

LA CUESTION EDUCATIVA EN LOS TIEMPOS MODERNOS

Gabriel UGAS

Universidad de Los Andes-Táchira
Venezuela

RESUMEN

La crisis de la Modernidad genera una/otra concepción del mundo, la vida, la ética, el trabajo. En la Escuela se ejecuta un acto institucional, deliberado y normalizado, con contenidos y actividades particulares que constituyen una red semiótica diferenciada en el tejido social que reproduce en sus actores una socio-lógica. La cultura posmoderna nos conduce a una reflexión de las condiciones de producción del conocimiento y a otra manera de analizar los espacios intelectuales. Esta dilemática teórico-práctica pasa por la crisis de pensamiento que abre al debate Modernidad/Posmodernidad. Pretendemos realizar un análisis de la cuestión educativa a partir de un estudio arqueológico-genealógico de la escuela y la escolaridad, acorde con los diferentes «*espacios de orden*» del saber pedagógico, su fondo histórico y los escenarios que permitieron la constitución del sujeto pedagógico. Igualmente, apoyados en la hermenéutica y la desconstrucción, realizaremos un análisis del discurso pedagógico de la Modernidad a la Posmodernidad. Ello nos suministrará un espesor discursivo para realizar una «*ontología histórica de nosotros mismos*» (Foucault) a fin de enunciar lo que estamos siendo, haciendo y diciendo hoy respecto a la cuestión educativa teniendo presente la distinción entre saber social y saber escolar, que no es un capricho metodológico, sino la resultante de una especificidad discursiva entre prácticas diferenciadas constituidas en la sociedad.

Palabras claves: Posmodernidad, Educación, Discurso Pedagógico, Escuela, Escolaridad, Escolarización, Enseñanza.

THE EDUCATIONAL MATTER IN POSTMODERN TIME

ABSTRACT

The modernity crisis generates a/another conception of the world; life, ethics and work. At school it is performed an institutional act, deliberated and normalized, with contents and particular activities constituting a semiotic net different in the social net which reproduce a socio-logic in its actors. The post-modern culture leads us to a reflection on the knowledge producing conditions and to another way of analyzing the intellectual spaces. This theoretical practical dilemma takes through the thinking crisis which starts the modernity/postmodernity discussion. We pretend to perform an analysis of the educational matter, starting from an archeologic-geneologic study of the school and school time, according with the different “*spaces of order*” in the pedagogical knowledge, its historical background and stages that allowed the constitution of the pedagogical subject. Likewise, we will analyse the pedagogical discourse from modernity to postmodernity, based on hermeneutics and deconstruction. This will supply a discursive thickness to carry out an “*ontologic history of ourselves*” (Foucault) to enunciate what we are being, doing and saying today about the educational matter keeping in mind the distinction between social and scholar knowledge, which is not a methodological caprice but the result of a discursive specificity among differentiated practices constituted within the society.

Key-words: Postmodernity, Education, Pedagogical discourse, School, School time.

El mundo de la escuela, al que hoy precisamente tanto se cita y fetichiza, como si fuese un valor subsistente en sí, reemplaza a la realidad, a esa misma realidad que la escuela, con su organización, mantiene cuidadosamente alejada de sí.

*Theodor Adorno
Consignas pago 73.*

El espacio escolar y los discursos que indagan sus condiciones de posibilidad no escapan a la atmósfera pos moderna, aunque sus actores no se percaten de ello. Un pensamiento, una actitud pos moderna en la Escuela todavía no está clara; sin embargo, la cuestión educativa está trastocada por el contexto posmoderno, por un proceso de posmodernización del pensamiento, de las prácticas, espacios y formatos que va adquiriendo la conducta en todos los escenarios.

El discurso pos moderno tiende a imponerse en la sociedad, construyendo progresivamente sus propios códigos, maneras de representación y de discursividad. Las palabras, códigos, señales, nociones, conceptos y categorías son transformados. Surge un nuevo pensamiento social, y con él un nuevo pensamiento pedagógico, los saberes contienen una/otra subjetividad, y con ellas una nueva discursividad escolar. En esta atmósfera pos moderna, la idea de Escuela tiene que ser re-pensada completamente.

El análisis de la cuestión educativa en tiempos posmodernos implica examinar una diversidad de enfoques y prácticas. En el campo educativo existe un singular debate de opiniones respecto a sus funciones y objetivos. Se profesan y practican pedagogías tradicionales y críticas, pero no se reestructura la lógica interna del quehacer pedagógico.

Los discursos pedagógicos traducen con frecuencia una sensación de fracaso. Participar en ese fracaso parece un reconocimiento absurdo, pero también una situación inevitable. La atmósfera pos moderna convierte en difusas las energías de los educadores y muchas prácticas pedagógicas quedan bajo sospecha.

La presencia de la cultura mass-mediática como tejido semiótico, práctica discursiva, modo de representación, clave de lectura, forma de subjetividad e intersubjetividad, nuevo patrón de funcionamiento, etc., nos esta indicando que en esa nueva socie-

dad, conceptos como: ciudad, trabajo, familia, vida y escuela, están completamente re-significados, con otro pensamiento y otra sensibilidad para su comprensión.

Tendemos hacia una sociedad telematizada donde los ciudadanos acceden, usan y manejan equipos de comunicación como soporte para la producción, circulación y consumo de saberes. Si vamos hacia una sociedad informatizada, donde lo mediático es la realidad ¿quién enseña?, ¿Podremos recuperar un concepto como el de saber pedagógico? ¿Cómo pensar esta exigencia cognitiva que nos está imponiendo el mundo posmoderno?

REPENSAR EL DISCURSO PEDAGÓGICO

Estamos ante tres tendencias de la racionalidad epocal: ser posmoderno de actitud, no de pensamiento; su contrario serio de pensamiento, no de actitud; y la tercera opción, ser posmoderno de actitud y pensamiento. En todo caso estamos en tiempos posmodernos y es necesario repensarnos.

Realizar una crítica posmoderna de la pedagogía y, al mismo tiempo, conjugar un esfuerzo para comprender e interpretar la estructuración de sus discursos, nos permitirá ir más allá de los discursos que siguen enmarcados dentro de la concepción modernista por obtener explicaciones y soluciones universales. Vamos a explorar cómo pueden tener efectos dominadores los discursos que se proclaman emancipadores. Eso nos remite a la propuesta de Foucault cuando señala que los discursos «*liberadores*» y «*emancipadores*» carecen de efectos garantizados. Esos discursos pedagógicos que se derivan de marcos socio políticos modernistas están condenados al fracaso, pues en ellos la posibilidad de establecer algún tipo de diferencia sólo existe como ámbito de acción en el que está presente un intento explícito y reconocido de ejercer la dominación de otra manera. El análisis se situará fuera del ámbito educacionista dado que, el reconocimiento de un *régi-*

men de verdad” ha de producirse desde «*fuera de los límites*» de ese régimen.

Al evitar la tentación de ofrecer soluciones y pronunciamientos universales, optando por articular posibilidades mediante un despliegue sistemático de los argumentos, permite establecer la congruencia entre lo que se defiende y lo que se interpreta, sin pretensiones de ofrecer una solución final. Esa propuesta resulta estimulante en comparación con el fracaso inherente al marco modernista. Por ello, apartarnos de principios universalizadores, que a menudo aparecen en los intentos recientes de algunas pedagogías radicales, nos permitirá analizar esos “*regímenes de verdad*” mediante claves posmodernas, intentando interpretar y comprender «qué somos en la actualidad» y cómo participamos en esos regímenes de verdad.

El compromiso es con la práctica educativa y sus discursos, teniendo el propósito, no de cartografiar todo el campo educativo lo cual constituiría un objetivo inalcanzable, sólo nos limitaremos a realizar una analítica de lo educativo y sus prácticas pedagógicas, vale decir exponer las tensiones entre las pedagogías tradicionales y las posmodernas. Igualmente, analizaremos aspectos críticos de la teoría y la práctica pedagógica institucionalizada (sus normas y reglas), los cuales ponen de manifiesto la dinámica discursiva que puede considerarse referida, de un modo general al discurso pedagógico institucionalizado que hoy necesitamos cambiar, explorar y criticar para redefinir la enseñanza.

Los análisis discursivos de las concepciones pedagógicas tradicionales han tendido a dejar de lado el papel constitutivo que el poder desempeña en la Escuela. Igualmente, los debates dejan en un plano secundario al acto pedagógico mismo. Nuestro análisis se situará entre ambos niveles centrándonos en la relación saber/poder (al interior de esos discursos y sus prácticas). Algunos de esos discursos provienen de otros campos disciplinares. Por ello, desde

una perspectiva transdisciplinaria, el esfuerzo estará claramente en caminado a reexaminar y revisar la educación desde una perspectiva pos moderna.

LO EDUCATIVO Y LA EDUCACION

El proyecto educativo de la ilustración va aparejado a la concepción de los grandes relatos y a una historia lineal que, por vía antropocéntrica, aspiraba cultivar la Razón para dominar la Naturaleza, alcanzar el progreso y con ello la felicidad. Ese proyecto se desvanece. Hoy se instala otro orden. Otros espacios y prácticas agencian la estandarización de la conducta y el pensamiento, donde el espacio escolar no juega, como lo hacía antes, el papel relevante para esos propósitos.

La Escuela es un espacio organizado en/por la Modernidad, donde la Razón es postulada como la palanca liberadora del ser humano. Este fundamento civilizacional, ligado a una racionalidad productiva, implanta un modelo humano y de sociedad que hoy esta en crisis. El sistema educativo articuló palancas intelectuales como: Razón, Progreso, Ciencia, Sujeto, Historia, entre otras, que pretendían conformar *“una educación para las luces”* y por ella *“un hombre nuevo”*. Pero esos conceptos se diluyen y no está claro qué los reemplaza.

El discurso de la Modernidad constituye un sujeto pedagógico: el estudiante, el cual ejecuta una discursividad regulado por una forma de conocer la escolaridad. Estos niveles de significación y pensamiento fraguan la racionalidad del discurso escolar para obtener un título: la escolarización. Ahora bien, si la Modernidad está en crisis ¿cómo afecta esa crisis al espacio y al discurso escolar?

Los nuevos campos del conocimiento construyen una imagen del mundo distinta al proyecto educativo que nos legó la Modernidad en el cual la Escuela se autojustificaba: *“todo niño tiene que ir*

a *la Escuela*” es una consigna compartida por las masas populares y los grupos hegemónicos. La Educación se convierte en un “*gran proyecto*”, en un metarrelato, equiparable a la Libertad y la Igualdad que se alcanzarían en algún momento de la Historia dada su relación lineal con otros bienes, por ejemplo: “*por la educación se alcanza el desarrollo*”. Pero ya la Escuela no es el único centro para la transmisión de conocimientos, la titulación no garantiza el ascenso social y una nueva visión del mundo modifica el mapa escolar y cognitivo. Por ello cabría preguntarse ¿Ha llegado el final de la Educación como metarrelato?

Hay un resurgimiento de “*lo educativo*” como epicentro para conformar al hombre del mañana. Tal parece que se renueva la concepción según la cual “*hay que educar a todos para alcanzar el progreso*”. Este neo-educacionismo apuesta a la Educación y con ello alude a la crianza, instrucción, formación, capacitación, entrenamiento, adiestramiento, etc. obviando los niveles de pensamiento que “*la educación y lo educativo*” refieren como prácticas diferenciadas, las cuales se despliegan en disímiles espacios: familia, escuela, barrio, comunidad, ciudad, región, país y, a su vez, están insertos en una racionalidad epocal que le otorga diferente telos, heurística, normas e ideas.

El “*relanzamiento*” de la Educación obliga a una reflexión de sus componentes, procedimientos y concepciones (de lo escolar y lo educativo) que nos ofrecen una problemática con múltiples nudos temáticos. Eso ocupa nuestra atención aquí y ahora. Pero cuando hablamos de educación, de qué estamos hablando o a qué se supone nos estamos refiriendo: a una abstracción, a unos hechos que la evidencian, pero también a una tradición.

En genérico, “*lo educativo*” implica las esferas de lo público y lo privado, teniendo como efecto demostración el comportamiento ciudadano, de tal manera que todo acto individual o colectivo es calificado como bueno, malo, verdadero, falso, aceptable, normal,

patológico, etc. si se apega a la norma social convenida. Igualmente, “lo educativo” es entendido como una concepción de lo real, socialmente aceptada, que le da un perfil a los actores sociales para su convivencia, transmitido como herencia social. Por ello, en una primera aproximación, lo educativo bien pueden ser las competencias performativas para crear disposiciones y admitirlas siguiendo la lógica que produce y reproduce representaciones cognitivas, estéticas y afectivas validadas por la racionalidad epocal.

Por su parte “la educación” remite a una opción institucional, ya que decir Educación es decir Escuela, en fin, un dispositivo, esto es *“unas estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber, y soportados por ellos... (en tanto) El dispositivo permite separar, no lo verdadero de lo falso, sino lo incalificable científicamente de lo calificable.”* (Foucault. *Saber y Verdad*. Pago 131).

. Pero también “la educación” es entendida como crianza, instrucción y/o formación que aluden a conocimientos, si por tal entendemos lo cohesionado en una teoría para darle cierta explicación e interpretación a los saberes constituidos, lo cual limita a los actores sociales para explicarse a sí mismos y a su mundo; es decir, *“cómo se forma una ‘experiencia’ en la que están implicadas la relación a uno mismo y la relación a los otros”* (Foucault. *Saber y Verdad*. Pago 232)

Ambas nociones (lo educativo y la educación) no son ni verdaderas ni falsas, simplemente son producto del vínculo entre sus elementos, ellas prefijan “*contenidos*” pero también admiten variaciones para superar principios y costumbres anteriores. Como se observa “*lo educativo y la educación*” operan por un continuo diferenciado, son expresiones de la complejidad social que nos movilizan para una convivencia armónica basada en el respeto y la tolerancia. Muchos no se percatan de ellas porque lo cotidiano se nos hace invisible por lo consuetudinario de su presencia, pero en el proceso social esas manifestaciones conjugan elementos que nos permiten

inferir la racionalidad que lo sustenta, son el modo y la manera como los ciudadanos asumimos lo que estamos siendo, haciendo y diciendo.

No se trata de lo verdadero o lo falso, sino del vínculo que define una relación con determinadas condiciones: los límites de lo posible. Es describir e interpretar lo existente que contiene y constituye la complejidad. Es la *dinamis* de lo real, que por principio de enunciación le otorgamos una /otra condición de posibilidad. Esto hace a lo posible como no bastante, dejando *n* condiciones y *n* posibilidades, como reguladoras de vínculos, en tanto el observador otorga límites a lo posible, por ejemplo, el hombre supuso a la naturaleza un orden y una regularidad que la ciencia describiría, por eso al «buscar la verdad» argumentó la legitimación de saberes con validez para todos los mundos posibles. Pero los saberes referidos a un realexistente (en acto o pensamiento) cambiarán con el devenir.

MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA: LO EDUCATIVO MÁS ACÁ DE LO ESCOLAR: LA EDUCACIÓN

“el aprendiz, por un lado, es el que constituye e invierte los problemas prácticos o especulativos en cuanto tales. Aprender es el nombre que mejor conviene a los actos subjetivos operados frente a la objetividad del problema (Idea), mientras que el saber designa tan sólo la generalidad del concepto o la tranquila posesión de una regla para soluciones.”

G.Deleuze.

Diferencia y repetición. Pago 272.

Muchos piensan que la Escuela existirá por siempre, no desaparecerá. Olvidan que es una institución históricamente constituida en el siglo XVIII como un espacio con agentes propios y normas particulares, donde se constituye al sujeto educado de la Modernidad. Pero la Modernidad se agotó. Las nuevas relaciones de saber/poder que se instalan, reterritorializan el espacio escolar, que por fuerza de

las nuevas mediaciones, unidas a los reequipamientos tecnológicos para la producción circulación y consumo de saberes, ameritan de nuevos equipamientos cognitivos que obligan a reformular los contenidos escolares y a re interpretar la labor docente.

La Escuela convirtió a la Educación de una actividad humana en una institución obligatoria. Educar dejó de ser un proceso natural para volverse una institución reguladora, que históricamente introdujo un elemento de divergencia entre los saberes y la vida al privilegiar la certificación cognitiva para el desempeño laboral.

Si la emergencia de lo pedagógico es el sentido de lo educante, para formar -epocalmente- un sujeto educado, la escuela no da muestra de ello. Por el contrario, hay un vaciamiento educativo en lo escolar, en ella no hay un colectivo con voluntad de saber, sino una masa sumergida en la cultura icónico-oral, direccionada por la voluntad de no saber o *“se podría hablar de estrategia para evitar pensar”* (J. Roiz. *Relea* N° 7) Tal vez por eso el saber pedagógico es producido, circulado y consumido como cumplimiento de la norma (acto administrativo) dejando a discreción el acto intelectual.

La escuela y el discurso pedagógico (el contenido y continente del proceso escolar) han pasado de una concepción pedagógica que privilegiaba las palabras sobre las cosas, a una que pretende potenciar el contacto con lo real. Hoy ese real se percibe como efímero pues *“Nunca antes el mundo había estado tan conectado con la fuerza del instante, nunca antes la simultaneidad había alcanzado tal grado de intensidad y extensividad”* (Martín Hopenhayn. *Nietzsche o Emancipación sin Dioses. Revista RELEA. pág. 16*) Es entender e interpretar lo que estamos siendo (sujeto sujetado), haciendo (sujeto histórico) y diciendo (sujeto hablado) en tanto la vida, el mundo espiritual y material tienen hoy una/otra significación. Es plantear pos modernamente cómo podemos interpretar/entender la vida, los pensamientos y la condición de posibilidad de hombres y mujeres que hoy somos.

Pero hoy el problema no es qué enseñar sino con qué y cómo enseñar, esto supone superar el método catequístico, criticar la cultura del concepto fósil y el conocimiento inutilizado, tomando en cuenta la complejidad de lo efímero y no la certeza que ofrece un aparato escolar jurásico.

Por todo lo anterior es necesario ejecutar la labor pedagógica como una reconstrucción del proceso social y de la teoría que lo sustenta, es enunciar una gramática de la Educación realizando una crítica radical a sus preceptos especulativos a fin de establecer una reconstrucción eco-cognitiva de la existencia, para que la educación deje de ser una metarrelato.

ESCUELA / ESCOLARIDAD / ESCOLARIZACIÓN.

Es común encontrar enunciados teóricos que pretenden caracterizar la educación por la escolaridad, dando como resultado que ambas deben ser tratadas como una totalidad, obviando su diferencia o para decirlo con Deleuze "...al dejar de ser pensada la diferencia se disipa en el no-ser". (*Diferencia y Repetición*, pág. 337).

La escolarización posee lineamientos que atraviesan a los grupos y los individuos, es un «*campo de fuerza*» que territorializa al sujeto pedagógico (del preescolar a la educación superior) e impone un contenido intelectual del conocimiento epocal. «...*en educación todo es posible, a diferencia de la escolarización donde todo es determinación*». (*Carlos Calvo*)

La escolaridad por definición es selectiva; por acción es normativa (establece un orden) y por relación es reproductiva (supone a los saberes constituidos como obligantes). Por ello ser estudiante es articular nuestra capacidad cognitiva para asimilar/ reproducir saberes a fin de participar en la producción, circulación y consumo de esos saberes. El estudiante es un actor social, que en el espacio escolar realiza la escolarización, la cual impone a los alumnos nor-

mas para que piensen y sean críticos, pero los castiga si cuestionan los saberes constituidos.

Eso reclama un giro pedagógico para comprender e interpretar la escuela, la escolaridad y la escolarización para pensar los pliegues, repliegues y despliegues de una/otra vida digna. No ésta que tenemos vivida, socializada y mediada por una ignorancia educada que transita la existencia como la formulara Ludovico Silva «*la vida está cansada de que yo la exista*» o como lo advirtió Eliot «*el hombre no soporta tanta realidad*».

Un giro pedagógico debe entenderse como la superación de categorías del discurso pedagógico tradicional, por ejemplo enseñanza-aprendizaje es propuesta como categoría santificada por el principio de causalidad, una relación mecanicista convertida en axioma y como tal tiene efecto demostración en los límites de la lógica que lo sustenta.

Hay que superar al supuesto durkeniano de imponer conocimientos de una generación a otra; revisar la concepción conductista, según la cual la acción del educador determina al alumno conductas preestablecidas en la programación *escolar* y el papel de la escuela para “*eleva*” las capacidades intelectivas y sociales de los involucrados en el proceso. Esas concepciones tradicionales de la escolarización pasan hoy por la problemática de no privilegiar cómo se enseña o ignora, por el contrario, colocan el acento en qué enseñar, por ello “*dosifican*” los contenidos programáticos, establecen grados y reglamentan la promoción o retención según “*lo aprendido*”, o es mejor decir lo que el alumno memoriza y reproduce fielmente. Igualmente, al masificarse el aparato escolar el Maestro obvió su misión de formar (*bildung*) limitándose a informar para luego “*evaluar*” la reproducción; la escolaridad devino escolarización, el contenido programático se cosificó y privilegió la razón instrumental, dejando a un lado la creatividad, la inventiva, la diferencia, en fin, la onto-crea-ti-vida-d.

Entonces debemos analizar cómo al interior del espacio escolar (*"espacio de orden"*) se ha constituido una práctica: la escolaridad, la cual tiene un *"fondo histórico"* del contenido programático, como discurso de positividad que ha ejecutado *"Juegos de verdad"* y devenido *"prácticas de poder"* por la escolarización, mediante la cual se ha constituido un sujeto pedagógico: el estudiante.

Pero ¿cómo se aprende a ser estudiante? Lo cual no debe confundirse con la pregunta ¿Qué es ser estudiante? Ellas no pueden ser respondidas en sentido tautológico al decir: estudiando o el que estudia. El estudiante es un actor social obligado a recibir un contenido que lo constituye en sujeto pedagógico mediante una práctica: la escolaridad, la cual devino escolarización mientras surgían ideas, prácticas, juegos de verdad y prácticas de poder en una formación discursiva. Es la construcción de *"la experiencia de uno mismo"* como estudiante, que mediante una delimitación temporal (el horario escolar) en una institución (la escuela) realiza labores preestablecidas para titularse (el profesional). Esta metamorfosis educativa del estudiante va conformándole nuevas subjetividades para la integración vital-cognoscitiva en la que haciéndose va *"haciendo ser"* su individuación.

Reducir la formación al aprendizaje es limitar la Educación a generar condicionamientos basados en un axioma: si se enseña se aprende. Pero la relación enseñanza-aprendizaje no es una verdad empírica, es una verdad lógica, constituida como fundamento de la escolaridad. Es una expresión de la filosofía de la consciencia, la cual fundamenta sus categorías en la relación sujeto-objeto.

El proceso escolar implanta una formalización-normalización, por ello el maestro es asumido como *"sujeto supuesto saber"* (Lacan) y el alumno como neófito-recipiente del contenido programático, pero en la *"acción de educar"* el acento se coloca en el aprendizaje y sus manifestaciones preestablecidas, el maestro *"muestra"* el contenido programático y el alumno tiene que repetirlo. Esto psicologiza la

relación maestro/alumno, limitando el proceso escolar a una conducta observable, que obvia la diferencia, privilegia la reproducción, obstaculiza la transformación, castiga la crítica, vigila el comportamiento, sanciona la reflexión, regula la promoción, castiga la creatividad y la imaginación. Se premia la normalización, el “*cuero dócil*”, el cumplimiento de la norma, y por fuerza del pensamiento único: la reproducción.

Maestros y alumnos sufren el ataque a que está sometida la escuela, el discurso escolar y el desempeño laboral. Detractores y defensores ofrecen sus argumentos. Unos tratan de “*hacerse los distraídos*” y otros siguen defendiendo la escuela que se nos va. En todo caso ese debate expresa algo innegable: la Escuela y el discurso pedagógico están en crisis.

EDUCABILIDAD/EDUCATIVIDAD/ENSEÑABILIDAD

El discurso pedagógico tradicional tiene tres conceptos fundacionales: educabilidad, educatividad y enseñabilidad. La *educabilidad* es la capacidad o potencial educativo del hombre, y se manifiesta socialmente en aspectos esenciales para la vida en comunidad (lengua, hábitos, costumbres, creencias, etc.); la *educatividad*, es el criterio diferencial para asimilar, discriminar y criticar la recepción y uso de saberes en su validez contextual, refiere al proceso de *enseñabilidad* (crianza, escolaridad, formación) el cual amerita de disposición y decisión del individual-colectivo para enseñar.

Los análisis superficiales de la educabilidad, educatividad y enseñabilidad privilegian la relación enseñanza-aprendizaje, dejando de lado la subjetividad que se produce, circula y consume en el acto pedagógico. Eso ha entrampado teórica e históricamente al discurso pedagógico, limitándolo a una relación sujeto-conocimiento que obvia el vínculo idea-creación, para ejecutar la escolaridad. Hoy debemos re-significar los conceptos de:

EDUCAbilidad-EDUCAtividad-ENSEÑAbilidad.

Para ello debemos desplegar una hermenéutica del Sujeto y una deconstrucción del discurso pedagógico para analizar su problemática en tiempos posmodernos.

Desde la ignorancia, como magma civilizacional, hasta la sapiencia como excepcionalidad, mediante un corte transversal al proceso civilizatorio podemos asumir que el clima cultural y la atmósfera civilizacional evidencia la caída de un proyecto civilizatorio. Hoy emerge otro modo de ser, pensar y vivir que aún no está claro, entre otras razones, porque somos actores del proceso. pero también porque la nostalgia (tradicción) reproduce el *"hacer y decir"* basado en certezas. Es la muerte de un metarrelato que navega en las aguas turbulentas del colapso y, muerte al fin, inicia una/otra configuración época!. (Ayer fuimos hombres, hoy somos época). Es una *"ontología histórica de nosotros mismos"* (Foucault) que tiene interpretaciones disímiles, desde el desencanto hasta la euforia, dependiendo del sentido y la voluntad que ameritan una Voluntad con sentido para realizarse.

SABER SOCIAL/SABER ESCOLAR

Mientras la sociedad se posmoderniza, la discursividad escolar sigue en defensa de un espacio que se diluye. Se modifican los pensa sin re-formular la lógica y los fundamentos mismos de su discurso. La propuesta pedagógica de la Ilustración alcanzó pertinencia en una sociedad donde el conocimiento tenía cierta estabilidad espacio-temporal, de esa manera **la escuela se adelantaba a la sociedad, hoy la sociedad se adelantó a la escuela.**

Se piensa que la Escuela no desaparecerá, sólo hay que renovar sus contenidos y procedimientos. Pero en la posmodernidad su dimensión es otra. Ir a la escuela es una ope-

ración cognitiva no esencial para vivir. Lo es para un orden social. Ya hay un discurso “*Contra la Escuela*” como espacio represivo, “*la escuela es una cárcel menos severa*” (Foucault). El espacio escolar no puede, como antes, autolegitimar sus postulados; los conocimientos que se “*dicen y pasan*”, vía contenido programático, son expuestos ausentes de crítica por sus actores. Hoy se evidencia que otros espacios transmiten contenidos educativos con más efectividad, que contrastan y se contraponen al contenido programático escolar. Por ello, la escuela tiende a diluirse, la escolaridad tiende a redimensionarse y la escolarización tiende a fenecer. Esto plantea la necesidad de repensar el espacio escolar, siguiendo la vía que une información con formación.

Hoy los maestros tienen que enseñar lo que no aprendieron, aprender lo que no les enseñaron e informar lo que no estudiaron. El maestro que prepara el de-venir es un formador, no un enseñante. El formador se atreve a inventar. No se considera (y no es) un transmisor, es un ejecutor de lo innovante; aprende explicando y explica reflexionando, por ello convierte el acto pedagógico en una re-construcción de saberes epocales. No es otro el propósito (léase intencionalidad) que debe contener el acto comunicativo con finalidad pedagógica. Entonces, el acto pedagógico -en una primera aproximación- debe entenderse como un proceso que se caracteriza por la acción intencional, argumentativa y con sentido para transmitir conocimientos con un telos: formar en/para la ontocreatividad.

Lo anterior prefigura un “*campo teórico sustantivo*” para analizar un sujeto educado acorde al contexto socio-histórico que lo educa. La relación Educación/Cultura/Acto Pedagógico “*visualiza*” el vínculo entre saber social y saber escolar en sus opciones teóricas, prácticas, técnicas, académicas, etc. sin confundir sus estatutos epistemológicos; superando el “*vicio*” de crear tantas disciplinas como objetos de estudio se nos ocurran.

EL ENSEÑAR COMO PROBLEMA

Aprender cómo comportarse en diversas circunstancias implica *“que el problema no es el dirigir o aplicar metódicamente un pensamiento preexistente por naturaleza y de derecho, sino el de hacer nacer lo que aún no existe.”* (Deleuze. Diferencia y Repetición. pag 247) Entonces surge el enseñar como problema.

El problema de la enseñanza refiere a una práctica vital-cognoscitiva que se ejecuta en un contexto determinado, mientras que la enseñanza como problema refiere al análisis de una discursividad que interroga el despliegue de una (esa) práctica.

El axioma enseñanza- aprendizaje tiene pertinencia para los que sufren *lila enfermedad degenerativa de la racionalidad, que es la racionalización, la cual cree que lo real puede agotarse en un sistema coherente de ideas*” (Morin. Ciencia con Consciencia. pago 317) Una posibilidad es entender que *“aprender no es sino la intermediación entre el saber y el no saber, la transición vívida de uno a otro... (ergo) no hay un método para encontrar tesoros y tampoco hay un método de aprender, sino un trazado violento, un cultivo o paideia que recorre al individuo en su totalidad...”* (Deleuze. Diferencia y Repetición. pag 274) Es no estar sujetos a certezas o determinaciones sino a una causalidad circular (Foucault).

La premisa *“si yo enseño el otro aprende”* ¿Qué la valida?, si como señala Deleuze *“nunca se sabe de antemano cómo alguien llegará a aprender...”* (Diferencia y Repetición. Pago 274) esto es un nudo temático en tanto nos preguntemos ¿cómo se llega a aprender? Es decir *“cómo se forma una ‘experiencia’ en la que están implicadas la relación a uno mismo y la relación a los otros”* (Foucault. Saber y verdad. Pago 232)

Aprender, aprendizaje y enseñanza son constructos que sustentan al supuesto *“si se enseña se aprende”*, pero en la escue-

la eso tomó un sendero perverso pues no se trata de aprender sino de memorizar, por ello la lección tiene que repetirse punto a punto, letra a letra, y para lograrlo, se utilizan algunos mecanismos mnemotécnicos o facilitadores por ej. Canciones para memorizar las operaciones matemáticas y las reglas ortográficas. La cuestión es que en ello no hay reflexión o interpretación.

La diferencia entre aprender y aprendizaje viene dada por su despliegue. *Aprender* es la capacidad de entendimiento y comprensión; mientras que, *aprendizaje* refiere a la secuencia estímulo-respuesta, que induce a la reproducción del sistema de representaciones. Eso funda al acto educante y nutre al acto pedagógico, justificando un saber a priori: el saber pedagógico, el cual tiene contenidos predeterminados para alcanzar un logro: la titulación. En este proceso se constituye un actor social: el estudiante.

LOS DISCURSOS DE LA ESCOLARIZACIÓN

“Lo que he intentado mostrar es cómo, en el interior de una determinada forma de conocimiento, el sujeto mismo se constituye en sujeto loco o sano, delincuente o no delincuente (educado y/o pedagógico) a través de un determinado número de prácticas que eran juegos de verdad, prácticas de poder, etc”.

*Michel Foucault.
Hermenéutica del Sujeto. pág. 123*

El hombre ha pensado su relación entre el mundo y sí mismo, acorde con la racionalidad epocal: para los griegos el ser, con' el cristianismo la persona, en la Ilustración el individuo, avanzado el siglo XX la masa y para los posmodernos un fragmento; todo lo cual se resume en un término: el Sujeto. Igualmente, podemos establecer una secuencia respecto a los enunciados que caracterizan los discursos en cada una de esas concepciones: para los griegos “conó-

cete a ti mismo", los cristianos *"salva tu alma"*, la Ilustración *"sapere aude"* y para la posmodernidad *"el hombre es un invento reciente"*.

El discurso escolar encadenado a una historia lineal justifica la escuela atada a un *"hacer"* que niega nuevas formas de interpretar y organizar la vida misma.

La lucha contra el dogmatismo de las parcialidades, desde los que *"siguen"* a un autor, pasando por *"las escuelas de pensamiento"*, los oráculos (optimistas o fatalistas) que hoy inundan la atmósfera civilizatoria, hasta el nihilismo negligente de los militantes del *"no sé / no me importa"* que asumen los analfabetas vitales, genera un ambiente paradójal en la cotidianidad escolar.

Los esfuerzos inútiles de los apurados para no hacer nada, las tendencias *"neo"* con sus intermediarios *"pro"*, hasta los negativistas *"anti"*, todos ellos expresan esta atmósfera civilizatoria que admite/rechaza principios, tradiciones y emergencias de lo cognitivo en los discursos para la escolarización.

Hoy el discurso pedagógico se debate entre las concepciones de un Sujeto, que desde lo real quiere dar cuenta de lo imaginario (sujeto cognoscente) pasando por un Sujeto, que desde lo imaginario quiere interpretar lo real (sujeto trascendental) hasta un Sujeto que, sometido a una imagen de lo real, tiene que vivirla realmente (sujeto educado).

De igual manera el discurso pedagógico ha querido dilucidar *"su objeto"* intentando responder las tres preguntas kantianas: ¿Qué puedo saber?, ¿Qué debo hacer?, ¿Qué puedo esperar? Para ello aborda lo que hemos sido, dicho y hecho (Historia de la educación) fundamentando su discurso en el *"deber ser"* de la práctica educativa (Filosofía de la educación) hasta lo que estamos siendo, haciendo y diciendo, expresable en la formulación foucaultiana de enunciar *"una ontología histórica de nosotros mismos"*.

Por su parte, el estatuto científico de la pedagogía ha sido admitido nominalmente pero su corpus teórico está vaciado de contenido al no analizar, interpretar y reflexionar lo que “es” la práctica escolar a la cual debería su existencia. Eso se evidencia porque el discurso pedagógico manifiesta su inoperancia para interpretar “*la experiencia real*” su “*objeto de conocimiento*” se vuelve difuso al “*crear*” tantas disciplinas como objetos de conocimiento estudia: educación vial, rural, urbana, ambiental, etc., el “*objeto*” pasó a ser la ciencia misma, generando una tautología: la educación estudia la educación, quedando la pedagogía como una disciplina auxiliar; se pierde la brújula teórico-metodológica, al dividir, en estancos los elementos del proceso que analiza, separando contenidos, efectos y el proceso mismo; el axioma enseñanza-aprendizaje ha sido una verdad lógica pero no empírica; la escolaridad devino modo de reproducción del sistema de representaciones, en fin, no hay interpretación clara de “*lo pedagógico*”, por ello, “*La Pedagogía, es insuficiente. Es preciso ocuparse de uno mismo hasta en el menor detalle y esto no lo puede garantizar la pedagogía*”. (Foucault. *Hermenéutica del Sujeto*. pág. 52.)

La pedagogía se hizo sinónimo de transmisión de conocimiento, validada por el positivismo, la causalidad, la relación sujeto-objeto, etc. Esta disciplina no analiza el proceso, lo cual desvía el propósito reflexivo acerca de una práctica, que en la cotidianidad tiene disímiles modos y maneras de realizarse. Al pretender elaborar un corpus teórico de esas prácticas, limitándolas a una institución (la escuela) y a un saber (el saber pedagógico) se obvia la condición de posibilidad de acometer una analítica de “*lo educativo y la educación*” que emprenda y con-forme una reflexión transdisciplinaria, a fin de superar el axioma enseñanza-aprendizaje, quebrar la concepción tradicional del saber pedagógico como acumulación, problematizar la tríada conceptual: educabilidad, educatividad y enseñabilidad, romper el contrato administrativo de avanzar por grados para profesionalizar y un largo etcétera; sólo así tendremos algún chance de superar la crisis teórico-metodológica que hoy inva-

de a la práctica escolar y por ende a la pedagogía. De no ser así, estaremos en presencia de un malabarismo teórico que no interpreta una práctica particular concreta sino una falsa certeza del enseñar, educar y formar.

La actividad educativa obvia los niveles de pensamiento alcanzados por el niño, el joven o el adulto cuando lo someten a tareas o adiestramientos (sin pensamiento) y asignaciones (sin significado) que la causalidad santifica por el axioma enseñanza-aprendizaje, justificando una práctica educativa que interpreta el rendimiento escolar bajo el precepto de la reproducción. Los contenidos exentos de críticas se admiten por inercia discursiva, no se reflexionan los conceptos, simplemente se enuncian sus efectos u objetos. Sentido y relaciones cognitivas serían los modelos que están en juego. Esto abre un campo de reflexión en la crisis del paradigma educativo.

No se puede transformar lo existente a partir de las mismas bases que fundaron lo que hoy esta en crisis. El estudio, reflexión y relaciones inherentes a la enseñanza concibiéndola como el polo innato, tácito, obligante, generacional, tiene que ser repensado. La acción reflexiva para determinar límites y alcances en una práctica social, donde la subjetividad (que es histórica) tiene especificidades en tanto ordenación imaginaria de lo simbólico, esa reflexión tiene que analizar la enseñanza misma, con su diversidad, diferencialidad y lo plural de “*lo educativo y la educación*” para la vida. De eso se trata.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BALL, S. J. (1993) *Foucault y la Educación*, Edit. Morata, España.

CHALMERS, A. (1982) *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Edit. Siglo XXI, España.

COOK, T.D. Y CH. R. (1986) *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en la Investigación Educativa*, Ediciones Morata, España.

CRUZ, M. (1996) *Tiempo de Subjetividad*, Edit. Paidós, España.

DAMIANI, L. (1997) *Epistemología y Ciencia en la Modernidad*, Edit.

FACES-UCV, Caracas- Venezuela.

DELEUZE, G. (1988) *Diferencia y Repetición*, Edit. Jucar, España.

ECHVERRIA, J. (1989) *Introducción a la Metodología de la Ciencia*. Edit. Barcelona, España.

EIIAS, N. (1994) *El Proceso de la Civilización*, Edit. F.C.E., 2ª. edición, México.

FINKIELKRAUT, A. (1988) *La Derrota del Pensamiento*. Edit. Anagrama, España.

FISCHER, H. y otros. (1997) *El Final de los Grandes Proyectos*, Edit. Gedisa, Barcelona - España.

FOUCAULT, M. (1972) *La arqueología del saber*, Edit. Siglo XXI, México.

_____. (1978) *Microfísica del poder*, Edit. La piqueta, España.

_____. (1994) *Hermenéutica del sujeto*, Edit. La piqueta, España.

FRIED, D. (1994) *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*, Edit. Paidós, Argentina.

GIDDENS, A. y otros. (1987) *La Teoría Social Hoy*. Edit. Alianza. España.

IBAÑEZ, J. (1989) *Del Algoritmo al Sujeto*. Edit. Siglo XXI, España.

JAIMES, R. (1991) *Problemática Contemporánea de la Ciencia y la Tecnología*. Edit. Fondo Editorial Tropykos, Venezuela.

Geoenseñanza Vol.3 1998 (2) p.81-103

LANZ, R. (1992) *El Pensamiento Social Hoy*. Fondo Editorial Tropykos, Venezuela.

MAFFESOLI, M.(1993) *El Conocimiento Ordinario*, Edit. F.C.E., México.

MAR DONES, J. (1991) *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*, Edit. Anthropos, España.

MARTIN - B, J. (1987) *De los Medios a las Mediaciones*, Edit. G. Gili, Barcelona - España.

MARTINEZ, M. (1991) *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*, Edit. Texto, Caracas-Venezuela.

McLAREN, P. (1997) *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora*, Edit. Paidós, España.

MI RES, F. (1996) *La Revolución que Nadie Soñó*, Edit. Nueva Sociedad, Caracas - Venezuela.

MURGUERZA, J. (1990) *Desde la Perplejidad*. Edit. F.C.E. España.

ORTEGA, N. (1987) *Geografía y Cultura*, Edit. Alianza, España.

RITZER, G. (1993) *Teoría Sociológica Contemporánea*. Edit. Impresos y Revistas, España.

TOURAINÉ, A. (1997) *¿Podremos Vivir Juntos?*, Edit. F.C.E., Argentina.

VALVERDE, J. (1997) *Vida y Muerte de las Ideas*. Edit. Ariel. España.

