

opción

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía,
Linguística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

Año 34, 2018, Especial N°

18

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1587/ ISSN: 2477-9385

Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

De la razón pedagógica al dialogo de saberes: Alternativas contrahegemónicas para la formación escolar

Juan Diego Hernández Albarracín
j.hernandez@unisimonbolivar.edu.co

Luis Ricardo Navarro Díaz
lnavarro@unisimonbolivar.edu.co

Ricardo Alexis Torrado Vargas
r.torrado01@unisimonbolivar.edu.co

Universidad Simón Bolívar

Resumen

Se discuten los procesos formativos establecidos por la modernidad a partir de las ciencias de la educación como territorio hegemónico de educabilidad, lo cual distancia a la pedagogía de la enseñanza, y por esto, de su incidencia en la configuración y comunicación de los saberes. Así, se propone un viraje hermenéutico de las condiciones concretas de racionalidad moderna a la capacidad de contorsión de las imágenes estéticas, las cuales posibilitan relaciones políticas y existenciales mirados desde la Paideia, mediando procesos de enseñanza y aprendizaje desde el gobierno de sí mismo y de los otros en el escenario dela cotidianidad.

Palabras clave: Enseñanza, Estética, Pedagogía, Política, Saber.

From Pedagogical Reason to the Dialogue of Knowledge: Counterhegemonic Alternatives for Academic Education

Abstract

This document proposes to discuss the formative processes established by modernity rom the positioning of the educational sciences as a hegemonic territory of education. Pedagogy has been distanced from its historical purpose, and therefore, its inmiscusion in the architecture of the knowledge. For this reason, it is propose to shift the focus from the concrete conditions of modern rationality to aesthetic images to mediate the dynamic between the professor and the learning subjects for governing oneself and others day to day.

Keywords: Pedagogy, Esthetic, Politics, To know, Teaching.

INTRODUCCIÓN

Se establece aquí un acercamiento a los componentes históricos, filosóficos y epistemológicos que subordinan la pedagogía a un instrumento de normalización social, revisando los relacionamientos que convocan el espíritu de la modernidad a partir de elementos colonizadores, vistos como “mecanismos idóneos para eliminar las muchas formas de conocer, y sustituirlas por una sola forma única y verdadera de conocer el mundo: la suministrada por la racionalidad científico-técnica” (Castro-Gómez, 2005:16). De ahí que se considere la absorción del discurso pedagógico por parte de las ciencias de la educación como correlato del proyecto moderno, cuestión que deshace su vínculo con la enseñanza y por esto con el saber, volviéndolo un elemento que estando presente, no participa de la acción formativa.

En consecuencia, se precisa un viraje para pensar la estructura misma de la discusión escolar, la cual no puede enfocarse en los supuestos técnicos faltantes del accionar pedagógico como subordinado al campo intelectual de la educación; dicho campo establece dinámicas de aprendizaje sobre la transmisión objetiva de saberes, impidiendo su incidencia en escenarios epistemológicos o filosóficos que transformen sus lógicas de relación interna y externa, en aras de otorgar sentidos distintos a los procesos de enseñanza.

Preguntar por la pedagogía desde esta perspectiva recupera su facultad de inquirir en la naturaleza misma del pensar, esto, a partir del

peligro surgente en las formas de profundizar el conocimiento aparente, desatando los claro-oscuros (*Lichtung*¹) del habitar ontológico que establece otras relaciones existenciales sobre las enseñanzas y los saberes; esto hace urgentes formas alternativas que se sobrepongan a las estructuras hegemónicas del razonar técnico, debido a que “la peligrosidad del pensamiento sobre el pensamiento se ve en que aquí, en cuanto al objeto de este pensar, (...) se dan ya de entrada una inseguridad y una falta de claridad grandes” (Heidegger, 2011: 131). Por lo anterior es equívoco pretender que las cuestiones entre poder, sujeto y conocimiento, puestas en el más allá de las relaciones aparentes, lleven a claridades u objetivaciones absolutas en términos de resolver problemas concretos de una realidad que no se cree afectada por el devenir.

Es precisamente la profundidad y el peligro de la indagación filosófica, lo que implica aproximaciones ontológicas y metafísicas del pensar la realidad en relación con su propia incertidumbre, y como conjunto que problematiza la práctica educativa. Apremia indagar en la naturaleza de la verdad como dimensión del saber, asunto que no interesa a la psicología y la sociología como ejes de control de las ciencias de la educación, y que reducen la acción pedagógica “a

¹El concepto heideggeriano de *Lichtung* (Claro-oscuro) referenciado en este trabajo, es posterior a la publicación de *Ser y Tiempo* (1927) y se enmarca en lo que sus comentaristas conocen como “Segundo Heidegger”, el cual da un giro (Kheré) a una búsqueda poética de la verdad, cuya esencia dada en el lenguaje se distancia de la adecuación (*adaequatio intellectus cum re*) entre el juicio y la cosa. Más bien, es la aperturidad (*Erschlossenheit*) del ser-en-el-mundo y la apertura (*Offenheit*) de una verdad que campa al interior de la espesura con que se presenta la apariencia, siendo su camino, atravesar el contexto boscoso y encontrar el claro que contiene la luminosidad del Ser.

procesos que se verifican en el salón de clase, atrapando todas sus conceptualizaciones entre las paredes del aula” (Zuluaga, 2011: 24), esto es, a un discurso fugaz que se extingue en la acción prospectiva de los aprendizajes que se consideran relevantes, y que hegemonizan la potencia creativa del claro-oscuro del pensamiento formativo.

La intención de este indagar hermenéutico² inicialmente expone una geografía sobre la relación de la razón instrumental y las imágenes de formación modernas a partir del surgimiento de las ciencias de la educación, y luego conecta tal entorno problemático a la necesidad de convocar miradas, sugerencias o gestos de aproximación pedagógica a los mundos de vida que parten de las imágenes conexas de la parresia como elemento de saber y de la paideia como praxis política.

Razón pedagógica y modernidad en las ciencias de la educación

Una mirada a la relación que han tenido las ideas de formación moderna con respecto al origen de las ciencias de la educación (que desconocen a la enseñanza como dimensión ontológica de la pedagogía), implica perspectivas teóricas que impugnen el papel

²Siguiendo a Conrad (2001), se asume que como partícipe de la fundamentación pedagógica contemporánea, la hermenéutica (sobre todo gadameriana) recupera el tema de la formación “significándose así la facticidad de la comprensión como experiencia, el carácter lingüístico e histórico del trabajo interpretativo, y en el fondo, la radical temporalidad de la razón humana, aspectos que han perfilado una peculiar manera de entender la educación. (p. 237).

histórico de naturaleza instrumental del saber pedagógico en la modernidad; esto, desde horizontes de pensamiento que vuelvan coyuntural y singular el sentido de la acción formativa. Históricamente tal modernización protagónica “se ha camuflado en la modernidad en los imaginarios reguladores de la mano invisible o del poder omnipotente del panóptico” (Hoyos, 2002: 36), los cuales contribuyeron a cimentar estructuras sociales sobre ideas visionarias de ese “progreso que separa literalmente a los hombres” (Adorno y Horkheimer, 2009: 265). Este escenario tiene como antecedente la consolidación del proyecto cosmo-político ilustrado constituido entre los siglos XVI y XVIII (Castro-Gómez, 2005), el cual está representado en pensadores como Smith, Condorcet, Kant, Turgot, Rousseau y Hume, cuyas posiciones de reflexión y acción instituyeron un saber que justificó las formas de adaptación al discurso histórico-social europeo que impuso “la nueva ciencia y las instituciones políticas modernas (...) como fin último de la evolución social, cognitiva y moral de la humanidad” (Castro-Gómez, 2005: 42).

Asimismo, en tal configuración fueron determinantes los avances científico-políticos del espíritu modernizador, expresados en la utilización de “instrumentos para observar los astros y calcular el movimiento, el desarrollo de la matemática y la física, los nuevos asentamientos coloniales de Europa y la expansión de la economía capitalista” (Castro-Gómez, 2010, p. 23), al igual que las tensiones religiosas que desde la reforma protestante del siglo XVI acaparaban terreno para vincularse al discurso social y económico del mundo

moderno; esto derivó en la afectación del estamento educativo como parte de los intereses de estructuración subjetiva, coadyuvando a construir sentidos comunes sobre matrices universales de entendimiento.

En este devenir, la escuela se convirtió en el escenario estructural ideal para conectar el tránsito espacio-temporal de la infancia a la mayoría de edad, y con ello, todos los valores, idearios, visiones y creencias que condicionan la arquitectura de los saberes para configurar la vida social. Esto puede situarse históricamente en el Ramismo del siglo XVI, como resultado de las posiciones epistemológicas de Ratke, Comenio y los jansenistas de las *petitesécoles*, movidos por la necesidad de incluir en la enseñanza escolástica la nueva ciencia y los métodos científicos (Abbagnano y Visalberghi, 2012) que dan entrada, a “las formas y contenidos diseñados por Comenio, los jesuitas, los hermanos La Salle y los maestros protestantes que establecieron las bases del sistema educativo moderno y constituyen hasta hoy día los fundamentos de la educación contemporánea” (Zeitler, 2010, p. 9), aprovechadas por las ciencias de la educación como destino hegemónico de la educabilidad del mundo occidental³.

³Al respecto son importantes las discusiones de autores latinoamericanos como Walter Mignolo, Anibal Quijano y Enrique Dussel sobre la modernidad primera configurada por las prácticas de conquista del imperio español vistas a partir del concepto de colonización del poder, la cual es previa a la inaugurada (modernidad segunda) por la revolución francesa. Santiago Castro Gómez recoge estas deliberaciones en la “Hybris del punto cero” (2010), desarrollando la inmiscusión de

En razón de lo expuesto se hace necesario interrogar al logos de la pedagogía mediante aperturas hermenéuticas diversas que contraríen los elementos de la “racionalidad instrumental, estratégica y meramente funcional” (Hoyos, 2002, p. 36) que ha configurado para la formación un territorio cerrado de enseñabilidad y aprendibilidad propio del “pedagogicismo aliado de las escuelas más dogmáticas del racionalismo empirista y de las sociologías disciplinarias de la conducta humana” (Márquez-Fernández, 1995, p. 14); tales posturas obvian la dimensión dialógica y contra- hegemónica propia de un pensar moderno deliberativo, desde cuya crítica es urgente concebir al territorio pedagógico-educativo como contexto de diversidad, conversación sobre lo público y abierto antagonismo. Este último, lejos de ser reaccionario, se expresa en formas narrativas renovadas sobre la alteridad y la otredad, rescatando la autonomía y la decisión auténtica sobre los modos de existencia del profesor y del aprendiz, lo que permite implementar acciones moduladas sujetas a un devenir capaz de deshacer y transformar (Deleuze, 2006) cualquier identidad con interés de perpetuarse.

un aparato educativo servil a los dispositivos de blancura y normalización en la nueva granada. Tal modo de operar de la institucionalidad educativa operaba “limitando el acceso a los indios, negros y mestizos a la educación ofrecida por la iglesia y desvirtuada la necesidad de aprender o enseñar las lenguas indígenas, se fue construyendo un muro alrededor de la cultura letrada, marcada por valoraciones de tipo étnico. La elite blanca dominante, estaba decidida a impedir la incursión de las castas en el sacrosanto recinto del conocimiento, salvando para sí el exclusivismo del trabajo intelectual. Algunos indios y mestizos alfabetizados podían ciertamente trabajar como escribanos, pero ninguno de ellos podía ingresar al templo donde se formaban los cuadros de la alta vida intelectual: la universidad y colegios mayores” (p. 116).

Este enfoque de la pedagogía como estamento crítico-dialógico, asume la discusión antagonizando a la racionalidad como variable absoluta, la cual hace de la enseñanza una trayectoria fija de transmisión y respuesta bajo la tutela de tecnologías disciplinarias que relegan la academia a reproducir doctrinas y constituir subjetividades para su incursión en la laboralidad; esto responde a que “en el torbellino de cambios, el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice de una vez” (Bauman, 2007, p. 29), lo que impide el entrecruzamiento simbólico propio de un lenguaje vivo que se integra e interroga existencialmente el sentido de la vida, reduciendo “los entornos de acción pedagógica a la manera de enseñar y al concepto de método” (Ríos, 2015:10).

En este sentido, la enseñanza como objeto de la pedagogía cooptado por la ciencias de la educación, constituye procesos sustentados sobre representatividad, probabilidad, validación y explicación de unos saberes superiores que desestiman cualquier acto creativo, haciendo del logos educativo una doctrina colonizadora sobre la individualidad/autonomía, que resulta invasiva y abstrusa en las lógicas expresivas del poder dictado. Dicha expresión del poder no dialogante, corresponde a la dimensión monológica de las morales imperantes que estipulan un discurso normalizador⁴ que vigila y

⁴Esto lo explica Edgar Faure (1973) desde la relación que tuvo el poder político y económico europeo para marcar “con su sello a las instituciones escolares del tercer mundo actual. Y así como los efectos políticos y económicos del colonialismo se siguen haciendo sentir en la actualidad poderosamente, del mismo modo la mayoría de los sistemas de enseñanza de los países de América, África y Asia reflejan la herencia de las metrópolis de antaño o de otras hegemonías

censura, manifestándose en el orden rector de la subjetividad que objetiviza⁵, imponiendo a su vez relaciones de dominación sobre los sujetos a partir del “registro continuo: anotaciones sobre el individuo, relación de los acontecimientos, elemento disciplinario, comunicación de las informaciones a las escalas superiores, de modo que a la cúspide de la pirámide no se le escape ningún detalle. (Foucault, 1999, p. 105)

Tales tecnologías de control coartan el surgimiento de formas de racionalidad no hegemónicas que abran otros sentidos en el discurso pedagógico, debido al anclaje estructural que le impide repensarse para tomar distancia de su posición histórica como receptor y reproductor de las morales de turno. Por eso urge problematizar hermenéuticamente las *posiciones de sujeto* en la conformación de discursos que resulten cercanos a las epistemologías críticas latinoamericanas, en las cuales:

la razón pedagógica sólo puede cumplir su función de reproducción, construcción y difusión de los saberes en un proceso genuino de comunicación y libertad humana en la medida que haga práctica una doble crítica: la interna, metodológica, que consiste en elucidar los intereses de conocimiento del modelo de racionalidad y cientificidad desde el cual se producen los contenidos de los saberes; y la externa, historizadora, que consiste en interpretar la filosofía del poder

exteriores, respondan o no estas formas a las necesidades actuales de las naciones que conservan su impronta. (pp. 58-59)

⁵ Tomado en sentido Foucaultiano, es la bifurcación que hace una escisión en los discursos-prácticas de poder, porque asume “el sujeto está escindido en sí mismo o separado de los otros. Este proceso los objetiviza. Como ejemplos están el loco y el cuerdo, el enfermo y el sano, los criminales y “los muchachos buenos” (Foucault, 1991: 52)

técnico con la que esos saberes son representados y simbolizados en los discursos sociales que le sirven de vehículo, o sea, denunciar el orden social hegemónico burgués con capacidad de universalizar y legitimar el orden de sus saberes. (Márquez-Fernández, 1995:17)

Así pues, la perspectiva de la enseñanza expuesta no pretende recuperar o actualizar dinámicas ortodoxas de formación que conminen el saber saberes a metodologías de clase y a tecnologías disciplinarias de normalización, esas que acentúan estatutos reproductores de lógicas hegemónicas que responden al control del proceso en función del éxito educativo; por el contrario, los sentidos pedagógicos deben estar constituidos por rupturas de diferencia que comunican en tanto signos abiertos y gestualidades de saber sujetas a las interpretaciones del mundo de vida, por lo que el proceso pedagógico nunca será cerrado y exacto, sino abierto, complejo y modulado.

Esta reflexión considera la historicidad expuesta, para “abrir la herida” propia de la enfermedad que vuelve sintomática la consigna de vigilar y castigar que distingue los territorios de encierro y control; estos que hacen de la educación una técnica que evita la manifestación de la singularidad de los hombres que “saben que la genialidad y las praxis verdaderas deben encontrarse necesariamente en el mismo individuo” (Nietzsche, 2011: 500). Así pues, se hace determinante articular perspectivas de pensamiento y acción que deconstruyan la racionalidad como representante de discursos monológicos,

instructivistas y moldeadores de conciencias, cuya lógica de servir y obedecer surge de la condición nominal del estudiante como usuario de enseñanza (Bourdieu, 2009) y de la estructura formativa escolar entendida como agencia de empleos.

En el mismo sentido, la relación de las ciencias de la educación con la modernidad debe ser desatada para construir imaginarios formativos alejados de la histórica subordinación escolar a la máquina de racionalidad que definió “la forma de actividad económica capitalista, el trafico social regido por el derecho privado burgués y la dominación burocrática” (Habermas, 2010: 53 -54); estas cuestiones anclaron los modos de existencia sobre imaginarios distantes a la *necesidad de decirlo todo*(Parresia), y desde el juego de libertades y sensibilidades que no desean “otra cosa que el perfeccionamiento del alma del discípulo” (Foucault, 2017: 52), provocando prisiones simbólicas que legitiman una cultura de normalización sobre la base de un ejercicio social dominante que moldea la subjetividad.

Por esto, es fundamental construir un discurso pedagógico desde el intercambio subjetivo de las partes que integran la dimensión racional de la palabra pronunciada, y de la estética del preguntar que desciende a un estado ontológico de cuestionamiento y cuidado existencial. Se inaugura así la pregunta por el otro en su misterio, y desde la cualidad de ser develado y dialogado como diferente; esto abre perspectivas a modos existenciales de acción formativa constitutivos del diálogo intercultural que habilita nuevas formas de

comunicación, no suscritas a la historicidad de la lógica formal como “gran escuela de unificación. Ofreciendo a los ilustrados el esquema de la calculabilidad del mundo” (Adorno y Horkheimer, 2009: 63) en los modos de configurar los idearios de la razón científica. Al contrario, se abre un camino científico y filosófico en donde:

aprender a pensar es aprender a hablar, a medida que se aprende a hacerlo a través de la escucha, lo que significa interiorizar en una primera instancia un diálogo con-migo mismo, partiente de una conciencia personal que permite, en una segunda instancia, un autodescubrimiento de quienes somos, para después acceder al “mundo de la vida” del otro, donde nos desdoblaremos para conjurar nuevos valores y sentidos de una vida que quiere ser compartida y vivida. (Márquez-Fernández, 2014: 31)

Así, la dimensión intersubjetiva y revolucionaria del despertar racional comunicativo en las formas del autodescubrimiento, permite la asunción del otro como parte de un relato simbólico fundamental y complejo que supera la conciencia crítica como unificadora de antagonismos universales. No se pretende negar al otro – diferente a partir de las acciones normalizadoras de la enseñanza tecno-instrumental, sino un religue que potencie las interacciones hacia formas coyunturales, discursivas y problemáticas del pensar como estamento de acción del entorno común y político de convivencia; cuestión abierta a la construcción de *morales de la sospecha* que:

(1) se niegan a aceptar como evidente las cosas que se nos proponen; (2) la necesidad de analizar y conocer, dado que no

podemos llevar a cabo nada sin la reflexión y el entendimiento; y (3) buscar en nuestras reflexiones aquellas cosas que nunca han sido pensadas o imaginadas. En resumen: negación, curiosidad, innovación. (Foucault, 1988: 1)

Los elementos expuestos configuran una moral dialógica contemporánea a partir de prácticas pedagógicas capaces de transformar las lógicas tradicionales del pensar, lo que hace indispensables narrativas alternativas y experiencias de alteridad que den significación al ejercicio de la cotidianidad; esto se contrapone al contingente problemático de la razón burguesa, tecno-científica e hiper-empírica de la conciencia modernizadora de las ciencias de la educación, que al consolidarse en centro del sistema-mundo, intensifica relaciones colonizadoras de explotación.

En definitiva, el diálogo de saberes desplegado por una pedagogía alternativa se sustenta en las experiencias de cotidianidad de los sujetos de enseñanza y de aprendizaje, por lo que deben ser puestos en constante relación para cerrar brechas de transmisión y abrir otras de contagio estético-formativo (Fresquet, 2014); se pretende posibilitar el diálogo y la deliberación antagónica como elementos primarios para la extrapolación de la comunicación sobre la razón pedagógica operacionalizada por las ciencias de la educación.

Mundo de vida⁶, práctica política y saber: territorios para la enseñanza alternativa

Se presentan aproximaciones alternativas al discurso formativo que propenden por crear rupturas en las condiciones hegemónicas impuestas por la modernidad desde las ciencias de la educación como foco de estabilización y normalización. Por tanto, se propone resignificar las condiciones pedagógico-políticas de la Paideia como forma de explorar otros topos de la cultura educativa, sustentando un discurso que brote como imagen estética de diversidad y singularidad para la elección autónoma de modos de existencia.

Lejos de ser una empresa objetiva de representación, la educación como narrativa e imagen tiene la tarea ética, política y estética de responder a las emergencias ontológicas de su tiempo, esto es, pensar más allá de la espectacularidad del hablar público, integrando al pensamiento escolar perspectivas de tiempo y espacio desde un preguntar fundamental que constituya “un pensamiento

⁶Siguiendo a Blumenberg, aquí se piensa el mundo de la vida a partir de la superación que asienta la experiencia como substrato de los encuentros comunicativos con lo cotidiano. Así, la vida diluye, deforma y contorsiona, creando relaciones que sobrepasan la tecnicidad y la constitución concreta de la realidad, posibilitando formas propias de la invención/imaginación: “Dentro del uso que la filosofía de la vida hace del concepto de “vida” hay una nueva ambigüedad. Por una parte, la vida es lo que fractura y destruye lo rígido, el poder líquido contra las carcasas de todo tipo; pero por otra parte la vida es también lo que siempre vuelve a expresarse en formas, que no son más que las posteriores carcasas fosilizadas que en cierto modo sobreviven a la vida. Esta doble tendencia de la vida hacia la forma contra la forma conduce forzosamente a un concepto de orden superior, que no participa de estos antagonismo sino que los realiza y comprende como un movimiento absoluto” (Blumenberg, 2013: 23),

conceptualmente abarcador en este doble sentido: que busca el conjunto y que abarca la existencia” (Heidegger, 2007: 32). Esto despierta a la enseñanza como práctica filosófica capaz de aplicar principios, reglas y técnicas en función de un ejercicio autentico para el cuidado de sí (Foucault, 2017), vinculando experiencias introspectivas de observación y escucha de aquellos ánimos considerados tabú en la cultura del entretenimiento (aburrimiento, tristeza y sufrimiento), y permitiendo a su vez “una conversación a solas en lo último y más extremo (...) La filosofía como algo que, en primer lugar, atañe a cualquiera y que se presta para cualquiera, y que, en segundo lugar, es algo último y supremo (Heidegger, 2007: 39). Estas condiciones cambian la tramitación de un saber histórico contenido, por otro multiverso en el diálogo de saberes y en la experiencia existencial común a las apuestas comunicativas entre las enseñanzas y los aprendizajes.

Es necesario hacer visible y antagonizar la persistente dimensión no dialógica y pseudo comunicativa que persiste en la educación del siglo XXI, la cual objetiva a la escuela como campo de preparación para el trabajo desde la doctrina de inserción de mano de obra del modelo económico hegemónico; esto relega a la pedagogía a un mecanismo para “la conducción y la normalización, y aún de la reglamentación, y que usa para lograr sus resultados la intervención de un sujeto y una institución que disciplinan y conducen” (Quiceno, 2003: 213), haciendo de su movimiento un círculo que persevera en lo mismo, mostrando a la educación “como una fuerza liberadora y

como un medio de incrementar la movilidad social, aun cuando todo parezca indicar que es, de hecho, uno de los medios más efectivos para perpetuar el patrón social existente” (Bourdieu y Passeron, 1988: 103).

Tal análisis sociológico permite identificar prácticas des-humanizantes en que la autonomía para construir perspectivas propias, es desterrada por el avance de una conciencia productiva que no permite desarrollar campos particulares de saberes mediante una comunicación democrática que propenda por el bien común (Díaz, 2016); esta posibilitaría pasar de una pedagogía históricamente modelizada por las ciencias de la educación, a aperturas dialógicas e intersubjetivas que consientan la actualización perspectiva de una cultura sobreseída de los marcos cerrados de la tradición analítica, reconociendo contorsiones sociales con efectos de plástica movilidad sobre la vida política de los otros.

La forma divergente de asumir la cultura social comunicativa que define a la vida política, remite a la imagen de la Paideia⁷ desde la interpretación del humanismo histórico de Jaeger, esto es, como topos

⁷El concepto de Paideia es fundamental para comprender las formas culturales y educativas del mundo griego, esto, bajo la imagen de un ideal formativo que propicia la transformación constante del individuo. Precisamente “La palabra Bildung (formación-configuración) designa del modo más intuitivo la esencia de la educación en el sentido griego y platónico. Contiene, al mismo tiempo, en sí, la configuración artística y plástica y la imagen, “idea” o “tipo” normativo que se cierne sobre la intimidad del artista. Donde quiera que en la historia reaparece esta idea, es una herencia de los griegos, y reaparece dondequiera que el espíritu humano abandona la idea de un adiestramiento según fines exteriores y reflexiona sobre la idea propia de educación” (Jaeger, 2002: 11).

pedagógico-político fundante que sustenta el ingreso modulado de procesos éticos, sociales y estéticos de enseñanza que singularizan los modos de existencia de la cultura en construcción, debido a que “es su propia heterogeneidad mediante la cual [el espíritu] consigue la fuerza bastante para existir como espíritu” (Chul-han, 2018: 14). Lo anterior se explica ya que en la polis clásica la idea de cultura no era la aplicación de una “teoría” explícita sobre una formación general o un programa de estudios con el objeto de lograr un hombre culto; “la cultura se alcanza en la vida de la polis” (Vergara, 1989: 167), esto es, desde las interacciones, vivencias y sentidos confluyentes en la pluralidad de mundos de vida de los escenarios de formación socio-política griega, y posible “gracias a la llegada de los extranjeros, es decir, de la heterogeneidad en sí misma” (Chul-han, 2018: 14). De ahí que la palabra pedagogía surge de la síntesis de los ideales educativos que tienen a la vida, el tiempo, a las cotidianidades y sus interacciones como correlatos esenciales que descentralizan la vida natural y la expulsan a las formas existenciales “siempre singulares, infinitas, inmanentes y contingentes” (Larrosa, 2013: 96) de la experiencia del cuidado propio y la preocupación por los otros.

Por esto, una Paideia como discurso ético-político de formación que re-signifique/actualice la imagen virtuosa [Frónesis⁸] del hombre

⁸ “Frónesis: Espíritu, mente, inteligencia, sabiduría, esp. Divina, pensamiento, manera de pensar, razón, esp. Elevados (nobleza, magnanimidad, valor, etc.); idea, propósito; sensatez, cordura, buen juicio, presencia de espíritu; templo, corazón, ánimo, confianza en sí mismo, orgullo” (Pabón-Echauri, 1964 –diccionario griego español. SPES-VOX. Barcelona”).

culto de la polis como racionalidad estética, entrecruza sentidos para abrir el diálogo sobre sí mismo y los entornos de otredad que complementan el dialogo intersubjetivo; esto busca mejores condiciones de vida, participación y apropiación individual y social para hacer de talimagen política, más queun topos para interpretar la literatura y la filosofía griega clásica, un escenario actual y necesario para direccionar:

la existencia de los individuos en la polis a fin de que sea posible el bien, la verdad y la felicidad, debiendo ajustar nuestras conductas prácticas a las exigencias éticas y políticas de la vida racional, con el objetivo de dar a la existencia un fin superior que esté más allá de la satisfacción y de los placeres inmediatos de la vida cotidiana. (Márquez-Fernández, 2014: 10)

Desde la perspectiva de Paideia, la educación y su forma pedagógica de relación estético-política debe potenciar discursos y acciones hacia fines individuales y colectivos, partiendo de la orientación simbólica que estos escenarios de interacción pueden entregar para la crítica de sí como correlato de una experiencia diferente que proponga “la posibilidad de construcción de un nuevo sujeto, que ya no sería sujeto, sino procesos de subjetivización. En lugar de ser, dejar de ser y transformarse” (Quiceno, 2003:13). Dicha transformación implica que el *sujeto soberano* como identidad política debe ser reemplazado por la conjunción comunicativa de las partes intersubjetivas que se diluyen en la consideración de los fenómenos del mundo, asistiendo con esto a una perspectiva intercultural diversa y

“práctica otra, que encuentra su sostén y razón de existencia en la colonialidad del poder” (Walsh, 2007: 48). La relación de fuerzas hegemónicas que configuran un tipo de relato general normalizador debe ser atacada por pluralismos y singularidades moduladas desde formas de vida existencial no subordinadas al quehacer dominante de los tiempos, donde “lo extraño no sería en este caso una enfermedad, sino lo nuevo, que debe ser apropiado” (Chul-han, 2018:18).

Es así como los procesos interculturales “definidos como proyectos que dan lugar a un diálogo efectivo de culturas en contextos de poder” (Escobar, 2010: 31), y despertados por la imagen de esta Paideia, representan el todo crítico de la deliberación: la capacidad para asumir la integralidad de la educación desde el evento de una individualidad que suscita consideraciones plásticas ante la conciencia presente del otro, lo que permite “la generación de un conocimiento científico que haga viable una genuina inclusión del ciudadano” (Díaz, 2016: 91); esto desde formas perspectivas de la palabra que despliega imágenes de autonomía (como signo estético) “en la medida en que se contrapone a un mundo exterior, que regido por leyes propias descubre sus propias leyes internas”. (Jaeger, 2002:119). En consecuencia, la Paideia choca y agrieta las formas absolutas de racionalidad recetaría devenidas del proyecto de cientificidad moderna, encarnadas en políticas educativas magisteriales pseudo discursivas que intentan dar sentido a lo público, mientras plagian procesos exógenos por ineptitud o miedo a construir los propios; esto se sustenta en ejercicios

coloniales de poder⁹ implantados para la dominación por medios no exclusivamente coercitivos (Castro-Gómez, 2010).

Tales apremios se encuentran expresados en la dificultad de asistir a nuevas formas políticas y educativas de constituir una racionalidad intercultural, comunicativa y divergente, la cual no debe asumirse como el nacimiento de un nuevo paradigma o modelo de actuación mesiánica sobre los territorios de actuación pedagógica; más bien, es la posibilidad de trabajar y construir sobre utopías y estamentos dialógicos que ataquen las problemáticas formativas existentes. Esto permite al educador “una tarea apasionante: la búsqueda de un equilibrio armonioso entre la formación racional y la liberación de la sensibilidad” (Faure, 1975:158), cuestión que emerge de la posibilidad de encuentros formativos marginales que transforman fenomenológicamente las relaciones cogitales con el mundo, produciendo aprendizajes interculturales desde la generación de una relación “afectiva en una doble dirección, donde el acento se ponga en las relaciones interpersonales. Yo no sólo quiero dar, sino también recibir para que podamos aprender y mejorar juntos” (Santana, 2017: 44), sin la necesidad “de crearse para reafirmar soluciones o de asentarse en los armazones del pensamiento (la consciencia empírica,

⁹ “La colonialidad del poder es una categoría de análisis que hace referencia a la estructura específica de dominación implementada en las colonias americanas desde 1492. Según Quijano, los colonizadores españoles entablaron con los colonizados una relación de poder fundada en la superioridad étnica y cognitiva de los primeros sobre los segundos. En esta matriz de poder, no se trataba sólo de someter militarmente a los indígenas y dominarlos por la fuerza, sino de lograr que cambiaran radicalmente sus formas tradicionales de conocer el mundo, adoptando como propio el horizonte cognitivo del dominador”. (Castro-Gómez, 2010: 62)

trascendental, etc.)” (Berti, 2011: 123), por lo que la pedagogía como plataforma filosófica:

crítica de los valores para el aprendizaje de la racionalidad pública y la autonomía democrática, a través de la reactivación de la imaginación empática y política y del fortalecimiento de la conciencia ciudadana y, por supuesto, de la conciencia histórica de la memoria, como educación para el fortalecimiento espiritual y profesional y educación para la paz. (Jaramillo, 2014: 42)

Las cuestiones expuestas evidencian el discurso objetivo y explicativo de las ciencias de la educación como territorio estéril de potenciación empresarial que propicia el *enrarecimiento* de la pedagogía, el cual es definido por Zuluaga (2011) como “la restricción de la acción y el campo del concepto de enseñanza” (p.31); esto entorpece el diálogo de saberes constitutivo de procesos perspectivas de “la enseñanza que tiene una historia, y por ello es capaz de reactualizar su memoria de saber” (Zuluaga, 2011: 30). En la configuración problemática global actual, esto implica que la formación escolar puede generar formas de comprensión desde el horizonte de una singular deformación del sentido histórico-pedagógico de la modernidad, encantando y alejando de la cotidianidad repetitiva al hoy desencantado mundo de la vida. En tal sentido, las apuestas deben cambiar las imágenes de la razón pedagógica por unas de extrapolación estética que conduzcan a un acontecimiento formativo integral, desarrollando el ideal socio-educativo [Paideia] que implica extender un gobierno sobre sí mismo

en relación “con su armazón técnico y sus efectos de saber” (Foucault, 1999: 257), entregando a la vez una apropiación significativa que exacerbe los escenarios vitales generando creatividad. Así, además de hacer contemporáneas las tramas problemáticas que convocan a la pedagogía, se llama a la enseñanza “a la brillantez de las ideas, que funcionan para aprender el oficio de curar la enfermedad del espíritu, la enfermedad de aquellos que llamamos anormales” (Alzuru, 2014: 26).

En este contexto, se precisa revisar la tradición del pensamiento crítico occidental, dado que consiente miradas y conceptos indispensables para despertar un dialogo teórico conjunto que permite “una iniciativa epistemológica basada en la ecologías de saberes y en la traducción intercultural” (De Sousa, 2010: 8); esto abre y moviliza marcos cerrados de pensamiento a imágenes estéticas que pueden desnaturalizar los lugares de la regla y el orden. Un ejemplo al respecto se encuentra en los ambientes teatrales, literarios y cinematográficos, los cuales pueden entrar “en la escuela como un germen de caos y desorden (...) para acompañar en su imaginación, las emociones de todo el proceso creativo, sus opciones e incertezas” (Fresquet, 2014, p. 65), abiertos una *parresia* o decir auténtico en que los dialogantes de la práctica pedagógica “intercambian, respecto a la verdad que se dice, su propia experiencia, sus propias imperfecciones, y se abren la una a la otra” (Foucault, 2017: 59).

Tal desglose hermenéutico que empieza por la crisis de la razón pedagógica y culmina en la interrogación estética abierta a los intervinientes del ejercicio formativo, permite transiciones para discutir el papel de la escuela frente a la superación de la perspectiva curricular y positivista que mueve el saber devenido de la teoría, retórica e intención colonizadora del “occidente culto”, la cual reemplazó una tradición pedagógica [Paideia] con espíritu de cambio y ruptura (Conrad, 2001) por otra más efectiva y pertinente para los modelos de reproducción del paradigma economicista que hace de lo humano capital y recurso (Tedesco, 1986). Es así como el discurso de la paideia y la necesidad de la parresia por *decirlo todo*, buscan articular un espíritu transformador en la que los sujetos de enseñanza y aprendizaje, lejos transmitir y asumir verdades, construyan experiencias de saber a partir de decir “lo que ama, al mostrar cuál es su elección, su *proairesis*. Lo que manifiesta de la manera más transparente la elección profunda y fundamental que hacemos” (Foucault, 2017: 59) respecto a nuestra existencia.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Esta reflexión pedagógica formula una posición que consiente crear rupturas en los contenidos históricos del saber enseñable y en los escenarios que propician procesos abiertos de enseñanza. Esto implica diálogos y posiciones teóricas que establezcan coordenadas formativas mediadas por procesos de imaginación y creación, bajo “la

libertad para pensar de otro modo el mundo y sus realidades” (Márquez-Fernández, 2014: 58), lo mismo que miradas contra-hegemónicas que permitan expresiones políticas, modos existenciales y estructuras de pensamiento que revitalicen la acción formativa, permitiendo el acontecimiento de la vida social desde la puesta en práctica de un gobierno de sí mismo y de los otros en el día a día; alternativas distantes a las lógicas y los tiempos de la razón normalizadora.

La problemática planteada entre razón pedagógica y alternativas constituidas en un discurso político y existencial que teje otras perspectivas de saber, surge de necesarias emergencias para que el pensamiento y la práctica educativa hagan eco de la complejidad y la sensibilidad interactuante propia de los sujetos que comparten el diálogo de saberes con el mundo. Se precisa un viraje en torno a las fundamentaciones de un proceso que pueda ontologizar la praxis pedagógica desde consideraciones alternativas, singulares y contra-hegemónicas, cuyo trasfondo estético suscite reacciones liberadoras lejos de las consideraciones tradicionales de escuela, pedagogía y saber cómo campos reproductores de dominación vistos a partir de la categoría analítica de colonialidad del poder.

REFERENCIAS

- ABBAGNANO, N y VISALBERGHI, A. (2012). Historia de la pedagogía. Ciudad de México, México: Fondo de cultura económica.

- ADORNO, T y HORKHEIMER, M. (2009). *Dialéctica de la ilustración*. Editorial Trotta.
- ALZURU, J. (2014). *Ejercicios para cuidarse. Foucault, Nietzsche y Maquiavelo como herramientas*. Caracas, Venezuela: Bid& Co.
- BAUMAN, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Madrid, España: Editorial Gedisa.
- BOURDIEU, P y PASSERON, J-C. (1988). *Los herederos*. Buenos aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- BERTI, G. (2012). *Caos y Pensamiento. Instantes y Azares. Escrituras nietzscheanas*, (10).117 – 137. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4094928>
- CONRAD, V. (2001). *De la Paideia a la Bildung: hacia una pedagogía humanística*. Revista Portuguesa deEducação, (14) (2). 217-252.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2010) *La Hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la nueva granada (1750-1816)*. Bogotá, Colombia: Editorial pontificia universidad Javeriana.
- CHUL-HAN, B. (2018). *Hiperculturalidad*. Barcelona, España: editorial Herder.
- DELEUZE, G. (2006). *Diferencia y repetición*. Buenos aires: Amorrortu editores.
- DE SOUSA, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: ediciones Trilce.
- ESCOBAR, A. (2010). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. Popayán, Colombia: Envión editores.
- FAURE, E. (1975). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: España, Editorial Alianza.
- FOUCAULT, M. (2013). *La inquietud por la verdad*. Buenos aires, Argentina: Editorial siglo veintiuno.
- _____. (1999). *Ética, estética y hermeneutica*. Buenos aires, Argentina: Editorial Paidós.
- _____. (1988). *Power, moral values, and the intellectual*. An interview whit Michell Foucault conducted by Michael Bess.

- Journal history of the present. Numero 4, pp. 1 – 20. Recuperado de: <http://www.michaelbess.org/foucault-interview/>
- _____.(2017). Discurso y Verdad. Conferencias sobre el coraje de decirlo todo. Bogotá, Colombia: Editorial siglo XXI.
- FOURE, E. (1973). Aprender a Ser. Madrid, España: Editorial Alianza.
- FRESQUET, A. (2014). Cine y educación: la potencia del gesto creativo. Santiago, Chile: Editorial Ocho libros.
- HABERMAS, J. (2010) Ciencia y técnica como ideología. Madrid, España: Editorial Tecnos.
- _____. (2010). Teoría de la acción comunicativa. Madrid, España: Editorial Trotta.
- HEIDEGGER, M. (2011). Ejercitación del pensamiento filosófico. Barcelona, España: Editorial Herder.
- _____. (2007). Ser y Tiempo. Madrid, España: Editorial Trotta.
- _____. (2007). Los conceptos fundamentales de la metafísica. Mundo finitud y soledad. Madrid, España: editorial Alianza.
- HOYOS, G. (2002). La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión. ARFO editores.
- JARAMILLO, M. (2014). En busca de la dignidad perdida de la academia. ¿Qué universidad queremos? No 7. Cali, Colombia: Editorial universidad del Valle
- JAEGER, W. (2002). Paideia. Los ideales de la cultura griega. Ciudad de México, México: Fondo de cultura económica.
- LARROSA, J. (2013). La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación. Ciudad de México, México: Fondo de cultura económica.
- MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, A. (2014). O pensar sentimental: Razão, escuta, diálogo, corpo e liberdade. Nova Petropolis, Brasil: Editora Nova Harmonia.

- _____ (1995). La crisis de la Modernidad y la razón pedagógica. *Revista Frónesis*, 2 (2). 1 – 21.
- NIETZSCHE, F. (2011). *Obras completas: volumen I*. Madrid, España: Editorial Tecnos.
- PABÓN-ECHAURI, (1964). *Diccionario griego-español*. Barcelona, España: SPES-VOX.
- QUICENO, H. (2003) Foucault ¿Pedagogo? *Revista pedagogía y educación*. 15 (37). 201 – 216.
- RÍOS, R. (2015). Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares. *Revista pedagogía y saberes*, (42). 9 – 20. Doi: <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.42pys9.20>
- SANTANA, D. (2017). *Sintiendo en aguas frías*. Editorial libros.com.
- TEDESCO, J. (1986). Paradigmas de la investigación educativa. *Revista contribuciones FLACSO-Chile*, (38). 1-21. Recuperado de: flacsochile.org/biblioteca/pub/memoria/1986/000845.pdf
- ZEITLER, T. (2010). La pedagogía de la modernidad. Una aproximación a las formas y contenidos de la enseñanza en Comenio, los Jesuitas, los hermanos La Salle y la Reforma protestante. *Revista Iberoamericana de Educación* 52 (7). 2 – 9.



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 34, Especial N° 18, 2018

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.
Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve