidad, dinámica que conecta lo pedagógico con lo político, lo estético, lo filosófico, lo gnoseológico desde tres planos: la producción de pensamiento, la producción de conocimiento y la producción de saber pedagógico.

Entendida como posibilidad de pensamiento, la pedagogía evidencia la necesidad de articulación con la filosofía, para intentar evitar aquello que sucede con tanta frecuencia en nuestro medio y es que, en lugar de desear un pensamiento lleno de incógnitas y preguntas abiertas, queremos poseer una doctrina global, capaz de dar cuenta de todo, revelada por espíritus que nunca han existido o por caudillos que, desgraciadamente, sí han existido (Zuleta,

1997). La pedagogía no sería entonces una verdad discursiva sino una realidad múltiple y diferente, de allí que se constituye en afirmaciones locales en construcción, en donde el maestro piensa por sí mismo, piensa en el lugar del otro y también es acción. Con la pregunta entra también el problema, la inseguridad y la indecisión. Habría que agregar que la pedagogía es básicamente un discurso de la utopía. Las utopías educativas contienen, siguiendo en este punto a Philippe Meirieu, el núcleo duro de la aventura educativa, un algo que entra siempre en juego cada vez que un adulto se encuentra en la coyuntura de educar.

Asumida como disciplina, reconoceríamos las tradiciones pedagógicas, su producción de conceptos, su historicidad, es decir, una positividad que funciona a través de modelos, nociones y despliegue de teorías. Dicha unidad disciplinaria, presidida, como en el caso de los alemanes, por la filosofía idealista, recupera argumentos de Kant, Herbart y Dilthey para conformar un marco normativo que equipara pedagogía con ciencia de la educación, es decir, que la mirada disciplinar enlaza la educación como hecho humano y social con la pedagogía como la ciencia ocupada de su estudio.

En tanto saber, la pedagogía en Colombia hacía parte de un saber sometido que se relacionaba con los discursos de los maestros y que, a lo sumo, interrogaba por su práctica desde una perspectiva política, desde la función política de la pedagogía. Lo que ocurrió al reconstruirse la historia de la práctica pedagógica y su conexión con el saber pedagógico fue que se recuperó a un sujeto ignorado hasta entonces por la mayoría de los historiadores, el sujeto que hace posible la enseñanza: el maestro. Y con él, la figura de un productor del saber pedagógico.

Este florecimiento intelectual de discursos sobre la pedagogía permitió no solo una mayor difusión sobre el que hacer del maestro como productor de saber pedagógico, sino también una interacción tanto de los intelectuales como de los maestros con una visión de la vida social del campo pedagógico y una lectura más abierta de sus discursos prácticos. (Díaz y Muñoz, 1997, p. 10)

Tensión maestro/docente

Cartografiar una tensión es mucho más difícil que describir una identidad. La distancia que habría entre el maestro y el docente no se resuelve semánticamente. Una lectura analítica colocaría al primero en proximidad a la enseñanza, en tanto que el segundo lindaría con las lógicas y demandas del aprendizaje. Esas proximidades suponen efectos y direcciones que suelen referirse a un mismo personaje, por ejemplo, en lo institucional suelen actuar como docentes, en el aula podría haber una mayor disposición a lo magisterial; en la planeación se acata la función, en la escritura podría imponerse la pregunta y las demandas de quien tiene algo por enseñar.

La enseñanza, que en otra época era definitoria para nombrar al maestro, hoy tiende a reemplazarse por una función llamada función docente, que puede cumplir cualquier individuo, en muchas instancias y a través de varios dispositivos. Sin duda ese tránsito entre el maestro y la función docente de hoy termina por oscurecerlo o, si lo prefieren, enrarecerlo. Se perfilaría una especie de dilución del maestro en la sociedad actual, que tendría varios significados: dilución como lo que desaparece, dilución como lo que se disemina; pero también dilución como ilusión (la que ellos se hacen de sí mismos y la que otros hacen del maestro). Incluso su diseminación es por exceso, no por defecto; tantos son docentes y hay docencia en todo, que ya nadie recuerda su especificidad. Mi interés es, por supuesto, señalar una ambigüedad que somete a los sujetos que enseñan a una cierta esquizofrenia.

Se habla tanto de los maestros que no parece quedar ningún resquicio por donde pueda escaparse a su tarea docente. Vemos cómo entra aquel sujeto ambiguo en una región de sombras donde se desubica y al mismo tiempo se multiplica en tantos otros que su presencia se hace superficial y, en ciertos casos, hasta anodina. Muchos han creído que lo único que tiene que cambiar es su disposición a asumir los retos que le coloca la sociedad del conocimiento y los procesos de modernización social y cultural;

no falta quien opine que con una capacitación y actualización de sus conocimientos basta o que necesita asumir un compromiso con la tecnología, con sus tareas y con su lógica.

Pero hay también quienes descartan definitivamente al enseñante y lo reemplazan por un profesional, a la luz de confiar en los procesos de formación en instituciones que garantizan su profesionalización, o también los que lo recomponen como un experto en resolución de problemas y otras habilidades multiusos. Podría, además, advertir que aquella dilución se da por varias vías que no necesariamente se contraponen, sino que se complementan, se sobreponen o hasta entran en tensión.

Demandas que lo funcionalizan. Separado de la enseñanza, por efecto del enrarecimiento de la pedagogía, el maestro existe de un modo disgregado y disperso: por un lado, administra el currículo del que solo conoce su forma exterior; por el otro, su papel se recompone al definirse que su tarea en el proceso de la educación es servir de facilitador de aprendizajes, es decir, que sus propias preguntas, su proceso de construcción está casi siempre limitado al rendimiento de los otros.

Presiones que lo ocultan en los aprendizajes. El énfasis colocado en el aprendizaje señala una desesperación secreta en el valor de lo eficaz, de lo inmediato, de lo contrastable. La organización del modo de ser maestro que va del surgimiento de la tecnología instruccional, al modelo curricular y, más recientemente, a la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, impone al maestro el privilegio del aprendizaje. Al disociarse el propósito de la formación lo que queda es la conducta del otro expresada en términos de habilidades, destrezas, comportamientos y, más recientemente, logros y competencias.

Dilución por los entornos virtuales. Durante mucho tiempo, el maestro tuvo como tarea el ejercicio de mostrar los conocimientos en relación con el método de enseñanza, lo que permitía la transformación de los conocimientos en contenidos para la enseñanza en eso que Lyotard llamaba la política de los saberes. Ahora con la docencia virtual, el modo de ser de los conocimientos supone otro

tipo de mediaciones y mediatizaciones cuyos efectos modifican tanto la enseñanza de los conocimientos como la noción de autoridad que antes parecía legítima. Lejos de criticar la informática y la tecnología, interrogo la manera como el maestro se hace funcional a ellas, cuando el proceso sería más potente al revés.

Enunciar al maestro y anunciar al docente proceden aquí sin inocencia: mostrar, hacer ver, producir, notar, poner a hablar son también disposiciones que muestran su presencia y su existencia. Uno de esos personajes que tanto gustan a J. M. Coetzee, *un nadie acribillado de incógnitas*:

Quiero conocer tu historia [...] quiero saber por qué precisamente tú te has visto envuelto en la guerra, una guerra en la que no tienes sitio. No eres un soldado, eres una figura cómica, un payaso, un monigote [...] no podemos hacer nada aquí para reeducarte [...] ¿Y para qué te vamos a reeducar? ¿Para trenzar cestas? ¿Para cortar césped? ¿Por qué abandonaste los matorrales? Ese era tu sitio. Deberías haberte quedado toda la vida colgado de un arbusto insignificante, en un rincón tranquilo de un jardín oscuro. (Coetzee, 2006, pp. 155-156)

Sin embargo, anónimo puede ser otra cosa. No el que no tiene nombre sino el que no quiere estar sumergido en el aquí y en el ahora, ese que no le interesa dejarse convocar o dejarse reducir por los desafíos de la eficacia y la eficiencia, ni por los retos de la globalización. Más bien sería aquel tercer (otro) excluido que exige tiempo para pensar. Pensar como un ejercicio vital, agitado, en movimiento para descolocarnos.

Bibliografía

- Coetzee, J. M. (2006). *Vida y época de Michael K.* Mondadori.
- Díaz, M. y Muñoz, J. (Comp.). (1997). *Pedagogía, discurso y poder.* Corporación para la producción y divulgación de la ciencia y la cultura.

- Martínez Boom, A. y Peñuela, D. M. (2009). Multiplicidad histórica de la pedagogía en Colombia. En A. Martínez Boom y F. Peña (Comp.), *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento* (pp. 335-368). Editorial Bonaventuriana.
- Martínez Boom, A., Vasco, C. E. y Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: Una perspectiva epistemológica. En *Filosofía de la Educación. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, Tomo 29, (pp. 99-127). Trotta y Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Martínez Boom, A. (2004). Hacia un atlas de la pedagogía en Colombia. *Revista Alternativas*, (35-36), 171-184.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique.
- Skljar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre lo educativo, lo filosófico y lo y literario*. Miño y Dávila.
- Veyne, P. (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Alianza.
- Veyne, P. (2009). *Foucault. Pensamiento y vida*. Paidós.
- Zuleta, E. (1997). *Elogio de la dificultad. En E. Zuleta. Ensayos* (pp. 17-43). Fundación FEZ.
- Zuluaga, O. et al. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Magisterio.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Anthropos, Siglo del Hombre y Universidad de Antioquia.

Acerca del campo teórico de la educación

Alexander Ruiz Silva

Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional
Coordinador del Énfasis de Educación, Cultura y Desarrollo

Los artistas y escritores más inclinados a considerar su arte como desarrollo pleno de su persona son realmente los más sometidos al gusto del público. [...] Los científicos situados en el mismo nivel están también ellos esclavizados a la moda, la cual es aún más poderosa sobre la ciencia que sobre la forma de los sombreros. La opinión colectiva de los especialistas es casi soberana sobre cada uno de ellos.

SIMONE WEIL, *La persona y lo sagrado*

Entiendo aquí por campo teórico de la educación una parcela del conocimiento que teniendo por objeto la *educación* de los seres humanos construye su *corpus* conceptual en la hibridación de teorías, distinciones conceptuales, métodos y técnicas de diversas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades; a esa

confluencia, afortunada o no, se le llama pedagogía.¹ Algunos de estos elementos constitutivos del campo se encuentran en permanente diálago y tensión. Abordaremos en este escrito el asunto de la organización sociocognitiva del campo apoyándonos en la sociología de la ciencia, en particular, en las concepciones de *comunidad científica* (Kuhn, 1971, 1989), *campo científico* (Bourdieu, 2000) y *arena transepistémica* (Knorr-Cetina, 1996, 2005), que, como veremos, se fundamentan en ideas distintas e incluso antagónicas de los procesos de construcción de conocimiento.

La extrapolación de esta discusión, originalmente planteada en el ámbito de las ciencias naturales, al ámbito de la educación nos permitirá comprender algunas importantes aristas de generación de conocimiento en este último campo, mediante el abordaje de los siguientes asuntos: 1. la construcción de un sistema de creencias y la búsqueda de legitimidad del saber producido y 2. el problema de las orientaciones normativas. Para Bustamante:

1 No pretendo discutir los presupuestos básicos que apoyan la idea de *campo* desde conceptualizaciones comprensivas tales como la de *campo intelectual de la educación* -acuñada por Mario Díaz e inspirado en el uso que hace Bernstein del término campo en su análisis socio-lingüístico de la educación -o la de *campo conceptual de la pedagogía* -acuñada por Echeverry, orientado desde la perspectiva filosófica e histórica de Foucault. El concepto de campo en mi escrito es, básicamente, tributario de la idea de *campus* de Bourdieu y su referencia a la condición teórica alude al proceso de producción de conocimiento, propio de todo ámbito disciplinar desde el cual se investigan diversos aspectos de la realidad natural o social. Si bien en este texto se hacen distinciones detalladas de la historia de los conceptos utilizados si se considera relevante para la delimitación que sigue apoyarnos, al menos parcialmente, en la perspectiva genealógica desde la cual Noguera, entre otras cosas, hace una reconstrucción histórica y conceptual de los términos *educación y formación*. De este modo, por educación (liberal) "se entiende una forma de conducción y dirección [...] que renuncia al gobierno directo para gobernar más y de forma permanente, mediante una especie de guía amorosa al mundo del conocimiento y la cultura... y por formación, una transformación educativa derivada del concepto alemán *bildung* -que a su vez es una derivación de una palabra del alemán: *bilden* que significa 'formar' -referido al conjunto de instituciones, disposiciones y medios que auxilian al individuo en su incorporación y asimilación de determinados conocimientos, puntos de vista generales y habilidades de carácter fundamental y universalmente válidas como elementos fecundos, libremente disponibles de la vida espiritual, para alcanzar con esto un grado de capacitación ética y espiritual" (Noguera, 2012, pp. 185, 186, 198).

Si la epistemología es un metadiscurso —al menos eso pretende— sobre la ciencia, es necesario diferenciarlo del metadiscurso social sobre la ciencia que, con seguridad, tiene unas particularidades y, por qué no, podríamos pensar en un campo —otro campo— a su alrededor. (2013, p. 15)

En consideración de esta distinción, este trabajo se enmarca en el segundo campo mencionado, el mismo que Bruno Latour (2012, 1995) ha dado en llamar *humanidades científicas*. En suma, una reflexión sistemática de las presiones que se viven en la configuración de un campo en particular de conocimiento que tan estrechamente se conecta con las tensiones internas del mismo, hasta el punto de afectar, incluso, su propia gramática.

1. La construcción de un sistema de creencias y la búsqueda de legitimidad del saber producido

Valores, conceptos, tradiciones, expectativas, todo lo que conforma un sistema de creencias se encuentra presente en las teorías. Aquí se mixturán elementos descriptivos con elementos normativos, por lo que las referencias a la validez y legitimidad del conocimiento dependen, en buena medida, de los intereses que despliegan, en sus ámbitos profesionales, quienes hacen investigación. Quizás por ello Kuhn señaló en su momento: “muchas de mis generalizaciones se refieren a la sociología o a la psicología social de los científicos; sin embargo, algunas cuantas de mis conclusiones corresponden tradicionalmente a la lógica o a la epistemología” (1971, p. 31).

El campo teórico de la educación, desde una perspectiva comprensiva, considera al diálogo como elemento constitutivo en la producción de conocimiento. Aquí juega un papel relevante la *retórica*, en tanto capacidad de persuasión que despliegan los investigadores en la escritura y presentación de los resultados de sus estudios. Qué tanto un teórico de la educación logra posicionar sus objetos y temas ante sus pares académicos o ante públicos más amplios depende, en buena medida, de la calidad de sus argumentos

y la veracidad de sus relatos, esto es, de la capacidad persuasiva desplegada en sus producciones (publicadas o publicables). A este respecto, Noguera destaca la relevancia otorgada por Foucault a la divulgación —incluso mediante la enseñanza explícita— de los trabajos de investigación:

[...] el momento del informe público del rumbo de la pesquisa es, a su vez, parte de la propia investigación. El momento de la presentación pública, pero particularmente la preparación de los cursos y de cada una de las clases, es un periodo de organización conceptual, de recomposición, de articulación, de establecimiento de relaciones, pero también de producción de conceptos, de nociones que a la vez que sirven para explicar al auditorio, ofrecen al propio profesor/investigador la posibilidad de apreciar nuevas articulaciones que la lectura anterior no había logrado mostrar. (Noguera, 2013, p. 3)

Podríamos agregar que la escritura de un artículo o la preparación y corrección de un libro en el que se compendian o condensan los aspectos más importantes de un estudio configuran, igualmente, el conocimiento generado y puesto en consideración de su público lector. Por su parte, para Kuhn:

La observación y la experiencia pueden y deben limitar drásticamente la gama de las creencias científicas admisibles o, de lo contrario, no habría ciencia. Pero por sí solas, no pueden determinar un cuerpo particular de tales creencias. Un elemento aparentemente arbitrario, compuesto de incidentes personales e históricos, es siempre uno de los ingredientes de formación de las creencias sostenidas por una comunidad científica dada en un momento determinado. (Kuhn, 1971, p. 23)

Sin embargo, posicionar un punto de vista en una discusión académica, en un momento determinado, no significa, *per se*, la legitimación del contenido de lo que se enuncia. No se trata de algo que los pares, o bien por cercanía conceptual o bien por simpatía

personal, están dispuestos a otorgarse unos a otros, sino más bien algo que se alcanza —de manera temporal— en una lucha permanente entre aliados y contradictores, tal y como lo concibiera Bourdieu, a propósito de la configuración del campo científico:

[...] las reivindicaciones de legitimidad obtienen su legitimidad de la fuerza relativa de los grupos cuyos intereses expresan: en la medida en que la definición misma de criterios de juicio y de principios de jerarquización refleja la posición en una lucha, nadie es un buen juez porque no hay juez que no sea juez y parte. [...] Decir que el campo es un lugar de luchas no es solo romper con la imagen pacífica de la “comunidad científica” como la ha descrito la hagiografía científica —y a menudo después la sociología de la ciencia—, es decir, con la idea de una suerte de “reino de los fines” que no conocería otras leyes que las de la competencia pura y perfecta de las ideas, infaliblemente diferenciadas por la fuerza intrínseca de la idea verdadera. Es también recordar que el funcionamiento mismo del campo científico produce y supone una forma específica de intereses (las prácticas científicas no aparecen como “desinteresadas” más que por referencia a intereses diferentes, producidos y exigidos por otros campos). (Bourdieu, 2000, pp. 12-13)

Esta visión problematiza la idea de la *autonomía disciplinar*, no solo por la apelación a la imbricación conceptual de las distintas áreas del conocimiento, sino, principalmente, porque se muestra la imposibilidad de separar el objeto de investigación de los intereses del investigador en el campo social en el que se despliegan a la vez intereses teóricos y políticos relacionados con el poder para dominar el campo.

El concepto de *campo* resulta valioso para comprender el juego de relaciones, intereses, expectativas y necesidades de dominio y reconocimiento que movilizan sus actores en él, para el caso, *actores doctos*: investigadores en educación (cientistas sociales) y *agentes calificados*: gestores y administradores de la investigación; promotores de agencias de financiación y directivos y empresarios

de la industria editorial, que, se entiende, influyen directa o indirectamente en la configuración de cada campo de conocimientos y en el impacto social de sus producciones.

De igual modo, la posición que se tiene en el campo en un momento determinado expresa el capital científico que realmente se posee, la capacidad de influir sobre las formas de producción y circulación de conocimiento, así como los distintos tipos de beneficios que un investigador puede obtener de su posición. El campo se tensiona y dinamiza dado que los dominadores despliegan estrategias de conservación de su posición en él, mientras que los dominados despliegan estrategias de subversión del poder simbólico de los dominadores.

Para Knorr-Cetina, en el lugar de la relación teoría-práctica, encontramos la maraña cognición-acción a la cual ya no se le puede aplicar adecuadamente la idea preconcebida de qué es una teoría:

Según los propios científicos, en la investigación las teorías son más afines a políticas que a credos. Esas políticas combinan la interpretación con el cálculo estratégico y táctico, y son sostenidas por proyecciones metodológicas del cómo-hacer. Igual que la preocupación de hacer que las cosas funcionen, las políticas están necesariamente atadas a una estructura de interés. La teoría pura, entonces, puede ser calificada de una ilusión que las ciencias han conservado de la filosofía. (2005, p. 60)

Cuando nos referimos al mundo de la educación nos estamos refiriendo, también, a un ámbito de definición de política pública por parte del Estado y de organismos supraestatales que condicionan dichas políticas. Estamos, igualmente, ante una importante área de negocios para distintos agentes económicos. En ambos casos, la idea de producción de conocimientos o bien está subordinada o bien es resistente a la funcionalidad del sistema (político, económico).²

2 Un ejemplo de esto lo representan las políticas de priorización o reducción de inversión pública en educación en América Latina. En muchos casos, estas se

Es necesario reconocer que, en el campo teórico de la educación, buena parte de la definición de temas y objetos de investigación suele articularse desde fuera del radio de acción de los investigadores, especialmente, debido al carácter público de la mayor parte de los asuntos a ser estudiados. Esto es lo que Bourdieu denomina presiones externas, que si bien, en principio, no configuran toda la gramática de las disciplinas, para el caso, prescriben, nada más y nada menos, buena parte de los asuntos sobre los cuales esta debe discurrir.

Y, sin embargo, impera una lógica competitiva en la disputa por ocupar lugares privilegiados en las distintas coyunturas sociales. Esto es, justamente, lo que ha venido sucediendo en las últimas décadas en la definición y posicionamiento de asuntos tales como la educación sexual, la educación para el trabajo, la educación en Derechos Humanos, la formación ciudadana, la educación con perspectiva de género, entre otros, mediante los cuales se plantean exigencias específicas por parte de grupos sociales históricamente excluidos, pero también, y sobre todo, condicionamientos externos: presión de agencias internacionales, imposición de organismos multilaterales, modas teóricas, entre otros. Así, en el ámbito propiamente académico los intereses teóricos y extrateóricos (estatales, profesionales, institucionales, sociales, simbólicos) se encuentran mixturados.

De este modo, las decisiones en torno a qué se investiga y qué no se asocian íntimamente —aunque no de manera exclusiva— con aquello que tales agencias consideran en un momento determinado objeto de financiación. Esto influye no solo en la organización formal del campo, sino también, y especialmente, en la forma como se genera conocimiento y en el tipo de conocimiento producido.

soportan en el diseño y aplicación de evaluaciones censales (escuela o universidad). El conocimiento se reduce o subordina a información estadística. Más que una ampliación, precisión o complejización del conocimiento en el área lo que se obtiene (porque es realmente lo que se busca) es la legitimidad formal que el diseño de la política ya había previsto.

La perspectiva de Knorr-Cetina (1996) de *arenas transepistémicas de investigación* nos ofrece algunas pistas para comprender la manera como en la investigación se establecen relaciones entre distintos tipos de recursos de orden social y cognitivo que moldean los procesos de construcción teórica. La invitación aquí es centrar el foco de atención en el participante, en el investigador en acción, esto es: cómo opera, con quién se comunica, qué redes de información se conecta, cómo logra financiar sus iniciativas, dónde publica los resultados de sus trabajos y cómo se caracteriza el contexto (*locus*: situación social donde ocurre la acción) en el que se desarrolla la investigación.

De esta manera, en la práctica investigativa misma resulta difícil desligar decisiones de carácter cognitivo (tomadas por quienes, supuestamente, se encuentran dentro de la especialidad) y decisiones de carácter social (promovidas por quienes, se supone, están fuera). El concepto mismo de *campo teórico* puede sustentarse en una especie de *eclecticismo de enfoque* que concilia algunos de los elementos de las perspectivas antes presentadas. Trataremos de reunir aquellos que si bien, en principio, no son conciliables, tampoco implican fuertes exclusiones. Veamos cuáles serían estos elementos con mayores posibilidades de aproximación y complementación:

Tabla 1. Campo teórico (de la educación)

Factores precursores y orientadores del proceso de construcción de conocimiento	<p>Expresión de un sistema de creencias con validez (estatus y legitimidad) temporal y contextual (K)</p> <p>Apropiación de elementos socio-cognitivos: movilización y tensión de intereses de los investigadores, representantes de agencias de financiación y gestores de políticas públicas (Kn)</p> <p>Resultado de condiciones sociales de producción: luchas, monopolios, interés, ganancias (B)</p>
---	--

Estrategias de regulación de la actividad investigativa: control, presión, disciplinamiento y validación	<p>Formas de comunicación orientada hacia el entendimiento: interpretación, prescripción, consenso (K)</p> <p>Racionalidad estratégica, cálculo costo-beneficio</p> <p>La autoridad científica: capacidad técnica y poder social (B)</p>
Difusión de conocimiento: conceptualización, publicación, circulación y distribución de conocimiento	<p>Construcción de hegemonías discursivas a partir de la posición que se ocupa en al campo (capital científico y simbólico detentado) (B)</p> <p>Cooperación estratégica y competencia por recursos y por reconocimiento (Kn)</p>

Nota: estos elementos no se ordenan de manera secuencial, por tanto su lugar en la cuadrícula es arbitrario y obedece solo al orden expositivo elegido. Las mayúsculas, entre paréntesis, representan el marco conceptual que inspira las ideas enunciadas, así: comunidad científica en Kuhn (K); arenas transepistémicas en Knorr-Cetina (Kn) y campo científico en Bourdieu (B).³

Vale señalar que la legitimidad de los conocimientos se encuentra en estrecha relación con la validación social que se hace de los mismos, y esto no solo como parte de un proceso racional de construcción de consensos sino, también, en consideración de otros elementos no racionales que entran en juego. Al referirse a la *comunidad de validadores*, Knorr-Cetina incluye los criterios (económicos, de prestigio) definidos por los gestores de los medios en los que se publican y circulan los resultados de los estudios (revistas, editoriales, comercializadoras de Internet, buscadores y motores de

3 Las especificidades de las tres perspectivas seguidas se pueden sintetizar del siguiente modo; mientras el racionalismo de Kuhn se basa en interpretaciones fuertemente normativas de prácticas científicas que son abstraídas de los contextos en que estas ocurren, el constructivismo de Knorr-Cetina apoya en descripciones de la manera como operan los científicos en sus prácticas cotidianas; el criticismo de Bourdieu centra su mirada en una especie de génesis de las relaciones de poder desplegadas por los científicos en el campo social-científico— en el que desarrollan su acción.

búsqueda virtuales). Aquí operan intereses tan diversos como los que provienen de: quién promueve la investigación, qué ponen de moda investigar, quiénes se quieren asociar con quiénes, contra quién se está compitiendo y en qué condiciones se compite:

Que determinado conocimiento presentado sea juzgado verosímil o inverosímil, interesante o increíble o sin sentido, puede depender de quién propuso el resultado, de dónde se hizo el trabajo y de cómo se logró. Los científicos hablan de los motivos y los intereses que presumiblemente dieron origen al “hallazgo”, de los recursos materiales de que disponía quien hizo la investigación y de “quién está detrás” de los resultados. Virtualmente identifican los resultados con las circunstancias de su generación. (Knorr-Cetina, 2005, p. 66)

Productores y evaluadores son casi siempre miembros de la misma *comunidad*, *arena* o *campo*, comparten un acervo común de conocimientos, procedimientos, estándares de evaluación e incluso modos de hacer juicios académicos y morales sobre los “productores” e incluso sobre sus “productos”. A veces, los validadores son clientes que potencialmente necesitan de un conocimiento para promover sus propias investigaciones. Otras veces, los validadores son los potenciales competidores y antagonistas en la lucha por el crédito. De este modo, los consensos, si los hubiere, se construyen con base en criterios sociales y no solo (y quizás menos) con base en criterios cognitivos.

Así, el proceso de hibridación apenas enunciado arriba para referirnos a la configuración del campo teórico de la educación no es solo el de la articulación de conocimientos de distintas disciplinas (ciencias sociales y humanidades) y sus enfoques teóricos —dimensión cognitiva—, también es el de diversos intereses, creencias y valores de quienes se relacionan directa e indirectamente con la generación de conocimiento en el campo —dimensión social—; en suma, se trata de un proceso de hibridación de saberes e intereses de diversa índole: internos externos y de presiones y tensiones.

2. El problema de las orientaciones normativas

Si asumimos que la *formación* es, a la vez, el fundamento y el *telos* del campo teórico de la educación, tanto en las alusiones a la sociedad y la época en la que se vive en un momento determinado como en relación con la lectura del pasado y la proyección de la sociedad a la que se aspira, estamos expresando la proclama de un horizonte normativo para la acción. Las construcciones teóricas en torno a preguntas tales como ¿qué se enseña?, ¿cómo se enseña?, ¿qué es lo que vale la pena aprender? difícilmente pueden sustraerse de preguntas tales como ¿qué corresponde enseñar y por qué?, ¿cómo se debe enseñar?, ¿qué sentido subyace o se atribuye a las diversas experiencias educativas? Aquí se oscila de manera pendular del *contexto de descripción* al *contexto de justificación*, en una confluencia de trayectorias comprensivas, explicativas, argumentativas y normativas.

El campo teórico de la educación es un conjunto de conocimientos teóricos expandibles, enseñables, impugnables y modificables construidos mediante procedimientos empíricos, textuales y testimoniales, pero también con los materiales del deseo y la imaginación y en apelación a elementos de carácter normativo, prescriptivo. Se asume, por tanto, que todo proceso de investigación es a su vez un proceso de invención, de creación que trasluce compromisos y sesgos de quien mira, describe, interpreta, construye y teoriza.

Kuhn atribuía un carácter normativo “inherente” a la ciencia. De este modo, los problemas que ocupan a los hombres de ciencia requieren para su solución del manejo de instrumentos, métodos, conceptos, pero también de *valores* conocidos y asumidos en consenso por los miembros que hacen parte de la comunidad.⁴ Los exponentes de teorías a menudo pertenecen a

4 Rosalba Casas fija la emergencia del concepto de comunidad en el ámbito de las ciencias sociales en un ensayo del sociólogo alemán Ferdinand Tönnies sobre *comunidad y sociedad* publicado en 1887. Casas enfatiza, justamente, en los elementos valorativos presentes en el origen del concepto, “Según Tönnies —señala

distintas comunidades científicas y, por tanto, *hablan distintos idiomas*, esto es: “lenguajes que expresan diferentes compromisos cognoscitivos adecuados a mundos diferentes” (1971, p. 261). Las producciones científicas realizadas por una pretendida o supuesta comunidad de investigación, es decir, *papers*, artículos, libros, entre otras, expresan enunciados que tienen un significado especial para dichas comunidades; este lenguaje “compartido” y “restringido” hace posible la comprensión, explicación, evaluación y prescripción de acciones y de competencias científicas. Por esta razón, la adquisición y uso del lenguaje de la ciencia solo puede aprenderse en comunidad. Dicho lenguaje, se supone, habilita al investigador para conocer las generalizaciones descriptivas y normativas avaladas en sus grupos de referencia y sirve como guía de su accionar (Quintero y Ruiz, 2004). En síntesis, el lenguaje académico-científico de un campo específico de conocimiento define y prescribe, o al menos intenta hacerlo, las competencias y actuaciones de los investigadores en dicho campo.

Aunque consideremos que existen orientaciones normativas en el campo teórico de la educación —no tenemos motivos para pensar lo contrario— estas no operan como lo hacen los campos paradigmáticos de las ciencias naturales, en las que las disciplinas asumen un “conjunto de realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 1971, p. 13). En el campo teórico de la educación es difícil reconocer la supremacía de una corriente teórica sobre otras o de una forma de hacer investigación sobre otras. Puede decirse que las condiciones y ordenamientos sociales son los que en buena medida definen, en distintos momentos, qué se investiga, desde dónde y por qué; en términos generales: qué concepción de sociedad y de sujeto,

esta autora— en la base de la comunidad se encuentran siempre lazos de sangre, es decir, se constituye a partir de la familia: la comunidad es por excelencia el lugar donde la moral que se traduce espontáneamente por lazos de sangre, de amistad, de la costumbre y de la fe, es realmente vivida y sentida.” (Casas, 1980, p. 1218).

según la época, articula los desarrollos teóricos en el campo. Y en un nivel más contextual: a qué tipo de políticas públicas en educación hacen resonancia o se oponen;⁵ esto es más consonante con las posiciones defendidas por Knorr-Cetina y por el mismo Bourdieu, que con la idea de la comunidad ideal de investigación propuesta por Kuhn.

Para Knorr-Cetina, la idea de comunidad científica de Kuhn no solo recaba en orientaciones normativas, sino que la teoría misma, en su conjunto, es normativa, esto es, se define en términos del *deber ser* de la ciencia y no en los de la manera como operan los científicos cuando construyen conocimiento, redactan y divulgan sus teorías y obtienen reconocimiento de sus pares. Para esta socióloga de las ciencias la forma más adecuada, entonces, de referirse a los procesos de construcción de conocimiento es mediante la realización de estudios empíricos, en los lugares mismos (*locus*) en los que los científicos llevan a cabo su trabajo y no la mente de un clasificador externo. De este modo, podemos, en principio, dar cuenta de cómo es la ciencia y de cómo operan sus constructores y dejar de lado el asunto de cómo debería ser.

Aquello que queda excluido del concepto de comunidad científica es realmente todo lo que importa, esto es, *el contexto* en el que el investigador construye teoría y la relación entre los elementos sociales y cognitivos que conforman ese contexto, todo lo que estaría reunido en la idea de arenas transepistémicas:

Nos confrontamos con arenas de acción que son *transepistémicas*, ellas involucran una mezcla de personas y argumentos que no se dividen naturalmente en una categoría de relaciones pertenecientes a la “ciencia” o la “especialidad”, y una categoría de “otros asuntos”.

5 La escuela moderna se construyó y consolidó como un instrumento político de carácter civilizatorio, higienizador y normalizador (Siede, 2007). La construcción y sostenimiento de las relaciones escuela-nación; escuela-sociedad; escuela-comunidad son herederas de dichos propósitos, así como parecieran serlo, de alguna manera, las más recientes y puntuales iniciativas de educación para el trabajo; formación ciudadana y educación para “la tributación responsable”.

Si fuéramos dividir una tal arena de acción en términos de estas categorías nos encontraríamos en dificultades para justificar nuestra demarcación.⁶ (Knorr-Cetina, 1996, p. 151)

El campo teórico de la educación no sería una excepción. Aquí resultan relevantes los compromisos contextuales de los participantes, esto es, todo aquello que termina afectando las decisiones del investigador acerca de qué investigar e, incluso, de qué modos hacerlo. “[...] la perspectiva que aquí se propugna insiste en que especifiquemos los fenómenos sociales en un nivel micro, y derivemos los conceptos de la ‘estructura social’ del análisis de una multitud de microeventos” (Knorr-Cetina, 1996, p. 149). Microeventos en los que se involucran intereses, argumentos, exigencias cognitivas y presiones sociales provenientes de distinto tipo de agentes no teóricos.

Se puede decir, en síntesis, que Kuhn privilegia las relaciones de cooperación con momentos de conflicto, especialmente, en la descripción de los periodos de *ciencia normal* y que Knorr-Cetina prefiere ver los procesos de construcción de conocimiento bajo el signo del conflicto con momentos de cooperación estratégica. Así, mientras Kuhn apuesta por una comunicación orientada hacia el entendimiento (cooperación, dinámica incluyente), Knorr-Cetina solo ve la comunicación como un medio para sostener relaciones de mutua explotación de recursos, en suma, como instrumentación, como razón estratégica.

El rechazo de la perspectiva normativa de Kuhn por parte de Knorr-Cetina encuentra en este punto correspondencia en el pensamiento de Bourdieu:

El mercado de bienes científicos tiene sus leyes que no tienen nada que ver con la moral. Y con el riesgo de hacer entrar en la ciencia de

6 Knorr-Cetina postula este concepto basada en prolongadas observaciones del trabajo de científicos —ciencias naturales— en sus laboratorios. Se trata de un concepto de raigambre empírica en contraste con nociones puramente especulativas sobre formas presupuestas y deseables de quienes hacen investigación.

la ciencia, bajo diversos nombres “eruditos”, aquello que los agentes llaman a veces a “los valores” o “las tradiciones” de la “comunidad científica”, hay que saber reconocer como tales las estrategias que, en los universos en los cuales se tiene interés en el desinterés, tienden a disimular las estrategias. (2000, pp. 26-27)

Estrategias que no describen, precisamente, un acatamiento puro y desinteresado de reglas que acaso consensualmente se construyan e individualmente se cumplan.

La manera como operan los grupos de investigación es mucho más mundana que lo que Kuhn creía, pero a la vez moralmente más compleja e interesada. La idea misma de la neutralidad de la ciencia está orientada desde una perspectiva puramente cognitiva, no solo porque se cree que es posible la suspensión temporal de los elementos sociales que influyen en la construcción de la teoría, sino también porque se presupone que la gente de ciencia despliega sus acciones en una especie de moral de buenas intenciones y rectitud sin límites. En palabras de Bourdieu: “La idea de una ciencia neutra es una ficción, y es una ficción interesada, que permite considerar científica una forma neutralizada y eufemística (y por lo tanto particularmente eficaz simbólicamente porque es particularmente *desconocible*) de la representación dominante del mundo social” (2000, p. 51).

No habría algo así como “valores comunitarios” que articulen la actividad de los teóricos. Hasta ahora, no parece haber buenas razones para pensar que en el campo de la educación las cosas sean muy distintas. No existe, propiamente, una comunidad de investigadores o de productores de conocimiento; existen grupos de investigación con intereses teóricos y extrateóricos específicos, algunos de los cuales trabajan en temas tan disímiles que sus colegas más distantes no son considerados sus competidores, a no ser de manera puramente potencial, es decir, en el plano institucional, por ejemplo, en la negociación de recursos para el desarrollo de los proyectos en los que inscriben sus trabajos.

La relación entre los grupos que estudian temas y problemas comunes es mucho más compleja. Lo que entendemos por *pares académicos* o si se quiere, *grupos de validación*, se define en términos de una tensión permanente entre elementos de carácter cognitivo y elementos de naturaleza social en los mismos investigadores, por el dominio o supremacía del área o subárea. La definición del concepto de *campo científico* de Bourdieu nos puede resultar aquí valiosa para entender las características de estas disputas:

La estructura del campo científico se define en cada momento por el estado de las relaciones de fuerza entre los protagonistas de la lucha, agentes o instituciones, es decir por la estructura de la distribución del capital específico, resultado de las luchas anteriores que se encuentran objetivadas en las instituciones y las disposiciones, y que dirige las estrategias y las posibilidades objetivas de los diferentes agentes o instituciones en las luchas presentes.⁷ (2000, p. 27)

El campo es aquí el *locus*, el contexto, el laboratorio, para quienes hacen ciencias naturales, y el aula, la institución, la oficina, el estudio, los auditorios o donde quiera que trabaje el investigador en educación. No solo el lugar físico o el centro de relaciones sociales, sino también, y principalmente, el *espacio simbólico* donde construye y ocupa un *lugar* a fuerza de articulación, circulación, distribución, defensa y consolidación de crítica a las posturas teóricas, pero también a fuerza de teorías, concepciones o posturas rivales. El campo, agrega Bourdieu,

7 Eso ocurre, según Bourdieu, en todos los campos del saber, incluyendo el de las ciencias naturales: "El universo 'puro' de la ciencia más 'pura' es un campo social como otro, con sus relaciones de fuerza, sus monopolios, sus luchas y sus estrategias, sus intereses y sus ganancias, pero donde todas estas invariaciones revisten formas específicas" (2000, p. 11).

[...] es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha competitiva que tiene por desafío *específico* el monopolio de la *autoridad científica*⁸ inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o, si se prefiere, el monopolio de la competencia científica que es socialmente reconocida a un agente determinado, entendida en el sentido de capacidad de hablar e intervenir legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia. (2000, p. 12)

Para nuestro caso, sería en materia de educación, o en alguna de sus parcelas o subcampos: historia de la educación, concepciones pedagógicas, teoría de la enseñanza o didáctica, currículo, educación y práctica social o formación ética-política, según la taxonomía que se construya o se elija, pero también que esté dispuesto a defender y sostener.

El campo teórico presupone, entonces, una lucha política en la cual se involucran métodos, posiciones teóricas y elecciones conceptuales y técnicas; en suma, se trata de “[...] una estrategia política de ubicación al menos objetivamente orientada hacia la maximización del beneficio propiamente científico, es decir, al reconocimiento susceptible de ser obtenido de los pares-competidores” (Bourdieu, 2000, p. 18). Así, la posición que ocupan los investigadores —teóricos— del campo de la educación se definiría a partir de un “circuito” de relaciones del tipo: Posición en el campo = Capital teórico que posee un investigador en determinados momentos = Poder en términos de influencia en el campo de producción y circulación de conocimientos = Beneficios obtenidos — “dinero”, “reputación”, “prestigio”, “autoridad”, “competencia”, etc.— = Reposicionamiento en el campo.

8 Bourdieu va a entender autoridad científica como moneda simbólica —real—, es decir, como valor de cambio, como capital social, que tal y como ocurre con el dinero, nadie está dispuesto a entregarlo a cambio de nada: “Esto significa que dentro de un campo científico fuertemente autónomo, un productor particular no puede esperar el reconocimiento del valor de sus productos (“reputación”, “prestigio”, “autoridad”, “competencia”, etc.) sino de los otros productores, quienes, siendo también sus competidores, son los menos proclives a darle la razón sin discusión ni examen” (2000, pp. 18-19).

A propósito de esta relación entre ciencia y política aquí implícita, Bruno Latour (2012) señala:

Tengo la clara conciencia de que si los investigadores, los científicos, los modernizadores o —como se los llama ahora— los “hombres de progreso” se sienten hoy tan desdichados, ello se debe a que ven claramente lo que han perdido, pero todavía no perciben cómo podrían recobrar, en medio de este caos, el sentimiento de seguridad, de certeza, de clausura, que les daba la antigua distinción entre lo racional y lo irracional, entre lo científico y lo político. Estarían muy complacidos si pudieran volver a la estricta *demarcación* (es el término clásico en filosofía de las ciencias) entre lo que posee la autoridad de los hechos indiscutibles y lo que no es más que opinión, rumor, agitación, ideología, juegos de poder o simplemente palabrería. Comprendo la desazón que los aqueja. Mientras durante tres siglos se esperaba encontrar en la ciencia el medio más seguro para sustraerse de la violencia [al menos desde la perspectiva de los más optimistas, entre los que se podría contar al no menos nostálgico Latour], dando al ejercicio de la vida pública un fundamento sólido, hoy nos vemos nuevamente obligados a mezclar las ciencias y la política. (p. 39)

Y no podemos dejar de preguntarnos: ¿Acaso hubo momentos en que estuvieron separadas? Las relaciones de los investigadores y teóricos más prestigiosos con los menos prestigiosos se encuentran en permanente tensión, así, mientras los dominantes movilizan estrategias de conservación (de su posición en el campo) en las instituciones y con quienes interactúan, los dominados despliegan estrategias de subversión (de dichas posiciones, a fin de garantizarse un *lugar*). No siempre se trata de una lucha abierta y sin cuartel, al contrario, las más de las veces estas estrategias se despliegan sutilmente, incluso con la anuencia de la “contraparte” implicada. En algunos casos, pueden valorarse las jerarquías y producirse una especie de subordinación voluntaria y, en otros, promoverse la movilidad de los investigadores noveles y reconocerse su capacidad innovadora.

Esto antes que resolver o aliviar las tensiones, las canaliza hacia otras disputas, por ejemplo, entre quienes investigan los mismos temas pero desde diferente enfoque o concepción teórica, ideológica.⁹ Podemos ilustrar esta idea con algunos ejemplos: no es lo mismo abordar el estudio de la construcción del *discurso* en educación desde una perspectiva neoracionalista de corte *habermasiano*, que una postura crítica de la cultura y de los límites del lenguaje de corte *ricoeuriano*. Las diferencias en la construcción del objeto también se hacen evidentes en el ámbito de la educación no formal, cuando se opta, por ejemplo, por orientar procesos educativos por fuera de la escuela desde el enfoque de *la instrucción e inserción laboral* o cuando esto mismo es hecho desde el marco de la *educación popular*.¹⁰

Podríamos convenir, a esta altura, en que no existe algo así como “valores comunitarios” que orienten indefectiblemente el quehacer de los investigadores en el campo teórico de la educación —algo medianamente parecido a lo que Kuhn llamó, en su momento, comunidad científica—, en tanto que ni los procesos de investigación en el campo, ni las experiencias de aprendizaje de los investigadores en sus vidas cotidianas dependen de algún tipo de identificación grupal rígida. Sin embargo, el trabajo de investigación en el campo moldea formas de proceder, crea hábitos e incluso puede configurar formas de vida. Quizás la referencia a la *comunidad* solo alcance para pensar en una especie de vinculación profesional del investigador —es claro que no la única y quizás tampoco la más importante—, pero, en todo caso, no se trataría de algo trivial. Considero que puede resultar igualmente problemático

9 Para Bourdieu, “[...] las diferentes posiciones en el campo científico están asociadas a representaciones de la ciencia, *estrategias ideológicas* disfrazadas de *tomas de posición epistemológicas* por las cuales los ocupantes de una posición determinada tienden a justificar su propia posición y las estrategias que ponen en marcha para mantenerla o mejorarla, al tiempo que desacreditan a los defensores de la posición opuesta sus estrategias” (2000, p. 56).

10 Aquí, la primera orientación expresa un interés instrumental, positivo, guiado por la intención de la asimilación social, mientras que la segunda se declara a favor de procesos de negociación guiados por un interés emancipatorio.

subvalorar elementos abstractos y de carácter normativo en la definición del tipo de trabajo de los teóricos del campo.

En una de las disciplinas de las ciencias naturales describir o explicar la conformación de una molécula o la manera como se produce una reacción química puede significar un importante aporte al conocimiento en ciencias naturales. Construir modelos teóricos en y desde los cuales soportar dichas descripciones o explicaciones es quizás un aporte mayor. Desde la sociología de la ciencia o las humanidades científicas, como se prefiera, ambos procesos están mediados por intereses cognitivos y sociales de quienes hacen investigación.

Aunque esta conjunción es, igualmente, innegable para el área de la educación, hay una peculiaridad que vale la pena destacar. Las descripciones, explicaciones, reconstrucciones o interpretaciones discurren aquí en distintos tiempos. En el pasado, a través del cual se reconstruye y reinterpreta la idea de legado cultural y los criterios de demarcación de aquello que se considera enseñable (*canon*); en el presente, en el que se construyen, problematizan y circulan conocimientos de época que dan significado a la experiencia cotidiana de la educación; y en el futuro, de cara al cual disputan terreno diversas apuestas y proyecciones sobre lo que convendría saber, y que suele expresarse en la idea de horizonte de sentido de la experiencia formativa. Los tres tiempos parecen estar siendo permanentemente recorridos por una constelación normativa: implican valoraciones, portan valoraciones, proyectan valoraciones. El campo teórico de la educación discurre éticamente y tal vez esta sea una de sus características constitutivas para algunos investigadores y su principal lastre, para otros.

Coda

Cada vez es más común oír decir, entre algunos colegas del campo, que los investigadores viven agobiantes presiones externas que amenazan con moldear y distorsionar la forma como construyen conocimiento o como podrían aportar a la generación

de pensamiento nuevo y distinto. Abundan ejemplos para ilustrar esto, entre muchos otros, el límite de páginas y el tipo de formato que imponen las revistas indexadas y que se supone coarta la creatividad y la capacidad de expresión de los investigadores. Ello ilustraría la incidencia de intereses, requerimientos y exigencias externas en la configuración del lenguaje de las disciplinas. Sin embargo, y en relación con este ejemplo puntual, no pocos considerarían que se trata de una demanda anodina que, pese a las quejas, es necesario aceptar.

Así, se han ido configurando dos tipos de actores en el escenario de la producción teórica: de un lado, burócratas, políticos, gestores, industriales: una especie de plaga neoliberal, inmediatista, manipuladora y cultora de la ganancia por encima de cualquier criterio teórico y, del otro, los investigadores: gente paciente, perseverante, noble, desinteresada, cultores del conocimiento por el conocimiento mismo; en cualquier caso, con ingresos muy inferiores a los del primer grupo. Esta lógica dual de actores sociales que despliegan sus intereses cruzados en el mundo de las disciplinas teóricas y la academia no ayuda, de ningún modo, a la comprensión de la imbricación de tensiones y presiones, por varias razones, entre ellas:

1. Muchas veces, si no la mayoría, quienes representan al primer grupo suelen pertenecer al segundo o han hecho parte de él. Es decir, suelen ser investigadores que temporalmente no están ejerciendo como tales, que se encuentran, como se dice en nuestro medio, en comisión administrativa.
2. Al fin y al cabo los investigadores aceptan, a regañadientes o de manera complaciente, las condiciones de trabajo impuestas por el “orden institucional”.
3. A pesar de que unos y otros se quejan permanentemente de la irracionalidad con la que operan los representantes del otro grupo (arbitrariedad, imprudencia), cooperan de una forma u otra y, especialmente, en la administración de los beneficios de su actividad, más allá del rol protagónico o residual que

cada quien ocupe. De este modo, el criterio que orienta la actividad económica —empresarial— es el mismo que mide la actividad científica —académica— esto es, la *productividad*: producción de patentes, desarrollos tecnológicos, aplicación práctica del saber, conocimientos para la toma de decisiones, pero también, número de *papers* en publicaciones indexadas, presencia en los índices de citación, puntos para factor salarial, etcétera, etcétera.

Así, algunas prestigiosas revistas dirigidas, escritas y arbitradas por prestigiosos investigadores suelen indicarle a sus potenciales autores y clientes que un requisito para publicar allí es citar artículos ya antes publicados en dichas revistas, artificio con el cual aumentan el número de citaciones y el prestigio de todos los que intervienen en el proceso. El prestigio, entonces, se convierte en un producto, solo que en este caso los dueños y administradores de estas fábricas de prestigio no son los fríos y crueles burócratas de las agencias estatales o de las universidades o centros de investigación, no, son investigadores que operan con los mismos criterios de productividad de aquellos de quienes permanentemente se quejan.

Algunos podrían preguntarse entonces: ¿qué es presión y qué es tensión en estas formas de configuración del conocimiento?, ¿la presión se interiorizó de tal manera que se convirtió en tensión? Desde mi perspectiva, a estas alturas de la discusión resulta inoficioso contestar estas preguntas. Por supuesto que la autonomía de las disciplinas está en cuestión, y no por la injerencia de los desarrollos metodológicos o conceptuales de un campo de saber en otro, pues como se sabe muchas veces este tipo de dinámica le aporta un enorme valor heurístico al campo afectado, sino por una especie de hibridación de intereses de un ámbito de la vida en otros, si no ¿cómo se explica que hayamos aprendido y normalizado en el lenguaje de todos los días que el conocimiento es algo que se produce y se reproduce?

Apelar a las condiciones sociales actuales, a las presiones y tensiones del mundo de la vida, especialmente de índole económico, puede tranquilizar nuestros conmocionados espíritus y nos permite fijar allí las amenazas a la “gramática pura” de nuestro campo. Se trata, al fin y al cabo, de una serie de intangibles que nadie puede controlar. Ese es un camino, y aunque no podríamos definir *a priori* todas las rutas, salidas o, para decirlo de manera menos moderna, *líneas de fuga* de esta usurpación que se nos impone y que, por lo visto, también autoagenciamos, otro camino sería insistir en una crítica al campo teórico de la educación. Sostener el esfuerzo de pensar sus límites y alcances es algo que, si bien no atañe a todos los que se dedican a eso que Adorno llamó la *profesión de enseñar*, al menos sí a quienes consideran o, mejor sería decir, consideramos la educación es un campo teórico en el que no solo se produce conocimiento, sino, también, en el que se configuran y despliegan saberes, pero sobre todo, en el que se sitúa y dispone el pensamiento, de manera exigida.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2000). El campo científico. En P. Bourdieu. *Usos sociales de la ciencia*. Nueva Visión.
- Bustamante, G. (2013). *De la ambigüedad (productiva) en el concepto de ‘campo’* (Documento presentado en la Cátedra de Educación y Pedagogía). Doctorado En Educación. Universidad Pedagógica Nacional.
- Casas, R. (1980). La idea de comunidad científica: su significado teórico y su contenido ideológico. *Revista Mexicana de sociología*. XLII(3), 34-56.
- Knorr-Cetina, K. (1996). ¿Comunidades científicas o arenas trans-epistémicas de investigación? Una crítica a los modelos cuasi-económicos de la ciencia. *Redes. Revista de estudios sociales de la ciencia*, 3(7), 129-160.

- Knorr-Cetina, K. (2005) *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T. (1989). *¿Qué son las revoluciones científicas? Y otros ensayos*. Paidós.
- Latour, B. (2012). *Cogitamus. Seis cartas sobre las humanidades científicas*. Paidós.
- Latour, B. y Woolgar, S. (1995). *La vida de laboratorio*. Alianza.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre.
- Noguera, C. (2013). *La noción de “gubernamentalidad” y su utilidad para pensar las prácticas pedagógicas* (Documento presentado en la Cátedra de Educación y Pedagogía). Doctorado en Educación. Universidad Pedagógica Nacional.
- Quintero, M. y Ruiz, A. (2004). *¿Qué significa investigar en educación?* Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Siede, I. (2007). *La educación política*. Paidós.
- Weil, S. (2000). La persona y lo sagrado En: S. Weil. *Escritos de Londres y últimas cartas*. Trotta.

Carne e individuación.

La deconstrucción fenomenológica del patriarcalismo

Germán Vargas Guillén

Coordinador del Doctorado Interinstitucional en Educación
Coordinador del Énfasis de Filosofía y Enseñanza de la Filosofía

La tesis que se discute es que la individuación humana (psíquica) se realiza como encarnación; esta supera todo patriarcalismo. La formación en un proceso tendiente a la individuación de cada quien es construcción del diferendo de la diferencia (eros); ahí se constituye el *self*, la identidad, como riqueza de la comunidad, de la multitud (ágape). En la lección se dan cinco pasos. En el primero, se plantea el problema, el anclaje del sujeto (de la filosofía del sujeto, especialmente trascendental) con el patriarcalismo; en el segundo paso se muestra el alcance del título individuación; en el tercero, se estudia la relación cuerpo-carne; en el cuarto, se muestra cómo cuerpo y carne se erotizan hasta hacer-se comunidad en el ágape; en el quinto, a modo de conclusión, se explicita el alcance de nuestra tesis, con algunas indicaciones de la misma sobre el suelo de Colombia, como proyecto.

1. Planteamiento del problema

La noción «patriarcalismo» en el campo intelectual de la educación y la pedagogía fue el título con el cual acepté el compromiso de impartir esta lección, en el contexto de la Cátedra Doctoral Educación y Pedagogía. He sostenido, y sostengo, que la educación estudia las variables macroestructurales relativas a los procesos de reproducción simbólica; mientras la pedagogía, en cambio, se pregunta —si se quiere— filosóficamente por la *formación* (Vargas, 2011b), principalmente en el modo de la *antropología pedagógica*. El paso que se da en esta ocasión refiere el enlace entre *formación* e *individuación-individuo* bajo la idea expuesta por Deleuze (2009, p. 373), según la cual “La diferencia individuante debe, ante todo, ser pensada en su campo de individuación [...]”. ¿Qué es la *formación* en cuanto *individuación* y cómo se abandona —por su lastre patriarcal— la noción de *sujeto*? Es la pregunta que se discute aquí. ¿Cuál es el problema que trae consigo el *patriarcalismo*?¹ En resumidas cuentas, que admite que la *formación* radica en que se lleven a cabo procesos mediante los cuales los neosujetos llegan a ser sujetos; que alguien o “algo” —el *patriarca*, el *Führer*; el BID u otra agencia— tiene la potestad de definir cómo, en qué y para qué se forma a los sujetos; que el maestro queda reducido en su función a *sujeto mediador entre la voluntad del patriarca y la eficacia en los procesos de sujetación de los individuos*.

1 En mi libro *Ausencia y presencia de Dios. 10 estudios fenomenológicos* (2011a) dediqué el Estudio Va *La deconstrucción fenomenológica del patriarcalismo —como política de la memoria—*. Allí he sostenido que “la principal función de la filosofía en una sociedad como la colombiana radica en superar del *patriarcalismo* mediante una estrategia de *desmontaje* “puesto que él es el que ha permitido el extravío por los rellanos del *embrujo autoritario*” (pp. 109-127).

En relación con la pedagogía, trato con especial atención la figura de Zacharías y los alemanes como pueblo de maestros, según la maravillosa crítica de Herman Broch en *Los inocentes* (pp. 114-123); así como la respuesta a la crisis propiciada por el nacionalsocialismo a la educación, según la carta de Edith Stein al papa Pío XI (pp. 123-127).

Nuestra investigación, por tanto, se sitúa en el rigor del campo de la *filosofía de la educación*. Esta ha tratado el problema de la *formación* como su núcleo central. Para que la *formación* acontezca se requiere, en primer término, de una noción fuerte de *yo*. El *yo* parece ser una herencia cartesiana, precisamente la que toma y lleva a un máximo de expresión la fenomenología de E. Husserl. En rigor, para la *formación* esta vía del racionalismo tiene un valor intrínseco. No obstante, antes que este fundamento hay otro que tiene unas implicaciones aún más fuertes. Se trata de la noción de *yo* debida a Mister Eckhart.

¿Quién, qué, a quién se forma? Ahí no es posible una respuesta que no tenga de trasfondo el *yo*. Que lo matice con títulos como *sujeto* o *subjetividad*, que adquiera los modos de *conciencia*; que se desplace la mirada al *cuero* o que se tenga por referente ineludible el hecho de que este (o esta, la conciencia) —sea como sea que se le denomine— solo puede realizarse en y como miembro de una comunidad, esto es, en intersubjetividad, y, de contera, que esta comunidad es histórica, situada en condiciones materiales de existencia, no cambia el hecho de que de lo que se trata con la *formación* es de que un quien tome valor de sí, se empodere.

Al menos dos modelos se han contrapuesto para pensar la *formación*. El que debemos a Platón, que nos indica que la *forma* es posible hacerla surgir de cada quien; que ella, en cierto modo, preexiste y que la educación es un sacar lo mejor de sí de cada quien. Es la preeminencia de la *idea* sobre cualquier *forma*. Esta, al cabo, tiene que llegar a expresar lo que está por llegar a ser.

El otro modelo, en cambio, lo debemos a Aristóteles. De lo que se trata es de que del mármol emerja o llegue aparecer lo que está en potencia; esto es, de actualizar lo que en sí porta como posibilidad la *sustancia*; solo que esta tendrá que llegar a ser esculpida por el artesano que sí tiene y posee la *forma*, que le da sentido final y, por acciones, produce deliberadamente la actualización de la potencia.

Lo que vamos a indagar aquí es qué pasa si se abandonan tanto el idealismo como el realismo para pensar la *formación*; más aún, qué pasa con la *formación* si se desplaza desde la contraposición

hylé-morphé y se halla un plano meramente *fenomenológico*, en el que solo deviene la *individuación*, el ser *individuo* en cuanto ser *individuado* precisamente por efecto de *procesos de individuación*; y, por ello, como afectación del singular por el medio y la transformación del medio por acción del *singular*; esto es, cuando un sistema es enriquecido por la acción de un singular que toma del medio sus condiciones de establecimiento y de estabilidad, y, de retorno, el singular se individúa limitándose con respecto al medio y transformándolo para poder preservar su ser, su existir, su *identidad*.

Como queda sentenciado en la postura de G. Simondon (2009), es en *relación* como “dimensión de la individuación [en donde] deviene el individuo” (p. 26); de resultas, la formación deviene no de la *morphé*, ni de la *hylé*, sino de la *información* que acontece en la interacción entre el *singular* —cada quien, en tanto individuo psíquico— y el *medio* —en tanto entorno intersubjetivo, social, cultural, histórico—.

Para sintetizarlo, el problema de la *formación* se hace comprensible cuando se estudia con referencia al *individuo*, a la *individuación*, al *principio de individuación* más que si se preserva la sujeción al *sujeto* y a los procesos de subjetivación. Obviamente, esta reflexión es posible porque se ha ganado un desplazamiento de las nociones. Ahora prima la noción del *sujeto* sobre la noción del *yo*; y, esta, a su vez, ha desplazado a la noción *conciencia*. Volvamos, sin embargo, aunque brevemente, a ellas. Que todas ellas carecen de sentido si no se refieren a lo que experimenta un cuerpo, es un dato que no se puede objetar. Acaso la noción esencial de toda posibilidad de comprensión de los procesos formativos tenga que volver una y otra vez al *cuerpo* como noción determinante; pero, ¿qué notifica la noción cuerpo?

Mientras *conciencia* designa la plenitud y la totalidad del vivir, el fluir de la experiencia, el *yo* (*ego*) alude a un(os) aspectos de esa totalidad del vivir y por eso se modaliza siempre como: *ego cogito*, *ego cogito cogitatum*, *ego trascendental*; y, más recientemente, *ego amans*. ¿Qué designa, entonces, *sujeto*? En síntesis,

enlace intrínseco, inmanente, del vivir, del fluir de la experiencia y las variantes en las cuales se modaliza el *ego*: *primera persona* que ora está en el fluir de la experiencia, ora está en la reflexión; de ahí que pueda a la par ser *sujeto empírico* tanto como *sujeto trascendental*; y, en este sentido, es la vida psíquica que puede ser en sí experimentada, incluso a través de la reflexión.

El cuerpo al tiempo es *órgano de la percepción*, *punto cero* y *esfera volitiva*. Es a partir de este que se espacializa el espacio: las cosas están arriba o abajo, delante o detrás, a izquierda o derecha; pero también es desde el *cuerpo* que hubo antes y habrá después, es el cuerpo el que temporaliza. Es el que desea y odia, el que experimenta el agrado o la repugnancia; en fin, el que se comprende sexuado con una motivación de ser y de hacer; es, al cabo, la efectua-ción de la potencia, del *conatus*; el que se genera y se corrompe.

Así, pues, las trampas en que se enreda la reflexión radican en que quien la lleva a cabo quiere comprenderse, ante todo, en y a través de la *reflexión trascendental*. Entonces emerge la idea de que solo en y como *primera persona* se lleva a cabo el despliegue de la comprensión. No sin razón afirmaba Nietzsche: “Mucho me temo que no conseguiremos librarnos de Dios mientras sigamos creyendo en la gramática...” (*Crepúsculo de los ídolos*. La «razón» en la filosofía No. 5). Y, en efecto, el lenguaje —como lo usamos en Occidente— tiene los pronombres personales y la reflexión se ejecuta en *primera persona*. Aparecen los *despreciadores del cuerpo*.

¿Qué queda, entonces, si se abandona la *primera persona*, y, con ella, la *conciencia*, el *yo*, el *sujeto*? Se obtiene una primera evidencia: el *cuerpo*. Ahora bien, ¿en efecto, “tenemos” cuerpo? No sin razón desde la fenomenología de G. Marcel se ha afirmado que *no tenemos cuerpo, somos cuerpo*. El *cuerpo* como tal no es experimentado; ahora experimento una sensación a la altura del plexo solar: dolor de estómago, puedo llamarlo; en otras circunstancias, la sensación de abandono o de amor. En ese experimentar esa sensación: no percibo mis orejas, ni mis pies, etc. Puedo volver la atención sobre cómo apreso mi brazo izquierdo con mi mano derecha y mi brazo derecho con mi mano izquierda: ¿cuál apresa

a cuál? En fin, puedo reiterarlo: no tengo cuerpo, como tengo por ejemplo este atril ante mí o este micrófono en la mano o mis llaves entre el bolsillo.

Y, sin embargo, como cuerpo me *individuo*, soy *carne*. Y aunque son dos momentos que puedo comprender reflexivamente: mi corporalidad se individua aunque no lo esté reflexionando; mi carne encarna y encarna valores, sentido de ser, proyectos, deseos, frustraciones, odios, registro de la crueldad y del afecto recibido.

¿Cómo, entonces, se logra el desplazamiento del *yo* y su *estructura trascendental* con *funciones trascendentales* —antes de toda reflexión: conciencia; por toda reflexión y modalización subjetiva del *ego*— al cuerpo y, más allá de él, a su *individuación*, a su *encarnación*? En resumidas cuentas, el problema es que la *formación* es heredera de la reflexión trascendental: o bien al sujeto se le hace brotar su auténtica *forma* o bien al sujeto se le esculpe para que obtenga una determinada *forma*.

2. La fenomenología del individuo

Se trata de una hecceidad,
que no es una individuación,
sino una singularización:
vida pura de inmanencia [...]
porque solo el sujeto [...] la encarnaba. [...]
Esencia singular: una vida...
DELEUZE, *La inmanencia: una vida*

¿Qué es ser *individuo*?, ¿cómo se lleva a cabo la *individuación*? En la concepción de Husserl, al menos, se cuenta con dos significados básicos para el título *individuo*.² El primero está asociado al conocimiento, a la percepción, puesto que siempre se reenvía o se remite a este, que tiene el carácter de *tode tí*. El título, por ejemplo, casa o mesa: en todo caso reenvía o remite a alguna mesa que ha

2 Hemos tratado el asunto en su detalle en: Vargas, G. y Gil, L. M. (2013).

estado en el plano de mi experiencia. Bien es cierto que puedo, por abstracción eidética, elevarme hasta el *eidos*, la forma pura: casa o mesa, pero siempre es posible reubicar o resituar una mesa o una casa concretas que han sido punto de partida del despliegue de la percepción, primero, y luego del conocimiento.

Ahora bien, hay un segundo sentido: este que soy yo, en persona, me capto a mí mismo en mi individualidad; soy, en esta dirección, punto cero de cualquier posibilidad de analogar cualquier experiencia humana.

En rigor, puede decirse, no hay un límite exacto entre *persona* —quien en sí y por sí es en sí— e *individuo*. Acaso el que se puede plantear como más significativo es que: el primero de los títulos indicados alude a lo exclusivamente humano, al tener *vox* (al *sonare*, en su *personare* que se realiza como *resonere*); el segundo, en cambio, alude a la piedra, al árbol, al río; en fin, a toda *hylé* en su positividad.

La *individuación* deviene *morphé* individuada, como efecto de la *información* del ente que *deviene individuado* y este, a su turno, afecta o *informa* desde sí y por sí el *medio* que le sirve de entorno.

Hay tres momentos de la individuación:

- a. La singularidad: *esfera óptica preindividuada* por excelencia. La piedra es piedra, el pájaro es pájaro; *filogénesis*, para los vivientes: el hombre, hombre; una suerte de “sub-stancia” que porta propiedades: *hyléticas*, *mórficas*, etc., con una *potencia de ser*;
- b. Pero, esta “sub-stancia” deviene: temporalmente se individua, ora como la piedra de este jardín; en los vivientes, en su *ontogénesis*: como el pájaro que canta sobre la piedra, como el hombre que observa el pájaro sobre la piedra;
- c. Y, la piedra “sub-stante” se matiza, así o asá, por y en su relación con el entorno; y el pájaro se matiza, “sub-stante”, así o asá; y el hombre que es ahora, así o asá, *rememora*, *retiene*, *protiende*, *espera*, es *hic et nunc* el que es, el que fue, el que será: *individuación psíquica* —nunca substancia—.

Mientras piedra y pájaro tan solo se individualan en su devenir, el hombre —“el mismo y siempre diferente” (Ángel González)— en su ser es *ídem*, idéntico, *mismo* por la repetición y *otro* en su *conservación*.

Aquí aparece la *repetición*: el darse una vez el mismo en el variar de sus variaciones, por ejemplo, como pájaro; con respecto a sí mismo —con sus potencialidades— y con respecto a la especie —con sus determinaciones y sus posibilidades—; siempre en un *medio* que le sirve de *entorno* para ser y para *realizarse* —o para “diluir” su *potencia de ser*—.

¿Qué es, entonces, la *identidad*? Se trata de un *quiasmo*, un *enlace*; en rigor, alude al *cabe*, a la *cabencia* o al *entre* —“entre del entre” lo llama Heidegger; “entredidad” o “cabencia”, si tiene valor el neologismo— en cuanto *relación*. Este *quiasmo* o *relación* opera así: de un lado el singular se *individua* justamente diferenciándose del *entorno* (como la versión de N. Luhmann) de los otros *singulares* de los que es parte como miembro de la especie y se diferencia de sí con respecto a sí (esto no lo considera Luhmann, quizá tampoco Simondon); y, no obstante, la *diferencia* que se configura al *individuarse* tiene que tomar sitio en el medio que le sirve de *entorno* y en su diferencia diferenciante se instala modificándolo (al medio, al entorno) para poderse *afirmar* —o sobrevivir en el caso de los vivientes—. El *quiasmo* es *transducción*: el singular se informa e informa el medio; solo en este segundo sentido se propaga la modalización que hace la diferencia, que diferencia.

Es con respecto a la *relación*, al *quiasmo*, que aparece el sentido y el valor de la *comunicación* como *identidad en devenir*: de un lado, el *quiasmo* implica el enlace en el que se hace sentido desde sí con respecto al medio —unidad con el medio, comunidad con los que se comparte el medio, comunicación con el medio y con los individuos individuados en el medio—. Su contrapartida bien es la tiranía de uno de los polos y la suspensión tiránica de uno de ellos.

Una pregunta sobreviene: ¿cómo lo óntico, en la esfera humana, esto es, la onticidad humana, en su devenir sí misma, en su *identidad*, eleva a sentido su propia *ipseidad* en la constitución de sí diferenciándose de sí, y, en su relación con lo otro haciéndose

sí mismo *hecceidad* a través de la a diferenciación con los miembros de su especie tanto como del *medio* que le sirve de *entorno*? En resumidas cuentas, esto ocurre en y por efecto tanto del *saber* como del conocimiento; uno y otro son esfera de *interobjetividad* o *saber (consciencia, saber que acompaña)* —de las cosas entre sí en un medio y con respecto a este— como de *intersubjetividad* o *conocimiento (autoconsciencia o saber del saber que acompaña toda experiencia de ser)*—de los sujetos entre sí y en relación con un medio y con respecto a este.

3. La fenomenología de la carne

[...] la carne -esa existencia monstruosa del General Intellect- resiste. Resiste, como dice Deleuze, porque consiste. [...] La resistencia es la dureza de la carne, cambio del paradigma que se revela en la movilidad, el color del mar, ondas superficiales, pero ontológicamente potentes, que modifican las masas de las aguas. ¿Cuál será la expresión productiva de la nueva consistencia, y cuál será la forma de su subjetividad?

NEGRI, *El monstruo político*³

Debe, entonces, preguntarse: ¿tengo *cuerpo* o soy *carne*? Fenomenológicamente la *encarnación* alude a la *vivificación*: que alguien haga *carne* de su *carne* un *valor*, *arrojándose al mismo*, esto es, *desasiéndose de sí*, para dar el sí a *aquello que hace valer* en su *ek-sistir*.

Todo ello exige:⁴ *individuación*, a saber, un quién que al efectuar su experiencia de mundo tome uno y otros horizontes como posibilidades para sí; que los lleve a sentido al expresarlos en sus

3 De la "dependencia" de Negri con respecto a la vertiente franciscana hemos dado cuenta en dos lugares: *El tiempo en "El hombre muerto"* (2012a, pp. 201-214) y *La fenomenología de lo invisible: el problema del método* (2012b, pp. 86-99).

4 Retomo aquí apartes de mi escrito: *El problema de la mística y el arte* (2013).

actos, en sus relaciones tanto *interpersonales* como *interobjetuales*: en medio de los otros y en medio de las cosas hay quien se *despoja de sí* para *hacer valer como sí* lo que asume como *valor*: amar, salvar, cuidar, guardar, cumplir, etc., en fin, lo que *embellece* la vida; lo que *hace justo* convivir; lo que *realiza* en su ser al ser que pulsa por ser.

Y, al individuarse, ese quien que lleva un(os) valor(es) a sus *potencias ex-presivas* se torna en el *amante* que acoge en sus posibilidades de ser, en el *justo* que exalta y precisa reconocimiento y restitución; en el *ser-ahí* (*Dasein*) que en su realidad existencial toma conciencia de ser elevando hasta sí la radicalidad de la nada para proyectar sentido de ser, y ser... nuevo: nuevo ser.

Ahora bien, solo se pueden comprender las *prácticas de desasimiento* como las de la *vida bella* en y desde la *reducción erótica*; esta es la *forma esencial de la carne* que no solo recibe *otra carne*, sino que se eleva como tal cuando otra carne le recibe, le acoge y le eleva a esa condición, al ser amado; al amarle. En la reducción erótica: alguien da el primer paso, sin razón y para siempre. En cierto modo, dice y obra: “Heme aquí! ¡Yo soy, yo estoy, para ti! ¡Yo te amo!”. Por supuesto, lo dice *encarando*, *enrostrando*, *enarcando*, *encarnando*: valor, ser y sentido de ser.

Aquí hay un hiato entre *individuo* (*individüus*, *individuum*), que se *individua* al *individuarse* en sí sentido y *perspectiva* de lo que hace valer; e, individualismo, el que se hace valer a través de la *im-posición*, bajo distintas formas de ejercicios de poder. Mientras el primero *renuncia* —en medio del *status quo*— y se pone en fuga para *hallar-se* en el valor que hace valer, para sí y para todos; el segundo se funda en el fondo (el ente, la *ousía*, la hacienda) de sí para preservarlo, para preservarse como sí. En síntesis, es la oposición entre *flujo de ser* y *garantía de ser*; entre *cuidado* e *im-posición de ser*; entre el amor y la *violencia de ser*. Desde luego, la diferencia *bascula* sobre la distancia que separa *fenomenología* y *metafísica*: entre seguimiento del *flujo de ser* (*Seyn*) y la defensa de la presencia de un(os) modo(s) de ente que se toma(n) como ser (*Sein*).

Solo en y desde la *reducción erótica* se despliega el sentido de la belleza: solo así se desase el *ego* de todo egoísmo —al y para hacerse carne—; ahí es cuando cada quien hace suyo el tomar como sí mismo: su *sentido de ser*. Este es el sentido destinal de la invisibilidad de la carne que solo se hace visible-vivable en el amor.

La reducción erótica es *desbordamiento* del *cálculo racional*: “¡*Amame tú, primero!*”. En este sentido es la locura, la sinrazón, el escándalo; y estas *expresiones de vida* —*abundante, ilimitada, plena*— tienen como modelo a Cristo, al *amor crístico*: al Cristo que amó y amó sin límites, sin condiciones, sin distinciones; el que fundó su amor en dar el primer paso: “¡*Heme aquí, soy yo, yo te amo!*”; y amó en la esperanza, amó por ella y desde ella; amó hasta la muerte en la cruz. Este Cristo crucificado: se desprende de sí para ganar la plenitud de la carne, el esplendor de la encarnación. Es lo que lo hace testimonio; y por él es que se fundan las posibilidades de despliegue de los testimonios que otros pueden ofrecer u ofrendar, son los testigos del amor en los cuales se encarna la verdad, la bondad y la eternidad de la Cruz: del amor sin límites y sin medida.

Este *amor crístico*, al igual que el *modelo de desasimiento* de Francisco de Asís, no es una “doctrina” que se impone a los no creyentes. Este *amor crístico* es ejemplo de fe, de esperanza, de amor; y, en especial, de este último: todo lo cree, todo lo espera, todo lo perdona; no se inflama en la injusticia, se place en la verdad. Este amor crítico es la esperanza viva en la reconciliación que funda el *perdón*.

Si algo tiene que ser vivido en *primera persona*, fenomenológicamente, es el *perdón*. Se trata, desde luego, del *don* amplificado, expandido, llevado a su máxima expresión. Su radicalidad extrema se encuentra cuando se realiza y se despliega ante lo *im-per-donable*. Y, sin embargo, se realiza. Es la prueba existencial del amor, que se desase de todo egoísmo y permite la gloria y la alegría de ser; a pesar de los pesares. *Esto es educar contra Auschwitz y es superar* que no negar, ni ocultar *la motosierra*. Y hay evidencia de que, a pesar de lo imperdonable, hay quien(es) han podido decir y han dicho: “¡*Heme aquí! ¡Yo soy, yo estoy, para ti! ¡Yo te amo!*”.

Estructuralmente, con o sin la fe, son el modelo del Cristo y en todos ellos, Él ha resucitado. Aquí y en todo tiempo está vivo y vive. Es el amor sin límites, el que desafía la cordura, el que escandaliza; es el amor del que ama sin razón, más allá de todo cálculo racional, irracionalmente.

* * *

Lo primero, como está visto, es el ser humano como custodia. Y este se custodia al custodiar; cuida de sí cuidando del ser; se desase de sí para hacerse la plenitud del ser; y por ello encarna y enarca los valores; la vida, su sentido; el ser, su despliegue.

Así se efectúa mi individuación, a la medida de lo que siente mi carne, que cuenta la historia del mundo a través del prisma y la historicidad de mi propia afección por sí misma. Siento el mundo según como yo me experimente, y este surge de acuerdo a como yo me individualice en la memoria de mis afecciones. Así accedo a mi pasividad inconmensurable, sin igual. (Marion, 2005, pp. 134-135)

Puesto que solo se encarna lo encarnado en la singularidad de mi mismidad, esta encarnación es sin igual; individua hasta mostrar la singularidad en su potencia radical. Entonces, el mundo cobra la riqueza de las singularidades de los muchos individuos que obran diversidad de sentidos de ser; tal riqueza es la de la multitud, en fin, es el goce del paso del sufrimiento a la expresión de la posibilidad.

Y, sin embargo, esto no ocurre, no puede ocurrir, más que «En situación de mutua erotización, donde cada uno le da al otro la carne que no tiene, cada cual solo apunta a individualizarse individualizando al otro, por ende atraviesa y transgrede precisamente lo universal. O cuando menos lo intenta» (Marion, 2005, pp. 147-148). Soy individuo si puedo recibir la carne del otro; si, a su vez, puedo darme, en extrema donación al otro para que me

reciba dándole sentido a toda mi pulsión de ser; ahí, entonces, se torna sentido que se valida por la encarnación en la que el otro me da carne, amándome.

Este es el descubrimiento de la pobreza, del goce de la pobreza: nada puede pagar el amor; el otro también lo da y, cuando lo da, lo da en gratuidad. Entonces no queda otra alternativa que dejar-se ser en la esperanza de que el otro me recupere en la limosna de su mirada. Es cierto, me lanzo a amarle, antes de toda condición y de todo cálculo; pero si llega a amarme es su don y recibo su amor como una *gracia*.

La limosna de la mirada es el descubrimiento de la pobreza en que estoy y me mantengo en el amor. Si tú me llevas a sentido: no tengo más que agradecerte; saber que das mi gracia. La construyes, con tu voz, con tu aliento. Y si ni tú ni nadie viene en mi pro, desde luego, puedo vivir ese “abandono” como mi *des-gracia*; y, sin embargo, en la extrema soledad que deja el vacío de amar ilimitadamente sin condiciones, está la esperanza. Y sé que ella me mantiene, como mantiene el perdón al que solo le queda este como posibilidad de mantenerse en la vida, en vida, vivo. Si no asume el perdón solo le queda la alternativa de la *venganza*. Y si la sangre de las víctimas clama por justicia, es totalmente claro que no clama por venganza. Entonces la sangre llama a la reconciliación que funda el amor y que funda el perdón.

Por eso se exige mayor comprensión de la encarnación. Detengamos la atención, como nos indica Marion (2005), en la parturienta y en el Crucificado. Centremos la reflexión en que se trata de dos formas de encarnación del amor; ambas subliman, de diverso modo, los valores que están en la base de la acción. Esta sublimación parte de lo singular de la experiencia mundano vital y, por abstracción, se vuelve hasta las alturas de lo más indicial del valor del amor, en su ilimitación.

De todos modos, si se trata de amar, vale por igual la fuerza de la expresión amorosa de la parturienta que la del Cristo: en ambos se satisface la condición inicial —locura, irracionalidad, escándalo— del “¡Heme aquí! ¡Yo soy, yo estoy, para ti! ¡Yo te

amo!”, puesto que no hay cálculo, ni prueba, ni sistema predictivo que permita anticipar lo que vendrá.

Aquí es donde la carne se glorifica y lo hace porque es capaz de retirarse de todo lo que niega su espiritualidad; porque es capaz de hacerse a todo el valor de la corporeidad, en su materialidad (lingüística, fónica; histórica, social; política, cultural) para que quede fundada la esperanza como liberación hacia su carnalidad.

Así, pues, con Marion (2005):

Miremos la carne de la joven parturienta, sosteniendo al niño recién nacido en los brazos, carne que sube hasta el rostro, donde se encarna indistintamente el sufrimiento que desaparece, el placer difuso y la alegría ensimismada. Miremos el resucitado (y no siempre tan solo el cadáver del Crucificado) en el retablo de Issenheim, donde el rostro emblanquece y casi desaparece, salvo los ojos, en la gloria que sumerge su carne —ahora definitivamente viva, irresistible por haber sabido no resistir incluso la peor muerte. (p. 148)

4. Eros y ágape como proyecto de formación de la individuación de la carne

[...] nosotros amamos porque primeramente
Él nos amó.
(1 Jn., 4,19)⁵

Si hay desasimiento, el patriarcalismo se desvanece. Se reelabora aquí la relación entre *eros* y *ágape*. Se trata de la *pedagogía* como

5 Merino (1982) comenta este texto en los términos: «La filosofía franciscana [...] es una filosofía del *amamus*. [...] Este reconocimiento agradecido y esta aceptación del amor gratuito y transformador hace de la vida franciscana, como comportamiento y como reflexión, que se traduzca y se exprese en la forma activa del *amamus*, pues, «nosotros amamos porque primeramente Él nos amó» (1 Jn., 4,19). [...] Este amor, sentido como fuerza y vivido como respectividad, es la gran realidad que da al franciscanismo un talante peculiar como acción, como visión y como interpretación del hombre y de lo que acontece al hombre» (pp. 66 y 67).

formación de la individuación de la carne. Es la formación de la carne que se individúa.

Entonces, ¿qué va del *eros* (Έρως) al *ágape* (Αγάπη)? También la Biblia de Jerusalén traduce ambos términos como *amor*. Como se sabe, se trata de dos tradiciones distintas: Grecia e Israel, respectivamente. El primero es hijo de *Poros* y de *Penía*, siempre rico en recursos y pobre, astuto y elocuente, al acecho, hábil engañador; el segundo es regocijo, gozo, en especial, por estar con el otro, junto al otro, porque el otro, en comunidad, hasta un momento dado de su *ser-en-el-mundo*, ha realizado la plenitud temporal (*protompe*) de sus búsquedas, ha encontrado la realización sentido de su existencia.

También se puede hablar de *amor profano* y de *amor sacro* —como se titulara de Tiziano a una de sus obras⁶—. A la hora de la verdad, Έρως tiene como polo de la *correlación* al *ego*, un quién que en la *reunión* tiende a afirmarse; mientras αγάπη tiene como polo de la *correlación* la *comunión*, la vida comunitaria, un yo más bien expandido o incluso la suposición que la *primera persona es el otro*.

¿Es posible la realización de la *primera persona sin vida comunitaria*; y, de retorno, la *vida comunitaria* que disuelve la *persona, primera persona*, su individuación, su singularidad? O si se prefiere otra cuestión: ¿quién, en la interacción personal, es el primero en decir: «¡Heme aquí, soy yo, yo te amo!»? El asunto es que tal aseveración solo puede hacerla quien esté más allá de las garantías, de los contratos. Es la radicalidad del *encuentro* con el *otro*. Allí se funda no solo la *hospitalidad*, sino también y esencialmente el *acogimiento*.

En este sentido, el primer desplazamiento que se exige es del *ego cogito* al *ego amans*: no es porque te conozco que te amo; te amo tan solo porque eres. Desde luego, sobre el *ego amans* viene, sobreviene, se despliega el *ego cogito*. Aquí se funda la *ratio cordis*: es en y desde el *corazón* que puedo incluso *perdonar lo imperdonable*; descubrir que el otro más que «cosa» o «causa» es

6 Nuestro estudio de esta obra, siguiendo la exposición de Husserl, en: Vargas, G. (2012b).

«motivo», «horizonte», «perspectiva», «respectividad»; en resumidas cuentas, a pesar de toda evidencia, el otro es «infinito» e «infinitud de posibilidades» (Levinas, 1977, p. 126).

Así, entonces, el prototipo del *amor crístico* —el que llevó a Francisco hasta los estigmas— es el que antepone al otro como *centro*; y no se dice con ello que ya esté ganado que el otro es un ser *naturalmente bueno, virtuoso*. Lo que se indica es que el otro puede, en cualquier caso y condición, promover —ser promovido— su condición humana hacia una elevación en la experiencia y la vivencia de valores; esto es, que hay una dialéctica, incesante, de *eros* y *ágape*: de afirmación del individuo al individuarse que funda la vida comunitaria; de reunión y participación en comunión.

El caso es que el *eros* se devalúa al ser experimentado por el tirano y por el déspota, por el mandamás, por el mandacallar; se troca en individualismo, individualista. Se trata del “héroe del relato” que se rodea de áulicos que ríen y sonríen con cada expresión tiránica; pueden celebrar para congraciarse, como si amaran a su señor. De modo que la individuación —más allá de todo individualismo— introduce la diferencia cuando la *reunión (eros)* se torna *participación, comunión (ágape)*; entonces el *ágape* solo puede vivirse como expresión del consentimiento entre quienes se han individuado en el gozo del *eros*.

En *eros* sin *ágape* el individuo se torna *individualista*; en el *ágape* sin *eros* emerge la masa, el amasijo, la indiferenciación. En la dialéctica de *eros-ágape*, en primer término, *el sujeto se individua* en su *singularidad* hasta hacerse efectiva expresión del *universal*; ahí es donde la persona se personaliza afirm(á)ndo(se) (en) la comunidad, en el vivir común; en segundo término, es en esta dialéctica que deviene la potencia y el despliegue del nosotros como comunidad en la cual todos y cada uno de los sujetos se hace cargo de sí, llevando al máximo servicio la posibilidad de realización de sí y de los otros.

En la perspectiva del *eros*, la *comunidad*, el *común*, es punto de llegada; en la del *ágape*, el nosotros es punto de partida, condición de posibilidad de la existencia. El equilibrio dialéctico *eros-ágape*

diferencia entre el horizonte del *totalitarismo* y el de la *libertad*. En aquél se *impone* una perspectiva, se hace valer a toda costa; en esta se *consensua*, se negocia, se matiza hasta hallar *coincidencia* o *confluencia de voluntades*.

Y, sin embargo, se trata de que, en todas las circunstancias en que se toma la vía del *ágape*, opere el carácter de *primera persona* que ofrece el *eros*; y, de que el operar de *primera persona* (*eros*) funde comunidad, comunión, *ágape*. Aquí hay relación y referencia a la experiencia de *cuero*, de *dones*, de carismas: en una comunidad (*cuero*) en la que cada quien da de sí (*don*) lo peculiar o propio de sí (*carisma*) para riqueza de todos.

La dialéctica *ágape-eros* despliega la *subjetividad en intersubjetividad* como condición de posibilidad tanto de toda experiencia de sí como de toda experiencia de comunidad; en consecuencia, asume la *voluntad común* como *instancia* que *abre* el horizonte de mundo, del mundear de cada quien.

Y, sin embargo, esa *voluntad común* solo llega a aclararse a partir de la interacción, de la meditación sobre su haber sido y sobre su poder llegar a ser: como temporalidad y como historia. En cambio, la dialéctica *eros-ágape*, es una suerte de éxtasis, un estar en el tiempo fuera del tiempo; un estar extasiado en la *suidad* que goza de y en su propia y radical afirmación; entonces, desde esta experiencia *sui* funda y potencia la comunidad.

Sin la mentada doble implicación de la dialéctica *ága-pe-eros-eros-ágape*, el *eros* es afirmación de y en el poder; el *ágape* es contracorriente, destrucción y deconstrucción de las estructuras afirmativas del poder. El *eros se afirma* en el poder como superación de toda forma de pobreza; el *ágape* vive de la alegría de la pobreza como riqueza que descubre la radicalidad y la totalidad del *don*.

Se trata, por tanto, de la dialéctica del *sujeto-eros* con la comunidad-*ágape*. Y ella, como en una suerte de *quiasmo*, se despliega «para encontrarse con el otro y poder forjar una nueva sociedad basada en el valor de las personas, aunque aparezcan desfavorecidas humanamente, relativizando la excesiva vigencia

de las cosas» (Merino, 1982, PP. 62). El *ágape* solo llega a su efectución cuando se enraíza en el *ser personal* de cada quien (*eros*) como fundamento, alfa y omega, de la *vida comunitaria*; y esta solo tiene valor porque potencia la expresión y la realización de cada quien en cuanto sujeto del mundo. Comprender al individuo, su formación, es entender que este «[...] nace, se potencia y se madura desde una experiencia vivida y compartida; solo es comprensible y aprehensible en contacto con esta experiencia personal y comunitaria» (p. 63).

¿Quién es, pues, el sujeto del *ágape*, quién el del *eros*?⁷ A lo que se apunta es a establecer *quién* es el *divino* y *qué es lo divino*. En el *ágape*: todos y cada uno; nosotros, entrelazados por la fuerza potente del espíritu de comunidad —el *Paráclito*—, que se despliega al estar juntos —la comunidad de los santos, la comunidad de los ángeles, como lo ha indicado Maffesoli—. En el *eros* es la *primera persona* en los modos del *dominus*, de la *ousía*, de la *cosa*, de la *causa*.

¿Apunta esta elaboración a una *antropología*, y, desde ella, a un *humanismo*? En un sentido amplio y genérico, sí. En un sentido restringido lo que está en discusión es el alcance del título *persona*. Lo que está en el centro: de la historia, tanto de la humana como de la historia de la Salvación, es la *persona*. Y esta en sus modos de *humana* y *divina*; y no solo en la persona de Cristo, sino en la persona de todos y cada uno de los humanos; lo que invoca eso *divino* que está en cada quien: lo sagrado de su vida; lo que hace que el otro sea en sí mismo un fin y nunca un medio.

Y el modo de *persona* que ha llevado lo humano a su máxima expresión de amor, en la dialéctica *ágape-eros-eros-ágape*, es Cristo que fue capaz de *amar amar*; que pudo decir *sí* antes de toda pregunta, de toda condición, de todo análisis de las consecuencias. Ese Cristo que pone la vida de todos y cada uno como lo más valioso y digno de cuidado; ese Cristo que se hace el menor hasta para

7 “[...] el sujeto puede ser concebido como la unidad del ser en tanto viviente individuado y en tanto ser que se representa su acción a través del mundo como elemento dimensión del mundo” (Simondon, 2009, pp. 32-33).

la entrega en Cruz: ¿puede ser un *modelo*, un *paradigma* incluso para los no-creyentes, para los ateos, para los agnósticos y para los indiferentes ante todo proyecto de fe?

La pregunta que hace la *fenomenología* en su despliegue de y como *giro teológico* es, precisamente, seguir el *fenómeno de Cristo*: en su *amar amar*. Esta fenomenología sigue al Cristo como posibilidad de fundar una *ética de la compasión* que tiene por referente al *pobre*, porque este no solo exige la *compasión para ser comprendido*, sino también para ser *reivindicado*: en sus reclamos, en sus exigencias, en su crítica activa o pasiva al *status quo*.

La prueba incontestable de que es posible el *amar amar* del Cristo, de la entrega a la protección de los más pobres y los más desamparados (el huérfano, la viuda, el desplazado) —en el modo de una *escatología profética* (Lévinas, 1977, p. 48)— es, precisamente, Francisco de Asís. Jesús de Nazaret y Francisco de Asís son la expresión de una vida puesta al servicio y la expresión de la dialéctica *ágape-eros-eros-ágape*, son su esplendor y su exigencia.

5. Conclusiones

La tesis, como se ha visto, es que la *individuación humana (psíquica) se realiza como encarnación* —Michel Henry sugiere: con la encarnación de la carne—. En este *encarnar* entra en juego el papel *enarcante y proyectivo* de la formación: no porque se pueda decir a alguien cómo ser *individuo* en su *proceso de individuación* o qué *encarnar* como valores o como forma de vida o como aspiraciones del ser o del querer —cualquiera de pretensiones arcónicas, velada o expresamente, aúpan el patriarcalismo—.

La *formación* radica en abrir el medio natural-humano. Si se quiere: *liberarlo o liberalizarlo*, para que cada quien despliegue —desde su *singularidad*— los *procesos de individuación* que permiten, al tiempo, hacerse *sí mismo (self, identidad)* diferenciándose y construyendo la riqueza de la comunidad —de la multitud dirían tanto Negri (con su idea del *gozo de ser comunista*) como Virno—. Esta es la radicalidad de la *inmanencia*, tanto óptica como ontológica.

¿Qué queda, entonces, para el título *sujeto*? Como se ha indicado: su ser *entre* su *cabencia*, precisamente, la *facticidad* del mundo natural-humano y la *singularidad* que se *individua* como *diferendo* y enriquece la *comunidad* como fruto de una captación del fluir del *lógos* —que está, siempre, *entre: sujetos-en-proceso-de-individuación, sujetos ↔ con-el/en-mundo, entes-en/del-mundo*; su ser es en el *entre* del fluir dialéctico *mundo ↔ singular*.

Hacer-se individuo psíquico o *sujeto* radica en *comprender* el propio *ser-en-el-mundo* y *actuar en su medio*. Ahora bien, una vez se despliega ese movimiento que llega a la configuración en y como *individuo psíquico* o *sujeto* —como constitución psíquica— de nuevo ese “quien” —*personare* que vive con los otros en el *resonare*— se halla en las márgenes de la *pre-individuación* para re-hacerse, como en la visión trágica que ofrece el mito de Sísifo.

Modelos o *paradigmas* o *ejemplos* de individuación que realizan la encarnación son Jesús de Nazaret —estudiado por el *giro teológico* en autores como Henry, Marion, Nancy— o Francisco de Asís —estudiado, en especial, por Negri y por Virno en su visión del mismo desde Scotto—.

Acaso, fuera de toda euforia patrioter, sea necesario para nosotros detener nuestra atención en Laura Montoya, en su capacidad de *hacer-se* en una feminidad que politizó la fe enfrentando los “esquemas” de una sociedad patriarcal manifiesta en una jerarquía eclesiástica de meros varones —sobre todo, patriarcas—; que se hizo sí desde el entorno, transformándolo; que legó un horizonte de comprensión de lo indígena —de sus cuerpos, de sus lenguas, de sus modos— y de lo propio: un horizonte de sentido.

Habría que ser suficientemente liberales para tener la valentía de enfrentar la positividad de Laura Montoya como una de las posiciones en las que la historia de Colombia encuentra, junto con la figura cimera de Débora Arango, la superación del patriarcalismo como proyecto de formación, de *encarnación de sí individuándose*. Paradójicamente, en una y otra, la dialéctica *eros-ágape—ágape-eros* expresa una espiritualidad y una interioridad de vida que significaron

el paso a una visión distinta no solo de lo femenino, sino de lo humano, sobre el suelo de Colombia.

Quede esta como una indicación para *volver a las cosas mismas* de nuestra *individuación encarnada*, de la encarnación de un proyecto de *identidad diferenciante y de diferencia identificante* que abre horizontes de exploración tanto en la estética como en la mística, ejes sobre los que bascula un proyecto de *formación* que parte de nuestras propias raíces en el reconocimiento primario del *cuerpo* que se eleva hasta hacerse *carne*.

Solo, pues, una *formación* que despliega la individuación, en procesos del devenir de la *identidad en diferencia encarnada*, supera el *patriarcalismo*.

Bibliografía

- Deleuze, G. (2009a). *Diferencia y repetición* (Delpy, M. y Beccacece, H., trads.). Amorrortu.
- Deleuze, G. (2009b). La inmanencia: una vida... *En: Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida* (pp. 35-40). Paidós - Espacios del saber.
- Hardt, M. y Negri, Antonio. (2011). *Imperio* (Bixio, A., trad.). Paidós.
- Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (Guillot, D., trad.). Sígueme.
- Marion, J. (2005). *El fenómeno erótico. Seis meditaciones* (Mattoni, S., trad.). El cuenco de plata.
- Merino, J. (1982). *Humanismo y franciscanismo. Franciscanismo y mundo actual*. Eds. Cristiandad.
- Negri, A. (2009). *El monstruo político. En: Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida* (pp. 93-139). Paidós-Espacios del saber.
- Simondon, G. (2009). *La individuación. A la luz de las nociones de forma e información* (Ires, P., trad.). Ediciones La Cebra y Editorial Cactus.
- Vargas, G. (2011a). *Ausencia y presencia de Dios. 10 estudios fenomenológicos*. San Pablo.

- Vargas, G. (2011b). La formación como eje. *Revista Forum Doctoral*.
<http://www.eafit.edu.co/revistas/forum-doctoral/Documents/ed3/LA-FORMACION-COMO-EJE->
- Vargas, G. (2012a). El tiempo en “El hombre muerto”. *Folios - Segunda Época*, (36), segundo semestre, 201-214.
- Vargas, G. (2012b). La fenomenología de lo invisible: el problema del método. *Odos*, (2), julio-diciembre, 86-99.
- Vargas, G. (2013). El problema de la mística y el arte. *El giro teológico: Mística y Belleza*. I Seminario Internacional. Universidad Pontificia Bolivariana, 12 y 13 de marzo.
- Vargas, G. y Gil, L. (2013). La región de lo espiritual. Individuo, individuación. En: *Seminario La región de lo espiritual*. Universidad Pedagógica Nacional – Doctorado Interinstitucional en Educación, 3 al 7 de abril.
- Zubiri, X. (2004). *Naturaleza, historia, Dios*. Alianza Editorial.

La individuación como categoría fundante de la formación¹

Wilmer Hernando Silva Carreño

Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación

1. La *individuación* como punto de partida

La individuación como tema fenomenológico, a partir de la conferencia *Carne e individuación. La deconstrucción fenomenológica del patriarcalismo*,² denota elementos claves para pensar la formación como un proceso para hacerse *persona*. La pregunta inicial de la conferencia “¿Qué es la formación en cuanto individuación y cómo se abandona —por su lastre patriarcal— la noción sujeto?” (Vargas, 2013) implica inquirir la constitución del sí mismo, de lo subjetivo, cómo la *formación* media un darse y cómo este es un acontecimiento de la experiencia humana que deviene en la encarnación y constitución de un mundo de la vida.

1 Este texto hace parte del proyecto de investigación doctoral “La formación humanista como desarrollo de las capacidades de la persona”, desarrollado por el autor en el programa Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; tiene como base el desarrollo de la Cátedra Doctoral Educación Pedagógica, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2013.

2 Pronunciada por el Profesor Germán Vargas Guillén en el marco de la Cátedra Doctoral Educación y Pedagogía, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2013.

La *formación* deviene como un proceso de *individuación*, es decir, el mundo de la vida se configura para cada sujeto como un proceso de individuación que constituye sentido del mundo, de sí mismo, por lo cual en la base está la pregunta por cómo me hago, cómo me despliego, como particular, como individuo, sin desplazar el hecho de que esto solo se da en comunidad, aunque diferenciándome de lo que constituye mi entorno. Según Simondon (2009), en el fondo de lo que se trata es de “conocer al individuo a través de la individuación antes que la individuación a partir del individuo” (p. 138).

El individuo se ‘individua’ individuando-se y este proceso pasa por entrever que, aun cuando la relación de cada individuo con el *telos* vuelve a hacer un despliegue constituyente, hay ahí un problema, pues también hay un haber sido, una historia, para sí y para la comunidad, un despliegue de la substancia que ha adquirido modos. Se da, entonces, un doble movimiento que es desarrollado por Vargas en *Fenomenología, formación y mundo de la vida* (2012):

El sujeto al formarse se forma a sí mismo y forma la cultura: al constituirse como ego individual trasforma y reconfigura el “escenario” en el cual se realiza, esto es, el mundo vital [...] es condición de posibilidad de la constitución del sujeto, pero éste, en la medida en que lo apropia: lo interviene y lo transforma. (p. 49)

La formación es, en este sentido, *formar-se*, en tanto que, si bien la dación de la cultura es mediada por prácticas institucionales e intersubjetivas, también se trata de ver cómo el *educar es educarse* (Gadamer, 2011),³ cómo no puede admitirse que el sujeto acepta críticamente lo que le es dado, sino que también configura su propio mundo de la vida, construye cultura, se

3 Conferencia pronunciada por Gadamer el 19 de mayo de 1999 en el Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium de Eppenheim. Para esta investigación, se toma la publicación en Revista de Santander (2011).

forma. La *formación* consiste en percibir que formar es formarse (Vargas, 2012), porque no solo cada sujeto recibe pasivamente el *don*, la entrega que le han dado, lo que le es dado, la cultura, sino que al recibirla también la transforma. Por esto, cada sujeto se individua a partir de lo que trae genéticamente y de lo que le ofrece el entorno o el medio, pero también da la vuelta y de retorno transforma el ambiente.

Cada sujeto, en su pequeño entorno, no solo recibe unos elementos, también se forma y al formarse va tomando decisiones que hace valer en su propio mundo vital. Este movimiento de despliegue es lo que en Simondon (citado por Vargas y Gil, 2013) se conoce como *transducción*.⁴ El sujeto recibe por influencia del entorno, se individua, hace valer y va configurando en el entorno una imagen pública. Va transduciendo una forma de actuar, de pensar, que es el efecto de la formación que se porta en el propio ser.

Individuo es, por tal, una categoría fundante de la comunidad, es una categoría que caracteriza el entre y que, fenomenológicamente, genera intersubjetividad. Ese es el juego del entre, es el juego de la individuación, el hecho de que como individuo se está en movimiento volitivo. En el fondo, se trata del querer volente que, sin más, es pura individuación que va divergiendo de la experiencia del alter, que va fundando comunidad, por cuanto, como precisan Vargas y Gil (2013), “lo común existe previamente al individuo que está en proceso de individuación” (p. 140). Por esto,

4 Conviene precisar aquí este concepto desarrollado por Simondon (2009, p.38): “Entendemos por transducción una operación física, biológica, mental, social, por la cual una actividad se propaga progresivamente en el interior de un dominio, fundando esta propagación sobre una estructuración del dominio operada aquí y allá: cada región de estructura constituida sirve de principio de constitución a la región siguiente (s.a.t.), de modo que una modificación se extiende así progresivamente al mismo tiempo que dicha operación es estructurante. Un cristal que, a partir de un germen muy pequeño, se agranda y se extiende según todas las direcciones en su aguamadre, proporciona la imagen más simple de la operación transductiva: cada capa molecular ya constituida sirve de base estructurante a la capa que se está formando; el resultado es una estructura reticular amplificante. La operación transductiva es una individuación en progreso” (citado por Vargas y Gil, 2013, p. 139).

un punto de reflexión que se suscita aquí es cómo la individuación es siempre el intento de ser en la diferenciación, constituirme en el diferenciando.

De ahí que para el tema de la *formación* el asunto de si esta deviene como posibilidad de *individuación*, o si por el contrario se anula, implica problematizar cómo constituyo en tercera persona a otro como individuo y cómo me constituyo a mí mismo como individuo, sin olvidar que, en todo caso, la individuación solo deviene como parte de una comunidad, de una *multitud*. A partir de *Imperio* (Hardt y Negri, 2005), este proyecto pasa por posibilitar que la misma multitud trascienda como simple multiplicidad, como un plano confuso de singularidades. La *persona*, entonces, como sujeto de la *formación*, es artífice y protagonista del desarrollo y construcción de su mundo de la vida, no deviene como aprehensión del mismo, de la realidad, como sujeto psicológico, sino que, como tal, construye mundo *individuándose*.

Frente a esto, se precisa que la singularidad porta lo universal. Cada singularidad porta lo común. En este sentido, hay una ganancia en la propia individuación, por cuanto al desplegarse en la necesidad de *individuarse* se convoca al otro. La individuación como proceso se da también en confrontación, en sintonía con quienes me es difícil establecer puntos comunes. En todo caso, “lo singular se proyecta, se expande a una sucesiva individuación que Simondon denomina transindividual o individuación colectiva: lo común entendido como una ‘singularidad en potencia’ pasa a una ‘singularidad común en acto’” (Vargas y Gil, 2013, p. 141).

Puedo perder, aun en mi condición de alteridad, mi condición de *individuo*, pero siempre con la posibilidad de que o la refino o la reelaboro, porque no puedo dar cuenta de mi experiencia de mundo si no es en relación con los otros, pero, a la vez, no por la experiencia de los otros. Puedo individuarme comunitarizándome, es decir, solo puedo individuarme *entre, inter*, aun cuando en la individuación me descubro a *mí mismo* como mí mismo, por lo que no se trata tampoco de disolver al yo, sino de ampliar al yo. Indica Vargas (2013): “solo puede realizarse en y como miembro

de una comunidad, esto es, en intersubjetividad, y, de contera que esta comunidad es histórica” (p. 34).

La pregunta, entonces, por la *formación* a la luz de lo indicado denota ver el proceso constitucional de *individuación* y, paradójicamente, cómo esta constitución de *individuación* comunitariza, cómo el camino de la individuación es que, cuanto más logro la *individuación*, más logro la *comunitarización*, porque me descubro responsable de que porto a los otros en mí. De ahí que la *individuación* es que soy capaz de hacerme individuo y luego me hago comunidad, responsable de mi entorno. En el hacer-se comunidad, en la aparición fenoménica de la multitud, no hay posibilidad de constitución de átomos. Emerge la comunidad como categoría fundante. Es en la potencia del individuo y de la comunidad donde se da el despliegue del sí mismo. La cultura viene y se encarna en cada uno, pero, a la vez, hay una responsabilidad por la recepción del *don*, por la recepción de la cultura, que fue, de hecho, lo que Hoyos (1976) llamó “intencionalidad como responsabilidad”,⁵ me relaciono con esto que es la cultura y me responsabilizo de ella.

Conviene, en este horizonte, revisar el paso del solipsismo a la intersubjetividad, para ver que el individuo implica lo común pero no lo agota. Lo común articula lo individual por las características que se descubren en este, pero más por la diferencia que por lo que porta en común. Además, no es posible una individuación absoluta, porque en el fondo el sujeto viene al mundo dentro de lo dado. Aunque lo que lo construye es la relación con todas esas vivencias que ha tenido en el pasado. La individuación es un proceso cíclico, dado en conjunto, en torno a su experiencia de mundo. Por esto, Vargas (2013) problematiza el asunto desde una perspectiva fenomenológica para ver “qué pasa con la formación si se desplaza [hacia] un plano meramente *fenomenológico*, en el que solo deviene la *individuación*, el ser *individuo* en cuanto

5 Este concepto fue desarrollado por el autor, Guillermo Hoyos, en su tesis doctoral: "Intentionalität als Verantwortung. Geschichteleologie und Teleologie der Intentionalität bei Husserl". Traducción al español: *Intencionalidad como responsabilidad. Teleología de la historia y teleología de la intencionalidad en Husserl*.

ser *individuado* precisamente por efecto de procesos de individuación” (p. 35).

La individuación, entonces, pasa por posibilitar un éxodo personal, un salir fuera de sí. El éxodo es la fuerza que motiva el desplazamiento de la singularidad hacia la comunidad. Aquí se corre el riesgo de seguir las facilidades del imperio puesto que, al mostrar un mundo fácil de acceso y constitución, despliega fuerzas de dominación, es decir, no deniega ni reprime el despliegue de las subjetividades, no deniega la multitud, sino que la controla dominando sus individuaciones (Hardt y Negri, 2005).

Esta perspectiva fenomenológica denota que la *formación* se configura como un horizonte del amor crístico, por cuanto emerge una perspectiva del *desasimiento*, del gastarse en la entrega desmedida, del desprendimiento (Vargas, 2013). Gastarse siendo y haciéndose sujeto, de sí, pero en todo caso, sujeto de alteridad. La figura de Cristo, en este sentido, cobra significado porque deviene como modelo de quien construye sentido, como modelo de *desasimiento*, como reconocimiento del sentido desinteresado de la *dación*. En ese reconocimiento se descubre la contingencia de cada posición, la vulnerabilidad de las perspectivas y a la vez la solidaridad como elemento fundante de lo humano. Desde esto, emerge con interés ver, por ejemplo, cómo acontece el acto pedagógico de mediación; cómo deviene una práctica formativa que tenga como horizonte personalizar, posibilitar, en primer y último término, la *formación* humana de la persona, mediar tanto la *dación*, la encarnación e incorporación de la cultura, como la ampliación del horizonte por parte del sujeto y la configuración de su responsabilidad frente al entorno.

2. La *individuación* como despliegue del enfoque de las capacidades

Hasta aquí, se ha tratado de caracterizar la individuación como proceso vinculante del *formar-se* y, por tal, de despliegue del hacerse sujeto, de la *dación* y constitución de sentido. En este

apartado se procura mostrar cómo la individuación es posibilidad para el darse del sujeto capaz, del yo puedo fenomenológico y cómo la formación no es asunto distinto a la posibilidad del desarrollo de las capacidades de la persona, esto es, individuarse es asumir conciencia del propio ser, del sujeto capaz que cada uno porta.

Una presentación de lo que puede comprenderse bajo el enfoque de las capacidades lo muestra Nussbaum en la introducción a *Mujeres y desarrollo humano* (2002):

[...] Defenderé la tesis de que la mejor aproximación a esta idea de un mínimo social básico proviene de un enfoque centrado en las capacidades humanas, es decir, en aquello que la gente es capaz de hacer y de ser, de acuerdo a una idea intuitiva de la vida que corresponda a la dignidad del ser humano [...] y sostendré que las capacidades en cuestión deben procurarse para todas y cada una de las personas, tratando a cada persona como fin y no como una mera herramienta para los fines de otros. (pp. 32-33)

No es la productividad el sello de lo humano sino el devenir de la dignidad misma. De ahí que las capacidades expuestas por Nussbaum y su promoción corresponden no a un simple mejoramiento de la vida humana y de sus condiciones, sino a la búsqueda intrínseca de posibilidad de despliegue personal, de individuación. El enfoque de las capacidades, como sustrato del *formar-se*, no puede desprenderse de la dignificación de lo humano. Aunque no es una pretensión hacer un análisis de esta lista, conviene indicar cuáles capacidades la integran, a saber: vida, salud física, integridad física, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, respeto por otras especies, juego y control sobre el propio entorno (político y material) (Nussbaum, 2006). Esta lista es significativa porque pone en juego la pregunta por el respeto a la dignidad y la manera como una sociedad responde o posibilita las condiciones que evidencien el despliegue de cada sujeto.

Se ve en Nussbaum (2005) una correspondencia y mutua referencia entre necesidad, capacidad y dignidad. Indagar por las capacidades no es otra cosa que poner en juego las condiciones de ser y hacer que tiene una persona y los recursos con que cuenta, en una sociedad, para lograr un desarrollo de su vida plenamente humano. El desarrollo humano sería la promoción de las capacidades y opciones de las personas tomando como punto de partida lo que quieren y pueden hacer con sus vidas; poner en discusión la praxis de lo humano, como señala Arendt: “nada más que pensar en lo que hacemos” (2009, p. 18). De este modo, este enfoque busca resignificar la manera como se piensan las condiciones de humanidad y cómo son incorporadas cada una de las necesidades humanas en la gestión política de la formación.

A la luz de la propuesta de Nussbaum, es posible considerar que el camino que posibilita este alcance de la justicia y la promoción de vida digna es la educación, que, en la perspectiva de este escrito, es el *formar-se*. En *Sin fines de lucro*, Nussbaum (2010) deja ver que preguntar por el *formar-se* en el mundo subsumido por la biopolítica implica comprender y atender a las problemáticas globales que afectan el despliegue de un proceso de *individuación*:

Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. 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. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, 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 sufrimientos ajenos. (p. 20)

Pensar la educación como una herramienta para el desarrollo económico, privilegiando “las habilidades técnicas en desmedro de las humanidades” (p. 23), no contribuye a la búsqueda de una

mejor calidad de vida por estar al margen de la consolidación y estructura de un pensamiento crítico necesario para el ejercicio de la ciudadanía y, por tanto, para el cultivo de la humanidad y de la democracia. En otras palabras, conectar la formación con las humanidades es para Nussbaum el camino que permitiría superar la crisis de las sociedades democráticas y constituir un mundo mejor. Empero, esto no es un proyecto que promueve el desplazamiento de una formación técnica y científica o una formación en ciencias básicas y aplicadas; pretende, ante todo, desarrollar un equilibrio entre este tipo de formación y el desarrollo de las humanidades; equilibrio necesario para el devenir del mundo, para el cultivo de la humanidad, puesto que, en último término, la individuación acontece como constitución de un mundo de la vida que no está al margen, como una mónada, del mundo global.

3. Retos para una formación humanista

Como se caracterizó inicialmente, la formación implica un doble movimiento, *encarnación y dación*. Cómo la cultura viene y se encarna en cada uno, pero cómo hay a la vez una responsabilidad por la recepción del *don*, por la recepción de la cultura. Esto precisa que en la formación, siguiendo la propuesta de Ricoeur (2006), es lo que constituye e integra lo que puede comprenderse como *homo capax*, es decir, no se trata de una capacidad cualquiera, de una capacidad para cualquier cosa, no es una capacidad para la violencia, para la deshumanización; es la voz humana, *homo capax* de lo humano, es la capacidad que humaniza, por cuanto, como lo indica Ricoeur, ese *homo capax* se hace imputable, se hace sujeto que ha obrado en tal o cual dirección y por esto tiene que desplegar la *responsabilidad*.

La *formación*, como horizonte del ser personal, tiene el imperativo de posibilitar la emergencia del *sentido* humano en respuesta a múltiples desafíos, tiene que advertir si por lo educativo se comprende un sistema de construcción de sentencias que dicen o dictan cómo *hacerse* sujeto, cómo deviene la *individuación*, sin

dar lugar a la multiplicidad y contextualización de horizontes de constitución de la persona. De ahí que es posible, en este sentido, señalar consecuentemente algunos desafíos que reclaman atención:

Primero, *defender la formación de los ataques pragmatistas y neoliberales*. Frente a la pretendida caracterización pragmática y utilitarista de lo educativo, especialmente las ciencias humanas y sociales pueden establecer lo humano como paradigma y horizonte de la construcción del mundo, fortaleciendo el desarrollo de lo humano respecto de cualquier intento de globalización o enajenación de la persona.

Segundo, *defender la formación liberal o humanista*, desde el enfoque de Nussbaum, *contra las restricciones impuestas por dogmas ideológicos*; de forma que frente al supuesto de que una educación ideológica, cientificista y pragmática es garantía de progreso y sostenibilidad social, es posible reivindicar el carácter de despliegue de subjetividad en todo proceso educativo, esto es, el sujeto que es susceptible de *formar-se* es un sujeto que experimenta el mundo, es un sujeto que se forma.

Tercero, frente a la emergencia y despliegue mercantil de paradigmas educativos que manipulan la vulnerabilidad de la condición humana, *está la necesidad del despliegue de la formación humana, donde se encarna la constitución de ser persona*. A la luz de esto, se puede evidenciar que, como construcción social y humana, el mundo de la vida que habita cada ser humano tiene como sedimento la búsqueda de mejores condiciones de vida en su cotidianidad concreta y que el horizonte de dicha búsqueda no puede darse al margen de constituirse enteramente como sujeto personal, toda vez que hay efectos de una subjetividad o una fuerza de *individuación* que siempre es coaptada a nuevos procesos de significación intersubjetiva.

Cuarto, *criticar toda perspectiva que renuncie a los valores de lo humano*. La promoción de lo humano, la praxis de los derechos humanos, la reivindicación de la dignidad humana, la no instrumentalización de la razón, la objetividad, la búsqueda de la verdad, el acceso público a la ciencia y la tecnología son valores y

principios básicos que deben potenciarse no solo desde políticas educativas sino desde la praxis misma del *formar-se*.

Quinto, *poner al día la pregunta por el humanismo*, de tal forma que frente a cualquier estructura que permita de forma irreflexiva el progreso social desde una visión instrumentalista, se advierta que puede desbocar la sociedad en la consolidación de paradigmas absolutistas, en la instauración de relatos deshumanizantes. Por ello, las ciencias humanas y sociales han de poner en escena que el debate por el sentido mismo de lo humano deviene su carácter teleológico en la promoción de la dignidad de la persona. Preguntar, en el mundo contemporáneo, por ejemplo, si la sociedad que adviene es construcción democrática y plural, si es una simple yuxtaposición de subjetividades o es el proceso de imposición de una subjetividad dominante, son temas que reclaman atención.

La lista puede ampliarse. Pero baste con precisar que, si la educación está referida a procesos sociales y si también estos son objetos de reflexionarse y transformarse, puede hablarse de una necesidad de orientación humanista de la *formación* que se funda en un proceso continuo de *individuación*.

Conclusiones

El análisis del “yo puedo”, que bajo lo considerado es el desarrollo de las capacidades de cada persona, del individuarse, denota lo propio de la fenomenología, esto es, caracterizar qué sentido tiene para el sujeto singular el mundo, ver qué sentido le da como individuo al mundo. Por eso, la primacía de la primera persona y por eso, además, cobra sentido el “yo puedo” fenomenológico como un descubrimiento y despliegue que cada uno tiene que hacer para poder estar en la posición de dar sentido. La referencia al sujeto como “yo puedo” es un asunto capital que implica perspectivas de comprensión en el *formar-se*.

Pensar la emergencia de elementos que contribuyan a un proyecto de formación a la luz del yo puedo, del *homo capax* y del enfoque de las capacidades de Nussbaum, conlleva comprender

al sujeto en procesos de *individuación* y por ende, que, como problema fenomenológico, un proyecto del *formar-se* es posibilidad para el despliegue del ser personal. Ver cómo se da la producción y la experiencia de sentido —la vida de sentido— encarnado. En efecto, lo propio de la actividad de *donación*, dadora de sentido, es que disloca o desnaturaliza todo sentido constituido. Hay un lugar de constitución de sentido que no depende del darse de las cosas y que no depende del darse de la experiencia, sino del movimiento propio de constituirse persona en el *desasimiento*, de *individuarse*.

Bibliografía

- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. R. Novales (Trad.) Paidós.
- Gadamer, H-G, (2011). Educar es educarse. *Revista de Santander* 1(6), 92-99.
- Hardt, M. y Negri, A. (2005). *Imperio*. Paidós.
- Hoyos, G. (1976). *Intentionalität als Verantwortung. Geschichtsteologie und Teleologie der Intentionalität bei Husserl. Phaenomenologica*. M. Nijhoff.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Herder.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. y G. Zadunaisky (Trad.). Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Ricoeur, P (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Fondo de Cultura Económica.
- Simondon, G. (2009). *La Individuación. A la luz de las nociones de forma y de información*. P Ires (Trad.). La Cebra Ediciones y Editorial Cactus.
- Vargas, G. (2012). *Fenomenología, formación y mundo de la vida. Problemas teóricos y metodológicos de la fenomenología*. Editorial Académica Española.

- Vargas, G. (2013). *Carne e individuación. La deconstrucción fenomenológica del patriarcalismo*. Conferencia dada en el marco de la Cátedra Doctoral Educación y Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas, G. y Gil, L. (2013). Individuo, individuación. En: *La Región de lo espiritual* [Disertación presentada en el Seminario doctoral La región de lo espiritual]. Universidad Pedagógica Nacional.

El círculo de los doctos. Crónica y contracrónica de la *lectio*

Jhon Henry Orozco Tabares

Estudiante de la Maestría en Educación

La novedad de *la Cátedra Doctoral: Educación y Pedagogía* inquiera por la cuestión de su valor. Asunto que siendo actual podemos relacionar con el pasado; una suerte de símil capaz de reactivar las inercias que perviven de lo antiguo en el presente (Castel, 2001). Este gesto no busca preconizar la permanencia de lo continuo, ya sabemos que entre el clan de los viejos y el círculo de los doctos casi todo ha cambiado, salvo quizá la posibilidad de asombrarnos con algún destello de sabiduría. Incurramos entonces en una analogía de detalles inesperados.

En una lista del doxógrafo macedónico Estobeo —quien además consideraba como una desgracia que la opinión tuviese más fuerza que la verdad— aparecen los nombres de los que fueron conocidos como los siete sabios de Grecia. Un selecto grupo de personalidades: doctas, prudentes, sensatas, capaces del consejo y de la virtud.

Además de Estobeo, debemos al peripatético Demetrio de Fáleros la recolección de algunos apotegmas de aquella emergente inteligencia política. Una generación de pensadores capaz de dejar atrás las hazañas guerreras de sus héroes míticos, en favor de una noción de civilidad más persuasiva y menos beligerante.

Cuenta la leyenda que aquellos sabios trabaron pronto relaciones de amistad, cruzaron líneas epistolares y se reunieron en algún banquete a conversar, en Delfos, en Sardes o en Corinto (García Gual, 2007). En todo caso, su huella denota un legado político que exige del sabio pertinencia, implicación, lucidez, bagaje, sensatez y refinamiento. Entregados a la vida contemplativa, los siete sabios no renunciaban a ocuparse de la política, al menos en el plano teórico. Huelga reiterar que su prestigio se ubica en razón de su pensamiento y no de su influencia real.

En este sentido, el dominio del argumento triunfa como lección de sabiduría. Cada *sabio* rubrica sentencias de inteligencia práctica, por cierto bastante austeras en términos de uso de palabras, así: Cleóbulo de Lindos tenía por máxima *la moderación es lo mejor*; Solón de Atenas se hizo famoso por su *nada con exceso*; Quilón de Esparta aconsejaba *no desear lo imposible*; Bías de Priene exhortaba a *no permitir que la lengua fuera más rápido que la inteligencia*; Tales de Mileto aseguraba que *es difícil conocerse a sí mismo*; Pítaco de Mitilene decía al pueblo que la *desocupación es aburrida*; y Periandro de Corinto indicaba la importancia de *ser previsor con todas las cosas* (García Gual, 2007).

Aquel viejo prestigio no parece gozar hoy de mucha actualidad. Cada vez menos se nos convoca a intentar una representación de la sabiduría o una entonación de la palabra solemne. Lejos de constituir una añoranza, la *Cátedra Doctoral* parece simbolizar el rechazo de la opinión general y su palabrería, una *doxa* saturada que dice hablar de educación y de pedagogía. Lo que sigue es, *grosso modo*, la crónica y la contracrónica de referencias valorativas que ponen al docto en un lugar marginal pero importante—respecto de sus pares— dentro y fuera de la academia.

El 5 de marzo de 2013, Juan Carlos Orozco Cruz, rector de la Universidad Pedagógica Nacional, inaugura la *Cátedra Doctoral* con una lección nominada *La pedagogía y la construcción de lo público*. Aquella intervención circunscrita en lo que su autor calificó como proceder diletante exponía lo siguiente: primero, la pedagogía es un discurso y una práctica que le pertenece a todos

y no es una propiedad exclusiva de los pedagogos; segundo, habría que reconocer el carácter ambiguo y abundante de la pedagogía que desborda su propio campo de estudio; tercero, la pedagogía en tanto se ocupa de la educación es de suyo un bien público, un asunto público; cuarto, la pedagogía contribuye a la apropiación de lo público entendido no solo como lo común sino también como herencia y patrimonio; quinto, considerar la relación de lo público con la pedagogía es una exigencia de la universidad que educa educadores; y sexto, la pedagogía es una necesidad en la agenda de la ciudad.

Como corolario de aquellas expresiones en un artículo anterior el autor señala el umbral de ambigüedad propio de la pedagogía, así:

Con la pedagogía nos encontramos, tal vez como en ningún otro caso, con una “disciplina” sin objeto de estudio, caracterizada por la ambigüedad de sus presupuestos por la relativización de sus saberes. Este hecho constituye su especial interés epistemológico y hace manifiesta la impertinencia de quienes pretenden cientificarla: el discurso pedagógico es esencialmente hermenéutico y por este hecho la pedagogía no puede alcanzar el estatuto científico que caracteriza el ideal del conocimiento moderno; es más, no precisa de ello. El discurso pedagógico no busca la construcción de proposiciones generales, no puede ser entendido como un mecanismo para solucionar los problemas asociados a la enseñanza de los saberes, menos aún para establecer protocolos predictivos universales. (Orozco, 1993, pp. 47-48)

Ante tanta certeza se despierta cierta curiosidad malsana: ¿estarán tan equivocadas las llamadas ciencias de la educación francesa? ¿Será hermenéutico el fundamento normativo de la ciencia educativa alemana? ¿Modulan acaso —ambas tendencias— un campo de quimeras, un espectro de ambigüedad? Más allá de la importancia de establecer un límite preciso entre lo que es y no es epistemológico, cuestión aparentemente resuelta por Kant en 1781, queda claro que el prestigio objetivista de las ciencias

de la higiene, o de la estadística, o de la lógica, no suele derivar aplicaciones isomorfas a otros campos.

El 12 de marzo de 2013, Guillermo Bustamante Zamudio lee su lección titulada *De una ambigüedad productiva en el concepto de campo*. Lo primero por advertir es que algunos de los asistentes llegamos a su lectura con una noción de campo aprendida en Bourdieu a propósito del debate entre campo intelectual de la educación y campo conceptual de la pedagogía en la que se reconocía que: “el campo intelectual, a la manera de un campo un magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza” (Bourdieu, 1967, p. 135).

Sin embargo, solo fue escuchar las palabras iniciales para advertir la especificidad de lo que se quería discutir, leía Bustamante:

La pregunta no es retórica y, en cualquier caso, se me antoja demasiado seria para darle una respuesta retórica. Creo, en efecto, que el universo de la ciencia está amenazado actualmente por un temible retroceso. La autonomía que la ciencia había conquistado poco a poco frente los poderes religiosos, políticos o incluso económicos, y parcialmente y por lo menos, a las burocracias estatales que garantizaban las condiciones mínimas de su independencia, se ha debilitado considerablemente. (Bourdieu, 2003, p. 7)

Debilitamiento que no solo alude a la ciencia sino, especialmente, a la ciencia social. La puesta en marcha de esta amenaza produce en el campo presiones (internas) y tensiones (externas) que la lección hizo explícitas así: “las presiones de la economía son cada vez más abrumadoras, en especial en aquellos ámbitos donde los resultados de la investigación son altamente rentables” (Bourdieu, 2003, p. 8). Podemos entonces preguntar: ¿puede la ciencia permanecer al margen de la vida económica? Imaginamos que no, sin embargo, la lectura enfatiza que “la frontera [...] entre la investigación fundamental [...] y la investigación aplicada tiende poco a poco a desaparecer” (Bourdieu, 2003, p. 8). Extraña confusión entre los campos de fundamentación y de aplicación. Podemos decir, recordando a un viejo maestro, que el conocimiento no es

aplicable, lo que el sentido común llama aplicación del conocimiento escapa a su especificidad, esta se hace en otro campo, *la salud, verdad del cuerpo, no depende de una explicación por teoremas* (Canguilhem, 2004).

Con acierto, Bourdieu anuncia “un análisis histórico y sociológico que no atiende, en absoluto, a relativizar el conocimiento científico refiriéndolo y reduciéndolo a sus condiciones históricas y, por tanto, a una circunstancia situada espacial y temporalmente” (Bourdieu, 2003, p. 9). Con esto, confirma que hay un estatuto hasta cierto punto a-espacial y a-temporal del conocimiento científico (es lo que Bourdieu ha llamado *lógica de la investigación*). Entonces, cuando se propone hacer un análisis social de la investigación, ¿qué hace? La respuesta es directa, pone en clave de época lo que de todo esto soporta una mirada social: la lucha social que se da por la legitimidad de la ciencia.

Pero advirtamos diferencias: 1. Lo que Bourdieu llama “lucha por la legitimidad de la ciencia en el mundo social” (Bourdieu, 2003, p. 20) es lo que la lección llama *presión*; 2. Lo que Bourdieu llama “lucha por la legitimidad de la ciencia en el seno mismo del mundo de la ciencia” (Bourdieu, 2003, p. 20) puede ser considerado como la tensión propia de un campo al que debemos buscar nombre, pues no se trata del campo de la ciencia en tanto *lógica de la investigación*; 3. Lo que Bourdieu llama “mundo de la ciencia”, constituido por la tensión inherente a la *lógica de la investigación*, es la única que soportaría un examen epistemológico, dado que atañe a tomas de posición: “doctrinas, sistemas, escuelas o movimientos, métodos, etc.” (Bourdieu, 2003, p. 21).

En consecuencia, hay una tensión entre dos puntos: la verdad lógica y el reconocimiento de la historicidad del saber. Para el logicismo, que apunta al primero, existiría la manera de distinguir qué es y qué no es ciencia; y para el relativismo, no hay verdades sino interpretaciones, determinadas históricamente.

Ahora bien, pese a que logicismo y relativismo se muestran como incompatibles, Bourdieu propone una difícil solución intermedia: el “*historicismo racionalista*” que podría fraguarse

pero solo a condición de romper con ambos extremos y con sus implicaciones (Bustamante, 2013, p. 12). Con una teoría más precisa del campo podríamos, o bien diferenciar entre lo que pertenece y lo que no a aquello que puede ser descrito con ayuda de esa categoría, o bien diferenciar dos campos distintos.

El 19 de marzo de 2013, Alberto Martínez Boom hace lectura de un documento titulado *Lecciones para diferenciar: conceptos, historias y debates*. Siete bloques analíticos orientan su *lectio*: primero, una explicación de lo que significa preparar y “donar” una lección doctoral; segundo, el lugar y el valor de la cátedra para el doctorado, para los énfasis investigativos y para la universidad; tercero, el uso de conceptos y su relación con los enunciados; cuarto, la importancia de tener un pensamiento histórico y de incursionar en la historia de prácticas; quinto, una voluntad de diferenciación capaz de relacionar y tensionar conceptos como pedagogía, educación, didáctica, formación y currículo; sexto, la invitación a pensar la pedagogía como multiplicidad; y por último, una sugerente tensión entre el maestro y la función docente.

No voy a precisar esta abundancia, lo que no quiere decir que se obvие describir una que otra provocación. Habría que ofrecer el pensamiento, es decir, la manera como se comparte una palabra que comienza en uno y acaba en otro, Martínez Boom lo anuncia con claridad: “se puede hablar sin conceptos pero solo con ellos podemos hacer filosofía y pedagogía”. Se piensa con incompletitud, insuficiencia, sinuosidad e incertidumbre, de ahí que llegar al concepto signifique esfuerzo y rareza, relación que conecta concepto con enunciado. En todo caso, la provocación intentaba definir al propio concepto pero no desde sí mismo sino desde su uso: “los conceptos sirven para diferenciar, para precisar, para articular”. Utilidad que la lección ubica en suelo positivo: “los conceptos son la base positiva del campo de la educación y de la pedagogía”, lo que no excluye dos sentencias relacionales: “los conceptos son singularidades que entran siempre en flujos de pensamiento” y “los conceptos no preexisten, son históricos, entran en relación” (Martínez Boom, 2013, p. 3).

Otro de los detalles de aquella lección fue su particular doble tríada respecto de la pedagogía, a saber: la pedagogía existe en nuestra cultura como disciplina, saber y práctica, pero también importa pensar la pedagogía como multiplicidad, inmanencia y contingencia. Ambos esfuerzos señalan un espacio abierto y de incertidumbre: la pedagogía resulta útil para leer el mundo pero también tiene efectos en su gobierno; interesan sus análisis en términos de verdades discursivas tanto como sus experiencias en clave de realidades múltiples; importa su lugar como posibilidad para el pensamiento tanto como su no lugar al momento de intuir otros modos de existencia. De ahí aquel esquema de tensiones que cierra la lección y que dificulta la toma de postura, en el fondo no era otro el mensaje: pensar y diferenciar como ejercicio vital, pensar y diferenciar para luego descolocarse.

El 2 de abril de 2013, Martha Cecilia Herrera expone *Entre Mnemosine y Clío: Las pulsaciones de la experiencia humana*. La lección se estructuró en cuatro momentos: la relación historia-memoria en el trabajo historiográfico; una analítica de la memoria y de la experiencia al momento de hacer historia social y cultural; las preguntas metodológicas por la configuración, transmisión y reelaboración de la memoria; y la fundamentación de una pedagogía de la memoria respecto de la formación y de la enseñanza.

El primer centelleo recayó en el siglo xx y su herencia en términos de lo que podemos recordar, interpretar, conservar, resignificar, apropiar y transmitir. En otras palabras, ¿qué nos jugamos en tanto memoria de uno de los periodos más bélicos, genocidas y ampulosos en técnicas de miedo que se pueda recordar? ¿Cómo educar sobre estos acontecimientos? ¿Cómo convertir en experiencia lo inexpugnable y lo indecible, pero también lo potencialmente repetible? Fenómenos como Auschwitz, los campos de exterminio, las dictaduras latinoamericanas, las masacres en Ruanda, Bosnia y Kosovo, la violencia guerrillera y paramilitar en Colombia, nos llevan a pensar en lo que Mèlich calificó como *la cultura de lo inhumano* (2000, pp. 81-94). Ante lo cual la lección

oponía como antídoto una preocupación por la memoria que devendría en educación y pedagogía de la memoria.

Una cosa es la memoria como alusión mítica en Mnemosine y Clío, otra muy distinta la que nos salva del olvido en Heródoto, y ni qué decir de aquella que se convierte en disciplina en el siglo XIX o en memoria oficial en los archivos institucionales. La lección ofreció argumentos de diferenciación entre memoria e historia, entre ellos: la historia como operación intelectual representa una esfera de mayor reflexividad que la memoria; la memoria es un absoluto y la historia solo conoce lo relativo; la memoria es perceptiva en tanto que la historia se apoya en la facticidad (Herrera, 2013, p. 9). Ahora bien, los análisis de Paul Ricoeur optarán por una relación de mayor complementariedad que lleva el análisis a tres formas de la relación con el tiempo: el tiempo cosmológico (de la especie), el tiempo vivido (mundo de la vida) y el tiempo histórico (el que se institucionaliza).

Más allá del debate teórico, netamente historiográfico, podríamos quedarnos con las palabras de François Dosse: “los mayores avances de la historia provienen de la dignificación conquistada por la memoria histórica, ya sea de las mujeres, de las minorías regionales, de las minorías religiosas o de los grupos sociales sin voz. Este recorrido por la memoria colectiva de las más diversas experiencias sociales enriqueció constantemente a la historia en su fase reflexiva e historiográfica” (2009, pp. 14-25). Al final no se trata de un asunto que competa solo a los profesores de historia, en la memoria y su reflexión se pone en juego también nuestra ética.

El 16 de abril de 2013, Carlos Ernesto Noguera Ramírez aborda *La noción de gubernamentalidad y su utilidad para pensar las prácticas pedagógicas*. El eje de su trabajo es una lectura sistemática de Foucault, en particular, algunas de las herramientas metodológicas usadas en el desarrollo de sus investigaciones y que expuso en los cursos dictados en el *Collège de France*. Lo cierto fue que aquellos cursos sobre gobierno, población, seguridad, razón de Estado, fisiocracia, soberanía, liberalismo, estatalismo, pastorado, pero sobre todo, gubernamentalidad, proporcionan un

instrumental crítico profundamente novedoso para estudiar los temas de la educación.

La lección pasó por cuatro momentos. Al inicio se explicó la importancia de trabajar con una noción metodológica que sirve como utillaje para pensar. Se trata entonces de un instrumento para provocar, tensionar, incitar, mirar de otro modo, intuir lo impensado antes que conocer o reproducir lo ya sabido. En este sentido, utilizando un término antiguo que Pierre Hadot recuperó, podríamos decir que una noción metodológica es un instrumento de conversión (Noguera, 2013, p. 5). En el segundo momento se aborda la gubernamentalidad como noción metodológica a partir de una triple definición¹ pensada por Foucault para interrogar objetos específicos —como el Estado y la población— desde la exterioridad de las prácticas, lo que significa que el Estado no es el centro del poder sino uno de sus productos, lo que conlleva al investigador a pensar de nuevo.

En la tercera parte se asume la gubernamentalidad como ejercicio espiritual y ético que exige en Foucault remontarse a los griegos para estudiar las prácticas de sí. Por último, el expositor muestra posibles aplicaciones y efectos para pensar las prácticas pedagógicas que —según su tesis doctoral— se relacionan con el gobierno de la conducta. En diálogo con la lección mencionemos algunas posibles aplicaciones contemporáneas: a) el aprendizaje ha devenido en una forma de gobierno de la conducta humana;

1 Con esta palabra *gubernamentalidad*, aludo a tres cosas. Entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. Segundo por *gubernamentalidad* entiendo la tendencia, la línea de fuerza que en todo occidente no dejó de conducir, y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar 'gobierno' sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, [y por otro] el desarrollo de toda una serie de saberes. Por último, creo que habría que entender la '*gubernamentalidad*' como el proceso o mejor, el resultado del proceso en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en Estado administrativo durante los siglos xv y xvi, se gubernamentalizó poco a poco (Foucault, 2006, p. 136).

b) interesa analizar las formas de gobierno pedagógico de la población; c) la educación entendida como aprendizaje no solo es más económica, sino que es más veloz, se fundamenta en nuestra capacidad adaptativa como especie, es decir que utiliza argumentos de la biología y de la psicología para construir una teoría tanto de la acción como de la conducta posible de los sujetos; d) las prácticas de gubernamentalidad liberal —y el aprendizaje sería una de ellas— constituyen tanto una tecnología de sí como el lugar de una nueva normalidad susceptible de procesos de regulación y diferenciación; e) la educación actual reconfigurada como aprender a aprender se constituye en uno de los objetos centrales de lo que habría que pensar, una especie de *pathos* educativo que se extiende a lo largo de toda la vida y que modula nuestras capacidades, anhelos y deseos.

El 23 de abril de 2013, Alexander Ruiz Silva comparte su trabajo *Acerca del campo teórico de la educación*. Aquel prolegómeno fue decididamente conceptual:

Entiendo aquí por campo teórico de la educación una parcela del conocimiento que teniendo por objeto la educación de los seres humanos construye su corpus conceptual en la hibridación de teorías, distinciones conceptuales, métodos y técnicas de diversas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades; a esa confluencia, afortunada o no, se le llama pedagogía. (Ruiz, 2013, p. 1)

Asimilada la elasticidad de un concepto que parece devenir en campo teórico, la argumentación general de la lección se hizo por dos vías: la construcción de un sistema de creencias que busca legitimar un saber producido y, en segundo lugar, el problema de las orientaciones normativas.

Si se mira con cuidado, se logra advertir un intento de diálogo de esta lección con la cátedra de Carlos Ernesto Noguera, pero sobretudo con las disputas internas y externas de la noción de campo trabajada en la segunda sesión por Guillermo Bustamante. De igual forma, se hace explícita una comprensión del campo

fundamentado en la sociología reproductiva de Bourdieu y no en la deriva de las perspectivas intelectuales de Mario Díaz o conceptuales de Jesús Alberto Echeverri. Tres serían en definitiva los referentes de contrastación, la idea de comunidad científica de Thomas Kuhn, el concepto de campo científico de Pierre Bourdieu y la alusión a la arena transepistémica de Karin Knorr-Cetina.

Más que intentar mostrar la ilación del campo teórico, valdría la pena detenerse en algunos de los efectos que por allí circulan: el campo teórico no es tranquilo sino dinámico, estratégico, dominante y tenso; el conocimiento no es neutro, es interesado; la posición que un investigador ocupa dentro de un campo define su nivel de prestigio, reputación, competencia, autoridad y beneficio; en un campo es difícil de decidir algún tipo de supremacía de una producción teórica sobre otra; lo que está en disputa dentro de un campo teórico es nada menos que la autoridad científica; ciencia y política se entremezclan y subsisten en permanente interdependencia; tanto la comunidad científica como su producción teórica se expresa de modo normativo; el lenguaje académico de un campo específico define y prescribe las competencias y actuaciones de quienes hacen investigación.

El 30 de abril de 2013, Pablo Páramo lee su trabajo *Aportes a la pedagogía desde la pedagogía urbana*. Comienza su intervención aclarando que la pedagogía urbana va más allá de los planteamientos de las ciudades educadoras —los límites de la escuela frente a los contextos urbanos—, en ese sentido, la pedagogía urbana parte de algunos principios, a saber: el reconocimiento de las fronteras de la educación formal y no formal; la ciudad que se construye más allá de un espacio físico y la idea de repensar lo urbano.

Además del expositor, otros dos autores podrían servir de referente teórico de fundamentación: Antoni Colom (1996) y Jaume Trilla (1986). Colom se hace dos preguntas: ¿Qué puede ofrecer la educación para solucionar problemas generados por la ciudad? y ¿qué puede ofrecer la ciudad a los problemas generados por la educación? De esta manera se distinguen dos actividades complementarias: “aprender desde la ciudad” y “aprender la ciudad”.

Por su parte, Trilla toma la urbe ya no como un medio instructivo sino como objeto de aprendizaje, es decir, para aprender realmente qué es la ciudad y qué mensaje trasmite. Aprender la ciudad es participar en su construcción. Los planteamientos de Colom y Trilla son fundamentales porque logran poner en relación tres imágenes de la ciudad: la subjetiva, construida por cada quien; la objetiva, más global y profunda; y la imagen de una ciudad por construir.

El cuerpo de teorías que integrarían la pedagogía urbana, pero también su historia, su epistemología, sus prácticas educativas, surgen del estudio de las relaciones de tipo formativo que se dan entre el individuo o los grupos y los elementos espaciales: el propósito educativo de la pedagogía urbana es el de contribuir a la creación de una cultura ciudadana, la formación del individuo, la convivencia entre las personas y la apropiación de la ciudad a través de la participación en los distintos contextos que la construyen como experiencia urbana (Páramo, 2009, pp. 14-27).

Ahora bien, son varios los problemas teóricos que la pedagogía urbana busca resolver mediante la teorización: el primero de ellos es que la ciudad es un espacio donde se reconocen y aprenden las reglas de convivencia entre extraños; el segundo, que importan las prácticas sociales situadas en el espacio público (memoria, valores, costumbres, etc.); un tercer busca problematizar los sociolugares (cafés, parques, piscinas, centros comerciales, entre otros); y un cuarto problema abordaría los comportamientos urbanos responsables (no fumar, uso de la bicicleta, transporte público, ahorro del agua y la energía, no orinar en sitios públicos, actuar con solidaridad, manejo de basuras, respetar las señales de tránsito, etc.).

El 7 de mayo de 2013, Alfonso Torres Carrillo trabaja *La reflexión pedagógica en la educación popular*. Su lección parte de una crítica a las sociedades capitalistas y a su ejercicio de poder dominante y opresor. Dicha crítica crece con la radicalización de las luchas sociales y políticas en América Latina y la acogida en el continente del marxismo como la lectura principal de la realidad social. De igual manera, cuestiona el papel de la escuela y

problematiza su acción en la sociedad como aparato ideológico reproductor de las relaciones sociales y la ideología burguesa.

Sería necesario, entonces, proponer nuevos escenarios educativos. Para ello interesa que la “pedagogía haga de la opresión y sus causas objetos de reflexión de los oprimidos” (Torres, 2013), quienes a su vez se convierten en sujetos críticos, transformadores y conscientes. La formación política emancipadora incide en la transformación política de los sujetos, así como en la transformación de las ideologías (valores, representaciones, creencias y actitudes). Lo que se pretende al final es una construcción colectiva de conciencias y saberes, que afectan al sujeto como ser histórico y transformador. Se busca entonces una apropiación de la tradición histórica —de las lógicas culturales populares—, es decir, la “práctica se desenvuelve principalmente en lo cultural” (Torres, 2013, p. 21), y establece relación entre diferentes actores sociales, sin desconocer las relaciones de poder que se presentan entre ellos. El diálogo de saberes se constituye así en una herramienta fundamental de reconocimiento (Ghiso, 1992).

En la *refundamentación* de la educación popular se plantea el desencuentro con otros discursos pedagógicos contemporáneos, en especial con aquellos que no comprenden que toda práctica pedagógica es política y viceversa. El rescate de lo popular encuentra en lo educativo su propia axiomática: lo popular enuncia lo marginado, el estudiante de la educación popular se convierte en pueblo, la intencionalidad de la educación popular es lo emancipatorio, de ahí el compromiso con la promoción de la transformación social y la aspiración a fortalecer las expresiones de resistencia.

El 14 de mayo de 2013, Fidel Antonio Cárdenas Salgado expone sus *Reflexiones acerca de la medición del tiempo y sus legados*. En principio suena extraño que una cátedra sobre educación y pedagogía quiera hablar del tiempo, de su medición, de su abordaje en tanto forma absoluta. Sin embargo, no es posible establecer ninguna regla de producción de lo real por fuera del espacio y del tiempo, incluso sabemos por investigaciones de historia de la educación que la aparición de la escuela es un fenómeno asociable

a la creación de un tiempo y un espacio que antes no existía, pero no es a esto a lo que apunta la lección.

En la lógica de quien intenta escuchar, la primera advertencia es definitiva: “el manejo de la incertidumbre es una de las competencias exigidas por las sociedades del conocimiento”. Ahora bien, sabemos que la medición del tiempo es una compañera inseparable de la ciencia y que como anuncia Ilya Prigogine, *el hombre proviene del tiempo*. Entre el *homo mensura* de Protágoras y la importancia epistemológica de la noción de límite, la exposición aludió a Linneo (*nomina si nescis, perit et cognitio rerum*), Mosterín (los conceptos clasificatorios) y Shlessinger (*el mundo es conocible porque es ordenado*), pudo haber aparecido Filolao (*todas las cosas que pueden ser conocidas tienen límite*), pero el pitagorismo hace siglos que no está de moda.

En todo caso, nos quedamos esperando el tiempo educativo o, en su defecto, el tiempo escolar o la cuestión del tiempo respecto de la pedagogía. Lo que sí se abrieron fueron las tres ventanas anunciadas por aquel tiempo absoluto: la del tiempo del planeta y del hombre, la del tiempo que se esfuerza por medir todos los detalles y la del tiempo que nos excede tanto en inmortalidad como en incertidumbre.

El 21 de mayo de 2013, Alfonso Cárdenas Páez trabaja la lección: *Campo, lenguaje y formación*. La apuesta es directa: abordar el lenguaje y la pedagogía como elementos que hacen parte de un mismo campo donde el sujeto entra en relación con los otros. Los referentes propuestos conectan a Bajtín con Bourdieu para dar cuenta de la extrapolación que explica el papel del lenguaje en la formación del sujeto.

Un primer apartado de la lección refiere al campo intelectual y al campo de sentido, desde allí se aborda la espacialización y la ideologización de la pedagogía. El lenguaje va a cumplir el papel de mediación entre el sujeto y el lugar del otro; en los campos de sentido menciona el campo del orden lógico y analógico como relación que configura la praxis humana y condiciona las maneras de conocer y actuar de los seres humanos (Cárdenas, 2013, p. 4). En

un segundo apartado, alude a la relación del sujeto con el discurso a partir de la triple escisión causada por la modernidad (entre razón, conciencia e historia) que lo lleva a una definición dialógica de la formación, así: “la formación es una manera pedagógica de la comprensión humana” (Cárdenas, 2013, p. 5). Por último, hace referencia al lenguaje, la ideología y la formación como conceptos intencionales y preocupantes para la práctica y para el discurso pedagógico; preocupación que pone de manifiesto cómo la formación no puede ser asumida desde la epistemología sino desde la ética. Praxis que caracteriza los actos educativos como acontecimientos responsables orientados hacia el sentido. Para Cárdenas, la formación se fundamenta y resuelve en términos de una axiología.

El 29 de mayo de 2013, Germán Vargas Guillén, director del Doctorado Interinstitucional en Educación, cierra la Cátedra Doctoral con la lección titulada *Carne e individuación. La deconstrucción fenomenológica del patriarcalismo*. Perspicaz en su entonación, propuso merodear el problema. Si la educación la entendemos como reproducción simbólica y la pedagogía como una reflexión filosófica sobre la formación en tanto idea antropológica, habría que intentar pensar dicha formación desde la individualización y no desde la noción convencional de sujeto. La razón para este desplazamiento es simple, la noción de sujeto es heredera de una carga patriarcal² muy problemática.

Por lo pronto, habría que ubicar la pregunta por la formación en el terreno filosófico, de ahí que el expositor exprese que la formación acontece, siempre y cuando se fundamente una noción fuerte del yo. En este punto la filosofía puede trabajar tres herencias: la de Descartes, la de Husserl y la de Eckhart. Sin embargo, solo dos modelos de formación serían filosóficamente posibles: el idealismo formativo de Platón (la preeminencia de la idea sobre

2 “La principal función de la filosofía en una sociedad como la colombiana radica en superar el patriarcalismo mediante una estrategia de desmontaje”(Vargas, 2013, p. 1).

la forma) y el realismo formativo de Aristóteles (la actualización en la forma de la potencia). La apuesta de la lección termina por develarse, se trata de pensar la formación como desplazamiento fenomenológico que deviene individuación.

Aunque Vargas Guillén analiza y diferencia nociones como sujeto, yo, ego, conciencia y las articula al cuerpo como órgano de percepción determinante (lo que encarna, lo que individualiza), es la lectura de Gilbert Simondon (2009) la que muestra cómo la formación no procede ni de la idea, ni de la forma, sino de la información entre el individuo psíquico y el medio intersubjetivo, social, cultural e histórico. Es decir, que en lugar de refugiarse en los procesos de subjetivación, la cuestión pedagógica de la formación hace referencia a principios de individuación de los que se sacan interesantes derivaciones, por ejemplo: la esfera óptica de lo singular, el neologismo de la identidad, la reducción erótica de la carne, el descubrimiento de la gracia, la dialéctica eros-ágape, las nociones de acogimiento y de hospitalidad, las posibilidades del giro teológico, etc.

No puedo cerrar estas líneas de a oídas sin reconocer la importancia de la polifonía que se moduló en estas lecciones diversas. Cada uno de estos ejercicios necesitó el color de una hora, el clima de una trayectoria, la hondura de una experiencia, un estado de ánimo, la suma de paciencias, un tiempo propicio. Se puede juzgar que faltó mayor unidad temática pero no se puede desconocer la imaginación política que el Doctorado Interinstitucional en Educación entretejió con estas voces y con estos trabajos. Cada lección es un fragmento del libro total de lo que el doctorado investiga y problematiza, no se puede pedir más. Inventamos juegos para vencer el tedio.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1967). Campo intelectual y proyecto creador. En: *Problemas del estructuralismo* (pp. 135-182). Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Curso del Collège de France 2000-2001*. Anagrama.
- Bustamante, G. (2013). De una ambigüedad [productiva] en el concepto de campo. En: *Cátedra Doctoral Educación y Pedagogía*, Lección 2. Universidad Pedagógica Nacional.
- Canguilhem, G. (2004). *Escritos sobre la medicina*. Amorrortu.
- Cárdenas, A. (2013). Campo, lenguaje y formación. En: *Cátedra Doctoral Educación y Pedagogía*, Lección 10. Universidad Pedagógica Nacional.
- Castel, R. (2001). Presente y genealogía del presente, pensar el cambio de manera no evolucionista. *Revista Archipiélago*, 47, 67-74.
- Colom, A. (1996). La pedagogía urbana, marco conceptual de ciudad educadora. *Revista Aportes*, 45. Ciudad educativa y pedagogías urbanas. Dimensión Educativa.
- Dosse, F. (2009). La 'tyrannie' de la mémoire. *Trípodos*, 25, 13-25.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Fondo de Cultura Económica.
- García, C. (2007). *Los siete sabios (y tres más)*. Alianza.
- Chiso, A. (1992). Reflexiones sobre la pedagogía. *Papeles del CEAAL*. CEAAL.
- Herrera, M.C. (2013). Entre Mnemosine y Clío: Las pulsaciones de la experiencia humana. En: *Cátedra Doctoral Educación y Pedagogía*, Lección 4. Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, A. (2013). Lecciones para diferenciar: conceptos, historias y debates. En: *Cátedra Doctoral Educación y Pedagogía*, Lección 3. Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, A., Vasco, C. E. y Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: Una perspectiva epistemológica. *Filosofía de la Educación*. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, Tomo 29, 99-127.

- Mèlich, J. C. (2000). El fin de lo humano ¿Cómo educar después del holocausto? *Revista Enrahonar*, Quaderns de filosofia, 31, 81-94.
- Noguera, C. E. (2013). La noción de gubernamentalidad y su utilidad para pensar las prácticas pedagógicas. En: *Cátedra Doctoral Educación y Pedagogía*, Lección 5. Universidad Pedagógica Nacional.
- Orozco, J. C. (1993). La pedagogía en los umbrales de la ambigüedad. *Revista Pedagogía y Saberes*, 4, 43-48.
- Páramo, P. (2009). Pedagogía urbana: Elementos para su delimitación como campo de conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, 57, 14-27.
- Ruiz, A. (2013). Acerca del campo teórico de la educación. En: *Cátedra Doctoral Educación y Pedagogía*, Lección 6. Universidad Pedagógica Nacional.
- Simondon, G. (2009). *La Individuación*. Editorial Cactus.
- Torres, A. (2013). La reflexión pedagógica en popular. En: *Cátedra Doctoral Educación* Lección 8. Universidad Pedagógica Nacional.
- Trilla, J. (1986). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y el material de la escuela*. Alertes Ediciones.
- Vargas, G. (2011). *Ausencia y presencia de Dios. Diez estudios fenomenológicos*. San Pablo.
- Vargas, G. (2013). Carne e individuación. La deconstrucción fenomenológica del patriarcalismo. En: *Cátedra Doctoral Educación y Pedagogía*, Lección 11. Universidad Pedagógica Nacional.

PARTE II.
Campo intelectual de la
educación y disciplinas

Entre Mnemosine y Clío: Las pulsaciones de la experiencia humana

Martha Cecilia Herrera

Profesora titular de la Universidad Pedagógica Nacional
Coordinadora del grupo de investigación
de Educación y Cultura Política,
perteneciente al Énfasis de Educación, Cultura y Desarrollo

En primer lugar, quiero felicitar y agradecer a los profesores Germán Vargas y Alex Ruiz por haber concretado la idea de una cátedra magistral en el doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional. Las cátedras magistrales en nuestra universidad tienen como antecedentes inmediatos la cátedra de la Maestría en Educación, que ya va por su cuarta versión, y la cátedra Paulo Freire en lo referente a espacios de formación no institucionalizados.

La virtud que, a mi parecer, tiene esta primera versión de la cátedra es la de ofrecer un abanico amplio sobre los acercamientos que hacemos los profesores del doctorado a nuestros objetos de estudio en el que, más allá de las disputas y controversias respecto a la legitimidad de los conceptos con los que trabajamos y a su validez dentro del campo intelectual de la educación, se visibiliza el despliegue de las diferentes tradiciones de disciplinas, trayectorias investigativas y apuestas formativas de los profesores que

integrarnos el cuerpo doctoral y, en ese sentido, parte del bagaje intelectual acumulado por Universidad Pedagógica Nacional no solo es este lugar sino en los distintos espacios de formación en los que interactuamos los profesores del Doctorado.

Hace algún tiempo, cuando María Cristina Martínez entró a la Maestría en Educación, nos propuso a varios la idea de cátedras magistrales en las que alguno de nosotros hiciésemos disquisiciones teóricas ante grandes públicos y en donde diésemos sentido académico a las categorías de profesores titulares, asociados y asistentes, a la manera de las universidades europeas y de otras universidades en América Latina. En aquella ocasión, no incentivé esta iniciativa porque siempre he sido partidaria de establecer relaciones cercanas con los estudiantes como estrategia formativa y me parecía que los grandes grupos desdibujaban esta posibilidad. No obstante, hoy en día, debo reconocer la importancia y validez de este tipo de espacios que no se oponen de ninguna manera a ambientes de formación, si se quiere, más personalizados, en el entendido de que en la universidad deben florecer múltiples espacios académicos y culturales en los cuales estudiantes y profesores podamos interactuar de diversas maneras.

Cuando Germán me invitó a participar en la cátedra, me sugirió reflexionar acerca del tema de la memoria, consciente de que en los últimos años he venido trabajando en torno a esta categoría. En este sentido, la conferencia que se presenta en el marco de la cátedra doctoral Educación y Pedagogía, inaugurada este año por el Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Pedagógica Nacional, aborda, en primer lugar, algunas reflexiones en torno a las relaciones entre historia y memoria y sus implicaciones para el quehacer historiográfico; en segundo lugar, se detiene en varias de las aristas en juego en el análisis de la memoria, en una perspectiva de historia social y cultural; y, en tercer lugar, retoma algunos interrogantes sobre la configuración, transmisión y reelaboración de la memoria, así como sobre el papel de una pedagogía de la memoria en la formación política y en la enseñanza de la historia reciente. Esta reflexión se inscribe dentro

de los objetivos propuestos como parte de una investigación en curso en torno a narrativas testimoniales sobre la violencia política y configuración de subjetividades en América Latina (Herrera, 2012). Este proyecto forma parte, a su vez, de las preocupaciones que acompañan los derroteros del programa de formación e investigación sobre memorias de la violencia política y constitución de subjetividades en América Latina, que adelanta nuestro grupo de investigación Educación y Cultura Política en la universidad, en el marco de la Maestría y del Doctorado en Educación, con desdoblamientos en otros programas de formación y al cual están inscritos los proyectos de tesis de nuestros estudiantes (Herrera *et al.*, 2012).

Los acontecimientos límites y las resignificaciones de la memoria

¿Por qué hay tantos golpes de memoria
y tanta rememoración en nuestras inquietas
sociedades? ¿Y por qué, en contrapunto o en
contraparte, los historiadores se interesan tanto en
la memoria de la gente y en la de los pueblos, por
qué han convertido esto en un auténtico y vivaz
objeto de sus estudios?

RIoux

Hay momentos, periodos, coyunturas históricas, en los cuales se ponen a prueba las categorías con las que los seres humanos han tratado de dar inteligibilidad a sus prácticas y a su diario transcurrir. Es el caso de las categorías *historia* y *memoria* en el siglo xx, sacudidas, al igual que buena parte del andamiaje del pensamiento social heredado, por los acontecimientos que caracterizaron esta centuria relacionados con guerras, genocidios y crímenes de lesa humanidad, los cuales pusieron en cuestión los idearios del pensamiento ilustrado y su fe en la razón y en la técnica como motores de progreso y civilización. Estos hechos dejaron emerger de

manera significativa gran multiplicidad de memorias en disputa sobre los acontecimientos fundacionales del siglo xx, que a su vez interpelaron las interpretaciones historiográficas sobre lo acontecido, sobre las temporalidades de la experiencia humana, sobre lo digno de ser recordado y, por lo tanto, conservado y transmitido, pero también apropiado y resignificado.

Todo ello reverbera en el ámbito de la educación cuando nos preguntamos cómo educar a las nuevas generaciones sobre estos acontecimientos en la mira de procesar las experiencias vividas por sus antecesores, aprender de los errores y dificultades pasadas, e infundir el imperativo ético de que no se repitan crímenes de lesa humanidad y de violencia política desmedida. Problemática que coloca en primer plano el debate respecto a las formas de transmisión y recreación del bagaje social y, en especial, lo relacionado con acontecimientos traumáticos referidos a experiencias límites y a lo que muchos denominan lo *inexpugnable* y lo *indecible*, pero potencialmente repetible.

Lo que hizo crisis a partir de acontecimientos como Auschwitz o las dictaduras del Cono Sur, o las masacres en Ruanda, Bosnia, Kosovo, o las de los paramilitares en Colombia, por poner solo algunos ejemplos, son los modelos de organización societal y la concepción de ser humano que desde allí se agencian, herederos en alguna medida del ideario ilustrado. Desde esta perspectiva, es pertinente propender en el escenario educativo por la configuración de nuevos idearios sociales y nuevas subjetividades y por hacer uso de una pedagogía de la memoria, entendida, en el sentido que le da Paul Ricoeur, como la acción de enmarcar la cultura de la memoria mediante un proyecto educativo, capaz de abordar los acontecimientos de política que han marcado la historia reciente y someterlos a la criba de la crítica, para propiciar transformaciones de orden subjetivo en nuestras maneras de encarar al otro y asumir responsabilidades no solo por el *cuidado de sí*, sino también por el *cuidado de ellos y de nosotros* (Ricoeur, 2008). En este horizonte, como afirma Mèlich (2000):

Para seguir pensando la acción educativa después de la *Shoah* es necesario replantearse la forma que debe tomar la subjetividad. El holocausto ha servido para descubrir *la cultura de lo inhumano*. En los campos de exterminio el ser humano descendió hasta el umbral más precario de su humanidad. En el Lager la ley era clara: *cada uno para sí mismo*. No hay ni padres, ni hermanos, ni amigos. Cada uno vive y muere por su cuenta. Solo. (p. 2)

El holocausto es un acontecimiento porque desde él nuestra concepción del mundo y de las relaciones humanas ha cambiado radicalmente. *El concepto ilustrado de cultura y de educación ha dejado de tener vigencia*. Tampoco se trata de menospreciar a la Ilustración, pero los ilustrados no vivieron Auschwitz, nosotros sí. Lo grave es que muchos teóricos de la cultura y de la educación continúan trabajando como si nada hubiera pasado, y desde luego hacen caso omiso del «nuevo imperativo categórico» propuesto por T. W. Adorno: *¡Que Auschwitz no se repita!* (p. 6)

De este modo, los acontecimientos que han caracterizado el siglo xx, referidos a los problemas de violencia política y a otra multiplicidad de factores relacionados con la crisis de los Estados nacionales, con los desarrollos de la comunicación y los nuevos repertorios tecnológicos, con nuevos patrones de consumo y de movilidad social, entre otros aspectos (Huysen, 2007; Rioux y Sirinelli, 1998), han propiciado la formación de un campo de estudios sobre la memoria al que han contribuido diversas disciplinas de las ciencias sociales y de las neurociencias, y cuya consolidación se ha dado a partir de la segunda mitad del siglo xx. Las reflexiones y elaboraciones dadas en este campo de estudios tienen implicaciones en el campo de la educación al propiciar la circulación de nuevos modos de comprensión de la memoria y su papel en la formación de los sujetos, así como al haber colocado en la agenda investigativa preocupaciones sobre la historia reciente y su enseñanza (Popkewitz, 2003), alimentadas por la historia social y cultural, entre otras disciplinas, y en donde se abre paso la idea de una educación para la memoria o de una pedagogía de la memoria.

Algunas de las expresiones contemporáneas de la memoria pueden ser vistas a través de la literatura y de la narrativa testimonial (Herrera, 2012). Así como lo afirma el poeta chileno Raúl Zurita, quien decía en una entrevista que:

Tal vez la misión de la literatura en estos países, si es que tiene alguna, deba ser darle, en nombre de la sociedad, sepultura a todos aquellos cuerpos que en esta historia no han terminado de morir y que por eso no han terminado de vivir sus vidas. (Zurita, s. f., citado por Piña, 1990, p. 230)

En su texto *Canto a su amor desaparecido* (1987) podemos ver las relaciones entre lenguaje poético, memoria individual y memoria social en contextos de carácter represivo. He aquí un fragmento de dicho trabajo:

Canto a su amor desaparecido

Ahora Zurita —me largó— ya que de puro verso y desgarró te pudiste entrar aquí, en nuestras pesadillas: ¿tú puedes decirme dónde está mi hijo?

A la Paise — A las Madres de la Plaza de Mayo — A la Agrupación de Familiares de los que no aparecen — A todos los torturados, palomos del amor, países chilenos y asesinos:

Canté, canté de amor, con la cara toda bañada canté de amor y los muchachos me sonrieron. Más fuerte canté, la pasión puse, el sueño, la lágrima. Canté la canción de los viejos galpones de concreto. Unos sobre otros decenas de nichos los llenaban. En cada uno hay un país, son como niños, están muertos. Todos yacen allí, países negros, África y sudacas. Yo les canté así de amor la pena a los países. Miles de cruces llenaban hasta el fin el campo.

Entera su enamorada canté así. Canté el amor: Fue el tormento, los golpes y en pedazos nos rompimos. Yo alcancé a oírte, pero la luz se iba.

Te busqué entre los destrozados, hablé contigo. Tus restos me miraron y yo te abracé. Todo acabó.

No queda nada. Pero muerta te amo y nos amamos, aunque esto nadie pueda entenderlo.

Ay amor, quebrados caímos y en la caída lloré mirándote. Fue golpe tras golpe, pero los últimos ya no eran necesarios.

Apenas un poco nos arrastramos entre los cuerpos derrumbados para quedar juntos, para quedar uno al lado del otro. No es duro ni la soledad. Nada ha sucedido y mi sueño se levanta y cae como siempre. Como los días.

Como la noche. Todo mi amor está aquí y se ha quedado:

Pegado a las rocas al mar, a las montañas.

Pegado, pegado a las rocas al mar y a las montañas.

Recorrí muchas partes.

Mis amigos sollozaban dentro de los viejos galpones de concreto.

Los muchachos aullaban.

Vamos, hemos llegado donde nos decían —le grité a mi lindo chico.

Goteando de la cara me acompañaban los señores.

Pero a nadie encontré para decirle “buenos días”, solo unos brujos con máuser ordenándome una bien sangrienta.

Yo dije —están locos, ellos dijeron —no lo creas.

Solo las cruces se veían y los viejos galpones cubiertos de algo.

De un ballonetazo me cercenaron el hombro y sentí mi brazo al caer al pasto.

Y luego con él golpearon a mis amigos.

Siguieron y siguieron pero cuando les empezaron a dar a mis más cercanos corrí al urinario a vomitar.

Inmensas praderas se formaban en cada una de las arcadas, las nubes rompiendo el cielo y los cerros acercándose.

Cómo te llamas y qué haces me preguntaron.

Mira tiene un buen culo. Cómo te llamas buen culo bastarda chica me preguntaron.

Pero mi amor ha quedado pegado a las rocas al mar y a las montañas.

Pero mi amor te digo ha quedado

adherido a las rocas al mar y a las montañas.

Ellas no conocen los malditos galpones de concreto.

Ellas son. Yo vengo con mis amigos sollozando.

Yo vengo de muchos lugares. Yo vengo llorando.
Fumo y pongo con los chicos. Solo un poco del viejo pone y saca.
Es bueno para ver colores.
Pero nos están cavando frente a las puertas.
Pero todo será nuevo, te digo.
Oh, sí chico lindo.
Claro dijo el guardia, hay que arrancar el cáncer de raíz.
Oh sí. Oh sí.
El hombre cortado me sangraba y era olor raro la sangre.
Dando vueltas se ven los dos enormes galpones.
Marcas de TNT, guardias y gruesas alambradas cubren sus vidrios rotos.
Pero a nosotros nunca nos hallarán porque nuestro amor está pegado a las rocas, al mar y a las montañas.
Pegado, pegado a las rocas al mar y a las montañas.
Pegado, pegado a las rocas al mar y a las montañas.
Murió mi chica, murió mi chico, desaparecieron todos.
Desiertos de amor. (1987, p. 5-6 y 8-9)

Algunas de las preocupaciones que el campo de estudios sobre la memoria aborda en el ámbito investigativo aluden a la relación de la memoria con el pasado y, en esta medida, con la historia y su enseñanza, así como a las dimensiones individual y social de la memoria y a sus nexos con la esfera de lo político. A continuación abordaré algunos de estos elementos.

Las temporalidades de la experiencia humana como problemática histórica

Las nueve Musas eran hijas de Júpiter y de Mnemosina, diosa de la memoria; presidían a las artes y las ciencias, a la música y a la poesía. Los poetas las llaman hijas de la memoria, porque a esta facultad deben los hombres todos sus conocimientos. Sus nombres eran Caliope, Clío,

Erato, Euterpe, Melpómene, Talía, Polimnia,
Terpsicore y Urania. Clío es la Musa de la historia;
se la representa coronada de laureles, y teniendo,
como Caliope, una trompeta en la mano derecha, y
un libro en la izquierda.

Mitología de la Juventud. PIERRE BLANCHARD

La pequeña Clío, hija de Mnemosine y de
Zeus, distraerá a los dioses y encantará a los
poetas. Su aliento, decía Hesíodo, acariciará para
siempre a los mortales para anunciarles
“lo que será y lo que fue”.

RIoux

Para Heródoto, considerado uno de los fundadores de la historia, esta tenía como finalidad hacer las veces de guardiana de la memoria, de contrarrestar los implacables efectos del olvido, lo cual nos indica los enigmas y problemáticas que ha tenido que afrontar el ser humano para dar continuidad al bagaje social acumulado y dar asidero material a la memoria que lo vehiculiza. En este ámbito, los relatos y narraciones orales han jugado un papel importante en la sedimentación de referentes culturales en los cuales la memoria tiene un papel destacado y cobra mayores alcances con la invención de la imprenta moderna y con los avances de las tecnologías de la información y la comunicación en los siglos posteriores (Yates, 2005; Chartier, 1997; Hutton, 1993).

Cuando la historia adquiere el estatus de disciplina en el siglo XIX, se sacraliza su lugar como cancerbera de la memoria social en función de los Estados nacionales y sus propósitos de configurar comunidades políticas de carácter nacional (Anderson, 1996). Así, se convierte en una memoria oficial pero también en una memoria selectiva que impone su verdad como *la verdad* sobre los hechos pasados, amparada en la legitimidad que le da el uso del método histórico como garantía del conocimiento objetivo, científico, de allí derivado.

No obstante, así la historia haya pretendido colocar a la memoria bajo marcos institucionales, ella continúa siendo un recurso permanente de los seres humanos en la constitución de sus subjetividades y materia prima sobre la que se basa la historia, desbordando los cánones que han regulado sus relaciones. De este modo, cuando los historiadores se sitúan frente a la problemática de la memoria, coinciden en afirmar que, si bien historia y memoria abordan como objeto común el pasado, lo hacen de manera diferente, señalando ya sea la inconmensurabilidad de sus diferencias o la plausibilidad de sus acercamientos. Para esta última tendencia, la posibilidad de establecer puentes entre historia y memoria se apoya en el uso de la noción de temporalidad como la que permite encontrar problemáticas comunes entre ellas, a pesar de sus diferencias y singularidades.

Así, cuando los historiadores enfatizan las diferencias entre historia y memoria, lo hacen con argumentos que aluden al carácter disciplinar de la historia y su posibilidad de abordar la memoria como objeto de investigación a través de un adecuado acercamiento epistemológico. Según el teórico de la historia cultural, Jean-Pierre Rioux:

[...] historia y memoria se oponen... La historia es un pensamiento del pasado y no una rememoración... Su voluntarismo crítico y su obsesión científica erigen a distancia un tema de estudio que en seguida él modelará a su antojo y con sus reglas, destruyen el recuerdo-fetiché, desenmascaran a la memoria sacándola de sus espacios naturales. Por el contrario, esta se alimenta de un tiempo dilatado en los límites orgánicos de una conciencia individual o colectiva. (1998, pp. 341-342)

Para Pierre Nora (1993), la memoria garantiza la sedimentación y transmisión de los procesos vividos por los grupos humanos a lo largo de su devenir, no es estática ni homogénea; por el contrario, está sometida a permanente transformación y sujeta a la dialéctica entre recuerdo y olvido, lo cual la hace vulnerable

a múltiples abusos políticos y deformaciones inconscientes. A diferencia de ello, la historia como operación intelectual representa una esfera de mayor reflexividad que somete a crítica la memoria. La memoria se articula a:

[...] lo concreto, en el espacio, en el gesto, en la imagen, en el objeto. La historia solo se liga a las continuidades temporales, a las evoluciones y a las relaciones de las cosas. La memoria es un absoluto y la historia solo conoce lo relativo. (p. 9)

En esta misma línea, para Michael Pollak (1989) la diferencia entre los hechos contruidos por la memoria y los hechos históricos estriba en que los primeros se basan en las percepciones, en la forma como las personas o grupos aprenden y retienen determinados acontecimientos. Por su parte, los hechos históricos se apoyan en la facticidad. Los registros producidos a partir de las percepciones de la realidad se mantienen tan fuertemente anclados que fundan temporalidades y configuran periodos, desafiando la cronología oficial respaldada en la facticidad.

En contraste con esta primera aproximación que remarca las diferencias entre las dos nociones, una segunda aproximación hace énfasis en sus afinidades, para lo cual hace uso de la noción de temporalidad como hilo que las engarza. Paul Ricoeur (2008) constituye sin duda el representante más conspicuo de esta tendencia. Este autor concibe las relaciones entre historia y memoria más en términos de complementariedad que de oposición, aunque sus nexos no estén exentos de conflictos. Afirma que la memoria es la matriz de la historia y no solo uno más de sus objetos de estudio, a la vez que señala los límites de la cientificidad de la historia y por ello la dificultad de que esta cientificidad sea pensada como el rasgo diferencial entre las dos nociones. Según él, a pesar de los esfuerzos llevados a cabo por la historiografía moderna, la historia no se puede emancipar del relato, lo cual hace que deba lidiar con las tensiones y pendularidades derivadas de las relaciones entre subjetividad

y objetividad, realidad y ficción, narración literaria y narración histórica, memoria y olvido.

Para Ricoeur (2008), la experiencia humana está marcada por la temporalidad en cuanto las nociones de memoria e historia aluden a dimensiones de este flujo temporal. Horizonte desde el cual el autor estructura el estudio de esta experiencia en tres ejes cuyas pulsaciones se perciben siempre a contrapelo entre Mnemosine y Clío. Estos ejes son articulados a partir de tres temporalidades: el tiempo vivido, el tiempo histórico y el tiempo cosmológico. Veamos:

Ricoeur se refiere al tiempo vivido para hacer alusión al mundo de la vida, a la vivencia de los seres humanos en su cotidianidad y en su diario transcurrir. Estrato aprehensible a través de una fenomenología de la memoria que permitiría la recuperación de la experiencia, de la memoria vivida. En este nivel analítico el autor introduce el papel de la narración como la posibilidad de que, a través de los recuerdos, de la rememoración, se pueda dar cuenta de la experiencia, comunicarla. El segundo estrato alude al ingreso de la memoria en el campo de lo institucionalizado y a su legitimación a través de la disciplina histórica, para tornar la memoria vivida en memoria histórica, una memoria que toma distancia de la experiencia vivida, aprehensible a través de una epistemología de la historia atenta a los problemas del conocimiento histórico. El tercer estrato, el tiempo cosmológico, se pregunta por la condición histórica que nos atraviesa como especie, como humanidad, cuya existencia ha trascendido a lo largo del tiempo. A su reflexión se dedicará la hermenéutica, en cuya dimensión cobra vigor la categoría de conciencia histórica, así como el posicionamiento ético y político frente a los hechos rememorados.

Según este filósofo francés, cuyos aportes han sido cruciales para el campo de la historia, campo del cual él mismo ha retomado categorías para sus propias elaboraciones (lo que señala, a su vez, la complejidad de los préstamos y apropiaciones en el campo de las ciencias sociales y humanas), bajo los pasos de la memoria y de la

historia se abre el dominio del olvido constituido como la mayor expresión de la vulnerabilidad de nuestra condición histórica y de la fiabilidad de la memoria. Para el autor, estos tres tiempos, el vivido, el histórico y el cosmológico, tienen como problemática común la representación del pasado y las aporías que le son inherentes al tratar asuntos referidos a la presencia del pasado, la cual es entendida como la huella de una cosa ausente. Según él:

[...] no tenemos nada mejor que la memoria para garantizar que algo ocurrió antes de que nos formásemos el recuerdo de ello. La propia historiografía —digámoslo ya— no logrará modificar la convicción, continuamente zaherida y continuamente reafirmada, de que el referente último de la memoria sigue siendo el pasado, cualquiera que pueda ser la significación de la ‘paseidad’ del pasado. (Ricoeur, 2008, p. 23)

Ricoeur retoma a Bernard Lepetit, historiador de la Escuela de los Annales, quien propone un modelo analítico para dar solución a la separación, muy corriente en el tratamiento historiográfico, entre larga duración y tiempo corto. Basado en el presupuesto de que el presente de la acción es el tiempo de la historia, para Lepetit el historiador no tiene como tarea el análisis del pasado sino del proceso histórico, el cual entiende como un presente en continuo deslizamiento.

Esta idea es compartida por Francois Dosse, historiador también de los Annales, al retomar la noción de regímenes de historicidad, propuesta por François Hartog (2003), para abordar la pluralidad con la que los seres humanos viven su relación con el tiempo y las formas como experimentan sus clivajes. Esta noción permite pensar las modalidades del tiempo en las diferentes civilizaciones, estableciendo, a su vez, un puente entre la parte subjetiva del sujeto histórico, individual o colectivo y el estado objetivo de existencia en el tiempo, a la vez que posibilita identificar las proximidades entre memoria e historia en tanto dimensiones que aluden a formas de temporalidad de la experiencia humana.

En palabras de Dosse:

[...] los recientes estudios de la historia social de la memoria muestran hasta qué punto la oposición canónica entre historia y memoria ya no es pertinente. Las reelaboraciones que señalan los acercamientos entre estas dos nociones nos recuerdan la dimensión humana de la disciplina histórica. (2009a, p. 15)

En este sentido, como afirma Rioux (1998): “El estudio de la memoria obliga al historiador a aceptar que estudia el tiempo más que el pasado, y que su construcción se inscribe en una orquestación de tiempos polifónicos” (p. 317). Y también, como afirma Nelly Richard, “es la laboriosidad de esta memoria insatisfecha que no se da nunca por vencida, la que perturba la voluntad de sepultación oficial del recuerdo mirado simplemente como un depósito fijo de significaciones inactivo” (2007, p. 135).

Como puede verse, la serie de problemáticas a las que hemos aludido, y que llevaron a colocar la memoria en la agenda pública y académica a lo largo del siglo xx y lo que va del xxi, señalan varios retos para la historia como disciplina, en lo referente al abordaje y tratamiento de algunos de los fenómenos que caracterizan las sociedades contemporáneas, lo que la aboca a abordar los avances dados en el campo de estudios sobre la memoria, ya que como afirma Dosse (2009b):

Los mayores avances de la historia provienen de la dignificación conquistada por la memoria histórica, ya sea de las mujeres, de las minorías regionales, de las minorías religiosas o de los grupos sociales sin voz. Este recorrido por la memoria colectiva de las más diversas experiencias sociales enriqueció constantemente a la historia en su fase reflexiva e historiográfica. Paul Ricoeur muestra cómo la memoria es la primera matriz de la Historia y está en la base de la reapropiación del pasado histórico. Esta interpenetración no se da sin tensiones, a veces fuertes, pero este es el horizonte ineludible de las relaciones Historia/ memoria. (p. 5)

Experiencia, transmisión y reconfiguración de la memoria

Bajo la historia, la memoria y el olvido. Bajo la memoria y el olvido, la vida. Pero escribir la vida es otra historia. Inacabamiento [...]

RICOEUR

¿Cómo recordar y cómo escribir sobre aquello que se recuerda para que no sean desalojados de nuestro presente los múltiples significados del recuerdo?

ZUFFI

La memoria funciona a partir de sensaciones, imágenes y representaciones en las cuales se expresan las distintas configuraciones históricas y culturales que caracterizan una sociedad específica y los grupos que la constituyen. La experiencia de la que se sirve la memoria para dar sentido a la multiplicidad de percepciones, temporalidades y significaciones que la articulan hace uso del lenguaje para su elaboración y transmisión. De esta manera, el relato se constituye en la mediación a través de la cual es posible tanto la configuración de la experiencia como su explicación y posibilidad de comunicación.

Si bien podemos concordar con Le Goff (1991), historiador de la escuela de los Annales, cuando hace un recorrido sobre la categoría de memoria y señala la dimensión individual de la misma, al decir que esta, “como capacidad de conservar determinadas informaciones, remite ante todo a un complejo de funciones psíquicas, con el auxilio de las cuales el hombre está en condiciones de actualizar impresiones o informaciones pasadas, o que el se imagina como pasadas” (p. 131), es preciso reconocer también que los individuos forman parte de contextos en los cuales la memoria se constituye y reconstituye socialmente, puesto que individuo y sociedad son maneras de nombrar entramados de un mismo tejido, en el cual aunque cada uno de ellos pueda ser identificado con sus

propias filigranas, forman parte de una misma obra (Connerton, 1996; Edwall, 1994).

Halbwachs (1950), quien acuñó el término memoria colectiva, se refirió a la imposibilidad de separar las dimensiones individuales y colectivas en el análisis de los fenómenos relacionados con la memoria, puesto que esta posee indefectiblemente un componente social:

Cualquier recuerdo, aunque sea muy personal, existe en relación con un conjunto de nociones que nos dominan más que otras, con personas, grupos, lugares, fechas, palabras y formas de lenguaje, incluso con razonamientos e ideas, es decir, con la vida material y moral de las sociedades de las que hemos formado parte. (p. 38)

En este sentido, como señalan Middleton y Edwards:

[...] la enorme significación de los recuerdos, su contenido y organización (su significado personal y social), sus contextos y apariciones en el flujo de la experiencia normal no puede explicarse refiriéndose solo a procesos mentales. Estos contenidos, procesos y experiencias solo tienen sentido en el contexto de la ideología y la acción social, la colectividad y la cultura y la pragmática cotidiana de la comunicación. (1992, p. 34)

Desde esta misma perspectiva, para Ricoeur nadie recuerda solo, existen nexos generacionales que nos anudan a diversas temporalidades y a recuerdos y olvidos de índole grupal, motivo por el cual para este filósofo no se debe entrar en el campo de la historia con la hipótesis de la polaridad entre memoria individual y memoria colectiva, sino con la de la triple atribución de la memoria: a sí, a los próximos y a los otros. Para el autor, la memoria personal y la memoria colectiva se configuran de manera relacional; así mismo, resalta el papel de la memoria en la constitución de las identidades caracterizada por su bipolaridad, en donde lo personal y lo colectivo están en mutua imbricación.

La fragilidad que caracteriza a la memoria, problematizada desde los mismos griegos y romanos, debido a su selectividad, a su alto grado de fragmentación, a sus compromisos con el presente en que es activada, a su compleja dinámica entre recuerdo y olvido (Hutton, 1987), pone al descubierto el carácter aporético del pasado en cuanto representación, puesto que se caracteriza por *ser una huella presente de una cosa ausente* (Ricoeur, 2008). Igualmente, las versiones sobre el pasado, las formas de su tratamiento histórico, así como las memorias colectivas que son desplegadas en determinados momentos, dejan emerger las problematizaciones que una sociedad o, mejor, sus distintos grupos sociales, elaboran sobre determinados asuntos, a la vez que muestra las pugnas existentes respecto a las formas de conceptualizarlos y de tramitarlos.

Estas tensiones tienen expresión alrededor de las políticas de la memoria en lo referente a qué es lo digno de ser olvidado o rememorado, dónde, cuándo, por quiénes y de qué manera, aspecto que, como ya mencionamos en la primera parte, llevó en ocasiones a que la historia cristalizase, a favor de los Estados nacionales, ciertos hechos y las versiones sobre ellos como los legítimos y verdaderos. En este plano nos enfrentamos a lo que autores como Todorov (2000) han nombrado como usos y abusos de la memoria y en donde la dupla memoria e historia entran en complejos juegos e intersecciones a veces de dudosa factura. Como juegos e intersecciones a veces dice Ricoeur (2008): “Historia enseñada, historia aprehendida, pero también historia celebrada. A la memoria forzada se le agregan las conmemoraciones conve-nidas. Un pacto dudoso se establece así entre la rememoración, memorización y conmemoración” (p. 116).

En este sentido, puede verse cómo en las opciones que los grupos sociales toman respecto a qué recordar y qué olvidar están involucrados imaginarios y formas de ver el mundo, así como los posicionamientos de los sujetos respecto a lo rememorado. Para Schmucler (2005), en el:

[...] qué se debe recordar está lo que sustenta la idea de una ética constitutiva de la memoria. Porque se rescata del olvido según los valores con que se mira el mundo existente. Antes del rescate, antes de la memoria, están estos valores que impulsan a rescatar o dejar en el olvido determinadas cosas. La memoria es la práctica de una ética. Una ética que está antes del hacer, antes de la historia, pero que solo se muestra en ese hacer. (s. p.)

De ahí que sea crucial “para cualquier desarrollo de políticas educativas de la memoria la interrogación acerca de cómo indagar en el pasado desde el presente: qué recordar, cómo recordar y para qué recordar” (Rosemberg y Kovacic, 2010).

Desde esta perspectiva, podemos compartir algunas de las inquietudes del historiador francés Jean-Pierre Husson (2000) cuando se interroga acerca de:

¿Qué significado tiene educar en la memoria hoy en día? ¿Qué relación existe entre memoria e historia? ¿Y entre memoria y conocimiento del pasado? ¿Y entre memoria y construcción-reconstrucción-recreación-representación del pasado? ¿Y entre memoria y enseñanza de la historia? ¿La memoria no es una reconstrucción del pasado influida por el presente? ¿Por qué es necesario recordar? Y si educar la memoria tiene sentido, ¿qué memorias debemos enseñar? (s. p.)

Interrogantes que más que dar respuestas cabe señalarlos como referentes sobre los que es pertinente volver una y otra vez y respecto a los cuales cada momento histórico, situación y acontecimiento específico marcarán el análisis que se haga respecto a las características que cobre la educación de la memoria y sus incidencias en la formación política en las sociedades contemporáneas.

En términos generales, un trabajo pedagógico basado en la memoria implica una serie de compromisos y supuestos por parte del educador, a los cuales hacíamos referencia en un artículo escrito conjuntamente con Jeritza Merchán, estudiante

del Doctorado, en el que mencionábamos cómo el educador se situaba frente a las problemáticas inherentes a la enseñanza de la historia:

Asumiendo que la disponibilidad para conocer el pasado supone la narración crítica de este, para que su evocación en el presente reconozca las herencias de ese pasado, pero también las cercas del presente (qué se cuenta, cómo se cuenta; qué no se ha contado y por qué no se ha contado; desde dónde y hacia quiénes se cuenta; para qué se cuenta). Rompiendo epistemológicamente con esquemas instalados de verdad, legitimidad, certeza, validez y fundamentaciones naturales de lo que ha sido y debe ser. Abriendo posibilidades para reflexiones críticas desde lo ético y lo político sobre ese pasado reciente, de manera que las nuevas generaciones que están siendo formadas se asuman como ciudadanos partícipes de esas historias descubiertas, y no como meros observadores y escuchas pasivos de ellas. Considerando que, al enseñar los acontecimientos del pasado, estos se deben reconfigurar en el escenario pedagógico, para darles sentido en el presente, no con el ánimo de alterar su verdad, sino para reinterpretarla y así otorgarle voz, imagen, lugar histórico a otros que han sido invisibilizados como sujetos vitales y presentes en la dinámica de esos acontecimientos que se quieren enseñar. Entendiendo que el papel de la memoria tiene sentido político en tanto busca rememorar para transformar. Evocar para no olvidar. No olvidar para exigir justicia. Hacer justicia para sanar. Sanar para configurar otras formas de ser y hacer ciudadanos. Teniendo claro que hacer memoria sobre los dolores y fracturas consecuencia del desconocimiento y la vulneración de derechos, implica construir historia sobre la exigencia, el respeto y la materialización de los mismos. (Herrera y Merchán, 2012, p. 152)

Bibliografía

- Anderson, B. (1996). *Liminaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*. La Découverte.
- Blanchard, P. (1823). *Mitología de la juventud o Historia fabulosa para la inteligencia de los poetas y autores antiguos*. Librería Nacional. Edición digital en Torre de Babel Ediciones. <http://www.e-torredebabel.com/Mitologia/mitologia-juventud//mitologa-juventud.htm>.
- Chartier, R. (1997). *Le livre en révolutions. Entretiens avec Jean Lebrun*. Editions Textuel.
- Chartier, R. (2005). *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. Universidad Iberoamericana.
- Connerton, P. (1996). *How societies remember*. Cambridge University Press.
- Dosse, F. (1998). Entre histoire et memoire. Une histoire sociale de la Memoire. *Raison présente*, septiembre, 5-24.
- Dosse, F. (2009a). *La tyrannie' de la mémoire*. Trípodos, Barcelona. 25, 13-25.
- Dosse, F. (2009b). L'histoire à l'épreuve de la guerre des mémoires. *Tempo e argumento*, Florianópolis, ene. / jun. Vol. 1, 1, 5-16.
- Edwall, G. y Jeffrey, J. (eds.). (1994). *Memory and History. Essays on recalling and interpreting experience*. University Press of America.
- Halbwachs, M. (1950). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hartog, F. (2003). Órdenes del tiempo, regímenes de historicidad. *Historia y Grafía*, 21, 73-102.
- Herrera, M. (2012). "Memorias de la violencia política y narrativa testimonial: lecturas desde la Historia Cultural de la Educación". En: R. Simões y J. Gondra, (Org.). *Invenções, tradições e escritas da história da educação*. Vitória: EDUFES (pp. 283-330). Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil (SBHE/EDUFES). Vol. 11.
- Herrera, M. y Merchán, J. (2012). "Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente". En: A. Jiménez, F. Wilches

- y R. García (edit.). *Las víctimas: entre la memoria y el olvido*. (pp. 137-156). Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Herrera, M., Ortega, P., Olaya, V. y Cristancho, J. (2012). "Configuración de subjetividades y constitución de memorias sobre la violencia política. Una promesa de acción en torno a la cultura política". En: Piedrahita, Díaz C. L. y Vomaro, P. (comp.). *Subjetividades políticas. Desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 155-168). Universidad Distrital. Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas.
- Husson, J. (2000). Historia y memoria de las dos guerras mundiales. ¿Educar en la memoria? *Clío*, 14.
- Hutton, P. (1987). The art of memory reconceived. From Rhetoric to Psychoanalysis. *Journal of The History of Ideas*, 48, 371-392.
- Hutton, P. (1993). *History as an art of Memory*. University of Vermont.
- Huysen, A. (2007). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Fondo de Cultura Económica.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo Veintiuno de España Editores.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Paidós.
- Lythgoe, E. (2004). Consideraciones sobre la relación historia-memoria en Paul Ricoeur. *Revista de filosofía*, 60, 79-92.
- Mèlich, J. (2000). El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto? *Enrahonar: Quaderns de filosofia*, 81-94.
- Middleton, D. y Edwards D. (comp.) (1992). *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Paidós.
- Moniot, H. (ed.) (1984). *Enseigner l'histoire, des manuels à la mémoire*. Bern.
- Nora, P. (1993). *Lieux de Mémoire*. Gallimard.
- Piña, J. (1990). *Conversaciones con la poesía chilena*. Pehuén.
- Pollak, M. (1989). Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos* 2, 3, 3-15.

- Popkewitz, T. (2003). *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Pomares.
- Richard, N. (2007). *Fracturas de la memoria. Arte y pensamiento crítico*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2008). *La historia, la memoria, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Rioux, J. y Sirinelli, J. (1998). *Para uma história cultural*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Rosemberg, J. y Kovacic, V. (2010). *Educación, Memoria y Derechos Humanos: orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Rouso, H. (2002). "El estatuto del olvido". En: *¿Por qué recordar? Foro internacional Memoria e historia*. Garnica.
- Schmucler, H. (2005). *La memoria como ética*. http://laintemperie.com.ar/index/index.php?option=com_content&task=view&id=16&Itemid=31.
- Todorov, T. (1995). La mémoire devant l'histoire. *Terrain*, 25, 101-112.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Paidós.
- Yates, F. (2005). *El arte de la memoria*. Siruela.
- Zurita, R. (1987). *Canto a Su amor desaparecido*. Editorial Universitaria.

La noción de “gubernamentalidad” y su utilidad para pensar las prácticas pedagógicas¹

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez
Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional
Vinculado al Énfasis de Historia de la Educación,
Pedagogía y Educación Comparada

La publicación —durante la última década— de los cursos que el profesor Foucault orientara en el *Collège de France* ha proporcionado nuevas herramientas críticas al campo de los estudios foucaultianos sobre la educación, quizás ya muy acomodados o, por lo menos, bien instalados en los análisis sobre la disciplinarización escolar y sobre los dispositivos de saber/poder operados por la escuela y la pedagogía. En este sentido, resulta interesante que hayan sido justamente los cursos desarrollados por Foucault los que nos ofrezcan estas herramientas para re-pensar las prácticas educativas, pues vale la pena recordar que el material que sirvió de base para aquellas publicaciones con forma de libros, con estructura de libros, con formato de libros no fue preparado, pensado ni

1 Este texto se encuentra publicado en la revista *Educação y Realidade*, 34(2), mai/ago 2009, pp. 21–33. El último apartado forma parte del primer capítulo del libro *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre Editores/GHPP, 2012.

desarrollado para convertirse posteriormente en libros: se trataba de clases, de presentaciones orales —aunque con soporte en textos escritos— de los avances de investigación dirigidas a un auditorio particular. Considero esta característica de la mayor importancia, pues si leemos esos cursos como libros, si leemos esas clases como si fuesen capítulos de libros, si ignoramos u olvidamos el hecho de que se trata de clases, de espacios de enseñanza, de intervenciones orales, perdemos la posibilidad de apreciar la riqueza del trabajo del profesor Foucault.

¿En qué consiste esa riqueza? En la posibilidad de mostrar el taller de su pensamiento. En los libros es más difícil observar ese aspecto, pues ellos tienen un formato específico bien delimitado: se trata de escritos dirigidos a un público anónimo, más o menos especializado, muy amplio, desconocido, distante; además, los libros deben mantener una coherencia, cierta linealidad, secuencialidad, deben presentar unas conclusiones, unos resultados, en fin, obedecen a un plan, a una estructura definida previamente en función de unos propósitos trazados de antemano. Por el contrario, los cursos, las clases, son más libres; a pesar de estar planeadas encontramos un Foucault cambiando de idea entre una y otra clase, anunciando un tema para la clase siguiente que después no es retomado; varias cuestiones son abandonadas, olvidadas y otras incrementadas, creadas en el propio transcurso de la clase. Si leemos los cursos teniendo en cuenta estas características, será posible apreciar en ellos cuestiones como: las estrategias metodológicas elaboradas para la presentación de avances de investigación, algunos conceptos y nociones utilizados como herramientas explicativas o elaborados en el desarrollo de la investigación, pero no retomados en los libros publicados; señalamientos, esbozos, diseños de posibles problemas a profundizar, de temáticas para investigar, etcétera.

Este texto está dedicado, justamente, a uno de esos aspectos que solo es posible percibir cuando leemos los cursos como clases: me estoy refiriendo a la construcción de lo que llamaré aquí una noción metodológica. En particular, y esa es mi hipótesis, me propongo mostrar:

1. Que la gubernamentalidad es una noción metodológica elaborada por Foucault como parte de las necesidades de su actividad de enseñanza e investigación.
2. Que investigación y enseñanza aparecen como dos elementos indisolubles en el intento de pensar de otro modo, tarea que el profesor Foucault se propuso en sus cursos.
3. Que tal noción metodológica llevó a Foucault a realizar un triple desplazamiento en su trabajo de investigación y, por tanto, en su pensamiento; triple desplazamiento que marcará el paso de la problematización de las relaciones gobierno/verdad; triple desplazamiento, finalmente, que constituye un ejercicio filosófico al modo antiguo, es decir, al modo de un ejercicio espiritual.

¿Qué es una noción metodológica?

Una noción metodológica es una herramienta para pensar, un instrumento para operar sobre un problema. En el sentido particular que quiero señalar en este escrito, una noción metodológica es una herramienta, un instrumento que Foucault elabora para el desarrollo de su actividad de investigación y enseñanza. Debemos recordar que desde 1970 y hasta el momento de su muerte en 1984, Foucault fue profesor de la cátedra de Historia de los Sistemas de Pensamiento del *Collège de France* y que anualmente (exceptuando el periodo de año sabático entre 1976-1977) ofreció un curso en el que presentaba las elaboraciones de sus trabajos de investigación. Sus actividades principales eran, entonces, la investigación y la enseñanza, aunque habría que reconocer que esta última poco tenía que ver con la actividad desarrollada en una cátedra universitaria común y corriente en la cual el profesor enseña una disciplina, unos conocimientos más o menos establecidos (y registrados en los libros o manuales publicados para el propósito) como resultado de la dinámica de producción académica del campo disciplinar correspondiente. De hecho, el *Collège de France* no es exactamente una institución de enseñanza sino un

organismo de investigación en el que sus profesores están obligados a dictar 26 horas anuales de cátedra en donde deben exponer los resultados de una investigación original.² Sin embargo, por el hecho de tratarse de presentaciones públicas en un mismo espacio con cierta regularidad durante determinado tiempo, para determinado grupo de asistentes podrían ser consideradas como una actividad de enseñanza. Sobre este punto, el propio Foucault señala lo siguiente en la clase inicial de su curso del año de 1976:

Y me parece que la actividad de enseñanza, en última instancia, no tendría sentido si no se le diera, si no se le atribuyera, en todo caso, esta significación, o al menos la que yo sugiero: puesto que nos pagan para investigar, ¿quién puede controlar las investigaciones que hacemos? ¿De qué manera podemos mantener al corriente a quienes pueden interesarse en ellas y a los que tienen algún motivo para conectarse con ellas? ¿Cómo se puede hacer, como no sea, en definitiva, por la enseñanza, vale decir, por la declaración pública, el informe público y más o menos regular del trabajo que estamos haciendo? (Foucault, 2000, p. 15)

Ahora bien, según podemos apreciar en el seguimiento de sus clases, en el movimiento que toma la presentación, en la organización y recomposición del curso, podría afirmarse que investigación y enseñanza no constituyen dos actividades completamente diferenciadas ni claramente separadas y delimitadas. En los cursos del profesor Foucault la enseñanza no es el momento de la presentación de los resultados de investigación, es decir, la enseñanza no es el momento de la reproducción de los resultados producidos durante la investigación: el momento del informe público del rumbo de la pesquisa es, a su vez, parte de la propia investigación. El momento de la presentación pública, pero particularmente la preparación de los cursos y de cada una de las clases, es un periodo de organización conceptual, de recomposición, de articulación, de establecimiento

2 Sobre estos puntos, ver la "Advertencia" de Ewald y Fontana, editores de los cursos, incluida al inicio de cada uno de ellos.

de relaciones, pero también de producción de conceptos, de nociones que a la vez que sirven para explicar el auditorio, ofrecen al propio profesor/investigador la posibilidad de apreciar nuevas articulaciones que la lectura anterior no había logrado mostrar.

Por esto, la preparación de las clases no es un momento de simplificación o un proceso de vulgarización de las elaboraciones de la investigación para que puedan ser recibidas y comprendidas por el auditorio. Digamos que tal actividad didáctica es un momento de producción, de creación y las elaboraciones que acontecen en ese proceso (que requiere de una escritura, aunque sea a manera de esbozo general) no son solo realizadas en función de explicar a los otros, no son producidas pensando en las características y necesidades de los asistentes/estudiantes; el contenido de cada clase no es una adaptación de un conocimiento en función de un sujeto que debe aprender. Aunque las clases sean preparadas para ser presentadas ante un auditorio, los problemas presentados, los conceptos trabajados no dependen de las características de los sujetos que escuchan ni tienen que ver, en principio, con los intereses, necesidades y demandas de los asistentes. Ellos pertenecen al orden del pensamiento, de los intereses, de las necesidades, de los deseos del profesor. Resulta evidente que Foucault no fue un profesor constructivista, y quizá mejor, haya sido un profesor egoísta o egocéntrico.

En la clase del 7 de enero de 1976, decía lo siguiente:

En esa medida, me considero absolutamente obligado, en efecto, a decirles próximamente lo que hago, dónde estoy, en qué dirección [...] va ese trabajo; y en la misma medida, también los considero enteramente libres de hacer lo que quieran con lo que yo digo. Se trata de pistas de investigación, ideas, esquemas, líneas de puntos, instrumentos: hagan con ellos lo que quieran. En última instancia, eso no me interesa ni me concierne. No me concierne en la medida en que no tengo que plantear leyes para la utilización que ustedes le den. Pero sí me interesa en la medida en que, de una u otra manera, la cosa se engancha, se conecta con lo que hago. (Foucault, 2000, p. 15)

El profesor/investigador está envuelto en su trabajo, y sus clases son la presentación pública, el informe público sobre aquello que está haciendo. ¿Quiénes son sus estudiantes, su auditorio? ¿Qué intereses tienen ellos? ¿Qué esperan con las clases? Ese no es un problema del profesor/investigador, será tal vez el problema del profesor constructivista, que tiene que pensar su trabajo en función del aprendizaje de sus alumnos, del profesor que debe establecer unos objetivos de aprendizaje para cada clase y unos criterios para evaluar su adquisición, del profesor que no piensa en sí mismo (ni en su saber, ni en su hacer), sino a condición de pensar primero en los otros.

Volviendo al punto anterior sobre cómo la preparación de las clases, cómo el momento de la enseñanza forma parte de la propia investigación, podríamos tomar el ejemplo de la clase del 1º de febrero de 1978. En ella, el profesor Foucault introduce por primera vez la noción de gubernamentalidad —*gouvernementalité*— y señala que el título más exacto para ese curso debería ser Historia de la gubernamentalidad y no Seguridad, Territorio, Población como había anunciado y como finalmente será conocido. Esa afirmación muestra que el profesor Foucault no tenía el curso listo y acabado, pero también, y más importante aún, muestra que su investigación no estaba aún concluida. Dadas las implicaciones que tendrá esa noción en sus trabajos posteriores, bien podríamos decir que esa clase constituye un acontecimiento. Su publicación como texto aislado, descontextualizado en antologías de otros textos de diversa naturaleza (conferencias, entrevistas, etc.), o sea, su publicación y su lectura como texto escrito borra su procedencia y no permite observar sus condiciones de aparición, su uso en el marco de la investigación desarrollada por Foucault en ese momento; congela, en fin, el concepto, haciendo invisible su carácter de herramienta metodológica y, por tanto, su importancia en el movimiento de la investigación y del pensamiento.

Retomando la pregunta inicial de este apartado, ¿qué es a fin de cuentas una noción metodológica? Decía que era un instrumento, una herramienta para pensar. Pero aquí debemos recordar

que para Foucault pensar no es un buen pensar o un pensar bien; no se trata de pensar correctamente, pues su interés tampoco es el conocimiento: pensar no es conocer, el pensamiento no está en la dirección del conocimiento, la investigación foucaultiana no busca producir conocimiento, no se trata de una investigación científica. De la misma manera, la actividad de enseñanza del profesor Foucault no está en la línea de la transmisión de conocimientos, pero tampoco en la dirección de producir aprendizajes. Una y otra implican unos objetivos previos definidos en función del sujeto que aprende. Si una noción metodológica (como, por ejemplo, la de gubernamentalidad) es diseñada como herramienta para pensar, entonces se trata de un instrumento para provocar, para tensionar, para incitar el pensamiento: pensar de otro modo, pensar lo impensado antes que conocer o reproducir lo ya sabido. En este sentido, utilizando un término antiguo que Pierre Hadot recuperó, podríamos decir que una noción metodológica es un instrumento de conversión.

En su sentido filosófico (y religioso) la conversión es la transformación de una concepción mental que puede ir desde la simple modificación de una opinión hasta la transformación absoluta de la personalidad (Hadot, 2006).³ La palabra latina *convertio* corresponde a dos términos griegos: *epistrophe* que significa cambio de orientación y que implica la idea de un retorno (al origen o a sí mismo) y *metanoia* que significa cambio de pensamiento, arrepentimiento sugiriendo la idea de mutación y renacimiento (Hadot, 2006). Una noción metodológica es, entonces, una herramienta para realizar una conversión, un giro, una virada, un cambio de orientación, justamente lo que Foucault va a hacer con la introducción de la gubernamentalidad en su curso de 1978.

3 Puede decirse que la idea de conversión supone uno de los conceptos constituyentes de la consciencia occidental: en efecto, cabe representarse la historia de Occidente como un intento siempre renovado de perfeccionamiento de las técnicas de *conversión*, es decir, de las técnicas destinadas a transformar la realidad humana, ya sea aproximándola a su esencia originaria (conversión-retorno) o modificándola de manera radical (conversión-mutación) (Hadot, 2006, p. 178).

La “gubernamentalidad” como noción metodológica

En la clase de apertura de su curso Seguridad, Territorio, Población (11 de enero de 1978) Foucault establece el propósito de su trabajo: “Este año querría comenzar el estudio de algo que hace un tiempo llamé, un poco en el aire, biopoder” (Foucault, 2006, p. 15). Sin embargo, tres clases después, agrega: “En el fondo, si hubiese querido dar al curso propuesto este año un título más exacto, con seguridad no hubiera elegido ‘Seguridad, territorio, población’. Lo que querría hacer ahora, si tuviera verdaderamente interés en hacerlo, es algo que llamaría una historia de la ‘gubernamentalidad’” (Foucault, 2006, p. 137).

Y fue justamente eso lo que hizo a lo largo de los años siguientes, una historia de la gubernamentalidad que aparece como proyecto en esta clase y que irá recomponiendo y transformando sus propósitos originales, llevándolo por un camino lejos de aquel que había vislumbrado al inicio de ese curso de 1978. En aquella clase del 1° de febrero en donde muda su rumbo de trabajo, el profesor arriesga una triple definición de esa noción que le servirá de orientación en el desarrollo de las posteriores aulas y, como veremos, de los próximos cursos:

Con esta palabra ‘gubernamentalidad’, aludo a tres cosas. Entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. Segundo, por ‘gubernamentalidad’ entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente no dejó de conducir, y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar ‘gobierno’ sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, [y por otro] el desarrollo de toda una serie de

saberes. Por último, creo que habría que entender la ‘gubernamentalidad’ como el proceso, o mejor, el resultado del proceso en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en Estado administrativo durante los siglos xv y xvi, se ‘gubernamentalizó’ poco a poco. (Foucault, 2006, p. 136)

Esta primera aproximación en la delimitación de esa noción “[...] a la que le di ese feo nombre de gubernamentalidad [...]” (Foucault, 2006, p. 139) tiene un claro propósito metodológico que queda evidente a partir de su siguiente clase (8 de febrero de 1978) cuando se pregunta: “¿Por qué estudiar ese dominio en definitiva inconsistente, brumoso, recubierto por una noción tan problemática y artificial como la de gubernamentalidad? Mi respuesta, inmediata y segura, será la siguiente: para abordar el problema del Estado y la población” (Foucault, 2006, p. 140).

Con ello, el profesor Foucault pretende seguir la línea de análisis que sobre las prácticas de saber/poder había comenzado unos años atrás, evitando así la utilización de conceptos propios de los análisis de las ciencias sociales como Estado y estatización. Con esa nueva noción, buscó realizar —para el caso del Estado y la población— aquella operación que ya había probado con la noción de disciplina, es decir, salir de la interioridad de instituciones, funciones u objetos hacia la exterioridad de las prácticas, tácticas y estrategias que establecen sus condiciones de posibilidad. En otras palabras, con la disciplina Foucault había realizado un triple desplazamiento: 1) de la interioridad de la escuela, del hospital, de la prisión, del cuartel hacia la exterioridad de las relaciones de poder, de las tecnologías de poder; 2) del punto de vista interior de la función, ya sea de la prisión, del hospital o de la escuela (del funcionalismo) hacia el punto de vista exterior de las tácticas y de las estrategias en que ellas se inscriben; 3) del objeto de saber dado o prefabricado (la enfermedad mental, la delincuencia, la sexualidad) hacia el análisis de la constitución de un campo de verdad con objetos de saber (Foucault, 2006).

En sus análisis sobre el Estado moderno, Foucault quería evitar las conocidas posiciones críticas y aquello que él mismo denominó como la fobia al Estado. En los años 70 y para un sector del pensamiento crítico de izquierda, el Estado se había convertido en una especie de monstruo omnipotente y omnipresente, hecho que constituía como una cadena para el pensamiento. Pero si el problema no era el Estado, si era posible pensar fuera de ese concepto y sus implicaciones, si era posible ir hacia la exterioridad del Estado, seguramente nuevos problemas aparecerían y, entonces, sería posible pensar de nuevo, un nuevo pensamiento sería posible: ir hacia la exterioridad en busca de las tecnologías de poder; liberar el poder del Estado, considerado por ciertas perspectivas como el centro o el lugar privilegiado de su ejercicio; concebir, por el contrario, el Estado como un producto del poder, como resultado de una economía general y particular de poder que se configuró a partir del siglo xvi. La gubernamentalidad fue, entonces, la noción metodológica para efectuar ese paso al exterior, para pensar de nuevo:

El Estado no es un universal, no es en sí mismo una fuente autónoma de poder [...]. El Estado no es nada más que el efecto móvil de un régimen de gubernamentalidades múltiples. Por eso me propongo analizar, o mejor, retomar y someter a prueba esa angustia por el Estado, esa fobia al Estado que me parece uno de los rasgos característicos de temáticas habituales de nuestra época, sin intentar arrancar al Estado el secreto de su esencia, como Marx procuraba arrancar su secreto a la mercancía. No se trata de arrancarle su secreto, se trata de ponerse afuera y examinar el problema del Estado, investigar el problema del Estado a partir de las prácticas de gubernamentalidad. (Foucault, 2007b, p. 96)

He ahí la riqueza de las clases del profesor Foucault, la agitación de su taller de investigación que, insisto una vez más, solo es posible percibir en profundidad cuando nos resistimos a leer sus cursos como libros. Ahora, si bien la gubernamentalidad

es, sin lugar más elaborada, no es la única cosecha de ese prolijo curso de 1978. Sus alcances, las transformaciones que operó en el rumbo del pensamiento foucaultiano están lejos de cualquier otra elaborada en el transcurso de aquel año, sin embargo valdría la pena mencionar rápidamente algunos otros aportes metodológicos (claro, no en el sentido de una metodología preconcebida que se aplica paso a paso en el desarrollo de la investigación, con el propósito de producir conocimiento, sino, como hemos dicho, en la perspectiva de intentar, no cocer, sino pensar de otro modo, pensar de nuevo) que el profesor Foucault desarrolló durante las cuatro primeras clases de ese curso de 1978.

Es el caso de la noción de esquema técnico o estructura pragmática que utiliza para describir la base práctica o técnica sobre la cual será posible la constitución de conceptos u objetos de saber. Allí (clase del 18 de enero de 1978) señala que el medio aparece primero como un problema técnico propuesto por la reconfiguración de las ciudades en el siglo XVIII y solo después tomará forma de saber en el campo de la mecánica newtoniana y, posteriormente la biología, en la segunda mitad del siglo XVIII. Ese ejemplo permite apreciar el énfasis de la práctica genealógica al mismo tiempo que aporta una herramienta para el trabajo en esa dirección. Por el contrario, la noción de matriz filosófica, utilizada en las clases del 18 y 25 de enero de 1978, apunta hacia la dimensión arqueológica del problema. En esas clases, el profesor Foucault muestra cómo el problema de la escasez está relacionado con el concepto jurídico moral de mala índole del hombre. Aquí el énfasis está del lado del saber y, por eso, la utilización de aquella noción de matriz filosófica que hace referencia al molde de gestación donde se producen determinados conceptos. El utilitarismo sería, entonces, una matriz filosófica, el instrumento teórico que sirve de base para el gobierno de las poblaciones de la misma manera que la Ideología, o el sensualismo de Condillac, fue el instrumento teórico que apoyó la práctica de la disciplina. En un momento histórico y social determinado, esquemas técnicos y matrices filosóficas se relacionan, se entrecruzan, apoyándose mutuamente. Para

utilizar los conceptos de Deleuze, diríamos que los regímenes de decibilidad y visibilidad constituyen los bloques de Saber-Poder que Foucault analiza.

La gubernamentalidad como ejercicio espiritual

Hasta aquí he señalado, entonces, dos de los tres desplazamientos efectuados por el profesor Foucault a lo largo de sus últimos cursos: un primer desplazamiento que se podría denominar como circunstancial, que es aquel que lo llevó, a partir de su clase del 1 de febrero de 1978, de la biopolítica hacia la gubernamentalidad, desplazamiento que se extenderá a su curso siguiente titulado *Nacimiento de la Biopolítica* en donde a pesar del título asignado por el propio Foucault, continúa desarrollando la problemática de la gubernamentalidad.⁴ Un segundo desplazamiento tiene que ver con la puesta en escena de esa noción de gubernamentalidad que le permitiría pasar del interior del Estado y la estatización hacia el exterior de las tecnologías de gobierno como tecnologías políticas: podríamos llamar a este desplazamiento inducido en la medida en que se trata, intencionalmente, de producir un efecto en los análisis. El tercer desplazamiento fue más radical y acontece a partir del curso de 1980. En su clase inaugural, Foucault deja claro de que se trata:

El curso de este año se ocupará de la elaboración de la noción de gobierno de los hombres por la verdad, noción sobre la cual ya hablé un poco en los años precedentes. ¿Qué significa elaborar esa noción? Se trata de desplazar un poco las cosas en relación al tema actualmente utilizado y repetido del saber-poder, tema que desplazó las

4 En el resumen que publicó de este curso se lee: "El curso de este año se dedicó finalmente, en su totalidad, a aquello que solo debería ser su introducción. El tema elegido era entonces la 'biopolítica'..." (Foucault, 2007b, p. 359). La introducción fue justamente el problema del gobierno y de la gubernamentalidad que del siglo XVIII (liberal) se amplía ahora hasta la segunda mitad del siglo XX para abordar el llamado neoliberalismo en sus versiones alemana y norteamericana.

cosas en relación a un tipo de análisis en el dominio de la historia del pensamiento, un dominio de análisis más o menos organizado, o que giró, en torno de la noción de ideología dominante. *Grosso modo*, dos desplazamientos sucesivos: uno de la noción de ideología dominante hacia esa noción de saber-poder, y ahora, un segundo desplazamiento de la noción de saber-poder hacia la noción de gobierno por la verdad. (Foucault, 2007a, pp. 281-282)

Este nuevo desplazamiento llevará al profesor a un trabajo de larga duración hacia la Antigüedad griega, romana y cristiana y a la reformulación de la noción de gubernamentalidad como un problema ya no solo político sino también ético. En esa trayectoria que siguieron sus investigaciones remontándose mucho más atrás de nuestra Modernidad, la noción de gubernamentalidad, elaborada inicialmente para el análisis de los problemas del gobierno en el paso del dispositivo de soberanía hacia los dispositivos de disciplina y seguridad (Foucault, 2006), se reorganiza en función del análisis de la dimensión ética del sujeto definido por su relación consigo mismo. Desde esta perspectiva, la cuestión de la política y de la ética estarán entrelazadas en una cadena constituida por los siguientes elementos: "relaciones de poder-gubernamentalidad-gobierno de sí y de los otros-relación consigo mismo" (Foucault, 2002, p. 247). Así queda claro el desplazamiento del análisis del arte de gobernar, centrado en el problema del Estado moderno entre los siglos *xvi* y *xx* hacia el análisis del gobierno como problema ético en la constitución del sujeto a través de prácticas de sí.

Ahora, ese desplazamiento hacia la ética, hacia las prácticas de sí, no es solo un asunto de transformación del objeto de investigación: es, a la vez, una práctica de sí, un ejercicio filosófico en donde Foucault pretende desembarazarse de su propio pensamiento. En su clase inaugural de 1980 nos recuerda que con la noción de saber/poder había intentado desembarazarse de la noción de ideología dominante y que ahora, con la noción de gobierno por la verdad buscaba desembarazarse de esa noción de saber/poder. Sin embargo, aclara:

Se diría que soy perfectamente hipócrita porque es evidente que uno no se desembaraza de su propio pensamiento como se desembaraza del pensamiento de otros. Seré, ciertamente, más indulgente con la noción de saber-poder que con la noción de ideología dominante, pero cabe a ustedes reprobarme. En mi incapacidad, por tanto, de tratarme a mí mismo como trataría los otros, diría que se trata al pasar de la noción de saber-poder hacia la noción de gobierno por la verdad, de dar un contenido positivo y diferenciado a esos dos términos de saber y de poder. (Foucault, 2007a, p. 283)

Desembarazarse del propio pensamiento, iniciar así una conversión, una mirada en otra dirección para pensar de nuevo. Solo así vale la pena la investigación (y la enseñanza).⁵ Y esa es su confianza, aquella que en su clase inicial de 1980, dos años después de iniciar su curso sobre la biopolítica, nos permitirá comprender por qué tantos rodeos, tantos deslizamientos, tantos inicios, tentativas, distanciamientos:

Y eso me conduce a una confianza: el trabajo teórico no consiste para mí y no lo digo por orgullo y vanidad, sino por sentimiento profundo de incapacidad, en establecer y fijar un conjunto de posiciones sobre las cuales me mantendría y de cuya ligación entre esas diferentes posiciones, en su supuesta ligación coherente, se formaría un sistema. Mi problema, o la única posibilidad de trabajo teórico para mí, sería solamente dejar el bosquejo lo más inteligible posible, o el trazo del movimiento por el cual yo no estoy más en el lugar donde estaba hasta hace poco. De ahí, la perpetua necesidad de resaltar el punto de pasaje que a cada desplazamiento arriesgo a modificar, si no el conjunto, por lo menos la manera por la cual se

5 Sobre el acto de enseñar, Juan Luis Vives escribía en 1538: "Excítase ingenio y discurre por aquellos objetos a los que el asunto del momento se concreta, acaba por hablar y formar otros, y aquellas cosas que no venían a las mentes de quien estaba inactivo ocurren al que enseña o diserta porque el calor aguja el vigor del ingenio; por esto es que no hay cosa más conducente a atesorar erudición como la enseñanza" (Vives, 1948, p. 1206).

lee o por la cual se aprehende lo que puede haber de inteligible. Esa necesidad, por tanto, no aparece jamás como un plano de un edificio permanente; no es preciso reclamar e imponer las mismas exigencias como si se tratase de un plano; se trata, una vez más, de trazar un desplazamiento, trazar no edificios teóricos, sino desplazamientos por los cuales las posiciones teóricas no cesan de transformarse. Hay teologías negativas, digamos que soy un 'teórico negativo'. Entonces, un nuevo recorrido, un nuevo trazo y, una vez más, un retorno sobre él mismo, sobre el mismo tema. (Foucault, 2007a, p. 207)

Ciertamente, no se puede ser hipócrita y pretender que podemos desembarazarnos completamente de nuestro propio pensamiento. Pero, podemos ser infieles con nosotros mismos sin dejar de ser fieles:⁶ un retorno a los mismos problemas que nos ocupan, pero de manera diferente, al punto que puedan aparecer como nuevos problemas. Y entonces, solo así la investigación y la enseñanza valen la pena, pues ya no se trata de la producción de conocimiento, sino de voluntad de saber, mejor aún, de una voluntad de poder, pero sobre nosotros mismos, una ética del trabajo intelectual que se vuelve sobre sí, que tiene en sí mismo su objeto: y aquí, en ese cambio de dirección de la mirada, en ese giro del siglo xx hacia la lejana Antigüedad greco-romana, el

6 Sobre ese punto, vale la pena citar las palabras de Veiga-Neto: "As implicações da fidelidade infiel para a Educação são importantes. Continuando com a metáfora da oficina, pode-se dizer que o ethos da tensão permanente entre ser fiel—não ser fiel funciona como a bancada, um suporte sobre o qual usamos as ferramentas na oficina em que desenvolvemos o ofício de pensar o presente e escrever sobre ele. Num sentido agora ainda mais amplo: a (in)fidelidade serve de também de pano de fundo a cobrir as paredes e criar toda uma ambientação à nossa oficina. E conforme formos dando as marteladas no nosso pensamento, retorcendo-o naquilo que nos dizem ser a verdade, naquilo que pensamos ser as nossas certezas, iremos colocando tudo sob suspeita; desde as nossas maneiras de pensar, nossas verdades e certezas até mesmo o martelo com que martelamos a nós mesmos ou chave-de-fenda com que torcemos nossas idéias. Afinal, um pensamento a marteladas não raramente rompe até mesmo com o martelo, as-sim como o arrochar do parafuso pode quebrar a chave-de-fenda que usamos. E rompendo ou quebrando a si mesmo, esse pensamento expõe -seja descobrindo, seja inventando- o que está para lá do até então pensável e do até então dizível" (Veiga-Neto, 2006, p. 84).

profesor Foucault actualiza el modo antiguo de filosofar. Hay una conversión que es, a la vez, un retorno a (y de) la filosofía antigua, pero diferente. Partiendo de la construcción de esa extraña noción de gubernamentalidad, Foucault recorre un largo camino que finalmente lo lleva a encarnar lo que él mismo denominó como espiritualidad:

El conjunto de esas búsquedas, prácticas y experiencias que pueden ser las purificaciones, las ascesis, las renunciaciones, las conversiones de la mirada, las modificaciones de la existencia, etcétera, que constituyen, no para el conocimiento sino para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar por tener acceso a la verdad [...] La espiritualidad postula que la verdad nunca se da al sujeto con pleno derecho. La espiritualidad postula que, en tal, el sujeto no tiene derecho, no goza de la capacidad de tener acceso a la verdad. Postula que la verdad no se da al sujeto por un mero acto de conocimiento, que esté fundado y sea legítimo porque él es sujeto y tiene esta o aquella estructura de tal. Postula que es preciso que el sujeto se modifique, se transforme, se desplace, se convierta, en cierta medida y hasta cierto punto, en distinto de sí mismo para tener acceso a la verdad. La verdad solo es dada al sujeto a un precio que pone en juego el ser mismo de este [...] Creo que esta es la fórmula más simple, pero más fundamental, mediante la cual se puede definir la espiritualidad. (Foucault, 2002, p. 33)

La vuelta a la lejana Antigüedad no es, entonces, un mero ejercicio académico: es una conversión que se actualiza en el mismo proceso de investigación y enseñanza. Ir hacia la filosofía antigua utilizando la propia filosofía antigua como herramienta. Digamos que para el profesor Foucault —y esa es su gran enseñanza— el objeto de pesquisa es su propio pensamiento mientras que el proceso de investigación y la actividad de enseñanza son como ejercicios espirituales, prácticas de sí (búsquedas, experiencias, conversiones) a través de las cuales se va desembarazando de lo que piensa en silencio para poder pensar de nuevo.

Utilidad de la noción de gubernamentalidad para repensar el lugar de las prácticas pedagógicas⁷

Como parte del proceso de elaboración de su noción metodológica de gubernamentalidad, en el desarrollo de sus clases el filósofo hace señalamientos sobre la historia de la palabra gobierno, para mostrar cómo antes de que ella asumiera “el sentido político, el sentido estatal que comienza a tener de manera rigurosa en los siglos *xvi* y *xvii*” (2006, p. 146), tuvo significaciones de orden moral —conducir a alguien, imponer un régimen, dirigir o dirigirse a alguien, etc. Y es por esto que afirma: “nunca se gobierna un Estado, nunca se gobierna un territorio, nunca se gobierna una estructura política. Los gobernados, con todo, son gente, hombres, individuos, colectividades” (2006, p. 149).

Bajo esta idea de gobierno de los hombres —cuya procedencia reconoce en el Oriente precristiano, en la figura del poder pastoral y, posteriormente, en prácticas como la dirección de conciencia (la dirección de las almas)— analiza la que señala como una relación fundamental entre pastorado y gobierno en las sociedades occidentales modernas, una relación en donde el gobierno se sirve del pastorado —como conjunto de técnicas y procedimientos para la dirección— en la conducción de los individuos y las poblaciones.⁸ Este tipo de poder, ajeno al pensamiento griego y romano, y que se introdujo en Occidente por la vía del cristianismo, presenta cuatro

7 Una versión ampliada de este asunto se encuentra en Marín y Noguera (2011). El gobierno se sirve del pastorado —como conjunto de técnicas y procedimientos para la dirección— en la conducción de los individuos y las poblaciones.

8 Sobre este punto, Foucault afirma que “el paso del Estado medieval al Estado moderno, o del arte medieval de gobernar hacia la tecnología de gobernamiento moderna, no significó la simple laicización” del gobernamiento pastoral. En Palabras de Senellart (2006, p. 220): “El régimen cederá lugar al ‘gobierno’, ya no ordenado a la realización de fines morales, sino a la sencilla conservación del Estado. Sería falso ver en el segundo la simple secularización del primero”. La nueva razón gubernamental tiene características propias y constituyó el acontecimiento que inauguró la modernidad occidental.

características principales: 1) es un poder que no se ejerce sobre un territorio sino sobre un rebaño en desplazamiento, sobre una multiplicidad en movimiento; 2) es un poder benévolo, su objetivo es la salvación del rebaño; 3) es un poder que se manifiesta no por su superioridad ni por su poderío, sino por su dedicación, celo o aplicación; 4) es un poder a la vez masificante e individualizador: el pastor vela tanto por el rebaño como un todo como por cada una de las ovejas.

En los inicios del cristianismo el poder pastoral tuvo gran importancia, al punto de llegar a constituir una reflexión con valor de filosofía. En el siglo IV, por ejemplo, Gregorio Nacianceno lo llamó *techne technon, episteme epistemon* ('arte de las artes, ciencia de las ciencias'). Este gobierno de las almas, *oikonomia psychon*, en términos del propio Nacianceno, o *regimen animarum*, en latín, es interpretado por Foucault (2006) como conducta de las almas, pues conducta hace referencia a dos cosas:

[...] es la actividad consistente en conducir, la conducción, pero también la manera de conducirse, la manera de dejar conducirse, la manera como uno es conducido y, finalmente, el modo de comportarse bajo el efecto de una conducta que sería acto de conducta o de conducción. (Foucault, 2006, p. 233)

En suma, desde finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII "muchas funciones pastorales se retomaron en el ejercicio de la gubernamentalidad"; y esto porque "el gobierno también pretendió hacerse cargo de la conducta de los hombres y conducirlos" (p. 233). En este marco de análisis, el gobierno se define como "la conducción de las conductas", lo que significa que las prácticas de gobierno son, fundamentalmente, prácticas de direccionamiento de la conducta propia o de los otros. Entonces, el arte de gobernar a los hombres es un

[...] tipo de poder muy específico que se asigna como objeto la conducta de los hombres —por instrumento, los métodos que permiten

conducirlos, y por blanco, la manera como se conducen, como se comportan— y [entonces] es un poder cuyo objetivo es esa conducta. (Foucault, 2006, p. 225)

Ahora bien, a partir del curso “Subjetividad y verdad” de 1980, toma forma en los estudios de Foucault una historia de la subjetividad vinculada al análisis de los distintos modos de ‘gobierno’. Se trata, según señala él mismo, de una investigación sobre las maneras instituidas para el conocimiento de sí y su historia o, en otras palabras, de una investigación sobre cómo un sujeto fue establecido, en diferentes momentos y en diferentes contextos institucionales como objeto de conocimiento posible, deseable y hasta indispensable. Para este estudio, el filósofo recurre al análisis de las técnicas de sí, es decir,

[...] los procedimientos que, sin duda, existen en toda civilización, propuestos o prescritos a los individuos para fijar su identidad, mantenerla o transformarla en función de determinados fines, y eso gracias a relaciones de dominio de sí sobre sí o de conocimiento de sí por sí. (Foucault, 2002, p. 109)

La historia del “cuidado de sí” o de las “técnicas de sí” es, entonces, la forma escogida por este autor para llevar a cabo un análisis de los diferentes modos de ser de la subjetividad. Tal historia significó una nueva manera de abordar el problema de la gubernamentalidad, esto es, estudiándolo a través de las formas de conducción de la conducta que pueden reconocerse en la compleja trama “relaciones de poder-gubernamentalidad-gobierno de sí y gobierno de los otros-relación de sí consigo” (Foucault, 2002, p. 247). Se trata de un análisis de las formas de gobierno de sí por sí mismo

[...] en su articulación con las relaciones con el otro (como es encontrado en la pedagogía, en los consejos de conducta, en la dirección espiritual, en la prescripción de los modelos de vida, etc.) [... Por esto] no se puede considerar que pedagogía, gobierno de sí y salvación

constituían tres dominios perfectamente distintos y que operaban con nociones y métodos diferentes; de hecho, entre uno y otro había muchos intercambios y una verdadera continuidad. (Foucault, 2002, pp. 111-112)

Aunque Foucault hubiese concebido la anterior afirmación teniendo como referencia la Antigüedad griega y romana, para el caso de la Modernidad la cuestión parece similar, pues la creación y expansión de la escuela, así como de saber específico sobre la enseñanza —como es el caso de la Didáctica en el siglo xvii— o sobre la educación —como lo fue la Pedagogía (o las tradiciones pedagógicas) en el siglo xix— constituyen acontecimientos íntimamente ligados con el problema del gobierno, y en particular con el gobierno de sí (por la vía disciplinaria o por la vía liberal) y con la problemática más general de la salvación (Melton, 2002; Hunter, 1998). De ahí que cuando pienso las relaciones entre los problemas de la gubernamentalidad y los de la educación, quiero señalar la estrecha articulación entre prácticas de gobierno y prácticas pedagógicas, toda vez que las dos se ocupan de la conducción de la conducta propia y de los otros.

Más aún, lo que me parece clave del uso de la noción gubernamentalidad para pensar problemas en el campo más amplio de la educación es reconocer que las prácticas pedagógicas —entendidas como prácticas de conducción, como prácticas orientadas a la modificación de las conductas de sí y de los otros— se constituyeron en el objeto de análisis de muchas de las reflexiones que hiciera Foucault cuando estudió el problema del gobierno; y que tales prácticas fueron señaladas por él como formas importantes de *gubernamiento*.⁹

9 Se usa en este trabajo la palabra *gubernamiento* en los casos en que se quiere resaltar la acción de gobernar, atendiendo en esto la sugerencia de Veiga-Neto, cuando señala que el uso del mismo vocablo para la institución y para la acción genera bastante ambigüedad. En sus palabras: "Aquello que, entre nosotros, se acostumbra llamar Gobierno -el Gobierno de la República, el Gobierno Municipal, el Gobierno del Estado (en general, escrito con G mayúscula)- es esa institución del Estado que centraliza o toma para sí la acción de gobernar. [...] Es justamente en este punto que paso a sugerir que el vocablo *gobierno* - prácticamente el único

En otras palabras, la crisis de gobierno —de las almas, de los niños, de las familias, etc.—, que se vivió entre los siglos xv y xvi en Europa, y que según los análisis de Foucault (2006) fue uno de los elementos centrales del bloqueo de las artes de gobierno por casi dos siglos, se resolvió a través de prácticas pedagógicas, toda vez que estas son, en lo fundamental, prácticas destinadas a conducir conductas: formar, instruir, disciplinar, enseñar, orientar, etc. De ahí que afirme que, a finales del siglo xviii, las prácticas pedagógicas se constituyeron en un asunto clave para atender tales problemas de gobierno, y que ellas se orientaron hacia el gobierno de sí y de los otros en el marco del desarrollo de los dispositivos de seguridad, como los refiere Foucault (2007b).

Recordemos que el término “pedagogía” es usado desde el principio para referir la práctica de conducir y orientar la conducta de otros. Esta palabra, que proviene del griego *paidagogia*, compuesta por *país*, *paidós* (niño), y *ágein* (conducir, llevar), fue usada en la antigüedad para señalar la actividad que realizaba un esclavo que conducía, llevaba, acompañaba a los niños o jóvenes hacia el pedotriba, el citarista, el gramático o el didáscalo, y quien, a lo largo de sus caminatas, se encargaba de conformar el comportamiento y el carácter de los jóvenes. Esta práctica de “conducción del comportamiento” parece haber pasado de Grecia a Roma manteniendo su sentido, pues es posible encontrar en el latín clásico el término *paedagogus* aludiendo a la actividad de aquel que lleva a los jóvenes, el que los conduce y los refrena en la edad de la procacidad (Ferreira, 2006). Un ejemplo interesante de esta situación la percibimos en la forma como este término, ajeno a la tradición judeocristiana, es usado por Clemente de Alejandría (150?-215?) en su texto *El Pedagogo* (200) —escrito originalmente en griego— para designar al encargado de “la formación moral, teórica y práctica del cristiano”. El pedagogo

usado en textos foucaultianos, sea en las traducciones para la lengua portuguesa [y castellana], sea en textos escritos por autores de lengua portuguesa [y castellana]—pase a ser sustituido por gobierno, en los casos en que esté siendo tratada la cuestión de la acción o acto de gobernar” (Veiga-Neto, 2002, p. 19).

[...] es el que se ocupa de la vida práctica, primero nos exhorta a establecer una buena vida moral; y después, él nos invita a cumplir nuestros deberes: él promulga los preceptos inquebrantables y muestra a los hombres los ejemplos de aquellos que antes han errado en su camino. (Clemente, 1960 [200], p. 111)

Según Clemente (1960 [200]), el Logos divino (Dios Jesús) se comporta como pedagogo cuando se ocupa de “formar moralmente”, cuando orienta su acción a “la cura de las enfermedades del alma”, pero cuando se dedica a la “enseñanza del dogma” actúa como un maestro, un *didáscalo* (διδάσκαλος). Lo propio del pedagogo sería, entonces, la *paideia* —la cultura— y lo propio del *didáscalo*¹⁰ sería la doctrina, o la “enseñanza sistemática, científica, de contenidos dogmáticos para alcanzar las cumbres más elevadas de la Gnosis” (Marrou, 1960, p. 10). De esta forma, la *paideia* y el pedagogo actuarían como medicina espiritual para la cura de las pasiones del alma, y solo una vez curada el alma sería posible la adquisición del conocimiento a través de la enseñanza:

[...] así como los enfermos del cuerpo necesitan un médico, del mismo modo los enfermos del alma necesitan de un pedagogo, para sanar nuestras pasiones. Luego, acudiremos al maestro, que nos guiará en la tarea de purificar nuestra alma para la adquisición del conocimiento y para que sea capaz de recibir la revelación del Logos. (Clemente, 1988 [200], p. 43)

10 Los especialistas en los escritos de Clemente señalan la existencia de una trilogía compuesta por tres obras: el Protréptico o exhortador a la conversión, el Pedagogo o formador moral del bautizado y el Maestro o Didáscalo que estaría dedicado a la enseñanza sistemática del contenido dogmático de la Sagrada Escritura. No hay acuerdo sobre la existencia de esta última obra, pero algunos, como Marrou (1960), señalan que los Stromáteis cumplen la función atribuida al didáscalo: cura de las pasiones del alma, y solo una vez curada el alma sería posible la adquisición del conocimiento a través de la enseñanza: “[...] así como los enfermos del cuerpo necesitan un médico, del mismo modo los enfermos del alma necesitan de un pedagogo, para sanar nuestras pasiones. Luego, acudiremos al maestro, que nos guiará en la tarea de purificar nuestra alma para la adquisición del conocimiento y para que sea capaz de recibir la revelación del Logos” (Clemente, 1988 [2001], p. 43).

Las reflexiones de Clemente de Alejandría señalan claramente el carácter de 'conducción' que desde sus primeros tiempos fue asignado a las prácticas pedagógicas, y que, nos parece, fue clave para que ellas ocuparan un lugar central en el desarrollo del arte moderno de gobierno. En otras palabras, cada vez es más claro que en el campo particular de la educación y la pedagogía, la constitución de unos saberes, unas nociones, unos conceptos y unas prácticas fue producto de esa preocupación por el gobierno de sí y de los otros. Desde este punto de vista, la emergencia, entre los siglos XVI y XVII, de la Didáctica como saber, y con ella de nociones como instrucción y enseñanza, expresan una forma particular de pensar el gobierno de los individuos y las poblaciones, que hizo parte del despliegue de un conjunto de dispositivos de gobierno de énfasis disciplinario. Por su parte, la emergencia, entre los siglos XVIII y XIX, de la noción 'educación' en los discursos pedagógicos estuvo vinculada al desplazamiento del énfasis de los dispositivos disciplinarios de gobierno hacia los dispositivos de seguridad o liberales.

Así, me parece que los análisis realizados por Foucault usando la noción 'gubernamentalidad' remiten claramente a un conjunto de prácticas y saberes de los cuales, sin embargo, él no se ocupó, y que, insisto, son evidentes en las prácticas y ejemplos que usó para describir la forma como se constituyeron ciertas racionalidades de gobierno en la modernidad. Sea porque no le interesó, sea porque no las percibió, lo que para nosotros y para nuestros intereses resulta evidente es que las prácticas de gobierno encontraron en las prácticas pedagógicas (enseñanza, instrucción, educación, formación, aprendizaje) su principal —y quizás su más eficiente— forma de despliegue.

Desde esta perspectiva es posible, entonces, pensar en un arte de educar como un arte antiguo que involucra un conjunto de prácticas y técnicas milenarias. La dialéctica socrática, por ejemplo, constituye una técnica empleada (no sin transformaciones) a lo largo de la historia occidental en diferentes formas o dispositivos pedagógicos. La escritura de sí es un ejemplo de otra antigua técnica pedagógica que sobrevive hasta nuestros días (Larrosa, 1995),

aunque su lugar y sus procedimientos son, evidentemente, distintos de los que tuvo en el dispositivo de la dirección de conciencia en la antigüedad greco-romana. Técnicas como la memorización, centrales en el dispositivo pedagógico de los colegios y universidades medievales, han sido desplazadas o abandonadas dentro de los dispositivos pedagógicos modernos gracias a la invención de nuevas herramientas nemotécnicas, como el cuaderno, los libros de texto o el procesamiento y almacenamiento electrónico de información. Con todo, que el arte de educar sea un arte antiguo, que existan técnicas y prácticas pedagógicas milenarias no quiere decir que la pedagogía exista desde la antigüedad. La pedagogía es asunto de la modernidad, y sus primeras formas —que he llamado “tradiciones pedagógicas” europeas— fueron constituidas alrededor de los modernos conceptos de educación, formación, currículo y aprendizaje, resultado de un lento y expansivo proceso de pedagogización de la población iniciado en el siglo xvi.

Hablar de una tradición milenaria del arte de educar tiene dos implicaciones fundamentales: en primer lugar, se trata de reconocer la existencia de un horizonte conceptual del saber pedagógico¹¹ que solo es posible percibir a propósito de un trabajo de recuperación histórica de larga duración, que permita identificar la emergencia y procedencia de los distintos conceptos, sus transformaciones, apropiaciones, estancamientos, desarrollos, olvidos o abandonos, sus sustituciones y reconceptualizaciones. De esta forma tenemos que el horizonte conceptual se ha producido en el marco del funcionamiento de diversos dispositivos de saber/poder,

11 Zuluaga (1999) denominó como *horizonte conceptual de la pedagogía*: “El conjunto de objetos producidos en el discurso pedagógico, cuando este alcanza un estatuto de saber así delimitado: un conjunto de objetos a los cuales se refieren sus elaboraciones ya teóricas, ya prácticas, alcancen o no un estatuto de ‘cientificidad’; las diversas formas de enunciación por parte de los sujetos que entran en relación con estos de manera directa o indirecta: un conjunto de nociones que también circulan por otros dominios de saberes pero que se agrupan o reagrupan a propósito de aquellos objetos y de las formas de enunciarlos; los procesos de adecuación y apropiación social para su existencia y control institucional y para la selección de los sujetos reconocidos socialmente como sujetos portadores de ese saber”.

en donde algunos conceptos han sido reubicados, recontextualizados, producidos o abandonados, y no en un proceso continuo y creciente de desarrollo y sistematización que habría llevado desde un momento primigenio hasta su actual periodo culminante.

En segundo lugar, se trata de diferenciar una historia de las técnicas o prácticas y una historia de los dispositivos o las tecnologías (Foucault, 2006). La primera podría ser entendida como una especie de historia de larga duración, en la medida en que su objeto es el análisis del funcionamiento de técnicas específicas dentro de distintos dispositivos; es el caso de la técnica celular (reclusión en una celda), que en tanto técnica disciplinaria posee una larga historia y ha funcionado en el interior de diversos dispositivos, como el dispositivo de soberanía (Edad Media), el disciplinario (siglos *xvi* y *xvii*) y el de seguridad (siglos *xviii* y *xix*). La historia de las tecnologías es mucho más global, es la historia

[...] de las correlaciones y los sistemas dominantes que hacen que, en una sociedad dada y para tal o cual sector específico, [...] se introduzca, por ejemplo, una tecnología de seguridad que hace suyos y pone en funcionamiento dentro de su propia táctica elementos jurídicos, elementos disciplinarios y a veces llega a multiplicarlos. (Foucault, 2006, p. 24)

Digamos que en la historia de la tecnología de seguridad,¹² por ejemplo, tecnología que se constituye en Europa durante el siglo *xviii*, está presente el funcionamiento de varias técnicas de antigua procedencia, como la técnica celular, solo que su funcionamiento

12 Foucault señala que, al contrario de lo que sucedía con las tecnologías disciplinarias cuyo objetivo era el individuo/cuerpo, hacia el siglo *xviii* se puede observar la aparición de una nueva tecnología de poder cuyo objetivo es la población y sus fenómenos propios (morbilidad, mortalidad, natalidad, etc.), que exigen, por su carácter contingente y relacional, nuevas formas de regulación: mecanismos reguladores que funcionan como dispositivos de seguridad para regular los peligros internos; mecanismos de regulación que permitan establecer una especie de homeostasis, fijar un equilibrio en los fenómenos aleatorios inherentes a toda población.

dentro del nuevo dispositivo va a ser diferente de la manera como tal técnica funcionó dentro del dispositivo de soberanía o dentro del dispositivo disciplinario. Así, podríamos decir que existen prácticas pedagógicas milenarias, prácticas utilizadas para el gobierno de sí y de los otros (la mayéutica, la memorización, la escritura de sí), que han sido reubicadas, retomadas, desplazadas o reutilizadas dentro de diversos dispositivos de gobierno (o pedagógicos). Y enseñar, instruir, educar, formar, aprender son algunas de las formas históricas adquiridas por prácticas pedagógicas cuyo propósito general ha sido la conducción de la conducta propia o de los otros.

Tenemos, entonces, durante los siglos v y iv a. C., la conformación de dos formas o modos de entender el arte de educar: una vía sofística, en la cual priman la enseñanza, el maestro y las enseñanzas o doctrinas a enseñar (a la que podemos también llamar vía del “arte de la enseñanza”); y otra a la que podríamos denominar la vía “socrática o filosófica”, cuyo énfasis estuvo en la relación dialógica y en la actividad a través de la cual el individuo consigue ocuparse de sí mismo, cuidar de su alma, alcanzar la virtud, la sabiduría (diferente de la erudición). Esas dos formas o modos de proceder en el arte de educar no desaparecieron con la Grecia clásica; por el contrario, fueron desarrolladas, transformadas, apropiadas, modificadas, en fin, retomadas de diversas maneras y en el marco de distintas estructuraciones sociales, políticas y económicas a lo largo de los siglos siguientes. En ese transcurso histórico podemos destacar, por lo menos, tres momentos importantes: 1) el momento de la *paideia cristiana* durante la Edad Media, cuando sobresalen los conceptos latinos de *doctrina* y *disciplina*; 2) el momento de la primera modernidad, cuando reaparece —durante el siglo xvi— el concepto clásico de *institutio*, y posteriormente, en el siglo xvii, la didáctica y su particular énfasis en la *eruditio*; 3) el momento de la segunda modernidad o momento de la constitución de las tradiciones pedagógicas modernas, durante los siglos xviii y xix, cuando emergen los conceptos de “educación”, “instrucción”, *Bildung* (formación), “currículo” y

“aprendizaje”. Esto es, en últimas, lo que he pretendido mostrar en mis últimas investigaciones.

Bibliografía

- Clemente de Alejandría. (1988) [200]. *El pedagogo* (Joan Sario Díaz, Trad.). Editorial Gredos.
- Ferreira, M. (2006). Antropagogia. En: A. Dias de Carvalho (Comp.), *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto Editora.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007a). 1 aula, 9 de enero de 1980. *Verve: Revista semestral de UnSol*, 12, 270-297.
- Foucault, M. (2007b). *El nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Hadot, P (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Ediciones Siruela.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela: Subjetividad, burocracia y crítica*. Pomares-Corredor.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Ediciones de La Piqueta.
- Marín, D. y Noguera, C. (2011). Educar es gobernar. En A. Cortés et al., *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas* (pp. 127-151). IDEP.
- Melton, J. (2002). *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*. Cambridge University Press.
- Noguera-Ramírez, C. (2012). *El gobierno pedagógico: Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre Editores/GHPP.

- Senellart, M. (2006). *As artes de governar. Do regime medieval ao conceito de governo*. Editora 34.
- Veiga-Neto, A. (2002). Coisas do governo. En M. Rago, L. Orlandi y A. Veiga-Neto (Orgs.), *Imagens de Foucault e Deleuze: Ressonâncias nietzschianas* (pp. 13-34). DP&A.
- Veiga-Neto, A. (2006). Na oficina de Foucault. En J. Gondra y W. Kohan (Orgs.), *Foucault 80 Anos* (pp. 79-91). Autêntica.
- Vives, J. (1948). *Obras completas* (Vol. 2). M. Aguilar Editor.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Universidad de Antioquia-Anthropos-Siglo del Hombre Editores.

Pedagogía: aportes desde la pedagogía urbana

Pablo Páramo Bernal

Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional
Coordinador del Grupo de Investigación de Pedagogía
Urbana y Ambiental, perteneciente
al Énfasis de Sujetos y Escenarios de Aprendizaje

No hay nada tan práctico como una buena teoría.

KURT LEWIN

La intención de este documento es la de contribuir a la discusión sobre la delimitación de la Pedagogía y mostrar algunos derroteros que se han venido perfilando desde la Universidad Pedagógica Nacional como aporte a la reconstrucción de este campo de conocimiento y disciplina que da lugar a acciones educativas. Mostraré el aporte de tipo epistemológico desde un campo particular de la pedagogía que se ha dado en llamar *Pedagogía Urbana* y la contribución teórica que hacemos derivada, en buena parte, de las evidencias provenientes de investigaciones desarrolladas a partir del estudio de las relaciones de tipo educativo que pueden darse en el ambiente de la ciudad. Partiré de la delimitación del campo de la Pedagogía Urbana definiendo la educación y segundo la pedagogía, en concordancia con lo que han venido planteando mis colegas del doctorado. En segundo lugar, mediante la caracterización de

algunos de los principios epistemológicos y problemas teóricos que nos hemos propuesto resolver para orientar el trabajo de investigación y, en tercer lugar, desde los aportes que venimos haciendo a la teoría con base en los resultados de investigación.

La educación y la ciudad son los ámbitos en los que se soporta la *Pedagogía para construir, desde el punto de vista teórico, el discurso y las acciones que se pueden llevar a cabo en el entorno urbano*.

La educación, por una parte, se caracteriza como práctica institucional y acción social que tiene como fin permitir el acceso a la cultura, a la información y facilitar la construcción de intercambios entre los sujetos, las instituciones y el hábitat, a la vez que propicia valores tales como la autonomía, la libertad, la democracia, la identidad nacional, la formación moral, etc. Según su intencionalidad y su grado de institucionalidad, se concibe como educación formal, no formal o informal, caracterizaciones fundamentales para el planteamiento de este ensayo. La primera, la formal, ha sido entendida en el marco de la escuela y refleja la concepción más clara del sistema educativo, el cual comienza a entrar en crisis desde finales de la década de los sesenta del siglo pasado (s. xx), originando una reflexión sobre los límites y posibilidades de la educación centrada en la escuela y fortaleciendo la educación no formal e informal. Es así que desde organismos internacionales, se reconoce la necesidad de un replanteamiento de lo que hasta ese momento había sido la educación, la pedagogía y el sistema educativo.

A partir de estos señalamientos, se ve la necesidad de potenciar los medios no escolares, informales o no formales de educación (Coombs, 1971), de acercar la escuela a la vida misma, de una educación global y permanente a lo largo de la vida y de potenciar un auto-didactismo, así como del reconocimiento de los límites educativos de la escuela y de la posibilidad de recurrir múltiples formas extraescolares de aprendizaje, al tiempo de defender la idea de «la ciudad educativa» (Faure *et al.*, 1973), de la no institucionalización y de la *desescolarización* de la educación (Illich, 1974). Adicionalmente, comienza a reconocerse que en las ciudades contemporáneas la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera

de la escuela (McLuhan, 1968), que el contacto con la realidad tiene lugar a pesar de ella (Trilla, 1986) y que la escuela es un escenario propicio para la formación del ciudadano (Trilla, 1997). Todo ello viene a incidir en el establecimiento de unas condiciones de posibilidad para que la educación y la ciudad se acerquen, se interrelacionen y se justifique así un nuevo campo de interés.

En consecuencia, la *ciudad* ha sido vista desde entonces como un recurso para la educación informal y no formal, por cuanto ofrece unos elementos arquitectónicos como el espacio público y los equipamientos (escuelas, universidades, museos, centros culturales, jardines botánicos, etc.), que al organizarse en red educativa pueden servir de referentes u ocasiones para la formación de la persona; y como un importante objeto de estudio a partir de su historia, su tradición cultural, su estructura social y administrativa. Además, como un entramado urbano donde conviven los ciudadanos, que al generar una serie de relaciones, principalmente entre extraños, demanda acciones educativas de civilidad para garantizar las pautas mínimas de comportamiento social (Moser y Corroyer, 2001; Hereu, 2008).

Como afirman Moser y Corroyer (2001) y Páramo y Burbano (2010), se hace indispensable definir las reglas que garanticen la urbanidad para la convivencia en la vida cotidiana. Estas reglas conllevan convenciones sobre lo que es apropiado para relacionarse con el otro, establecen formas de comunicación apropiadas entre los individuos y consecuencias para quienes no las siguen. El aprendizaje de dichas reglas creadas y ratificadas por los actores sociales garantizan el sostenimiento de redes sociales, razón por la cual deben concertarse, explicitarse en el ambiente de la ciudad, darse a conocer, permitir su observación y garantizar sus consecuencias por cumplirlas o no; su seguimiento es sinónimo de ciudadanía o de cultura ciudadana. El comportamiento cívico es indispensable para la interacción social en los escenarios urbanos.

De otra parte, pero en el mismo sentido de crítica a la educación, Iván Illich (1974) hace sus planteamientos en contra de la escuela y la institucionalización de la educación, basado en su

argumento de que la escuela crea una sociedad determinada, la que se reproduce por medio de lo escolarizado. A partir de esto, plantea la necesidad de *desescolarizar* la educación (Illich, 1974).

Unido a lo anterior, con la diversificación y amplio desarrollo de los medios de comunicación masivos, la escuela queda en seria desventaja, al ser considerada rudimentaria, anacrónica y obsoleta (Trilla, 1986; 1993). Al respecto, H. M. McLuhan, en *El aula sin muros*, planteaba que, en las ciudades contemporáneas, “la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela” (1968, p. 235). Ya a mediados de la década de los ochenta, Jaume Trilla (1986) planteaba que el contacto parcial que se puede establecer en la escuela o en algunas de las escuelas con la realidad tiene lugar a pesar de la escuela. Deberíamos mejor hablar ahora del *aula ampliada* o líquida, para utilizar la metáfora de Bauman (2005), lo que nos da la posibilidad de extender más allá de las barreras físicas de la escuela los escenarios de aprendizaje, no solo por el desarrollo de las tecnologías de la información, sino por la posibilidad de extender los espacios de aprendizaje fuera de los muros de la escuela, dándonos quizás mayor libertad para aprender y permitiendo que la ciudad actúe igualmente como educadora.

Ciudad educadora

De esta manera, el objetivo constante de la ciudad será aprender, intercambiar y, por tanto, enriquecer la vida de sus habitantes en una sana convivencia. La ciudad entendida como educadora ha de ejercitar y desarrollar esta función de manera paralela a las tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios) con una atención especial a la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes con miras al mejoramiento de la calidad de vida urbana. En consonancia con el documento de *La ciudad de las personas* (2008):

Una ciudad con maneras, con una arquitectura bien diseñada, con un urbanismo al servicio de todos, con un tránsito pacificado, con una

tasa de victimización reducida, con la voluntad de acercar la toma de decisiones a las personas, a los barrios, a los colectivos diversos, es más probable que cree ciudadanía que no muchos programas educativos, por bien intencionados que sean. Estamos convencidos de que el potencial educativo de la ciudad es su potencial cívico, y viceversa: la calidad cívica de la ciudad se convierte en educadora para los nuevos (y también los antiguos) ciudadanos. (pp. 13-16)

El campo de la Educación y la Ciudad ha adquirido interés y proyección en los últimos años, en gran medida gracias al movimiento de *ciudad educadora*, el cual busca facilitar el intercambio y difusión de las acciones educativas en el medio urbano, teniendo como soporte *La Carta de Ciudades Educadoras* propuesta en el 1 Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, realizado en Barcelona, en 1990, y a partir de la cual varias ciudades del mundo han asumido un compromiso para implementar diversas acciones en educación valiéndose de la ciudad como recurso educativo.

Ciudad Educadora ha llevado a la reflexión sobre los límites de la educación en la escuela frente a su contexto urbano, motivo por el cual se ha promovido la idea de que la escuela salga a aprender en la ciudad y que el ciudadano del común también aprenda de la ciudad, valiéndose de los recursos que ella misma ofrece, para lo cual el movimiento busca comprometer a la administración de la ciudad con el fin de que se diseñe una política pública soportada por planes, programas y proyectos de educación formal, no formal e informal para hacer la ciudad “educadora”.

A partir de estos planteamientos, las instituciones y administraciones de algunas ciudades del mundo han buscado abrir la escuela a la ciudad, la ciudad a la escuela y potenciar la ciudad como recurso educativo para todas las personas, aun para aquellas que no hacen parte del sistema de educación formal. Dentro de esta tendencia internacional se destacan en Colombia: Tabio, Piedecuesta, San Gil, Envigado, Pamplona, La Estrella, Itagüí, Manizales, Medellín, Cartagena y Bogotá, en las cuales se han adelantado experiencias importantes que han generado una

marcada influencia tanto en los sistemas educativos como en la forma de concebir la ciudad. Adicionalmente, esta nueva aproximación educativa ha logrado impactar los currículos escolares y la visión que se tiene de lo que deben ser las ciudades para sus educandos en el nuevo milenio.

Es de aclarar, sin embargo, que la *ciudad educadora* se concibe por lo general a partir del compromiso de las instituciones y del marco político-administrativo de una ciudad, como una acción educativa y no necesariamente desde la construcción de un cuerpo teórico que oriente la búsqueda del conocimiento mediante la investigación, para dar lugar a la acción educativa en el ámbito de la ciudad. Por lo anterior, se hace pertinente un proceso de sistematización de conceptualizaciones, presupuestos epistemológicos, teorías, aproximaciones metodológicas, desarrollo de investigaciones y aplicaciones que nos lleven a la definición del campo de la Pedagogía Urbana. Es por esto que veo el planteamiento de Ciudad Educadora más como parte del sistema educativo diferenciándose propiamente de la Pedagogía Urbana.

Ahora bien, entendemos la *pedagogía* como el conjunto de saberes o teorías que se construyen buscando tener impacto en el proceso educativo, en cualquiera de las dimensiones que ya se han mencionado, así como en la comprensión y organización de la cultura y la formación de la persona. Pero si se trata de aportar a la construcción de la pedagogía y a la conformación de una disciplina, entonces debemos partir de unos supuestos de carácter epistemológico, que identifiquen unas necesidades educativas, unos contenidos, fines educativos y formas de abordarlos, que a la vez orienten el desarrollo de una teoría fundamentada en la investigación, para encaminar acciones educativas que contribuyan al diseño de una cultura sostenida en los valores de la democracia.

En consecuencia, construir el discurso de la *Pedagogía Urbana* implica pensar en educación, en el sistema educativo, en la escuela, la comunicación educativa, obviamente en el núcleo duro de la pedagogía como disciplina científica y en la ciudad como uno de sus escenarios para la formación de las personas. Por este

motivo, el presente ensayo contribuye a la construcción del campo teórico de la Pedagogía Urbana a partir de la sistematización de sus principios y conceptos fundantes, así como la recolección de experiencias que han emprendido algunas instituciones y grupos de investigación, entre ellos el de Pedagogía Urbana y Ambiental de la Universidad Pedagógica Nacional.

Pensar en pedagogía urbana conlleva: primero, aceptar que la educación formal y no formal, centrada en el sistema educativo y expresado desde la escuela, es limitado y no abarca todas las posibilidades educativas de cualquier ámbito de una sociedad. Segundo, reconocer que en la permanente interacción entre una sociedad, su diversidad, sus diferentes dimensiones y sus complejas expresiones se construye la ciudad como espacio más que físico, vital, individual y colectivo desde las transacciones cotidianas de los sujetos con su ambiente. Tercero, repensar la idea de lo urbano para plantear un nuevo concepto y proyecto de ciudad.

Principios epistemológicos y definición de la pedagogía urbana

Con el fin de avanzar hacia una caracterización de la *Pedagogía Urbana*, se hace necesario partir de los planteamientos de Colom (1991) y Trilla (1997) al respecto, antes de postular una definición propia del campo de conocimiento y sistematizar algunos de los principios que guían la acción educativa en el contexto de la ciudad.

Anthony Colom dijo en 1991 que el núcleo de conocimientos en torno al binomio “educación y ciudad” podría dar lugar a una nueva disciplina o ciencia pedagógica que denominaría “Pedagogía Urbana”, que daría cuenta razonada y coherente de la fenomenología propia que desarrolla la educación en el contexto urbano. Afirmó que el desarrollo sociourbano contemporáneo ha sido el fenómeno que ha desencadenado una síntesis de intereses entre educación y ciudad. Como resultado de dicho desarrollo, se expresan diversas problemáticas sociales en la ciudad, problemáticas hacia las cuales se proyectarán políticas socioculturales con el

fin de compensar sus más amplias afectaciones. En este contexto, Colom (1991) concibe la Pedagogía Urbana como el campo que integraría el estudio y el conocimiento propio de una pedagogía compensatoria la cual desarrollaría la problemática educativa relacionada con la marginación, la desviación social, la inadaptación, la drogadicción, entre otros.

Sin embargo, el mismo Colom (1991) plantea que la complejidad de la vida urbana en las sociedades capitalistas, la explosión informática, la exigencia de mayores niveles de formación, la existencia de una escuela de corte tradicional en la actual sociedad tecnológica, la manifestación de una crisis de la institución escolar al no responder al actual nivel de exigencia de formación —y a la pérdida de su hegemonía informativa— hacen que la ciudad requiera del aporte formativo y que, a su vez, sea fuente del mismo modo para así motivar la actividad de la institución escolar. Para Colom es claro que, a principios del siglo pasado (s. xx), la Escuela Nueva o la también llamada educación activa pudo simular la vida en la propia escuela; a diferencia de la complejidad social y cultural de las sociedades contemporáneas, que impide un ejercicio de este tipo. De aquí se concluye que esta perspectiva pedagógica de Escuela Nueva no es acorde con las necesidades actuales. Ante esta situación la escuela debe actuar de forma diferente, es decir, debe abrirse a la realidad, al entorno, rompiendo los límites que hasta hoy la han separado de su contexto, haciendo necesariamente del ambiente que la rodea, por lo general la ciudad, un espacio de formación (Colom, 1991).

De lo anterior, Colom recoge que educar para la vida se convierte en educar para la vida se convierte en educar la vida, que, en gran medida, no es sino vida urbana. Con ello, la escuela deja de ser protagonista única de formación. Se reconoce que la ciudad y especialmente los *mass media* son los que, de acuerdo con el autor, se perfilan como los nuevos protagonistas de la tarea instructiva. Desde esto se afirma que la realidad urbana es percibida como un referente obligado de la educación actual y del futuro. Con base en lo anterior, Colom plantea la Pedagogía Urbana como

una disciplina con verdadera vocación de síntesis, integradora con vocación practicista, hasta el punto que su formato teórico apenas si existe y que, en todo caso, se define por los programas de acción llevados a cabo (Colom, 1991).

En un intento por definir el campo de acción de la Pedagogía Urbana, Colom (1991) plantea dos interrogantes: ¿Qué puede ofrecer la educación para solucionar problemas generados por la ciudad? y ¿Qué puede ofrecer la ciudad para solucionar los problemas educativos que tienen hoy planteadas la escuela y la sociedad? El primer interrogante da lugar a la definición de las “necesidades urbanas” (problemáticas sociales) capaces de ser, en gran medida, resueltas por la acción pedagógica. El segundo clarifica las “necesidades pedagógicas” que la ciudad puede cumplir, tales como servir de medio didáctico o como fuente de conocimiento. Es en este sentido desde el cual Colom afirma que la Pedagogía Urbana se constituye a partir de ambas perspectivas. Perspectivas que a su vez, al ser desarrolladas, contribuirían al fortalecimiento de la Pedagogía Urbana (Colom, 1991). Para abordar el objeto de esta, Colom parte de dos ideas, la de pedagogía y la de educación, entendiendo la pedagogía como la ciencia general de la educación y la acción de educar como una síntesis entre el conocimiento y la formación, o lo que podríamos llamar la acción educativa.

En este plano didáctico, Colom distingue dos actividades fundamentales “Aprender de la ciudad” y “Aprender la ciudad”. Por un lado, *Aprender de la ciudad* es la actividad desde la cual concibe la ciudad como elemento fuente de información, o como un medio didáctico o instrumental que puede facilitar el aprendizaje de cuestiones integradas a los planes de estudios escolares. “La ciudad, en este sentido, puede ser sustituta aventajada del libro, de la pizarra y, muchas veces, del propio profesor [...] a través de un contacto vivo y natural con la realidad” (Colom, 1991). Por otro lado, *Aprender la ciudad*, según Trilla (1997), implica tomar la urbe no ya como medio instructivo sino como objeto de aprendizaje para aprender realmente qué es la ciudad, qué significa, qué encierra y qué mensaje nos transmite. La ciudad es

concebida en sí misma, de acuerdo con el autor, como un objeto a estudiar, a entender y comprender o, si se quiere, como un añadido curricular más.

Estas dos actividades, “Aprender de la ciudad” y “Aprender la ciudad”, son enmarcadas por Colom y Trilla dentro de la propuesta de la Ciudad Educadora. Por ende, es claro que se busca validar y dar sentido a una pedagogía urbana enmarcada dentro del sistema educativo como se hizo, o ha venido haciendo, en el programa escuela-ciudad-escuela emprendido por la Secretaría de Educación del Distrito Capital. Por tanto, la Pedagogía Urbana se desarrollaría como educación formal y educación no formal.

El conocimiento informal que se deriva de las interrelaciones y del mosaico cultural de la ciudad se produce y se apropia espontáneamente sin la necesidad de educadores profesionales, de instituciones, ni de procesos de formalización y evaluación; por tanto, aunque existan intenciones iniciales, estas se difuminan y difunden, y de esta forma se diluyen la direccionalidad, la intencionalidad, los contenidos y las formas específicas propias de la educación formal y no formal. En síntesis, de los planteamientos de Colom y Trilla, lo que podría inferirse y extrapolarse como aspectos fundamentales de una *Pedagogía Urbana*, sería que: primero, facilitar el aprendizaje de la ciudad deberá consistir en organizar y dar profundidad al conocimiento informal que de ella se adquiere en la vida cotidiana, y ayudar, por un lado, a adaptarse al cambio permanente, y por otro, a descubrir las relaciones y la estructura o estructuras que a menudo no aparecen directamente perceptibles. Se trata pues, en palabras de Kevin Lynch (1984), de “aprender a leer la ciudad”, es decir, a identificar los elementos que ayudan a construir su imagen y por consiguiente aprender a utilizarla. Esto es, aprender a leerla y utilizarla críticamente para que el ciudadano sea consciente de sus déficits y excesos, de las disfuncionalidades y las desigualdades, de los propósitos y de los despropósitos, y desde la construcción de una actitud crítica promover una actitud participativa (Trilla, 1997).

El segundo aspecto que se infiere de la propuesta de Trilla gira en torno a que:

Las intervenciones educativas que asuman el tema de la ciudad como uno de sus objetivos educativos han de facilitar a los usuarios, niños, jóvenes y adultos, las posibilidades de dialectizar tres imágenes de la ciudad: la subjetiva (la construida espontáneamente por cada quien), una imagen más objetiva, global y profunda que las propias instituciones educativas han de contribuir a configurar a partir de la anterior; y una tercera, que es la imagen de la ciudad a construir, es decir, una imagen forjada con materiales prospectivos y proyectivos que pueda contrastarse con la ciudad real y orientar así la participación para edificar una ciudad mejor. (Trilla, 1997, p. 10)

Por tanto, para Trilla, aprender la ciudad es aprender a participar en su construcción. Se puede decir que él define la Pedagogía Urbana como el conjunto de procesos que buscan propiciar los elementos para que cada quien, a partir del conocimiento informal que de la ciudad adquiere a través de la vida cotidiana, inicie o continúe un proceso de autoformación, es decir, una orientación para la autodidaxia y la autoeducación permanentes, para aprender la ciudad, aprender a leerla y a utilizarla críticamente y a participar activamente en su construcción (Trilla, 1997).

Por mi parte, propongo una definición de la Pedagogía Urbana como el campo de conocimiento centrado en la acción educativa, enfatizando por supuesto en su carácter pragmático. En consonancia con la definición general de pedagogía, considero que la Pedagogía Urbana debería entenderse como *el cuerpo de conocimiento que integra la epistemología, la historia, la teoría, los conceptos y las prácticas educativas que surgen del estudio de las relaciones de tipo formativo que se dan entre el individuo o los grupos y los elementos espaciales y demás actantes (objetos espaciales, elementos naturales y animales) del ambiente urbano y que para el caso de la pedagogía urbana se sitúan en la ciudad y sus instituciones mediante mecanismos informales y no formales. Como disciplina construye*

teorías producto de la experiencia acumulada y de los resultados de la investigación y demás prácticas que desarrollan el grupo de profesionales que ejercen acciones educativas valiéndose del entorno urbano. Las acciones educativas que se derivan de esta teorización se sitúan principalmente en los lugares públicos de la ciudad. El propósito educativo de la Pedagogía Urbana es el de contribuir a la creación de una cultura ciudadana, a la formación del individuo, a facilitar la convivencia entre las personas y a la apropiación de la ciudad a través de la participación en los distintos contextos que la construyen, elementos que constituyen buena parte de la experiencia urbana. En esto consiste su acción educativa.

Como aporte a la construcción y delimitación del campo de conocimiento de la Pedagogía Urbana, retomo a continuación algunos principios que a mi modo de ver caracterizan este campo de conocimiento y algunos de los problemas de investigación a los que nos hemos venido aproximando (Páramo, 2009).

- La pedagogía urbana centra su análisis en las interacciones transactivas del individuo y los grupos sociales con el ambiente construido, la ciudad. La experiencia de vivir la ciudad establece relaciones de reciprocidad entre las influencias del entorno con la formación del individuo, y de este como agente que diseña, construye y transforma la ciudad.
- Promueve la democracia, la participación ciudadana y la convivencia entre las personas.
- Adopta una posición optimista de vivir en la ciudad. En ese sentido las teorías, conceptos y estrategias educativas que propone distan de los estudios urbanos que se adelantaron en el siglo xx, los cuales veían la ciudad como fuente de enfermedades sociales: hacinamiento, vandalismo, defensa del territorio, estrés ambiental, segregación, etc. Por el contrario, la Pedagogía Urbana ve la ciudad como escenario que ofrece grandes oportunidades para el crecimiento personal, para lo cual se hace necesario desarrollar e integrar en los estudios sobre ciudad del siglo que comienza conceptos que

enfaticen las experiencias positivas dentro del ambiente urbano (Páramo, 2004).

- Se orienta hacia la solución de problemas de relevancia social que puedan ser abordados desde una perspectiva educativa, y a la potenciación de los recursos con que cuenta la ciudad para formar al ciudadano y mejorar la calidad de vida.
- Su aproximación es molar más que molecular. Su intervención se orienta hacia macroambientes a nivel de micro, meso y exosistemas (Bronfenbrenner, 1979), más que centrarse en el individuo fuera de su contexto social y urbano.
- Estudia los procesos pedagógicos y educativos que se dan en el contexto natural de la ciudad, por esto se fundamenta en la educación informal.
- Hace uso de métodos diversos tanto cualitativos como cuantitativos para captar desde la investigación experiencias de aprendizaje subjetivas y comportamientos manifiestos en el ambiente urbano.
- Se caracteriza igualmente por una orientación interdisciplinaria en la investigación (arquitectura, pedagogía, geografía humana, sociología, psicología ambiental y comunicación), y sitúa espacialmente la acción educativa en el espacio público y demás lugares de tipo cultural con que cuenta la ciudad.

La investigación y su aporte teórico para la pedagogía urbana

En esta última sección abordaré algunos de los problemas teóricos que busca resolver la Pedagogía Urbana mediante la teorización, soportada en los principios de la lógica y de la evidencia empírica, a partir de la cual se propone adelantar acciones educativas dirigidas a la formación del ciudadano, fundamentos que a la vez sirven para ejemplificar el dominio de este campo de investigación.

Partimos del principio antes señalado, el cual establece que la ciudad y sus espacios son *entornos de aprendizaje*. Así, he definido el espacio público como el lugar en el que se aprenden las reglas

de convivencia entre extraños (Páramo y Cuervo, 2009), donde se demanda la urbanidad y donde se ofrecen oportunidades para aprender del encuentro con otras personas que siguen tal vez distintas reglas para relacionarse con otros o interactuar en el ambiente físico. En el espacio público las personas pueden aprender sobre la historia de la ciudad y sobre la manera como las generaciones anteriores la pensaron; aprenden observando a otras personas, sus costumbres, sus valores e igualmente sobre la manera de comportarse apropiadamente en los lugares públicos, mediante señaléticas que informan acerca de las especies de flora y fauna que se encuentran o pueden observarse en el lugar, la forma de circular por la ciudad, la manera de disponer de las basuras, de las heces de los perros, o de hacer uso apropiado del mobiliario urbano.

Por otra parte, el ambiente urbano cumple además propósitos educativos al servir para visitas de campo de los estudiantes que exploran la ciudad dentro de programas como el de escuela-ciudad-escuela (Álvarez, 2005), a la vez que sirve como escenario de observación y de investigación para diversos investigadores sociales. Por estas razones, los centros comerciales no son lugares que sirvan para educar al ciudadano, al menos para los propósitos de la formación en la diversidad, en la medida en que todos quienes los visitan pertenecen a una misma condición social y fácilmente comparten la normatividad del centro. El reto del espacio público es aprender a vivir con la diferencia de aquel que pertenece a grupos culturales distintos, viene de otros países o corresponde a una condición socioeconómica diferente, razón por la que es en este escenario donde se aprende realmente a vivir en comunidad. Es más ciudadano quien aprende a convivir en un espacio público que en un centro comercial.

Historias de las prácticas sociales situadas en el espacio público

Con el fin de explorar la evolución de las prácticas sociales que se han situado en el espacio público y el posible valor educativo de la historia de la ciudad y sus espacios públicos, iniciamos el trabajo de

investigación en pedagogía urbana con la exploración de los usos y significados que las personas del común le han atribuido a los espacios públicos de la ciudad desde su fundación hasta los finales del siglo xx. Para ello, los investigadores nos remitimos a crónicas, periódicos, entrevistas, acuarelas y fotografías con el fin de sistematizar la información histórica sobre los lugares públicos en los que se han situado eventos rutinarios, los acontecimientos extraordinarios y sus protagonistas en los distintos lugares públicos de Bogotá. Se observa, en general, un decaimiento de la vida en público, de todos los escenarios para el encuentro y el privilegio a la movilidad.

El principal aporte del estudio, sin embargo, consistió en identificar el significado de los elementos espaciales, arquitectónicos, monumentos y tradiciones culturales a lo largo del tiempo, con el fin de darle papel protagónico al espacio público para valernos de este en el fortalecimiento de la identidad del habitante con la ciudad. De esta manera, se hace un aporte significativo a los programas de educación en la ciudad a partir de la recuperación y sistematización de dichos eventos y acontecimientos de los habitantes del común, para proponer un conjunto de estrategias de diseño del espacio público y de prácticas pedagógicas en la ciudad. Estas incluyen la recuperación de elementos que fueron diseñados para el espacio público y que hoy se encuentran en los museos; la elaboración de monumentos a quienes construyeron la historia social de la ciudad: las mujeres, los indígenas, los esclavos, que han sido desconocidos en la historia oficial y que podrían plasmarse como elementos gráficos de las prácticas cotidianas de los espacios públicos en las culatas de las edificaciones que ha dejado en ruina aparente el sistema Transmilenio; la exposición de fotografías itinerantes en los espacios públicos que muestren las prácticas culturales asociadas a estos; la organización de caminatas históricas pedagógicas por temáticas, que incluyan no solo los acontecimientos felices sino los tristes de nuestra historia, etc. (Páramo y Cuervo, 2006; 2009). Con esta información de carácter histórico y las acciones pedagógicas y de planeación urbana que se proponen en estos trabajos, se da poder al lugar como elemento dinamizador de la cultura urbana.

Sociolugares (Páramo, 2010)

Después de haber documentado la caída del espacio público como lugar para el aprendizaje de la socialización y de la transformación de las relaciones sociales en la sociedad contemporánea —como resultado de los avances tecnológicos, la percepción de inseguridad, el diseño moderno en la planificación de las ciudades y la aparición de los no-lugares, sumado al desinterés de los Gobiernos por proveer lugares de encuentro facilitando con ello su privatización y la segregación de algunos sectores de la población, del espacio público—, me he preguntado por el tipo de lugares en que la gente socializa, sus características espaciales y psicosociales.

Al responder este interrogante exploramos desde distintas narrativas la experiencia de socialización de algunos individuos en cafés, discotecas, bares, balnearios, clubes sociales, galleras, clubes nocturnos, etc. Pero, más que centrarse en los individuos, el estudio de la dimensión espacial examina las relaciones sociales que se sitúan en los escenarios actuales de la vida pública, y relaciona los aspectos de la experiencia en lo que he dado en llamar *sociolugares* (en los cuales ocurre ahora el proceso de aprendizaje de la socialización, mediada por las características espaciales de dichos escenarios), para evidenciar su papel en las transformaciones frente a las formas de entender y asumir la relación de lo público-privado en el proceso de socialización, elemento clave en la construcción de identidades individuales y colectivas.

El análisis de las narrativas recogidas en el estudio se hace desde cuatro perspectivas principales:

1. La noción de “lugar”, desde la cual se trata de dar sentido a la experiencia de los individuos en este tipo de escenarios, a partir de la descripción en términos de los propósitos que persiguen, los roles que adoptan y las reglas que regulan sus acciones en un contexto físico-espacial con propiedades particulares que contribuyen a configurar la experiencia.
2. El sociolugar como refugio, en el que las personas buscan estar protegidas de actos criminales a los que se exponen

supuestamente en los espacios públicos abiertos. Temor generado en buena medida por un discurso del terror que los medios contribuyen a crear y reproducir, que lleva a que la gente no quiera permanecer en la calle, a buscar los centros comerciales, a vivir en comunidades cerradas y a los niños a vivir en “arresto domiciliario”.

3. La perspectiva de género, para llamar la atención sobre la segregación de la mujer y de la población LGBTI del espacio público y demás lugares de socialización, al infundirles temor, o hacerles considerar que la ocupación de estos espacios es inapropiada para expresar sus afectos. Por consiguiente, se busca relegarlos al lugar de vivienda, en el caso de las mujeres, o a bares especializados en la atención de la población LGBTI.
4. Finalmente, el análisis da lugar a una reflexión sobre la importancia que cumplen los sociolugares al contribuir a darle sentido a la vida urbana, a la formación del capital social y al surgimiento de los grupos y comunidades.

La experiencia de la ciudad desde los medios de transporte escolar y la ocupación del tiempo libre en niños escolarizados (Páramo, Burbano, Clavijo, Moya, Tupáz, Rueda, en proceso de publicación)

Para explorar la manera como ocupan los niños el tiempo libre y cómo experimentan la ciudad desde los medios de transporte, nos valimos de cuestionarios estructurados y mapas cognoscitivos, instrumentos que fueron aplicados a diversas personas entre padres de familia y estudiantes de 21 colegios entre públicos y privados de las distintas localidades de la ciudad. Los resultados permiten recoger una panorámica de las experiencias de la ciudad desde cuatro dimensiones principales: el transporte escolar: tiempos promedio de recorrido, tipo de transporte para ir y venir de la escuela, percepción de seguridad, accesibilidad; los lugares para pasar el tiempo libre a partir del tipo de colegio (público o privado) y el género; la representación y valoración de la ciudad

a partir de la modalidad de transporte; y los lugares donde juegan los niños y las niñas.

Los resultados, analizados a partir de las categorías de género, espacialidad, ocupación del tiempo libre y la condición socioeconómica, permiten evidenciar que, en efecto, la percepción de la ciudad varía en función de la modalidad de transporte empleada; que existen diferencias en el uso de los espacios de la ciudad a partir de la condición socioeconómica de los niños. Mayor uso de los espacios públicos en niños de condiciones económicas menos favorecidas, aunque en general se observa una ocupación del tiempo libre bastante alta asociada a las tecnologías que dan acceso a internet, como hablar por teléfono, ver videos, etc., y mayor preocupación de parte de los padres por la seguridad de los niños y niñas más pequeños, pero en particular por las niñas cuando van al colegio y cuando hacen uso de los espacios de la ciudad. Además, la investigación deja ver el poco uso de la bicicleta para ir o venir del colegio, contrario a lo que sucede en otros países. Finalmente, el estudio da lugar a proponer lineamientos de carácter educativo, de planeación y gestión urbana que atiendan las necesidades del transporte escolar y la recuperación del espacio público como elemento que contribuye al desarrollo motor, cognoscitivo y social de los niños.

Los comportamientos urbano-responsables (Páramo, 2012)

Por otra parte, al tratar de identificar los comportamientos que garantizan la convivencia entre las personas en los espacios públicos de la ciudad, esenciales para la sostenibilidad de la vida urbana, y los mecanismos por medio de los cuales los individuos aprenden a relacionarse, principalmente entre extraños, he propuesto el concepto de comportamientos urbano-responsables (CUR) para hacer referencia a lo deseable para la cultura. He extrapolado la teoría del aprendizaje por reglas para entender cómo se adquieren y mantienen estos comportamientos en los espacios públicos y cuales deberían fortalecerse, mediante el diseño de

metacontingencias, para que se conviertan en prácticas sociales sostenibles en el tiempo. Ejemplos de estos comportamientos son: no fumar en sitios públicos, hacer uso de la bicicleta y del transporte público, reciclar, ahorrar agua y energía, actuar de forma solidaria con quien esté en dificultad, respetar las señales de tránsito, pagar los impuestos, etc.

El estudio que hemos adelantado recientemente con el propósito de explorar la importancia que le atribuyen los ciudadanos al seguimiento de reglas que orientan los comportamientos urbano-responsables evidencian que aquellos valoran las reglas de convivencia a partir de la función que cumplen en la sociedad, aspecto que debería tenerse presente para su difusión. Encontramos que las reglas se conceptualizan a partir de las consecuencias relacionadas con: el respeto por el otro, la higiene o preocupación por la salud individual o colectiva, la seguridad personal y el cuidado del ambiente (Páramo, en prensa). La investigación también permite observar que, a mayor edad de los participantes, se hace una mayor valoración sobre el cumplimiento de las reglas en el espacio público; a medida que aumenta la edad de las personas se demanda más el cumplimiento de un mayor número de reglas y se considera más importante su seguimiento. Ya ha habido experiencias que muestran el papel que juegan algunas de estas señales o reglas expresadas simbólicamente en el espacio público, como en los trabajos de Bachman y Kattzev (1982), Clayton *et al.* (2006), Everett (1982), Huybers *et al.* (2004), Cuesta (2010) y las implementadas de forma masiva en nuestro medio en la administración Mockus durante su alcaldía en Bogotá.

Sin embargo, la propuesta que hemos venido desarrollando sugiere que más que promover la presentación de forma aislada de una que otra regla, a manera de campaña publicitaria, se debe crear un sistema de reglas armonioso, articulado bajo un mismo sistema de símbolos y respondiendo al trabajo de investigación, como el que mencioné antes. Uno que busque orientar el comportamiento de los individuos a partir de la función social que cumple el seguimiento de las reglas, en la medida en que esta es

la estructura base con la que los individuos las conceptualizan o interpretan. Adicionalmente, se requiere que este sistema de reglas establezca una clara relación con los beneficios que produce sobre el individuo y para el grupo social a partir de la interdependencia que se exija entre los individuos para el seguimiento de la regla.

Si al sistema de señales sobre las reglas de convivencia le adicionamos esta metacontingencia de manera explícita, así como el tipo de consecuencia ligada a la regla y los beneficios sociales colectivos de su seguimiento, que deberán ser mayores que los individuales, se facilitará su comprensión y sostenibilidad como práctica cultural. Así, la metacontingencia se establece cuando se crea una relación funcional entre una práctica social compartida por un grupo de personas y el resultado que esta produce; los individuos cooperarán entre sí cuando su comportamiento interdependiente produzca mayores beneficios que la conducta independiente (Glenn, 1991). De tal manera que cuando las múltiples conductas interdependientes actúan en cohesión social, la relación entre ellas y sus consecuencias similares dan lugar a una metacontingencia que produce como resultado la selección de un grupo de comportamientos o práctica social sostenidos en el tiempo, entre generaciones. Sin embargo, también hemos encontrado que el seguimiento a las reglas tiene sus límites; las personas dejan de respetarlas cuando se experimenta hacinamiento en el transporte urbano, los teléfonos públicos no funcionan apropiadamente, la calle está sucia, las ciclorutas no llegan a ninguna parte, no hay suficientes baños, etcétera (Wilson y Kelling, 1982; Páramo, en prensa). Se requiere, por consiguiente, un diseño del espacio público como ambiente de aprendizaje de comportamientos urbano-responsables en la ciudadanía.

Al reconocerse la importancia que tienen estos CUR para la sostenibilidad de la vida en la ciudad y la calidad de vida, se justifica valernos del espacio público, en cuanto sirve como una gran escuela o aula de formación para la cual se diseñen acciones pedagógicas orientadas a la convivencia ciudadana y la sostenibilidad de la vida en la ciudad. Para ello, hemos venido proponiendo

un diseño cultural que contenga componentes pedagógicos, comunicativos, psicológicos, arquitectónicos y legales que articulados en una estrategia faciliten su aceptación por parte del ciudadano a partir del reto que implica educar en un entorno donde predominan las relaciones entre extraños (Páramo, 2010). La estrategia busca explicitar, visibilizar y difundir la regla de convivencia para motivar los CUR, partiendo del supuesto que muchas tensiones que se experimentan en el espacio urbano podrían deberse al desconocimiento de la regla por parte de los ciudadanos, a la falta de acuerdos sobre la importancia de su seguimiento o al tipo de consecuencia que se asocia a su seguimiento.

En consecuencia con estos planteamientos, hemos venido proponiendo la creación de una señalética urbana para promover los CUR, que más que una campaña publicitaria se oriente a educar a los ciudadanos promoviendo las reglas, sus beneficios colectivos y la acción interdependiente entre las personas para lograr unos beneficios sociales que sean mayores que los que obtendrían de forma individual, con el fin de que se conviertan en prácticas culturales.

Conclusiones

En esta sesión de la Cátedra he querido mostrar la pedagogía como un discurso epistemológico sobre la educación, construido socialmente por una comunidad académica, pero también como una disciplina que requiere en dicha construcción de teorías sustanciales enriquecidas por los resultados de la investigación para atender los grandes problemas de la educación. A partir del ejercicio de delimitación de la pedagogía urbana, se ha tratado de exponer esta tesis con la evidencia producto de algunos de los trabajos de investigación que venimos desarrollando en la Universidad Pedagógica Nacional, para llamar la atención sobre la importancia que tiene en la construcción de una disciplina y sus acciones educativas apoyar sus conceptos teóricos y planteamientos en la evidencia recolectada en situaciones concretas que demandan acciones educativas.

Este planteamiento está en consonancia con las demandas que viene haciendo la sociedad a las disciplinas respecto a lo que prometen desde sus teorías para resolver los problemas que nos aquejan. Así, por ejemplo, en la Medicina y la Psicología se pide ahora que los procedimientos que se recomiendan estén soportados en evidencia que demuestre su efectividad. La pregunta es igualmente válida para la Pedagogía como disciplina: ¿Qué tan efectivos son los procesos pedagógicos que se implementan en la escuela y en los distintos entornos de aprendizaje para formar a las personas? Se vienen ensayando diversos procedimientos y didácticas para la formación de los estudiantes en: matemáticas, ciencias, la adquisición del lenguaje y, en lo que aquí compete, la eficacia en la educación en competencias ciudadanas o comportamientos urbano-responsables. Y, en consecuencia, se vienen evaluando estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas, los Proyectos de Aula, el Aprendizaje Situado, pero ¿qué podemos decir de todas estas experiencias? ¿Qué podemos incluir en el núcleo o disco duro de la pedagogía? ¿Qué está todavía en exploración?

El asunto no es fácil de responder porque está atravesado por la mirada epistemológica de lo que entendamos por formación, o por aprendizaje, lo cual repercute en los aspectos metodológicos sobre qué evaluar (Ávila, 2008), qué tipo de datos tomar y, finalmente, cómo interpretarlos (Páramo y Otálvaro, 2006). No obstante, unos principios básicos podrían ser: seguir las reglas de la lógica, darles relevancia a los datos empíricos tratando en lo posible de mantenerse lo más independiente de lo que se observa, pero igualmente buscando la parsimonia y la información cuidadosa de los procedimientos empleados de tal manera que permitan su replicación.

No basta con la reflexión y discusión de lo que se requiere en educación, es necesario que investiguemos la realidad educativa a partir de lo que nos muestra la experiencia, la observación, el examen de las hipótesis y la acción pedagógica y los resultados que produce, poniendo a prueba los planteamientos teóricos en situaciones prácticas. En la construcción de una disciplina científica,

se requiere que además de reflexiones haya un mayor soporte en la evidencia.

Bibliografía

- Álvarez, A. (2005). Los límites de la escuela. *Educación y ciudad. Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)*, 7. 11-32.
- Ávila, R. (2008). Epistemología de las prácticas de observación. En: P. Páramo: *La investigación en ciencias sociales: Técnicas de recolección de información*. Ediciones Universidad Piloto de Colombia.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University of California.
- Bachman, W. y Kattzev, R (1982). The effects on non-con-tingent free bus tickets and personal commitment on urban bus ridership. *Transportation Research*, 16A, 103-108.
- Clayton, M., Helms, B. y Simpson, C. (2006). Active prompt-ing to decrease cellphone use and increase seatbelt use while driving. *Journal of Applied Behavior Analysis*. Vol. 39 3, 341-349.
- Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Ed. Península.
- Colom, A. (1991). *La Pedagogía urbana, marco conceptual de ciudad educadora*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, 1990. Ayuntamiento de Barcelona.
- Cuesta, O. J. (2010). Señalización educativa para la convivencia en el espacio público. *Signo y Pensamiento*. 57, 458-470.
- Everett, P. B. (1982). Reinforcement theory strategies for modifying transit ridership. En Altman y P. B. Everett. *Human behaviour and the environment*. Plenum.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnama, A, M. y Ward, F. Ch. (1973). *Apren-der a ser. La educación del futuro*. Alianza Editorial – Unesco.

- Glenn, S. (1991). Contingencies and Meta-contingencies: Relations Among Behavioral, Cultural and Biological Evolution. En: P. A. Lamal. *Behavioral Analysis of societies and cultural practices*. Hemisphere.
- Hereu, J. (2008). Introducción. En: VV. AA., *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras* (pp. 37-43). Santillana.
- Huybers, S., Van Houten, R. y Malenfant J. E. (2004). Reducing conflicts between motor vehicles and pedestrians: The separate and combined effects of pavement markings and a sign prompt. *Journal of Applied Behavior Analysis*. Winter. Vol. 37,4, 445-456.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Ed. Barral.
- Lynch, K. (1984). *La imagen de la ciudad*. Gustavo Gilli.
- McLuhan, H. M. (1968). *El aula sin muros*. Ed. de Cultura Popular.
- Moser, G. y Corroyer, D. (2001). Politeness in the urban environment. Is city life still synonymous with civility? *Environment and Behavior*. Vol. 33, 5, 611-625.
- Páramo, P. (2004). Algunos conceptos para una perspectiva optimista de vivir la ciudad. *Revista Territorios*, 10-11.
- Páramo, P. (2009). Pedagogía Urbana: Elementos para su delimitación como campo de conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*. 57, 14-27.
- Páramo, P. (2010). *Sociolugares*. Ediciones Universidad Piloto de Colombia.
- Páramo, P. (2011). La recuperación del espacio público para la formación del ciudadano en comportamientos urbano responsables. *Revista IDEP*, 21, 155-166.
- Páramo, P. (en prensa). Comportamiento Urbano Responsable: Las reglas de convivencia en el espacio público. Artículo presentado a evaluación a la *Revista Latinoamericana de Psicología*.
- Páramo, P. y Burbano, A. M. (2010). Las reglas para la convivencia ciudadana. En: P. Páramo y M. García. *Calidad de vida urbana*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Páramo, P. y Cuervo, M. (2006). *Historia social situada en el espacio público de Bogotá, desde su fundación hasta el siglo XIX*. Ediciones Universidad Pedagógica Nacional.

- Páramo, P. y Cuervo, M. (2009). *Los usos del espacio público en Bogotá en el siglo xx: Una mirada histórica desde las prácticas sociales, implicaciones pedagógicas para la ciudad* (en prensa). Ediciones Universidad Pedagógica Nacional.
- Páramo, P. y Otálvaro, G. (2006). Investigación alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. Cinta de Moebio, marzo, 25. Páramo, P., Burbano, A., Clavijo, P., Moya, M., Tupáz, W. Y Rueda, A. (en proceso de publicación)
- Trilla, J. (1986). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y el material de la escuela*. Alertes S.A. de Ediciones.
- Trilla, J. (1993). *Otras Educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Ed. Anthropos.
- Trilla, J. (1997) La educación y la ciudad. *Educación y ciudad*. Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), mayo, 2, 6-19.
- VV. AA. (2008). Introducción. En *La ciudad de las personas: Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras* (pp. 13-16). Santillana.
- Wilson, J. Q. y Kelling, G. L. (1982). Broken windows: The police and neighborhood safety. *Atlantic Monthly*, 249, 29-38.

La reflexión pedagógica en la Educación Popular

Alfonso Torres Carrillo

Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional
Coordinador del Grupo de Investigación Sujetos y Nuevas Narrativas,
perteneciente al Énfasis de Educación, Cultura y Desarrollo

*La Educación Popular, Paulo Freire, es la
contribución más significativa que América Latina ha
hecho al mundo de la educación; podemos afirmar, y no
quisiera descalificar a nadie, que es el único aporte real,
revelador y original que ha aportado a la educación.*
(2004, p. 5)

La temática que nos convoca también es un desafío para los educadores populares, si reconocemos que la Educación Popular (EP) solo fue posible cuando un conjunto de prácticas previas fueron objeto de reflexión por parte de algunos de sus protagonistas, tal como lo expresan Paulo Freire (1967) y Julio Barreiro (1974), autores de dos obras fundacionales de esta corriente pedagógica crítica.¹

1 Las páginas que aparecen a continuación, y que proponemos como una introducción a la *Pedagogía del oprimido*, son el resultado de nuestras observaciones en estos tres años de exilio. Observaciones que se unen a las que hicieramos en Brasil, en los varios sectores en los que tuvimos la oportunidad de desarrollar actividades educativas" (Freire, 1969, p. 17). "Este pequeño ensayo tiene una historia doble y

Esta ponencia presenta la emergencia y trayectoria de la educación popular como corriente pedagógica latinoamericana, así como el lugar que ha jugado la reflexión pedagógica en su configuración como discurso y movimiento educativo, y su aporte al campo más amplio de la educación y la pedagogía en la región. Antes de ello, considero pertinente hacer ciertas precisiones conceptuales acerca de cómo entiendo algunas categorías propias del campo intelectual y que van a estar presentes a lo largo de la siguiente exposición.

1. Algunos conceptos centrales

Para comenzar, ratifico lo expresado por otros colegas en esta Cátedra acerca del carácter polémico de las categorías que se emplean en las disciplinas científicas y en la investigación social y pedagógica. Estas no son representaciones objetivas de las realidades que nombran, sino construcciones históricas y culturales enmarcadas en sistemas interpretativos previos, desde los cuales se conciben las realidades a las que se refieren. Es el caso de categorías como educación, pedagogía y enseñanza, cuya emergencia, despliegues y variaciones semánticas han sido estudiadas con rigor por los colegas que me han precedido (Noguera, 2010).

Comparto las distinciones conceptuales sobre lo educativo y lo pedagógico, planteadas por Ricardo Lucio (1994). Para este investigador, la educación se refiere a las prácticas sociales intencionalmente encaminadas a formar sujetos a través de la transmisión de unos valores, conocimientos y habilidades coherentes con la concepción del mundo, intereses y visiones políticas de quienes las agencian. De este modo, la educación, como hecho social e histórico,

simultánea. Por un lado, sus páginas no tendrían justificación alguna si no intentasen reflejar aquello que las antecedió, o sea la práctica de educación popular, en grupos de base de la más variada procedencia social aún nacional. Por otro lado, recogen con el mayor rigor posible, un intento de sistematización de dichas experiencias y de los diversos y posibles modelos de educación popular que iban surgiendo a través de las mismas, a veces mucho más allá de las intenciones y de los objetivos de quienes vivimos dicha práctica educativa" (Barreiro, 1974, p. 9).

está atravesada por tensiones, intereses y proyectos en juego en una sociedad. Educar es preparar a los individuos de una sociedad concreta desde unas ideologías e intencionalidades específicas.

En toda práctica educativa preexisten y emergen unos significados e interpretaciones implícitos entre sus practicantes, no siempre tematizados, referidos al “saber educar”; en la medida en que este saber se explicita y se vuelve objeto de reflexión, podemos hablar de pedagogía. Así, el saber pedagógico está referido a la interpretación explícita sobre el porqué y para qué se educa, sobre a quiénes y de qué modo se educa. La pedagogía es un saber referido a las prácticas educativas que puede asumir diferentes niveles de complejidad y que ha posibilitado la generación de teorías, enfoques y corrientes como la escuela activa, la pedagogía institucional y la pedagogía crítica.

Con lo dicho, podemos concluir provisionalmente que educación no implica necesariamente pedagogía y ser educador no significa ser pedagogo. También, que no hay pedagogía sin práctica educativa y que las más potentes ideas pedagógicas han provenido de educadores que han reflexionado desde y sobre sus prácticas. Finalmente, dado que en las sociedades contemporáneas la educación se escolarizó, la mayor parte del saber pedagógico contemporáneo se ha referido a la educación escolar, en particular a las prácticas de enseñanza agenciadas por los maestros.

En la actualidad, es evidente la existencia de otras prácticas educativas no escolares y que no tienen como dispositivo central la enseñanza, tales como la educación de personas jóvenes y adultas, la educación en la ciudad, la educación ciudadana, la educación a través de los medios masivos y las nuevas tecnologías y la propia educación popular. En la medida en que también son orientadas desde una intencionalidad, actúan en ámbitos específicos, definen contenidos y estrategias metodológicas, involucran unos agentes educativos y unos sujetos a los que se dirigen, pueden ser —como en efecto ha sucedido— objeto de análisis y reflexión pedagógica por parte de sus practicantes y de especialistas externos; por eso, hoy es común encontrar

publicaciones y debates sobre la pedagogía urbana, la pedagogía ciudadana y la pedagogía de lo cotidiano.

Reconocer la pedagogía como saber sobre las prácticas educativas, susceptible de ser sistematizado y conceptualizado, tiene implicaciones para el campo de la educación popular. Por un lado, retomar la relación entre saber y poder en la pedagogía; en efecto, en todo campo social coexisten saberes socialmente legitimados junto con otros, subyugados, que no logran ser formalizados pero que, al igual que los otros saberes, también circulan por múltiples ámbitos y de diversas formas. Esto se expresa en una tensión permanente acerca de quiénes pueden hablar “verdaderamente” sobre un determinado asunto. De este modo, a la pedagogía dentro del campo de la educación popular le pasa lo que sucede a la pedagogía en general: “existe como un saber disperso, fragmentario y, en muchos casos, marginal” (Martínez Boom, 1990, p. 10).

Ahora bien, el saber que tematiza y que busca optimizar el proceso de enseñanza es la didáctica. La didáctica es una disciplina específica del campo más amplio de la pedagogía y centra su atención en los objetivos, los contenidos, las interacciones y las metodologías que acontecen en los eventos educativos concretos: un curso, una clase o un taller. Dado que la enseñanza escolar se ha organizado en a torno a áreas de conocimiento como las matemáticas, el lenguaje, las ciencias naturales y las sociales, existen didácticas especializadas para cada disciplina.

Desde la educación popular también establecemos diferencias entre pedagogía y didáctica. La primera, como saber sistemático *sobre la educación*, se ocupa de sus fines más generales y su relación con la política, la economía y la cultura, con los sistemas y proyectos educativos más amplios, de los sujetos educativos, sus interacciones y acciones. Por su parte, la didáctica, como saber *sobre la enseñanza*, se pregunta y prescribe sobre la escala micro de las acciones formativas concretas: sobre sus contenidos y objetivos específicos y sobre sus metodologías, así como de las técnicas y recursos apropiados para cada ocasión.

En la tradición de la educación popular, las referencias a lo didáctico han sido escasas debido a que su atención no está en la enseñanza sino en la construcción de estrategias metodológicas centradas en el diálogo, la construcción colectiva de conocimientos y la participación, en las cuales al educador no se le ve como “enseñante” sino como quien crea posibilidades para la construcción colectiva de conocimiento y de relaciones dialógicas y democráticas.

2. Pluralidad, singularidad e historicidad de la educación popular

2.1. Actores, prácticas y sentidos plurales

Para comenzar, me referiré a tres acontecimientos recientes. Uno: el pasado 2 de mayo se cumplieron 16 años del fallecimiento de Paulo Freire, cuyo aporte es ineludible a la hora de cualquier reflexión sobre la educación popular; dos: ese día y los dos siguientes, cerca de un centenar de educadores y educadoras provenientes de los departamentos Cauca y Valle llevaron a cabo el Primer Encuentro Regional de Educación Popular “Entretejiendo pedagogías”, luego de más de dos años de preparación; tres: a mediados del mes pasado, se reunió en Guatemala el Comité Directivo del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) —red que agrupa a más de dos centenares de asociaciones civiles que hacen Educación Popular en América Latina y El Caribe— con el objetivo de definir estrategias para asumir el mandato de su última Asamblea que la insta a estructurarse como un movimiento de educadoras y educadores populares, más orgánico a los movimientos sociales de la región.

Tres acontecimientos que evidencian los múltiples escenarios y dimensiones en los que se despliega la EP como práctica educativa y corriente pedagógica: el de un educador que a partir de su práctica elaboró las ideas pedagógicas inaugurales de la EP, cuya influencia es hoy de alcance mundial; dos, el de unos colectivos de base que, inspirados en dichas ideas, las recrean desde sus prácticas locales; tres, el de una red de organizaciones de la sociedad

civil que promueve, acompaña y articula acciones y debates desde esta concepción pedagógica.

Estos tres hechos (podrían ser más y en diferentes épocas) evidencian que bajo la expresión *educación popular* confluyen un conjunto de actores, prácticas, saberes, pensamientos, organizaciones, redes y agendas colectivas. Cabe preguntarse: ¿Es posible, desde esa pluralidad, construir una noción compartida de Educación Popular? A lo largo de la historia de la educación, las palabras “educación” y “popular” han aparecido juntas nombrando diferentes prácticas y discursos educativos, pero con significados diferentes. En la actualidad, autoridades estatales, partidos políticos, movimientos sociales, grandes pensadores y educadores de base acuden a la expresión educación popular en sus discursos y narrativas. Es por ello pertinente retomar la diferenciación que propone el educador brasileño Carlos Rodrigues Brandão (2006), con respecto a los tres grandes sentidos históricos de los usos de la expresión educación popular en América Latina:

1. Como proceso de reproducción del saber de las comunidades populares. Definición antropológica que reconoce la distribución social del conocimiento y del capital cultural, equivalente al de sabiduría o cultura popular. En este sentido, el conjunto de saberes y prácticas consuetudinarias sobre la crianza de niñas y niños, así como sobre la formación de jóvenes, formarían parte de la educación popular
2. Como democratización del saber escolar. Articulado a la catequesis, al movimiento ilustrado y al proceso de democratización de las sociedades contemporáneas, la expresión se asoció a la extensión o universalización del acceso de los sectores más pobres a la educación escolarizada. Dentro de este sentido estarían las múltiples iniciativas que desde la iglesia reformada y católica se dieron para “llevar las primeras letras” a los niños de la plebe y a los indígenas y mestizos en las colonias de ultramar; también este sentido de educación popular es el que intelectuales y gobernantes liberales desde el

siglo XVIII emplearon en sus escritos y políticas educativas destinadas al “pueblo”; a lo largo del siglo XX, múltiples iniciativas de alfabetización se identificaron con esta representación de educación popular como democratización educativa.

3. Como “trabajo de liberación a través de la educación”. En el seno de algunas iniciativas de alfabetización y educación de adultos de la década de 1960 en Brasil, fueron surgiendo movimientos que interpretaron el problema de la exclusión educativa de los sectores populares como expresión de injusticia social, derivada del modelo de desarrollo y tipo de sociedad dominante, el capitalismo. Estos educadores entendieron su labor no como integración al orden social, sino como proceso de organización y lucha de los educandos para transformar las condiciones que sostienen su condición de oprimidos y excluidos. Así, la *educación popular* emerge como movimiento de trabajo político con las clases populares a través de la educación que busca transformar el orden social y el sistema educativo mismo (Brandão, 2006, p. 75).

2.2. Historicidad de la educación popular emancipadora

Hecha esta distinción, puedo afirmar que la educación popular a la que nos referimos en este artículo es la que asume un sentido crítico y emancipador. Así pensadores como Simón Rodríguez y José Martí usaron la expresión en este sentido y Freire (1967 y 1970) haya esbozado las líneas centrales de la nueva concepción nombrada como “pedagogía de la liberación”, es solo a partir de fines de la década de los sesenta que la educación popular se constituye en un movimiento educativo y corriente pedagógica de escala continental. En una coyuntura marcada por el ascenso de las luchas populares y radicalización política en América Latina, activistas sociales culturales, militantes políticos, educadores y católicos comprometidos que participaban en estos procesos son quienes van a redefinir como popular la educación liberadora de Freire (Torres, 2008; 2010; 2012).

A partir de ese momento fundacional, los discursos y prácticas educativas populares han venido reinventándose al tenor de los cambios en el contexto social, político e ideológico de la región, así como de la transformación de sus maneras de entender la sociedad, la emancipación, los sujetos educativos y las estrategias metodológicas y didácticas. Desde el reconocimiento de la historicidad de la educación popular como práctica y concepción pedagógica emancipadoras, podemos diferenciar por lo menos 4 grandes momentos de la educación popular en América Latina y sus más destacadas reflexiones y debates pedagógicos:

1. La pedagogía liberadora: conjunto de reflexiones realizadas por Paulo Freire durante la segunda mitad de la década de los sesenta a partir de su participación en los movimientos de cultura popular y de educación de base (MEB) y de su propuesta de alfabetización concientizadora llevada a cabo a comienzos de la misma década y durante su exilio en Chile.
2. Conformación del “discurso fundacional de la educación popular” (Sime, 1991). A partir de la recepción crítica de la pedagogía de la liberación, se le da una significación clasista a la concientización y a las prácticas educativas, ahora articuladas a las emergentes luchas populares y políticas de la década de los setenta y comienzos de los ochenta.
3. La llamada “refundamentación” de la educación popular (finales de los años ochenta y década de los noventa). Periodo en el que se cuestionan los presupuestos clasistas y revolucionarios, se busca adecuar los discursos de la educación popular al nuevo contexto mundial y latinoamericano y se da mayor centralidad al debate pedagógico.
4. La actual revitalización, pluralización y desborde de la educación popular. En el contexto de los nuevos desafíos generados por el recrudecimiento de la inequidad y la exclusión producto de la aplicación de las políticas neoliberales y por el ascenso de diversos movimientos sociales y llegada al gobierno de partidos y movimientos de izquierda, surgen nuevas

prácticas educativas populares y se reactivan los debates en torno al sentido y compromisos de la educación popular.

2.3. La singularidad de la educación popular emancipadora

La periodización señalada no debe llevarnos a olvidar que la educación popular como concepción educativa y corriente pedagógica mantiene una identidad política emancipadora en medio de la diversidad de manifestaciones discursivas y prácticas. Identidad que se fundamenta en la premisa compartida por sus practicantes y estudiosos acerca de la unidad entre educación y política y, en consecuencia, el carácter político de toda reflexión pedagógica.

Si bien es cierto que la sociología de la educación, desde Durkheim hasta la actualidad, ha señalado el papel de las instituciones en la reproducción de los sistemas sociales, Freire va a evidenciarlo en el plano de las prácticas educativas, a través de la dialéctica entre oprimidos y opresores, que deshumaniza a educadores y educandos. Va más lejos, al plantear la posibilidad de “una pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará” (Freire, 1970, p. 35).

Esta potencialidad de una “pedagogía liberadora” será acogida y radicalizada a lo largo de la década de 1970 por diferentes educadores que plantean que toda práctica educativa es política y toda práctica política es educativa: la institución y la acción educativa reproducen, cuestionan o transforman las ideologías (valores, creencias, representaciones y actitudes) y las relaciones de poder dominantes, así como la organización y acción política incide en la formación y transformación de sujetos.

Es a partir de esta politización de la pedagogía y de la política que se construye todo el andamiaje conceptual, semántico y práctico de la Educación Popular. Sus practicantes y teóricos van a asumirla como concepción pedagógica a partir de la crítica a la sociedad capitalista y al papel funcional que cumplen el sistema escolar y las políticas

educativas y de optar por la construcción de un mundo más justo, despliega acciones educativas orientadas a contribuir a la formación de los sectores subalternos de la sociedad como sujetos de dicha transformación, a través de metodologías dialógicas y participativas que permitan la construcción colectiva de conciencias, valores, saberes, voluntades, actitudes y cuerpos emancipados y emancipadores.

En términos de Oscar Jara:

La educación popular latinoamericana es, a la vez, un fenómeno sociocultural y una concepción de educación. Como fenómeno sociocultural, la educación popular hace referencia a una multitud de prácticas con características diversas y complejas, que tienen en común y que encierran una intencionalidad transformadora [...] está sustentada en una filosofía de la praxis educativa, entendida como proceso político-pedagógico centrado en el ser humano como sujeto histórico transformador que se construye socialmente en las relaciones con los otros seres humanos y con el mundo. (p. 4)

Desde estas consideraciones, identifico cinco rasgos comunes y distintivos de los discursos y prácticas de la educación popular latinoamericana como movimiento y corriente pedagógica emancipadora (Torres, 1993; 2008, p. 14):

1. Lectura crítica de la realidad; en particular, el cuestionamiento al carácter opresor, injusto, explotador y discriminador de las sociedades capitalistas, así como del papel reproductor del orden social que juega el sistema escolar, las políticas y las prácticas educativas.
2. Intencionalidad política emancipadora (horizonte utópico), desde la cual busca transformar la realidad social, política, económica y cultural.
3. Se propone contribuir a la transformación de los sectores convertidos en subalternos por la sociedad en sujetos protagonistas de su emancipación a través del fortalecimiento de sus organizaciones y movimientos desde la educación.

4. Busca afectar diferentes dimensiones de la cultura y la subjetividad de los educandos, sean su conciencia, su pensamiento, sus creencias y representaciones culturales, sus saberes, su voluntad o su espiritualidad.
5. Crea y emplea metodologías coherentes con sus intencionalidades políticas y pedagógicas, basadas en el diálogo, la construcción colectiva de conocimiento, la participación democrática, etc.

Reconocer estos rasgos no significa que la educación popular sea un movimiento unitario y homogéneo. Desde su emergencia, la educación popular ha sido entendida y practicada de diferentes modos, conforme a los momentos históricos, contextos políticos, lugares, sujetos y temáticas en que actúa. En cada periodo, lugar, campo de acción (educación de jóvenes y adultos, derechos humanos, educación ambiental, formación artística, economía solidaria, etc.) y sujetos (campesinos, indígenas, mujeres, jóvenes, niñas y niños, etc.), las prácticas educativas y reflexiones pedagógicas han estado signadas por algún énfasis.

3. Las configuraciones de saber pedagógico y sus tránsitos

La identificación de los diferentes momentos del devenir histórico de la educación popular, así como de sus rasgos distintivos como corriente pedagógica, nos servirán para hacer una cartografía de las reflexiones y debates pedagógicos en el interior de este movimiento educativo. Como señala De Souza (1994):

[...] la pedagogía de la educación popular tiene que explicitar su comprensión de la transformación social, esbozar la construcción de un proyecto histórico que garantice la trascendencia del proceso de cambio, así como elaborar la teoría de la formación (su especificidad) de mujeres y hombres aptos para la construcción de ese proyecto a través de propuestas didácticas coherentes. (p. 38)

Antes de ello, veo pertinente señalar algunas consideraciones sobre las fuentes y modos de producción de saber pedagógico en el seno de la educación popular. Este ha provenido, por lo menos, de tres tipos de actores. Por un lado, el de personas que, además de estar vinculadas directa o indirectamente a prácticas educativas populares, han tenido las posibilidades para investigar y elaborar balances reflexivos, propuestas y discurso pedagógico sistemático. El más destacado ha sido el educador brasileño Paulo Freire, quien a través de sus decenas de libros y artículos formuló los planteamientos fundacionales de la educación popular y alimentó —y alimenta— la reflexión y el debate pedagógico de la educación popular entre la década del setenta y la actualidad.

Freire no ha sido el único pedagogo que ha producido aportes a la conceptualización y sistematización de las prácticas educativas populares. Desde su trabajo en organizaciones de la sociedad civil, centros de investigación y universidades, muchos intelectuales han aportado a la construcción de una reflexión pedagógica. Ente otros, destaco a Moacir Gadotti, Mario Osorio, Joao Francisco de Souza y Concepción Paludo de Brasil; José Luis Rebellato y Pilar Ubilla en Uruguay; Lola Cendales, Germán Mariño, Alfredo Ghiso y Marco Raúl Mejía en Colombia; Raúl Leis y Oscar Jara en Centroamérica; Carlos Núñez y Graciela Bustillo en México; Abraham Magendzo, Sergio Mártinic y Jorge Osorio en Chile. Estos aportes a la construcción de una pedagogía de la educación popular han circulado generalmente a través de libros y artículos en publicaciones periódicas como *Cultura Popular* (CELADEC), *Revista Tarea*, *La Piragua* (CEAAL), *Aportes* (DIMED) y *Educação y contexto* (UNIJUI).

Una segunda fuente de producción de saber pedagógico son los colectivos de educadores y redes en torno a temas como la educación popular y género, educación en derechos humanos, educación para la participación local y educación popular y movimientos sociales. A partir de los desafíos concretos en la planeación de eventos educativos conjuntos, planes de formación y campañas, estos equipos producen documentos, materiales de trabajo y car-

tillas donde van plasmando como orientaciones, criterios y pautas pedagógicas concretas, los resultados, siempre provisionales, de sus reflexiones, debates y acuerdos. Estas construcciones pedagógicas y metodológicas cobran cuerpo en materiales de formación y publicaciones periódicas de las organizaciones y las redes.

Una tercera fuente de generación de saber pedagógico son los educadores de base, integrantes de organizaciones locales o itinerantes expertos en temáticas específicas. En la mayoría de los casos, la riqueza de sus saberes prácticos y reflexiones sobre su quehacer se traduce inmediatamente en la cualificación de sus prácticas y en la circulación entre pares y nuevos educadores, en forma de consejos cotidianos, talleres de formación y eventos para compartir y analizar experiencias. Sea por cuenta propia o con el acompañamiento de “profesionales”, han sistematizado sus prácticas a partir de la reconstrucción y análisis de sus experiencias, produciendo relatos y reflexiones puntuales sobre su quehacer. Estos saberes pedagógicos de base circulan a través de materiales impresos, audiovisuales, carteles y en las memorias de eventos formativos.

En mi trayectoria como educador popular, he tenido la posibilidad de participar en los tres ámbitos de producción pedagógica: en primer lugar, desde mi práctica como educador de base y luego como acompañante a grupos y organizaciones educativas populares; en segundo lugar, como lector e interlocutor de varios de los autores mencionados; en tercer lugar, desde mi condición de investigador y consultor de redes e instituciones de alcance continental como el CEAAL, para el cual he hecho balances sistemáticos de la producción escrita de sus colectivos, redes y grupos de trabajo.

Es partir de esta visión de conjunto del campo de la educación popular, desde la cual sintetizaré las líneas más destacadas de la reflexión y el debate pedagógico en torno a cada uno de sus rasgos distintivos. La panorámica que expongo a continuación permite reconocer los énfasis en cada periodo y las tendencias de los debates en torno a cada uno de los que definen la educación popular.

3.1. Las lecturas de la realidad social y educativa

Un rasgo central de la educación popular ha sido su preocupación por caracterizar críticamente la educación y la sociedad en la que se actúa. Este “contextualismo radical” (Restrepo, 2012) se traduce en que en la mayoría de los escritos fundacionales se plantea una perspectiva interpretativa que luego es acogida como paradigma de cada uno de los periodos. Así, por ejemplo, Paulo Freire en *Educación como práctica de la libertad* (1967) dedica los dos primeros capítulos a caracterizar la sociedad brasileña, retomando los argumentos de su tesis con la cual había obtenido su cátedra de Filosofía e Historia de la educación, en 1959. Desde planteamientos de diferentes autores de diversas tradiciones intelectuales como Mounier, Maritain, Sartre, Marcel, Mannheim y Popper, Freire señala que su país está viviendo el tránsito entre una sociedad cerrada (alienada y alienante, depredadora, opresiva) hacia una sociedad abierta (democrática, crítica, dialogante), al que, por ausencia de una experiencia democrática, se resisten los sectores más reaccionarios.

Mientras que en su primer libro el acento está en valorar el papel que puede jugar la educación en la concientización de la sociedad para avanzar hacia la democracia, en *Pedagogía del oprimido* (1970) va a enfilarse sus críticas a la educación “bancaria” que reproduce la cultura de dominación y la relación entre opresores y oprimidos; en esta obra, Freire incorpora en su diagnóstico de la realidad y en la fundamentación de su pedagogía de la liberación, referencias a Marx y otros autores marxistas como Lukács, Mao, Gramsci, Marcuse y Fromm.

Esta síntesis innovadora de las corrientes más progresistas del pensamiento filosófico contemporáneo va a encontrar acogida entre educadores, activistas y católicos progresistas, en una coyuntura marcada por el ascenso y radicalización de las luchas sociales y políticas en América Latina, y la receptividad del marxismo como principal clave de lectura de la realidad social; radicalidad que se expresó en la iglesia católica postconciliar a

través de la Conferencia Episcopal de Medellín (CELAM) (1968) y en su documento final en el que se analizan las injusticias históricas de la Región como un pecado estructural y el papel de la educación “en el mantenimiento de las estructuras sociales y económicas predominantes y no en su transformación” (CELAM, 1970).

Este nuevo ambiente político y cultural es el que hace posible la emergencia de la educación popular como corriente pedagógica radical y movimiento educativo de alcance continental: cientos de experiencias de alfabetización, educación de adultos, educación campesina y de formación de líderes surgen en la mayoría de los países de América Latina bajo el imaginario de una revolución inminente. Es también este nuevo clima intelectual desde el cual se critica a Freire no haber asumido el materialismo histórico en todas sus consecuencias interpretativas y prácticas; va a ser cuestionado su “humanismo idealista”, el no haber incorporado la lucha de clases en su lectura de la sociedad y de la educación y su concepción de concientización (Barreiro, 1974).

La creciente influencia, a lo largo de la década de los setenta, del estructuralismo marxista de Luis Althusser (vía Martha Harnecker) va a ser decisiva en la perspectiva interpretativa asumida por la primera generación de educadores populares. En primer lugar, el carácter capitalista dependiente de las sociedades latinoamericanas es la causa de la explotación y dominación política de las clases populares por parte de la burguesía nacional e imperial.

En segundo lugar, el sistema educativo, como “aparato ideológico”, cumple el papel de reproducir las relaciones sociales y la ideología burguesa. Por eso es que esta educación antipopular se caracteriza por (Peresson *et al.*, 1983, p. 34):

- elitista y discriminatoria;
- autoritaria, verticalista y represiva;
- individualista y competitiva;
- memorística y repetitiva;
- positivista y acrítica;
- separar el trabajo intelectual del trabajo material.

Desde mediados de los ochenta, pero en particular durante la última década del siglo xx, el panorama político e intelectual fue modificándose, trayendo cambios en las claves interpretativas de los educadores populares. Por un lado, desde la reflexión sobre sus propias prácticas y la recepción de otras corrientes no ortodoxas del marxismo, los educadores populares enriquecieron sus lecturas de realidad; por el otro, hechos y acontecimientos como el fin de las dictaduras militares, el inicio de procesos de transición democrática, la crisis del socialismo soviético, la derrota del sandinismo en Nicaragua y los procesos de paz en Centroamérica, llevaron a que muchos educadores populares abandonaran la perspectiva revolucionaria como vía principal de transformación social.

A lo largo de la década de los ochenta, algunos colectivos de educadores populares reconocieron los límites del marxismo ortodoxo para comprender algunas de las dinámicas políticas y sociales en las que se desarrollaban sus trabajos, como la presencia de población indígena en los países andinos, la heterogénea composición social de los sectores populares y el enorme peso de lo cultural en los procesos de organización y lucha popular. La incorporación de pensadores marxistas no ortodoxos como Gramsci y Mariátegui significó un cambio cualitativo en la comprensión de la sociedad, las luchas populares y la acción educativa popular: la dominación de clase empezó a entenderse en términos de hegemonía y la educación popular como parte de los procesos de lucha por creación de una nueva hegemonía (García, 1981); en términos prácticos, implica un trabajo desde y sobre la cultura de los subalternos y no solo sobre su conciencia.

Durante la década de los noventa, esta inconformidad con los presupuestos que orientaban su acción va a profundizarse en el marco de la crisis del socialismo en Europa del Este y algunos cambios en el panorama social (proliferación de luchas y actores sociales no clasistas) y político latinoamericano (transiciones democráticas, acuerdo de paz, nuevas constituciones). En el marco de la llamada “refundamentación” de la educación popular promovida desde el CEAAL y cuyo principal escenario fue la revista

La Piragua, la lectura de la realidad estuvo marcada por la caracterización del modelo neoliberal, la crítica a su ideología, a sus políticas educativas y a sus consecuencias sociales, así como por las reflexiones sobre la crisis de la modernidad y de la civilización occidental, por los cambios tecnológicos y comunicacionales y la crisis de paradigmas (Mejía, 1993).

Entre las innovaciones más significativas del discurso refundacional de la educación popular, están el reconocimiento de los movimientos sociales y de la escuela como escenarios de la educación popular. En cuanto a los primeros, por el ascenso y pluralización de diferentes modalidades y actores de la acción colectiva (culturales étnicos, ambientalistas, de género, en defensa de los derechos humanos, etc.); en la segunda, asociado a la crítica a las concepciones reproductivistas (Giroux, 1992) y a la creación en algunos países de propuestas pedagógicas alternativas desde la educación formal.

Desde finales de la década de los noventa y en lo que llevamos del nuevo siglo, se evidencia el fracaso del modelo neoliberal y de sus “ilusiones democráticas”, expresado en el crecimiento de la pobreza, la inequidad social, la corrupción y la concentración de la riqueza y el poder político. La reactivación de los movimientos populares, la llegada al gobierno de partidos y movimientos de izquierda y la emergencia de múltiples colectivos y prácticas educativas alternativas, también ha tenido consecuencias dentro de la educación popular.

En primer lugar, un cuestionamiento al discurso de la “refundamentación”. Algunos autores (Torres, 1999a; Núñez, 1997; Pagano, 2000) plantearon que la hegemonía del discurso neoliberal produjo entre algunos educadores populares una crisis de sentido, en particular frente a su vocación crítica. Este giro en el discurso político estuvo asociado a que, en el marco de la transición democrática en el Cono Sur y el fin de la guerra en Centroamérica, algunos centros de educación popular profesionalizaron sus servicios, pasaron a ser consultoras u operadoras de las políticas educativas de los nuevos gobiernos, enfatizaron sus esfuerzos en incidir en

políticas públicas y se alejaron de sus vínculos y compromisos con las organizaciones y luchas de base.

En segundo lugar, una preocupación por reafirmarse como concepción y práctica educativa crítica y alternativa, que se ha expresado a través del reencuentro con la tradición latinoamericana de pensamiento crítico y del debate en torno a los paradigmas emancipadores, entendidos como aquellas perspectivas y discursos que se oponen a la ideología hegemónica y que develan las múltiples injusticias y asimetrías del orden imperante, y prefiguran otras formas de sociedad más justas (Leis, 2007).

En esta búsqueda, la educación popular se ha venido ampliando en diálogo con su propia tradición y con otras corrientes intelectuales y prácticas alternativas como la teología de la liberación, el feminismo y el ambientalismo popular, la interculturalidad crítica, las perspectivas de género y decolonial, el pensar epistémico, la epistemología del Sur y la filosofía del buen vivir. En consecuencia, la educación popular no posee hoy una concepción unitaria acerca de la sociedad: desde su posición crítica reconoce la existencia de múltiples ejes de conflicto generados o acentuados por el capitalismo globalizado, en diferentes esferas de la vida social.

3.2. Sentido emancipador y vocación utópica de la educación popular

Esta multiplicidad de tensiones, que se traducen en relaciones y situaciones de injusticia, opresión y discriminación, ha posibilitado la emergencia de diferentes luchas, movimientos y sujetos sociales, así como la proliferación de visiones de futuro opuestas y alternativas al sistema hegemónico. Ello nos conduce al segundo rasgo de identidad de la educación popular: su vocación utópica, desde la cual se busca dar sentido a las transformaciones sociales.

Este sentido utópico está presente desde las primeras obras de Freire, en las cuales le apuesta a la liberación humana de la dominación a través de la acción revolucionaria protagonizada

por las masas oprimidas radicalizadas, es decir “enraizadas en su opción “crítica y amorosa, humilde y comunicativa. Acción revolucionaria cuya meta es “democratización fundamental, que implica una creciente participación del pueblo en su proceso histórico” (Freire, 1967, pp. 41 y 47).

Para Freire, la educación es necesaria en este proceso de liberación: si bien es cierto que la educación no transforma el mundo, sin ella es imposible hacerlo. En consecuencia, el educador progresista debe tener un compromiso ético-político por la construcción de un mundo más justo (en términos de Freire, el “inédito viable”). El educador ve la historia como posibilidad; no debe perder su capacidad de indignación, no puede ser indiferente ni neutral ante las injusticias, la opresión, la discriminación y la explotación; debe mantener y promover la esperanza en la posibilidad de superación del orden social injusto: “Si en realidad no estoy en el mundo para adaptarme a él sino para transformarlo, no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo...” (Freire, 2001, p. 43).

En la fase fundacional de la educación popular de la década de los setenta, la nueva lectura estructural de la sociedad también trae consigo una manera nueva de entender la utopía, al identificársele con el socialismo y en el modo de entender su construcción: la lucha revolucionaria, entendida como la toma del poder del Estado por parte de las masas insurrectas. Por tanto, “un programa de educación popular debía tener como fundamento la necesidad y la posibilidad de que el sistema sea transformado por el pueblo, para que él pueda transformarse en el agente de su propia historia” (Barreiro, 1974, p. 21).

Esta nueva lectura clasista de la sociedad y del protagonismo del “pueblo” en la acción educativa emancipadora es la que lleva a asumirse como “popular”, frente al calificativo freiriano de “liberadora”, considerada idealista y ambigua. Desde entonces, lo popular aparece no solo por referencia a un actor social —los sectores populares— sino principalmente en función de un proyecto político emancipador, la “causa popular”.

En el contexto de la “refundamentación de la educación popular” no solo se tomó distancia con la lectura clasista de la sociedad, sino también el horizonte político de su accionar (el socialismo) y su estrategia (la revolución). La nueva lectura de realidad, asumida desde el reconocimiento de “un capitalismo victorioso” (Mejía, 1993), no da otra alternativa a los países que incorporarse eficazmente al mercado global, redefinir las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, y construir proyectos nacionales incluyentes; ello significó una orientación del cometido de la educación popular hacia “el fortalecimiento de la sociedad civil, la construcción democrática de nuestros países, como al desarrollo económico con justicia social” (CEAAL, 1994).

Correlativamente a la valoración de la democracia como horizonte político y como estrategia de acción política, en ese periodo, la Educación Popular amplió su manera de ver y hacer política, al reconocer la presencia del poder en todas las relaciones sociales (de género, generacionales, en las organizaciones y movimientos). Por ello, la gestación de una cultura política de base y que haga parte de la vida cotidiana de las personas es asumida como un propósito de la acción educativa popular.

Como ya se señaló, el fracaso del liberalismo como modelo económico y político generó un descrédito de la democracia y cierto escepticismo por la política institucional. Por ello, algunas prácticas de educación popular se recluyeron en sus microterritorios, donde lograron transformar los modos de relación en su interior (vínculos interpersonales solidarios, horizontalidad, participación en la toma de decisiones, autonomía frente a las instituciones estatales).

La irrupción de la guerrilla zapatista en 1994, junto a la reactivación de algunos movimientos sociales (indígenas, campesinos, de pobladores populares) y el crecimiento y llegada al Gobierno de movimientos políticos de izquierda, renovó el entusiasmo de la educación popular por la política y la revaloración de nuevas utopías, por la posibilidad de otros mundos, como la expresa el Foro Social Mundial. Esta repolitización actual de la educación popular

ha retomado el acumulado anterior (necesidad de transformación social y valoración de la democracia), redefiniéndolo a partir de los aprendizajes aportados desde los renovados movimientos sociales y el diálogo con los paradigmas emancipadores emergentes, que han visibilizado y puesto en debate asuntos como el género, la discriminación racial y la colonialidad del poder. Así mismo, se valora que los fines políticos son tan importantes como los medios para alcanzarlos, planteándose la necesidad de una ética de la política alternativa que posibilite ir construyendo desde el hoy las relaciones de poder a las que se aspira llegar en el mañana.

3.3. Los sujetos representados y deseados de la educación popular

Otro elemento definitorio de la EP es su convicción de que son los propios sujetos dominados —llámense oprimidos, clase obrera, sectores populares, movimiento popular o movimientos sociales— los llamados a llevar a cabo las transformaciones sociales que aseguren su liberación. Pero al mismo tiempo, la EP asume que su tarea es contribuir a que dichos sujetos populares se construyan y fortalezcan su capacidad de protagonismo histórico.

En Freire esta referencia a los sujetos es central. Para él la educación tiene su razón de ser en el carácter inacabado de los seres humanos. Hombres y mujeres somos seres inacabados que —si así lo reconocemos— necesitamos de los demás para conocer y transformar el mundo a la vez que nos construimos como sujetos. El reconocer ese sentido de carencia, de necesidad de los otros para conocer, actuar y ser en el mundo, justifica la posibilidad de la educación, que no puede ser otra cosa que comunicación y diálogo.

Con la influencia del marxismo en el momento fundacional de la educación popular, los sujetos educativos son abordados en términos clasistas, lo que se evidencia en el uso de categorías abstractas como pueblo, sujeto histórico, clases populares y movimiento popular, cuya definición e identidad estaba asociada principalmente a su lugar en la estructura económica, a su acción política y a su nivel de conciencia social (Barreiro, 1974).

El término Movimiento Popular resumía la emergencia de los diversos actores y luchas en el escenario global; “se convirtió en una institución imaginaria que se refería al conjunto de sectores populares organizados o movilizados” (Torres, 2008, p. 37).

Desde fines de la década de los ochenta, y en el contexto de la llamada refundamentación de la EP, se fue reconociendo la pluralidad de los actores sociales subalternos, de su densidad histórica y cultural y de la amplitud de sus formas de actuar. Desde las prácticas educativas concretas los educadores populares “descubrieron” que el pueblo tenía rostros concretos de pobladores urbanos, indígenas, mujeres y jóvenes populares; cada una de estas poblaciones se conformaban como actores sociales a través de diferentes conflictos de la vida social, asumían forma de lucha y de identidad cultural, que exigía generar propuestas educativas singulares.

Para dar cuenta de esta pluralidad de los actores y de su acción colectiva, la educación popular acogió la categoría y perspectiva de los “movimientos sociales”, que parecía más adecuada y flexible que la de Movimiento popular. Así, por ejemplo, José Bengoa (1987, p. 19) afirma que “la EP, entendida como educación para los movimientos sociales, tiene por objeto la recreación de las bases de sociabilidad en una sociedad dada” (p. 19).

Por su parte, Jorge Osorio (1989), dos años después, plantea que:

[...] el proceso de construcción de sujetos y movimientos sociales para una nueva sociedad es capaz de gestar una forma distinta de hacer educación. Una educación que nace ante la que exigencia de sujetos sociales concretos, y aliada a los intereses inmediatos de la lucha por una vida mejor. (p. 23)

Esta nueva comprensión de los sujetos educativos también permitió incorporar otras perspectivas conceptuales y pedagógicas como la de formación de sujetos sociales, en particular los aportes del pensador chileno Hugo Zemelman (1996, 1997 y 1998). Para este autor, los sujetos son entendidos como individuos o colectivos que, compartiendo una experiencia e identidad

colectivas, despliegan prácticas en torno a un proyecto, convirtiéndose en fuerza capaz de incidir en las decisiones sobre su destino y el de la sociedad.

Otra preocupación más reciente es concebir estos actores sociales como sujetos pedagógicos. Es decir, sobre cuáles aspectos de su actuar se pretende incidir desde las prácticas educativas. Al respecto, Mejía plantea que la educación popular debe tener en cuenta “el nivel de desarrollo subjetivo en el que se encuentra el grupo con el que se va a trabajar”, para poder incidir en 6 ámbitos de su actuación: (2009, p. 47):

- Procesos de individuación.
- Procesos de socialización.
- Procesos de vinculación a lo público.
- Participación en movimientos.
- Participación en proyectos políticos de gobierno.
- Participación en lo masivo.

Como un aporte a la reflexión sobre los sujetos pedagógicos de la educación popular, planteo que la perspectiva de constitución de sujetos sociales nos permite confirmar la racionalidad de una intuición presente en algunas prácticas de educación popular y es que entre lo individual y lo colectivo, más que una dualidad, hay una línea de continuidad que pasa por lo personal, lo colectivo comunitario, las organizaciones y los movimientos. Es decir, que las buenas experiencias de educación popular trabajan simultáneamente en los ámbitos personal (algunas veces familiar), comunitario, organizativo y de los movimientos sociales (cuando los hay).

3.4. Las transformaciones subjetivas buscadas

Las características descritas hasta ahora se refieren sobre todo a la dimensión más específicamente ‘política’ de la EP; mientras que la dimensión más específicamente ‘educativa’ hace referencia especialmente a su posibilidad de afectar los diversos componentes

de la subjetividad popular. La educación popular aparece como un intento por desarrollar acciones intencionalmente orientadas a ampliar las formas de comprender y actuar de los sectores populares; es decir, por transformar o generar maneras de interpretar y saberes pertinentes para la formación de los sujetos de cambio y para el proyecto político liberador.

En los primeros trabajos de Freire (1967), el énfasis está en la concientización, entendida como el tránsito de la conciencia ingenua (simplista, mágica, conservadora y fatalista) hacia la conciencia crítica (problematizadora, dinámica, abierta, cuestionadora y esperanzadora). En sus trabajos posteriores, aborda el problema del conocimiento para la transformación, que debe provenir de la praxis y el diálogo sobre dicha praxis: para Freire el conocimiento de la realidad no es individual ni meramente intelectual. Conocer el mundo es un proceso colectivo, práctico, que involucra conciencia, sentimiento, deseo, voluntad.

En la fase fundacional de la educación popular, la influencia del marxismo estructuralista llevó a entender la subjetividad reducida al plano de la conciencia de clase y esta a su vez a su dimensión ideológica. Es decir, al pertenecer a una sociedad clasista, los sectores populares, en su lucha por la liberación, deben reconocer y cuestionar las actitudes, valores, ideas y representaciones de la ideología dominante. La educación popular contribuye a ello, en la medida que logre modificar estas creencias y representaciones impuestas (concientización) y contribuya a la “toma de conciencia” de clase (Barreiro, 1974).

En el contexto de la refundamentación, la preocupación por la conciencia se amplió al de la cultura y de la subjetividad. La conciencia política no es previa ni externa a los procesos sociales, sino que es posible en la medida que se incorpora a través de la cultura, entendida como producción simbólica desde la cual los grupos sociales dan sentido a sus prácticas. En ella no todo es racionalidad, también existen imaginarios simbólicos, valores, voluntad, emociones y corporeidad. Así, intervenir en la subjetividad popular no es solo cuestión de “tomar conciencia de su realidad” sino de

reconocer la historia de su construcción, el peso de las tradiciones pretéritas, de las condiciones de vida presente y de sus relaciones con la cultura hegemónica.

De este modo, la educación popular ya no tiene como cometido central develar la ideología dominante en la mentalidad de sus educandos, ni tampoco rescatar su identidad en el pasado, las tradiciones o el folclore, sino comprender y ampliar las lógicas culturales desde las cuales los sujetos populares ven, interpretan y actúan sobre su realidad. Esto exige situar la atención en la historia de los procesos de su configuración histórica y en la vida cotidiana, lugar donde se manifiestan, renuevan y transforman las ideas, los valores, los afectos y las actitudes ante la sociedad.

3.5. La cuestión metodológica y didáctica en la educación popular

La crítica a las prácticas pedagógicas predominantes en la educación tradicional ha llevado a que, desde sus inicios, la Educación Popular haya procurado generar estrategias y técnicas metodológicas congruentes con el tipo de valores, relaciones sociales y proyectos de futuro a construir.

Freire reivindica el carácter dialógico de la educación no como una mera técnica o una didáctica, sino como una estrategia metodológica basada en su concepción de lo humano. Como se dijo atrás, para él, los hombres y mujeres se constituyen como sujetos a través de la acción y reflexión colectivas de transformación de la realidad: “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (Freire, 1970, p. 99).

Para Freire, este pronunciamiento del mundo no es privilegio de algunos. Nadie puede decir solo la palabra verdadera, ni decirla a otros quitándoles su derecho a decirla. Pronunciar la palabra desde una praxis liberadora implica un encuentro entre los hombres mediados por el mundo, relación a la que denomina diálogo. Por eso, el diálogo es una apuesta existencial, pues no

solo solidariza reflexión y acción, sino que permite que los sujetos ganen sentido en cuanto tales.

El diálogo, por tanto, es siempre creador. Por un lado, de la realidad transformada; por el otro, de los sujetos que se liberan transformándola. Exige humildad y confianza, dado que “no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan ser más” (Freire, 1970, p. 104). Tampoco hay diálogo sin esperanza: esta mueve la búsqueda de los hombres y mujeres por cambiar el mundo y hacerse sujetos. Por tanto, si quienes dialogan no esperan nada de su reflexión y de su acción, no puede haber diálogo.

La práctica educativa debe reconocer lo que educandos y educadores saben sobre el tema y generar experiencias colectivas y dialógicas para que unos y otros construyan nuevos saberes. Su famosa frase “Nadie lo conoce todo ni nadie lo desconoce todo; nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo” (Freire, 1970, p. 101) debe leerse como “quien enseña aprende y quien aprende enseña” y no como un desconocimiento de la especificidad del papel activo que deben jugar los educadores.

A nivel metodológico, el discurso fundacional de la Educación Popular tuvo como características la adopción del método dialéctico de conocimiento y su preocupación por la participación. Debido a la influencia del materialismo histórico, se asumió que su método era el dialéctico, entendido como un conjunto de principios metodológicos generales que se suponía garantizaban la orientación “verdadera” y la eficacia de las acciones educativas.

La utilización de técnicas activas y participativas fue vista como la forma más adecuada de plasmar el carácter dialéctico y participativo de la Educación Popular; mientras que algunos de sus ideólogos se esforzaban en trasladar mecánicamente la epistemología marxista a una didáctica estandarizada, otros educadores populares más ligados a la práctica dedicaron considerable esfuerzo a la creación de técnicas, dinámicas, juegos y materiales didácticos “activos y participativos”.

Luis Sime (1991) señala que el mayor costo de asumir sin reservas la metodología dialéctica y participativa fue el desencuentro con otros discursos pedagógicos contemporáneos y con las corrientes epistemológicas y psicológicas que han avanzado en la comprensión de los procesos de construcción del saber. Esta búsqueda es la que va a caracterizar la producción pedagógica durante la llamada “refundamentación” de la educación popular en la última década del siglo xx.

El gran aporte de este periodo fue la generación de un campo de reflexión pedagógica dentro de la Educación Popular y la elaboración de propuestas didácticas en torno al llamado “diálogo de saberes”, categoría que retoma la idea de diálogo de Freire redefinida en la preocupación práctica de los educadores populares acerca de la interacción de los saberes de los sectores populares con los saberes provenientes de campos de conocimiento académico.

Esta preocupación por la construcción de conocimiento desde el diálogo entre saber popular y saber experto tenía sus antecedentes en la Investigación Acción Participativa (Fals Borda, 1984) y en los Programas de Educación Rural (Freire, 1971; Tapia, 1986). La crítica al cientificismo y la valoración del saber y la cultura, así como el sentido común, llevó a la necesidad de estudiar las relaciones recíprocas de estos, con la ciencia y la acción política, a comprender la interpretación de la realidad por parte de las clases populares y a proponer la articulación entre sujeto y objeto en las prácticas investigativas y educativas (Fals Borda, 1984, p. 33).

Desde la Educación Popular se dieron importantes aportes tanto en la comprensión de los saberes populares desde la perspectiva cultural (Brandao, 1989; Martinic, 1990) como del diálogo de saberes en las prácticas pedagógicas (Ghiso, 1993, 2000; Martinic, 1995, 1996). Se reconoció que el saber popular era una noción que involucraba el conjunto de “conocimientos, interpretaciones y sistemas de comprensión que producen y actualizan los sectores subalternos para explicar y orientar su experiencia” (Martinic, 1990, p. 53).

En consecuencia, los proyectos y prácticas educativas se asumieron “como una acción cultural que busca cuestionar, desarrollar y transformar dichos esquemas interpretativos y conocimientos sociales y generar nuevas lecturas de realidad que les potencien su capacidad de transformarla” (Brandao, 1989, p. 71). “El objeto de trabajo de las experiencias educativas lo constituyen las construcciones interpretativas que los sujetos tienen para dar sentido y orientar sus prácticas en diferentes dominios de la vida social” (Martinic, 1995, p. 13).

El educador e investigador Alfredo Ghiso (1993) incorporó nuevas perspectivas en la reflexión sobre el diálogo de saberes, al considerarlo un referente metodológico y un enfoque pedagógico de la Educación Popular que contribuye a la construcción democrática. Así, la construcción dialógica de conocimientos cobra sentido como ejercicio emancipador y como construcción de sujetos e identidades. “El diálogo de saberes, así entendido, es una práctica social fundamental en el proceso de construcción de una sociedad democrática y a la hora de buscar generar respuestas, conocimientos para una vida digna” (p. 33).

El intenso debate pedagógico y de gestación de propuestas que caracterizó la agenda de las redes latinoamericanas de Educación Popular durante la década de los noventa decayó al comenzar el siglo XXI. La crítica desde diferentes latitudes a la llamada “refundamentación” reactivó el interés por la dimensión “política” de la Educación Popular. Nuevamente, lo educativo y lo pedagógico pasaron a un segundo plano. Tal vez la explicación de este “olvido” esté asociada a la concepción predominante de la política y de lo pedagógico. En unos casos se separaron las dos dimensiones, considerando lo político como un ámbito más englobante y estratégico, en detrimento de lo pedagógico, visto instrumentalmente como “herramienta”, “práctica” o estrategia metodológica.

A mi juicio, esta separación entre lo político y pedagógico no es posible en ninguna práctica educativa, mucho menos en la educación popular. Si admitimos que las relaciones poder/saber

son indisolubles y atraviesan todas las esferas de la sociedad, tenemos que admitir que el poder y la política ya no solo residen en el sistema político, sino que permean todas las relaciones y prácticas sociales, y que la producción, apropiación y recreación de saber no se limita a los “espacios educativos formales”. Si la especificidad del campo de la EP está en abarcar prácticas, procesos y discursos educativos desde una opción política emancipadora y orientados a poblaciones populares, organizaciones y movimientos sociales, la reflexión pedagógico-política ha sido y debe ser consustancial a la EP.

4. Aportes de la educación popular al campo de la educación y la pedagogía

El reencuentro de la Educación Popular con la pedagogía, iniciado en la última década del siglo xx, significó un decisivo aporte a la reflexión, discusión y construcción pedagógica. En diálogo permanente con la siempre vital obra de Paulo Freire y con los aportes provenientes de la psicología, las ciencias sociales y la tradición pedagógica, los educadores populares latinoamericanos pudieron reivindicar la dimensión educativa de sus prácticas, en buena medida eclipsada por la exaltada valoración de la dimensión política durante las décadas previas.

Es evidente la necesidad de retomar la reflexión pedagógica entre colectivos de educadores, organizaciones e instituciones que hacemos Educación Popular, a partir de la recuperación crítica del legado de los enfoques y propuestas de las décadas anteriores, de los aportes provenientes de otras prácticas sociales emancipadoras, de los desarrollos de la psicología social, la antropología, los estudios culturales y de género, así como del pensamiento crítico latinoamericano y otras perspectivas críticas emergentes, como los estudios subalternos y la teoría decolonial. También es urgente la sistematización de experiencias significativas, la realización de historias nacionales y temáticas de las prácticas y saberes pedagógicos y la creación metodológica.

Hecho este balance, también podemos hacer una primera aproximación a los aportes de la reflexión pedagógica de la educación popular al campo más amplio de la educación y la pedagogía. Además de ser la matriz de referencia de la pedagogía crítica norteamericana (Kincheloe, 2008, p. 28), dichas contribuciones se ubican en las siguientes líneas:

1. El sentido amplio de la educación, la formación y la pedagogía.
2. La Educación Popular como acción cultural.
3. El diálogo como estrategia central de la acción educativa popular.
4. La educación como espacio de formación de sujetos y de subjetividad.
5. La formación de pensamiento crítico desde la educación.
6. La ampliación de las modalidades de producción de conocimiento desde las prácticas educativas.

4.1. Sentido amplio de la educación y la formación

En las experiencias y discursos de educación popular se maneja un concepto amplio de lo educativo que desborda los sistemas educativos institucionalizados. Se asocia la educación a las nociones de formación y de aprendizaje social. Un individuo “aprende” cuando se incorpora a su ser algo que va más allá de la experiencia. Hay aprendizaje cuando hay modificación de las formas de comprender y actuar de los sujetos, cuando se afecta su estructura previa de saberes.

Otra categoría central en las prácticas educativas populares es la de formación. A diferencia de las prácticas escolares, en Educación Popular poco se habla de “enseñanza” y más de formación de sujetos, formación en valores, formación de conciencia, formación desde la práctica, etc. En una reciente investigación (Barragán *et al.*, 2006) encontramos que, dentro de las organizaciones populares, en torno a la formación se articulan otras prácticas como el “acompañamiento”, el “seguimiento”, la “animación” y la “evaluación”.

Asimismo, la formación propiciada desde las organizaciones es el resultado tanto de las acciones educativas explícitas como de las múltiples experiencias cotidianas generadas en los espacios, vínculos y procesos organizativos (reunirse, conversar, planear, hacer, evaluar, movilizarse, etc.). Claro está que la formación no se genera “espontáneamente”, requiere de una reflexión y acompañamiento permanentes.

4.2. La Educación Popular como acción cultural

La reflexión pedagógica desde la educación popular ha permitido reconocer la existencia de diversos saberes y su posible complementariedad en función de horizontes de transformación. No es una cuestión exclusivamente cognitiva, sino que nos remite al plano cultural. Involucra procesos e instancias de producción de sentido tales como el universo simbólico, los imaginarios colectivos, la memoria, la voluntad, las actitudes y emociones y lo corporal. Planos tanto conscientes como inconscientes que nos permiten abordar prácticas históricas y sociales a diferentes temporalidades y escalas.

De este modo, no solo los saberes populares están inmersos en procesos y tramas culturales sino también el llamado “conocimiento científico”, anclado en una matriz racional iluminista con primacía del lenguaje abstracto, los conceptos, el análisis formal y la preocupación por la verdad. Ello no significa que exista una única manera de entender el quehacer científico y desconocer que este también esté atravesado por pasiones y mitos.

Por su parte, los saberes populares no constituyen una unidad homogénea. Coexisten variadas lógicas culturales populares resultado de la apropiación de su tradición histórica, de su creación frente a las cambiantes circunstancias sociales y de su interacción con la cultura hegemónica. Podemos distinguir, por ejemplo, una lógica pragmática del rebusque y el aguante, signada por su creativa lucha por la sobrevivencia; una lógica dramática sobre su autorrepresentación individual colectiva o una lógica lúdico-burlesca, como desquite simbólico a sus condiciones sociales adversas, entre otras.

La ubicación de los saberes en el universo más amplio de las culturas lleva a afirmar que lo educativo acompaña todas las prácticas sociales donde hay interacción entre sujetos populares y educadores. También a considerar la educación popular como una práctica que se desenvuelve principalmente en el ámbito cultural. Su campo de acción son las estructuras simbólicas que regulan la vida cotidiana de los diversos actores subalternos, en función de construcción de subjetividades y proyectos emancipadores.

La interacción cultural en procesos educativos populares no se limita a la que se da entre saberes populares y conocimientos elaborados (provenientes de las ciencias y tecnologías hegemónicas) sino que abarca todos los procesos de relación entre diferentes actores sociales (étnicos, generacionales, de género, regionales, etc.) y exige reconocer las relaciones de poder presentes en estos. Ello nos impone el desafío de acercarnos a los aportes de la educación intercultural crítica (Walsh, 2002), que no se limita a “reconocer” las diferencias culturales y a abogar por su convivencia pacífica, sino que busca develar y cuestionar las lógicas de exclusión y opresión de la sociedad capitalista que las convierte en desigualdades e injusticias.

4.3. El diálogo como experiencia transformadora

Asumir el carácter cultural de la acción educativa implica ampliar el sentido del diálogo en Educación Popular más allá del campo de los saberes. Invita a retornar a la propuesta inicial de Paulo Freire acerca del mismo, expuesta en *Educación como práctica de libertad* y en *Pedagogía del oprimido*. Los aportes de Ghiso (1993) y Cendales (2000) nos permiten entender el diálogo como experiencia intersubjetiva y hermenéutica colectiva.

En primer lugar, para Freire, el diálogo no es simple interacción verbal, sino que cobra sentido en la medida en que se refiere y se construye desde las prácticas transformadoras: “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis” (Freire, 1970, p. 99). Al

pronunciar su palabra en el diálogo, los seres humanos también construyen realidad. En segundo lugar, Freire atribuye al diálogo otros rasgos para que mantenga su potencial transformador. Debe basarse en el amor, en la humildad, en la fe en los seres humanos. Asimismo, también debemos decir que no hay diálogo sin esperanza, sin confianza en la capacidad de hombres y mujeres para construir un mundo justo.

Por su parte, Lola Cendales (2000) explica que no es posible pensar el diálogo sin lo emocional que se expresa en el lenguaje verbal y no verbal. “En el diálogo las razones están cargadas de emociones y las emociones cargadas de razones” (p. 19). Además, el verdadero diálogo no puede estar conducido hacia el logro de objetivos predeterminados, sino que debe dar lugar a la incertidumbre, a la intuición y a la imaginación creadora. Claro está que sin perder de vista que el diálogo, como toda práctica social, está atravesado por relaciones de poder y, por tanto, en él está presente el conflicto.

Finalmente, Alfredo Ghiso (2000) plantea que el diálogo de saberes, más que conocimiento, es reconocimiento. Por ello, la práctica dialogante permite que los sujetos resignifiquen sus contextos, relaciones, experiencias, motivaciones, convicciones, representaciones, imaginarios y visiones de futuro. Esta reconstrucción colectiva de los sentidos que tienen los sujetos de sus prácticas, de sus relaciones sociales y de sí mismos, se entiende como una hermenéutica colectiva.

4.4. La Educación Popular como transformación de sujetos

La Educación Popular no es solo una práctica intersubjetiva, sino que a la vez actúa sobre la subjetividad de los sujetos, constituyéndolos en actores. “La educación es como una cinta de Moebius: trabaja en la internalización de lo social, marcando la subjetividad, y a su vez está concernida por la manera en que la subjetividad deja sus huellas en el andamiaje social” (Frigeiro, 1999, p. 23).

Los proyectos educativos populares se asumen como “iniciativas institucionales que organizan situaciones comunicativas relacionando educadores y educandos en torno a tareas y tiempos específicos” (Martinic, 1995, p. 13). El logro de los propósitos políticos y culturales de la Educación Popular implica la transformación de la subjetividad de los educandos y los educadores; esta involucra un conjunto de instancias y procesos conscientes e inconscientes, cognitivos, volitivos, actitudinales y emocionales que gobiernan el mundo cotidiano, produciendo y reproduciendo creencias, normas y saberes legítimamente aceptados por individuos y colectivos.

Así, la Educación Popular, más que concientizar, busca afectar otras instancias subjetivas como las voluntades, las creencias, las sensibilidades, las identificaciones y las emotividades que dan cohesión a los colectivos sociales y sentido a sus prácticas. Estas dimensiones subjetivas pueden tener mayor capacidad para transformar las microestructuras cotidianas y locales opresivas, tal como el vivenciar y hacer reflexivos otros modos de ser y relacionarse, que la sola argumentación desde la razón analítica.

Tales transformaciones subjetivas apuntan a que los sujetos educativos se configuren como sujetos sociales, es decir, en individuos y colectivos que, a partir de la comprensión crítica de las circunstancias de la realidad que los condicionan y limitan, asumen la voluntad de transformarlas desde sus propias convicciones, pensamientos y visiones de futuro. En este marco, el sujeto representa una potencialidad de transformación social. “El Sujeto es la voluntad de un individuo de actuar y ser reconocido como actor” (Touraine, 1994, p. 267).

En últimas, uno de los objetivos principales de la EP es formar sujetos para la acción colectiva transformadora; sea para fortalecer procesos comunitarios o asociativos, sea para la movilización colectiva o el movimiento social. Desde la EP el sujeto educativo es simultáneamente individual y colectivo, en la perspectiva de construir actores sociales. Por ello, la educadora María Rosa Goldar piensa que la mayor riqueza de la EP es su “capacidad de desarrollar procesos transversales que recorren en forma dialéctica

cambios personales, transformaciones comunitarias, procesos locales que buscan entroncarse y nutrir transformaciones sociales globales” (Goldar, 2009, p. 18).

4.5. La educación como formación de pensamiento crítico

A partir de Freire (1970), la educación popular ha tenido como uno de sus cometidos la formación de conciencia, conocimiento y pensamiento crítico. Más allá del tratamiento de contenidos críticos, desde esta corriente pedagógica se ha apuntado hacia la adquisición y potenciación de formas de apropiación y comprensión del mundo que permitan a los sujetos una problematización de su realidad para posicionarse autónomamente frente al mismo. Los recientes aportes de la psicología cognitiva afirman la necesidad de orientar en ese sentido todas las prácticas educativas.

En primer lugar, el pensamiento crítico no es un asunto exclusivamente racional; es un proceso que involucra componentes cognoscitivos y emocionales, cuyas funciones son el cuestionamiento cognitivo, la orientación de la acción y la construcción de sujetos autónomos. Dichas funciones sirven para la toma de decisiones, la creación de juicios, la resolución de problemas cotidianos y la actuación autónoma. Por ello, más que de conciencia crítica, se habla hoy de subjetividades críticas.

El pensamiento crítico implica la formación de criterios para comprender y resolver problemas concretos en contextos cambiantes. Estos criterios son razones que justifican y defienden formas de pensar y actuar que consideramos relevantes, confiables y potentes. Los criterios se sustentan en la experiencia y se desenvuelven en un contexto específico. Son pertinentes en comunidades interpretativas específicas y se expresan a través de principios, acuerdos, valores, normas, propósitos y pautas de acción comunes. Involucran esquemas cognitivos (analizar, argumentar, interpretar y evaluar) y valores (sensibilidad al contexto, humildad, apertura cognoscitiva, solidaridad y compromiso) desde los cuales se orientan las prácticas individuales y colectivas.

Desde la educación popular se reconoce que, si bien el proceso de pensamiento es individual, pensar críticamente es siempre un proceso social y cultural. Se desarrolla desde una comunidad interpretativa específica; por ejemplo, las organizaciones populares, que construyen sus propios ideales, fines y criterios de acción. Por ello, también implica el desarrollo de valores solidarios y actitudes colaborativas como la toma conjunta de decisiones, la construcción colectiva de conocimiento, el diálogo y la resolución de problemas.

4.6. Estrategias de producción de conocimiento de las prácticas educativas

Finalmente, si bien es cierto que la identidad y el campo de acción de la Educación Popular es lo educativo, la preocupación por la producción de conocimiento ha estado presente a lo largo de su trayectoria histórica. Ya sea para comprender los contextos y los sujetos de sus prácticas, ya sea para reconstruir sus historias o para sistematizarlas, uno de sus ámbitos de acción ha sido la investigación, incorporando enfoques y metodologías coherentes con sus fines emancipadores y sus criterios pedagógicos. Así, propuestas como la Investigación Acción Participativa, la investigación acción, la recuperación colectiva de la historia y la sistematización de experiencias han estado presentes en las prácticas de la EP en su casi medio siglo de existencia (Torres, 2010).

Durante el último lustro, la modalidad investigativa de mayor actividad dentro de la educación popular y acogida en otras prácticas sociales y educativas ha sido la sistematización de experiencias. Sin desconocer que existen diferentes modos de entender y hacer *Sistematización de experiencias*, podemos afirmar que esta busca dar respuesta a tres necesidades planteadas desde las prácticas y procesos educativos y organizativos populares con alguna trayectoria: 1) Cómo recuperar los nuevos saberes generados desde las mismas, de tal manera que 2) puedan ser comunicados a otros actores sociales que trabajan temáticas comunes y 3) producir

reflexiones que trasciendan la singularidad de cada experiencia y contribuyan a la construcción teórica de la educación popular.

En la perspectiva que he venido configurando con otros colegas, hemos entendido la sistematización como “una modalidad de conocimiento sobre prácticas de intervención y acción social que, a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca potenciarlas y contribuir a la conceptualización del campo temático en el que se inscriben” (Torres, 1999b, p. 14; Mendoza y Torres, 2013).

Bibliografía

- Barreiro, J. (1974). *Educación popular y proceso de concientización*. Siglo XXI.
- Barragán, D., Mendoza, C. y Torres, A. (2006). Saberes y prácticas pedagógicas de las organizaciones populares. *Folios*, 23. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bengoa, J. (1987). Educación para los movimientos sociales. *Proposiciones*, 15. SUR.
- Bosco Pinto, J. (1984). *Perspectivas y dilemas de la Educación Popular*. GRAAL.
- Brandão, C. (1989). *La educación popular en América Latina*. CEDEP.
- Brandão, C. (2006). *¿O qué é la educação popular?* Editora brasileira.
- Cendales, L. (2000). El diálogo en educación popular. *Aportes*, 50. DIMED.
- Consejo de educación popular de América Latina y el Caribe. (1994). Educación popular para una democracia con ciudadanía y equidad. *La Piragua*, 8.
- Consejo Episcopal Latinoamericano y Caribeño. (1970). *Documento final de la Conferencia Episcopal de Medellín*. CELAM.
- De Souza, J. (1994). Perspectivas de la educación popular en la década de los noventa. *La Piragua*, 8.
- Fals Borda, O. (1983). *Conocimiento y poder popular*. Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (1998). Introducción. En *Pensamiento complejo y educación*. La Torre.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Paz e Tierra.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Tierra Nueva.
- Freire, P. (1971). *Extensión o comunicación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Frigeiro, G. (1999). *Sentidos del verbo educar*. CREFAL.
- García, J. (1981). Educación popular, sociedad y lucha cultural. *Cultura popular, 1*. CELADEC.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI Editores.
- Ghiso, A. (1992). La reflexión pedagógica en Educación Popular. *Papeles del CEAAL, 2*.
- Ghiso, A. (1993). Diálogo de saberes en los procesos de Educación Popular. *La Piragua, 7*.
- Goldar, R. (2009). Los movimientos sociales hoy y los desafíos a la educación popular. *La Piragua, 28*.
- Jara, O. (2004). Paulo Freire, filósofo de la transformación de la historia. *La Piragua, 28*.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI. En *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Grao.
- Leis, R. (2007). *Paradigmas emancipadores desde la educación popular*. (Inédito).
- López, D. (2010). Educación popular y derechos humanos. *La Piragua, 32*.
- Lucio, R. (1994). La construcción del saber y del saber hacer. *Aportes, 41*. Dimensión Educativa.
- Magendzo, A. (2004). Dialogando con la educación popular. Una contribución a la búsqueda de nuevos lenguajes. *La Piragua, 21*.
- Mariño, G. (1992). *Aprender a enseñar*. ICBF - FAMI.
- Martínez Boom, A. (1990). Teoría y práctica. Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Pedagogía y saberes, 1*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Martinic, S. (1990). El saber popular. *Aportes, 33*. Dimensión Educativa.

- Martinic, S. (1995). Relación pedagógica y conversaciones en proyectos educativos y de intervención social. *La Piragua*, 11.
- Martinic, S. (1996). La construcción dialógica de saberes en contextos de Educación Popular. Seminario internacional *La fundamentación política y pedagógica de la Educación Popular*. CEAAL.
- Mendoza, C. y Torres, A. (2013). La sistematización de experiencias. Presupuestos epistemológicos y procesos metodológicos. En *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. CEAAL - Desde Abajo.
- Mejía, M. (1993). Fundamentos para una nueva agenda latinoamericana. *La Piragua*, 7.
- Mejía, M. (2009). Educación popular hoy: reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y en diálogo con la teoría crítica. *La Piragua*, 30.
- Noguera, C. (2010). La construcción de las tradiciones pedagógicas modernas: una aproximación conceptual. *Pedagogía y saberes*, 33. UPN.
- Núñez, C. (1997). *La revolución ética*. CEAAL.
- Osorio, J. (1989). *La fuerza del arcoíris*. CEAAL.
- Pagano, A. (2000). Los desafíos de la educación popular para el siglo XXI. *La Piragua*, 18.
- Peresson, M., Cendales, L. y Mariño, G. (1983). *Alfabetización y educación popular en América Latina*. Dimensión Educativa.
- Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia*. LOM Ediciones.
- Restrepo, E. (2012). *Antropología y estudios culturales*. Siglo XXI Editores.
- Sime, L. (1991). *Los discursos de la educación popular*. Tarea.
- Tapia, G. (1987). *La producción de conocimiento en el medio campesino*. PIEE.
- Torres, A. (1993). La educación popular y lo pedagógico. Evolución reciente y actuales búsquedas. *La Piragua*, 7.
- Torres, A. (1999a). Ires y venires de la Educación popular en América Latina. *Práctica*, 19. Dimensión Educativa.

- Torres, A. (1999b). La sistematización de experiencias educativas. Reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes*, 13. Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, A. (2008). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. El Búho.
- Torres, A. (2010). Educación popular y paradigmas emancipadores. *Contexto y educação*, 83. Editora UNIJUI.
- Torres, A. (2012). La educación popular como práctica política y pedagógica emancipadoras. *La Piragua*, 37. CEAAL.
- Torres, F. (1999). Teología y educación. Zonas y rutas fronterizas. *Práctica*, 19. Dimensión Educativa.
- Touraine, A. (1994). *Crítica de la modernidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Walsh, C. (2002). *Educación e interculturalidad*. Ministerio de Educación de Perú.
- Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. Siglo XXI - Universidad de las Naciones Unidas.
- Zemelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Anthropos.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Anthropos.

La incertidumbre y el paradigma de la complejidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje

Manuel Guillermo Soler Contreras
Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación

En este documento se integran algunas ideas de Morin, relativas al paradigma de la complejidad y de quien se toman apartes textuales para no alterar su naturaleza epistemológica; de Mosterín, relativas a la estructura de los conceptos científicos y la incertidumbre; de Cárdenas, relativas a la medida del tiempo y sus legados, y las mías propias, extrapolando las anteriores al ámbito educativo.

Para empezar, definiremos con Morin el término paradigma, ya que a menudo surge en este ensayo:

En nuestra concepción, un paradigma está constituido por un cierto tipo de relación lógica extremadamente fuerte entre nociones maestras, nociones clave, principios clave. Esa relación y esos principios van a gobernar todos los discursos que obedecen, inconscientemente, a su gobierno. (1990, p. 89)

Y antes de sumergirnos en el mundo de la complejidad es necesario explicar su contraparte, es decir, dejar claro qué es el paradigma de la simplicidad:

Así es que el paradigma de simplicidad es un paradigma que pone orden en el universo y persigue al desorden. El orden se reduce a una ley, a un principio. La simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo Uno puede, al mismo tiempo, ser Múltiple. El principio de simplicidad o bien separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción). (Morin, 1990, p. 90)

Bajo este paradigma de simplicidad, se produjo todo el conocimiento surgido hasta finales del siglo XIX, producto de un proceso de investigación de corte cuantitativo fundado en el positivismo lógico y caracterizado por su naturaleza lineal, su creencia en la objetividad y la separación del sujeto investigador y el objeto investigado. Con el surgimiento de la relatividad especial y la mecánica cuántica, las ciencias modernas pusieron en tela de juicio la objetividad pregonada por la física clásica. Según Mosterín (1999), en la termodinámica se empezaron a encontrar dificultades para diseñar la máquina perfecta que convirtiera el 100% de calor en trabajo mecánico; en la física moderna se encontraron limitaciones para alcanzar velocidades iguales o superiores a la de la luz; Heisenberg encontró dificultades para determinar en un mismo instante la posición y la velocidad de una partícula, lo cual lo llevó a formular uno de los principios claves de las ciencias modernas y por supuesto de la complejidad: el principio de incertidumbre.

Es bajo este paradigma de simplicidad que se ha desarrollado el proceso de enseñanza y aprendizaje de tales conocimientos en la tan conocida y criticada escuela tradicional, de la cual nos es tan difícil desmarcarnos.

Definir la complejidad es una tarea bastante difícil incluso para Morin, como él mismo lo manifiesta, pues le tomó varias décadas y leer y escribir mucho antes de aventurarse a lanzar sus ideas, por ello lo mejor es recurrir a sus propias palabras con las que intenta acercarnos a su entendimiento:

¿Qué es la complejidad? A primera vista la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes

heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo y múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre... De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar... Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan los otros caracteres de lo complejo. (1990, p. 88)

En relación con el pensamiento complejo, y para llegar a su conceptualización, Morin parte del análisis del mundo físico en que vivimos, el cual fue perfectamente explicado por los principios de la física clásica, hasta que se empezó a estudiar el macrocosmos y el microcosmos en donde estos principios pierden validez, por lo que argumenta:

Pero la complejidad ha vuelto a las ciencias por la misma vía por la que se había ido. El desarrollo mismo de la ciencia física, que se ocupaba de revelar el Orden impecable del mundo, su determinismo absoluto y perfecto, su obediencia a una Ley única y su constitución de una materia simple primigenia (el átomo), se ha abierto finalmente a la complejidad de lo real. Se ha descubierto en el universo físico un principio hemorrágico de degradación y de desorden (segundo principio de la Termodinámica); luego, en el supuesto lugar de la simplicidad física y lógica, se ha descubierto la extrema complejidad microfísica; la partícula no es un ladrillo primario, sino una frontera sobre la complejidad tal vez inconcebible; el cosmos no es una máquina perfecta, sino un proceso en vías de desintegración y, al mismo tiempo, de organización. (1977, p. 58)

Una aproximación a ese complejo entramado de que consta el mundo físico se muestra en la figura 1.



Figura 1. El mundo físico “Big-Bang. Idea típicamente compleja, el universo comienza con una desintegración y es desintegrándose que se organiza”

Fuente: tomado y adaptado de Soler, 2010.

La figura 1 representa cómo, desde la búsqueda del ladrillo elemental con el cual está construido el universo, se creyó haber encontrado la unidad de base en la molécula. El desarrollo instrumental ha revelado que la molécula misma está compuesta de átomos. Después, nuevas evidencias muestran que el átomo es, en sí mismo, un sistema muy complejo, compuesto de un núcleo y de electrones. Entonces, la partícula es la unidad primaria. Luego se vio que las partículas son, en sí mismas, fenómenos que podían ser divididos teóricamente en quarks. Y, en el momento en que se creyó haber alcanzado el ladrillo elemental con el cual nuestro universo está construido, ese ladrillo había desaparecido. Es, ahora, una entidad difusa, compleja, que no se ha llegado a aislar. La obsesión de la complejidad condujo a la aventura

científica, a descubrimientos imposibles de concebir en términos de simplicidad.

Todo el entramado de conceptos abordados en los párrafos precedentes ha surgido como fruto de lo que Cárdenas (2013) denomina “el bisturí más afilado que se ha diseñado para abrir las venas de la naturaleza e intervenir en sus procesos” (p. 17), refiriéndose a la investigación. Es en este punto en que nuevamente entra en escena el pensamiento de Mosterín (1984), quien con la metáfora computacional del *hardware* y el *software* nos hace entender cómo el hombre ha necesitado de extensiones de su cuerpo y su mente para comprender el mundo. De este modo, la invención del telescopio, el microscopio, la balanza y multitud de artefactos más (*hardware*) le han permitido escudriñar en la naturaleza para arrancarle sus secretos. De otro lado, la interiorización de nuevos y robustos conceptos (*software*) le sirve para formular hipótesis y establecer generalizaciones de lo observado mediante el *hardware* antes mencionado.

En el ámbito escolar, el proceso de enseñanza y aprendizaje se da en el aula, que viene a constituir el componente físico junto con el campus institucional inmerso dentro de una región geográfica. En este espacio físico se vendrá a desarrollar una de las actividades de naturaleza realmente compleja y de relevancia preponderante para el desarrollo de las sociedades; nos referimos al proceso educativo.

Pero en el mundo físico e inanimado descrito por Morin, ocurre que en algún momento de su existencia se dieron las condiciones necesarias para que se empezara a gestar un tipo de organización con propiedades de autorregulación, replicación y evolución, del cual hasta la fecha no hay evidencias de que exista en otro lugar del universo, fuera de nuestra atmósfera. Sobre él, Morin estudió en profundidad y lo describe así:

La Tierra se auto-produjo y se auto-organizó dependiendo del Sol; se constituyó en complejo bio-físico a partir del momento en el cual se desarrolló su biósfera.

Somos la vez seres cósmicos y terrestres.

La vida nació en convulsiones telúricas y su aventura ha corrido el peligro de extinción por lo menos en dos ocasiones (fin de la era primaria y durante la secundaria). Se ha desarrollado no solamente en especies diversas sino también en ecosistemas donde las predaciones constituyeron la cadena trófica de doble cara: la de la vida y la de la muerte. Como seres vivos de este planeta, dependemos vitalmente de la biósfera terrestre; debemos reconocer nuestra muy física y muy biológica identidad terrenal. (1980, p. 27)

Esta maquinaria viviente es otra idea típicamente compleja de auto-eco-organización, en la figura 2 se esquematiza su génesis y evolución.

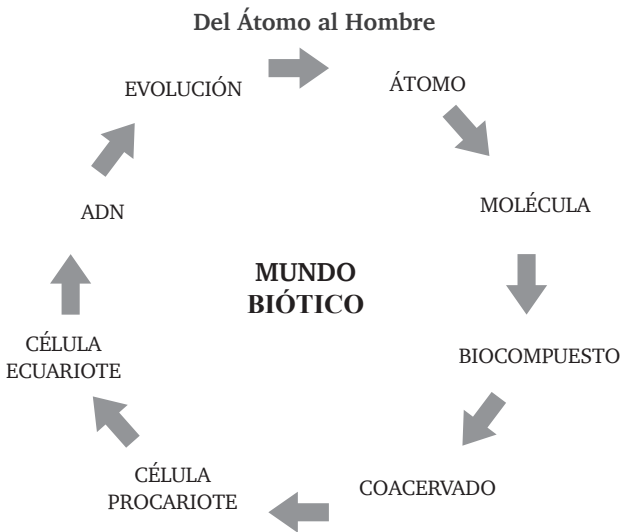


Figura 2. El mundo biótico "La vida: fenómeno de auto-eco-organización, sus partes se renuevan pero su identidad se mantiene"

Fuente: tomado y adaptado de Soler, 2010.

El mundo biótico escolar, aparte de estudiantes y profesores, lo integran directivos, administrativos y demás entes de una comunidad educativa, junto con el componente biótico no humano

(de todos los reinos que allí habitan). Es en este mundo donde se establece un entramado de relaciones entre las variables que caracterizan a sus integrantes tales como: (a) presagio, que siguiendo a Biggs (2005) hace referencia a las preconcepciones que sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje tienen docente y dicentes respectivamente, también al ambiente educativo que generen las políticas y prácticas implementadas por parte de directivos, administrativos y personal de servicios generales; (b) proceso, donde se ponen en práctica todas las estrategias metodológicas y didácticas por parte de los docentes y su influencia en los estilos y enfoques de aprendizaje por parte de sus estudiantes; y (c) producto, que permite, por medio de las variadas formas de evaluación, establecer el logro educativo alcanzado en todo el proceso.

La evolución del mundo biótico esquematizado en la figura 2 condujo a la hominización y posterior surgimiento del *Sapiens*, que en las orillas del Nilo empezó a formar las primeras civilizaciones y con ellas la cultura, el lenguaje, el arte, la religión y en general el conocimiento en todas sus formas de expresión. Esto en palabras de Morin es el surgimiento del mundo antropológico:

La antropología prehistórica nos muestra cómo la hominización es una aventura de millones de años, tanto discontinua —proveniente de nuevas especies: *habilis*, *erectus*, *neanderthal*, *sapiens* y desaparición de los precedentes, surgimiento del lenguaje y de la cultura— como continua, en el sentido en que se prosigue un proceso de bipedización, de manualización, erección del cuerpo, cerebralización, juvenilización (el adulto que conserva los caracteres no especializados del embrión y los caracteres psicológicos de la juventud), complejificación social, proceso a través del cual aparece el lenguaje propiamente humano al mismo tiempo que se constituye la cultura, capital adquisición de los saberes, saber-hacer, creencias, mitos, transmisibles de generación en generación... (Morin, 1992, p. 46)

Este mundo de complejidad aún mayor es esquematizado en la figura 3.

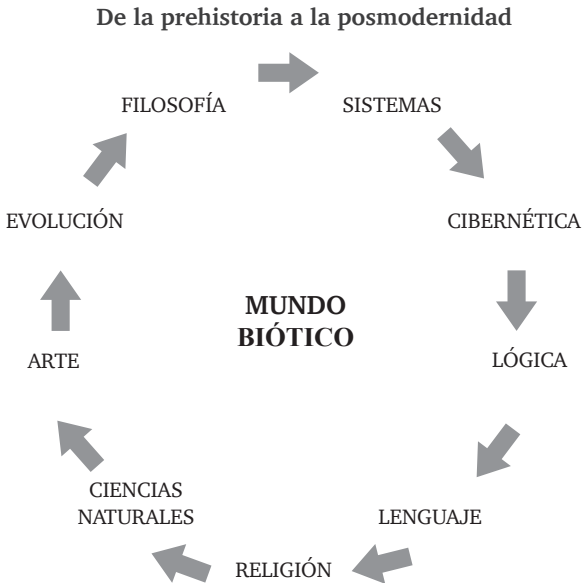


Figura 3. El mundo antropológico "solo hay mentes encarnadas en cuerpos y culturas (familia, sociedad, genética, étnica, histórica)"

Fuente: tomado y adaptado de Soler, 2010.

A la comprensión de este mundo antropológico se llega por medio de la educación, y es justamente la escuela y específicamente en el aula de clase donde convergen un sinnúmero de variables, donde se estructura esta dimensión del ser humano. Para facilitar la comprensión de todo el cúmulo de conocimientos producidos por la humanidad por medio del proceso educativo, Mosterín (1999) establece tres clases de conceptos: (a) los clasificatorios, de naturaleza cualitativa; (b) los comparativos; y (c) los métricos, de naturaleza cuantitativa. Estos últimos han adquirido gran relevancia en el desarrollo de las ciencias, tienen propiedades como la exactitud y la precisión, que dieron sustento a las ciencias clásicas pero que han sucumbido en las ciencias modernas con la aparición del principio de incertidumbre.

Y es ese proceso de enseñanza, por parte del docente y de aprendizaje por parte del alumno, el que adquiere tal naturaleza compleja, y del que se reclama un cambio que migre de la transmisión de conocimientos declarativos a la puesta en escena de los mismos en un contexto específico por medio de un conocimiento funcional, de acuerdo a los planteamientos hechos por Biggs (citado por Cárdenas, 2013).

Estamos, entonces, ante la presencia de tres mundos (físico, biótico y antropológico) que se encuentran en total interdependencia y de los cuales se origina la complejidad humana. Esta interdependencia es narrada por Morin así:

La hominización desemboca en un nuevo comienzo. El homínido se humaniza. Desde allí, el concepto de hombre tiene un doble principio: un principio biofísico y uno psico-socio-cultural, ambos principios se remiten el uno al otro.

Como si fuera un punto de un holograma, llevamos en el seno de nuestra singularidad no solamente toda la humanidad, toda la vida, sino también casi todo el cosmos, incluyendo su misterio que yace sin duda en el fondo de la naturaleza humana. Pero no somos seres que se puedan conocer y comprender únicamente a partir de la cosmología, la física, la biología, la psicología. (2000, p. 25)

La figura 4 muestra un esquema de bloques en donde el bloque de la base es el mundo físico, y allí está todo el entramado mostrado ya en la figura 1 (para nuestro caso particular, el aula de clase). Este mundo tuvo su origen en el Big Bang, momento en el que, según Cárdenas (2013), se dio origen a la flecha del tiempo, tiempo que desde la aparición del mundo antropológico se tuvo por meta controlarlo y encapsularlo en artefactos como los de agua, de arena, de péndulo, de resortes, hasta los modernos y precisos relojes atómicos.

“El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico.”

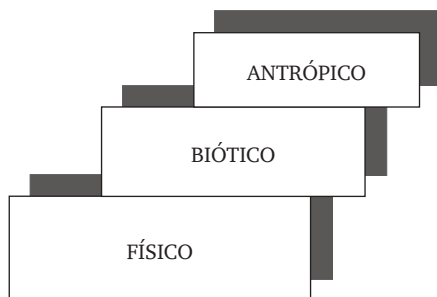


Figura 4. Esquema de bloques que muestra la complejidad de la naturaleza humana

Fuente: tomado y adaptado de Soler, 2010.

El bloque intermedio es el mundo biótico representado en la figura 2 (para nuestro caso particular, la comunidad educativa). Sobre este mundo, en la lección del doctor Cárdenas se hace un interesante recuento de la atmósfera primitiva y sus graduales cambios en los diferentes eones hasta la aparición del elemento oxígeno y la saturación del mismo en la hidrósfera, la atmósfera y la posterior formación de la capa de ozono. Esta situación crearía las condiciones necesarias para el surgimiento de la vida en el mar y la posterior invasión y evolución en los continentes.

El bloque superior es el mundo antrópico en el que se establecen todas las relaciones mostradas en la figura 3 (para nuestro caso particular, el proceso de enseñanza y aprendizaje). Sobre este sistema de bloques está soportado el paradigma de la complejidad

Morin habla de dos ilusiones que suelen invadir el pensamiento humano y que lo alejan del pensamiento complejo:

Habría que disipar dos ilusiones que alejan a los espíritus del problema del pensamiento complejo.

La primera es creer que la complejidad conduce a la eliminación de la simplicidad. Por cierto, que la complejidad aparece allí donde

el pensamiento simplificador falla, pero integra en sí misma todo aquello que pone orden, claridad, distinción, precisión en el conocimiento. Mientras que el pensamiento simplificador desintegra la complejidad de lo real, el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionales y finalmente cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo de aquello que hubiere de real en la realidad.

La segunda ilusión es la de confundir complejidad con totalidad. Ciertamente, la ambición del pensamiento complejo es rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregador (uno de los principales aspectos del pensamiento simplificador); este aísla lo que separa y oculta todo lo que religa, interactúa o interfiere. En este sentido el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional. Pero sabe, desde el comienzo, que el conocimiento complejo es imposible: uno de los axiomas de la complejidad es la imposibilidad, incluso teórica, de una omnisciencia. Así es que el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento. (1990, p. 82)

Estas dos ilusiones han permeado el proceso de enseñanza y el aprendizaje, el cual, bajo la educación tradicional, adopta un distanciamiento entre profesor y estudiante, quienes adquieren roles específicos: el primero como poseedor y trasmisor del conocimiento y el segundo como *tabula rasa* al que hay que suministrarle dosificadamente tal conocimiento. Surge entonces el salvavidas con el auge de las corrientes pedagógicas contemporáneas (la escuela nueva, la pedagogía liberadora, la pedagogía cognitiva y el constructivismo) y es cuando sus adeptos son víctimas de estas dos ilusiones. Al no comprender el carácter complejo del proceso que se da en el aula, terminan haciendo algo similar a lo descrito para la escuela tradicional, bajo el nombre de las corrientes antes mencionadas.

Morin traza los modos en que emerge, se actualiza o ejemplifica el pensamiento complejo. Tal posición conlleva una redefinición del concepto de razón:

Se opone a la razón reduccionista/simplificante/cerrada, una racionalidad abierta, capaz de abordar la complejidad en la base misma de lo real. El Método de Morin propone tres operadores lógicos para trazar el surgimiento de dicha complejidad. El operador dialógico: la interrelación simultáneamente complementaria, concurrente y antagonista de las instancias necesarias en la organización de un fenómeno. El operador recursivo: no solo hay interacción sino también retroacción de los procesos en circuito solidario. El operador holográfico: cada punto del holograma contiene la presencia del objeto en su totalidad. Estos tres operadores del pensamiento complejo permiten una representación del proceso de auto-eco-organización o de la existencia como tal de todo fenómeno. La idea de ser no se entiende aquí como noción sustancial sino como “idea organizacional”. (1984, p. 305)

Estos tres operadores se ponen de manifiesto en el ámbito escolar, en la necesidad cada vez más evidente de incorporar en los contenidos curriculares no solo los de carácter conceptual, sino también los de carácter procedimental y actitudinal, y además sopesarlos equitativamente en busca de una educación integral. Pero esto hay que llevarlo de la teoría a la práctica en el aula y las dimensiones del ser, del saber y del saber hacer; estas se traducirán en competencias en la medida en que los operadores dialógicos, recursivo y holográfico se pongan en acción.

Morin va contra la interdisciplinariedad, sin buscar por ello idear un nuevo saber para destruirla; por el contrario, su obra utiliza la lógica disyuntiva, reduccionista y simplificadora, que utiliza la concepción interdisciplinaria del conocimiento para ejemplificar la necesidad de otro tipo de concepción del saber, es decir, para defender una concepción transdisciplinaria del conocimiento:

La idea central de una cultura transdisciplinaria está en introducir la reflexividad, la conciencia en las ciencias; es constatar que, en el conocimiento de cada saber institucionalizado por una disciplina con sus conceptos propios, existe un paradigma de complejidad, cuya toma de conciencia pone de presente el carácter organizacional, interactivo, generativo y degenerativo de dicho saber. Nuestro pensamiento no es abstracción, es ante todo vitalidad; siendo algo vivo, está sometido a degeneración y corrupción. (1984, p. 305)

Esta estrategia conceptual invita a la toma de conciencia que requiere la emergencia significativa del paradigma de complejidad, el cual gobierna hoy nuestro espacio mental. Se trata, en suma, de una propuesta estratégica, y no de otra opción programática para comprender e integrar los nuevos modos de conocimiento que organiza nuestra era de globalización y de conciencia planetaria.

La globalización es un fenómeno que implica una reforma del pensamiento educativo. Como afirma Morin:

Un conocimiento no es pertinente más que en la medida que pueda situarse dentro de un contexto. Es primordial a aprender a contextualizar y mejor a globalizar, es decir a situar un conocimiento dentro de un conjunto organizado. Por su parte, esta actitud es mucho más importante que los desarrollos cerrados que dentro de una gran sofisticación puedan darse en el dominio matemático o informático. Se hace indispensable el cultivo de una cultura de la humanidad que fundada sobre la apertura transdisciplinaria permita al hombre el abrirse a sí mismo, pero también desarrollar en él la capacidad de contextualizar. Esta vía favorecerá la capacidad de reflexionar, de meditar sobre el conocimiento y eventualmente integrarse en su propia vida para esclarecer mejor su conducta y el conocimiento de sí mismo. (2000, p. 20)

Hoy, gracias a estudiosos como Edgar Morin, entendemos que el análisis de cualquier aspecto de la experiencia humana ha de ser, por necesidad, multifacético. Vemos cada vez más que la mente

humana si bien no existe sin cerebro, tampoco existe sin tradiciones familiares, sociales, genéricas, étnicas, raciales; que solo hay mentes encarnadas en cuerpos y culturas, y que el mundo físico es siempre el mundo entendido por seres biológicos y culturales. Al mismo tiempo, cuanto más entendemos todo ello, más se nos propone reducir nuestra experiencia a sectores limitados del saber y más sucumbimos a la tentación del pensamiento reduccionista.

Cuando nos asomamos a entender el mundo físico, biológico, cultural en el que nos encontramos, es a nosotros mismos a quienes descubrimos y es con nosotros mismos con quienes contamos. El mundo se moverá en una dirección ética solo si queremos ir en esa dirección. Es nuestra responsabilidad y nuestro destino el que está en juego. El pensamiento complejo es una aventura, pero también un desafío. (Morin, 1992, p. 56)

Y es con la reflexión anterior con la que deseo terminar este escrito. No dando por agotado el tema, más bien abriendo el espacio para la discusión que se pueda generar alrededor del mismo por parte de la comunidad educativa nacional e internacional.

Bibliografía

- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Nacea.
- Cárdenas, F. (2013). *Reflexiones acerca de la medición del tiempo y sus legados*. Lección N.º 9 de 9 la Cátedra Doctoral del Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional.
- Morin, E. (1977). *El Método. Tomo I. La naturaleza de la naturaleza*. Editorial Cátedra.
- Morin, E. (1980). *El Método Tomo II. La vida de la vida*. Editorial Cátedra.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Anthropos, editorial del hombre.

- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Men/Unesco.
- Mosterín, J. (1984). *Conceptos y teorías en la ciencia*. Alianza Editorial.
- Mosterín, J. (1999). Límites del conocimiento y de la acción. Números. *Revista en didáctica de las matemáticas*, 40.
- Soler, M. (2010). *QUIMILUDI: innovación didáctica en la enseñanza de la nomenclatura de los alcanos en la educación media* [Tesis de Maestría en Didáctica de las Ciencias, no publicada]. Universidad Autónoma de Colombia.

Reflexiones acerca de la medición del tiempo y sus legados

Fidel Antonio Cárdenas Salgado
Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional
Coordinador del Énfasis de Educación en Ciencias

El hombre proviene del tiempo; si fuese el hombre quien creara el tiempo, este último sería evidentemente una pantalla entre el hombre y la naturaleza.

ILYA PRIGOGINE

Contrasta seguramente para muchos de los asistentes a esta sesión de la Cátedra Doctoral y demás interesados en su desarrollo que en el contexto de la educación y la pedagogía se hable del tiempo, sus formas de medirlo y lo que él ha dejado para la humanidad en lo que pudiera llamarse un largo recorrido, hoy ya de alguna manera caracterizado y conocido por el hombre. Es en parte por lo anterior que desde el momento de comenzar la escritura de este texto no solamente siento el peso de la responsabilidad de llevar hasta ustedes algunas ideas sobre el tema sin comprometer la posibilidad de que su lectura sea por lo menos fluida e incluso agradable y que la presentación oral, no siendo para especialistas en las ciencias del ambiente y menos del cosmos, tampoco resulte de naturaleza trivial. En realidad, los límites de esta intervención

están marcados por la responsabilidad mencionada y por la complejidad y la amplitud del tema.

Con todo lo anterior, y dado que el manejo de la incertidumbre es una de las competencias exigidas por las sociedades del conocimiento para todo profesional y que el azar es característico de las interacciones entre docentes, estudiantes y colegas, haré lo mejor posible por estimular en sus mentes la reflexión acerca de uno de los eventos irreversibles y poco predecibles del universo, describiendo algo sobre la medición, compañera inseparable de la ciencia, en relación con el tiempo en esta oportunidad y extender la reflexión para cubrir algunas generalidades de ciertos legados para la especie humana conocidos hoy y asociados a la dimensión temporal. Con este propósito, metodológicamente para el desarrollo del tema se sigue una aproximación evolutiva y de naturaleza descriptiva antes que argumentativa, apoyado en muy buena parte en los primeros capítulos de la obra *Los Descubridores* de Daniel Boorstin (2000), para posteriormente abandonarlo y continuar la travesía con fundamento en otros investigadores, conservando la fidelidad al tema y adicionando posiciones personales, quizá en algunas oportunidades rayando los límites de la inevitable especulación siempre presente cuando se trata de temas como el tiempo y sus relaciones con la aparición de la especie humana.

Desde el punto de vista estructural, el texto incluye algunas ideas previas acerca de la medición y sus alcances, la medición en relación con el tiempo, algunas ideas acerca de los legados del tiempo para la humanidad y, finalmente, unos comentarios y reflexiones más en términos de interrogantes para reflexionar y llegar a conclusiones.

Acerca de la medida y la medición

Ya desde la antigüedad, pensadores griegos como Protágoras decían que el hombre es la medida de todas las cosas, de las que son en cuanto son y de las que no son en cuanto no lo son. Expresiones como la anterior, de alguna manera, eran de esperarse en

pobladores como los griegos, confinados por su condición geopolítica en una isla, pero libres para pensar en la inmensidad del hermoso espacio interestelar que puede observarse en las noches estrelladas del Mediterráneo, para hacer filosofía acerca del mundo, del cosmos y su devenir.

De la expresión anterior se rescata el término “medida”, medición y la pléyade de términos asociados con la misma. Se está tan acostumbrado a ella, a la medición, que pocas veces, si acaso, se piensa en sus procesos, sus limitaciones, su significado y menos en sus consecuencias. Desde el nacimiento hasta la muerte el hombre mide y es medido: ¿cuánto midió su bebé?, preguntan las amigas cuando visitan a la madre que recién regresa de la clínica. ¿Cuánto mide?, pregunta el médico a su paciente. ¿No lo vio?, dice el juez interrogando a un conductor que infortunadamente arrolla a un peatón. ¿No vio 1,70 metros de estatura? ¿Cuánto medía el difunto?, se pregunta en la funeraria para adecuarle el ataúd, pero, ¿qué es la medida? ¿Cuál es su interpretación y en qué momento es válida? ¿Confiable? Si se compra un terreno y las medidas son mayores que las pactadas aparece la felicidad, pero si son menores la tristeza y el desengaño hacen su asomo. La medida es, entonces, no solamente un punto de partida para muchas decisiones humanas, sino también un intangible que produce y estimula satisfacción o frustración de los intereses personales y sociales y, quizá por esto, a lo largo del tiempo el hombre se ha preocupado por perfeccionarla y llevarla cada vez más a mejores límites de precisión y exactitud en procura, finalmente, de acabar con la incertidumbre que le es propia o, por lo menos, reducirla al mínimo.

La búsqueda de respuestas a preguntas de la cotidianidad como las anteriores ha llevado al hombre, como especie, a “crear”, a “inventar”, a “construir”, se dice hoy en el contexto de las teorías constructivistas, aquello que Mosterín (1978) ha llamado los conceptos clasificatorios —derivados quizá de los aportes del taxólogo Linneo a las ciencias biológicas— los comparativos y los métricos en el contexto de las ciencias naturales. Con los primeros se hacen

clasificaciones a partir de ciertos criterios: mamíferos, aves, peces, minerales, seres vivos, seres inertes, terrestres o extraterrestres; con los segundos se hacen series, comparaciones, ordenaciones: Cali está más al occidente que Bogotá, Argentina está más al sur que Colombia, el nevado del Ruiz es más alto que Monserrate, la temperatura hoy es menor que la de ayer; y con los terceros, a diferencia de los alcances logrados con los dos grupos anteriores de conceptos, se puede responder a preguntas como: ¿cuánto más alto es el nevado del Ruiz que Monserrate?, ¿cuánto más al sur está Argentina que Colombia?, ¿cuánto más al occidente está Cali que Bogotá? o ¿cuánto mayor es hoy la temperatura que ayer?

Continuando con la búsqueda de respuestas a los interrogantes tanto cualitativos como cuantitativos propuestos, la racionalidad humana reacciona e inventa, “construye” los instrumentos de medida por una parte y los estándares por otra. En muchos casos, los segundos como consecuencia inevitable de los primeros: el termómetro, el metro, el litro, el barómetro, el anemómetro, entre otros instrumentos y el ecuador terrestre, el meridiano cero, el cero absoluto, el *segundo*, el metro o el kilogramo como algunos de los principales estándares o puntos de referencia concertados y por tanto compartidos socialmente. Cada uno de estos instrumentos tiene una definición y una conceptualización concreta y precisa: un metro, 100 centímetros, asumido en algún momento del pasado, como la distancia entre dos puntos ubicados sobre una barra de la aleación entre el Platino y el Iridio guardada en la Oficina Internacional de Pesas y Medidas en Sevres, o si se quiere hoy, luego de 1960, en términos atómicos, 1 650 763,73 veces la longitud de la radiación emitida por el salto de los electrones entre los orbitales $2p^{10}$ y $5d^5$ de un átomo de Kriptón 86 y el *segundo*, más allá de la sesentava parte de una hora, como el tiempo requerido para que transcurran 9 192 631 770 ciclos de la radiación emitida por un átomo de Cesio 133.

Estas últimas aproximaciones, las de expresar estándares de medida en términos de características atómicas, no son otra cosa que manifestaciones del esfuerzo humano por alcanzar y aniquilar

el fantasma de la incertidumbre que acompaña todo proceso de medición, incluyendo la construcción de los respectivos instrumentos, y que cada vez más lo desafía a expresar lo que fueron los estándares para el macromundo, el mundo de lo que rodea y percibe el hombre, en términos y propiedades de la materia en el abstracto mundo de los átomos y las moléculas, el micromundo, el mundo de la abstracción y de la representación de los constitutivos invisibles de la materia. Se afianza así uno de los principios que rigen los fundamentos de la ciencia en Occidente y que Schlesinger (1994) expresa como: “el mundo es conocible porque es ordenado, sigue una serie de leyes que son inmutables y estas leyes son susceptibles de ser entendidas por el intelecto humano” (p. 1). Así, el intelecto humano se convierte en una sonda que penetra las entrañas de la materia para extraerles sus secretos, medirlos y traerlos a la luz pública.

La incertidumbre en la medida

Con este metro así construido, o con cualquiera de los otros instrumentos isomórficos con la magnitud a medir, ahora se trata de responder a preguntas como esta: ¿Cuánto es más alto el nevado del Ruiz que Monserrate? Consultar en la literatura es una forma de saberlo, pero, ¿la fuente dice la verdad? Tomar el metro o uno de sus múltiplos y realizar la medición es otra, solamente que esta segunda forma de realizarlo presenta varios problemas. Dos de ellos se mencionan enseguida, si cada uno de los asistentes a esta cátedra con el mismo metro o hectómetro, por ejemplo, tomara la medida, seguramente se obtendrían tantos valores como medidores, ¿cuál es, entonces, la medida real de cada una de las montañas? Esta respuesta por ahora quisiera pensar que, en términos prácticos, la proporciona la estadística. ¿Por qué cada uno obtiene un valor diferente? Es una pregunta más compleja de responder que, por no ser de interés central a los desarrollos del tema objeto de esta intervención, por ahora es mejor dejarla a la vera del camino.

Para progresar en la reflexión acerca de la medida, se puede abordar ahora una nueva pregunta, esta vez ya relacionada con el metro, con el instrumento: ¿cuántos decimales se pueden leer en él? Depende de su construcción, decímetros, centímetros, milímetros, etc. Entonces cuando se dice, por ejemplo, que el nevado del Ruiz tiene una altura de 5321,72 m mientras que Monserrate tiene una altura de 3152,80 m, se logra interpretar que el primero mide cinco mil trescientos veintidós metros con siete decímetros y dos centímetros y el segundo tres mil ciento cincuenta y dos metros ocho decímetros y cero centímetros.

Hasta aquí, para muchos de ustedes seguramente es una discusión sencilla, quizá fuera del tema, muy elemental. De acuerdo, ahora será también elemental y sencillo afirmar que: entre estos dos valores para la altura, hay infinito número de ellos que teóricamente corresponden a otras montañas cuya existencia en el planeta es posible. La pregunta es ¿por qué no se registran? Es más, ¿por qué para los nevados, y en general para los accidentes del relieve terrestre, solamente se registran sus alturas en números enteros? En los casos anteriores los decimales solamente se han adicionado con fines ilustrativos de la discusión. La respuesta puede ser tan cerrada como se quiera o tan abierta como se prefiera: no se ha construido un instrumento que lo permita establecer y quizá su construcción raye el límite de la imposibilidad; ¿qué utilidad tendría hacerlo?, ¿a quién le interesaría llevarlo a cabo? Lo anterior para no incluir en la reflexión los puntos de referencia desde donde se toma la medida, desde el nivel del mar hasta la parte más alta de ambas montañas, pero... en el nivel del mar, ¿desde la arena o desde una piedra que sobresale en la playa? ¿Y si se toma desde la arena hasta la parte más alta de las montañas termina en un árbol o en una roca? Y si se asume de la roca que sobresale en la arena a nivel del mar a la roca que hay en lo más alto de las montañas, entonces... ¿se toma del átomo de silicio de la superficie de la roca de la arena a nivel del mar al átomo de silicio de la periferia que forma la roca más alta? Y si es de silicio a silicio, entonces ¿de la periferia del uno a la del otro?, ¿de núcleo a núcleo?

La racionalidad humana parecería así acercarse al límite de sus posibilidades para hacer mediciones —y para el anterior caso podría tomarse con fines prácticos cualquier punto en la arena a cualquier punto en la cima de las montañas—. Mientras, esta, la racionalidad del hombre, se ha alejado de llevar a cabo mediciones solamente en el macromundo y se ha insertado en las fosas abisales del oscuro e ignoto océano del micromundo, mediante la nanotecnología y con ella todas las mediciones a nivel de los nano, los pico o los femto; pero también se ha alejado del presente y ha regresado al pasado, apoyada en la geocronología para “medir el tiempo pasado, reconstruir la historia de la tierra” (Greenwood y Earshaw, 1987, p. 2) y ubicar en ella los acontecimientos más prominentes de la misma, medir el tiempo geológico, los eones, los periodos y las eras hasta osar atribuir al universo la no despreciable longevidad de 18 000 000 millones de años; pero también se ha alejado de la superficie terrestre y se ha internado en los confines del espacio midiendo las distancias interplanetarias, interestelares e intergalácticas en años luz o en unidades astronómicas.

Lo paradójico de todo lo anterior es que, a donde quiera que vaya la racionalidad humana, allí va también la incertidumbre en sus mediciones, desafiando la capacidad interpretativa del género humano en cada momento, poniendo nuevos límites y buscando nuevas y más precisas medidas. En el contexto anterior, qué reflexión les evocan ahora los cálculos del erudito bíblico John Lighfoot de Cambridge, quien escribió luego de que el obispo James Usher hubiera asignado a la creación de la Tierra el año 4004 a. C. y opinó que tal fecha podía precisarse aún más: “El cielo y la tierra, centro y circunferencia, se crearon en el mismo instante, así como las nubes llenas de agua, y la Trinidad creó al hombre el 26 de octubre del 4004 a. C. a las 9 de la mañana” (Stokes, 1969, p. 21).

Muy rápidamente, los razonamientos anteriores solamente para mostrar por inducción los límites de toda medición y plantear algunas preguntas frente a la cotidianidad como maestros, cuando se evalúa, ¿qué se mide?, ¿cómo se maneja esta incertidumbre? Cuando se habla de la integralidad del ser humano, ¿de qué se

habla?, ¿cuál es la medida?, ¿el instrumento?, ¿qué tanto más integral es un individuo con relación otro? Solo tres o cuatro preguntas para acompañar la nube de ellas que seguramente en este momento pasa por su mente. El afán del hombre por alcanzar la medida exacta y construir el instrumento más preciso parece no tener límites y está asociado a todas las magnitudes, incluyendo el tiempo y la determinación de su existencia como especie.

Las rutas hacia la medición del tiempo

En lo que sigue de este escrito, se tratará de “aplicar” los planteamientos hechos a cada una de las aproximaciones llevadas a cabo por el hombre occidental en distintas épocas para establecer criterios y construir instrumentos de medición para el tiempo; tales aproximaciones sin duda alguna representan, de una parte, una cadena de eventos en los cuales cada paso es un progreso hacia lo que se tiene hoy y, de otra, deja abierta la posibilidad de que la línea de desarrollos para la medición del tiempo continúe sin tregua. En otros términos, la racionalidad del hombre frente a la medición del tiempo continúa en la actualidad y continuará por muchos años la lucha contra la incertidumbre en su medición y, seguramente, estará atenta a construir instrumentos cada vez más precisos y útiles para hacerlo, consciente de que cada paso que da requiere más esfuerzo, más conocimiento y más consenso.

No parece haber duda de que la tarea de medir el tiempo comenzó con la construcción del reloj de sol, uno de los primeros instrumentos ideados para ello; no requería mayor conocimiento, la simple observación permitía orientar un artefacto alargado, en forma de barra con una T en el extremo hacia el oriente o hacia el occidente para registrar el crecimiento de la sombra que se desplazaba sobre él y así registrar el paso del día sobre una escala. Por supuesto que, si bien este instrumento fue útil, sus limitaciones no tardaron en hacer su aparición: era local, con sus resultados no se podía hacer generalizaciones pues el movimiento observado del sol depende de las estaciones, de la nubosidad y de la lluvia,

podía funcionar solamente durante las horas de sol; además, era poco apropiado para establecer la primera y la última hora del día cuando la luz es paralela a la escala; estas limitaciones lo hacían inapto para hacer convenios de encuentros, para marcar citas. Fue simplemente una forma cualitativa de medir el tiempo y organizar la vida, no existían criterios de acuerdo ni convenciones universales. Sin estos convenios la incertidumbre era muy grande, pero no por esto el artefacto era carente de utilidad para la organización de las actividades a nivel regional y parcial en la tierra firme habitada por el hombre de la antigüedad.

Tal vez la limitación más importante de este instrumento era la imposibilidad de determinar la primera hora de la mañana y la última de la tarde como ya se mencionó, era una limitación del instrumento utilizado; la incertidumbre en la medida y las limitaciones propias de la construcción de instrumentos para realizarla hacen su aparición y acompañarán, en adelante, al ser humano en toda la construcción de instrumentos y en todo intento de medición. Un progreso en la elaboración del reloj, y por tanto en el registro del camino del sol para medir las horas en la antigüedad, fue un dispositivo en forma de hemiciclo abierto por encima con una aguja en uno de los extremos, de esta manera fue posible recoger la sombra del paso del sol desde la mañana hasta la tarde y proyectarla sobre una escala dividida en 12 partes iguales. Con este dispositivo se obtenía un registro completo del movimiento del sol en la bóveda celeste, pero no ayudaba mucho para controlar las horas durante las estaciones, pues en verano su número es mayor que en el invierno y, por tanto, el número de horas en distintos lugares de la Tierra es diferente. Nótese ya en aquel entonces la intención de la razón del hombre de buscar la universalidad de sus observaciones. Comienza, si se quiere, la mente humana a tratar de escaparse de la realidad que le brindaba la Europa de la antigüedad para moverse y hacer su vida individual y colectiva; es de anotar, como lo plantea Boorstin (2000), que hasta entonces dicha racionalidad, en relación con las posibilidades de medir el tiempo, estaba presa de las propiedades del planeta

y sus relaciones con el sol. Los límites de la medición del tiempo estaban dados por las horas de luz y de oscuridad.

Para escapar de esta prisión, “escapar de la tiranía del sol”, dice el mencionado autor, y extender la medición del tiempo en la noche, el hombre luego acudió a los fluidos y, entre ellos, el agua. Por sus propiedades físicas, el agua podía manipularse más fácilmente que la sombra y por tanto someterse al control humano de manera más amplia y arbitraria. Los relojes de agua fueron el primer paso hacia la medición del tiempo del día y de la noche, hacia la universalización de esta medida dado que agua fluye en el ecuador, en el “norte y en el sur” con luz o sin ella. No obstante, su perfeccionamiento fue lento y difícil, de tal manera que para cuando estuvo listo ya otros “descubridores” habían diseñado nuevos instrumentos, el péndulo se había ideado y construido ya hacia 1700. Se observa aquí el progreso de la humanidad para dar solución a sus problemas a partir de la competencia entre sus habitantes, comienza la lucha por “ser el primero”, ser quien aporta, ser original, ser quien genera obsolescencia con mayor rapidez se dice hoy en la posmodernidad.

Los desarrollos en la construcción de los relojes de agua pusieron al servicio de la Europa conocida dos tipos de relojes operados con el líquido. Uno de ellos constituido por un recipiente de mármol con una escala marcada en sus paredes interiores; tenía un solo orificio en la base para la salida del fluido y permitía registrar, en la escala, el tiempo en función de la rapidez con la cual descendía el agua que salía por el agujero. El segundo modelo, el de entrada de agua, era más complejo que el anterior dado que el tiempo se establecía a partir del aumento de volumen del líquido; a un recipiente se adicionaba el agua de manera que su flujo fuera constante y su adición se registraba en la correspondiente escala.

Si bien medir el tiempo a partir de la fluidez del agua facilitó el uso del reloj durante las horas de la noche, no estuvo exento de dificultades. La densidad del líquido varía con la temperatura, el orificio de salida podía obstruirse o variar de diámetro por la erosión del agua y, finalmente, la velocidad de salida del líquido

dependía de la presión, es decir, de la cantidad de agua que estaba por encima del orificio; por esta última razón, muchos relojes funcionaron en recipientes oblicuos de manera que la presión ejercida por el agua se mantuviera lo más constante posible. La búsqueda de materiales resistentes para la fabricación de este tipo de instrumentos llevó al hombre al uso de las piedras preciosas, las cuales más tarde fueron empleadas ampliamente en la industria de los relojes, en particular los rubíes, abandonados o en proceso de abandono en los relojes actuales.

Sin embargo, el uso generalizado de los relojes de agua tenía otra gran limitación, no permitían dividir el tiempo de la noche y del día en unidades o segmentos iguales en razón de la variación de la duración del día y de la noche, debido a los movimientos de la Tierra. Hasta el momento todo parecía indicar que el abstracto y fugaz tiempo se resistía a dejarse encasillar en un aparato, en un instrumento, el tiempo no parecía ser susceptible de someterse a la medición exacta que buscaban los humanos.

Tanto los griegos como los romanos conocieron y usaron relojes de agua, en los primeros era común encontrarlos como forma de controlar el tiempo en los discursos jurídicos, mientras que los segundos avanzaron un poco más, hasta emplearlos para dividir las horas del día; primero en dos partes, las anteriores al medio día y las posteriores al medio día y luego en cuatro partes, las correspondientes a las primeras horas de la mañana y las anteriores al medio día; de igual manera, las de la tarde las dividieron en las inmediatamente posteriores al medio día y las horas previas a la llegada de la oscuridad. Por lo general, estos relojes eran calibrados usando los de arena; la idea de calibrar los relojes, esto es, ponerlos en sincronía con otro, es sin duda la idea precursora de los procesos de calibración actual de los instrumentos, en particular de aquellos utilizados para el análisis químico en busca de la reproducibilidad de los resultados.

Con los relojes de agua se logró apenas establecer lo que Boorstin (2000) llama las horas “temporales” diurnas y nocturnas para todo el año, si bien las horas de un día no eran iguales a las

del siguiente. Por tanto, la puntualidad era una virtud incierta y poco aplaudida, las horas guardaban entonces un nivel de acuerdo como el que manifestaban los filósofos romanos de la época, dice el citado autor. Así, la incertidumbre que caracterizaba las horas de aquellos tiempos que variaban con las posiciones del sol a lo largo del año, los solsticios y los equinoccios presentaba a los fabricantes de relojes el desafío constante de construir un aparato cada vez más *exacto*.

El funcionamiento de relojes a base de agua fue un paso anterior y eventualmente paralelo a la construcción de los de arena; este tipo de relojes, además de compartir con los anteriores las mismas limitaciones, debieron enfrentar adicionalmente la de la humedad. Debió pasar mucho tiempo antes de que se fabricara un reloj de arena apropiado y práctico, en realidad solamente se logró hacerlo cuando se perfeccionó la manipulación de los silicatos para la producción del vidrio; con el vidrio la arena pudo encerrarse en un recipiente aislada la humedad del ambiente. Con todo lo anterior, la ventaja era que estos aparatos funcionaban de manera independiente de las estaciones y, por tanto, fueron útiles en distintas latitudes de la parte del planeta conocida por el ser humano de entonces.

Para finales de 1400, cuando se dio el descubrimiento de América, se dice que Colón seguía las horas en sus naves con un reloj de arena que se invertía cada media hora; en otras partes, en los contextos religiosos los predicadores los empleaban para controlar el tiempo de sus sermones; la Cámara de los comunes, en el Reino Unido, lo hacía para sonar las campanas que anunciaban las votaciones; los maestros para controlar la duración de sus clases y en los funerales, ubicados sobre un féretro, indicaban que el tiempo de la vida terrenal había terminado.

De lo expuesto anteriormente, se puede deducir que la búsqueda de un mecanismo para medir el tiempo por las distintas culturas no parece haber tenido descanso, incluso el fuego y las esencias sirvieron de instrumento para medir las oscuras horas de la noche y “saborear” el paso del tiempo; fue entonces el auge de los relojes

de lámparas que operaban con aceites y de la presencia de distintos tipos de esencias al lado de la cama para palparlas y sentir sus olores. Cada uno de los olores estaba asociado a una hora determinada de la noche; era cuestión simplemente de que el interesado estirara la mano para palpar las esencias y luego olfatearlas para establecer la hora, sin embargo, sus progresos apenas alcanzaron mediciones de horas enteras y su uso era parcial. En general, estas formas de medición del tiempo no lograron superar las limitaciones de aquellos que les precedieron.

En procura de la aniquilación de la incertidumbre en la medición del tiempo

Mientras el hombre aceptó que su tiempo fuera analizado y dividido según los ciclos cambiantes de la luz diurna, continuó siendo esclavo del sol. Tenía que encontrar el modo de distinguir secciones pequeñas y exactas —no solamente horas iguales sino también minutos, segundos y fracciones de segundo— para convertirse en el amo de su tiempo, incorporar la noche al día y dividir su vida en segmentos bien proporcionados y útiles. (Boorstin, 2000, p. 47)

De conformidad con el relato del autor, un paso hacia el dominio real del tiempo no podía proporcionarlo otro artefacto distinto al de una máquina, por eso los primeros relojes mecánicos no vinieron de los pastores, artesanos o granjeros, estuvieron asociados a la vida de los religiosos, los monjes quienes, de un lado, tenían “el tiempo” para pensarlos, diseñarlos y construirlos y, de otro, los requerían con urgencia para cumplir sus obligaciones religiosas con premura y puntualidad. En efecto, los primeros despertadores, relojes automáticos elaborados en Europa, funcionaron en el seno de los ambientes religiosos a partir de pesas que al oscilar activaban un dispositivo que hacía sonar una campanilla; esta campanilla a su vez era el aviso a un monje que debía invitar a los demás a la oración.

Estos relojes “de sonido” se convirtieron en fundamento para una nueva forma de pensar el tiempo, se crearon para un fin particular y específico: “hacer sonar un objeto de una manera mecánica” e incorporaron a su funcionamiento el *golpe*. En adelante, sería este golpe el indicador del tiempo en lugar del desplazamiento de una sombra o de un fluido. De alguna manera, la medición de esta magnitud deja de ser una variable continua para ser ahora una variable discreta, el “escape” de una fuerza motriz, que a intervalos definidos hace mover mecanismos internos del reloj, le proporcionó a la máquina un nuevo mecanismo para medir las horas.

“El escape, que tenía la sencillez de las grandes creaciones, no era más que un dispositivo que interrumpía con regularidad la fuerza producida por la caída de un peso” (Boorstin, 2000, p. 50). El interruptor fue el mecanismo que hizo posible los relojes modernos. Fue el perfeccionamiento de los interruptores, los engranajes y los intervalos lo que permitió medir inicialmente los minutos y posteriormente los segundos. “El tiempo soberano que gobernaba la vida cotidiana ya no eran los ciclos elásticos y de sereno correr de la luz solar [...] El tic-tac del escape del reloj se había transformado en la voz del tiempo” (Boorstin, 2000 p. 50). En términos de la medición, el tic-tac del artefacto no tenía que ver nada con los ciclos de la naturaleza, las leyes de la física mecánica permiten ahora la producción de una serie infinita de unidades uniformes y rítmicas como base para la exactitud de un reloj; tal exactitud, a su vez, está determinada por la precisión y la regularidad con la que se construye el escape, el perfeccionamiento de un dispositivo para medir el tiempo está ahora en manos de los expertos y técnicos hacedores de finos y precisos ejes y engranajes y de diferentes materiales y tamaños para producir movimientos altamente sincronizados y periódicos.

De los recintos religiosos muy pronto los sonoros relojes saltaron a las torres en los campanarios y comenzaron la invitación de los habitantes a los oficios religiosos o al cumplimiento

de las obligaciones ciudadanas aún sin las manecillas y los números para leer las horas, los minutos y los segundos; no era necesario hacerlo en un contexto europeo entonces altamente analfabeto; solo “tocaban las horas”. Poco a poco se incorporó el toque de la media hora, los cuartos de hora y posteriormente se adicionaron las manecillas y los números para la lectura de las horas por una población europea ya más alfabetizada. Se hizo posible entonces pensar en el día como una unidad de 24 horas, “el tiempo solar fue traducido al tiempo del reloj” (Boorstin, 2000, p. 51); paulatinamente, los relojes en las catedrales europeas comenzaron a prestar un servicio público, dar la hora a los transeúntes, que de otra manera no la podían conocer. La era del tiempo del sol había desaparecido para dar vida a la era del tiempo del reloj, un cambio de paradigma que se fue gestando lentamente en la medida que, para identificar las horas del día o de la noche, las personas usaban cada vez con más frecuencia expresiones sinónimas: “las 9 de la mañana o de la noche como las nueve del reloj”.

Cargado de imprecisión, inexactitud e incertidumbre en sus datos, como todo instrumento de medición, esta máquina para medir el tiempo no solo incorporó, como ningún otro invento humano anterior lo haya hecho, las horas oscuras de la noche a las horas luminosas del día; como máquina que es, funciona igualmente en la luz y en la oscuridad, solo de esta manera puede señalar con alguna precisión las horas del amanecer y del anochecer. Ahora, con este mecanismo al comando del tiempo posiblemente, y por vía de especulación, sea pertinente preguntar con Boorstin (2000) ¿cuál fue el primer día? Quizá la respuesta haya que buscarla en los distintos contextos culturales desarrollados en el planeta y en sus principios religiosos. De ser así, se tendría que aceptar de conformidad con el Génesis, por ejemplo, que el primer día seguramente fue una noche; tal vez la oscuridad de la eterna noche que antecedió a la creación del universo o posiblemente al científicamente propuesto Big Bang.

Galileo y la medida del tiempo

El descubrimiento del isocronismo —el periodo de oscilación de un péndulo no depende de la amplitud de la oscilación sino de la longitud del mismo— por Galileo, cuando a temprana edad observaba el balanceo de la lámpara del altar de la catedral de Pisa, significó para él el abandono de la medicina a la cual su familia le inducía a dedicarse para hacerse a las matemáticas y a la física y para la humanidad el nacimiento, según Asimov, del primero de los científicos. Su legado incluye, entre otros adelantos, un método de aprendizaje, la observación seguida de la comprobación, y, en el contexto de esta intervención, una nueva y más exacta manera de medir el tiempo; era el advenimiento de los relojes de péndulo. A diferencia de los instrumentos anteriores, que podían retardarse hasta un día, pocos años después de la muerte del científico los relojes solo tenían por día un error de diez segundos; el error en la medición del tiempo se había reducido, el hombre parece ahora apoderarse y dominar la incertidumbre de su medición.

La llegada del péndulo a la construcción de los relojes y la sincronización entre ellos, para funcionar al unísono, condujo a que la dimensión del tiempo trascendiera el espacio, ahora en distintas partes de la Italia de entonces sus ciudadanos podían saber la hora en el mismo momento, pues una vez sincronizados, los aparatos continuarían funcionando por igual. Los relojes ya no eran una comodidad localizada, sino que con ellos se avizoraba el advenimiento de una norma de carácter “universal”, mejor sería decir, de una norma extensible a todo este planeta, a un estándar, a la hora mundial. El hombre ahora tiende a ser dueño y controlador del tiempo sobre el continente, esto es, en tierra firme.

Una vez más, el poder inquisitivo de la mente humana sumado a la curiosidad de saber qué había más allá del horizonte visible, más allá mares, junto con las propiedades particulares de la Tierra, le permitieron establecer dos parámetros más mediante los cuales el hombre pudo unir y ampliar el tiempo y el espacio, los paralelos

y los meridianos. Los primeros le permitieron determinar la ubicación de un punto con relación a la distancia del ecuador hacia el norte o hacia el sur y los segundos le dieron la ubicación del mismo punto en relación con el meridiano cero, hacia el oriente o hacia el occidente. Se establecen así las coordenadas de ubicación en términos de la latitud y la longitud sobre el globo terrestre, la primera con relación a la línea imaginaria del ecuador y la segunda con relación a la imaginaria línea del meridiano de Greenwich. Teóricamente están dadas todas las condiciones para acoplar los logros en la medición del tiempo alcanzados hasta el momento con la ubicación de un lugar o de un objeto en las nuevas coordenadas.

La naturaleza nuevamente parece rescatar y apoyar la racionalidad humana para este propósito dado que, tomando como referencia el movimiento de la Tierra sobre su eje alrededor del sol, cualquier punto sobre ella experimenta un día de 24 horas por cada giro de 360 grados los cuales se establecen con relación a los meridianos de longitud y, por otra parte, en la medida que la Tierra sigue su camino alrededor del sol, el medio día, esto es cuando el febo se ubica perpendicular a la línea del ecuador, aparece en cada punto sobre la misma de manera sucesiva e ininterrumpida; esto es lo que permite sincronizar los grados de desplazamiento del planeta con los movimientos del reloj.

Se ha superado hasta este momento la incertidumbre de la hora en tierra firme, en el continente, los relojes sincronizados entre sí lo permiten, se puede conocer la hora al unísono en varios puntos de la Tierra; sin embargo, queda un gran trayecto por recorrer a fin de que el hombre europeo pueda navegar sin ambages por los extensos mares del planeta y más tarde por el aire; si bien ya los paralelos y los meridianos lo permiten, en la práctica no existía un medio, preferiblemente una máquina, un instrumento que lo guiara para hacerlo con certeza y seguridad.

Ha sido siempre más fácil para el hombre el desplazamiento orientado en tierra firme que en el mar, pero él siempre ha querido y había hecho grandes esfuerzos, desde la antigüedad, por dominar y conquistar los mares, para saber qué había más allá del horizonte

visible; para este propósito solo contaba con el apoyo de los cuerpos celestes de mayor esplendor, las estrellas y los astros, pero, sobre todo, con la experiencia adquirida de generación en generación. Desde tiempos remotos, la astronomía ha sido de gran ayuda a los marineros; los relojes de agua, de sombra y los de péndulo ahora, por su inexactitud y por su construcción, no resultaron apropiados para medir el tiempo en un barco que se mueve con la dinámica de las olas. La brújula solo daba información de la orientación con relación al norte o al sur, pero poco lo hacía para determinar la ubicación respecto al este o al oeste de algún punto seleccionado. “El navegante, para localizar su posición en el planeta con respecto al este y al oeste, tenía que medir la diferencia entre el tiempo, por ejemplo, cuando el sol daba el medio día en lugares diferentes” (Boorstin, 2000, p. 59). Esto planteaba para el hombre la necesidad de solucionar un problema ya vislumbrado desde mucho tiempo atrás, pero ahora mejor identificado y definido, medir la longitud de un punto sobre el planeta.

Para medir la latitud, era suficiente, ya desde la antigüedad, la observación de las estrellas que circundan los polos y posteriormente una sencilla ballesta, cuando no el puño de la mano, pues se trataba solo de medir los grados de elevación de sol sobre el horizonte. La inserción paulatina pero profunda de los marineros en los océanos, de un lado dejó claro que el hombre de entonces apenas conocía una pequeña parte del planeta y, de otro, pedía a gritos resolver el problema de la longitud, poder ubicar con certeza un punto al oriente o al occidente que, sin duda, le ayudaría en la empresa de establecer qué había más allá del aparente límite del océano. En procura de la solución, que liberaría a los habitantes del viejo continente del planeta conocido y les daría la posibilidad de moverse a su arbitrio sobre todo el globo, primero por tierra, luego por agua y más tarde por el aire, salieron, cada uno a su manera, los italianos, los franceses, los ingleses, los holandeses y, por supuesto, los españoles. La competencia entre ellos por dominar el mundo era feroz, había que medir la longitud con la premura requerida para ser los primeros sin necesidad de los complicados cálculos requeridos por

las matemáticas para hacerlo. Los atractivos premios económicos ofrecidos en aquellos tiempos por los distintos gobiernos fue uno de los caminos seguidos políticamente para estimular la búsqueda de soluciones a este problema.

Ganarse 20 000 libras esterlinas, por ejemplo, ofrecidas por el Reino Unido para quien resolviera el problema, era en aquellos tiempos, como hoy, una gran tentación, pero para hacerlo se debía cumplir con un requisito, producir un método, un instrumento, que funcionara en “un viaje de ida y vuelta a las ya conocidas indias occidentales, con un error en todo el viaje de menos de 30 minutos de longitud, o dos minutos de tiempo” (Boorstin, 2000, p. 62). Era claro que el ya conocido y familiar reloj de aquella época debía deshacerse por lo menos del péndulo, de las pesas y de los fluidos, se conservaría sin embargo el mecanismo de escape, el tic-tac. Así hicieron su aparición los primeros relojes con resorte, los de cuerda, que sustituyeron a los impulsados por pesas o por el péndulo, sin que con ellos se hubiera ganado mucho en la exactitud.

Robert Hook, hombre experimentador en los laboratorios y primer director de experimentos de la Sociedad Real del Reino Unido hacia 1662, habría de proponer los fundamentos teóricos de una nueva era en el desarrollo de la ciencia, en términos de Boorstin (2000): “La verdad es que la ciencia de la naturaleza ha sido durante demasiado tiempo obra del pensamiento y de la imaginación; ya es hora de que vuelva a la claridad y la solidez de las observaciones y las evidencias” (p. 63); refuerza y proyecta así el pensamiento de Galileo.

Cuando apenas tenía 23 años, Hook postuló teóricamente en 1658 que para que un reloj funcionara en un barco debía operar con base en un mecanismo de expansión y compresión como un resorte y no en la fuerza de la gravedad; según él, así el artefacto podría funcionar en cualquier lugar y en cualquier posición. Si bien la idea inicial fue del inglés, parece que en la práctica el primer reloj funcionando con un resorte y un volante lo produjo el holandés Huygens. De cualquier modo, la convergencia de un

resorte y un volante en un reloj permitió medir con exactitud las horas, los minutos y los segundos en todos los subsistemas del sistema terrestre.

Con esta última construcción, el hombre europeo estaba equipado para conquistar el globo, ahora le era posible, definidos los cuatro puntos cardinales, orientarse inicialmente por tierra y por mar y, apenas años más tarde, por el aire con la seguridad de abandonar hoy un lugar y regresar mañana al mismo, o si ustedes quieren, para jugar alrededor del mundo ganando, perdiendo y recuperando tiempo de vida en el momento que lo deseara.

Los desarrollos anteriores, junto con el profundo y cada vez más sólido conocimiento de las propiedades de los átomos y las moléculas como constitutivos estructurales de la materia, así como también de las estrechas relaciones entre la ciencia y la tecnología, le han facilitado al hombre construir el reloj atómico, ahora fundamentado en los principios de la resonancia magnética a bajas temperaturas.

Acerca de los legados del tiempo

Con el temor de aparecer altamente generalista e incluso superficial ante muchos de ustedes, en los siguientes párrafos se presenta una visión panorámica de lo que el hombre, como especie, ha logrado construir —conocer debería decir— en relación con el planeta y consigo mismo como individuo y como colectivo, con posterioridad a los desarrollos mencionados para medir el tiempo, es decir con posterioridad a convertirse en el dueño y señor de la administración del tiempo.

Desde una perspectiva general y acogiendo, dentro de las limitaciones propias de la misma, la segunda parte de la frase del soviético Prigogine (1998): el tiempo son las gafas a través de las cuales el hombre ha visto, ve y verá pasar el acontecer de su cotidianidad, incluso su propia existencia, y toma fotografías parciales de la misma, con los instrumentos construidos en cada época y en cada cultura, en procura no solamente de medirlo

sino también de conocer esa cotidianidad y, de paso, darla a conocer, heredar a su descendencia la cultura y la ciencia como un patrimonio universal.

Tres serían las ventanas a través de las cuales se ha fotografiado el acontecer del planeta en procura de leer su historia escrita en las evidencias presentes hoy en sus ambientes naturales y artificiales existentes: el pasado lejano, el presente y el futuro apenas delineado. Tales ventanas, para el efecto de esta intervención y haciendo uso parcial de la terminología empleada en la medición del tiempo para reconstruir la historia de la Tierra, pueden establecerse como el precámbrico, o tiempo transcurrido desde la consolidación del planeta hasta cuando la vida salió del mar para instalarse en tierra firme; el presente o tiempo actual desde el anterior acontecimiento hasta la aparición del *homo sapiens sapiens* y el futuro, apenas delineado e incierto y del cual el hombre comienza a ser responsable dada su indiscutible influencia en los procesos naturales de los cuales sin duda es un heredero.

El paso del tiempo desde la gran explosión hace por lo menos 18000 millones de años (Greenwood y Earshaw, 1987) y de manera más puntual desde la consolidación del Planeta hace unos 4500 o 5000 millones de años, ha dejado como objeto de estudio para el hombre de ciencia sus vestigios en las distintas y variadas formaciones geológicas, en las emanaciones volcánicas, en los guyots o volcanes descabezados por las olas bajo mar y las grandes cadenas montañosas que subyacen a los mares actuales y, en general, en su estructura y en su dinámica.

Producto de la empresa humana para reconstruir el pasado es todo el capital simbólico con el cual se le ha descrito y que se acrecienta en la actualidad a pasos agigantados. Si bien del eón Hadeano, o caótico, se conoce muy poco, por lo menos se sabe que fueron unos seiscientos millones de años durante los cuales la superficie de la naciente Tierra, formada fundamentalmente por lavas volcánicas, estuvo continuamente bombardeada por meteoritos; la abundante lluvia de meteoritos que virtualmente cubrió toda la superficie terrestre sumada a la incertidumbre de

la medición del tiempo hacen muy difícil su reconstrucción de manera más completa.

El tiempo denominado Hadeano fue seguido por otro largo periodo, unos mil cuatrocientos millones de años, conocido como el eón Arqueano del cual datan las rocas y algunos de los fósiles más antiguos de que se tenga conocimiento en la actualidad. En realidad, el eón Arqueano presencié la gestación y los orígenes de la vida en la superficie de cualquier rincón de sus mares cuando la atmósfera terrestre era todavía carente de oxígeno.

Debieron pasar todavía otros 100 millones de años aproximadamente para que al comienzo del eón Proterozoico aparecieran en el planeta las primeras cianobacterias y, con ellas, se formaran las primeras rocas en las cuales ha sido posible detectar la presencia de oxígeno, las primeras rocas oxigenadas conocidas hoy. El eón Proterozoico, de unos dos mil millones de años de expansión, da paso al eón Fanerozoico o actual que comienza con la salida de la vida de los mares.

Aceptando que la vida se gestó en ambientes marinos de naturaleza anóxica, esto es sin oxígeno, desde aquel momento sus incipientes formas tuvieron que emprender una lucha sin cuartel contra las condiciones ambientales existentes para vencerlas y conquistar procesos químicos más eficientes desde el punto de vista energético en su favor. El triunfo en esta lucha permitió a la vida a tomar partido de la reacción química que hoy no solamente la sostiene como se le conoce, sino que la proyecta y le abre posibilidades de nuevas formas y modificaciones apoyada por el hombre con los recientes desarrollos científicos y tecnológicos; en otros términos, le permitió a la vida alcanzar el llamado proceso de fotosíntesis mediante el cual el agua y la abundante cantidad de dióxido de carbono existente a finales del Arqueano y comienzos del Proterozoico, en presencia de la luz solar, reaccionaron para producir la energía suficiente para mantenerse y continuar su proceso de evolución.

Con posterioridad a la aparición de las primeras cianobacterias, microorganismos capaces de realizar fotosíntesis, todo lo que la vida necesitaba era un largo periodo de tranquilidad

para multiplicarse y poblar los mares de la época. Este proceso tuvo lugar durante la mayor parte del Proterozoico; durante este periodo distintas y variadas formas de vida vegetal paciente, pero efectivamente, saturaron los mares con oxígeno, el mismo elemento químico que en la actualidad, además de mantener las distintas formas de vida vegetal en los océanos modernos, permite la respiración de los peces. Cuando ya los mares llenaron su capacidad para disolver el gas, la difusión facilitó que el exceso de oxígeno producido por la abundante vida marina iniciara su camino hacia la atmósfera; el mismo proceso de difusión propio de la dinámica de la atmósfera continuó el ascenso del gas para entrar en contacto con las radiaciones ultravioleta del sol y comenzara así la construcción del techo que más tarde permitiría la salida de la vida de los mares y su instalación en los continentes. Era el comienzo de la construcción de la capa de ozono en la estratosfera que hasta hoy todavía protege la vida del inminente daño que le causan las altas energías características de la luz ultravioleta.

Así, como legado del tiempo, el conjunto de lapsos mencionados ha dejado para el estudio del hombre todo un camino de evolución y cambio, que, aun cuando conocido ya en el mundo con cierta profundidad, en los contextos escolares colombianos apenas si se hace mención de ellos.

Con tal desconocimiento posiblemente, de manera inconsciente, la sociedad esté perdiendo otra oportunidad sobre la cual se pudiera construir, en las futuras generaciones, una ética de comportamiento y de respeto frente al planeta y a la vida misma en todas sus formas.

Con la salida de la vida del mar, comienza el eón Fanerozoico o actual y con él la presencia en la columna geológica de una gran cantidad de fósiles de invertebrados; este eón se extiende desde hace unos 570 o 600 millones de años hasta la aparición del hombre como se le conoce hoy, que en el contexto de este escrito se le ha llamado el tiempo presente. Como es de suponer, ha sido el eón más estudiado y por tanto del que más conocimiento se tiene. Su legado en términos de capital simbólico está representado en

el conjunto de disciplinas diseñadas por el hombre para ubicar los logros de sus estudios y de sus investigaciones, como la paleontología, la geocronología, la dendrocronología, entre muchas otras, que desafortunadamente, al igual que sucede con los conocimientos mencionados en el párrafo anterior para los eones del precámbrico, apenas si hacen su asomo en los contextos escolares a la sombra de la Biología o de los cursos de ciencias de la Tierra.

La aparición del hombre

Si en la tarea de reconstruir el pasado de la Tierra, la comunidad científica acepta sin ambages que cuanto más antiguo es el tramo que se reconstruye más incierta es la reconstrucción que se hace, en el caso de la reconstrucción de la aparición del mono desnudo como lo describe Morris (1970), a pesar de ser tan reciente, también existe incertidumbre e imprecisión y por tanto es materia de mucho debate. Sin embargo, con Lyn Margulis (1985) y con Stokes, para efectos del objeto que nos ocupa en este momento, bien puede aceptarse su aparición con las características como lo conocemos hoy, capaz entre otras cosas de conocer, ejercer control sobre sí mismo, sobre sus alrededores y de utilizar el sexo con fines distintos a la reproducción, hace apenas 35 000 años (Stokes, 1969). Como se ha dicho, la tercera ventana para la fotografía del acontecer, el futuro, comienza entonces con la entrada del hombre al escenario de la dinámica natural del planeta.

Muchas páginas podrían escribirse, y de hecho se han escrito, sobre esta criatura que cual colibrí se desplaza hoy en todas las direcciones sobre el planeta saboreando el néctar de las flores que, a lo largo de su corta existencia, ha sintetizado gracias básicamente a la investigación, muchas veces sin darse cuenta que sus movimientos y sus actuaciones no siempre son sincrónicos con la incansable danza de los continentes que lo sostienen, la tremulante estructura de la corteza terrestre en términos de las placas tectónicas.

Vislumbrando desde este momento el cierre de este texto, solo se hará referencia somera a lo que en muchas de mis clases he invocado como los últimos invitados de la evolución; estos invitados no son otra cosa que los productos del gran esfuerzo que el hombre, como especie, ha hecho para extender sus sentidos hasta donde no puede llegar físicamente para captar información, analizarla y transformarla en explicaciones y conocimiento sobre el mundo y su devenir. Es de anotar, sin embargo, que, desde el punto de vista evolutivo, este proceso, el de conocer y producir conocimiento, solo se ha acelerado luego de que el hombre alcanzara el nivel de razonamiento, desde cuando desarrolló la capacidad de razonar. Son los procesos de razonamiento humano la plataforma que sostiene y proyecta la actividad investigativa del hombre y con ella la generación de lo que hoy se ha dado en llamar una cultura científica.

No cabe duda de que la investigación ha sido el bisturí más afilado que se ha diseñado para abrir las venas de la naturaleza e intervenir en sus procesos. La síntesis del amoníaco, el conocimiento de las radiaciones electromagnéticas, sus interacciones con la materia y en particular el descubrimiento de los rayos X y la radioactividad, son apenas algunos de los ejemplos típicos. La síntesis del amoníaco, es decir, la obtención de amoníaco a partir del hidrógeno y el nitrógeno, abrió la puerta de entrada del hombre al ciclo natural de este elemento y con ello a la alta producción de fertilizantes que se usa actualmente, con su consecuente impacto no solamente en el mencionado ciclo sino también en los ambientes naturales expuestos a los fertilizantes. El conocimiento de las radiaciones electromagnéticas y sus interacciones con la materia bajo condiciones controladas, esto es, el estudio detallado de la interacción de la luz solar con la materia, en la actualidad apoya a los médicos en sus diagnósticos, a los geólogos geoquímicos en la reconstrucción del pasado del planeta, a los navegantes en la dirección y planeación de sus movimientos, a los comunicadores en sus procesos, a los astrónomos en sus exploraciones espaciales, a la inteligencia artificial en la búsqueda de una máquina

pensante, a la ingeniería genética en la síntesis de la vida y con ello en la aproximación hacia la conquista de la inmortalidad; lo anterior para no mencionar los alcances impredecibles de los logros que seguramente tendrá en un futuro cercano la investigación nanotecnológica y biotecnológica.

En esta carrera del hombre hacia la conquista de lo desconocido, cabe destacar además los grandes logros alcanzados desde el estudio de sí mismo y de los entornos donde vive en términos por ejemplo de la psicología, la sociología, las humanidades, la pedagogía, las artes y la educación en particular, que si bien tienen su origen en las culturas antiguas, en el tiempo que se ha denominado como futuro y en particular en los últimos doscientos años experimentan un gran crecimiento. De esta manera, hoy la escuela tiene la gran responsabilidad de orientar el establecimiento de relaciones de las nuevas generaciones con los conocimientos que convergen en ella provenientes de dos grandes vertientes clásicas y sus interfases: los relacionados con el mundo natural y los relacionados con el mundo artificial presentes en las distintas disciplinas o áreas del conocimiento distribuidas en el tiempo escolar. Este tiempo, al igual que el resto del mismo, el de la vida, está determinado y organizado por el ser humano.

Con todo lo anterior, tanto en el contexto escolar como en el contexto cotidiano vale la pena hacer preguntas como: ¿y de mi tiempo qué?, ¿soy dueño como individuo de mi tiempo?, ¿el hombre de la actualidad sí realmente domina el tiempo?, ¿es el amo y señor del mismo, como individuo o como especie? O, por el contrario, el hombre que creyó, con la construcción del reloj independiente de los movimientos cíclicos del planeta, haberse constituido en el amo y señor del tiempo hoy, quizá más que antes, ¿es esclavo del mismo, solamente que está acompañado de instrumentos más precisos y si se quiere más exactos pero ligados a los ciclos de la materia a nivel atómico? Uno de los relojes atómicos actuales funciona en sincronía con los ciclos naturales del átomo de Cesio.

Comentarios y reflexiones finales

En términos de descripción general, queda claro, a partir de las tres ventanas abiertas en el tiempo para fotografiar el acontecer del planeta, que el tiempo a lo largo de su transcurrir ha hecho un profundo trabajo sobre el sistema terrestre natural, que ha sido objeto de estudio continuo del *homo sapiens sapiens* aparecido hace apenas unos 35 000 años, que ese legado del tiempo ha sido transformado en conocimiento durante la existencia del hombre y que se ha acelerado desde el momento en que el ser humano desarrolló la razón, gracias a la investigación, y que en la actualidad se acelera cada vez más, de manera vertiginosa, con posibles consecuencias no todas previsibles para el planeta y para la misma humanidad.

Así mismo es claro que, en la medida que se desarrollan las sociedades, al conocimiento derivado del estudio de los sistemas naturales se suma el torrente de conocimiento producido en relación con el ser humano como individuo y como ser social; este conjunto de conocimientos llega a las escuelas donde el docente tiene la responsabilidad de crear las mejores condiciones para que las futuras generaciones establezcan sus propias relaciones con él, atados en todo momento a los llamados tiempos escolares.

Desde el punto de vista de la rigurosidad científica, es también claro que la medición del tiempo y con ello la elaboración de instrumentos para la reconstrucción del pasado, principalmente el pasado lejano de la Tierra, tiene una alta dosis de imprecisión e incertidumbre, la cual se reduce sin llegar a cero en la medida que se acerca al presente. De la misma manera, es un hecho que tal imprecisión e incertidumbre continuará acompañando la actividad investigativa del hombre, que cada vez más toma parte activa en el diseño y la construcción del futuro del planeta y de la humanidad, luchando por conquistar el universo desconocido e intentado aniquilar cada vez más el fantasma de la incertidumbre en sus mediciones y en sus conocimientos. ¿Para medir? ¿Para conocer? ¿Para explicar? ¿Para bien del planeta? ¿Para bien del género humano? O tal vez, pienso yo, desafortunadamente, para

satisfacer un egoísmo solo comparable con el alto y el ancho del universo, sin importar dónde se para y qué se sacrifica o a quienes en sus alrededores.

Como maestros, en la actualidad, se sabe de las tres ventanas abiertas, arbitrariamente en esta oportunidad, para conocer el mundo y su devenir a través de algunas de las disciplinas conocidas y eventualmente enseñadas en los distintos contextos educativos. Bien pudiera decirse que los registros obtenidos a través de las diferentes ventanas del tiempo, abiertas para observar el acontecer natural y social de los diferentes ambientes del planeta, constituyen hoy los objetos de enseñanza, rotulados bajo conceptos clasificatorios, como disciplinas.

Frente a lo anterior, quizá sea preciso hacer un alto en el camino de la docencia para transformar la actividad práctica en el aula en un objeto de reflexión: ¿Qué se enseña? ¿Con qué didáctica? ¿Para qué y para quién? ¿Cuáles son los fines sociales que se procuran con esta práctica? ¿Desde dónde se ha de enfocar la docencia?, ¿desde lo conocido y para aprender más de ello? ¿Desde los procesos y procedimientos seguidos por el hombre para conocer y por tanto desde la educación del pensamiento para seguirlos? Hoy, por ejemplo, se enseñan matemáticas, pero quizá no cómo se hacen o cómo funcionan; se enseñan leyes pero tal vez no qué son o cuáles son sus alcances y limitaciones; de igual manera, se enseñan principios, lenguas, filosofías, se enseña lo que la humanidad ya sabe, por lo menos desde Occidente, sobre los legados del tiempo, pero... quizá sea momento ya de reflexionar prioritariamente cómo hacer para producir algo que la humanidad necesite o necesite conocer y pueda aprender desde el llamado nuevo mundo.

Finalmente, puede afirmarse de manera osada que, dentro de los límites planteados, algunas de las ideas expuestas en relación con la medición y su incertidumbre podrían ayudar a extender la comprensión del denominado mundo moderno, las civilizaciones, las sociedades del conocimiento, la globalización, las grandes preocupaciones actuales de la humanidad acerca de su futuro e incluso las perspectivas investigativas de la búsqueda

de la inmortalidad. En otras palabras, para procurar aquel conocimiento que Biggs (2011) llama conocimiento funcional, es decir, el conocimiento que siendo una construcción individual le sirve a quien lo construye para ejercer control sobre sí mismo y sobre sus alrededores. Si es así, habría tenido algún sentido lo expuesto anteriormente como aporte al desarrollo de esta enriquecedora y formativa actividad doctoral entre colegas; si no, para quien lo hizo ha sido muy placentero.

Bibliografía

- Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Boorstin, J. D. (2000). *Los descubridores*. Editorial Crítica.
- Greenwood, N. N. y Earshaw, A. (1987). *Chemistry of the elements*. Pegamon Press.
- Margulis, L. y Schwartz, K. V. (1985). *Cinco reinos. Guía ilustrada de los phyla de la vida en la Tierra*. Editorial Labor S.A.
- Morris, D. (1970). *El mono desnudo. Un estudio del animal humano*. Plaza y Janés Editores.
- Mosterín, J. (1978). La estructura de los conceptos científicos. *Investigación y Ciencia*, 16, 80-93.
- Prigogine, I. (1998). *El nacimiento del tiempo*. Metatemáticas 23. Libros para pensar la ciencia. Turquets Editores S.A.
- Raven, P. H., Berg, L. R. y Johnson, G. B. (1993). *Environment*. Saunders College Publishers.
- Schlesinger, A. B. (1994). *Explaining life*. McGraw-Hill.
- Stokes, W. L. (1969). *Historia de la Tierra. Introducción a la geología histórica*. Aguilar S.A. de Ediciones.

Campo, lenguaje y formación

Alfonso Cárdenas Páez

Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional
Coordinador del Énfasis de Lenguaje y Educación

En la vida diaria, a menudo creamos referencia utilizando expresiones que provienen de un campo para decir de otro. Esta intencionalidad referencial tiene en la metáfora uno de sus dispositivos predilectos; así, la noción de campo se justifica desde el discurso cotidiano tal como lo muestran las metáforas ontológicas y espaciales que transforman las palabras en lugares o en cosas (Lakoff y Johnson, 2004). De hecho, el nombre “inteligencia” procede metafóricamente de la consideración de un lugar interior desde el cual se puede leer. Asimismo, buena parte de los elementos gramaticales tiene carácter espacial y, en ese horizonte, se forman sustantivos, verbos, adverbios, preposiciones y perífrasis verbales.

La razón de ese proceder parece estar en que los seres humanos necesitamos estribos, siendo el principal el que nos provee el espacio; esta coordenada se ha convertido en tema de interés que revela una nueva mirada del acontecer humano. Los efectos sincrónicos de la mirada espacial nos permiten tejer redes, afianzar posiciones y generar tensiones que, aunque extrañas en el universo global y abstracto donde reinaba la verdad, lo son menos en los contextos actuales en que nos movemos. De hecho, el espacio afecta las concepciones de educación en lo que ella tiene que ver

con agentes, prácticas y discursos; la educación es un campo de tensiones donde ocurre el proceso pedagógico de formación.

Este es, *grosso modo*, el territorio donde vamos a movernos en esta presentación; en ella, trataremos de relacionar la noción espacial de campo de Bourdieu (1980) con la arquitectónica de Bajtín (1986b) para echar algo de luz sobre el papel del lenguaje en la formación del sujeto. Con este propósito, la noción de campo es más bien un pretexto para ventilar la organización espacial de la propuesta de Bajtín, en la cual, además de la arquitectónica, aparece la extraposición como categoría organizadora de la manera como entramos en relación con el mundo y con el otro.

En este sentido, no se trata de situar la pedagogía en el orden de inteligibilidad de la lingüística o cualquiera otra de las disciplinas aledañas; la intención es ponerla en el campo del lenguaje y atinarle a una cartografía que permita comprender la práctica social del sentido en que ella se mueve.

1. Campo intelectual y campos del sentido

El campo intelectual de la educación tiene varias aristas de interés; además de la metáfora espacial (Díaz, 1993, p. 10) que le sirve de apoyo, la ideologización correspondiente y la aparición del lenguaje parecen ser componentes de la espacialización que ha ocurrido en la educación y en la ciencia,¹ así como una crítica de la hegemonía del tiempo y de las ideologías como soporte del poder.

Un indicio de lo que acabamos de decir corresponde al hecho de que cuando se toma distancia de las ciencias de la educación y se siguen los lineamientos de la pedagogía, esta se espacializa y, al mismo tiempo, se ideologiza, permitiendo que sean muchos los

1 Según Foucault (1968), la espacialización del conocimiento fue clave en la constitución de la ciencia; tal apreciación parece evidente en el caso de la lingüística y, en particular, en la fundación que hace Saussure quien, al romper con la mirada aristotélica que apuntala el quehacer científico en causas, postula las relaciones, generando una ruptura epistemológica e histórica que da paso a la sincronía y, sin pretensiones universales, se distancia de la universalidad del lenguaje para situar la lengua como sistema sincrónico en una sociedad y cultura determinadas.

ojos que se fijan en ella, de modo que tal abundancia enriquezca la perspectiva desde la cual es vista; la muestra son los complejos de poder que han transformado la educación en arena de lucha política entre posiciones de agentes, instituciones y discursos y el interés que han despertado las prácticas y los discursos pedagógicos, como constantes del campo de poder de la educación.

Los efectos de esa visión espacial se hacen sentir en el lenguaje y en el sujeto; ambos son efectos de cierta dispersión. Por eso, cuando hablamos de lenguaje no nos referimos a la facultad universal sino a un fenómeno de sentido abierto que ocurre en contextos de alteridad definidos, tiene apoyo semiótico y teje redes de enunciados interdiscursivos en situaciones sociales definidas. Tampoco incurrimos en la tentación de confundir el lenguaje con la lengua, como es usual en el discurso pedagógico oficial y oficioso. Con respecto al sujeto, el espacio obliga a tomarlo como cuerpo² situado en un espacio donde todo está dado y disperso y el sujeto no tiene otra forma de darse que a través de posiciones y relaciones siempre múltiples. De este modo, el campo es una noción relacional que ofrece pistas para analizar las fuerzas sociales, recoger las tensiones de lo heterogéneo, para ordenar lo disperso, así como señalar tomas de posición y advertir oposiciones, en la tesitura de una gran metonimia espacial basada en la coexistencia y la simultaneidad, cuya ley es la colisión y su evidencia la diferencia no indiferente.

En esas condiciones, el orden lo impone el discurso que relaciona, dispone, propone y enuncia. Por eso, ejerce poder porque irrumpe en el espacio para modificar y alterar la superficie, establecer jerarquías y dar una nueva visibilidad a las cosas. El discurso

2 Al parecer, el cuerpo es fundamental en la percepción del mundo y en la configuración de ciertos *primitivos semióticos* que, según Eco (1999), son definitivos en la forma como atribuimos viso-espacial y la atribución pre-categorial de características como la animal- referencia; tal es el caso de la organización viso-espacial y la atribución pre-categorial de características como la animalidad o artificialidad a las cosas de la realidad; de aquí se desprende el papel que cumplen las pasiones, las cuales exigen tomar distancia de la intencionalidad; ellas, además de que introducen el problema del otro, del que sufre la acción, constituyen una forma de la narratividad que es irreductible a una lógica de las acciones.

le otorga principio y fin a las cosas, establece cortes sobre ellas, opera para objetivarlas de una manera particular. Entonces, el *lenguaje es una mediación* en la cual las palabras proferidas asumen el horizonte del discurso del otro y, por tanto, no son neutras ni totalmente objetivas. En otros términos, el horizonte del lenguaje es esa capacidad de extraposición que no solo nos ubica en el lugar del otro sino también en el deseo de matar al padre.

El discurso es una forma de espacialidad social cuya sintaxis se expande metonímicamente para hacer visibles los detalles y nexos entre las cosas que ocupan un lugar en el espacio y que, a veces mediante malabares lógicos, se elevan a la categoría de esencias; para ello, se apropia de formas semióticas que, por lo general, son siempre los signos lingüísticos los más visibles, pero en otras circunstancias la resolución discursiva se da bajo forma de indicios, señales, gestos, marcas, huellas, íconos, símbolos que representan cuerpos, sensaciones, emociones, deseos, afectos, intereses, distancias, posiciones, imaginarios, valores.

Esta diversidad nos indica que el ser humano es un ser de fronteras que, como lo afirma Bajtín (1997), vive en los límites del mundo de la vida y el mundo de la cultura; desde esta instancia, cabe diferenciar dos grandes campos de sentido: lógico y analógico.

1.1 Los campos del sentido

El sentido es una toma de distancia de las instituciones del significado: *orden, poder, verdad, realidad, objetividad* y un intento de superar el estatismo de los sistemas, para sorprender en los procesos discursivos la diversidad de signos, la duplicidad del conocimiento, la interacción comunicativa, fenómenos que competen a una *transdisciplina* que podríamos denominar semiolingüística, cuya comprensión dejamos, por ahora, de lado.

El sentido es esa filigrana en que el universo humano teje sus posibilidades; es una postura crítica frente a aquellas prácticas que, por tradición, se comprometen con el *concepto*, el *signo*, la *lógica*, la *verdad* y la *transparencia*. Desde el sentido, nos acercamos al símbolo, a la imagen, a los indicios y a las señales, lo analógico

y a lo lúdico, a la sensibilidad y a la imaginación, al cuerpo y al deseo; en fin, nos asomamos a aquella cara invisible del hombre, olvidada, descuidada, estigmatizada. Siguiendo esta línea de pensamiento, es posible distinguir, entonces, dos grandes *sistemas de sentido* (lógico y analógico), cuya intersección configura la praxis humana y condiciona las maneras de conocer y actuar de los seres humanos.

Lo analógico es un campo primario que se expresa mediante formas elementales —imágenes y símbolos, señales e indicios—, al cual no le importan las esencias sino los detalles y cuya organización gira en torno de simbolismos e imaginarios y es atravesada por valores e ideologías. Este territorio descuidado, que escapa a los amarres positivos y desobedece a la lógica de la diferencia, no se atiene a la síntesis reductora propia de la visión dialéctica. Tampoco puede confundirse con el mero recurso a las analogías, pues su base es el sincretismo, no la síntesis. Al no darse las exclusiones, la analogía destapa facetas de una racionalidad paradójica y antitética, de naturaleza ambivalente, por donde fluye la ambigüedad y se generan juegos inferenciales asidos a las hipótesis y las mediaciones (Cárdenas, 2011a, 2011b).

Su comprensión es divergente pues se nutre de efectos contextuales donde figuran puntos de vista, perspectivas, temáticas y modalidades múltiples, lo que nos lleva a conocer a través de la emoción y del afecto y nos pone a mitad de camino entre la diferencia y la semejanza, entre la identidad y la diversidad y a distancia de las demostraciones y los resultados. Por eso, es un juego methéxico entre la distancia y la participación en que el sentido responde a relaciones intersubjetivas e interobjetivas, producto del accionar de un *sujeto relacional* (sujeto ‘entre’) que vertebrata la producción, circulación y consumo del sentido.

Al lado, aparece el otro gran componente: el lógico, cuya organización, surgida de la anterior, es un sistema de base verbal, que se funda en la universalidad del concepto y organiza el sentido atendiendo a evidencias y siguiendo patrones de verificación y experimentación que reformulan la realidad para ponerla al

servicio del hombre. En este caso, una de las consecuencias que se destaca es la transparencia del significado que ha dado primacía al contenido proposicional en contra del interactivo y del estratégico de la comunicación (Tarone y Yule, 1991, pp. 88-103). Esta disposición le confiere peso a la perspectiva descriptiva de la información y descuida todo aquello que no sea afín a los principios analíticos y demostrativos que rigen dicho componente.

Atendiendo a estas variantes y dado que *la pedagogía ha sido sumisa a la tradición del signo como vehículo conceptual de la transparencia significativa*, cabe resaltar que el lenguaje es un poderoso mecanismo de sentido disponible para la formación educativa, en la medida en que lo que tiene sentido es lo que vale efectivamente porque lleva la impronta humana. Al regir el accionar humano (conocimiento y conducta), el sentido produce formas genéricas de darle vida a las posiciones del sujeto situado frente al mundo y frente a los demás.

Desde esta perspectiva, el lenguaje soporta tanto las maneras de conocer como de comportarse del hombre en cualquiera de las direcciones del sentido: lógica y analógica, cuya base cosmovisionaria, dependiendo de su mayor o menor sistematización, da lugar a síntesis o sincretismos que, sumados a los procesos inferenciales y de control cognitivo, así como a los imaginarios y a los valores, hacen posible la consideración de un objeto pedagógico de interés, a saber, el pensamiento abierto: analítico, crítico y creativo para formar sujeto.

2. Sujeto y discurso

Como sabemos, la modernidad se encargó de proponer, a instancias del individualismo, un sujeto escindido en tres frentes: un *sujeto de razón* que apuntalara el conocimiento científico; un *sujeto de conciencia* que enterado de su genio fuese capaz de dar rienda suelta a su expresión y un *sujeto de historia* que confiara en las mieles del progreso. Este sujeto, escindido pero crédulo de su saber y su poder, nació aferrado a la seguridad de la trascendencia;

era un sujeto cuasi infinito que confiaba plenamente en un futuro presidido por el progreso continuo.

Sin embargo, ese sujeto dado no podía ser sujeto pedagógico, quizás sí de instrucción y por eso el peso educativo que cobró la ciencia, a instancias de la fe en el progreso y en la consciencia de la *virilidad madura del hombre*. Cuando se fue perdiendo la fe en estos estribos y se atizaron el desorden y el escepticismo, tuvimos que aceptar que el ser humano no viene hecho al mundo, que su humanidad es un continuo hacerse a partir del dispositivo psico-biológico que le abre posibilidades de constituirse al enfrentarse al mundo cultural, social e histórico. En ese momento, el sujeto pierde su entidad y de ser un 'ente' se configura como un 'entre' (Buber, 2006), signo de su constitución relacional que marca, si se quiere, la crisis del sujeto, sin identidad, escindido y finito.

Desde ahí, el sujeto no es ya una entidad sino un conjunto múltiple de disposiciones; no se concibe siempre desde un mismo lugar sino desde varios lugares y como algo extrapuesto; no se visualiza desde un determinado tiempo histórico sino como acontecimiento, algo que fluye permanentemente. El sujeto ya no se enfrenta a nada; más bien es parte de todo aquello a lo que antes se enfrentaba. Es parte de la naturaleza, del espacio y del tiempo, del otro y la cultura. El sujeto no solo ocupa un lugar en el espacio, sino que está *com-puesto* en y por el espacio. Esto indica que no obedece solo a sus posiciones, sino que su integración espacial es tan profunda que su existencia es experiencia con otros. Esta negatividad de la existencia humana es factor constituyente del sujeto y, por tanto, una forma de la comprensión histórica del ser/hacer humano, como resultado de su poder-ser/hacer.

En esta condición, se nos revela una arquitectónica (Bajtín, 1997) de acuerdo con la cual somos seres de acción puestos en situación con el otro (alter ego) y con el Otro (cultura). Por tanto, somos sujetos escindidos (cuerpo, alma y espíritu) y configurados en a torno a tres nudos: *ya-ser* que nos ubica en el profundo sobreentendido cultural; *ser-acontecer* que nos define como seres abiertos a otros y en permanente transformación con ellos y como

deber-ser dispuestos y abiertos a las posibilidades humanas dentro del *gran tiempo* (Bajtín, 1982).

Esta arquitectónica hace pedagógicamente deseable entrar de lleno en el horizonte de esa doble alteridad para captar el caudal de valores que fluye a través del sentido. La referencia al mundo del otro/Otro alude al *diferente no indiferente*, puede dar lugar a una ética radical con proyecciones en todos los ámbitos de la vida y la cultura, cuya consistencia radica en no ser simétrica ni recíproca. Esta tesis bien podría comprenderse con respecto a la cultura; sin embargo, no es fácil considerarla acerca del alter ego; intentamos vernos en él como un espejo, como nuestro semejante, verlo a través de nuestros ojos. Mas descartemos esta perspectiva; para el pensador ruso que nos ocupa es el *otro*, el diferente, el que nos presta la mirada para vernos a nosotros mismos. Con ello, se elimina ese supuesto nudo entre el sujeto y el yo y, de contera, se previene que el yo pueda ser garantía de algo distinto, entre otras cosas, del saber. Esta es una de las razones para afirmar que el discurso no es primariamente el nicho expresivo del yo; es el ámbito desde donde se expresa el *tú*, ámbito generador del dialogismo que se le reconoce también a la cultura.

El dialogismo (Cárdenas y Ardila, 2009) nos da pie para proponer que la formación es una manera pedagógica de la comprensión humana y que la pedagogía apunta a la comprensión de las maneras de poder ser/hacer del ser humano. Así, la formación es un asunto que ocurre en el terreno resbaladizo de la existencia humana, asediada por el otro/Otro. Este asedio valorativo nos dice que, si la pedagogía se mueve en el terreno de aquello que vale dentro de la cultura (Zambrano, 2006), el deber ser-hacer correspondería fundarlo al sentido como apertura a las posibilidades de lo que acontece, de lo que va surgiendo en el camino del acompañamiento que ofrece el otro. Dicha comprensión tiene su asidero en un mundo de significados cultural e históricamente dados (Vattimo, 1995, p. 19), en el cual se juega una alteridad

doble: personal y cultural que exige el necesario reenvío sónico e interdiscursivo propio del lenguaje.³

De aquí mismo se desprende que la pedagogía es una forma de enunciación y, por tanto, obedece a ciertas prácticas discursivas, en las cuales se evidencian los nexos entre el decir y el hacer, así como el sistema orgánico de reglas que las controla. No puede ser entonces un discurso constituido, sino constituyente; no un discurso cuya competencia básica es el saber hacer en contexto, sino el poder ser-hacer en contexto. Dado que el discurso está marcado deícticamente, se ha hecho perentorio analizar las condiciones sociales y los mecanismos de su producción (Díaz, 1993, pp. 9-10) e interpretación, que conforman la acción de agentes diversos que ejercen el control simbólico o luchan por mantenerlo o hacerse al poder con el fin de imponer ciertas ideas, darle legitimidad al discurso y consolidar grupos de pertenencia social.

Ahora bien, ese poder ser-hacer mira hacia un sujeto cuyo accionar diverge y converge hacia sí, hacia el mundo y hacia los otros. Esa tensión enmarca el desarrollo de las dimensiones *cognitiva* (que consolida las relaciones entre el hombre y su mundo), *ética* (que organiza las relaciones histórico-sociales del hombre con los demás hombres) y *estética* (que revela los nexos que el hombre establece consigo mismo), desde donde se señalan derroteros para darle *sentido a la vida* del sujeto; adicionalmente, orienta la formación y genera los contextos en que el sujeto se forma de manera pasional y activa frente a sus determinaciones.

Así, la formación resulta ser un proceso de intersubjetivación e interobjetivación que involucra a todos los agentes y objetos educativos; desde allí se valora aquello que transforma las maneras de *ser* y *hacer* mediante el *saber*, *querer*, *poder* y *deber* y se enriquecen con puntos de vista distintos (lógicos, psicológicos, ideológicos, temporales y espaciales) tanto el conocimiento como la conducta humana transformados en objetos de valor.

3 Aquí habría ya un argumento para distinguir una didáctica basada en el sentido de la didáctica cuyo asiento está en el saber disciplinar.

Como sujetos no nos enfrentamos de manera directa a objetos; estamos mediados por otros sujetos y por objetos culturales dispuestos en red, condicionados mutuamente y localizados en un mundo construido para ser nuestra “morada”. Socialmente, intersubjetivamos al otro e interobjetivamos al mundo para ponernos en situación dentro de coordenadas temporo-espaciales que nos permiten avistar cosas mediante causas, asignarles número y medida, concebirlas según un punto de vista, adoptar cierta actitud, distanciarnos de ellas, etc.; por supuesto, lo hacemos semióticamente mediante nociones, creencias, conceptos, categorías, operaciones, puntos de vista, modalidades, enunciados, textos, discursos, etc.

En uno y otro caso, este proceder está fuertemente asido a la concepción de un sujeto encarnado, relacional, fuente de deseos, afectos, emociones, percepciones, lo que nos da una idea de la forma como construimos mundo y, por supuesto, como le damos sentido a ese mundo. En consecuencia, ser sujeto es actuar en el horizonte del otro/Otro para construir un mundo para con-vivir humanamente, para experimentar las cosas.⁴ Tal consideración nos abre puertas para poder hablar de una relación intersubjetiva e interobjetiva que condiciona la relación sujeto/objeto. Dado que la primera es visible, cabe hacer referencia a la segunda al reconocer que la corporeidad del sujeto se constituye en relación con el mundo interobjetivo. En palabras de Bourdieu (1980, p. 125):

Ese ‘sujeto’ nacido del mundo de los objetos no se erige como una subjetividad frente a una objetividad: el universo objetivo está hecho de objetos que son el producto de operaciones de objetivación

4 En la dirección del sujeto encarnado, se podrían situar los orígenes de la biopolítica, tal como se desprende de Foucault (2002, pp. 32-33), quien señala: “...el cuerpo está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos”.

estructuradas de acuerdo con las estructuras mismas que el *habitus* le aplica. (1980, [2007], p. 125)

La intersubjetividad y la interobjetividad disponen, entonces, el campo de emergencia de la persona que se ubica en diversos ámbitos y construye pasionalmente las esferas del conocimiento⁵ y la conducta, donde cuentan sensaciones, percepciones, deseos, emociones, afectos, sentimientos, ideas, creencias, expectativas, imaginarios, puntos de vista, propósitos, temáticas, tópicos, etc. En cada elemento, confluyen lo observado con el punto de vista del observador y diversos énfasis que robustecen el sentido a favor de una visión del mundo (realidad, sociedad, cultura, hombre, historia, etc.) compenetrada y penetrada por la vida humana como opción fundamental; esta *visión*, además de *dialéctica*, debe cobrar visos *analécticos* (Babolín, 2005; Dussel, 1979) y *dialógicos* (Bajtín, 1986a, 1992; Zavala, 1996).

Ni el conocimiento ni la conducta pueden ejercerse por fuera de las relaciones sociales; así, *la emergencia de la persona requiere más de la praxis que de los métodos*. La práctica tiene su terreno abonado en posiciones corporales, actitudes mentales, en la disposición para el diálogo, en la discusión y en la reflexión; en la práctica, se muestran los rostros, se expresan los gestos, se producen las posiciones, se adoptan actitudes que crecen hasta convertirse en puntos de vista sobre los cuales se dialoga, se discute, se ponen en perspectiva las cosas y, por supuesto, se razona, se argumenta y se interpreta. No de otra forma es posible la inclusión social efectiva, acorde con la diversificación de los espacios desde donde emerge el horizonte del sentido y se tienden los hilos de interacción hacia los núcleos del interdiscurso social.

5 El conocimiento supone la búsqueda de la veracidad responsable y el pensar responsable como pensar veraz. Esto quiere decir que el conocimiento no se totaliza en una unidad universal, no es una permanencia y, por tanto, ni la verdad ni el conocimiento son únicos; el pensamiento demanda la participación y la verdad y como forma de la representación tiene una dimensión axiológica. De no ser así, el mundo de la ciencia, de la teoría, vendrían a ser mundos donde reina la incongruencia, según lo plantea Bajtín (1997, p. 45, 46 y 52).

La intersección de esos campos genera la apertura cognitiva, ética y estética del lenguaje; allí confluyen la significación, la comunicación y la expresión, para generar el ambiente de la emergencia intersubjetiva de la persona que, al responder al otro, plantarse frente a él y asumir actitudes y posiciones, reconoce la *diferencia no indiferente* en un mundo tramitado desde la complejidad semiótica. Esta es la base de la divergencia de puntos de vista⁶ que, en cualquiera de sus órdenes (*lógico, psicológico, ideológico, temporal y espacial*), enlazan situaciones, posiciones y actitudes mentales y ofrecen pistas para comprender la permeabilidad semiótica y discursiva, social y cognitiva a que es propenso el sujeto cultural.

A tenor de estas reflexiones, la naturaleza social y cultural de la educación encaja en órdenes, donde, por encima de los contenidos, se acentúa lo axiológico⁷ como apertura del ser social que responde y obedece el llamado de los demás y va a su encuentro, que se siente apelado por los miembros de su comunidad. La sujeción, la apelación, la respuesta se encuadran en el orden de los valores que son los que hacen de la pedagogía un dispositivo propio de la formación cultural y les confieren validez a sus prácticas como adecuadas a aquello que tiene valor dentro de la cultura.

Por tanto, correspondería a la pedagogía orientar de manera sistemática la acción educativa con el fin de generar escenarios y promover actores que contribuyan a la *formación dentro del sentido*,⁸ como organización semiodiscursiva de la vivencia y

6 Los puntos de vista (Cárdenas, 2007) desarrollan los nexos yo-yo, yo-otro, yo-mundo dentro de los cuales se desarrolla el hombre, en las coordenadas de tiempo y espacio. Habrá, pues, una cartografía conformada por diversos puntos de vista lógicos que son visibles a través de las formas dicotómicas de ver el mundo: concreto-abstracto, simple-complejo, causa-efecto, razón-consecuencia, etc. Diferentes puntos de vista psicológicos: sensible, imaginativo, intelectual; puntos de vista ideológicos relacionados con el ejercicio del poder: conocimiento, saber, creencia, dinero, etc.; puntos de vista temporales: diacrónico, sincrónico, mítico, y espaciales: afuera-adentro, arriba-abajo, mundo-inframundo, etc.

7 La referencia que hacemos a la axiología y los valores se organiza en torno a la visión del sentido que encauza este trabajo desde los planteamientos de Bajtín (1997).

8 En atención a esta mirada, la pedagogía del lenguaje debe convertirse en una pedagogía del sentido, en la medida en que se supone que entre el ser humano y

del quehacer humano en el mundo de la vida y en la cultura. La pedagogía se encargaría, pues, de abrir puertas a la cultura, como esa *otredad* dentro de la cual somos, pero en la cual hay que penetrar a profundidad para seguir siendo en cuanto nos abrimos a las posibilidades del ser. Entonces, en procura de ese cometido, la pedagogía requiere el empoderamiento de la naturaleza compleja del lenguaje para reconstruir las prácticas y, desde allí, propiciar la formación por el sentido, es decir, a través de la significación y los valores.

De acuerdo con lo dicho, la educación es un campo de la acción humana de *sujetos morales* cuya experiencia se produce en el amplio marco del acontecer humano, en el cual cada sujeto debe asumir determinada posición (Carlson y Apple, 1998, p. 29); por eso, tomar distancia de los factores lógicos y causales puede facilitar una mirada más hipotética en aras de comprender la diversidad de condiciones en que se produce la educación.

Cuando se habla de sujetos, el pensar se orienta hacia un ser con “capacidad de acción individual consciente” (Zemelman, 2003, p. 60), productor de historicidad. Este sujeto concreto, encarnado, consciente y responsable, con sentido histórico, es ajeno a la formación que tome una cualquiera de dos direcciones: la que se reduce a la transmisión de códigos de información, a contenidos disciplinares y a la lógica de su construcción,⁹ o la que apunta a la capacidad reactiva del sujeto frente a su contexto. Según la apuesta de Zemelman, hay que reaccionar contra estos enfoques ya que ambos están asociados con la inercia del sujeto, la lógica del poder y las exigencias epistemológicas que operan sobre el discurso pedagógico. En sentido contrario, la exigencia es situarse

el mundo no existe un contacto extrasemiótico como tampoco por fuera de los marcos del discurso y que es a través de ellos como se forma en el conocimiento y en el comportamiento.

9 Aquí interesaría que nos formulásemos algunas preguntas en relación con nuestro ‘objeto’ de conocimiento: ¿Cuál es la lógica de construcción del conocimiento disciplinar de la lingüística en sus dos grandes modelos: lengua y lenguaje, así como en sus visiones interdisciplinares? ¿Cómo se construye la lingüística como disciplina de la lengua? ¿A qué lógica obedece dicha construcción?

más allá de lo disciplinar, para apuntarle a la complejidad de la realidad y del conocimiento, e interesarse en la acción, la cultura y la práctica social.

Esta preocupación pone de manifiesto que la *formación del sujeto* no puede ser asumida desde la epistemología;¹⁰ por lo tanto, hay que situarla en el componente ético que caracteriza los actos educativos como acontecimiento responsable o momento pedagógico intensivo orientado hacia el sentido. El acto educativo responsable es aquel capaz, por ejemplo, de convertir el aula en un escenario dialógico, de transformar el aula en comunidad de habla donde, más que hacer las declaraciones típicas del discurso expositivo, se discuta, se pregunte, se responda, se pongan en escena diferentes puntos de vista, se razone diferente, se argumente y se interprete, pero, principalmente, se sustancien los valores y se asuman posiciones en contra de la palabra única, en contra del lenguaje como vehículo del conocimiento puro y sí profundamente imbuido por contenidos ideológicos y políticos.

Hacernos una idea acerca de la responsabilidad ética de educar significa atender a posturas como la no indiferencia o el no vivir la vida de manera fortuita (Bajtín, 1997, p. 63); es darle contexto a la acción permanente; es evitar la repetición de las mismas prácticas (toda repetición es alienante). Es no poder escudarse en nada, es no tener coartada, no recurrir a la excusa por no hacer, es reconocer que todo acto mío es imputable a mí. La acción educativa responsable es indelegable como compromiso con la vida; es tener cuidado de no caer en la incongruencia de la razón teórica; es aceptar el compromiso formativo con el otro; es procurar el sentido de la vida alrededor de valores; es expresarse y ponerle acentos a mi accionar; es apuntarle a la singularidad de

10 Según Zemelman (2003), la epistemología no se ocupa en especial del sujeto concreto sino de las condiciones y validez del conocimiento. Una alternativa es pensar en la 'bondad epistemológica' que no excluye al sujeto ni sus condiciones, las cuales no pueden ser pensadas al margen de la *intersubjetividad* y la *interobjetividad*.

mis actos; es extraponerme frente al otro/Otro; es vivir la vida de manera histórica; en fin, es participar en el acontecer del ser.

Esta ojeada a la acción educativa ha de inclinar a los maestros a potenciar diversas formas de razonamiento —abductivo y transductivo— (Cárdenas, 2011a, 2011b); promover las posibilidades de la acción humana; *asumir* al sujeto encarnado en su diversidad histórica; afrontar la formación en valores; ubicarse más allá de los límites del *pensamiento abismal* (Santos, 2010); procurar una ciencia “helénica” (Zemelman, 2003, p. 66) que nos permita abrirnos al mundo como actores que encarnamos un papel en el contexto de la complejidad (Colom, 2006, p. 90). En lo que corresponde al discurso, significa apoderarse de la capacidad referencial, refractaria y expresiva del lenguaje; hacerse consciente de los poderes del lenguaje; promover el discurso argumentativo e interpretativo; asumir el aula como comunidad de habla donde se manifiesta a plenitud la interdiscursividad.

Ahora bien, “si de lo que se trata cuando hablamos de pedagogía es de la formación” (Vargas, 2007, p. 41) como el proceso continuo de crecer en la cultura, previo acceso a ese horizonte de experiencia humana consolidada, es el sentido (significación y valoración) lo que cuenta en la práctica educativa como escenario de difusión y crecimiento de los bienes culturales, donde sea posible prever y transformar, tomar posición y modelar un mundo presidido por los valores, donde se dé el “gobierno de los hombres”, según la clásica propuesta de la Escuela de Frankfurt.

Por tanto, la formación no puede tratarse como un asunto meramente disciplinar que haga eco del prestigio académico del conocimiento científico o del triunfo de este sobre la conducta humana. Si el problema es la formación en valores, no cabe duda de que la travesía por el sentido puede favorecer la orientación axiológica de la práctica discursiva. De acuerdo con Bajtín, ninguna palabra, enunciado o discurso carece de acento valorativo.

No se puede construir un enunciado sin valoración. Cada enunciado es, ante todo, una *orientación axiológica*. Por eso en una enunciación viva todo elemento no solo significa, sino que también valora.

Solamente un elemento abstracto, tomado en el sistema de la lengua y no en la estructura del enunciado, aparece como privado de valoraciones. (Bajtín, 1992, p. 145)

Cuando se habla de valores es preciso hacer referencia al mundo del otro/Otro, como diferente.

En consecuencia, el sentido enriquece la mirada de un sujeto que, puesto en el horizonte del otro/Otro, reconoce la diferencia que no siendo indiferente exige comprensión, mediada y sin privilegio, para abrir los caminos dialógicos de la *contrapalabra*. Formar, en ese derrotero, sería darle continuidad a la transformación ética del ser humano dentro de la arquitectónica, desde el ya-ser que abre paso a las posibilidades del deber ser, donde no hay meta sino apertura. Por eso, formar a un sujeto en situación es acceder a acciones divergentes y convergentes hacia sí, hacia el mundo y hacia los otros para darle piso a las facetas *cognitiva, ética y estética*, desde donde se señalan rumbos al sujeto.

De estos presupuestos, se desprende una hipótesis pedagógica fundamental: *el sujeto se forma en la medida en que se constituye de manera pasional y activa frente a sus determinaciones* y en su constitución es imprescindible el *lenguaje*. Quedan, entonces, abiertas las preguntas acerca de cómo se puede formar al sujeto a través del lenguaje, cuáles son los procesos pedagógicos pertinentes a través de los cuales se le pretende formar; cómo formar desde la sincronía y las redes que se tejen en el acontecer humano; cómo abordar el dialogismo y la polifonía como prácticas discursivas que se gestan en el horizonte del otro/Otro, desde el campo del poder.

Formar es, entonces, apoderarse ideológicamente de la conciencia cognitiva, ética y estética que domina el campo sociocultural, es entrar en diálogo con el *ya-ser* como *sobreentendido cultural* y con el *gran tiempo* como reconstrucción del sentido histórico. Es adentrarnos en el acontecimiento del sentido, en los matices de la verdad, en las múltiples formas de la representación; es entrar de lleno en el conflicto de las ideas, es aprender a movernos en el

universo social del conflicto ideológico; es estar siempre puestos frente a lo inacabado que es el horizonte del otro/Otro.

3. Lenguaje, ideología y formación

Hechas las consideraciones anteriores, *el campo intelectual de la pedagogía* bien podría adoptar la mirada ideológica del lenguaje,¹¹ la mirada del sentido como campo generativo de los valores. Si el lenguaje es una mediación pedagógica fundamental, no cabe duda que la relación de necesidad recíproca con la ideología permea la pedagogía.

¿Cómo podemos comprender la ideología? La ideología es la codificación semi-discursiva de la realidad vivida, experimentada, conocida y valorada por el hombre, según intereses de clase. Ella es el contexto donde se inscribe la práctica social de los miembros de un grupo social. La ideología forma discursos que pesan en el proceder social de las personas y que están ampliamente condicionadas por aparatos e instituciones. A través de ella, el hablante se instala en el territorio histórico-social donde confrontan las ideas y los hombres; este horizonte demarca lo percibido y sirve como patrón de referencia a lo contemporáneo.

Esos discursos y sus consecuentes prácticas forman parte del entorno ideológico de la realidad. Discursos y prácticas refractan la existencia social, política, económica, pero, también, reflejan y

11 Esta mirada difiere de las concepciones del lenguaje como instrumento del conocimiento o la comunicación; como facultad humana o de la confusión que reina con la lengua y, en algunos casos, con la lingüística. Por igual, toma distancia de la lingüística aplicada; en este caso, el pedagogo del lenguaje ha de preguntarse si, en términos de la doble ruptura de que habla Bourdieu, relacionada con tomar distancia de las concepciones pero también del propio papel del sujeto pedagogía del lenguaje, es posible hablar de una pedagogía del lenguaje en esos términos, sin cuestionar lo que dice la lingüística, sin cuestionar lo que dicen los lingüistas y más aun aceptando lo que dicen los pedagogos de la lengua. Por eso, cabría preguntar cómo el pedagogo objetiva lo que dicen los lingüistas o sencillamente acepta lo que dicen ellos y cómo se objetiva a sí mismo o participa objetivando sus propias disposiciones (Vásquez, 2002, p. 187). Es darse cuenta de qué cosas lo coaccionan, qué cosas coartan su libertad y de qué cosas no tiene consciencia y pueden sesgar su mirada, comprometer su modo de pensar.

refractan¹² los reflejos y refracciones de otras esferas ideológicas, o sea la totalidad del horizonte ideológico. Esto, creemos, también puede afirmarse de las prácticas y los discursos pedagógicos donde también se asumen ideologemas filosóficos (epistemológicos, éticos y estéticos) en estado naciente, o se describe su arraigo social, o el grado de penetración y circulación en la escuela y el conflicto que generan. La educación no escapa a este proyecto; por eso, la pedagogía debe ser capaz de leer la intertextualidad ideológica (Kristeva, 1974) de las coordenadas histórico-sociales que permean el horizonte cultural, llámese científico, artístico o educativo.

Esos ideologemas son caminos por donde transita la diferencia no indiferente, en razón de que las cosas con las que “tengo que ver” no son ajenas a mi ser-acontecer y, al participar interobjetivamente del acontecimiento, están teñidas de acentos y valores. Hablar de valores es referirse a una arquitectura ideológica que apunta a las posiciones que encarna el sujeto con respecto a la relación yo/otro/mundo.

En consecuencia, desde la pedagogía debemos tener en cuenta que si bien la orientación de la palabra hacia la realidad es, en esencia, lógica y se apoya en la identidad de la diferencia, no se debe olvidar que, al nutrirse de puntos de vista, cuando son muchos ojos los que ven, cuando quien habla se extrapone y se ubica dentro del amplio marco del *sobrentendido cultural*, cuando el pensar recibe la entonación y los acentos de quien habla, la palabra se vuelve ideológica y dialógica, se carga de valoraciones. Así, la práctica discursiva no es neutral porque depende de ese doble marco de alteridad en que nos ubicamos, cosa que ocurre en el discurso cotidiano, en el discurso científico y, por supuesto, en el discurso pedagógico, condiciones que la escuela no puede perder de vista bajo ninguna circunstancia.

12 Siguiendo a Bajtín (1992), se puede plantear que la refracción ideológica del discurso consiste en que, si bien refleja, tiene autonomía axiológica que le impide: a) Representar de manera directa lo ideológico y lo socioeconómico. b) No representar postulados ya hechos sino procesos de formación. c) Reflejar un horizonte ideológico pleno de verdades y caminos divergentes y no ideología en abstracto o la vida misma. d) Reducirse a otras ideologías o ser fiel servidor de ellas.

Esta sincronía compleja de la acción humana marca las prácticas discursivas; ninguna de ellas puede desconocer las mediaciones que instauran la doble alteridad a que hemos hecho referencia y deciden el marco de la heteroglosia social en que nos movemos cuando ejercemos los diversos papeles de sujeto.

Por eso, pensar el sentido como algo puesto o planteado permite volver sobre la pedagogía como proceso anclado a los valores y generar una autorreflexión para objetivar lo pensado y al pensador, para dominar lo que socialmente no ha sido pensado y la forma particular de pensarlo. De mantener bajo control estas variables en las condiciones educativas bajo las cuales se manifiestan, el control tiene un doble registro, tanto del lado del objeto como del sujeto (Vásquez, 2002, pp. 189-190). Sobre esta base, se podría preguntar cómo puede alcanzarse la legitimidad cultural el campo de la educación mediante el lenguaje. Se hace evidente, entonces, la oportuna recurrencia a la acción y a la mediación como factores que se destacan en la perspectiva de Bourdieu, desde donde es posible hacer una crítica de la representación en función de la práctica y el papel que, en este caso, desempeña el lenguaje en la educación. De ahí que la noción de *habitus* nos ofrezca bases para pensar en las implicaciones de una teoría del espacio como lo habitado y de la acción encaminada a realizar las condiciones objetivas de existencia social, de la construcción de la morada del hombre; la acción —el lenguaje lo es (Echeverría, 1997)— no es una pura reacción mecánica a las condiciones objetivas; estas son apropiadas y recreadas por los agentes a partir de las disposiciones que los constituyen (Vásquez, 2002, p. 51).

Dada su naturaleza social y cultural, la educación se engasta en órdenes, donde, por encima de los contenidos, se destaca lo axiológico,¹³ como apertura del ser social que responde al llamado de los demás y va a su encuentro, que se siente apelado por los

13 La referencia que hacemos a la axiología y a los valores se organiza en torno a la visión del sentido que encauza este trabajo y que se desprende de los planteamientos de Bajtín (1997).

miembros de su comunidad. La sujeción, la apelación y la respuesta se enmarcan en el orden de los valores. Por tanto, el papel de la pedagogía consiste en orientar la acción educativa de manera sistemática, generando escenarios y actores que contribuyan a la *formación dentro del sentido*,¹⁴ como organización semiodiscur-siva de la vivencia y del quehacer humano en el mundo de la vida y en su consolidación en la cultura. La pedagogía se encarga, pues, de abrir puertas a la cultura, algunas de las cuales permanecen cerradas a algunos individuos dentro del proceso social de la educación. Entonces, el proceso educativo orientado desde la práctica pedagógica de los maestros requiere que estos se apoderen de la naturaleza compleja del lenguaje para reconstruir su práctica y, desde allí, propiciar la formación a través de la significación y los valores. En estas condiciones, el lenguaje asume su poder como práctica socioideológica,¹⁵ donde convergen y divergen conciencias e ideologías, voces y posiciones cuya situación ocupa “las fronteras de lo propio¹⁶ y de lo ajeno” (Bajtín, 1997).

Este es el territorio de la heteroglosia social donde viven los signos y confrontan las ideas y los hombres. Allí se da la discusión histórica de las ideas, a lo cual no escapan, por ejemplo, las ideas de la ciencia, a pesar de que la lógica pretenda imponerlas como verdad descubierta y demostrada sobre el mundo. La ciencia es

14 De acuerdo con este planteamiento, la pedagogía del lenguaje debería convertirse en una pedagogía del sentido, en la medida en que entre el ser humano y el mundo no existe un contacto extrasemiótico como tampoco por fuera de marcos del discurso; es a través de ellos como se forma el en el conocimiento y en el comportamiento.

15 Dada esta condición, la acción educativa no ocurre solo a través de la palabra, no se puede reducir a la pura verbalización, menos aun si esta se queda en la voz del maestro. Es necesario considerar la extraposición y sus consecuencias, el sujeto encarnado con sus puntos de vista, el diálogo como polémica, la diversidad ideológica y, por supuesto, la acción comprensiva a través del lenguaje en sus dimensiones semiótica, discursiva, social y cognitiva.

16 El lenguaje no es un medio neutral que se convierta fácil y libremente en propiedad intencional del hablante: está poblado y superpoblado de intenciones ajenas. Su dominio, su subordinación a las intenciones y acentos propios, es un proceso difícil y complejo” (Bajtín, 1986b, p. 121).

una práctica que también produce saber dentro de una formación ideológica y, aunque sus pretensiones son demostrativas y generalizantes, nos permite situarnos en el discurso del otro, en el discurso ajeno que abarca y compromete y desde el cual históricamente habla el científico; la ciencia es también un discurso preñado de voces, conciencias ideológicas.

Si una de las pretensiones de la pedagogía es trabajar la comprensión, ella exige no pasar por alto los márgenes de ambigüedad de los signos, pero, por igual, no descuidar el poder refractario del lenguaje, aceptada su contraposición al poder representativo y acentual. Por tanto, el discurso del saber científico no puede estudiarse al margen de la ideología ni del componente estético. Tampoco puede ser la canonización del signo, la reducción del significado al marco donde se escenifica la verdad conceptual; el signo, tal como nos lo ha dibujado la lingüística, es representación de la conciencia acabada, dada, preclara, sin ilusiones, sin atavismos, pura y limpia; es el signo desideologizado.

Entrar en este marco, donde el discurso anuda múltiples voces refractadas, nos introduce de plano en el acontecimiento del sentido que, tratándose de la ciencia o de la educación, se produce en un horizonte relacional ordenado en torno a la vida y la cultura. Entrar en ese campo es situarse en una arquitectónica en donde el *deber-ser* arraiga en el *ya-ser* y el *ser-acontecer* transforma al sujeto educativo, cualquiera él sea; desde estos nudos arquitectónicos se genera valor en el horizonte cognitivo, ético y estético del ser humano.

Bibliografía

- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bajtín, M. M. (1986a). *Problemas de la poética de Dostoievski*. FCE.
- Bajtín, M. M. (1986b). *Problemas estéticos de la novela*. Arte y Cultura.
- Bajtín, M. M. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Alianza Editorial.

- Bajtín, M. M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético*. Anthropos.
- Babolín, S. (2005). *Producción de sentido*. San Pablo-Universidad Pedagógica Nacional.
- Buber, M. (2006). *Yo y tú: y otros ensayos*. Lilmod.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1980). *Campo de poder-campo intelectual*. Montessoro.
- Cárdenas, A. (2007). La escritura y la argumentación. *Red-lecturas*, (2), 221-231.
- Cárdenas, A. (2011a). Lenguaje, razonamiento y educación. *Innovación educativa*, (55), 44-54.
- Cárdenas, A. (2011b). Lenguaje, conocimiento y educación. *Revista Colombiana de Educación*, (60), 71-99.
- Cárdenas, A. y Ardila, F. (2009). Lenguaje, dialogismo y educación. *Folios*, (29), 37-50.
- Carlson, D. y Apple, M. (1998). *Power/knowledge/pedagogy: The meaning of democratic education in unsettling times*. Westview Press.
- Colom, A. (2006). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico*. Paidós.
- Echeverría, R. (1997). *Ontología del lenguaje* (4ª ed.). Dolmen.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Universidad del Valle.
- Dussel, E. (1979). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Nueva América.
- Eco, U. (1999). *Kant y el ornitorrinco*. Lumen.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Kristeva, J. (1974). *El texto de la novela*. Lumen.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2004). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Santos, B. de S. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. CLACSO.
- Tarone, E. y Yule, G. (1991). *Discourse Analysis*. Cambridge University Press.

- Vargas, G. (2007). Constitución del sujeto y constitución subjetiva de mundo. En G. Vargas, y otros, *Formación y subjetividad* (pp. 29-41). UPN-San Pablo.
- Vattimo, G. (1995). *Más allá de la interpretación*. Paidós.
- Vásquez, F. (2002). *La sociología como crítica de la razón*. Montesinos.
- Zambrano, A. (2006). *Los hilos de la palabra: Pedagogía y didáctica*. Magisterio.
- Zavala, I. (1996). *Escuchar a Bajtín*. Montesinos.
- Zemelman, H. (2003). *Conocimiento y ciencias sociales: Algunas lecciones sobre problemas epistemológicos*. Universidad de la Ciudad de México.

RESCATES

Como quien rescata un tesoro sumergido en aguas o quien rastrea arqueológicamente antiguos códices, ofrendas, pinturas rupestres o sonidos del pasado, esta colección de libros pretende recuperar diversos textos que desde hace años seducen a lectores y renuevan perspectivas de estudio y conocimiento. Retomar autores y sus discursos, algunos de ellos convertidos en tradiciones del saber u otros inusitados, pero todos valiosos de fondos editoriales como el de la Universidad Pedagógica Nacional, que se ha mantenido activo desde 1985. Esta es la apuesta de relectura que se ofrece a quien contempla esta serie de obras en sus anaqueles o en pantallas como una segunda oportunidad. Como educadora de educadores y productora de conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, la UPN presenta estas novedades del ayer para favorecer la apropiación social del conocimiento y la divulgación de la ciencia y la cultura del porvenir.

¿Qué hace de la educación y la pedagogía un campo de conocimiento? ¿Hasta dónde pueden llegar los límites y enfoques de la educación como objeto de estudio? Este libro reúne las reflexiones más recientes y transformadoras de la primera Cátedra Doctoral de la Universidad Pedagógica Nacional, un espacio donde docentes e investigadores del Doctorado Interinstitucional en Educación trazaron nuevas rutas para comprender y transformar la práctica educativa en el país.

A través de una sólida compilación de artículos, esta obra explora los fundamentos teóricos y epistemológicos de la educación desde enfoques tan diversos como la fenomenología, la pedagogía urbana, la educación popular y la teoría de la complejidad, entre otros. Cada capítulo cuestiona y redefine conceptos clave, iluminando el diálogo entre la historia, las políticas educativas y las dinámicas sociales.

Dirigido tanto a académicos como a lectores curiosos por entender el impacto de la educación en la construcción de una sociedad democrática, este libro no solo analiza la disciplina pedagógica, sino que también ofrece herramientas y perspectivas que prometen influir en el futuro de las prácticas educativas en Colombia.

ISBN: 978-628-7760-35-6



9 786287 760356