



Sección de Lecturas

Lecturas recomendadas:

Del universo Mecánico al universo integrado.
Denise Najmanovich

Conversar de conversar.
Jorge Wagensberg

Pensamiento sin sentimiento.
Adolfo Pérez

Las nuevas ciencias de la vida.
Francisco Gutiérrez

¿Qué significa aprender?
Hugo Assmann

Sentir lo alternativo.
Francisco Gutiérrez

El Sentido del discurso.
Francisco Gutiérrez

Tratamientos del Aprendizaje y forma.
Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto

El universo mecánico al universo integrado

Denise Najmanovich

Para comprender las profundas transformaciones del pensamiento contemporáneo es preciso saber de dónde venimos y cuáles son los cambios cruciales que nos llevan de un conocimiento entendido como producto y concebido como representación del mundo a un saber dinámico y multidimensional que, además, nos incluye como productores.

El pensamiento moderno y la ciencia newtoniana fueron profundamente subversivos en sus comienzos pero como suele suceder en los procesos históricos reales lo que comienza como una revolución puede luego resultar conservador.

El Renacimiento y los comienzos de la Modernidad fueron tiempos de grandes cambios: los viajes transoceánicos en los que los europeos se chocaron con lo que luego llamaron América, los cismas religiosos, el auge de las ciudades, una ampliación enorme del comercio y el encuentro con otras culturas. Sin embargo, la sociedad que se había atrevido a extender los horizontes del enclaustrado

mundo medieval, pronto reemplazó los muros monacales por las coordenadas cartesianas y los sistemas mecánicos que con el tiempo resultaron tan opresivos como las paredes de los conventos (aunque menos notorias y, por eso mismo, más peligrosas).

A partir de una misma metáfora pero de formas muy diferentes, Descartes inventó la soledad y engendró las grillas cartesianas, mientras que Newton gestó una concepción del universo de partículas aisladas moviéndose en el vacío. Ni el paradigma mecanicista ni la epistemología positivista se impusieron en un día.

El proceso fue largo y complejo, incluyendo muchas áreas diferentes del vivir humano: desde los modales y protocolos sociales hasta las prácticas políticas; desde la concepción del espacio plasmada en la cuadrícula de las ciudades "planificadas" hasta las distinciones entre los ámbitos público y privado. Todas las ciencias fueron "colonizadas" por las metáforas atomistas y los modelos mecánicos.



Sesión Uno

Se estableció así un pensamiento que buscaba metódicamente unidades elementales que, en función de relaciones fijas, quedaban confinadas en sistemas cerrados, con estructuras estables y en equilibrio. Así la química intentó comprender el comportamiento de las sustancias complejas a partir de sus componentes más simples. La biología pretendió explicar las funciones del organismo a partir de unidades cada vez más pequeñas: órganos, tejidos, células; la medicina dividió la "máquina humana" en decenas de "aparatos" cada uno de los cuales generó su propia "especialidad".

La psicología conductista trató de descifrar la conducta como una relación lineal entre un estímulo y una respuesta. La sociología mecanicista abordó el análisis de la sociedad como resultante de la sumatoria o la evaluación estadística de las acciones de individuos aislados. La economía fue reducida a modelos simplificados a partir de variables idealizadas, basándose en la suposición de que los seres humanos toman decisiones puramente racionales (entendiendo por tal cosa la maximización de la ganancia monetaria).

La disección analítica que lleva a la descomposición de todo lo que existe hasta llegar a una partícula elemental fue acompañada luego de un proceso de composición mecánica. La disección analítica fue completada luego con la composición mecánica. La modernidad ha sido opresivamente sistémica, pues sólo ha concebido sistemas cerrados, unidades inmutables y estructuras estables.

Un sistema mecánico puede ser explicado por el funcionamiento de sus partes componentes y por las fuerzas mecánicas que relaciona esas partes-



entre sí pero sin modificarlas cualitativamente. Los componentes son partículas inertes y pasivas movidas por fuerzas exteriores que determinan completamente los cambios de movimiento.

Esta concepción se basa en un conjunto de presupuestos, entre los que hemos de destacar algunos que consideramos claves en el siguiente cuadro:

A) El **presupuesto de identidad estática**: la partícula elemental es estable, eterna e idéntica a sí misma. Como no posee estructura interna, las relaciones entre las partículas sólo modifican su posición y velocidad.

B) El **presupuesto de totalidad mecánica**: en las relaciones mecánicas el todo es igual a la suma de las partes. Cada elemento es independiente y no hay entre ellos interacciones facilitadoras, inhibidoras o transformadoras que pudieran tener un efecto de transformación cualitativa. Los vínculos son siempre externos.

C) El **presupuesto de independencia absoluta**: El Sistema mecánico en su totalidad es concebido como un sistema cerrado.

D) El **presupuesto de conservación**: El funcionamiento del sistema mecánico es conservador puesto que no puede pensarse la transformación cualitativa, todo cambio ha de ser reversible. No hay evolución sólo desplazamiento y reordenación exterior.

E) **Presupuesto de linealidad**: La magnitud de los efectos es proporcional a la de sus causas. Esta es una exigencia tanto conceptual como inherente al lenguaje matemático utilizado en la ciencia clásica.

Las metáforas atomistas y maquinicas son cruciales para comprender la concepción moderna del universo, del hombre y del conocimiento. Su potencia ha sido enorme, tanto en lo práctico-material como en lo político y conceptual. Ningún área del vivir humano ha sido ajena a la perspectiva mecanicista.



Sesión Uno

Entre los muchos logros de esta concepción podemos incluir la construcción de los modelos de organización social jerárquicos y centralizados, la Revolución Industrial y el desarrollo de la Ciencia Clásica. La inmensa productividad alcanzada tuvo también un costo enorme que los apologistas del progreso jamás mencionan: se logró merced a un implacable disciplinamiento en todas las áreas de la vida, desde la rutina del trabajo hasta las normas de comportamiento hogareño, pasando por la vida académica y las relaciones sociales. El éxito fue tal que no resulta exagerado decir que la máquina de producción fagocitó a su creador (recomiendo leer el cuento de Kafka "En la colonia penitenciaria", una de las más lúcidas, trágicas y bellas descripciones de este proceso).

Todos los aspectos de la vida que no entraban en la grilla de lo instituido, que no se comportaban según exigía el método fueron desvalorizados, negados o reprimidos. La modernidad dividió todo en compartimentos estancos. El hombre llegó a creer que era una excepción a la naturaleza. El cuerpo fue descuartizado en "aparatos" y "sistemas" y aislado de su medio nutriente, resultó un autómata y el alma "un fantasma en la máquina". Las ciencias "duras" se distanciaron de las "blandas" y todas ellas del arte y de la filosofía. Lo corporal quedó reducido a lo biológico, lo vivo a lo físico y lo material a lo mecánico. A través de un proceso semejante, el individuo se creyó independiente de la comunidad y la humanidad se sintió ajena en el cosmos.

La filosofía de la escisión arrancó de cuajo a la razón del vientre vivo que la gestó, la sensibilidad fue "cortada" de la racionalidad, la emocionalidad separada del lenguaje, la imaginación arrancada a jirones de la autoconciencia.



El pensamiento mecanicista ha dejado fuera del foco de la ciencia todo aquello que no se adecuara a su metodología: la transformación cualitativa, las dinámicas productivas, las mediaciones e intercambios, los flujos irregulares, los afectos y sus efectos. A pesar de la ingenua (cuando no perversa) pretensión de neutralidad científica, hubo y hay siempre valores privilegiados en toda actividad y en todo conocimiento. La ciencia clásica privilegió la exactitud y la precisión, la linealidad, la estabilidad, la uniformidad, la repetibilidad, la determinación, el control y la homogeneidad dejando de lado la sutileza, la diversidad, la irregularidad, la variabilidad y la multidimensionalidad, la espontaneidad, el fluir y el afectar.

Algunas de las características centrales de la ciencia moderna serán presentados seguidamente:

- Modelos Ideales Universales
- Metodología Única
- Cartografía estática exterior
- Linealidad
- Dinámica conservadora
- Regularidad-Precisión- Exactitud

- Claridad y distinción entendidos rígidamente
- Elementos aislados y leyes deterministas
- Compartimentos estancos y contextos inertes

Tanto el conocimiento como la organización social moderna se han construido desde la ética-estética del control. Esta mirada se gestó en el miedo y la desconfianza radical en el otro, o en palabras de Hobbes “el hombre es el lobo del hombre” junto con la convicción de que espontáneamente solo se desarrolla el caos y que es precisa una intervención divina para establecer el orden.

Al convertirse “Dios en una hipótesis prescindible” (*Laplace dixit*), los nuevos dirigentes se apresuraron a crear otra fuente de orden y control tanto interno como externo. La creencia en que la “ley de la selva” sólo conduce al caos y la desintegración social, fue crucial para el establecimiento de un modelo jerárquico basado en la obediencia. Los presupuestos del modelo mecánico de pensamiento hacían imposible pensar la generatividad inherente de la naturaleza, el orden espontáneo y gratuito, los encuentros productivos y transformadores, la organización evolutiva así como la colaboración y el intercambio a todas las escalas.



Sesión Uno

Primeros pasos desde la simplicidad a la complejidad

Desde el nacimiento de la ciencia moderna hasta pasada la mitad del siglo XX reinó lo que en las últimas décadas se ha denominado “paradigma de la simplicidad”. Antes de la aparición de los enfoques de la complejidad la “ciencia” era prácticamente un sinónimo de “ciencia mecanicista”. El exponente máximo de este paradigma fue la dinámica de Newton. Siguiendo su ejemplo todas las explicaciones debían ser económicas, expresadas en leyes deterministas, basadas en modelos ideales. Un conjunto limitado de principios y leyes debían bastar para explicar todos los fenómenos del universo.

El siglo XIX inauguró los grandes problemas conceptuales que iban a eclosionar en el XX. La Termodinámica clásica dejó de regirse por el tiempo externo, reversible y abstracto de la mecánica, postulando un tiempo interno, transformador, encarnado en los procesos irreversibles (por lo que comenzó a hablarse de una “Flecha del Tiempo”).

El tiempo termodinámico apuntaba hacia el apocalipsis: el universo se dirigía inexorablemente hacia su muerte térmica, la energía útil se degradaba día a día y la entropía crecería hasta un máximo a partir del cual no habría más procesos. Por el contrario, la biología mostraba un mundo que parecía desenvolverse hacia una mayor organización y complejidad. La teoría darwiniana fue una de las primeras expresiones de una concepción científica capaz de pensar un tiempo propio, no abstracto: el de la transformación de las especies, el del aumento de complejidad de los seres vivos. La flecha del tiempo biológica apuntaba en sentido opuesto a la termodinámica.



La vida parecía exigir un escenario propio, un contexto específico que no podía reducirse al esquema conceptual de la física.

La biología y las ciencias sociales, al igual que muchas áreas de la física y la química, necesitaban explicar la organización, el cambio y la evolución. Sin embargo, el éxito newtoniano hizo que recién hacia fines de la segunda Guerra Mundial, un conjunto amplio de investigadores de distintas áreas comenzaran a gestar nuevos paradigmas capaces de afrontar los desafíos que la ciencia clásica no permitía pensar.

Ludwig Von Bertalanffy, un biólogo centrado en la elaboración de conceptos que pudieran explicar el comportamiento del organismo como un todo, desarrolló la Teoría General de los Sistemas. Casi simultáneamente se publicaron los trabajos de Norbert Wiener sobre Cibernética (1948); los de Shannon y Weaver (1949) sobre Teoría de la Comunicación y las investigaciones sobre la Teoría del Juego de von Neumann y Morgenstern (1949).

Fuertemente emparentada con la Sistémica, la Cibernética, se ocupó de la regulación y

control en todo tipo de organizaciones ya sean máquinas, seres vivos o sociedades. Todas estas perspectivas nacieron y se desarrollaron en un fértil diálogo interdisciplinario en el que las fronteras muchas veces se desvanecieron para dar lugar a un intercambio transdisciplinario del que surgieron nuevas áreas del saber que no pueden encasillarse en las grillas clásicas.

Diferentes líneas de investigación han enfatizado diversos aspectos de la teoría de sistemas y de la cibernética, pero todas ellas aceptan que cuando hablamos de sistemas u organizaciones, el todo es más que la suma de las partes. Este es el primer axioma sistémico, que ya había planteado Aristóteles, pero que con las nuevas herramientas del siglo XX se convirtió en el núcleo de importantes y valiosos programas de investigación.

La Teoría General de los Sistemas tuvo que ampliar y cambiar el foco de mirada para poder incluir a los sistemas abiertos. A partir de ese momento la noción de sistema ya no se restringió a los modelos idealizados de la mecánica sino que comenzó a incluir un amplio repertorio de sistemas físicos, biológicos



Sesión Uno

y sociales que no podían pensarse desde las concepciones newtonianas. En este primer período, Bertalanffy abrió el campo conceptual a los sistemas abiertos pero siguió admitiendo la existencia de los sistemas cerrados, en lugar de concebirlos como lo que efectivamente son: idealizaciones abstractas.

La perspectiva dinámica se organizó alrededor del concepto de homeostasis, que sitúa el foco de atención en el equilibrio y mantenimiento de la organización, sin adentrarse en las transformaciones fuera del equilibrio. El sistema era algo "dado", y el investigador creía describirlo desde "afuera" pues aunque se había avanzado, y mucho, en nuevas concepciones de la percepción y el saber, nadie se había atrevido a aplicarlas a fondo en relación a su propia práctica científica.

En este período aún no era posible conjugar sistema y singularidad, mantenimiento y transformación, equilibrio y desequilibrio. El foco estructural no permitía ver las dinámicas transformadoras, los flujos turbulentos, ni la generatividad, al mismo tiempo que las estrategias rígidas opacaron a los juegos vitales.

Podemos decir que el concepto de sistema abrió las puertas del mundo de la complejidad, pero esto no significa que haya traspasado el umbral.

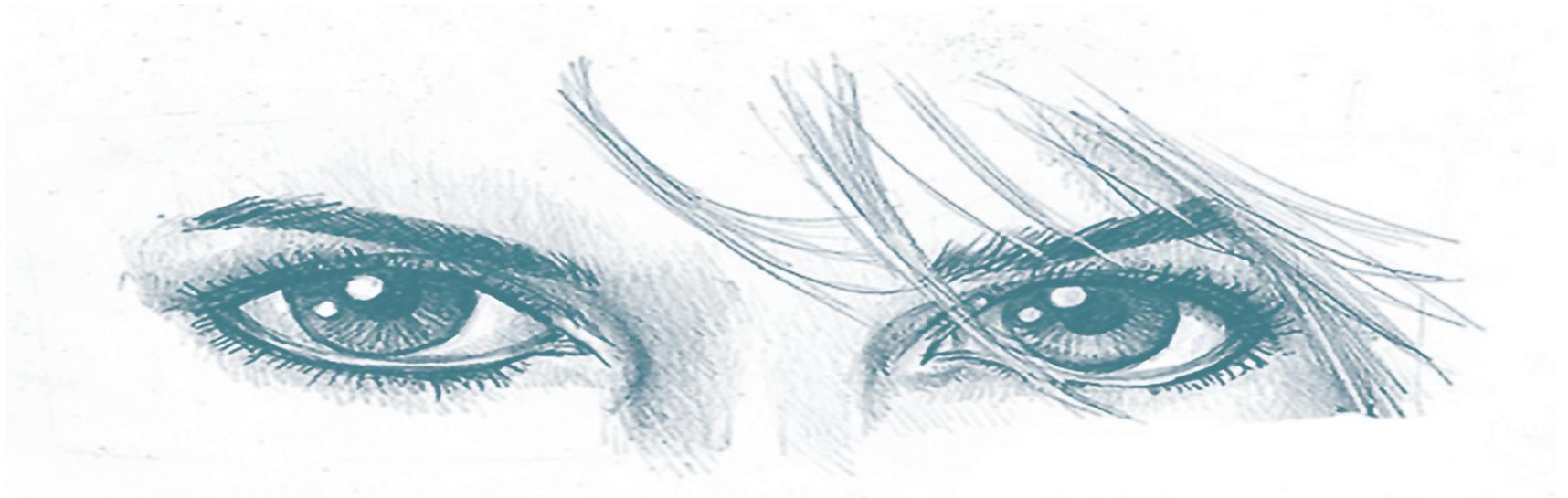
El universo científico en el que se gestaron la Teoría General de Sistemas y la Primera Cibernética, todavía se regía por una dinámica de causa-efecto, aunque además de la causalidad lineal, se había incluido la "causalidad circular".



La pregunta por el observador y la consecuente revolución epistemológica recién cobraría una importancia crucial con la Cibernética de Segundo Orden o "cibernética de la cibernética" que inauguró un bucle de complejidad capaz de pensarsimultáneamente al observador y a lo observado.

Uno de los defectos de la educación superior moderna es que hace demasiado énfasis en el aprendizaje de ciertas especialidades, y demasiado poco en un ensanchamiento de la mente y el corazón por medio de un análisis imparcial del mundo.

Bertrand Russell



Sesión Dos

Conversar de Conversar

Jorge Wagensberg

Una mente y un aparato fonador forman una combinación potente. Un mismo individuo es capaz de hacer dos cosas: pensar y hablar. Un chimpancé piensa más que habla y un loro habla más que piensa. Hubieron de pasar millones de años de chapuzas a golpe de selección natural, pero al final llegó el día en el que la conversación se hizo posible.

Hablar, escuchar, pensar, hablar de nuevo. La conversación fue y la conversación fue buena. Un mundo de mentes solitarias, asombradas todas ellas por su propia existencia, se pusieron a conversar y a combatir así su miedo a no conocer. El habla afinó la mente y la mente sofisticó el habla. Comenzaba así la era del conocimiento abstracto, la era de la mente parlante. La conversación tiene un curioso caso particular y una notable variante.

El primero se da cuando las dos mentes conversadoras resulta que son la misma mente, cuando una mente conversa con ella misma: es la reflexión. Hablarse, escucharse, pensar, hablarse de nuevo. El segundo sentido -figurado- se da cuando una de las dos mentes resulta que no es una mente sino la propia naturaleza. Es cuando una mente pregunta a la naturaleza y ésta se digna a responder a la provocación. Perturbar, observar, pensar, perturbar otra vez. La mente conversa con una realidad: es la experimentación. Pensar y experimentar, dos formas de conversar. La ciencia es conversación. Las virtudes y los vicios de un científico se parecen mucho a las virtudes y los vicios de un conversador.



Virtudes: imaginación con la metáfora, olfato para lo contradictorio y lo incompleto, afición por las convergencias ocultas, más interés por las preguntas y las negaciones que por las respuestas y las afirmaciones, alegría por el cambio (incluso si afecta a la propia opinión), pánico al aburrimiento, afición por la discrepancia y... disposición a reírse de uno mismo. El científico y el conversador virtuosos creen en la conversación y, para ellos, el interlocutor es un lujo.

Vicios: navegación a la deriva (abrir más paréntesis de los que se cierran), apego a la verdad vigente (conversar para conservar), propensión a usar el turno de palabra ajeno para escharbar entre las recetas blindadas, es el horror al silencio, es el síndrome bicicleta (si dejo de pedalear me caigo), o sea, no hay tiempo para ponerse a pensar (...siempre se puede recurrir a un vicio menor para, como mínimo, arañar algunos segundos para la reflexión: los físicos, por ejemplo, levantan las cejas y, con un leve golpe de hombro, dicen: “¿Y...?”; los biólogos también arquean las cejas, pero con sorpresa, y dicen: “¿Ah sí?...”; los arqueólogos y paleontólogos cabecean con preocupación y dicen:

“No creas, no creas...”; los matemáticos fruncen el ceño y murmuran una de estas dos sentencias: “Eso es trivial” o “eso no tiene sentido...”.

El científico y el conversador viciosos no creen en la conversación y, para ellos, el interlocutor (sea éste una mente ajena o la propia naturaleza) es un fastidioso trámite a sortear.

Comprender y aprender quizá sean, en último término, actividades rigurosamente individuales. Pero siempre ocurren en el extremo de alguna forma de conversación. Un proyecto de investigación, una escuela, una exposición, un museo, una conferencia, un texto, una obra de arte o un pedazo cualquiera de conocimiento sólo son algo si proveen estímulos a favor de la conversación.

Conversar es quizá el mejor entrenamiento que puede tener un ser humano para ser un ser humano... No recuerdo haber conversado mucho durante los veinte años que he pasado en las aulas.

Jorge Wagensberg, Director del Museo de la Ciencia de la Fundación La Caixa, Barcelona, España.



Sesión Tres

Pensamiento sin sentimiento: La gran tragedia

Adolfo Pérez Esquivel

Ese gran amigo, maestro, formador de formadores, Paulo Freire, enseñaba la educación como práctica de la libertad de esa conciencia crítica, y planteaba algo mucho más profundo, lo del educador-educando y el educando-educador. Nos educamos juntos, aprendemos juntos y juntos construimos, juntos recreamos la vida, recreamos el pensamiento...

La gran tragedia de la humanidad es el pensamiento sin sentimiento. Cuando vemos tantos conflictos en el mundo, en América Latina, sentimos la necesidad de saber dónde estamos parados, qué queremos.

En este sentido, muchas veces un cuento nos enseña mucho más que las discusiones intelectuales, porque nos puede ubicar los puntos de partida, nos puede ubicar desde dónde hacemos el abordaje de aquellas cosas que nos preocupan. Un breve cuento de Gabo, ese gran escritor colombiano García Márquez, trata de un pequeño niño que entra en el gabinete de su padre, que es un científico, y le dice que quiere ayudarlo. El padre, quien pensaba en sus investigaciones no sabe qué hacer con el niño, hasta que encuentra en una revista el mapa del mundo y entonces corta la hoja en pequeños pedacitos para hacer un rompecabezas, le da una cinta adhesiva y le dice al niño: "hijo, siéntate aquí; trata de arreglar el mundo".

El niño mira todos esos papelitos y el padre sigue trabajando creyendo que con eso va a tener a su hijo ocupado por diez días. Pero a las dos horas el niño llega y dice: "papá, ya arreglé el mundo".



El papá no podía creerlo, pues su hijo no conocía el mundo. Sin embargo, efectivamente, todos los pedacitos de los países del mundo estaban en su lugar correcto. El padre se asombra y le pregunta cómo lo hizo. Y el niño dice: “papá, cuando cortaste la hoja, del otro lado había un hombre, y como yo conozco al hombre, di vuelta a todos los papelitos y arreglé al hombre, y cuando arreglé al hombre, le di vuelta y había arreglado el mundo...”.

Ese es el desafío, nunca tenemos que perder de vista a ese hombre, a esa mujer, a ese niño, a ese joven, a ese anciano, que nos cuestiona, que nos interpela y que nos reclama un lugar en la vida.

En cualquiera de nuestras actividades tenemos que tener como eje a la persona, a ese ser humano que está reclamando un lugar en la vida. Nuestros indígenas, nuestros hermanos, los campesinos, las mujeres, estas sociedades donde se anteponen los intereses económicos, los intereses políticos a la vida de los pueblos. En una universidad, en todas las disciplinas, eso no lo tenemos que perder de vista. Si nosotros perdemos de vista ese objetivo central, como

este niño que tiene capacidad de poder descubrir a la persona humana, todo lo que hacemos pierde su sentido.

El otro eje hace referencia a algo que tiene que ver con la situación internacional. Albert Camus, ese gran filósofo existencialista, llama “héroe inútil”, a Sísifo, aquel dios de la mitología griega, quien es condenado por el dios de los dioses, Zeus, al castigo eterno de cargar una gran piedra sobre su hombro y tratar de colocarla en la cumbre de la montaña. Ese héroe inútil podemos ser cada uno de nosotros.

Podemos ser Sísifo, aquel que hace un gran esfuerzo pero nunca lo concreta, cuando hablamos de la cultura, si no tenemos una mirada profunda a las raíces de nuestra identidad, de nuestra cultura, de nuestros valores, de nuestra espiritualidad.

Siempre se habla de la espiritualidad como algo que está arriba de las nubes y no se habla de la trascendencia que está en la vida cotidiana, que está en la vida, en el corazón. ¿Qué es un mundo sin espíritu? Las culturas también tienen su espiritualidad, tienen ese sentido de la trascendencia.



Sesión Cinco

Las nuevas ciencias de la vida fundamento de la complejidad de la educación

Francisco Gutiérrez

Hugo Assmann es uno de los autores que con mayor cariño, inquietud y pasión ha investigado, sistematizado y promovido las nuevas ciencias de la Vida como fundamento de la complejidad. Desde el inicio de su libro “Reencantar a educacao rumbo a sociedade aprendente” (Ed. Vozes), plantea dos preguntas fundamentales: ¿Cómo educar y cómo aprender? Cuestionamientos que en esta sociedad del conocimiento pleno, conllevan respuestas radicalmente nuevas dado que el aprendizaje, desde la biopedagogía, es la propiedad emergente de la autoorganización de la vida.

Aprender no puede reducirse, ni mucho menos, a la apropiación de los saberes acumulados por la humanidad. Se aprende durante toda la vida y mediante todas las formas de vida. Por eso los procesos cognitivos y procesos vitales son coincidentes, en y con la autoorganización, la complejidad, la creación, y la permanente conectividad de todos con todos, en todas las fases y momentos del proceso evolutivo. Aprender es por tanto un proceso biológico:

“todo ser, pero principalmente los seres vivos, para existir y para vivir, tienen que flexibilizarse, adaptarse, reestructurarse, interactuar, crear y coevolucionar; tienen que convertirse en seres que aprenden; es decir, en sujetos aprendientes; en caso contrario, mueren”. (Leonardo Boff, en la Introducción al libro Reencantar la Educación)



Así es el proceso de vida de los seres aprendientes como lo expresa Hugo Assmann con meridiana claridad: “las ciencias de la vida están demostrando que la vida es básicamente una persistencia de procesos de aprendizaje por lo que los procesos vitales y los procesos de conocimiento son, en el fondo, la misma cosa”. Ambos procesos, “descubren su lugar de encuentro, marcado desde siempre, en el centro de lo que constituye la vida, es decir, en el proceso de autoorganización tanto desde el plano biofísico, como desde el plano social. La vida quiere seguir siendo vida. Se gusta y se ama, y en consecuencia anhela ampliarse en más vida.

Vale la pena recalcar, como lo hace Hugo Assmann, que la vida (y por tanto el aprendizaje) se da siempre en el placer, en el gozo, incluso en la ternura.

Desde la biopedagogía el placer es una de las características básicas del aprendizaje. El conocimiento sólo emerge en su dimensión vitalizadora cuando tiene algún tipo de vinculación con el placer. Por eso se requiere una conversión sensorial para volver a dar significado a la vida.

Y para remover las fronteras dentro de las cuales fue aprisionado, en Occidente, el sistema educativo, la biopedagogía pone de manifiesto que el gozo es una de las claves pedagógicas inherentes a la nueva educación. En consecuencia: a) El arte supremo del maestro o maestra consistirá en despertar e incrementar el gozo de la expresión creativa y del conocimiento, b) El propósito fundamental de la educación deberá ser el de crear, recrear y promover espacios de aprendizaje agradable y satisfactorios; sólo en espacios agradables, satisfactorios y placenteros pueden darse procesos de aprendizaje.

Hugo Assman insiste reiteradamente en el placer de aprender como una de las tesis básicas para reencantar la educación. En uno de sus últimos libros “Curiosidad y placer de aprender”, lo plantea como punto esencial: “La necesidad de que las y los educandos puedan aprender con alegría y curiosidad, en ambientes en donde se mantenga viva su sed de conocimiento y en donde reine una atmósfera donde no haya cabida para el miedo, ni para el temor, porque la curiosidad como comportamiento lúdico, agradable, provocador, determina el proceso de aprendizaje.



Sesión Cinco

Citando a Paulo Freire, contraponen la curiosidad provocadora a la actitud bancaria de la docencia acrítica y castradora. La curiosidad ligada, al tan difícil como placentero acto de aprender, consiste en la posibilidad de expresión libre y placentera porque “cuanto más metódicamente riguroso me vuelvo en mi búsqueda, tanto más alegre y esperanzado me siento. La alegría no llega solo por el encuentro de lo hallado, sino que forma parte del proceso de búsqueda.

Enseñar y aprender, cita textualmente a Paulo Freire, “no pueden darse fuera de la búsqueda y consecuentemente fuera de la belleza y la alegría que conlleva la búsqueda”. En este orden de ideas, la biopedagogía concibe el aprendizaje como la propiedad que tienen todos los seres vivos para autoorganizar la vida. El aprendizaje como un proceso de autoorganización de la vida, obedece a los mismos procesos que sustenta el paradigma emergente: autoorganización, incertidumbre y sostenibilidad. Veamos: el proceso de vivir es un proceso de cognición y el conocer es uno de los elementos esenciales que hace posible la autoconstrucción de los seres vivos.

Humberto Maturana y Francisco Varela llaman a este proceso “autopoiesis”. El significado etimológico clarifica el nuevo concepto: auto significa “sí mismo” y se refiere a la autonomía de los sistemas a autoorganizarse; “Poiésis” que tiene la misma raíz griega que poesía, significa creación, que por su misma esencia se da siempre en el placer, el gozo.

No concebimos una creación no poética. Por lo que autopoiesis significa creación de uno mismo en el placer inherente al ser siendo, al ser creándose. Por eso podemos afirmar que el aprender da origen a estados imprevisibles en razón de que el aprender no es almacenar conocimiento sino el de integrar la información que recibimos, al proceso de autoconstrucción personal. El



aprendizaje que responde a la autoorganización de la información es necesariamente dinámico, flexible, vivo y consecuentemente holista y complejo.

Por lo expuesto, se comprenderá que estos estados imprevisibles, como resultado del aprendizaje, nos obligan a relativizar los contenidos y la docencia y en especial la didáctica.

Esta dimensión del aprendizaje nos obliga a pasar de lo pre-establecido, pre-configurado, ordenado y estructurado a nuevas configuraciones dado que, los conocimientos no preexisten sino que el conocimiento lo crea cada persona que autoorganiza la información.

Así lo sistematiza Hugo Assmann:

“El conocimiento se construye, por medio de una red de interacciones neuronales extremadamente complejas y dinámicas, es decir, que el aprendizaje significativo tiene que ver siempre con el proceso creativo del ser vivo que se autoorganiza y se autoconstruye”.

Varela habla de la enacción (**to enact**) como ese hacer emerger nuevas estructuras interactivas y dinámicas y complejas. Ya hemos señalado que son precisamente las experiencias

de aprendizaje, como formas válidas y posibles, interactivas y dinámicas inherentes al proceso de aprendizaje.

Por lo que el aprendizaje y no la enseñanza, deberá ser consecuentemente la primera y más importante preocupación de los educadores y educadoras. Lo que de verdad les corresponde hacer es: promover, facilitar, crear y recrear permanentemente experiencias de aprendizaje.

Pero para que esas experiencias promuevan eficazmente el aprendizaje tienen que llenar las siguientes características, o por lo menos algunas de ellas:

— *Tienen que darse en la vida, en la cotidianidad, en el proceso vital es decir, tienen que ser vivencias, sucesos, hechos, relatos que logren implicar todos los sentidos, cuantos más mejor; en una dimensión plurisensorial. Sólo así promoverán la búsqueda de sentido, de interés, adhesión, implicación, arrastre, relación empática, que conlleva la creación y recreación de nuevas relaciones con el tema de estudio, con las personas y con todos los demás elementos significativos presentes en el proceso de aprendizaje-.*



¿Qué significa aprender?

Hugo Assmann

“En el actual estado de las investigaciones, nadie sabe aún con exactitud lo que ocurre en un sistema complejo como el cerebro humano cuando se produce el aprendizaje.” J. A. Scott Kelso

¿Qué es realmente aprender? ¿Cómo surge el conocimiento? Para éstas o similares formulaciones de la misma pregunta básica de la pedagogía, la escuela tenía, tradicionalmente, una respuesta aparentemente obvia: se aprende estudiando en una buena escuela, con buenos profesores. Es decir, el conocimiento surge mediante el aprendizaje. ¿Y cómo surge el aprendizaje? Pues mediante la enseñanza.

En esa visión, un buen aprendizaje sería el resultado normal de una buena enseñanza y del estudio disciplinado. Como sabemos, esta ecuación simplista está en crisis.

Hoy día, el progreso de las biociencias nos ha ido mostrando que la vida es, esencialmente, aprender, y que eso se aplica a los más distintos niveles que se puedan distinguir en el fenómeno complejo de la vida. Parece que se trata realmente de un principio más amplio relacionado con la esencia de “estar vivo”, que es sinónimo de estar interactuando, como aprendiente, con la ecología cognitiva donde se está inmerso, desde el plano estrictamente bioñ'sico hasta el más abstracto plano mental. Además, en esa visión, lo mental nunca se separa de la ecología cognitiva que hace viable al organismo vivo.



Me pregunto si no es hora de cambiar radicalmente el escenario epistemológico del debate sobre la educación, integrando conceptos tales como: sistemas complejos y adaptativos, sistemas aprendientes, parámetros dinámicos y autoorganizativos, biosemiótica, etc.; en fin, creo que sería fructífero explorar ciertos

conceptos, transversales y transmigrantes entre diversas disciplinas, tales como: complejidad, autoorganización, autopoiesis, morfogénesis y similares.

Quizá haya que valorar en qué tienen razón quienes hablan del agotamiento del cuadro de conceptos tradicionales de las ciencias humanas y sociales. Muchos sienten curiosidad por saber en qué punto las investigaciones científicas -por ejemplo, sobre el cerebro/mente- plantean desafíos nuevos a la actuación pedagógica como generadora de experiencias de aprendizaje.

En los últimos decenios, no pocos científicos -especialmente de las biociencias, neurociencias, ciencias cognitivas en general, e informática (por fin, tenemos ya máquinas que aprenden y

sabemos algo sobre cómo funcionan)- fueron llevados, por sus propias investigaciones, a zambullirse, y algunos hasta fascinarse con la muy compleja trama que une procesos vitales y cognitivos.

Formamos parte de sistemas aprendientes

No existe vida sin el nicho vital correspondiente. Después de definir lo que es una unidad de supervivencia, Gregory Bateson sugiere que apliquemos los mismos criterios al concepto de "mente":

“La unidad de supervivencia es el organismo más su entorno. La unidad de supervivencia es idéntica a la unidad como mente”.

Es decir, el vocablo "mente" debería entenderse de forma encarnada, o sea, como el individuo cognoscente en cuanto participante activo en ecologías cognitivas. Formulada de otro modo, la tesis es la siguiente: el organismo vivo y su entorno forman, en cada momento, un solo sistema, y cualquier distinción acerca de las autonomías de los subsistemas dentro de ese sistema



Sesión Seis

(por ejemplo, discentes individuales en un sistema aprendiente) tiene que resaltar el carácter relativo de esas autonomías; es decir, los subsistemas existen sólo en cuanto coexisten dentro del conjunto de la dinámica del sistema. Queda planteada la pregunta siguiente: ¿Dónde comienzan y dónde terminan los sistemas dinámicos abiertos?, lo que nos lleva de modo inevitable a los conceptos de formas y parámetros autoorganizativos.

Para destacar la importancia de esa pregunta cito un libro aún en fase de redacción:

“Según la teoría del sistema unificado organismo/entorno, la aparición de las formas del conocimiento no se basa en ningún proceso de transferencia desde el entorno hacia el interior del organismo, porque no existen dos sistemas entre los cuales se pudiese producir esa transferencia. El conocimiento es la forma de existencia del sistema (mejor: es el conocimiento quien le hace existir en esa forma); el conocimiento nuevo se crea cuando se están produciendo cambios en la estructura del sistema. El aumento del conocimiento representa una ampliación del sistema y su reorganización, lo que hace posibles nuevas formas de acción y nuevos resultados. De ello resulta que el conocimiento como tal, no está basado en acción directa alguna de los sentidos”.

Nuestros sentidos no son ventanas sino interlocutores con el mundo

La visión que estamos exponiendo contradice abiertamente la concepción bastante común de que los sentidos son una especie de ventanas por las



que el conocimiento entra “desde fuera” al organismo. Esta idea tomó tanta fuerza que el propio concepto de conocimiento se consideraba dividido en dos subsistemas: el individuo y el medio, el receptor y el emisor, el alumno y el profesor, etc. A partir de ahí, resultó difícil aceptar que, la primera consideración sobre el proceso de aprendizaje sea siempre la de que existe un sistema unificado organismo-entorno y que eso no es válido solamente para las reacciones vitales primarias en el plano bioñ'sico, sino que se aplica igualmente al mundo de los lenguajes.

No es fácil tomar esto en serio porque los argumentos, tanto los de los fisiologistas como los de los mentalistas, parecen tan convincentes que cuesta aceptar que funcionen, epistemológicamente, como supuestos verificados y, por ello, incuestionables. ¿No responde el ojo al estímulo de la luz? ¿No responde el gusto al estímulo del alimento o de la bebida? ¡Qué difícil fue entender que lo que entra por la retina responde sólo en una pequeña parte a los patrones de construcción cerebral/mental del resultado: lo que resulta de estar observando!

¡Cómo actuar para reconstruir el proceso vital de alimentarse como un saborear, del que forman parte los contextos del comer! Resumimos, a continuación, algunos puntos básicos para una visión de los sentidos como interlocutores activos del medio circundante:

- Todo ser vivo necesita conocer de modo activo su entorno para poder seguir vivo y actuar.
- Lo que llamamos conocimiento, en un sentido amplio, es precisamente esta organización dinámica del sistema organismo/entorno, en cuanto le posibilita actuar.
- Nuestros sentidos y todo el sistema nervioso forman una unidad dinámica para la que no sirven las metáforas de la hidráulica, de la mecánica y de los sistemas de circuitos.
- Nuestros órganos sensoriales son, por encima de todo, creadores de conexiones con el medio ambiente; los sentidos no son “ventanas de conocimiento”, sino más bien, instrumentos para verificar hipótesis.
- Las teorías de la percepción (con la excepción, hasta cierto punto, de Merleau-Ponty⁴) generalmente se basan en la idea de la transmisión / recepción de información procedente del medio.



Sesión Seis

- Incluso las que incluyen el movimiento como noción clave en ese proceso, generalmente lo consideran sólo como componente parcialmente modificador de las sensaciones que entran por los sentidos.

Por el contrario, la perspectiva organismo /en torno como sistema unificado resalta dos aspectos: primero, que la percepción es una actividad que abarca por entero el subsistema cuerpo/ mente; y segundo, que está inserta en el sistema organismo / entorno como un todo, repercutiendo en una reorganización específica de los dos niveles. Esto que significa que la percepción se produce como propiedad emergente en el subsistema de corporeidad, inserta en el sistema unificado organismo/entorno.

Cualquier organismo vivo está continuamente "suponiendo cosas" acerca del medio que le rodea, es decir, ejerce en todo momento una compleja actividad eferente (que lleva de "dentro" a "fuera"). El organismo no es un mero receptor de estímulos a los que reacciona enseguida. El organismo vivo es, también y por encima de todo, un creador activo como copartícipe del sistema conjunto organismo/entorno. Veamos una cita aclaratoria sobre la peculiaridad e importancia de esa visión:

"El descubrimiento de esa actividad eferente de los sentidos es probablemente uno de los resultados neurofisiológicos más significativos de las últimas décadas, desde el punto de vista teórico, ya que transforma completamente el modo de concebir los principios básicos de la actividad neuronal. Este 'descubrimiento significa que las neuronas no procesan información ambiental y que el procesamiento de la información, en términos generales, no es una función básica del cerebro humano, como suponían muchos expertos'".

JÁRVILEHTO, T.: Ob. cit., apartado final.



Aprender es una propiedad emergente de la autoorganización de la vida Todo se modifica cuando se aprende

De lo que se ha dicho hasta aquí se deriva la tesis de que el conocimiento surge, como una propiedad autoorganizativa, del sistema nervioso tal como está acoplado a su medio ambiente. Uno de los autores que ha tratado con más ahínco esta cuestión es J.A. Scott Kelso:

“Nuestra tesis es que el cerebro humano es fundamentalmente un sistema autoorganizativo formador de patrones, gobernado por leyes no lineales o dinámicas. En vez de calcular, nuestro cerebro “alberga” («dwelles»), al menos por breves momentos, estados inestables; y cuanto pasa por esas fronteras de inestabilidad puede realizar conexiones flexibles y rápidas. Por hallarse en esa orla de estados críticos, el cerebro es capaz de anticipar el futuro, y no simplemente reaccionar al presente. Eso implica una nueva física de la autoorganización donde, de modo incidental, ninguno de los niveles (o dimensiones) tiene mayor o menor importancia que cualquier otro”.

KELSO, J.A.: Ob. cit., pág. 26.

Aprender no se resume en aprender cosas, si esto se entiende como ir acumulando saberes, en una especie de proceso acumulativo semejante a juntar cosas en un montón. El aprendizaje no es un amontonamiento sucesivo de cosas que se van reuniendo sino que se trata de una red o trama de interacciones neuronales muy complejas y dinámicas, que van creando estados generales cualitativamente nuevos en el cerebro humano. A esto le doy el nombre de morfogénesis del conocimiento. En este sentido, el aprendizaje consiste en una cadena compleja de saltos cualitativos de autoorganización neuronal de corporeidad viva, cuya cláusula operacional (léase: organismo individual) se autoorganiza en cuanto se mantiene en un acoplamiento estructural con su medio.

Kelso deja claro que su objetivo es, efectivamente, “cambiar la manera de afrontar la cuestión de aprender”:

“Lejos de distinguir el cambio en una sola cosa, como se acostumbra hacer al observar la actuación en una tarea determinada, presentaré evidencias de que la configuración de atractores se modifica y se reestructura,



Sesión Seis

a veces de modo drástico, cuando se aprende una determinada tarea. El aprendizaje no se limita a reforzar un rasgo en la memoria o las conexiones sinápticas entre insumos y productos, sino que modifica el sistema entero. En el actual estado de la investigación, nadie sabe aún con exactitud lo que ocurre en un sistema complejo como el cerebro humano cuando se produce el aprendizaje. (...) En el momento actual, las observaciones disponibles nos dicen únicamente que, cuando las personas acaban de aprender algo, se produce un cambio global en su cerebro.

... la clave para entender lo que significa aprender consiste en ampliar la teoría de la autoorganización en los sistemas de no equilibrio, de modo que incluya, particularmente, los conceptos clave de dinámica intrínseca (es decir, las tendencias espontáneas de coordinación preexistentes en el individuo) y de influencias paramétricas específicas (es decir, nuevas modificaciones debidas, por ejemplo, al "clima" reinante en un aula), que actúan sobre esta dinámica.

La expresión 'dinámica intrínseca' se refiere simplemente a las tendencias de coordinación autónoma que existen antes de pasar a aprender algo NUEVO". Ibid, pags. 162-163.

... el punto principal es el siguiente: el aprendizaje no modifica sólo una cosa, sino que modifica todo el sistema. No es solamente una asociación o conexión la que está siendo reforzada, aunque también suceda eso sino que otras conexiones se están modificando en el mismo momento".

Ibid, págs. 159, 162 y 173.



Cuando alguien aprende algo nuevo, no es sólo ese elemento nuevo—motor, lingüístico, conceptual, etc.— lo que se acumula a lo que supuestamente se adquirió ya, sino que se produce una reconfiguración de todo su cerebro/mente en cuanto sistema dinámico.

Surgen muchas preguntas, por ejemplo: ¿ese movimiento se produce siempre, en cualquier aprendizaje, o sólo en aquellos momentos en que existe un aprendizaje significativo? Y en ese caso, ¿qué hace que se vivencie como significativo? ¿Cómo se incluye en eso los temas de la motivación, niveles de expectativas, formas de autopercepción, intensidad emocional, etc.? En mi opinión, tales temas se pueden desarrollar perfectamente dentro de la propuesta teórica general de Kelso. Evidentemente, nadie pretende afirmar que todos los instantes del aprendizaje sean igualmente reconfiguradores en relación con el sistema complejo de atractores del cerebro/mente. Lo que sí se quiere proponer, como teoría explicativa del éxito o fracaso del aprendizaje, es que cualquier proceso pedagógico solamente será significativo para los aprendientes en la medida en que produzca esa reconfiguración del sistema complejo cerebro/mente (y de la corporeidad entera).

Crítica del concepto de representación

Para entender mejor cómo se produce el hecho de aprender es necesario criticar el concepto de representación mental. Dicho en términos sencillos: no existe ninguna “pantalla” de imágenes en nuestras cabezas. Para situarnos en esa problemática, conviene recordar que, en las últimas cinco décadas, surgieron tres tendencias bastante diferentes en las ciencias cognitivas. Son éstas:

- 1. Simbolismo:** trabaja con la metáfora cerebro/ordenador (el cerebro sería un procesador de información).
- 2. Conexionismo:** prefiere el modelo de las redes conexas (redes neuronales complejas).
- 3. Dinamicismo:** estudia el cerebro/mente como una dinámica autoorganizativa en la que surgen estados imprevisibles (un sistema complejo, versátil y adaptativo).

Obviamente, existen interpenetraciones, en especial entre las dos últimas escuelas mencionadas. Hoy día ganan terreno las posiciones científicas favorables al uso preponderante de los conceptos de complejidad



Sesión Seis

dinámica, autoorganización (autopoiesis, en el lenguaje de Maturana y Varela en biología, y en N. Luhmann en la teoría de los sistemas sociales), niveles emergentes, interpenetración de caos y orden, sistemas no lineales distantes del equilibrio, estructuras disipativas, etc.

La noción de representación, además de su historia más remota asociada a teorías mentalistas del conocimiento, sigue presente en las teorías computacionales (metáfora: ordenador) y en las conexionistas (metáfora: redes) acerca del cerebro/mente. En el concepto de representación existe una determinada concepción de la relación entre los sentidos y los procesos mentales; a saber: la de correspondencia y reflejo (espejo). Es decir, precisamente aquella concepción que está siendo directamente cuestionada por los autores ya mencionados. Es lógico que, en la medida en que las teorías representacionistas son consideradas como inadecuadas para explicar los procesos de aprendizaje y conocimiento, también entra en crisis la propia noción de representación.

Francisco Varela se expresa así sobre este asunto:

“Algunos especialistas en ciencias cognitivas siguen convencidos de que el conocimiento se produce sobre la base de representaciones simbólicas; otros entienden que es en realidad una representación de tipo emergente, pero en correspondencia y asociada al mundo exterior y físico. Estos dos grupos están contritados en su mayoría por neurocientíficos. Parece, no obstante, que hoy es necesario cuestionar esta noción de representación distribuida.



... Eso nos lleva a la tercera escuela de ciencias cognitivas, la más reciente: lo que yo llamo visión 'enactiva' del conocimiento. El término 'en acción' (enaction) es un anglicismo que trato de introducir. To enact significa 'hacer emerger', 'constituir de forma activa' (...) El mensaje fundamental de la escuela 'enactiva' consiste en alertarnos ante la noción de representación como base de una explicación del conocimiento, del fenómeno cognitivo. Todo el concepto de representación en su sentido fuerte, consiste justamente en buscar una lógica de correspondencia con algo que precede a la actividad cognitiva (por ejemplo, saber desde el principio qué se quiere transmitir). Me parece que las investigaciones recientes tienden a demostrar que el conocimiento no es preexistente. Por el contrario, es algo que se construye a través de los ciclos de percepciones-acciones, sean individuales o sociales. Estos ciclos van creando recurrencias estables, que constituyen el mundo de los conocimientos".

Por tanto, para Varela, el ámbito cognitivo siempre emerge de una historia de interacciones, que requiere una explicación que evite los equívocos de fijarse unilateralmente en lo que se supone que surge "de dentro" (enfoque

solipsista) o en lo que se cree que viene "de fuera" (enfoque representacionista). En este sentido se trata, como dice Varela de:

"...poner en tela de juicio la idea tradicional según la cual constituimos nuestros conocimientos a partir de representaciones. Eso tiene consecuencias muy importantes para la acción. Se puede decir, de modo esquemático, que el conocimiento de las cosas no preexiste al hecho de conocer sino que es fruto de la actividad, en el tiempo, de un sistema cognitivo. (...) El conocimiento surge de la historia de la acción humana, de las prácticas humanas recurrentes. La historia de las prácticas humanas es lo que da sentido al mundo. En este punto se sitúa la conexión con la gestión de los conocimientos (...) El conocimiento no es, en modo alguno, una cosa que se pueda tratar como una provisión simbólica susceptible de ser transmitida. No se pueden pasar los conocimientos de un lado a otro. El conocimiento se construye siempre sobre la base de un ovillo de acciones, y sobre la lógica de ese entramado de acciones es preciso actuar para poder abrirlo a la flexibilidad y a la transformación."



Sesión Seis

Morfogénesis social del aprendizaje

El concepto de morfogénesis —que significa literalmente “aparición de la forma o formas”— tiene una larga trayectoria en botánica, zoología, geología, etc. La novedad está en su expansión dentro de la antropología, la pedagogía y las Ciencias Sociales.

¿Cuál es, de hecho, el problema que se pretende tratar? En pocas palabras diremos que el propósito es señalar los callejones sin salida, teóricos y prácticos, de las teorías sociales, antropológicas y pedagógicas que no consiguen imaginar nada bajo la forma de procesos autoconstitutivos.

Tengo la impresión de que, en el fondo, son las ficciones ahistóricas acerca del sujeto y de la conciencia las que dificultan percibir que, más allá de la intervención —siempre bastante limitada— de la intencionalidad consciente, existe una compleja dinámica autoorganizativa en todos los procesos vivos, tanto en el plano de los organismos como en el terreno socio-histórico. No saldremos de esos bloqueos mientras sigamos apegados a una visión dual del mundo y de la vida, como la que impregna todo el pensamiento moderno (ilustrado...) sobre la razón, la libertad, el sujeto, la conciencia, etc.

Existe una especie de brecha epistemológica —no sólo de difícil superación, sino casi imposible de ser problematizada dentro del pensamiento moderno— en la conocida cadena de binomios falaces sujeto-objeto, individuo-sociedad, Estado-mercado, micro-macro, consciente-inconsciente, docente-aprendiente o discente, etc.



Las Ciencias Sociales surgieron de dos descubrimientos: la sociedad como estructura, con ámbitos relativamente autónomos, y los procesos de cambio, que van modificando esa estructura social. Las teorías sociales tienen mucha dificultad, para llenar la brecha epistemológica entre estructura social y cambio social. No es extraño que también las teorías pedagógicas —por no haber sabido reunir, de modo epistemológico, las raíces biológicas y los condicionantes socioculturales del conocimiento— sigan teniendo dificultades para pensar conjuntamente el lado instruccional (enseñar) y el lado creativo del conocimiento (aprender).

El concepto de morfogénesis social pretende penetrar en esa brecha epistemológica, como noción alternativa ante la antigua dualidad estructura social/ cambio social. A su vez, el concepto de morfogénesis del conocimiento pretende lo mismo en relación con la antigua dualidad enseñar /aprender, superando, de ese modo, las horribles nociones de transmisión de conocimientos y asimilación de conocimientos.

Una vez más, por mayor brevedad, me acogeré a las formulaciones de un autor que

está trabajando directamente el concepto de morfogénesis social, incluida la cuestión del “individuo como sujeto morfogenético”, el sociólogo español Pablo Navarro”, de la Universidad de Oviedo. Dejo a la creatividad del lector la tarea de trasplantar las ideas de ese autor al campo pedagógico.

“Sólo una teoría estructuralmente activa del cambio social puede resolver (disolver) la dualidad entre estructura (estática social) y cambio (dinámica social) que afecta al pensamiento sociológico desde sus inicios. (...) Una estructura (ya se trate de un organismo vivo o de una institución) capaz de convivir con el fenómeno del cambio, sin quedar aniquilada por ella, debe ser una estructura capaz de transformarse activamente a sí misma, capaz de autotrascenderse como tal. Un cambio relevante para la estructura, y que ella pueda asumir, debe ser un cambio no degradativo, sino estructurante. La noción de morfogénesis, al referirse a una ‘morphé’ o ‘forma’ (en definitiva, una estructura) que se gestiona a sí misma, procura juntar de manera indisoluble los conceptos de estructura y cambio, confiriéndoles precisamente las características señaladas. Por tanto, una estructura capaz de



Sesión Seis

transformarse activamente a sí misma, sin desaparecer como tal, es una estructura morfogenética.

Y, a su vez, un cambio estructurante es un cambio morfogenético. Una estructura morfogenética es intrínsecamente dinámica, no simplemente porque se transforma —también las estructuras inertes sufren cambios degradativos— sino porque pervive en su condición de estructura a través de su propio proceso de cambio. El cambio morfogenético, a su vez, está congénitamente vinculado a la estructura en la que se produce: no le llega como un factor externo sino que la expresa y desarrolla. En realidad, los conceptos de estructura morfogenética y de cambio morfogenético son equivalentes ya que una transformación generadora de estructura y una estructura que se gestiona a sí misma mediante el cambio vienen a ser dos aspectos del mismo tipo de realidad. Parece intuitivamente claro que la estructura social tiene carácter morfogenético y que el cambio social es asimismo una transformación morfogenética. (...)

En el análisis de las realidades sociales, la escala 'molecular' del sujeto individual constituye el nivel de análisis último, el que explica, en última instancia, todos los demás y es, en este sentido, el más 'real'. Por lo tanto, en ese nivel será donde se deberá situar primordialmente la discusión del problema de la morfogénesis social. (...) ... en la realidad social, la escala macro no existe independientemente de las imágenes macrosociales (subjetivas) que constituyen esa realidad, del mismo modo que las realidades microsociales no existen con independencia de las correspondientes imágenes (igualmente subjetivas) que las animan. (...) La constitución de un sujeto es siempre una autoconstitución, opera de modo endógeno en todos los casos.



Dicho de forma más precisa, se trata de una autoconstitución de tipo autopoiético, sometida al requisito de cierre organizacional. En el caso del sujeto social humano, sólo una autoconstitución socialmente relacional es compatible con la condición de agente que lo define (...) En buena parte de la teoría social predomina una concepción al mismo tiempo reductiva y heterónoma del agente. Ignora una de las características más fascinantes del sujeto humano —de su consciencia— que es la capacidad congénita que tiene para generar mundos sociales propios y para autoproducirse dinámicamente como persona, con determinados deseos, intereses, creencias, etc. acerca de esos mundos. Este es precisamente el ámbito peculiar y propio de la morfogénesis social humana, que coincide con el de la morfogénesis de la persona, del agente individual.”

Formas de Aprender - Formas de Pensar

Para terminar, propongo un salto de la flexibilidad de aprender a la de pensar. ¿Cómo sería un modo de pensar que fuese vitalmente morfogenético, es decir, que se elevase a la capacidad de transitar entre diversos mundos del pensamiento,

superando el falso dilema estructura /cambio?

En verdad, siempre estamos “enredados” -literalmente, en-red- con los campos semánticos cuya dinámica nos supera y, en buena medida, nos gobierna. Lo que consideramos pensamiento propio, la mayoría de las veces no pasa de ser variaciones, en la sintaxis y en la prosodia, de campos semánticos ya preconfigurados. El punto clave a destacar es que esos campos del sentido funcionan, por así decirlo, como soportes materiales en predisposiciones neuronales y lingüísticas. Se convierten en nuestros campos del sentido porque acabamos insertos en ellos.

No interesa achacar culpas. Lo que importa comprender es que también el pensamiento individual acostumbra a ambientarse, convivir y evolucionar en el interior de determinadas ecologías biofísicas, biosociales y discursivas. Las formas de pensar corresponden, en general, a los patrones dinámicos del sistema que -conforme nos alertaba G. Bateson- obedece a la ecuación: unidad de supervivencia igual a unidad-mente. Normalmente nos acomodamos en nuestro mundo de pensamiento,



Sesión Seis

constituido por nuestros discursos, que también preestablecen, en buena medida, nuestros intereses (aquello que tiene sentido para nosotros). ¿Es posible aceptar, en el mundo del pensamiento -del que nos apropiamos mediante nuestra reflexión (o hasta más allá, en nuestro organismo)- un pensamiento alternativo siempre abierto, capaz de introducir, en las formas de pensar, lo que la noción de morfogénesis propone como superación del binomio estructura-cambio?

Generalmente, nuestro interés en pensar se circunscribe al mundo ya constituido por nuestros discursos. ¿Cómo sería un pensamiento que admitiese constantemente nuevas formas de su propia autoorganización? Adivino que, para que nos sintamos a gusto transitando por mundos de pensamiento distintos del nuestro, es preciso que lo que efectivamente nos interese sea conservar la vitalidad permanente de nuestro pensamiento, y que encontremos placer en ser capaces de pensar de un modo vivo y abierto. Dicho de otra forma, pensador es quien cultiva un vivo interés por el dinamismo del propio pensamiento, que sólo podrá continuar vivo si reconoce los límites del mundo creado por sus lenguajes. Si toda certeza contumaz es estática, el sentirse seguro del propio pensamiento no depende de ese tipo de certeza, sino de la capacidad de apostar por la vitalidad de la morfogénesis ininterrumpida del pensamiento, haciendo de ello la referencia básica del gozo de estar pensando.

Después de destruir las nociones míticas del sujeto y de la conciencia -heredadas de las lecturas ilustradas o "revolucionarias" de la Modernidad- creo que aún queda la posibilidad de una conciencia, menos petulante, pero suficiente para innovar procesos flexibilizadores del pensamiento.



Sentir lo alternativo

Francisco Gutiérrez

Toda pregunta por lo alternativo es una pregunta por el futuro.

De nada valdría dedicar un análisis a los alcances de formas diferentes de educación si el mismo no fuera ligado a una reflexión sobre las posibilidades en un mundo como el nuestro. La condición de posibilidad de lo alternativo es el futuro.

Nos encontramos, pues, en el para qué de la educación alternativa. Nos centraremos ahora en esa dirección para abordar, en el capítulo siguiente, el cómo, a través del concepto de mediación pedagógica.

Una propuesta alternativa apunta a:

- A. Educar para la incertidumbre
- B. Educar para gozar de la vida
- C. Educar para la significación
- D. Educar para la expresión
- E. Educar para convivir

F. Educar para apropiarse de la historia y la cultura

Los seis puntos constituyen para nosotros aspectos fundamentales del sentido de la educación en estos pocos años que nos separan del fin del milenio. Dejamos abierta la pregunta por el sentido.

Este concepto servirá de hilo conductor de nuestra propuesta metodológica. La búsqueda de un sentido en sistemas tradicionales colmados de sin sentido, en situaciones sociales cada vez más difíciles y cambiantes, es la condición más importante de cualquier propuesta alternativa.

Lo alternativo representa siempre el intento de encontrar un sentido otro a relaciones y situaciones, a propuestas pedagógicas.

Tarea nada sencilla, por cierto, porque en la misma se compromete el sujeto de la educación que, precisamente por eso, se hace sujeto y no objeto de la misma. Ya no se trata de distribuir



Sesión Octava

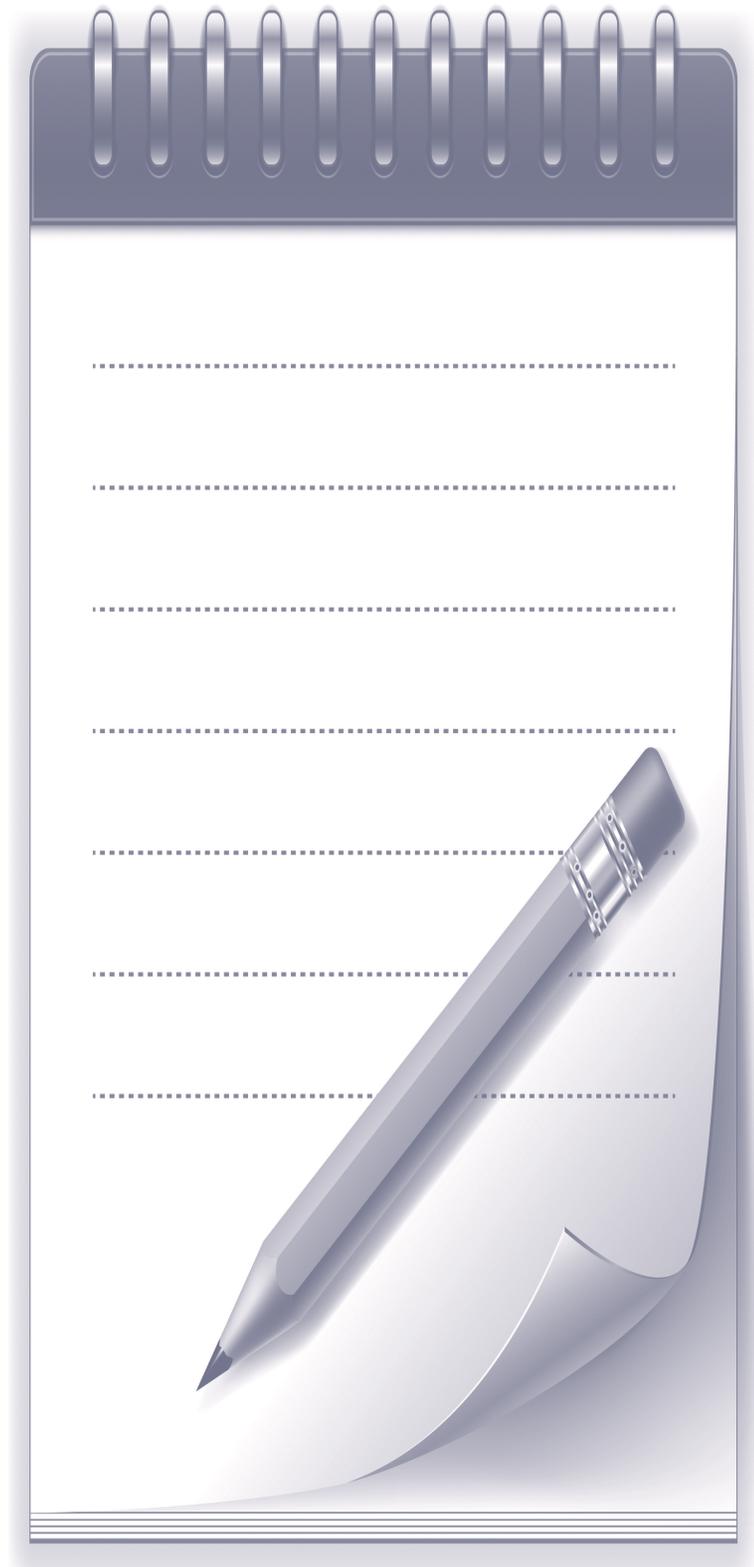
“sentidos” a diestra y siniestra (léase “objetivos terminales”, “metas” y todo lo demás) y condicionar todo el proceso a esos sentidos impuestos al sujeto. Se trata de construir sentido en una relación en la que entran la creatividad, la novedad, la incertidumbre, el entusiasmo y la entrega personal.

A.Educar para la incertidumbre

“El autoritarismo está lleno de certezas”, afirma Francisco Vío Grossi, y la escuela, por lo mismo, también. Nadie nos educa para vivir en la incertidumbre, solo la vida se encarga de ello, y ¡a qué precio!, sobre todo para quienes carecen de recursos que permitan hacerle.

La vida humana se organiza en una lucha contra la incertidumbre. Nadie duda de tal afirmación: la familia, las otras instituciones sociales, como el estado, las iglesias, la escuela, la legislación, tratan siempre de sembrar alguna seguridad en un mundo signado por todo tipo de riesgos. Enorme tarea ésta, en especial cuando le toca desarrollarla a todos y cada uno de los seres humanos.

Pero la lucha no es tan real como parece. En manos de la mayoría de las instituciones sociales, ella se convierte en el esfuerzo de lograr la ilusión de certidumbre, sea a través de sistemas pedagógicos condicionados y condicionantes, de salidas políticas mágicas, de propuestas “utópicas” a la medida de los sueños y de seguros de vida, vejez y muerte.



El resultado es una negación sistemática de la incertidumbre, cuando nadie escapa a ella. En el antiguo México se veneraba a una deidad dueña del destino de hombres y dioses: Texcatlipoca. Al menos para las grandes mayorías de la población latinoamericana ese reinado no dejó jamás de estar presente.

No hace falta aquí traer cifras sobre pobreza y desnutrición que ya a nadie sorprenden ni conmueven. Tampoco es necesario insistir en la falta de oportunidades que brinda la sociedad en estos procesos irresistibles de ajustes estructurales, tan cercanos a aquello de “la operación fue un éxito, el enfermo falleció”. A mayor búsqueda de seguridad en los aspectos macroeconómicos, mayor incertidumbre para la vida a escala micro (¿es que hay otra escala de la vida, sentida, vivida cada día?).

Y sin embargo, por momentos se nos privilegia la incertidumbre. El ejemplo más cercano está en la guerra del Golfo. Nadie discute aquí las intenciones y las acciones de Hussein dentro y fuera de su país, pero, de improviso se convirtió en el hombre más odiado de la tierra, dueño del cuarto ejército más poderoso, capaz de

arrastrarnos a todos a una catástrofe nuclear... y luego semejante amenaza se derrumbó como un tigre de papel. Los medios masivos (no ellos, sino quienes los mueven) privilegia certidumbres e incertidumbres, según el vaivén de los intereses políticos.

¿Qué significa educar para la incertidumbre en una sociedad como la actual?

Lo primero:

Educar para interrogar en forma permanente la realidad de cada día y por lo tanto, no enseñar ni tampoco inculcar respuestas.

No se trata de una pedagogía de la respuesta sino de una pedagogía de la pregunta, como dice Freire.

La incertidumbre actual es de tales dimensiones que nadie y menos aún un educador tiene las respuestas. Estas son siempre respuestas del pasado, tal como lo muestran hasta el cansancio los libros de texto y buena parte del discurso escolar. Si eso es válido en el plano de los conocimientos sistematizados, mucho más lo es en el del acontecer cotidiano.



Sesión Octava

Lo segundo:

Educar para localizar, reconocer, procesar y utilizar información

Ya en la década del 40 Norbert Wiener, en su obra *Cibernética y Sociedad*, insistió con toda claridad, en la relación entre información e incertidumbre: a mayor falta de aquella mayor dimensión de ésta. Nuestros niños, nuestros jóvenes, crecen en la máxima desinformación en un mundo movido y saturado por información, (Castilla del Pino, Carlos; 1970).

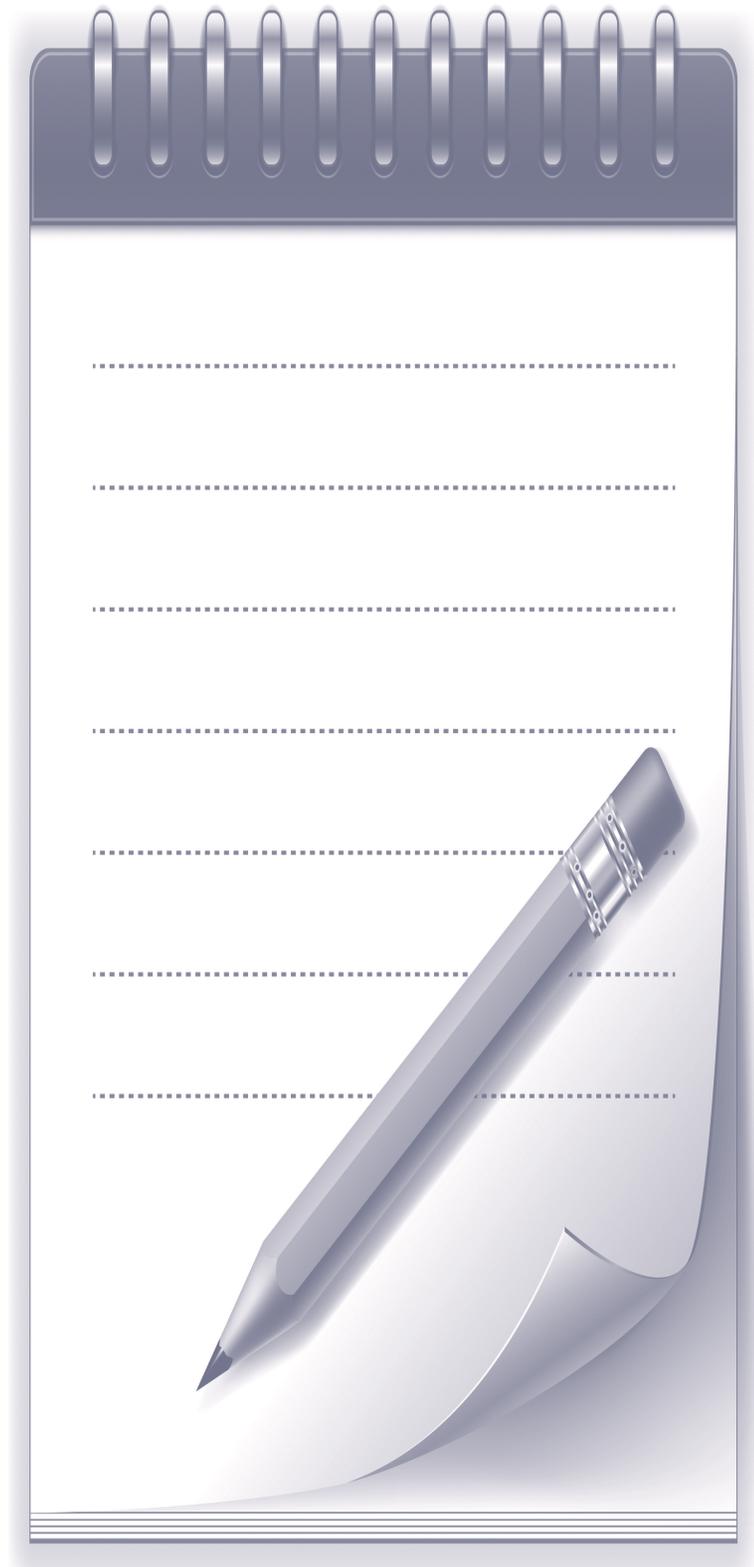
Y aun cuando se cuente con algún volumen de información, ello no asegura su utilización para resolver la propia vida. El drama de nuestra escuela no es tanto su crónica desinformación, sino que no ofrezca recursos, metodologías para trabajar con una información existente, presente por todas partes (Lima, Lauro de Oliveira; 1978).

Lo tercero:

Educar para resolver problemas

En una sociedad en la que la incertidumbre crece día a día se le plantean a cada quien problemas cotidianos por resolver, desde las relaciones inmediatas hasta la búsqueda de formas de supervivencia. La práctica de resolución de problemas está orientada siempre hacia el futuro, toda vez que ella significa el diagnóstico, la comprensión y la decisión entre más de una alternativa.

Pasa a primer término aquí la práctica, la acumulación de respuestas acertadas y de información muerta no siempre (o casi nunca) sirven para



resolver los problemas cotidianos. La solución de problemas puede verse en un doble sentido:

- a) El enfrentamiento a la incertidumbre de cada día.
- b) La actitud activa ante una situación nueva que pide creatividad, capacidad de relacionar los conocimientos adquiridos y de buscar otros nuevos.

Lo cuarto:

Educar para saber reconocer las propuestas mágicas de certidumbre, para desmitificarlas y resignificarlas

Estas propuestas, como señalamos más arriba, aparecen a diario en espacios como la vida cotidiana (lugares comunes sobre el amor, la riqueza, el éxito), la escuela (a mayor consumo de años escolares mayor salario), el Estado (la iniciativa privada, por sí sola, por su propio empuje, crea democracia y libertad), los medios (la caída de Hussein asegura un nuevo orden internacional), la publicidad (todo va mejor con Coca Cola).

Saber reconocer, desmitificar y resignificar es poder enfrentarse a los distintos textos sociales para leerlos críticamente. Se trata de pasar de consumidor de textos a lector crítico de los mismos y, por lo tanto, de las intenciones de sus autores (sean estos individuos, sectores sociales o instituciones).

Lo quinto:

Educar para crear, recrear y utilizar recursos tecnológicos de escala humana

Si hay un espacio privilegiado de la difusión de ilusorias formas de certidumbre, éste es el de la tecnología. Piénsese en toda la gama de objetos electrónicos, en las computadoras, en los programas difundidos masivamente.

Nadie pretende rechazar una realidad, la tecnología es parte de nuestras sociedades, lo queramos o no. Pero se trata de ofrecer alternativas para comprender su sentido, sus limitaciones y sus posibilidades.

Entendemos tecnología en el amplio sentido del término, desde los mínimos recursos disponibles en el medio rural campesino hasta los más sofisticados elementos computacionales.



Sesión Octava

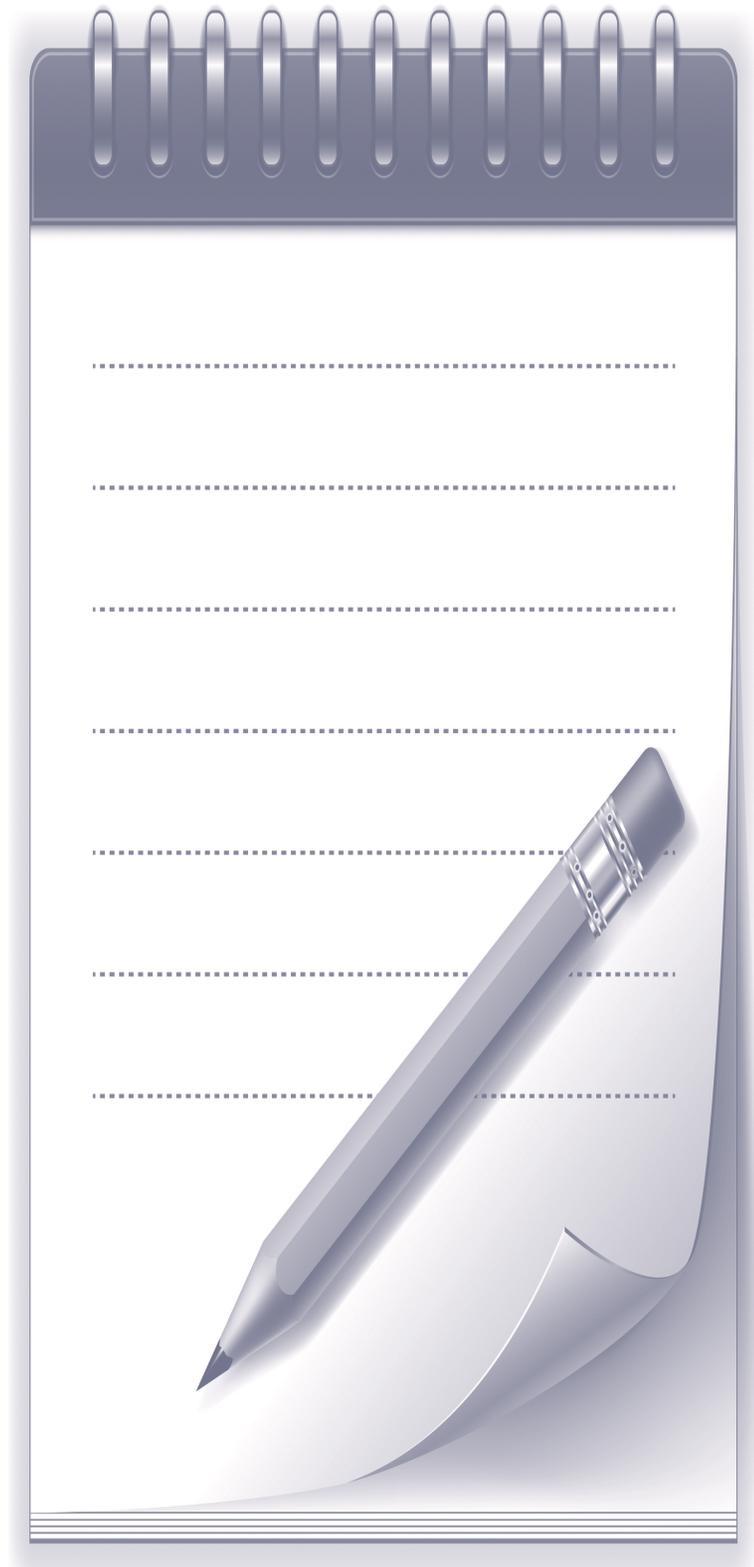
B.Educar para gozar de la vida

Antes de recibir la avalancha de críticas a esta propuesta aclaramos las cosas a través de una simple pregunta: ¿Cuándo gozas de la vida?

- Cuando te entusiasmas, es decir, cuando sientes que tienes un Dios adentro, como lo dice la etimología: la alegría de ser y de vivir;
- Cuando te sientes útil, cuando reconoces tus progresos;
- Cuando juegas con la palabra, la compartes en el diálogo, construyes con ella;
- Cuando te sientes alguien entre los demás, en el goce del encuentro;
- Cuando compartes los alimentos, un vaso de vino, una taza de café, la intimidad, los sentimientos;
- Cuando creas, recreas y procreas, cuando ves nacer y crecer tu obra;
- Cuando cantas para y entre los otros;
- Cuando ves un amanecer o la espalda dorada del mar al caer la tarde;
- Cuando te encuentras con expresiones como “gracias a la vida que me ha dado tanto” de nuestra querida Violeta Parra, y muchas otras de la poesía latinoamericana;
- Cuando trabajas en lo que te agrada y te realizas como ser humano;
- Cuando vives intensa y libremente tu afectividad.

¿Por qué no se educa en, por y para el goce?

Porque la escuela ha tergiversado hasta su propia etimología, ya que para los antiguos era el lugar del disfrute en la creación y el diálogo. En estos tiempos de incertidumbre, de ajustes estructurales y de nuevos órdenes internacionales, nuestras grandes mayorías están siendo condenadas a vivir en el sufrimiento, en contra de un principio básico de la vida: el goce.



Demasiado nos atrae la realidad actual como para sumarle a ella una educación enemiga del mismo goce. La pregunta es, entonces: ¿Cómo educar en, por y para el goce?

Educar para el goce significa generar entusiasmo. Generarlo siempre, en todas y cada una de las actividades, de los ejercicios, de las prácticas, de los ambientes, de las relaciones, de los resultados, de los progresos, de los errores incluso.

¿Qué significa un proceso educativo sostenido por el entusiasmo?

- Significa que todos los participantes en el mismo se sienten vivos, comparten su creatividad, generan respuestas originales, se divierten, juegan, gozan.
- Educar por el goce significa movilizar las energías en una aventura lúdica compartida, sentir y hacer sentir, participar entregando lo mejor de sí y recibiendo lo mejor de los otros.

Todo ello implica necesariamente un ambiente gozoso, tanto en los recursos materiales como en

el encuentro humano. Entra aquí la riqueza de los sentidos, de la imaginación y de la creación colectiva. Si hemos nacido para gozar tenemos todo el derecho a aprender a gozar.

Esto va directamente en contra de modelos ilusorios del goce, como los difundidos a escala masiva por la publicidad. Hay otras formas, como las respuestas a la pregunta antes formulada:

¿Cuándo gozas la vida? Si la actual escuela no enseña a gozar, el sentido de una educación alternativa es educar para el goce. El goce es un punto de partida y de llegada, un acicate para vivir y la clave de la vida misma.

C. Educar para la significación

En educación no hay nada insignificante, aunque la tarea de significar está casi siempre en manos de la institución y de sus funcionarios. Una propuesta alternativa busca procesos significativos que involucren a educadores y educandos.



Sesión Octava

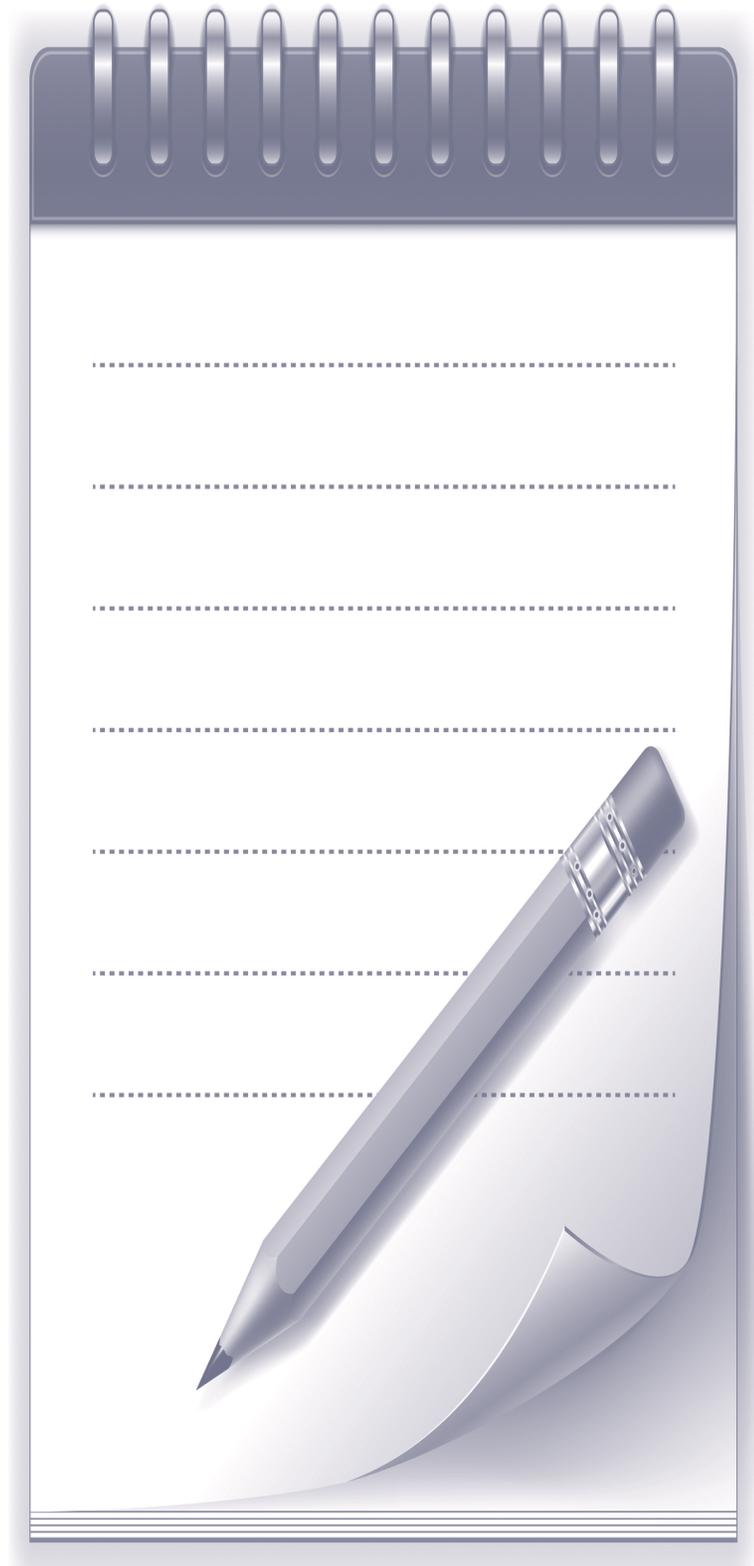
¿Qué significa significar?

1. dar sentido a lo que hacemos,
2. incorporar mi sentido al sentido de la cultura y el mundo,
3. compartir y dar sentido,
4. comprender el sinsentido de ciertas propuestas educativas, políticas y culturales,
5. relacionar y contextualizar experiencias,
6. relacionar y contextualizar discursos,
7. impregnar de sentido las diversas prácticas y la vida cotidiana.

Estos siete puntos no son casuales. Cuando alguno de ellos (y otros no mencionados) falta, el trabajo educativo pierde sentido, es decir, no significa nada para quien lo hace. Todo esto lleva a convertir en objeto al verdadero sujeto de educación.

Una tarea sin sentido vale para sistemas carcelarios. Años atrás una de las Islas Galápagos funcionaba como prisión. Aún quedan restos de una construcción levantada por los reclusos: un muro en medio de un paraje desierto. Los guardias se divertían con eso: construir un muro que comenzaba en cualquier parte y no terminaba en ninguna. Luego de meses de trabajo destruirlo y comenzar otra vez. Y así sucesivamente.

Este era un sinsentido total. Pero hay otros múltiples ejemplos, como el del sentido centralizado en unos pocos especialistas, en tanto que los estudiantes o los trabajadores son simples instrumentos del mismo.



Una educación consentida educa protagonistas, seres para los cuales todas y cada una de las actividades, todos y cada uno de los conceptos, todos y cada uno de los proyectos, significaban algo para su vida.

La capacidad de dar sentido, de significar el mundo y la propia experiencia, pasa por la capacidad de criticar los sentidos y los sinsentidos ajenos. Nada más lejos de la educación, así entendida, que una obediencia ciega a un mando superior. Veamos un ejemplo por demás común en América Latina:

“El que manda debe estar solo, por cierto; pero debe estarlo también para mantener el secreto de sus motivos. No debe explicar nada. Hasta la orden más desatinada debe cumplirse sin que nadie se atreva a cuestionarla... pues al que obedece no puede dudar que sus superiores son los más sabios y capaces: la menor sospecha en contrario es catastrófica... y esta convicción solo puede fundarse en el misterio que rodea al que manda, cuyos motivos deben estar fuera del alcance del subordinado.” (Luna, Félix: 1992; 50)

El sentido no se imparte a base de órdenes ni de misterio, se construye en una relación solidaria.

D. Educar para la expresión

Regla de oro: sin expresión no hay educación

Juguemos con las palabras: re-presión, su-presión, im-presión, com-presión, de-presión y ex-presión

Re-presión: acción y acto de reprimir, controlar, ordenar, coaccionar

Su-presión: acción y acto de suprimir, eliminar, quitar

Im-presión: acción y acto de imprimir, fijar, poner un sello en una materia blanda, dejar huellas, grabar

Com-presión: acción y acto de comprimir, oprimir, apretar, estrechar, reducir

De-presión: acción y acto de deprimir o deprimirse; hundir alguna parte de un cuerpo, humillar, rebajar, negar las cualidades de una persona, producir decaimiento de ánimo.

Ex-presión: acción y acto de expresarse, exteriorizar, sacar fuera lo que uno tiene adentro, comunicar, manifestar, hacer público.



Sesión Octava

Quien no se expresa se reprime, es suprimido, está sujeto a que le impriman el sentido como a una materia blanda, a que lo compriman y lo depriman.

Vale un ejemplo:

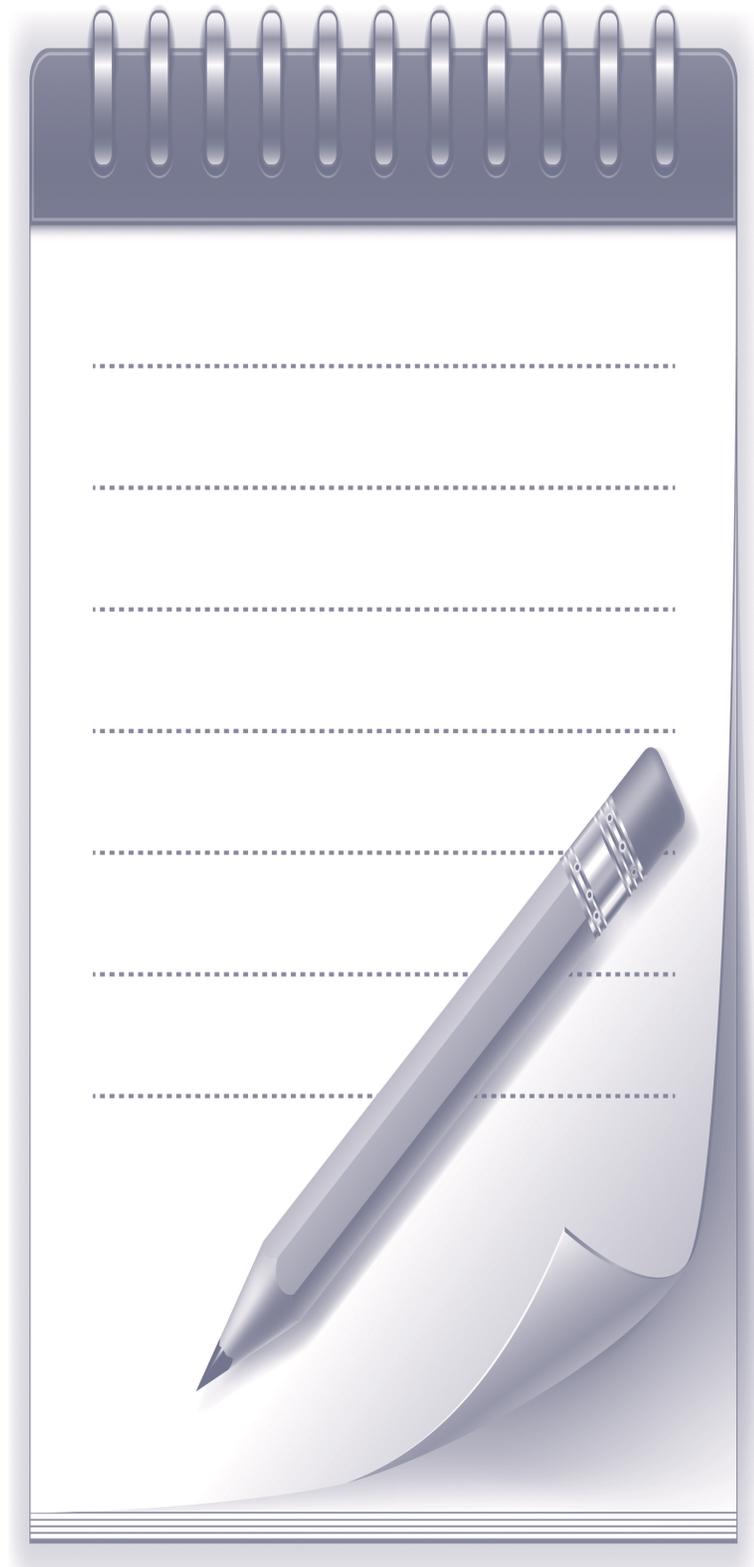
El maestro, en las antiguas formulaciones que no acaban nunca de pasar, es el modelador de los jóvenes, es quien escribe la materia del futuro.

El dar sentido no es solo un problema de comprensión sino, sobre todo, de expresión. Wegel afirmaba: *“cuando faltan las palabras falta el pensamiento. Seamos más drásticos, cuando faltan las palabras, falta la libertad. La capacidad expresiva significa un dominio del tema (significado) y de la materia discursiva (significante) y se manifiesta a través de claridad, coherencia, seguridad, riqueza, belleza en el manejo de las formas de los diferentes lenguajes.”* La capacidad expresiva es una conquista, a nadie se la regala graciosamente la sociedad en general y mucho menos la escuela.

Dejemos estos argumentos como base de nuestra propuesta alternativa: una educación a distancia que no pasa por la constante y rica expresión de sus interlocutores sigue empantanada en los viejos moldes de la respuesta esperada y de los objetivos sin sentido.

E. Educar para convivir

Educar, entonces, para vivir con, porque estamos en el mundo para entreayudarnos, no para entredestruirnos, como decía don Simón Rodríguez. Por ello, todo aprendizaje es un interaprendizaje. La frase fue acuñada también por don Simón.



La clave pasa por lo compartido, por lo que puede ser aprendido de los demás. Resulta imposible el interaprendizaje si se parte de una descalificación de los otros. Es imposible aprender de alguien en quien no se cree. Cuando se cree en los otros se es co-responsable; la obra, la propia formación y la de los demás, es producto de una interacción, comunicación y colaboración. Estos conceptos, es sabido, suelen no aparecer en las orientaciones de la escuela actual, salvo cuando lo hacen a modo de vagos objetivos. Pero son parte de realidades, de situaciones latinoamericanas. Veamos cómo se dan en una experiencia reciente.

En la economía convencional los distintos factores económicos son integrados y subsumidos bajo las categorías de capital (factor K) y trabajo (factor L). Nuestro factor C, que así lo hemos denominado porque en el nuestro y en varios otros idiomas comienzan con dicha letra varios de los términos con que podemos nombrarlo, a saber cooperación, comunidad, colaboración, coordinación, colectividad; consiste en el hecho de que un elemento comunicatorio de acción y gestión conjunta, cooperativa y solidaria, presente al interior de estas unidades económicas,

tiene efectos tangibles y concretos sobre el resultado de la cooperación económica. Efectos concretos y específicos, tales que puede discernirse una particular productividad dada por la presencia y crecimiento de dicho elemento comunitario... (Razeto, Luis; 1990)

En síntesis, no se puede educar para convivir si no se educa en la cooperación y participación colectiva, en el interaprendizaje. La escuela está organizada para aislar a los educandos, de manera que no trabajen entre ellos sino con el docente. Este aislamiento suele ser presentado como uno de los elementos básicos de la situación de quien sigue un proceso de educación a distancia. Se habla de las personas dispersas, que siguen materiales instruccionales sin conexión alguna entre ellas.

Una propuesta alternativa reivindica necesidades humanas tan básicas como la convivencia, las relaciones interpersonales, la participación, el afecto, y todo ello es posible en experiencias de educación a distancia, siempre que el sistema correspondiente se organice para permitir el trabajo en grupos, para dar oportunidades al intercambio de experiencias y de información.



Sesión Octava

Todo ello porque:

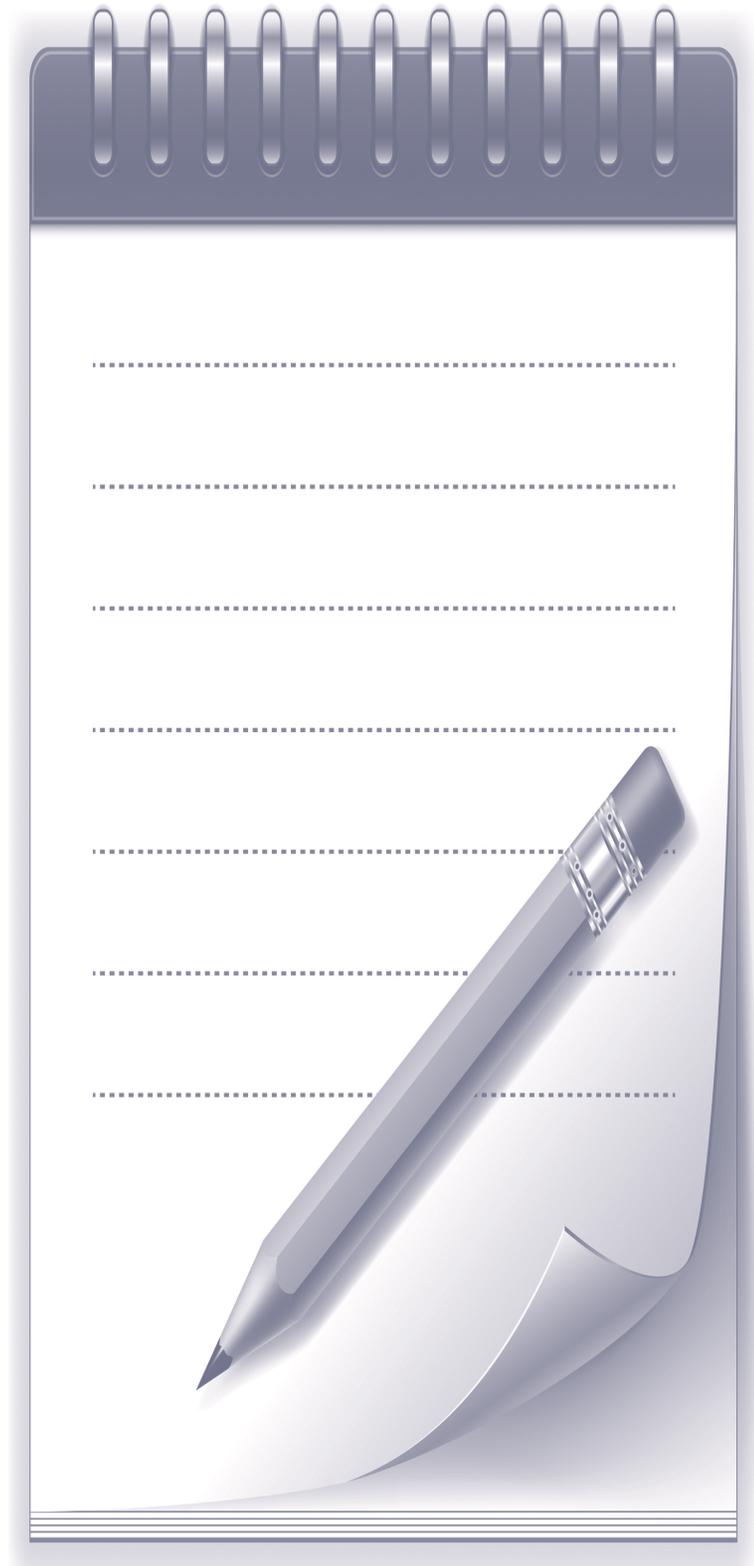
“La solución de los problemas y la satisfacción de las necesidades se espera del autodesarrollo de los propios sujetos organizados.” (Razeto, L.; 1990).

La propuesta alternativa considera al grupo como un ámbito privilegiado para el interaprendizaje, entendido como recreación y producción de conocimientos, por la dinámica y la riqueza que aporta a través de la confrontación de ideas y opiniones propias de las experiencias previas de cada participante: la posibilidad del logro de consensos y disensos en una dinámica permanente de acción – reflexión – acción.

F. Educar para apropiarse de la historia y la cultura

Somos seres históricos. Esta afirmación ha sido ya hecha y no representa ninguna novedad. Pero vale la pena insistir en su sentido: somos producto de experiencias anteriores, de conocimientos, vivencias, tecnologías, cultura, aciertos, errores, violencia, encuentros y desencuentros atesorados a lo largo de generaciones. Somos producto de esa historia general y de nuestra bibliografía, de la manera en que lo general es vivido en nuestra vida cotidiana.

La escuela también es historia, como cualquier institución responde a condicionamientos sociales, a una acumulación de formas de percibir al hombre y de ubicarlo en este mundo. Pero a la vez, la escuela trabaja como si la historia no existiera, y en todo caso, se encarga de deshistorizar los procesos de enseñanza – aprendizaje.



Extraña paradoja: la escuela es histórica (en el sentido de sus condicionamientos) y al mismo tiempo ahistórica por estar volcada hacia el pasado, tanto en sus contenidos como en sus métodos. Su pasión es el coleccionismo de cadáveres y no hay nada menos histórico que un cadáver. Por lo mismo, la escuela cierra espacios a la cultura vivida, a la de cada día, a la producida en las relaciones sociales.

Su cultura es la de los textos y la de las referencias a sistemas científicos y artísticos atrasados en relación con la dinámica social del presente. Y esto aunque de vez en cuando aparezcan recursos tecnológicos, como medios audiovisuales o incluso la televisión y hasta la misma computación. La escuela todo lo domestica, todo lo incorpora a su discurso desvirtuado, carente de visa.

No desconocemos experiencias valiosas en América Latina, pero la tendencia a la inercia suele tener más fuerza que muchos intentos de cambios.

¿Cómo educar para la apropiación de la historia y de la cultura?

En la medida en que una propuesta se centra en el aprendizaje (autoaprendizaje e interaprendizaje) y no en la enseñanza, el rol protagónicos del proceso se desplaza del docente al educando. Este solo hecho abre el camino al acto educativo, entendido como construcción de conocimientos, intercambio de experiencias, creación de formas nuevas. Y una apropiación de la historia y de la cultura. El camino no es el de preparar para hacer historia y cultura en el futuro, sino lograrlas aquí y ahora, haciendo historia y haciendo cultura en cada acto educativo. En la cultura se educa por la producción cultural, porque todo producto cultural y su proceso son educativos. Esto vale tanto por la apropiación de lo creado por otros hombres como por la creación inherente al acto educativo.

Se educa para la apropiación ofreciendo caminos a las virtudes activas. La escuela privilegia virtudes pasivas: obediencia, sumisión, orden, memoria, puntualidad, y castiga virtudes: creatividad, riesgo, crítica, imaginación, intuición. Son estas últimas las que hacen historia. Se trata de elegir entre un hombre sometido a la historia y un hombre o una mujer que hacen historia.



Sesión Octava

La educación a distancia tradicional, anclada en general en la obsesión por la respuesta correcta, busca acomodar a sus estudiantes a una historia ya hecha, en la que ninguna novedad, ninguna aventura de la imaginación o de la inteligencia caben.

Una propuesta alternativa se orienta, a través de la mediación pedagógica, a promover y cultivar las virtudes activas. Uno se apropia de la historia y de la cultura en el interaprendizaje, en la interrogación a la propia situación, en la invención, en el planteamiento de alternativas, en la aplicación, en la práctica, en la alegría de construir y de imaginar.

"Los recursos, estrategias, procedimientos y ejercicios de un texto tienen razón de ser en la medida en que promuevan el aprendizaje".

Gutiérrez y Prieto. Mediación Pedagógica



LA SOCIEDAD DE LOS POETAS MUERTOS

DE PETER WEIR

Para los lectores que no tuvieron la oportunidad de ver la película, ofrecemos a continuación una breve síntesis de la misma.

El profesor Kini se incorpora como docente a una de las más prestigiosas preparatorias de los Estados Unidos, dispuesto a llevar a cabo los cambios pedagógicos que quiso y deseó desde los años en que fue estudiante de esa misma preparatoria.

Es importante tener presente que el nuevo profesor, como egresado de dicha escuela, conoció a cabalidad la trayectoria histórica y las rutinarias actividades “educativas” que condicionan negativamente hasta alienar a los estudiantes –tal y como él fue alineado– por lo que está dispuesto a luchar para lograr un espacio realmente educativo.

La película se inicia con la lección inaugural que reafirma en *solemne proclama* los valores que fundamentan su existencia, el funcionamiento y los objetivos de la institución.

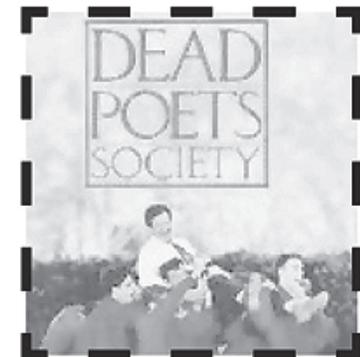
Las primeras escenas de la vida del nuevo año escolar, muestran las rutinarias actividades de los profesores tradicionales contrastadas con las novedosas estrategias

metodológicas del nuevo profesor quien aprovecha cuanta oportunidad se le presenta para reflexionar con los estudiantes, analizando las causas y consecuencias de cada uno de sus actos. Lo hace con humor, con gran espíritu crítico y con la serenidad de quien está convencido del sentido que se debe dar a los procesos educativos.

Muy pronto los estudiantes toman conciencia del sentido pedagógico que les permite realizarse como seres humanos en un aprendizaje gratificante, vital y significativo.

Tratan de llevar a cabo este aprendizaje dentro y fuera del horario y de las actividades reglamentadas. Nace así La Sociedad de los poetas muertos que contra viento y marea, tratan de implementar y llevar adelante. Para ello, se organizan y asumen las responsabilidades individual y grupalmente.

Las diferentes sesiones de la nueva sociedad ponen de manifiesto el sentir de la nueva pedagogía y lo bien y rápido cómo asimilan las enseñanzas del nuevo profesor.



Sesión Novena



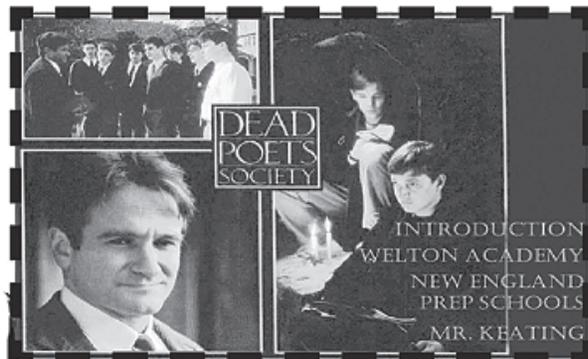
En una de las sesiones de la nueva sociedad aparece resuelta la coeducación en respuesta a una de las más sentidas necesidades de los estudiantes. Más aún, uno de ellos argumenta, en el periódico escolar, la importancia de la coeducación. Este incidente lleva a las autoridades a desencadenar una brutal represión indigna, a todas luces, de una institución que se proclama de las más prestigiosas de los Estados Unidos.



En otro conjunto de secuencias, el director de la película muestra a Neil Perry, -el principal protagonista de los jóvenes- que se incorpora como primer actor, a una obra de teatro que evidentemente también es aprovechada, es la película para poner de manifiesto lo absurdo de la pedagogía vigente en la institución desde más de cien años atrás.

El autoritarismo institucional es fuertemente reforzado con la imposición de los absurdos valores familiares causantes inmediatos del suicidio de Neil. Este trágico e inesperado desenlace confronta brutalmente a el sentido de las dos pedagogías, cuyas manifestaciones se seguirán dando a lo largo de toda la película.

Como era de esperar el profesor Kini es expulsado. Tanto los padres de familia, como las autoridades le consideran el verdadero causante, no sólo de la muerte de Neil, sino de todos los actos de indisciplina y de rebelión. La escena final, en su sencillez, es la demostración de la necesidad del cambio educativo exigido por las nuevas realidades sociales.



La belleza de la fotografía, un guión perfectamente ejecutado, una actuación bien llevada, hacen de la película no sólo un documento cinematográfico de gran valor sino y uno de los testimonios pedagógicos más interesantes y significativos.

EL SENTIDO DE:
LOS DOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS

Esta película de Peter Weir presenta dos discursos pedagógicos entrecruzados y opuestos. El inherente al mantenimiento del sistema, que para efectos de este estudio, llamaremos **discurso pedagógico justificador**.

Y el que se le contrapone como un cuestionamiento sistemático razón por la cual le llamaremos **discurso pedagógico crítico**.

Uno y otro parten de supuestos y prácticas diferentes, lo que les confiere el carácter dialógico que facilita la comprensión del significado y de su sentido pedagógico.

Es interesante comprobar que a todo lo largo de la película funcionan como discursos contrarios, que se dan en un solo proceso lineal que se desarrolla en un mismo tiempo y espacio. Para ayudarnos en la visualización de los aspectos referenciales claves, hagamos un rápido análisis del lenguaje del guión cinematográfico como del lenguaje de la película.

*“No le temo a la limitación de la inteligencia,
 porque no la hay.
 Pero si sé, que el miedo restringe la inteligencia,
 Y nosotros enseñamos a nuestros hijos e hijas
 a temer, competir, ambicionar, y por lo tanto,
 a restringir su inteligencia.
 La verdad es que lo único que amplía la
 inteligencia es el amor.
 Los seres humanos somos todos, esencialmente,
 igualmente inteligentes.
 En cierta manera, toda la niñez es superdotada
 si no los restringimos
 o negamos en la dinámica emocional”.*

H. Maturana, Transformación en la Convivencia



Sesión Novena

EL SENTIDO DE:

DISCURSO PEDAGÓGICO JUSTIFICADOR

Se inicia la película con la solemne sesión inaugural presidida por el rector, y con la participación del claustro de profesores en pleno, de los estudiantes y los padres de familia.

Aunque forma parte del contexto es significativamente importante destacar el encendido de las candelas ("luz del conocimiento") y el desfile de la entrada de las mismas candelas junto con los estandartes y los escudos de la institución.

La luz de las candelas (brillantez) y junto con los escudos de los estandartes (tradición) enmarcan ideológicamente el contenido del discurso pronunciado por el rector en la sesión inaugural. Tanto el contexto como las palabras del rector ponen de manifiesto que la **tradición** constituye uno de los valores fundamentales del discurso pedagógico:

Desde hace 100 años respondemos a la misma inquietud y preocupación que se resume en los cuatro principios siguientes que los estudiantes de pie, proclaman al unísono:



-Brillantez

-Honor

-Disciplina

-Excelencia

LAS VIRTUDES IMPLÍCITAS EN EL DISCURSO JUSTIFICADOR

La **excelencia** es resultado de la disciplina. Es así como desde los primeros días del año escolar se debe poner bien de manifiesto el valor de las normas disciplinarias como las que entresacadas de las órdenes que los docentes dan a los estudiantes en las primeras horas de clase:



-Habrás reportado cada semana.

-Para mañana se estudiarán las 20 primeras preguntas del capítulo primero.

-Al que no entregue las tareas se le restará un punto.

Esa misma **disciplina** preside los procedimientos y metodologías, es importante repetir, memorizar, obedecer, estar permanentemente ocupados en actividades, (no importa que para los estudiantes estas actividades no tengan significado alguno; lo importante es que lo tenga para la institución).

La disciplina conlleva otras "virtudes" como la obediencia, el orden, la limpieza.



- No me contradigas en público.*
- No te atrevas a hablar.*
- Endereza los hombros.*

Así mismo cabe destacar la importancia que las normas institucionales conceden a la jerarquización y consiguientemente al sometimiento.



- No creo que a la administración le guste la idea.*
- Mi papá no me dejó hacer.*
- Es preciso cumplir a cabalidad con las reglas establecidas.*

Ninguna de las virtudes del **discurso pedagógico justificador** se puede llevar a la práctica sin una fuerte dosis de individualismo.

Interesa que cada uno salga adelante con su esfuerzo y voluntad. Los interrogatorios, las acusaciones, los mismos castigos físicos, ponen en evidencia que cada uno debe responder por sí mismo. Es cuestión de honor. Por eso las amenazas y lógicamente el miedo a la expulsión, juegan un papel crucial en la "formación" de la personalidad de cada estudiante.

Hay una frase clave que resumen este clima: "**No te permito que me respondas en público. Cuando te gradúes podrás responder**".

El sometimiento, el orden, la obediencia, el miedo, el silencio, la paciencia, cobran una especial relevancia en la escena familiar en que el padre de Neil le recrimina el haber salido de las normas y haber emprendido un camino diferente al que sus padres habían programado para él.

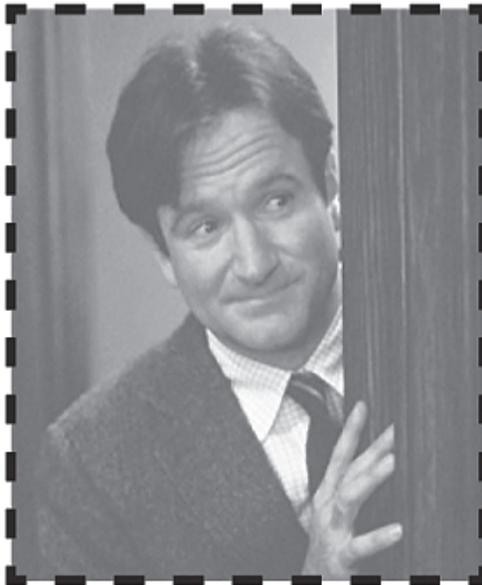


Tal como le dice el padre a Neil:

- Diles que renunciarás.*
- No me importa. Termina con eso. Está claro.*
- Hago muchos sacrificios para tenerte aquí.*
- Insistes en desafiarnos—No me harás arrepentirme.*
- No te dejaremos arruinar tu vida.*
- Irás a un colegio militar.*
- Luego irás a Harvard y te harás doctor.*
- Tiene oportunidades que yo nunca tuve.*

Sesión Novena

EL SENTIDO DEL DISCURSO PEDAGÓGICO CRÍTICO



El profesor Kini, protagonista-generator de este discurso principia rompiendo esquemas. Entra en la clase silbando, despreocupado, relajado, dispuesto a dialogar con sus alumnos. Les pide salir del aula y trasladarse al hall del colegio de cuyas paredes cuelgan las fotografías de las promociones anteriores que "muchas veces han pasado frente a ellas sin verlas".



Como un primer recurso pedagógico y valiéndose de las fotografías enfrenta, a los jóvenes con los valores tradicionales. En segundo lugar deja bien claro quiénes son los sujetos del proceso educativos: quiénes lo fueron a través de los 100 años de historia del "college" y quiénes son en la actualidad.



- Ellos, los de las fotos, no fueron diferentes a como son ustedes.
- Es el mismo porte.
- También están llenos de hormonas como ustedes.
- Ustedes se creen invencibles como se creyeron ellos.
- El mundo de ellos es el mismo de ustedes.



Esa realidad, el pasado y el presente, que la cámara enfrenta y confronta reiteradamente, es reflexionada grupalmente con la ayuda del profesor y con el recurso didáctico de las fotografías. El profesor como protagonista histórico (también está en las fotos) y protagonista actual, (está con ellos) se enfrenta críticamente al referencial axiológico que es preciso evidenciar y denunciar. Pero lo hace anclado en la realidad y dispuesto a enfrentarse arriesgadamente con el futuro.



- Todos seremos alimento de los gusanos.*
- Dejaremos de respirar un día.*
- Moriremos.*

Pero la reflexión no puede quedar en este planteamiento patético. Es preciso encarar la realidad con presupuestos comprometedores a nivel personal, grupal, institucional y social.



- Traten de recoger las flores mientras tengan tiempo.*
- Si lo dejan para más tarde podrán ver sus sueños truncados.*

ASPECTOS CLAVES DEL DISCURSO CRÍTICO

Tomando como base las reglas del libro de texto de literatura del Dr. Evans Pritchett, el profesor Kini propone una primera y fundamental exigencia: romper con lo absurdo de las normas tradicionales.



- Eso es puro excremento.*
- Arranquen la página.*
- Tírenla al basurero.*

***El desarrollo de relaciones significativas
tiene que ver con la capacidad de todo
ser humano de movilizar su sensibilidad,
imaginación creadora, su intuición, sus
energías afectivas, su amor...***

Ecopedagogía y Ciudadanía Planetaria

Sesión Novena

No debemos olvidar que escribimos y leemos poesía no porque sea bonita, ni por las normas que residen esa elaboración, sino porque somos humanos, porque amamos la vida.



- Los humanos estamos llenos de pasión.
- La pasión debe impregnar todo: los negocios, las profesiones, la cotidianidad, todo...

Si algo importante hay en la vida no es ciertamente lo que se dice y aprecia, como las notas, los diplomas, los títulos, los cuadros de honor, la galería de los sobresalientes. Lo importante es:



- El amor
- La belleza
- El romance
- La poesía
- Para eso vivimos

Queda claro que no es la institución la que da el sentido a la vida imponiendo las normas y dando las respuestas, sino que cada uno debe encontrar ese sentido y esa orientación a los propios deseos y en consonancia con las cualidades y posibilidades de cada uno y cada una.

No se trata de imponer normas de sometimiento, sino de ofrecer posibilidades de liberación.

¿QUÉ SENTIDO PODRÍA TENER LA VIDA SIN ESO?

*...Cantamos porque el sol nos reconoce
y porque el campo huele a primavera
y porque en este tallo en aquel fruto
cada pregunta tiene respuesta.*

*Cantamos porque llueve sobre el surco
y somos militantes de la vida
y porque no podemos ni queremos
dejar que la canción se haga ceniza.*

Mario Benedetti. Por qué cantamos

LAS VIRTUDES DEL DISCURSO CRÍTICO

El discurso crítico se presenta no sólo a nivel verbal (especialmente en boca del profesor Kini) sino también, como veremos luego, en el contexto seleccionado y realizado por las imágenes, por el juego de luces y por todos los demás recursos cinematográficos de Peter Weir. Su lectura pone de manifiesto con toda claridad algunas de las virtudes más características del discurso crítico.

LIBERTAD

- La virtud de saber utilizar el tiempo.
- Quise vivir libre.
- Por primera vez en mi vida sé lo que quiero hacer.
- Recoger flores... sonreír.
- Sentir el sentido de la libertad.

RIESGO

- ¡El mundo es suyo!
- ¡Eso es algo raro... pero diferente!.
- ¡Hay que saber enfrentarse!;
- Vivir profundamente.
- Mientras más demoren, más difícil será hacerlo.
- De los dos caminos tomé el menos transitado.
- Está llamando a sacar la esencia de la vida.
- Seremos lo que logremos ser.
- Levántate, sal de tu miseria.

IGUALDAD

- Uno de tantos.
- ¡No sólo caminen, libérense!.
- ¡Miren a su alrededor!.

IMAGINACION

- Usa la imaginación.
- Cierra los ojos,
describe lo que ves.



Sesión Novena

CREATIVIDAD

- ¿Cuál será tu verso?-
- Es la posibilidad de hallar nuevos terrenos.
- Nada es imposible.
- Quiero que hagan un poema propio.
- Un trabajo original que puedan leer en público.

EXPRESIVIDAD

- Deben intentar hablar con su propia voz.
- Los hombres viven silenciados, dijo Terose.
- Dí lo que sientes.
- Grita, grita fuerte, un grito bárbaro.

EMOTIVIDAD

- ¿Nada logra emocionarte?
- ¿Qué te recuerda?
- No lo pienses.

ORGANIZACIÓN

La exigida para poner en marcha "La sociedad de los poetas muertos" y todas las reuniones en la cueva; la distribución de trabajos y responsabilidades: las salidas nocturnas y del colegio; las caminatas de los encapuchados en la noche, a través del bosque.

CRITICIDAD

- Cuando creas saber algo, míralo desde otro ángulo.
- Vean lo que dice el autor, pero también lo que ustedes piensan de lo que están leyendo.
- Quiero que hagan un poema propio.

EL SENTIDO DEL EL CONTEXTO DEL DISCURSO JUSTIFICADOR

A la hora del análisis crítico conviene tener muy presente lo que “dice” el contexto en el que se desarrolla el discurso justificador. Veámoslo desde los siguientes ángulos:

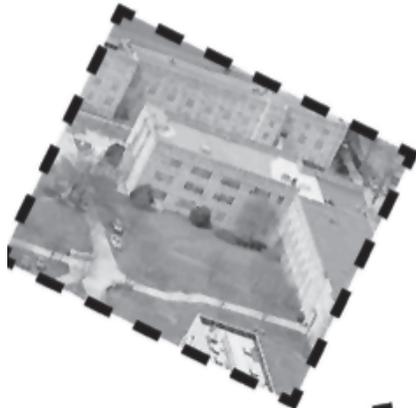
CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONALES

La película tiene como escenario físico un “college” de lo más exclusivo, en lo que respecta a su ambientación selección de los estudiantes, estructura organizativa, normas y actividades, programas y como remate un currículum al servicio de esa misma exclusividad.

Todo lo largo de la película la cámara nos muestra una planta física amplia, hermosa, muy agradable y que hasta en sus mínimos detalles denota y connota esa exclusividad, que familias de una clase social alta, selecciona para que se “eduquen” sus hijos.

La exclusividad se ve así mismo en los edificios, equipos, mobiliario, aulas, jardines, canchas de juego y espacios abiertos que confirman que estamos frente a una de las “mejores preparatorias” de todo el país.

Así lo afirma el rector, así lo confirman los padres de familia al final de la sesión inaugural y así lo comprueba repetidamente la cámara filmica. Se trata de una institución de excelencia, de gran tradición, tal y como aparece en sus escudos y estandartes.



Sesión Novena



POBLACIÓN EXCLUSIVAMENTE MASCULINA

El análisis crítico debe tener en cuenta el hecho de que no aparezca ni una sola mujer, ni en la administración, ni en el claustro de profesores, ni como estudiante. Llama la atención la coincidencia de este hecho con la tradición que con tanta fuerza es defendida en el discurso justificador.

Desde este punto de vista pareciera una institución anclada en el tiempo. Recordemos aquel famoso decreto del claustro de profesores de la Universidad de Bolonia que data del Siglo XIV:



“Y puesto que la mujer es la razón primera de pecado, el arma del demonio, la causa de la expulsión del hombre del paraíso y de la destrucción de la antigua ley, y puesto que, en consecuencia, es preciso evitar cuidadosamente todo comercio con ella, nosotros defendemos y prohibimos expresamente que alguien se permita introducir alguna mujer, sea fuesen ésta, incluso la más honrada, en la dicha universidad. Y si alguno lo hace a pesar de todo, será severamente castigado por el rector”.

*El futuro entra en nosotros,
para transformar
el mismo en nosotros,
mucho antes de que suceda.*

Rilke

Parece increíble que esa prohibición y ese castigo se reproduzcan en una institución educativa a finales del siglo XX y en una nación que se dice la más liberal y democrática del mundo moderno.

METODOLOGIAS DIRECTAS

El “magister dixit” inherente al discurso justificador, metodológicamente está presente en todos los momentos y espacios de la vida institucional: e las clases, en el aula magna, en el corredor en las canchas de juego, etc. La verticalidad de las relaciones, el trato jerárquico, la distancia alumno-profesor logra crear un clima de disciplina, de endurecimiento, de frialdad, de cumplimiento del deber, etc.

Oigamos al rector cuando le recrimina al profesor Kini sus métodos ortodoxos:



“La política no es probar lo que se dice, sino el de hacer cumplir lo que se manda”.

También en la universidad existe un con-texto que influye poderosamente en las praxis discursivas que lleva a cabo todo docente. A veces se suele creer que por tratarse de la universidad pública el contexto favorece la tarea docente desde el punto de vista ideológico. Tal vez sea cierto en algunos aspectos, pero no lo es en otros muchos.

Pongamos un ejemplo: porcentualmente los que llegan a la universidad son los menos y los “educamos” para que como “élites” se incorporen al sistema social. En este sentido cabe preguntarnos:
¿Por qué las universidades mantienen una burocracia muy parecida a la estatal?

Un ejemplo más: Si creemos que nuestras sociedades necesitan mucha más participación y democracia,
¿por qué nuestra docencia es tan poco participativa y tan autoritaria incluso en el uso de los espacios y en la colocación y disposición de los muebles?.



Sesión Novena

EL SENTIDO DEL CONTEXTO DEL DISCURSO CRÍTICO

El contexto del discurso crítico tiene también sus propias características. Señalemos algunas:

AMBIENTE FLEXIBLE E INFORMAL

Desde el primer contacto de los estudiantes con el profesor Kini, se rompe la formalidad institucional. Entra silbando y se comunica con los estudiantes con la mayor espontaneidad.

El espacio para impartir lecciones está lo mismo en el aula que en los corredores y patios. Lo que se dice está en consonancia con lo que se hace. No se sabe si se está impartiendo lecciones, si se está jugando, o mejor aún, si se está viviendo. Recordemos las formidables "lecciones morales" dadas en ls prácticas deportivas.



ACTITUDES DE RUPTURA



Se dan actitudes de ruptura desde la forma de presentarse, vestirse, colocarse, hasta la de repudiar abiertamente todas aquellas tradiciones muertas que satura la institución. Lo importante es dar rienda suelta a la vida, a la identificación personal, a las inclinaciones y deseos más profundos del ser humano. Es mucho más importante pensar, reflexionar, compartir, que cumplir acríticamente con unas tradiciones que nada significan.

“Educar, le dice el profesor Kini al rector, es pensar por uno mismo”, se piensa y reflexiona en el diálogo con los profesores, al hacer frente a la cotidianidad o en la ejecución de tareas no curriculares.

CONFORMACION DE NUEVOS ESPACIOS

Ante la dificultad de crear espacios nuevos dentro de la institución, el grupo de La Sociedad de los Poetas Muertos, tiene que crearlos fuera.

Esta imposibilidad de actuar de día dentro de los horarios establecidos, e actúa de noche. Si lo que se hace no tiene significado, es preciso rehacer y recrear actividades con sentido, de modo que, se puedan abrir nuevos caminos y avizorar nuevos horizontes.

“Desde aquí arriba, el mundo se ve diferente”, pedagógicamente es importante comprobarlo. No basta decirlo, hay que hacerlo.



SE ESTABLECEN NUEVAS RELACIONES



Relaciones de amistad, de confianza, de afectividad que llevan al compromiso, a la realización personal, al disfrute de la vida. Las muchachas son incorporadas a las reuniones de la cueva.

Dalton le asegura al muchacho que le encanta enseñar. En estas nuevas relaciones, el discurso pasa de las palabras a los gestos, a las actitudes críticas, al compromiso personal, a la desobediencia si es preciso.

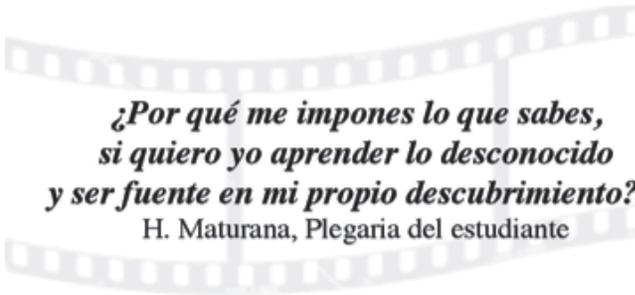
Sesión Novena

ANÁLISIS INTERPRETATIVO (ASPECTOS REFERENCIALES CLAVES)

La lectura del texto y del contexto de estos dos discursos pedagógicos, tanto en sus itinerarios argumentativos como en su contrastación pone de manifiesto los aspectos referenciales claves a los que nos queremos referir de inmediato. El análisis explicativo de estos aspectos se basa en la premisa de la orientación valorativa distinta de cada uno de los dos discursos y además en que se trata de procesos que se complementan en su misma contradicción.

La trama de estos dos discursos la presenta el director de la película como una lucha por la transformación del discurso justificador. Está claro que las prácticas discursivas son intencionalmente contrapuestas. De esa contraposición destaquemos los siguientes aspectos referenciales claves.

Pero como premisa de trabajo, veamos algunas de las características y condicionamientos del protagonista-agente de la praxis discursiva.



*¿Por qué me impones lo que sabes,
si quiero yo aprender lo desconocido
y ser fuente en mi propio descubrimiento?...*
H. Maturana, Plegaria del estudiante

El discurso pedagógico –justificador o crítico- no es ni grandilocuente ni llamativo.

Se da en la cotidianidad y es el docente el protagonista principal, desde una doble perspectiva: como mediador, productor y reproductor y como soporte y agente pasivo del mismo.

EL DOCENTE COMO PROTAGONISTA

Paradójicamente el docente-protagonista vive papeles contrapuestos que hacen que el discurso pedagógico se produzca y reproduzca incluso a pesar del mismo agente reproductor.

El docente lo que quiera o no, consciente o inconscientemente, teje y entreteje en la monotonía de cada día, la trama del discurso. Examinemos cómo esa cotidianidad del docente-alienante y alienador-produce y reproduce el discurso.

En primer lugar —y como requisito- el discurso, tanto en sus objetivos como en sus estrategias tiene que ser aceptado por el propio docente, como bueno y válido. Para ello, es preciso que se camufle en la eficiencia, en la necesidad, en la operatividad, en el funcionalismo pragmático, e incluso en el ritualismo engañoso de las prácticas pedagógicas. El docente más que nadie debe estar convencido de la importancia y necesidad de su profesión para la sociedad y ojalá de la mística y compromiso, que requiere ese ejercicio profesional. De lo que tal vez no es consciente el docente, es del por qué y para qué es, utilizado como agente reproductor.

Este desconocimiento no es fortuito. Es también una condición, *sine qua non*, para evitar las sorpresas de que nos habla Jacques J. Natanson en La enseñanza imposible: “Es primordial que el enseñante de hoy no se pregunte sobre la finalidad de su práctica, sobre su status, su identidad, sus motivaciones, ya que esto le llevaría a la toma de conciencia del sinsentido de su práctica y del no reconocimiento de su status”.

En otras palabras, la producción y reproducción del discurso pedagógico, exige un cierto grado de ingenuidad e inconsciencia. La reproducción tiene que hacerse con el concurso del docente, pero a pesar de él. Es un juego que debe jugarse.

En ese juego el docente es “simplemente el peón no sólo supeditado a otras piezas de mayor categoría, alfil, caballo, rey y reina, -que a su vez son manipulados- sino que todos, peones y reyes están al servicio de un proceso que se desarrolla dentro de objetivos, intenciones y reglas muy precisos de quienes mantienen en el control del juego”.

Demos un paso más. La complejidad cotidiana se le presenta al docente rigurosamente jerarquizada y racional. Este tipo de valoración es otro de los condicionamientos para que funcione. De hecho, el docente tiene que vivir convencido de que el sistema educativo, en cualquiera de los niveles, es el más adecuado sin el único, para llenar las necesidades educativas de la sociedad.

Iván Illich en su utopía de “La sociedad desescolarizada” no pensó que la escuela tiene una función estratégica, hoy por hoy insustituible, cual es la de la reproducción de las relaciones económicas del conjunto de la sociedad. Si esto fue válido hace quince o veinte años, en la etapa de la modernización del neoliberalismo, -que estamos viviendo. Lo es mucho más. Toda sociedad, cualquier sociedad —rica o pobre- tiene en consecuencia necesidad del docente y del sistema escolar.

Precisemos aún más esta idea. La práctica discursiva para que pueda mantenerse y reproducirse tiene que contar con el conformismo y la docilidad del docente. Tal es así, la mayoría de los docentes no fueran ultraconformistas, el discurso pedagógico no funcionaría ideológicamente. La preservación jerárquica, la transmisión de valores y demás funciones reproductoras del sistema se llevan a cabo gracias a la actitud acrítica conformista de los enseñantes. La reproducción social y crítica son contradictorias.



Sesión Novena

El destino de todos los que intenten una tarea como la del profesor Kini, es el silencio "voluntario" o la expulsión. Muchos prefieren el silencio por ser concordante con la necesidad que tienen de sobrevivir... La lucha salarial que los mantiene en pie de guerra permanente, no pasa de ser otra de las claras manifestaciones de este manipuleo y alineación. Los docentes, como casta social, cabalgan entre el deseo de salir de una clase social para ingresar en otra. Coaccionados por las exigencias y valores de una ideología que les penetra por todos los poros, pierden visión de la propia realidad y la agudeza y claridad ante los conflictos sociales.

Es así como el docente cae víctima de su necesaria (obligada) adaptación al funcionamiento de unas prácticas que terminan convirtiendo los medios en fines. No es nuestro propósito en este estudio, explicar el por qué del sometimiento del docente. Nos basta con señalar existencia y la comprobación de que ese sometimiento constituye una de las formas más claras del condicionamiento ideológico del propio discurso.

Lo peor es que ese "dejar hacer", muy pronto se convierte en frustración que lleva a ejercer la profesión a la fuerza. Se someten a las exigencias del sistema, disimulando la desilusión y decepción por la segregación de mecanismos de defensa que van desde sólidas posiciones de repliegue a formas obsesivas de trabajo. Se llega así a cerrar el círculo que garantiza la "efectividad" del sentido del discurso pedagógico.

Así las cosas, en modo alguno el docente puede ir más allá de los límites trazados por el sistema. Hemos llegado al sinsentido inherente a toda máquina reproductora.

Lo absorbente, acongojante, fatigoso y aparentemente improductivo, del quehacer docente es justamente lo que se necesita para que opere el discurso pedagógico.



EL IDEOLÓGICO

No fué Luis Althusser el primero en calificar al subsistema escolar como el “**aparato ideológico número uno y dominante**”. Hace más de sesenta años que Bertrand Russel aseguró que aquellos que se dedican a la educación inculcan ciertos hábitos mentales como obediencia, disciplina, crueldad en la lucha por el éxito individual, desprecio por los demás, sometimiento, etc. También Espinoza afirmó que las universidades más que cultivar los ingenios se ocupan de oprimirlos. Muchos siglos antes que estos filósofos, el divino Platón en La República, nos heredó una teoría pedagógica con una de las más refinadas tesis de la ideología del aparato escolar.

Pero pocos pensadores han presentado este planteamiento con tanta claridad como lo hace Siegfried Bernfeld en el discurso programático que pone en boca de un ficticio Ministro de Educación de cualquiera de nuestros países.

La tarea que nos espera es dar a nuestra juventud una sólida ideología. Lo que ahora cuenta es llenar la cabeza de lo adolescentes con palabras gordas como patria, civilización, nacionalismo, ciencia, arte, pueblo (no habla nunca de clase social). No crean, los señores aquí reunidos, que tenemos el más mínimo interés de que la juventud aprenda algo. No debemos hacer otra cosa que conferir a las ideas que inculcamos la autoridad de valores de la civilización. Corresponde al interés legítimo del capital (no siempre a los deseos de cada empresario) sustraer a los niños del trabajo –se entiende que es por un tiempo–.

Para reunirnos en la escuela para llenar el objetivo de la inculcación ideológica.

En consecuencia queda claro que el sistema educativo “educa” y lo hace bien. Desempeña a cabalidad la función social que tienen asignada. Por lo tanto “en absoluto está privado del sentido que la justificación ideológica, que el sistema necesita. La organización de la educación está determinada con extrema precisión. Jamás constituyó la preparación de un cambio estructural de la sociedad. Siempre y sin excepciones, es consecuencia del cambio producido”.

Resulta en consecuencia una tarea fácil y admitida no sólo como normal, sino como necesaria, encerrar a los futuros ciudadanos en las escuela (y con mayor razón en las universidades) durante determinado número de años para, so pretexto de instrucción y formación, inculcarles las ideas, valores, intereses, conocimientos y los lenguajes, propios de la ideología que sustentan y que harán posible que los futuros ciudadanos adquieran una determinada forma de concebir la realidad y de tomar partido frente a sus exigencias.

Este proceso de ideologización se conoce como praxis discursiva. Es esta práctica en todas sus variadas formas: calificaciones, exámenes, libros de texto, lenguajes, matrícula, premios, castigos, metodologías de trabajo, espacios físicos, controles, horarios, autoridad magisterial, relaciones pedagógicas, etc., a través de la cual se inculca y reproduce la ideología.



LO EXPLÍCITO Y LO IMPLÍCITO



¿Cómo opera el discurso?

¿Cómo se dan los procesos de apropiación e internalización de significados?

¿Cómo se resemantizan las prácticas discursivas?

El discurso pedagógico tiene formas de significación explícitas, declaradas o visibles y la tiene implícitas o encubiertas. Dicho de otra manera se transmiten valores con lo que expresamente se dice y se hace, pero también con lo que se calla y se omite. Incluso el decir "sin decir" es mucho más cómodo y menos comprometedor, pues deja la sensación de no incurrir en la responsabilidad de haberlo dicho.

El silencio es, en consecuencia, una de las formas funcionales del discurso pedagógico. Tan lo explícito como lo implícito poseen su propia y característica funcionalidad discursiva.

Pensemos en la importancia que se da en la película a lo que:



- Se ve
- Se respira
- Se palpa
- Se siente



Tal como lo señalamos, en el contexto de la película existen momentos claves suficientemente significativos, objetos que hablan por sí mismos, actitudes, miradas, formas de vestir... que reafirman y refuerzan los significados del discurso justificador.

Pero es interesante comprobar que lo implícito aparece también con mucha mayor fuerza en el discurso crítico. Si los estudiantes no encuentran la razón del sinsentido del discurso justificador, simplemente lo sienten aunque con frecuencia desearían no sentirlo, ni vivirlo.



En ninguna parte se expresa abiertamente la oposición a la coeducación pero esa situación los estudiantes la sienten y reaccionan pasionalmente contra ella.

Nada se dice tampoco de la división de clases, ni de que la sociedad debe sufrir los cambios exigidos por el acontecer histórico.

Nada se dice sobre temas ideológicamente tan gruesos, pero se sienten, se palman, se respiran y de alguna manera se encarán. Las imágenes filmicas se encargan de justificar o de criticar tales situaciones. El huir a la cueva, y las escenas dentro de ella, resaltan la búsqueda del sentido de vivir, que el profesor Kini ha puesto de manifiesto tanto por sus actitudes y ejemplos como por sus palabras.

Pero por otra parte es importante señalar cómo el sistema (autoridades y padres de familia) culpan al profesor Kini de las nuevas formas de ser y de actuar. Le culpan, incluso, de la muerte lamentable de Neil. Al final de la obra teatral, cuando el Sr. Perry encuentra al profesor Kini con toda autoridad le dice: "Apártese de mi hijo".

Ambos discursos, están tejidos de paradigmas silenciosos que dan fe de la importancia de lo implícito en el discurso pedagógico.

El aparato institucional con las características señaladas – excelencia, privacidad, jerarquización, machismo-, conlleva los pre-supuestos ideológicos de todo discurso educativo.

Sesión Novena

RELACIONES PEDAGÓGICAS

Las relaciones pedagógicas constituyen uno de los aspectos referenciales claves del análisis del discurso pedagógico. Tanto en lo que se refiere a las significaciones implícitas como a las explícitas.

El mismo Durkheim señaló a principios de siglo que la comunicación educativa" no está exenta de violencia. Las "relaciones de autoridad" llevan al docente con muchísima frecuencia a un ejercicio autocrático y hasta coercitivo.

La lección inaugural, los interrogatorios, los castigos físicos y la expulsión del profesor Kíni son momentos salientes de este tipo de relaciones coercitivas.

Veamos en la película cómo en la violencia simbólica de la autoridad pedagógica, tienen especial importancia el tiempo prolongado, la repetición y las prácticas de la cotidianidad. No es casual que el director desarrolle la película en un internado en donde el tiempo, todo el tiempo del mundo, de la mañana a la noche, esté al servicio del proceso. Tampoco es casual que día tras día, durante cien años consecutivos, se repitan y refuercen las mismas prácticas.

De principio a fin se dan en la película relaciones de resistencia entre las autoridades (administrativos y docentes) y los estudiantes. Las actividades de la cueva, la obra teatral y el anuncio de la coeducación son algunas de las más connotadas demostraciones de "represalia" de parte de los estudiantes.

La permanente amenaza de expulsión, las reprensiones y hasta los castigos físicos, se suceden en función de la defensa del orden y de los intereses de la institucionalidad.

Como se ve, el juego es muy parecido al funcionamiento de los aparatos represivos el estado: exigencias} de sumisión, obediencia y orden, por parte de la autoridad, en contraposición con la lucha sorda, y a ratos manifiesta, de los estudiantes para el logro de sus derechos y del goce de las mínimas libertades.

En el discurso pedagógico justificador, las relaciones pedagógicas son siempre relaciones de poder. Eso mismo ocurre en las relaciones sociales de nuestros países, desarrollados o no.

Sucede con frecuencia que se debe disimular el poder para ser así más efectivos ideológicamente. Esto hace que las relaciones pedagógicas se revistan de manifestaciones de "equilibrio", que, a veces al no lograrlo, generan manifestaciones de violencia.

En la película se ve con claridad que las manifestaciones de "equilibrio" provienen normalmente del discurso pedagógico justificador. Aunque las manifestaciones de violencia se dan en ambos discursos, se sabe que la violencia institucional es la que engendra la violencia subversiva, que no son sino formas de supervivencia.

La película nos muestra cómo la búsqueda del “equilibrio” obliga a los guardianes de la estructura institucional a monopolizar las relaciones en su provecho, lo que les lleva al estricto control exigido por el proceso de transmisión de los valores.

Como la “verdad” está de su parte, su defensa tiene que estar por encima de las exigencias y de los “caprichos” de los muchachos.

Estas condiciones traen como consecuencia la vivencia forzada de parte de los estudiantes, de todo un ritual de relaciones que los mantienen ocupados y preocupados. Los horarios, exámenes, calificaciones, recompensas y castigos que como rituales forzados y repetidos logran desviar parcialmente las pulsiones dando el proceso vivido el sentido de un regalo o de un castigo.

Aceptar el regalo o sufrir el castigo, es esencial para el funcionamiento del sistema, dentro y fuera de la institución.

El discurso pedagógico crítico, funciona como contra discurso, al poner de manifiesto los lazos de dependencia, los comportamientos rutinarios, las respuestas estereotipadas, las actividades sin sentido y todas las demás formas “persuasivo-impulsivas”.

El discurso pedagógico crítico pone también de manifiesto la coherencia del sistema al lograr mantener y promover dentro de la institución el orden en el pensar y en el actuar, en espera de que ese mismo orden, a mediano plazo se dé en la familia, en la vida profesional y en la sociedad toda.

Por demás está decir que el discurso pedagógico que se vive en la película, enfocado desde el ángulo de las relaciones pedagógicas, equivale al modelo de una estructurada empresa burocrática y jerárquicamente organizada que busca la formación del “hombre de orden” de que habla Girardi, adornado con las “virtudes” a las que nos referiremos enseguida.



En los seres humanos los procesos de aprendizaje, son el resultado de la autoorganización de las informaciones.

H. Maturana

Sesión Novena

EL REFERENCIAL AXIOLÓGICO



Nuestra educación conformista y opresiva parece concebida para que las personas se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país a su alcance para que lo transformen y engrandezcan.

Gabriel García Márquez

Acabamos de apuntar que las relaciones pedagógicas impulsivo-persuasivas son como la trama del discurso pedagógico.

Teniendo muy presentes los rituales y rutinas de la película examinemos cómo se lleva a cabo la transmisión de valores.

Como asegura Herber Gintis: “los estudiantes son sistemáticamente castigados en su creatividad, autonomía, iniciativa, tolerancia de la ambigüedad e independencia”.

En cambio son recompensados por sus buenos modales, por su paciencia y obediencia y por otros rasgos de docilidad, laboriosidad y autocontrol.

Los docentes del “college” —y muy especialmente el Rector- sancionan y hasta castigan físicamente aquellos rasgos de la personalidad que, alentados, podrían ser un peligro para el orden, la tradición y la misma estabilidad del sistema. Recordemos el escandaloso caso de la coeducación sugerida por los estudiantes y que provoca una defensa a ultranza de parte de las autoridades de la institución.

Es interesante comprobar cómo el discurso crítico pone de manifiesto algunos de los rasgos que “atentan” contra el orden institucional, tales como la flexibilidad cognoscitiva, complejidad de pensamiento, originalidad, sentido del destino, creatividad, independencia de juicio, curiosidad, autoconfianza, iniciativa, actividades teatrales, trabajos grupales y otras formas de expresión, etc.

Confirmemos con algunos ejemplos cómo se da en la práctica cotidiana esta transmisión de valores. La subordinación es la “virtud pasiva” con una fuerza y presencia muy intensas todo a largo de la película. Esto en razón de que la subordinación es lo que mantiene y alimenta la estructura fuertemente jerárquica de la institución. Para que la estructura funcione se precisa de la aceptación “voluntaria” y acrítica a las normas establecidas.

La disciplina es otra de las “virtudes” exigidas para el buen funcionamiento del sistema. La importancia que se concede a los reglamentos y normas se pone de manifiesto desde la sesión inaugural y desde las primeras lecciones. Es evidente que el funcionamiento del college está basado en la disciplina y el sometimiento de los estudiantes a los detalles aparentemente más insignificantes.

La disciplina, el orden, la compostura, los buenos modales son las “virtudes” preferidas y en las que tienen puestos los ojos tanto las autoridades como los administrativos y docentes de la institución.

John Holt relata que en una oportunidad el vicepresidente Agnew de los Estados Unidos, había manifestado que “la instauración de la disciplina y

el orden debería ser una primera prioridad –incluso antes que el currículum- en las escuelas de su país”. Ciertamente que el Sr. Agnew no manifestó un deseo personal sino un sentimiento que respondía a una necesidad “política” en un país con un manifiesto deterioro del “orden” y de las “buenas costumbres”. **La obediencia** constituye otra de las “virtudes” necesaria para conseguir ese tipo de “ser hombre de orden” querido por el sistema. De faltar la obediencia no cabe otra alternativa que recurrir a la fuerza. Los ejemplos de la película son por demás clarísimos.

Nada extraño que la obediencia cobre tanta presencia e el discurso justificador. Por eso es tan vital que el estudiante día tras día y actividad tras actividad interiorice el respeto a la ley y al orden a fin de que más tarde como ciudadano sea una garantía del orden social.

No es casual que el **respeto** sea una virtud hermana de la obediencia. Precisamente el respeto a la autoridad constituye un termómetro seguro para medir la “eficacia social” de la labor de inculcación que realiza el docente. Faltar al respeto es una de las demostraciones que señala que algo anda mal y que es preciso poner remedio cuanto antes.

*Vivir es también pensar y,
a veces, atravesar esa frontera
en la que sentir y pensar se funden:
la poesía.*
Octavio Paz



Sesión Novena

Ser culto es el único modo de ser libre.
José Martí

La paciencia como asegura P.W. Jackson, es como la quinta esencia de la "virtud". Por la paciencia el estudiante aprende a adaptarse a las exigencias de la vida, aprende a dominar sus impulsos, a reprimir sus potencialidades y a controlar sus más genuinas manifestaciones humanas. Muy pronto aprende que si quiere "vivir en paz" tiene que contener a raya sus emociones y sentimientos y tiene que actuar con la mayor racionalidad, tal y como los adultos esperan de él. En otras palabras tiene que hacer coincidir sus proyectos personales con los proyectos institucionales que no son, sino los de la sociedad que la mantienen.

Estas son las principales "virtudes" que se necesitan para que el sistema educativo funcione de puertas adentro en el momento presente, y prepare el funcionamiento de la sociedad del futuro. Es así como el sistema educativo, en todos sus niveles (primaria, secundaria, universitaria) prepara a los ciudadanos, no sólo en cuanto a saberes y habilidades profesionales, sino, sobre todo, en lo que respecta los hábitos de conducta y al condicionamiento psicológico que esos hábitos requieren. Hábitos tanto más valiosos cuanto mejor aseguren la adquisición y la práctica de esas "virtudes".

Así podemos comprobar cómo los estudiantes se alienan hasta el grado en que su desarrollo personal se ajusta a lo que reclama un sistema social cuyas metas son prioritariamente económicas.

Por un momento imaginemos el funcionamiento del discurso pedagógico justificador, sin la contraposición del discurso crítico y comprobaremos la existencia de un proceso "educativo" muy eficaz y totalmente concordante con sus propósitos.

Dichosamente en todo proceso educativo se dan espacios que hacen posible el desarrollo de contra-discursos. De no ser así, el "éxito total del sistema escolar sería una catástrofe social", como asegura J. Natanson. La práctica demuestra que todos los intentos por reformar y acondicionar el sistema sólo buscan hacerlo cada vez más funcional. Al fin de cuentas, lo que importa es que el sistema funcione y que funcione de acuerdo a los fines para lo que ha sido creado.

En la película el contra-discurso -que hemos llamado discurso crítico- ocupa un espacio mucho más grande que el ocupado por el discurso justificador. Normalmente no es sí.

En la vida real las instituciones no tolerarían ese desgaste y esa lucha. En todas las universidades existen ejemplos muy dicentes al respecto. Baste recordar los códigos disciplinarios, los consejos y comités y demás medios de control a los que las universidades conceden tanta importancia.

El análisis del desarrollo de las virtudes activas nos ofrecerá una mejor comprensión del funcionamiento del discurso pedagógico. Ahora bien, ¿cómo un sistema en el que la subordinación, la disciplina, la obediencia y la paciencia son las virtudes esenciales puede dar cabida a la libertad, franqueza, honestidad, creatividad, afectividad, expresividad y otras virtudes no pasivas? ¿Cómo pueden coexistir tablas de valores contrapuestos? ¿Cómo lograr que el discurso justificador no aplaste al discurso crítico?

Ante todo, por la toma de conciencia que da origen y sostiene la lucha diaria por la adquisición de las necesidades vitales requeridas para la realización personal. Para lograr esa toma de conciencia el profesor Kini pide a sus estudiantes que se pongan frente al pasado (la galería de las fotos), vean lo que fueron, lo que son y lo que quisieran ser. "Ese querer ser" no puede quedar reducido a la imitación de los que ya se fueron, sino que debe ser algo nuevo y muy diferente.

"Construyan sus vidas de modo que no tengan que arrepentirse después", "sean fertilizantes de su propio destino", "es preciso vivir profundamente la propia vida", "seremos lo que ahora queremos ser".

Para eso es preciso vivir el proceso y vivirlo intensa y pasionalmente en cada uno de sus momentos.

Este convencimiento es el que lleva a los muchachos a poner en marcha "La sociedad de los poetas muertos", a montar la obra teatral y a llenar otros espacios institucionales. Este es el nuevo clima que da pie al cultivo y adquisición de las virtudes activas.

La sociedad de los poetas muertos nace como la necesidad de vivir. Se cumple así uno de los objetivos esenciales de la educación: aprender a vivir. Para vivir la propia vida se debe generar —o permitir que se generen— dentro de la institución relaciones vitales en contraposición con las relaciones letales. Las relaciones vitales traen consigo libertad de expresión, libre elección de actividades, liberación de normas y controles, responsabilidad personal, motivaciones y desarrollo de proyectos de trabajo. Vemos cómo el profesor Kini deja solos a los estudiantes para que tengan la oportunidad de lanzarse a la búsqueda de propuestas originales que respondan a sus situaciones vitales.



Sesión Novena

En segundo lugar, los procesos educativos no solo deben favorecer la vida sino una vida placentera y agradable. Se trata de educar para gozar de la vida. A los estudiantes la vida del "college" les resulta pesada y a ratos tormentosa, prueba de ello es la necesidad de sentir, compartir y divertirse fuera de los muros de la institución. *"Fui a los bosques porque quise vivir libre y profundamente hasta lograr la esencia de la vida"*.

La sociedad de los poetas muertos significa para ellos educarse en el goce y la alegría, significa involucrarse con "entusiasmo en todas y cada una de las actividades, de los ejercicios, de las prácticas, de los ambientes, de las relaciones, de los resultados, de los progresos, de los errores incluso".

Más aún, el actuar pasionalmente, para satisfacer las necesidades fundamentales, debe presidir todo el proceso educativo. Sin pasión no hay posibilidad de satisfacer las exigencias de ese hacerse día a día que llamamos proceso educativo.

El estudiante tiene que implicarse y complicarse pasionalmente en todo lo que hace. La educación, como cualquier otra actividad humana, tiene que partir del protagonismo real de las personas. En otras palabras, sólo por la transformación del estudiante de objeto a sujeto, de paciente a agente, se posibilita la trama del discurso pedagógico crítico.

Este protagonismo exige la práctica voluntaria y entusiasta de las virtudes activas, **¿Qué pasa cuando los estudiantes organizan y llevan a cabo las actividades de la cueva? ¿Qué implica para ellos la preparación de la obra teatral? ¿Por qué se entregan con tanto entusiasmo a la elaboración de los versos?** Porque necesitan significarse, significando lo que hacen.

Esa es la razón por la cual se entregan a esas nuevas actividades con entusiasmo, con creatividad, con mucha imaginación, participación plena, con organización comprometida.



"Fui a los bosques porque quise vivir libre y profundamente hasta lograr la esencia de la vida".

Hacer con entusiasmo lo que quieren hacer, es hacerlo con ganas, con gana, con deseos de sobresalir, con emoción. Hacerlo sin pensar en el tiempo y los sacrificios que demande. Es hacerlo de modo tal, que al final se pueda decir con toda verdad y sentimiento: "estuve grandioso, estuve fabuloso".

El entusiasmo engendra la creatividad que hace posible la actualización de las propias potencialidades. Si cada estudiante concreta sus potencialidades por medio de actos creativos es evidente que el proceso educativo rompe con los estereotipos, los patrones y los reglamentos que oprimen y que no dejan ser. Aunados el entusiasmo y la creatividad llevan a un ambiente educativo, flexible, original, subjetivo, desafiante, motivador, constructivo, rico en sentimiento y emociones.

Ese es el ambiente que logran crear y que viven los estudiantes que conforman La sociedad de los poetas muertos y ese es el único ambiente en el que puede desarrollarse el discurso pedagógico crítico. La creatividad se manifiesta a través de las más diversas formas de expresión. En la película se privilegia la expresión poética y la teatral, pero sedan también otras muchas formas de expresión. Se recurre al grito ("un grito bárbaro"), a la ruptura expresa de estereotipos, a la vivencia pura de las emociones. Es precisamente la expresión creadora la que cristaliza en hechos la realización personal.

El sello de la personalidad aflora y se hace observable. Por la expresión teatral Neil se encuentra a sí mismo, se supera y logra comunicarse con los demás. Muy pronto se da cuenta que esa realización es compensada y recompensada con las ganas de vivir, de sobresalir, de ser auténtico.

La imaginación creadora es otro de los pilares el discurso pedagógico crítico. Por la imaginación se hace frente al mundo racional de los adultos. Liberados de la institucionalidad, la imaginación de los muchachos aflora y se manifiesta a borbotones. Las historias contadas en la cueva, la música y la organización que se dan ponen de manifiesto el importante papel que juega la imaginación en este proceso de ruptura y transformación.

Para ver las cosas de otra manera, en este mundo sinsentido, es preciso imaginarlas primero. Los muchachos fueron capaces de encontrar nuevos caminos, escribir su propio poema, e inventar formas de solidaridad con el profesor expulsado gracias al juego de la imaginación.

En el discurso filmico se comprueba que todas estas tareas requieren el compromiso y participación del grupo. Una de las primeras exigencias del nuevo proceso es crear el grupo, una creación voluntaria, comprometida y responsable. Las relaciones que se establecen por la participación grupal les lleva a la toma de decisiones, cuya ejecución vemos con lujo de detalles gracias a la cámara de Weir.



Sesión Novena

Todas estas nuevas formas de participación traen consigo redes de comunicación intersubjetiva, lo suficientemente flexibles y creativas. Gracias a estas redes pueden hacer frente a la jerarquización institucional. En eso no hacen sino imitar al profesor Kini que desde la primera clase se presenta como uno más del grupo. Nada extraño que la película termine con esa impresionante demostración de solidaridad del grupo con el educador expulsado. Su ejemplo, su labor y su permanente y gozosa comunicación dio sazón.

Lo esencial en el discurso pedagógico crítico, no es tanto la circulación del saber, el traspaso de informaciones y conocimientos, sino la comunicación en función de dar sentido a la vida humana. Es la comunicación participativa la que logra **procesar, revitalizar y significar la vida cotidiana de la institución.**

Estas virtudes activas significan una gran liberación de las normas y controles, el ejercicio responsable de la libertad, la modificación en profundidad de sus estilos de vida la vivencia gozosa del discurso pedagógico crítico que el profesor Kini logró impulsar y alimentar.



*Ninguna mente aislada está completa.
Ninguna persona puede responder
a todas las preguntas.
Pero dos o más mentes, unidas detrás
de un objetivo preciso, principal y trabajando
en armonía para alcanzarlo
conseguirán grandes logros.*
Napoleón Hill

ALGUNAS PREGUNTAS FINALES

La última escena de la película nos muestra el clímax de la confrontación entre los dos discursos. Los muchachos, de pie, encima de los escritorios, enfrentan al director que vocifera en una actitud de rabia incontrolada. En la puerta, listo para irse, el profesor Kini, que dice sonriente: "gracias muchachos".

La película termina, pero la vida en el "college" sigue. La podemos imaginar muy fácilmente porque ella representa nuestra actividad docente de todos los días. La lucha entre ambos discursos sigue y seguirá, mientras la educación, en cualquiera de sus formas y niveles, sea el instrumento reproductor del sistema social.

Y en esta tarea reproductora, lo hemos repetido, somos nosotros los docentes, los primeros responsables. La confrontación se da a nivel de aula y en el quehacer de cada día. No caben excusas aduciendo ignorancia. Lo queramos o no, somos los protagonistas del discurso pedagógico.

Por ser un instrumento en nuestras manos lo que cabe, es querer y saber utilizarlo. Mientras no resolvamos la supuesta “apoliticidad” de la educación, es muy poco lo que puede esperarse de la capacidad profesional y de nuestra puesta al día como docentes universitarios.

Tal vez convenga insistir en que el profesor Kini –apasionado por la enseñanza universitaria- emprendió sólo la lucha contra el discurso justificador. Pronto tuvo la total aceptación de los estudiantes. Con ellos logró remover el terreno y desbrozar nuevos senderos. Los muchachos abrieron los ojos.

El cambio se dio. Esa fue su contribución histórica como lo es también la de muchos profesores que calladamente realizan una tarea parecida.

A la persona lectora, quisiera que como punto final de estas reflexiones respondiera con toda sinceridad a los siguientes interrogantes:

¿Con qué LIBERTAD INTERIOR ejerzo la docencia?

¿Encuentro SENTIDO a lo que hago como docente?

¿Cuál es mi grado de AUTORITARISMO o de liberalismo?

¿Asumo la enseñanza como un ACTO EDUCATIVO?

¿Me he preguntado alguna vez sobre las MOTIVACIONES de mis actividades docentes?

¿Cuál es mi grado de CONFORMISMO? ¿Conozco las causas de ese conformismo?

¿Qué espacio concedo en mi docencia al CONTRA-DISCURSO?

¿Me siento un educador políticamente NEUTRAL?

¿Cómo ejerzo el PODER en la clase?

¿Qué significa le imprimo a la PRAXIS DISCURSIVA?

Complete sus reflexiones proponiéndose y respondiendo a otras preguntas parecidas o contradictorias. Decíamos al comienzo que lo que realmente interesa es que nos preguntemos acerca del qué y el para qué de nuestra docencia.



Sesión Once

Tratamiento desde el aprendizaje

Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto

El tratamiento desde el aprendizaje, es una tarea colectiva, ya que, el autor tendría que estar integrado como uno más y quizás como uno de los más importantes miembros. Lo más importante es la participación del interlocutor y la misma se logra a partir de sugerencias de actividades, de prácticas, de ejercicios, relaciones, entre otras.

En el tratamiento desde el aprendizaje, se contemplan los procedimientos, las estrategias y los ejercicios por lo cuales se busca concretar el acto educativo. Desde el punto de vista pedagógico, ese tratamiento es esencial en el proceso de elaboración del texto y de los materiales.

La mediación pedagógica sugiere seis procedimientos de aprendizaje con sus correspondientes ejercicios.

1. Apropiación del texto. Los ejercicios para apropiarse del texto están destinados a concretar la relación del estudiantado con la información a fin de que la hagan suya.

Entre los ejercicios de apropiación conviene mencionar:

- Ejercicios de significación: con ellos se busca que los aprendientes se apropien del texto y de sus contenidos fundamentales.
- Ejercicios de expresión: se trata de expresar lo que ha sido o lo que se ha comprendido.



- Ejercicio de resignificación y recreación: se trata de abrirse a nuevas significaciones que hagan posibles realidades.
- Ejercicios de planteamiento y resolución de problemas: trata de desarrollar la capacidad de formular preguntas, plantea problemas y/o interroga.
- Ejercicios de autopercepción: se trata de visualizar el tema estudiado desde la propia percepción y sentir.
- Ejercicios de prospectiva: se necesita que las personas aprendientes vivan de cara al futuro y se preparen para lo vertiginoso del acontecer.

2. Relación texto-contexto. Los ejercicios para relacionar texto y contexto llevan a interrogar y a veces a modificar tanto el texto como el contexto dentro de una dimensión dinámica del aprendizaje. Entre los ejercicios posibles cabe mencionar:

- Ejercicios de relación intertextual
- Ejercicios de observación
- Ejercicios de interacción

3. Aplicabilidad. El aprendizaje cobra sentido en la medida en que puede ser aplicado. Las formas de aplicación pueden variar con el contexto y desde luego con el contenido del texto. Entre los ejercicios posibles para aplicar los contenidos, pueden aparecer los siguientes:

- Ejercicios de producción
- Ejercicios de reflexión
- Ejercicios de invención

Actividades de producción:

El propósito es llevar a la práctica la teoría y la metodología estudiadas. El alcance de las prácticas es amplio, sea por el número de participantes (individuales, familiares, comunitarias) o por el tipo de actividad. En la producción se juega la posibilidad de cambiar algún aspecto de la vida cotidiana, del contexto del estudiante. Este proceso de cambio es el punto culminante del aprendizaje.

Actividades de Reflexión:

Todo concepto se enriquece con la práctica y a la vez la práctica es enriquecida con la reflexión sobre ella misma. Los ejes de reflexión del estudiante no estarán solo en el texto sino también, y fundamentalmente, en el contexto.



Sesión Once

La clave es que el contexto no sea visto por el estudiante como ajeno al texto y a su propia práctica. Una reflexión centrada únicamente en la teoría tiende a agotarse a sí misma.

Actividades de invención:

Los aportes teóricos y metodológicos se orientan a la reflexión y la transformación de las prácticas vigentes, pero a la vez, buscan ofrecer recursos para imaginar alternativas, opciones novedosas. Estamos de cara al futuro y el estudiante es un ser volcado al futuro, de lo contrario no estaría lanzado a una empresa como la educación a distancia.

No siempre se ofrecen caminos nuevos, recursos para imaginar situaciones y actividades diferentes, que puedan responder a las exigencias del mañana. Si colocamos la invención en el capítulo de aplicabilidad es porque también se aplica pensando en el futuro. Se trata de imaginar modos de hacer y productos.

4. Texto compartido. Compartir el proceso de aprendizaje constituye una de las prácticas más eficaces para encontrarle sentido a la convivencia, a la solidaridad y a otros aspectos relacionados con el enriquecimiento personal derivado del compartir con los otros.

5. Producciones grupales. Si la producción individual es fundamental en el proceso de aprendizaje, la producción grupal es decisiva para el logro de la convivencia y solidaridad.

Ya hemos señalado que esta tarea es colectiva, por lo tanto vale la pena hacer algunas recomendaciones al equipo:



- cada uno de los miembros del grupo deberá haber leído minuciosamente el texto escrito por el autor;
- estará muy claro, en cuanto a sus características y su contexto, el destinatario del proceso;
- el grupo de mediadores se habrá apropiado, mediante la reflexión y la crítica (este documento es sólo una propuesta de trabajo y será enriquecida o criticada todo lo que haga falta), de los conceptos que sustentan una propuesta de educación a distancia alternativa, con nuestro aporte conceptual, o con cualquier otro; no se puede avanzar en equipo si no hay acuerdos mínimos sobre la filosofía básica.

Además del trabajo dentro de un grupo se busca también la interacción entre diferentes grupos como una forma de multiplicar los contextos en los cuales operan los participantes. En esta modalidad los grupos se comunican con la institución como mediadora y entre ellos mismos, intercambiando mensajes a distancia y socializando sus producciones.

El texto ofrecerá, por lo tanto, sugerencias de ejercicios grupales e intergrupales.

Procedimientos Pedagógicos

Proceso de Interaprendizaje

Tres líneas de Ejercicios

Texto compartido

Experiencias Alternativas

Producciones Grupales

Prácticas Conjuntas

Redes de Interacción

Creación de redes

Algunos ejercicios posibles son los siguientes:

- Prácticas de intercambio de información sobre la marcha de la experiencia educativa.
- Planteamiento y resolución de problemas en sus respectivos contextos.
- Investigaciones conjuntas sobre una misma área temática.
- Visitas entre diferentes componentes de la red, por proximidad geográfica, por afinidad de contexto...



Sesión Once

Tratamiento desde la forma

Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto

La forma cumple distintas funciones en toda sociedad: desde las orientadas a una persuasión a cualquier precio hasta las abiertas a la interlocución, al enriquecimiento temático y perceptual. Las primeras están al servicio de venta de mercancías y de ideologías; las segundas caracterizan amplias regiones del arte y los procesos educativos.

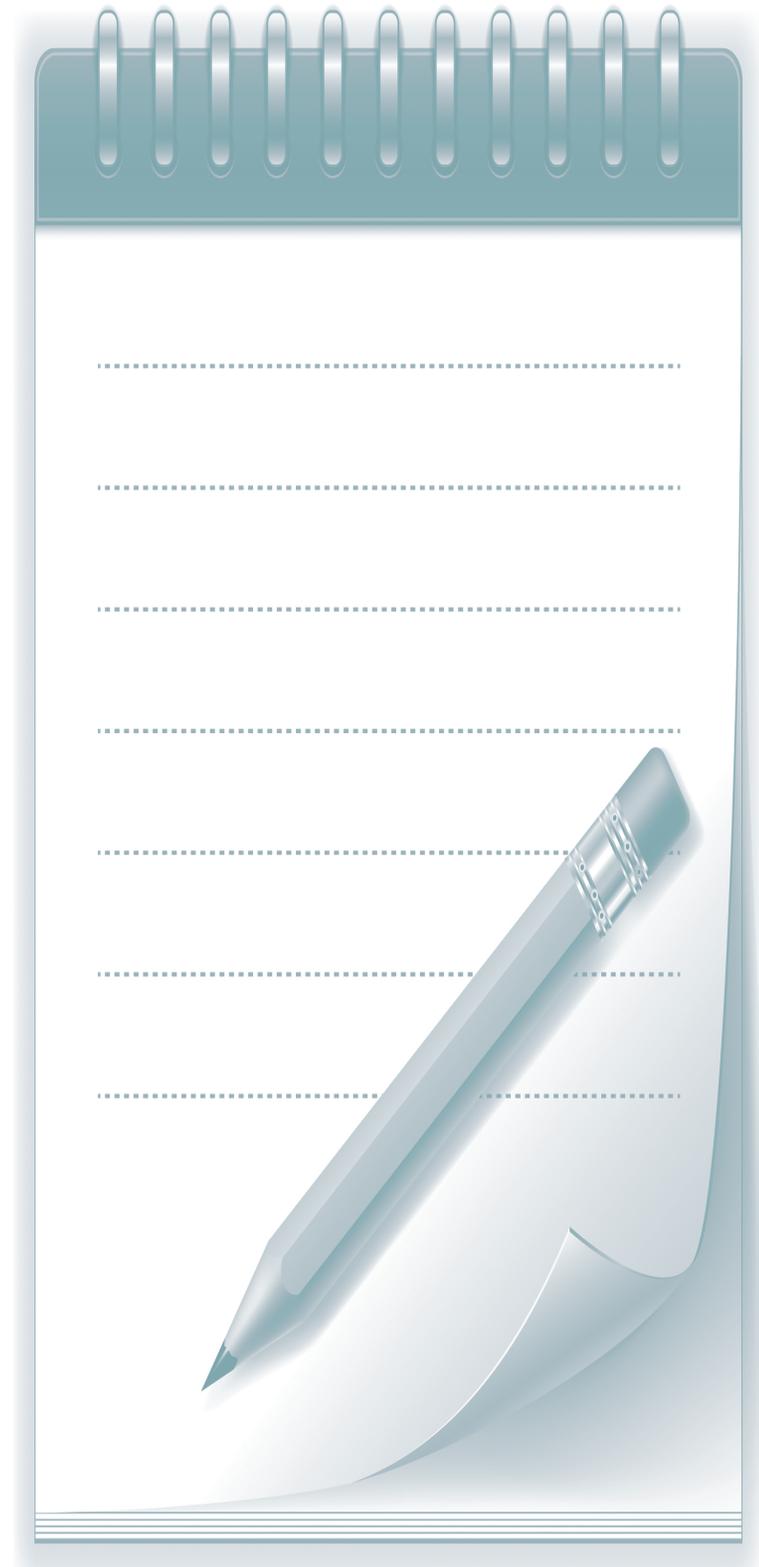
En este último sentido podemos afirmar que la forma educa. Ello explica por qué la mediación pedagógica incluye tres tratamientos desde:

- El tema
- El interlocutor
- La forma

Sin que ninguno de ellos pueda faltar para lograr un producto pedagógico alternativo.

La forma es un momento clave de la mediación, de ella dependen la posibilidad del goce estético y la intensificación del significado para su apropiación por parte del interlocutor; todo dentro de la tarea de compartir y crear sentido. De ella depende la posibilidad de identificación del interlocutor con el producto pedagógico.

La mediación pasa por el goce, la apropiación y la identificación; sin ellos no hay relación educativa posible. Esto explica por qué este tratamiento constituye la síntesis del proceso de mediación.



Aspectos

Juego Pedagógico

Características de la forma

Línea Editorial

Diseño Gráfico

Estrategias

Expresión del Contenido: conjugar lo escrito y lo icónico.

Recursos Expresivos: puestos en el material.

Características de la forma: icónico, belleza, coherencia y originalidad.

Enriquece el tema y percepción.

Hace comprensible el texto.

Establece un ritmo.

Da lugar a rupturas o sorpresas.

Logra variedad.

Letras y números.

Títulos y subtítulos.

Márgenes, citas, pies de páginas, entre otros.

Diagramación del texto: formato de la página, párrafos, cuadros, espacios, ritmo y descansos visuales.

Ilustraciones: figuras, gráficos, dibujos, colores, contraste, ubicación, textura, soportes.



Sesión Once

¿Cómo logra la forma goce, apropiación e identificación?

- Por su belleza
- Por su expresividad
- Por su originalidad
- Por su coherencia

El presente capítulo ofrecerá un diagnóstico de la práctica de diseño de materiales educativos por parte de artistas, diseñadores, comunicadores y pedagogos para que, a partir de él, se pueda desarrollar una propuesta de tratamiento formal orientado al logro del goce, la apropiación y la identificación.

Características del tratamiento formal

Los modos de encarar la práctica nos llevan a proponer un tratamiento formal con las siguientes características:

- a. Enriquece el tema y la percepción
- b. Hace comprensible el texto
- c. Establece un ritmo
- d. Da lugar a sorpresas, rupturas
- e. Logra variedad en la unidad



¿Qué evaluación pide la mediación pedagógica?

Si buscamos una educación alternativa tenemos que pensar también en una evaluación alternativa.

El tratamiento pedagógico tiene como función esencial facilitar la obtención de los productos más adecuados a los distintos momentos del autoaprendizaje. Estos productos se dan todo a lo largo del proceso y uno de los objetivos inmediatos es retroalimentar dicho proceso.

Lo alternativo de la propuesta se basa precisamente en la integración del proceso y de los productos de modo que a mayor riqueza del primero, mejores productos y, cuanto mejores son éstos, mayor enriquecimiento del proceso.

El sentido de lo alternativo está tanto en los resultados como en el proceso. En realidad una educación es alternativa cuando es productiva, cuando el interlocutor construye conocimientos y los expresa, reelabora información, experimenta y aplica; recrea posibilidades e incluso vincula e inventa.

"Resulta de fundamental importancia diferenciar con claridad un modelo pedagógico cuyo sentido es educar, de un modelo didáctico, cuyo propósito es enseñar".

Gutiérrez y Prieto, La Mediación Pedagógica



