

UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: DESARROLLO HUMANO  
Cohorte XVI

EL ACONTECIMIENTO  
EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Febrero 17 y 18 de 2017

## APERTURA

### LOS ESPEJISMOS EN LA EDUCACIÓN<sup>1</sup>

En Colombia y Latinoamérica, la educación se vive entre espejismos propios de inter-lenguajes ajenos en tanto transferencia de teorías que opacan la idiosincrasia nativa y con ellas experiencias educativas; se desconoce en muchos escenarios los alcances de nuestros pensadores, como Andrés Bello, o Paulo Freire, entre otros.

Por eso en un tono lastimero, hay que empezar por referirse a esas fuentes que inundaron el discurso de la educación a la luz de los paradigmas como el alemán, el francés y el anglosajón

#### *Paradigma Alemán*

El itinerario educativo por Alemania empieza su recorrido con Comenio quien desde su Didáctica Magna pregonaba el saber de la enseñanza en instituciones y textos escolares, continúa con las cátedras universitarias como las orientadas por Kant, precursor del idealismo, en tanto posibilidad de ser existencial, perfectible, teleológico, trascendente; cátedras prolongadas por Herbart desde una pedagogía en esencia psicológica, ética y filosófica; el recorrido prosigue con las experiencias significativas extra institucionales inspiradas en el discurso de Pestalozzi sobre los ambientes naturales, el dejar ser, dejar aprender en contrastación con el contexto natural, a través de la experiencia y la vivencia; y Rousseau con su propuesta de ambiente abierto, lúdico y sin cerrojos. Así pedagogía es la pregunta por la educación del hombre en escenarios de enseñanza: ¿Cómo orientar? ¿Cómo desarrollar posibilidades y modelos?, mientras la didáctica se ubica como instrumento para esa enseñanza.

Con Dilthey se empieza a pensar la pedagogía como ciencia del espíritu, desde la distinción con las ciencias naturales; se emprende así, su reconocimiento como aprendizaje, autonomía, significación e historicidad de las prácticas escolares que dan cuenta de tendencias y sentidos del educar como filosofía instalada en el ámbito de la antropología cultural, dado que si no se piensa el educar la sociedad no es posible. El objeto de la pedagogía articula teoría - práctica

---

<sup>1</sup> Por. Henry Portela Guarín  
Departamento de Estudios Educativos - Universidad de Caldas

de la educación, comprende los significados en la historia de lo escolar y participa en su construcción inspirada en la propia escuela.

En Dilthey, se desprende el ser humano de ese concepto de animalidad, y obviamente allí se mueve en los hilos de la cultura. Los interrogantes son: ¿Cómo trascender esa concepción de lo natural, de lo biológico a lo cultural, como dejar de ver ese ser humano únicamente desde lo biológico? ¿Cómo trascender lo humano a lo social, a lo cultural?

Se hace relevante hablar de ciencias del espíritu, no de las ciencias de la educación, en ese sentido la trayectoria y connotación de las ciencias y las disciplinas es apreciable, en el caso de la Antropología, no sólo se reduce a la Antropología física, sino que también se habla de la Antropología cultural, o de la Antropología simbólica, porque se mira ese ser humano como un ser complejo.

Por eso el concepto de pedagogía inspirado en Dilthey, es el *Bildung*, inspirado en el ideal griego (virtud, *areté*) a partir de la Paideia griega y que empieza a referenciar la complejidad de ese ser humano, no reducido a lo natural, sino complejizado en lo humano, ubicando hombre-cultura con un sentido no predeterminado, por tanto incierto y sujeto a muchas posibilidades y alternativas de cambio; la pedagogía es esa construcción a la manera de la paideia griega, virtud, concepción de sí mismo, desarrollo valoral, posibilidades culturales... la pregunta por el ser es la pregunta por la educación del otro.

El *Bildung* se asume como lo indistinto, lo no preciso, lo dispuesto a rupturas, es decir la formación empieza pensarse no desde el paradigma de las ciencias naturales de carácter fisicalista, naturalista: formación como hileras, columnas, apariencias o como las fuerzas orogénicas.

Para hablar del saber, en la concepción de *Bildung*, es necesario establecer su diferencia con el conocimiento, este se agota en la información, es el conocimiento acabado, certero, predeterminado, es cuando nosotros en el aula estamos muy preocupados únicamente por lo cognoscitivo y no por las otras condiciones del ser humano. El saber es la apertura por la formación, son las rupturas, el espectro por las múltiples posibilidades humanas.

La formación como reflexión sobre sí mismo, para sí, muy interiorizado, un ser de pronto muy individualizado, que reconoce sus potencialidades, trasciende su condición únicamente biológica, pero hasta ahí... esa fue una concepción de formación. Pero hay otra que se va planteado, y es la que se va forjando a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se

procura, o sea que la formación va trascendiendo de ese plano de mi individualidad, de mi interioridad hacia otro paso que es la formación desde el medio ambiente, desde una cultura, unos desarrollos, un ser no sólo individual, sino también social... si es social es necesariamente cultural.

Los alemanes no hablan de objetivos de formación, porque cuando yo hablo de objetivos de formación, yo estoy casi predeterminando las condiciones del otro, yo casi le estoy diciendo hasta donde avanza usted, hasta donde puedes llegar. No se puede hablar de objetivos de formación porque es más el resultado de ese proceso de devenir del ser, el constante desarrollo y progresión, o sea, que va más allá del mero cultivo de capacidades previas. La formación hay que asumirla como totalidad, un todo integrado, y no fragmentaria... formación disciplinar, formación pedagógica, formación profesionalizante, tampoco es pertinente hablar de formación integral, el sólo termino formación recoge todo.

La formación es la apuesta a un ser proyecto, lanzado a, continuamente en cambio, en innovación, en acciones creativas, en rebotantes procesos de desarrollo, en cambios sociales y personales... Gadamer la considera el más grande aporte del clasicismo Alemán del siglo XVIII, el que le dio vida a las ciencias humanas del siglo XIX, todo ello en un marco histórico y en un contexto que va señalando el *Bildung* y sus distintos desarrollos en tanto perspectiva histórica hermenéutica, caracterizada por lo fáctico de la comprensión como experiencia y el carácter lingüístico e histórico del trabajo interpretativo hacia la construcción de sentidos sin renunciar a la tradición histórica.

En 1919 dada la situación bélica, el *Bildung* adquiere una tonalidad más espiritual, más democrática en sintonía con las ciencias del espíritu, que para Gadamer son las verdaderas administradores del humanismo, con lo que se generaron procesos educativos que se movieron desde dos ejes fundamentales: Cultura y Formación, por eso se habló de la pedagogía de la cultura.

En 1933 , el *bildung*, se transformó en *Bindung*, en el cual se censura el sentido crítico, la capacidad del juicio autónomo y la creatividad personal, es decir, el ser humano es etiquetado en la dependencia y el sometimiento; en 1958 y hasta los años setenta, se instauró una concepción educativa, pragmática, tecnocrática e instrumental, distanciada abiertamente de la anterior pedagogía filosófica de carácter reflexivo, todo ello por el contexto socio-político y las nuevas exigencias económicas y estratégicas.

Estas tendencias, que hasta acá subyacen en el *bildung* del neohumanismo, corresponden a tendencias empírico-experimentales, ético- normativas y tecnológica instrumentales, por tanto desarrollas en los procesos educativos en las distintas épocas enunciadas en Alemania, pero que fueron todo un contexto que traspasó fronteras.

Por eso la racionalidad instrumental, surgió con el paradigma científico técnico, de una clara pretensión objetiva, empírica y cuantitativa, en la cual la condición de ser humano se reconoce desde sus acciones productivas, desde sus fines y no procesos, desde lo cuantitativo y no lo cualitativo, desde lo biológico y no lo cultural, con una concepción sobre la formación condicionada a intereses, a competencias y finalmente escindida de la armonía y totalidad del ser humano... un *bildung* empírico experimental y técnico instrumental... ser productivo, ser eficiente.

Es necesario repensar que se concibe por formación integral, por formación disciplinar, por formación pedagógica o profesionalizante, ha faltado un debate para su comprensión, de ahí que la asignación de temáticas en torno a estos compartimentos ha generado inconsistencias en los distintos ámbitos académicos.

Otra perspectiva de la pedagogía en Alemania es la empírica, que responde a los planteamientos de la psicología experimental, factual y descriptiva sobre la medición de la inteligencia que rompe con la construcción elaborada por Dilthey en cuanto la autonomía de la significación y la historicidad de la pedagogía. En estos desarrollos recurrentes entre el proceso humano y la pedagogía, tiene una gran influencia como concepción, la psicología experimental, se diría que en ese proceso, se encuentran ciertas inconsistencias en la praxis, uno cosa es la teoría y otra es la práctica, porque la psicología además de experimentar se dedicó mucho a trabajar los problemas del entendimiento y de la comprensión, pero más por la preocupación de medirlo todo, en criterios eficientistas, de cómo medir la inteligencia, cómo evaluar desde la psicometría, esa psicología que está muy preocupada por evaluarlo todo, esa posibilidad de lo humano desde un discurso integral parece fragmentarse desde la práctica.

En el periodo de industrialización a ultranza la escuela de Frankfurt alimenta la pedagogía de la significación, aporta una historiografía y despliegue filosófico para la educación y forja la problemática alrededor de la pedagogía práctica.

### *Paradigma Francés*

Es importante analizar la condición de ser, preocupado por lo filosófico, por la existencia como totalidad, por el cuerpo y el espíritu como unidad indivisible, de ahí emerge la fenomenología como posibilidad de comprensión de los fenómenos, identificado mucho con los Alemanes por eso Husserl es importante en éste paradigma con su fenomenología de la percepción, del espíritu hacia la comprensión de todo ese entramado humano.

Con respecto a la pedagogía, la cual se quedó en la enseñanza en el paradigma Alemán, en los Franceses se planteó como el pensamiento universal de lo cultural, para ellos fue importante la pregunta por el otro, por la alteridad, por lo simbólico del ser humano, por trabajar la pedagogía desde el denominado “desarrollo integral”, desde la reflexión sobre el acto de educar, por la pregunta por el sujeto educable, ubicar el otro en ámbitos de hospitalidad... yo soy rehén del otro. Desde esta perspectiva se rompe con el dualismo cartesiano, llamado por muchos, el adormecer cartesiano.

La pedagogía no se queda en la linealidad de la enseñanza, trasciende en el pensar lo educativo desde el acto mismo de educar, cuestionando entonces los objetivos de la enseñanza, o de aprendizaje, de hecho es muy importante insistir en la importancia que tuvo para ellos el concepto de *bildung* Alemán, el cual ellos llamaron formación.

Desde esta perspectiva se volvió el hecho educativo tan complejo, por la manera como se asume la educación, que se consideró imposible que una sólo disciplina trabajara en toda su urdimbre, de ahí la importancia de Durkheim con su discurso sobre las ciencias de la educación y particularmente desde la sociología de la educación. Es la pedagogía iluminada desde distintas disciplinas, por eso además de la sociología de la educación, emerge la psicología del aprendizaje y más contemporáneamente, Antropología simbólica de la educación (J.C. Mélich) o Antropología Filosófica de la Educación (O. Fullat), desde la pedagogía como convergen las distintas disciplinas para pensar el hecho educativo.

La didáctica está preocupada por el saber, que por el conocer, como generar saberes, por cómo romper el logotipo el cual es importante pero no suficiente, distinta a la concepción didáctica Alemana preocupada por los instrumentos, las herramientas, las recetas para enseñar. Una didáctica francesa preocupada por otras maneras de ver, por otros procesos de alteridad, por un saber como problema, como conjetura, como dialogo.

Se trata de cómo generar procesos de interlocución en el aula, de cómo transformar las prácticas cotidianas, de trabajar sobre la distinción entre saber y conocer, o entre lo normativo (lo ritualizado) y lo patológico (lo crítico, lo posible para romper esquemas).

Las ciencias de la educación empezaron a mirarse desde 1910, pero sobre todo como podrían comprender el desarrollo de la inteligencia y como podrían pensar la educabilidad desde los aprendizajes y no desde los contenidos. Mejor dicho la reflexión que surge es que para los franceses es más importante, calidad de aprendizajes, que cantidad de contenidos. Por eso el saber lo adquiere el estudiante desde toda esa complejidad de posibilidades de aprendizajes que lo alimenten y realimenten en el aula.

En síntesis, los franceses hacen desarrollos del concepto de formación e incorporan el de ciencias de la educación.

De hecho y al margen de los tres grandes paradigmas, surge el gran pensamiento latinoamericano enarbolado por Pulo Freire, con desarrollos teóricos importantes como el de la pedagogía de la libertad, del oprimido, de la autonomía, discursos que en Francia han tenido gran aceptación y que autores norteamericanos como Giroux y Maclaren, referencian profundamente.

1883

- En Francia existía la ciencia de la educación, no constituía un paradigma puesto que no tenía comunidades académicas ni estaba institucionalizado nada; ciencias de la educación se utilizaba para hablar de unos cursos sobre educación que dictaban los filósofos y los psicólogos (obligados), en las alcaldías, particularmente en las de Paris, Bordo y Cades, a ellos no les interesaba el problema de la educación, porque no era un problema fundamental.

- En estos años el sistema educativo estaba apoderado por la iglesia, como sucede hoy en Colombia, inclusive las universidades públicas tienen iglesias, capellanes, no hemos separado a la iglesia, hay muchos curas profesores, aún.

- Las pocas universidades algunas públicas ya eran herencia de la iglesia, por otro lado en las universidades no existían facultades de educación, ni de ciencias de la educación, tampoco existían institutos de educación.

- El sistema escolar era un sistema regulado por la iglesia pero además era elitista, es decir que solo podían ir a las pocas escuelas públicas y a las cristianas los hijos de los ricos, algo así como sucede hoy en Colombia, el 70% de los que asistían a las escuelas eran de la clase de la

burguesía, las grandes capas de campesinos y de proletarios, no podían acceder ni siquiera a la educación primaria.

- Hacia 1910 se decreta con la reforma de J-Ferney, la obligación por parte del estado de impartir la educación primaria gratuita, Qué sucedía?: Los principios de la revolución francesa igualdad, libertad y fraternidad, no eran más que unos enunciados equivalentes a los que hay en Colombia hoy (libertad y orden).

-Hacia 1.900, la reforma comienza a introducir el concepto de que la escuela debe ser pública y para todos. Todos tendrían que asistir por lo menos a la escuela primaria, a todos les enseñarían a leer, a escribir y las primeras operaciones matemáticas; esa era la primera gran operación de la reforma, en Colombia sucede lo mismo entre 1.940 y 1960, cuando aparece el acceso a la educación primaria como una obligación por parte del estado, en 1.991 se deja en la constitución que la educación deberá ser gratuita y debería desarrollar la lecto-escritura y las operaciones básicas de la matemática.

- Esta situación se presentaba en el siguiente contexto: La ciencia de la educación no pensaba el concepto de educar, es decir la sociedad francesa (1.910-1.917) no tenía una definición pública del educar, sin embargo el desarrollo de la psicología determinaba que educar solamente era posible desde la perspectiva de entender el desarrollo intelectual del individuo, el desarrollo de la inteligencia; que decía lo único que nos ha de interesar en el sujeto es como aprende y como se desarrolla la inteligencia, por eso en esta época lo que prevalecía era en el aparato escolar, medir el desarrollo de la inteligencia y eso dio una explosión: La creación de los primeros textos sobre La Medición de la inteligencia.

En 1.917 aparece Emile Durkheim con el texto “Educación y Sociología” publicado en 1.922, su escritura y traducción se dieron en 1.917: Naturaleza y Método de la Pedagogía: “ Con frecuencia se han confundido las dos palabras educación y pedagogía; por lo tanto ellas exigen ser cuidadosamente distinguidas” El dice aquí no hay definición de educación, al no haber definición de educación no hay concepto y al no haber concepto, resulta que se daba lo que se da en Colombia hoy, que la gente se refería a la educación como el arte de estudiar, el arte de enseñar, el arte de medir la inteligencia, etc., es decir dice Durkheim lo primero que hay que hacer es que educar es diferente de pedagogía. En la página 59 del texto, va a definir QUE ES LA EDUCACION: “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre

aquellas que no están aún maduras para la vida social, ella tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él y la sociedad política en su conjunto y el medio especial al cual el niño está destinado a vivir en particular”, ya Durkheim al establecer la definición le va a dar a la cultura francesa unos elementos conceptuales para organizar el termino educación, antes no había educación y comienza desde esta definición todo un proceso.

-1.957

Ya la sociedad es una sociedad de posguerra con toda la crisis de la guerra, reconstruyendo todo el país, recomponiendo todo el imaginario de ellos, en fin. Hay cinco profesores AVANZINI GUY, CHATAU, I VIAL, DELESS, MIALARET G. Ellos se dan a la tarea de decir: Hasta 1.957, no hay un paradigma de educación en Francia, no se sabe qué sucede ahí, existe una definición Durkheniana que es dada por la Sociología, lo cual quiere decir que en esto se uniría, aparece la sociología, da una definición de educación e inclusive esa definición de educación va hasta la compañía de una definición de pedagogía, porque ahí dice en el texto, la pedagogía es en cambio la teoría práctica del educar. Hasta 1.957-1959, de lo que se hablaba era de una ciencia de la educación que no era exactamente lo que vamos a encontrar en los alemanes y en los ingleses sino que eran unos cursos muy cortos sobre educación, pero ya con una organización discursiva y conceptual del término EDUCAR.

Resulta que Durkheim dice en uno de sus textos que si el concepto de la sociedad es el educar, ese concepto es absolutamente complejo y que no puede haber una sola ciencia que de cuenta del concepto educar, es decir que por ser complejo, requería de otras ciencias que permitieran analizar lo que se conoce como el HECHO EDUCATIVO, ellos se dan a la tarea de decir, el hecho educativo es un asunto complejo tenemos una definición de educación, por lo tanto vamos creemos nosotros que el paradigma tiene que ser las ciencias de la educación. Esto duró 10 años aproximadamente.

Se instala el paradigma de las Ciencias de la Educación, es decir aparece por decreto (02 02 67), donde se crean las facultades e institutos de ciencias de la educación en todas las universidades francesas, pero además ellas tienen la facultad de expedir diplomas en licencia, en maestría y en doctorado, es decir que ya hay un reconocimiento de parte del estado, va a

reglamentar por la vía jurídica el paradigma de las ciencias de la educación, ahí comienza a hablarse de las ciencias de la educación desde el fundamento siguiente: El Hecho Educativo es algo absolutamente complejo, tiene que ser estudiado por distintas disciplinas; Hasta aquí la formación de los docentes estaba a cargo de las normales, ya después son las normales pero en asocio de las facultades de ciencias de la educación. Aquí son las ciencias de la educación: La ciencia, la filosofía, la historia, la economía, la antropología, la sociología, la psicología, las ciencias naturales, sobre la vida, la etnología, la etnometodología, etc., cada una pensando el hecho educativo, el cual va a presuponer algo y es hasta este momento la pedagogía aparece girando- a lo largo, (la idea es de movimiento); la pedagogía como concepto va a instalarse dentro del paradigma de la educación en un principio como una teoría práctica del educar, pero hay algo muy curioso y es que en la medida en que fueron desarrollándose cada una de estas ciencias va a tomar un modelo de legitimidad., por ejemplo la psicología de la educación va a tomar el modelo de legitimidad, es decir el modelo de investigación de la psicología madre; la sociología de la educación va a tomar el modelo de inteligibilidad desde la sociología. al estar ligado sobre la enseñanza, la pedagogía va a pensar todo el problema de la complejidad del hecho educativo desde lo que se denominaría el sistema escolar, es decir lo primero que hizo la pedagogía dentro de las ciencias de la educación fue pensar el problema del hecho educativo desde lo escolar-primer elemento- por estar más cerca la pedagogía del hecho escolar llega un momento a romperse un concepto autónomo: Estas ciencias se van a quedar en un nivel de descripción, van a describir y la pedagogía (que gira) va a pensar el problema de la prescripción, es decir unas describen el comportamiento del hecho educativo y la pedagogía va prescribiendo, es decir va a generar discursividad frente al hecho educativo, ello supone entonces que la pedagogía llega un momento en el paradigma de las ciencias de la educación a decirle a las ciencias de la educación, cómo es el hecho educativo.

En 1.975 aparece la Didáctica: Surge dentro del paradigma de las ciencias de la educación como algo muy curioso, mientras la pedagogía comienza a pensar el hecho educativo como un problema de poder, un problema relacional, etc, la didáctica se va a encargar de la enseñanza, la didáctica se gesta en 1.975 cuando el estado francés, ya con las ciencias de la educación organizadas crea el instituto de investigación en enseñanza de la matemática, en Paris, es un instituto donde se van a dedicar los matemáticos a pensar el problema de la enseñanza de las

matemáticas, después aparece el instituto de investigación de enseñanza del francés y después de 1.975 existe la didáctica como un concepto dentro de las ciencias de la educación cuya función es pensar el problema del saber.

Ciertamente la pedagogía gesta la didáctica, le ofrece elementos a la didáctica para que ella se constituya en un concepto pedagógico y la pedagogía entonces se libera del problema de la enseñanza que ya le corresponde a la didáctica y la pedagogía va a pensar en términos de la axiología sobre el educar, es decir mientras la didáctica se pregunta Cuál es la relación que mantiene un sujeto con el saber, la pedagogía se va a preguntar por qué el saber?, es una pregunta de tipo filosófico, la didáctica va a decir cuál es la relación que mantiene el individuo un sujeto con el saber, la pedagogía dice no, porque el saber, dicho de otra manera Qué valor tiene el saber dentro de la configuración del educar.

Dentro de la didáctica aparecen dos conceptos fundamentales, el de TRASPOSICION DIDACTICA, el texto se consigue aquí en español, él dice: El concepto de transposición didáctica lo obtienen de la sociología; un sociólogo en 1.900 dice que el acto social es un acto de transposición que lo que se produce socialmente en las elaboraciones sociales siempre es trasponiendo, Qué es trasponer? Es guardar la fidelidad al máximo del contenido inicial pero en un lenguaje común; ellos dicen, ciertamente la producción científica de las disciplinas se gesta en un lenguaje extremadamente hermético propio de las disciplinas científicas, (pasar a un lenguaje común).

El otro concepto es el CONTRATO DIDACTICO: Ellos dicen la relación entre profesor y alumno pasa necesariamente en todo este proceso de acercamiento y discusión con las disciplinas en una especie de esperanzas que establece el individuo frente al programa, ellos hablan de que finalidades se buscan, se quieren alcanzar con la enseñanza de un contenido específico, establecer esa finalidad implica pasar por una serie de acuerdos tácitos e implícitos entre el alumno y el profesor, y a eso le han llamado contrato didáctico. Toda esta es una preocupación por el sujeto, ellos llegan a desarrollar eso que llaman la pedagogía diferenciada, en la medida de que esta pedagogía parte del postulado siguiente: Nadie aprende de la misma forma y si nadie aprende de la misma forma implica que yo tengo que

conocer a mi estudiante, es decir el nivel donde él está, el nivel que ha logrado, Cuáles son sus dificultades, cuáles son sus destrezas, Cuáles son sus competencias, etc.

### *Paradigma Anglosajón*

La mirada al ser humano es teleológica, es decir es finalidad, es cómo pensar en el currículo con una sola posibilidad de acceso hoy, un solo camino y con la misma salida en determinado número de años. Predeterminando las acciones y fines estudiante, de hecho por eso se habla de perfil, matriz que lo predetermina desde que entra hasta que sale, el famoso molde.

Subyace toda una concepción positivista, con una pedagogía y una didáctica, demasiado preocupada, como en el paradigma Alemán, la primera por la enseñanza y el aprendizaje y la segunda por las herramientas para enseñar. La pedagogía y la didáctica se tornan así, elementos operantes del currículo, operarios en una cuadrícula desde la cual no nos salimos a pensar sobre que paradigma estamos desarrollando.

El saber se asume como conocimiento y lo que se necesita es romper hacia posibilidades de saber... se podría pensar que en nuestra Universidad, se trabaja en algunas esferas el conocer, en otras el saber, el educar Francés, pero lo que si es cierto es que se requiere un análisis profundo sobre nuestra realidad educativa... que tenemos de cada uno de ellos y cómo.

Por eso el currículo es positivista, en el que no hay deseo, sueño, más bien es una organización lógica del educar, la cual no genera posibilidades de ensoñación. La reflexión que surge en el paradigma anglosajón, es en relación a lo que retomó de los Alemanes, los Franceses y porqué referente histórico, sea intencional o no, es decir si hubo un aspecto muy fuerte de Alemania sobre Inglaterra en un momento histórico dado, por ejemplo con Hitler, previo a la segunda guerra mundial o si fue una construcción que se fue dando en Europa y que precisamente los Franceses salieron del cascarón y pensaron procesos distintos, eso no para decir que un paradigma sea mejor que el otro porque de todas maneras la influencia que nosotros hemos tenido del paradigma anglosajón ha sido muy fuerte pero no propiamente por el Reino Unido sino por Estados Unidos, por la influencia que ha tenido Inglaterra en Estados Unidos.

Esa condición de ser, pedagogía, didáctica, cultura terminó en un concepto muy manoseado entre nosotros como es el concepto de currículo, cuya connotación es muy precisa pero que

hemos asumido de una manera distinta, sólo quiere decir camino, tanto que en algunas traducciones aparece *currere*... recorrido.

El paradigma anglosajón tiene un soporte, el currículo, en esa concepción, la pregunta fundamental es ¿Cuáles son los fines que se propone alcanzar la escuela? El ideal de hombre, en los ingleses es el Gentleman, y ello se va lograr a través de la escuela y los fines que se propone...crear, formar, construir personas, pero con un esquema cultural, social, muy propio de los ingleses.

Los principios básicos del currículo en el paradigma anglosajón son: Qué fines desea alcanzar la escuela? ¿Cómo se pueden seleccionar actividades de aprendizaje con mayores probabilidades de alcanzar dichos fines? ¿Cómo organizar las actividades para un aprendizaje efectivo? ¿Cómo evaluar la eficacia de las actividades de aprendizaje? Miremos a que hemos apuntado nosotros.

La primer pregunta sobre los fines.. ¿Qué quiere?, ¿para qué sirve, ¿a qué se debe dedicar la universidad? aquí podemos hablar de las notas y de las funciones de la universidad, traídas del siglo XII cuando se habló de las notas universitarias, como autonomía, científicidad, corporatividad y la universalidad... la universidad se debe dedicar a eso. La universidad es escuela y también tiene currículo; y debe desarrollar Investigación, docencia y extensión. Esto ha sido planteado desde finales del siglo XI y mediado XII y continúa tal cual, de la misma manera es importante notar que los fines que se traza la institución son fines relacionados con el aprendizaje.

La segunda pregunta, se responde con actividades de planeación, selección, jerarquización, priorización y plan de estudio (semáforo, malla curricular). La tercera pregunta: la selección de actividades con base en una organización didáctica, con un vínculo entre currículo y didáctica. La cuarta pregunta: eficacia.

Hay un legado importante dejado por Tyler y Taylor El primero, profesor de la universidad de California, decano, director del centro de estudios del comportamiento, lo cual tiene una connotación muy importante entre nosotros, ya en 1973 el paradigma anglosajón estaba muy metido en EE.UU. se utilizó un vinculo del cual hay que profundizar, como es el del condicionamiento clásico, ese tránsito que hizo de Pavlov, a Watson, a Skinner después y contemporáneo en los años sesenta y setenta con Tyler.

Skinner es el padre moderno, no clásico del conductismo y el conductismo está soportado en una teoría del aprendizaje fundamentalmente, por eso empezó a circular la idea de objetivos de aprendizaje, lo cual es muy propio del paradigma anglosajón. Esa palabra objetivos, se trasladó de manera simultánea a los medios de comunicación, a los medios de producción, a las fuerzas de producción, a la escuela, a todo el ejercicio de la planeación, de la gestión, de la evaluación, que aún todavía hablamos de planeación, gestión, evaluación por objetivos.

Se puede observar también la expresión experiencias de aprendizaje, en Tyler, la cual no se identifica con el contenido del curso, ni con las actividades que desarrolla el profesor, sino que se refiere a interacción que se establece entre el estudiante y las condiciones externas del medio, ante las cuales éste reacciona.

Tyler plantea esto, pero en el fondo hay otra cosa, porque dice “es la escuela la que fundamentalmente educa al ser humano” el ser humano aprende en la escuela por lo tanto hay que seguirle el rastro a ese proceso de aprendizaje del ser humano a ver si llegó donde queremos que llegue, en otras concepciones, la concepción es distinta, él lo pensó así pero el paradigma lo entendió distinto.

Lo leí de qué manera? en una estructura y una dinámica en el currículo, es decir el currículo debe tener los siguientes componentes, debe funcionar y estar supeditada a una planificación, y esa planificación a una organización y esta a su vez unos procedimientos y todo debe estar mediado por un control. Todos soñamos una idea de currículo muy distinto, mezclamos paradigmas, traemos conceptos como formación desde el paradigma Alemán y Francés, hablamos de alteridad, autotelia, reconocer al otro, autopoiesis, tenemos, de España importamos la logse, particular manera de manejar el sistema educativo, fundamentalmente Anglosajón, pero no transitó por Francia, ni por Suiza, dio la vuelta por Estados Unidos y entró por Cádiz, donde está la mayor base militar norteamericana.

En el sistema educativo español y después de las reflexiones de la escuela de Barcelona hay autores como Barcena, Mèlich, más la influencia de Lévinas, con un discurso muy distinto, como si España estuviera viviendo la crisis y el sistema logse es completamente anglosajón... la ley orgánica general de la educación española, entonces tenemos una influencia muy fuerte de los españoles, pero seguimos en lo mismo.

Entonces en qué se revierte todo esto? En aprendizaje y en objetivos educativos, pero si esa pregunta se la hizo Tyler, se la hizo Skinner, quien hizo una cosa tan fregada en Estados

Unidos, que si se revisa *Walden uno* y *Walden dos*, que son centros o veredas que fueron inventadas sobre los años sesenta para tratar de experimentar si lo que Skinner planteaba como objetivos de aprendizaje funcionaba y funcionó, por eso hay una crítica profunda al conductismo, que lo peor que tiene, es que donde lo ponen a funcionar, funciona.

Pero amparado en que el conductismo funciona, Skinner en su último libro "*Mas allá de la dignidad y la libertad*", habla de la libertad y la dignidad humana, pero fundamentados en el condicionamiento operante, es decir que yo puedo hacer de los demás lo que yo quiera, le doy información, lo refuerzo, lo castigo... entonces se puede elaborar un discurso desde allí (dignidad, libertad humana) y finalmente tener del ser humano lo que yo quiera.

De hecho la experimentación inicial fue en animales y luego en humanos, ellos inventaron unas aulas, como las remediales de aquí al estilo de las cajas de Skinner; con mas detalles son unos cuartos con una puerta, sin ventanas y allí entran los estudiantes que hay que regularizar, normalizar y allí estarán con su profesor, con sus compañeros, el tiempo que el profesor lo indique, cuando lo considere necesario, previa y consuetudinaria repetición de acciones y comportamientos.

Muy parecido a lo que nos sucede aquí cuando el estudiante pierde, repite, vuelve a perder, lo saca el reglamento, vuelve y lo entra y finalmente gana la materia cuando la lección queda bien aprendida, eso es típico lo que pensó Tyler y Skinner, para la educación el primero y para la psicología el segundo.

También la misma dinámica se reflejó en la producción, economía en los movimientos, es decir a mayor velocidad en los movimientos, más eficiente será la producción, economía del movimiento, sin mediar la condición del ser humano, repetir y repetir la acción como lo muestra Chaplin en "tiempos modernos", nuestra como las personas salen de las fabricas haciendo lo mismo.

Ahora la psicología cognitiva, interpersonal, han reaccionado contra ello y están enunciando que los seres humanos, no aprenden a la velocidad que uno cree, si es que aprenden; cuando uno plantea objetivos de aprendizaje, no dejan de ser objetivos de aprendizaje, es más lo que hace la escuela es permitir la enseñanza y lo que hace el profesor cuando evalúa no le está evaluando el aprendizaje, es posible que le evalúe el proceso en el cual va el aprendizaje; la

institución le reconoce ese proceso de evaluación, porque le acredita al estudiante que él aprendió.

Stenhouse considera que la Educación, comprende cuatro procesos: el entrenamiento, como la forma adecuada para el desarrollo de habilidades, la instrucción entendida esta como un conjunto de procesos orientados a la adquisición y retención de información, precisamente en la lectura que hizo Gagné de esto, habla de objetivos de instrucción; la iniciación como el conjunto de procesos orientados a la adquisición por parte de los estudiantes, del compromiso y la conformidad con determinadas normas y valores transmitidos de modo explícito y tácito; Inducción corresponde a todos aquellos procesos orientados a facilitar el acceso al conocimiento construidos históricamente e incorporados a la exactitud.

Viene entonces la reflexión a Bloom Gagné y Briggs, ellos oxigenaron la concepción Tylerista, la pusieron a funcionar en EE.UU. y la mandaron para Latinoamérica, como un instrumento de dominación.

No hay dudas de la influencia del pensamiento anglosajón, algunas reflexiones son:

La postura está centrada en el aprendizaje, pero una concepción que no rebasa las posibilidades de un aprendizaje en el tiempo, en el proceso y en la significatividad.

El paradigma plantea la vinculación entre el aprendizaje del estudiante y la enseñanza del profesor hay una concepción muy arraigada en Tyler de la dependencia del estudiante al profesor, es decir el estudiante aprenderá siempre y cuando el profesor le enseñe.

Tiene un sistema de planeación que no da la posibilidad de ser replanteado sobre la marcha, es decir eso ya está escrito, ya está planeado y así debe funcionar, en eso somos muy parecidos porque una modificación, un cambio sobre la marcha tiene muchos problemas.

Hay un supuesto que también es muy delicado, y es creer que lo que se planea funciona y que además, dará los resultados esperados.

Con todo lo anterior lo que queda claro es la construcción de un currículo apriorístico el cual se consolida en una oficina, en un consejo y así funcionará, contrario a la idea de un currículo en proceso, en construcción, que puede ser una alternativa o contrario completamente opuesto que es el currículo a posteriori que nos da muestras de lo que la persona aprendió verdaderamente, es decir camine y acredítese si esa es la palabra sobre lo que usted aprendió, no conocimiento sino saberes.

De acuerdo con Hamilton pareciera ser que la palabra se emplea por primera vez en 1.633 en la universidad de Frankfurt, por los Jesuitas, de hecho esa es la universidad de los Jesuitas en el siglo XVI, con la cual quería dar a entender un orden estructural respecto de la enseñanza, es decir que cuando se utiliza el término currículo ligado a la enseñanza se desprendería una lógica coherente con la enseñanza o que busca explicar la enseñanza y apoyada por teorías, es decir que el campo del currículo se elabora desde distintas corrientes teóricas sobre la educación.

Parece ser que los griegos particularmente Platón y Aristóteles cuando plantean la Cuadrivium y la Trivium, daban a entender con esa organización de esos saberes la idea de currículo.

El currículo si bien es cierto puede ser leído como una teoría sobre la educación su objeto tiene que ver con la organización lógica del educar, cuando los griegos utilizaban la palabra currículo, la esencia de la palabra era la significación de la pista, la idea de la circunferencia también aparece en los alemanes con el concepto de formación.

Desde 1633 hasta hoy, lo que va a estructurar el concepto de currículo es la preocupación por el aparato escolar, es decir, por eso en los ingleses lo que más se desarrolló como ciencia de la educación fue la filosofía escolar.

No aparece una definición de educación que sea capaz de darle la vuelta al currículo, lo que el currículo busca es coger todas las teorías sobre la educación y meterlas dentro del currículo para denominarse algo así como las ciencias de la educación, esta es la imagen del texto.

La teoría de Comenio, Pestalozzi, en alguna medida postulaban el método de la naturaleza, es la pregunta por el hombre y la acción exterior de la educación centrada desde el currículo, es decir que el currículo tendría unas orientaciones políticas muy específicas, unos intereses ideológicos muy precisos, unas racionalidades instrumentales muy precisas, para pensar el destino del hombre en alguna medida lo que se ve en el currículo más allá de una teoría crítica sobre el educar.

También la misma dinámica (molde) se reflejó en la producción, economía en los movimientos, es decir a mayor velocidad en los movimientos, más eficiente será la producción, economía del movimiento, sin mediar la condición del ser humano, repetir y repetir la acción como lo muestra Chaplin en "tiempos modernos", nuestra como las personas salen de las fabricas haciendo lo mismo.

## **SOÑAR Y NADA MAS!! HUMANISMO EN LA EDUCACIÓN**

La manera de ver la vida, entenderla y actuar en ella reflejada en este trabajo es objetiva y perfectamente acorde con la naturaleza humana. Da provechos palpables y una vida más plena, sana y feliz al individuo. Por lo que su enseñanza se logra mediante estímulos positivos, sin uso alguno de castigos, amenazas ni humillaciones.

La formación de un ser humano será deficiente si no incluye la adquisición funcional más completa posible de, al menos, las primeras consideraciones del humanismo:

1. Cada ser humano es una criatura fabulosa.
2. El ser humano es tanto naturaleza como formación.
3. La humanidad es como un superorganismo del que somos parte.
4. La relación y cooperación humanas plenas son requeridas para el mejor funcionamiento y mayor bienestar del ser humano.

Los educadores deben aprovechar cada oportunidad para usar, mostrar y hacer asimilar estas consideraciones. Deben destacar el gran valor de hasta las habilidades y virtudes humanas más simples; así como dirigir la atención hacia la belleza y las capacidades afectivas del ser humano. Enseñar a apreciar las cualidades propias, a apreciar las del prójimo como nuestras. Recordar que todas las habilidades humanas requieren esfuerzos para su adquisición y desarrollo. Demostrar que incluso se puede hacer que esos esfuerzos no sean penosos mediante entrenamiento y adquisición de hábitos. Recordar que cada uno tiene entre sus obligaciones (y en su conveniencia y gusto) propiciar la formación y el desarrollo del prójimo, comenzando por la descendencia propia.

Señalar cómo en cada instante de nuestras vidas dependemos del trabajo realizado por millones de personas, de la era actual y de pasadas. Cómo cada artículo, facilidad o conocimiento que utilizamos existe sólo gracias al trabajo humano pasado y presente, de nuestros proveedores directos y de los tantos otros que posibilitan la actividad de éstos.

Mostrar que todo lo que cada persona tiene y sabe es fruto del trabajo, propio y, en gran medida, ajeno. Que nada viene en la vida por casualidad ni magia. Que todo hay que generarlo con trabajo humano. Que estamos obligados a (y nos conviene y satisface) devolver

en trabajo propio el equivalente del cúmulo de trabajo ajeno que generó cada posesión que usamos o disfrutamos. Que la riqueza obtenida mediante artimañas o abusos es ilegítima y degradante.

El trabajo responsable, graduado al nivel del educando, es un gran ejercicio formativo a toda edad. Ayuda a adquirir las capacidades de concentración, constancia y responsabilidad. Y a entender las nociones de los párrafos anteriores. La ejercitación correcta en el trabajo responsable prepara al individuo para ser un buen trabajador sin sufrir el trabajo. La mayoría de los casos de vagancia --usualmente tratados a base de recriminaciones moralistas-- son simples casos de subdesarrollo de la capacidad productiva por una educación deficiente, que resulta en individuos para los que la concentración, constancia y el esfuerzo físico requieren penas muy superiores a las de la persona promedio.

Hay que enseñar a apreciar y enorgullecerse de las capacidades humanas de hasta el individuo más remoto. Enseñar a disfrutar los éxitos y sufrir las desventuras de hasta ese más remoto individuo. Porque cada individuo es uno de nosotros. Desterrar todo asomo de los bajos sentimientos de la envidia o del burdo envanecimiento por referencia a la desgracia ajena. Enseñar a, sin perder el sentimiento de nación, romper todo antagonismo por diferencias étnicas o culturales.

Hay que mostrar la superioridad de la plena colaboración humana. De dejar atrás la primitiva regla de dar lo menos posible a cambio de lo más que se pueda sacar. De desarrollar la máxima capacidad propia y usarla para generar lo mejor y lo más que se pueda, como fuente de satisfacción y como única vía para, tarde o temprano, recibir nosotros y nuestros seres más próximos los frutos de las máximas capacidades de la mayoría de los demás.

Además de los objetivos básicos esbozados anteriormente, hay gran número de rasgos de la personalidad e interpretaciones de las experiencias de la vida que debemos inducir para tener seres humanos más plenos.

Junto con el aprecio por las contribuciones del resto de la humanidad a la vida de cada individuo, hay que promover en el educando el aprecio por el resto de la naturaleza. La naturaleza es un insondable cofre de maravillas, de las que el ser humano es sólo la más elaborada. No debía ser difícil motivar a la admiración y preocupación por las estructuras y criaturas que nos rodean haciendo la vida posible y placentera. Desde la germinación de una semilla o la gestación de un bebé, hasta el estudio del espacio cósmico, presentan

interminables facetas de conocimiento, fascinantes y estimulantes para el educando. Sobre todo si son presentadas de forma clara, completa y con tanta participación real como sea posible. No debe ser difícil enseñar a apreciar y disfrutar con dimensiones más completas una fruta, hermosa y olorosa, que se va a degustar, o la brisa estimulante que nos viene de un bosque de pinos.

Debe desarrollarse la capacidad para el conocimiento racional. Esclarecer que imaginar el origen de un fenómeno puede ser un buen punto de partida para investigar y comprobar, pero que nunca basta para establecerlo como el real origen. Contentar con el conocimiento progresivo de las cosas; porque debe uno enfocar la atención en aprovechar lo que ya se conoce y no inquietarse por lo que todavía no se conoce. Advertir que no es necesariamente cierto lo que mucha o toda la gente crea, como nuestros instintos de grupo pueden indicarnos; porque fácilmente mucha o toda la gente puede estar equivocada.

Tratar de habituar en lo posible a manejar números grandes, como en distancias y tiempos largos. Mostrar que hay distancias inalcanzables, pero que eso no es ninguna tragedia, por lo tanto que hay por hacer en las alcanzables. Mostrar que una montaña puede moverse y a un animal salirle alas o crecerle el cerebro, cuando pasa suficiente tiempo. Esclarecer los conceptos de posibilidad y probabilidad, con sus consecuencias para tomar decisiones.

Dar a conocer el propio cuerpo como una máquina hipercompleja, formada por membranas, fluidos, conductos y corrientes eléctricas. Hacer concebir que a partir de componentes simples, en números y disposiciones gigantescos, se consiguen seres del nivel humano. Usar modelos más realistas en las clases de anatomía. Hacer conocer y ganar confianza en las capacidades del cuerpo para resistir maltratos y para sanar.

Que vayan asimilando y dominando, según sus edades, los fenómenos y emociones extremas de la vida, por ser todos perfectamente normales y necesarios. Como el erotismo y la muerte. Que maduren para tratar con los poderosos reflejos eróticos, mediante su comprensión y encausamiento como parte de una forma muy especial de relación humana, que es totalmente sana y natural. Que se aproximen a ver la muerte con naturalidad, aun con su trascendencia, según vayan viendo con naturalidad la vida.

Enseñarlos a usar su capacidad intelectual humana para sobreponerse a instintos primitivos y reflejos inconscientemente adquiridos, cuando es necesario. Reprimiendo y desarticulando unos y encausando otros que pueden ser fuentes de una vida más placentera y sana.

Mostrarles cómo es posible, por ejemplo, controlar la susceptibilidad a afectarse por fracasos y errores. Cómo el entrenamiento para ello comienza por dejar de afectarse emotivamente por fallos simples, como el deslizamiento de un objeto de las manos. Así como evitar el reflejo simétrico de exaltarse por cualquier cosa que sale bien. Que consideren siempre que lo normal en la vida es ser feliz y que las cosas salgan bien.

Enseñarlos a disfrutar y aprovechar de forma polifacética espectáculos como el patinaje artístico sobre hielo. En éste se puede apreciar ejemplos excepcionales de capacidad física, belleza y expresión artística, que podemos disfrutar con orgullo como muestras de lo que somos y de lo que somos capaces de hacer. Pero hay más. Se puede apreciar e imitar la personalidad de esos artistas-atletas, capaces de concentrarse en ejercicios con tan alta probabilidad de fallos frente a miles de personas. Apreciar e imitar su capacidad para recuperarse inmediatamente luego de sus caídas. Ejercicio que el espectador puede comenzar no sobresaltándose, y uniéndose al patinador en su aplomo, ante los fallos que comparte con él. Hay que enseñar a apreciar las enormes ventajas y satisfacciones que provienen de la sociedad, la convivencia social y las relaciones humanas.

Que vean la sociedad como el complemento imprescindible que es de la naturaleza humana, sin el cual muy pocos podrían sobrevivir, pero cuyas conveniencias y posibilidades van mucho más allá de la supervivencia. Mostrarles que la sociedad puede y tiene que ser un acuerdo de todos para el bien y progreso de todos. Que los problemas y aberraciones sociales ocurren sobre todo porque algunos no tuvieron la formación integral que ellos están teniendo, y que todos estos problemas y aberraciones pueden ser resueltos de forma civilizada. Que es ilegítimo y degradante ingeniarse para participar con provecho de esos problemas, o intentar establecerse en islas protegidas de los mismos. De nuevo: que la sociedad puede y tiene que ser un acuerdo de todos para el bien y progreso de todos.

Enseñarles que la sociedad, en la medida de sus posibilidades, debe (y le conviene) ayudar al individuo, pero no tiene que hacerlo. El punto de partida para el individuo entender su relación con la sociedad debe ser imaginarse él solo frente a la naturaleza, como en una isla desierta, sin zapateros que le hagan zapatos ni dentistas que le atiendan una muela... Luego comparar con tal situación la gran ventaja de que la institución social ha sido desarrollada, para conveniencia mutua. Lo que implica que la única obligación es darle al individuo tanto como él aporte (que muchas veces se le dé a algunos menos o más que lo que aportan, son

otros problemas). El individuo sigue siendo responsable por su sostén y el de su descendencia, sólo que con la gran ventaja de hacerlo en medio de la organización social. Todo lo mucho que el individuo obtiene (o debía obtener) además, de la sociedad, debe ser agradecido, y debe estimular a apreciarla y cuidarla.

Los educandos deben aprender a asociarse, a tomar decisiones y actuar en común. Sin caudillos, sino con coordinadores electos por ellos, que sólo ejercen uno de los oficios requeridos en su sociedad. Deben aprender a cultivar sus propias ideas, a sostenerlas siempre que verdaderamente crean son mejores que las de los demás y a desecharlas sin vacilar cada vez que se reconozcan equivocados. Aprender a tener confianza en su personalidad y en su valor aun en casos extremos en que no sean comprendidos o, incluso, cuando se han equivocado. Aprender a respetar sinceramente las ideas ajenas aunque no las compartan.

Cuando se enseña los conceptos humanistas, es fácil guiar hacia relaciones humanas de calidad y profundidad supremas. A aprender a disfrutar y aprovechar lo tanto que tenemos todos para cada uno. A, al menos ocasionalmente, conversar de forma pausada y relajada, con voz firme y clara, mirándose a los ojos, para lograr la más íntima interacción afectiva e intelectual.

También a estar en guardia y dar tratamiento adecuado al sinnúmero de individuos, carentes todavía de una buena formación, que pueden ser muy dañinos de múltiples formas.

Una relación degradante común, contra la cual hay que preparar al educando, es la de manipulación de unos individuos por otros. Si no se cuenta con una concepción clara y sólida sobre la vida y las relaciones humanas, se puede ser víctima de personas que han desarrollado capacidades para influenciar a otros. Éstos hacen uso de debilidades emotivas y necesidades de difícil solución del individuo, para arrastrarlo a dejarse controlar o a tomar decisiones, con una u otra finalidad de los primeros. Son fenómenos ancestrales en la convivencia humana, que difícilmente pueden ser justificados como tolerables o generadores de algún beneficio.

Para el educando la figura del educador es frecuentemente vista como autoritaria y restrictiva. Con razón, porque tales actitudes del educador son inevitables cuando se trata de educandos jóvenes. La realidad innegable es que los jóvenes no tienen manera de saber espontáneamente todo lo que les conviene (lo que nos conviene, como humanidad). No tenemos otra alternativa que enseñárselo nosotros, haciendo que lo aprendan. Lo que no significa de manera alguna degradarlos ni humillarlos. Y lo que incluye, como parte de una

buena educación, su gradual libertad en la toma de sus decisiones según se convierten en adultos, para pasar a ser nuestros iguales. La autoridad sobre los jóvenes, aunque nos sobrecargue en esta época tan llena de tensiones, es una ineludible obligación nuestra.

Un componente que no puede faltar en la educación --como en casi nada en la vida-- es el amor. Los jóvenes tienen que sentir que cada uno de ellos, aunque no fuera nuestro hijo, es también nuestro. Saber que ellos y nosotros estamos, con diferentes papeles, participando en una tarea crucial para toda la humanidad, que es su educación. Cuando estos conceptos están bien establecidos, no hay severidad hacia ellos que no trasluzca, también, nuestro amor.

La administración de las trascendentes lecciones anteriores tiene una seria dificultad. Éstas pretenden dar una formación que, en su tiempo, en muchos casos, no pudimos adquirir nosotros mismos. Eso es parte de las complejidades de la misión fundamental que nos toca como educadores, si es que realmente lo somos: el progreso humano. Tenemos literalmente que hacer a nuestros educandos mejores que nosotros mismos. Para ello no hay otro camino que el de meditar, intercambiar y ejercitar en nuestras vidas conceptos avanzados, como los vistos y otros. O sea, comenzar por mejorarnos nosotros mismos.

No olvidar que el primer requisito para la efectividad del educador, en su humanista misión, es creer, de verdad, en sus educandos. Es creer, de verdad, en el ser humano.

## **ACERCANDONOS AL DIAGNÓSTICO: LA EDUCACIÓN ESTÁ ENFERMA<sup>2</sup>**

La educación se parece mucho a un enfermo al cuál la sociedad solo atiende cuando éste se encuentra moribundo. Los medios de comunicación se toman el trabajo de informar la gravedad de la urgencia, pero al final de todo casi nadie se atreve a prevenir las causas: desatención de los padres hacia sus hijos, falta de presupuesto, inadecuada formación académica y humana en los profesores, escasa voluntad política, entre otros.

Según un estudio publicado por el *Journal of Marriage and Family Relations*, cuya muestra abarcó más de 4000 familias en las que ambos padres tenían altas cargas laborales, concluyó que sus hijos presentan más problemas para concentrarse en el colegio, menos motivación, mayor hostilidad hacia sus compañeros, agresividad y sensación de aislamiento.

Los resultados de esta investigación no causarían tanta sorpresa si no fuera porque la realidad actual evidencia cada vez más que, educar a un niño o adolescente resulta todo un reto. Los padres se encuentran alarmados por el aumento abrupto no solo de las sanciones, sino también de las clases privadas a domicilio, cuyo objetivo es reforzar lo que no aprendieron en la escuela.

Cuando la educación entra en situación de emergencia, todos –familia, escuela, medios de comunicación, iglesia, empresa, el Estado- se disponen a atenderla, pero una vez que cada uno de dichos actores ha aplicado la dosis de responsabilidad que reduzca su sentimiento de culpa, todo vuelve a la “normalidad”, como si no hubiera sucedido absolutamente nada.

Nadie se atreve a prestarle la mínima atención cuando se es debido. Hay que decir las cosas claras: muchos de los problemas éticos que terminan influyendo en diferentes sectores de la sociedad, tienen su raíz en la pésima educación que estamos brindando a nuestros menores. No llegan a dos dígitos el número de países cuya educación es un gran ejemplo y vale la pena mencionar al menos uno: Finlandia.

---

<sup>2</sup> [http://www.elconfidencialdigital.com/opinion/la\\_voz\\_del\\_lector/educacion-enferma\\_0\\_592740722.html](http://www.elconfidencialdigital.com/opinion/la_voz_del_lector/educacion-enferma_0_592740722.html)

Los hijos se encuentran más distraídos que antes y los padres tienen menos tiempo para concentrarse hoy. De un tiempo a esta parte la sociedad se desentendió de su responsabilidad educativa, trasladando sutilmente esa función a la escuela, pero ésta última hizo lo mismo con los padres. Finalmente, los padres –primeros educadores- no terminan educando en las dimensiones esperadas. A veces no lo hacen porque no tienen tiempo, pero otras tantas porque simplemente no quieren o no poseen la formación suficiente para afrontar con conocimiento de causa los innumerables problemas que se presentan en el crecimiento de un niño.

El proceso educativo se encuentra lleno de incoherencias: el Estado intervencionista pretende hacer magia al eliminar en plazos muy cortos el analfabetismo y la deplorable calidad educativa de muchos países. Ese mismo Estado es el que al darse cuenta de su incapacidad, le cede el paso a la sociedad entera para que también se encargue de educar para la ciudadanía.

Los políticos le reclaman a los medios de prensa que dejen de urdir en sus asuntos “personales” –bien sabemos que hay temas políticos de interés público- y que se dediquen a cubrir el tema educativo. Pero esos mismos políticos son los que brindan los peores ejemplos de ética y honestidad a los jóvenes cuando son descubiertos en casos de corrupción. Los medios de comunicación diagnostican con bastante claridad la situación actual de la educación, pero muchas veces –con ciertas excepciones- monopolizan las propuestas en manos de pocos, olvidando que el debate de ideas debe ser abierto y pluralista.

La sociedad le exige a la escuela que los estudiantes sepan respetar al otro y genere un clima de convivencia cívica y democrática en los futuros ciudadanos, pero es esa misma sociedad la que continuamente ignora la participación de los jóvenes en la formulación de un proyecto en común. La escuela les exige a los padres que cultiven virtudes en sus hijos, pero es la escuela misma la que permite que muchos profesores transmitan antivalores a los estudiantes. Los padres demandan a sus hijos que correspondan al esfuerzo que ellos hacen por enviarlos a la escuela, que al menos cumplan fielmente con el deber de estudiar, pero son los mismos padres quienes les niegan el tiempo necesario que ellos merecen.

En educación, todos se echan la culpa unos a otros, nadie quiere asumir la responsabilidad, ya nadie se toma en serio el sustento de nuestro futuro. La gran mayoría –incluyendo a los políticos- piensa que cuando hablamos de la importancia de la educación, ésta no debe de trascender sus intereses personales, se la toma como una broma más en las conversaciones. Pero la historia misma será la que se encargue de cobrar un precio muy alto a la sociedad entera por no haber sido lo suficientemente sensata como para concretar mecanismos de intervención temprana que nos permitan prevenir antes que lamentar. Todavía estamos a tiempo, pero siempre decimos lo mismo y ningún líder decide complicarse la vida por la educación. ¿Será que existen líderes, pero que los medios de comunicación no les permiten expresarse?

Por algo habrá que empezar y ese algo es la familia. Qué tiempo falta para poder atender a los hijos es una realidad innegable, pero existen medios –si nos sobra buen talante- que nos pueden ayudar a recuperar el sendero perdido. Uno de ellos es la escuela para padres, sistema mediante el cual los padres asisten a unas charlas cuyo contenido práctico mejora su capacidad para responder ante asuntos propios de la niñez y adolescencia.

La educación está enferma, pero no existe una vacuna que la sane de manera inmediata. La cura está en todos nosotros, en nuestra responsabilidad, en nuestra actitud de cambio, en la de los políticos, de los empresarios, de los educadores, de los estudiantes, de los padres, de todos quienes al menos confían en que los niños de hoy sí pueden construir mejor el mundo del mañana. Eso es un desafío muy grande, pero una utopía como para olvidarnos de la confianza en nosotros mismos y en la de los demás

## **LA NOCIÓN DEL ACONTECIMIENTO: LA MIRADA DE ALAN BADIOU**

La noción de acontecimiento es elaborada por Alan Badiou en un libro, publicado en 1988, cuyo título es precisamente “El ser y el acontecimiento”. (Documento adjunto a este módulo).

Es claro que la fecundidad de un concepto se revela por su capacidad para hacer visibles hechos que se escapan al sentido común. En concreto, en este caso, la noción del acontecimiento (re)introduce, en la época de auge del neoliberalismo, ideas subversivas como la importancia del azar, el rol activo de los sujetos y la relevancia de las rupturas. Ocurre que el acontecimiento surge desde el trasfondo invisibilizado de una situación. Desde aquello que, en la lógica hegemónica, no debería existir, pero que se revela de una manera súbita e impredecible.

Un acontecimiento es “una singularidad universal”. Un hecho que, aunque esté anclado en una historia particular, implica algo válido para todos.

El acontecimiento subvierte la hegemonía o sistema de creencias de manera que se vuelve a hacer palpable el vacío primordial de la condición humana, su falta de metas u objetivos predeterminados, el hecho de que el sentido es siempre una construcción intersubjetiva. Pero junto con el vacío aparece una verdad universalizable, un camino potencialmente abierto a todos. Para Badiou el ejemplo paradigmático de un acontecimiento es la prédica de San Pablo. Es decir, la elaboración del universalismo cristiano.

No se necesita ser hombre o mujer, rico o pobre, joven o viejo, amo o esclavo, todos estamos invitados a vivir la buena nueva: la resurrección de Jesucristo es prueba y anuncio de la vida eterna para todos los seres humanos. Este mensaje cala hondo en una sociedad donde la entrega a la sensualidad del goce ha terminado por producir un vacío espiritual. Esa dimensión oculta o abisal de la que surge el acontecimiento se manifiesta en el malestar subjetivo, en la insatisfacción no expresada que se acumula en una situación.

Ahora bien, si entendemos una situación como una estructura que no es todo lo que existe, entonces tenemos que concluir que allí, en esa situación, está presente algo más, un exceso no integrado de donde justamente surgen esas novedades que son los acontecimientos.

Según Badiou, los acontecimientos surgen en distintas esferas de la vida. En el campo de la política, del arte, la ciencia, y de la propia vida. Este último caso es el del amor.

El sujeto se afirma, dilata su potencia de existir, en la medida en que es fiel a ese acontecimiento que apertura un nuevo horizonte de significados. De lo contrario, el acontecimiento se diluye, acaso, sin dejar rastro. En todo caso, el interés de esta noción está

en reintroducir las ideas de sujeto, ruptura y comunidad, exiliadas de lo pensable por la hegemonía neoliberal.

Es sintomático que este concepto haya sido elaborado por un autor que, como Badiou, pretendió ser fiel a las ideas dominantes de los años sesenta. No obstante, se trata de una fidelidad relativa ya que antes que la letra, Badiou recupera el espíritu libertario de esa época, tratando de actualizarlo para los tiempos de descreimiento y escepticismo que actualmente corren.

En síntesis, la noción de acontecimiento contiene intuiciones valiosas. Surge en un “período de transición”, marcado por lo insatisfactorio que resulta para muchos la dupla “capitalismo globalizador – reivindicación de particularidades”; es decir, en medio del capitalismo multicultural que no llega a producir un horizonte donde esté presente la aspiración a un desarrollo humano.

En esta coyuntura, la noción de acontecimiento induce una actitud de esperanza, nos invita a pensar que lo dado no es natural ni eterno y que algo mejor (o peor) puede sobrevenir. O, como dice Zizek, de tratar de preservar el altar aún cuando no sepamos cuál es el dios que vendrá a ocuparlo.-

### LA EDUCACIÓN COMO ACONTECIMIENTO ÉTICO<sup>3</sup>

*Primer acercamiento:* La educación como acontecimiento ético es una obra de necesaria lectura para todos los involucrados en el hecho pedagógico que obliga a reflexionar la praxis educativa de otra manera. Esta mirada es un intento de sus autores por presentar un nuevo lenguaje pedagógico a través de tres filósofos contemporáneos: Hannah Arendt, Paul Ricoeur y Emmanuel Levinas.

Pensar la educación como acontecimiento ético significa asumirla como una relación con el otro desde la alteridad, más allá de los discursos técnico-especializados o en términos económicos. Es la práctica de la hospitalidad y el acogimiento al recién llegado; es la educación como acción constitutivamente ética de una pedagogía de la radical novedad, en el que el ser humano se convierte en el epicentro de todo el proceso de aprendizaje.

Sus autores, Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich, son profesores de Filosofía de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad Autónoma de Barcelona respectivamente. El libro está conformado por una introducción “Una pedagogía de la radical novedad”, cinco capítulos con títulos, que colocan de antemano al lector en una actitud de reflexión: “Educación y natalidad” (Hannah Arendt); “Educación y narración” (Paul Ricoeur); “Educación y hospitalidad” (Emmanuel Lévinas) y “El aprendizaje extraviado: exposición, decepción y relación” (Bárcena y Mèlich). A manera de cierre, un Telón.

En cuanto a la introducción “Una pedagogía de la radical novedad” inicia el tema indicando lo que la pedagogía necesita, así:

Hoy más que nunca llevar a cabo una profunda reflexión sobre la cultura en la que se inserta su concepto de educación y sus discursos y de la convicción de que no es posible seguir pensando la educación y la formación como si nada de lo que nos ha pasado en este siglo tuviese la menor importancia” (p.13).

Explican, Bárcena y Mèlich, que entender la educación desde esta perspectiva implica una concepción de la tarea pedagógica como de radical novedad.

Es hablar de educación como acontecimiento ético frente a todos los intentos de pensarla desde estrechos marcos conceptuales que pretenden dejarla bajo el dominio de los discursos tecnológicos y los logros de los estudiantes en función de objetivos alcanzados y previamente determinados.

---

<sup>3</sup> Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich, 2001, Paidós- Papeles de Pedagogía, 206 p. Documento adjunto a este módulo

Se otorga un papel preponderante a la singularidad de la subjetividad humana y se deja muy claro que no tiene ninguna pretensión de cientificidad, ni de objetividad, ni de neutralidad. Es más bien una interpretación, una utopía que propone una pedagogía poética.

Por último, aparece un Telón a modo de conclusión, en el que se lee: “el maestro comparte el exilio de sus discípulos porque debe asumir las consecuencias de su enseñanza” (p. 200).

Finalmente, la educación como acontecimiento ético surge como una educación de la natalidad, de la aparición del Otro como radical novedad. “Es una educación que sostiene que la configuración de la identidad es narrativa y que la relación con el otro es un acto de hospitalidad, de acogida y de recibimiento” (p.202).

## RIZOMA COTIDIANO DEL PROCESO PEDAGÓGICO

La pedagogía del acontecimiento como fundamento conceptual que anima nuestra búsqueda permanente. Tal pedagogía se basa en el concepto de acontecimiento, que es aquel hecho o fenómeno que modifica sustancialmente al sujeto en sus maneras de actuar sobre el mundo. Acontecimientos son aquellas experiencias que después de haberlas vivido y recorrido nos transformaron. Para ello partimos de una premisa fundamental:

...el pensamiento se produce dejándose afectar, a partir de los encuentros con el mundo. No sabemos cuando surge, algo de azar lo define, algo nos sacude desde el afuera y arrastra al pensamiento, una sensación, un suceso, un problema, un deseo, una imagen, un sueño, un color, un trauma, una obsesión, son desencadenantes.

Y como los conceptos no se dan solos sino que se tejen en red, en la pedagogía del acontecimiento así considerada aparece como elemento determinante el rizoma, concepto esbozado por Deleuze y Guattari en su texto *Mil Mesetas* y que, grosso modo, como imagen del pensamiento, nos sirve para desplazarnos de la idea de centro, de jerarquías, de verticalidades, de comienzos unitarios, de linealidades. El rizoma nos invita a pensar a la manera de la mala hierba, de las enredaderas, de los bulbos que no tienen raíces, ni tallos, ni ramas que se desprenden de ellas.

El rizoma no es el árbol; es, entonces, la imagen del pensamiento que se convierte en punto diáspora para la búsqueda de nuevos trayectos, ofreciendo tantos, cuantas necesidades e intereses se presenten en el colectivo de trabajo. En los caminos están los libros, los maestros, las imágenes, el mundo real y aparente, todo cuanto esté a tono con la búsqueda que se emprenda, siempre y cuando la apertura no se fuerce, ya que la mera información, conectada con nada, perderá su potencial y quedará relegada al archivo oscuro de la amnesia. Es así como el rizoma, que es una multiplicidad, podrá ocupar todas las dimensiones pedagógicas o incluso aumentarlas, generando las no esperadas, según se conecten unos con otros caminos.

Estructuras complejas corresponden a pensamientos complejos. Un conocimiento que sea pertinente a la actualidad de los estudiantes de este siglo debe ser complejo; lo complejo es la red, el tejido; hay una interdependencia, interacción e inseparabilidad, entre el todo y las partes, las partes y el todo, las partes entre sí, el objeto de conocimiento y su contexto, la unidad y la multiplicidad, por eso la escuela debe direccionar la formación de los estudiantes hacia el desarrollo de una inteligencia general, un pensamiento periférico que ligue nuevamente las especializaciones disciplinarias, centradas en sí mismas, en un todo, para que los estudiantes logren contextualizar el saber y expandirlo más allá de las fronteras de las disciplinas. Los caminos que recorra cada sujeto, aún para llegar al punto acordado, serán de una infinita variedad y dependerán lógicamente de los intereses, capacidades y procesos de cada uno de ellos. Esto es, desarrollo de un pensamiento Nómada que, como lo hemos visto es un pensamiento rizomático.

A partir de la pedagogía del acontecimiento la dinámica de la formación asumida como práctica y como acción, ha planteado como un movimiento que viaja horizontalmente expandiéndose en múltiples sentidos; mudándose, territorializando y desterritorializando los espacios; es un desplazamiento que rastrea, escudriña, explora, indaga, como la mala hierba, que hoy se ha reivindicado. Es un rizoma. Pero esa dinámica tiene también una dimensión vertical, que no es de naturaleza jerárquica porque tiene gran movilidad, viaja sobre el rizoma en forma de espiral, ampliada sobre su borde superior y alcanzando cada vez estratos más altos: la imagen del tornado. Fuerzas que llegan desde distintas direcciones con diferentes características de temperatura y humedad, lo generan y movimientos circulares que hacen que vuelva sobre sí mismo, lo potencian. Es el movimiento del retorno, que alcanza nuevos estratos al iniciar cada ciclo, porque aunque retorne, al igual que el rizoma no recorrerá el mismo camino. Es el principio de la repetición, tan común y tan básico en las artes (en la música por ejemplo); es ese volver a hacer, retornar, volver la mirada sobre, re-mirar y sin embargo no volver a partir del mismo punto.

Este volver a mirar ha sido clave en los procesos formativos de los estudiantes, ya que, para abordar nuevos temas, siempre será lícito volver sobre los conceptos; revisarlos, recordarlos, madurarlos y aplicarlos al nuevo hecho pedagógico. El acto creativo surge cuando el objeto

del conocimiento es abordado desde diferentes miradas; cuando se retorna a él una y otra vez, para escudriñarlo y hacer visible a los demás lo que no es obvio a simple vista. Aquí, como se ha dicho, aparece lo estético como paradigma,

...la experiencia de cualquier elemento cotidiano es provocadora, no necesariamente se trata de un suceso extra-ordinario. Justamente alejarnos de la experiencia inmediata para refugiarnos en grandes categorías marca el olvido de la experiencia la cual yace en lo pequeño, ordinario, cotidiano. Un gesto nos llama, una acción pequeña redefine el curso y el sentido de las cosas. Algo se encuentra en nuestro vivir diario, algo inesperado y que no dirigimos nos sucede, escapa a nuestro control.

Hablamos entonces de la pedagogía del acontecimiento, como aquellas acciones formativas que están en clave de búsqueda de elementos, situaciones, imágenes, sucesos que nos transforman, que hacen que después de un encuentro con los sonidos, con los compañeros, con los docentes, las cosas ya no sean iguales. Estar atentos a romper las inercias, a dejarnos permeable por aquello que, por simple que pueda parecernos, esconde los múltiples sentidos que nos genera el educar.

Un currículo abierto, un currículo rizomático. No debemos armar un currículo rígido. Asumimos una noción de planificación blanda y abierta a lo inesperado; hablamos de trayectos que organizamos desde las problemáticas específicas que se constituyen en las —materias|| a abordar. Entendemos que existen dispositivos pedagógicos que determinan los flujos discursivos entre los sujetos. Sabemos —y por eso estamos alertas— que el dispositivo pedagógico ordena, clasifica y jerarquiza los enunciados y discursos entre los sujetos que intervienen en el proceso formativo. El dispositivo pedagógico establece reglas de lo decible o de lo comunicable, tanto de lo comunicado como de las formas en que se comunica. Desde allí, tomamos distancia con las notas y las calificaciones, con las evaluaciones que se expresan como el mecanismo controlador del orden normalizador y jerárquico que establece la curricularización. Valorar los desempeños y lo que se ha dado en llamar las competencias de los estudiantes es un acto de profunda responsabilidad ética que supone descentrarse de las líneas del saber-poder sacralizados por el aparato educativo y encarnadas en el rol del profesor entendido como el elemento activo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es preferible ser cautos; tomar distancia crítica de muchas imágenes que sobre el currículo existen. Si tenemos en cuenta que el currículo responde a la preguntas ¿qué, cómo, cuándo asumir el proceso de mediación pedagógica? y ¿de qué manera concebir, planificar y asumir la evaluación de dicho proceso?, es necesario indagar y sustentar todas aquellas acciones, estrategias y conceptualizaciones que nuestra Escuela viene desarrollando para lograr la formación de sus estudiantes, evitando las imágenes —tranquilizadoras|| que se derivan del currículo con —trazados hechos y seguros, con puntos de origen y de llegada donde el aprendizaje sucede sin mayores errancias ni extravíos, azares y sorpresas. Por eso hemos hablado de rizoma y no de árbol, ya que la figura predominantemente arbórea tiene poca disposición para la incertidumbre y para lo desconocido.

Con todo, es conveniente recordar que, no obstante tener un sentido de búsqueda y experimentación, la escuela consulta los estándares y lineamientos curriculares propuestos por diferentes espacios formativos tanto de la educación formal como de la no formal. Se trata de articular, de manera creativa y responsable, lo que puede constituir una real innovación pedagógica con aquellos elementos que el medio educativo del país exige como requisitos mínimos a ser apropiados por los estudiantes. Los estándares y lineamientos deben ser asumidos no como manuales a seguir de manera mecánica y lineal, sino elementos con los cuales se dialoga de manera abierta y flexible. La disyuntiva ha sido basarse en lo establecido y ya definido, o dar cabida a la apertura, a lo flexible, al acontecimiento que genera el mismo devenir de la práctica y hacer pedagógico cotidiano. —Se piensa sobre lo experimentado, aunque impensado, y no desde la adecuación del pensamiento a un objeto previamente programado.

Entonces, si habláramos de currículo lo haríamos como currículo abierto donde los conceptos remiten a circunstancias y no a esencias levantadas por encima de las propias circunstancias. —Un currículo ciertamente configurado desde la razón pero preferiblemente asistido por el susurro de la razón. Y, esto es decisivo, tomando distancia de la construcción rígida de currículos, con métodos y problemas muy preestablecidos que controlan la necesaria fluidez y líneas de fuga que habitan la experiencia académica.

Es posible afirmar con Savater, que la pedagogía está más cerca del arte que de la ciencia. Creemos en la intuición, en la capacidad de inventar, de buscar, de experimentar. Sería maravilloso que pudiésemos decir:

Antes que trabajar en el marco de la enseñanza-aprendizaje hemos asumido la construcción del conocimiento a partir de los procesos de mediación, transferencia y comunicación pedagógica. Mediación pedagógica para dejar aprender, incluso para ayudar a desaprender, proceso de traducción para facilitar las condiciones que permitan que broten las singularidades, no tanto para dar lecciones como para sembrar inquietudes.

Antes que abordar el deber ser de la enseñanza aprendizaje, como los propósitos ideales de la educación dando énfasis a teorías educativas y postulados de las diferentes corrientes pedagógicas, hemos preferido dar fuerza a la práctica, a la elaboración conceptual y reflexión teórica que se deriva de ella. —La educación debería asumirse como acto creador, como obra de arte, es decir —y para ser fiel a su objeto— sus procedimientos deberían desarrollarse como proceden los grandes artistas que transcurren por territorios aún no nombrados.

Antes de basarnos en los contenidos que asumen las escuelas como algo dado y canónico, nos hemos jugado a asumir el fortalecimiento de procesos y formas alternativas de intervención pedagógica. Pensamos que la organización de actividades para regular las acciones de un estudiante para obtener, generalmente a partir de la mimesis, lo ya adquirido por el maestro, neutraliza el pensamiento, impide el desarrollo de la experiencia.

Es preciso recordar a Guilles Deleuze, quien hizo de sus clases de filosofía un acto estético, cuando nos dice que no se hace un curso sobre lo que ya se sabe; también cuando comentaba que le hubiese gustado dar clases a la manera de Bob Dylan, es decir organizarlas como ocurre con una canción, que, por un lado, tiene desarrollos previsibles pero también tiene espacios para la improvisación. Nos gusta pensar que en el hacer pedagógico de los docentes se da una permanente tensión entre lo preparado y la apertura a lo desconocido, a los trayectos insospechados, a los acontecimientos.

Debemos inclinarnos a pensar el docente como un profesional: Imaginar entonces un docente que se permea de la experiencia en el trabajo con niños y jóvenes, y, sobre todo, que construye un compromiso para apostar y para trabajar por su crecimiento y felicidad.

## CIERRE-APERTURA

### EL MODELO DE LOS MODELOS<sup>4</sup>

En la vida del señor Palomar hubo una época en que su regla era ésta: primero, construir en su mente un modelo, el más perfecto, lógico, geométrico posible; segundo, verificar si el modelo se adapta a los casos prácticos observables en la experiencia; tercero, aportar las correcciones necesarias para que modelo y realidad coincidan. Este procedimiento, elaborado por los físicos y los astrónomos que indagan la estructura de la materia y del universo, parecía a Palomar el único con el que se podía hacer frente a los más intrincados problemas humanos, y en primer lugar los de la sociedad y del mejor modo de gobernar. Era preciso tener presentes por una parte la realidad informe y demente de la convivencia humana, que no hace sino engendrar monstruosidades y desastres, y por otra un modelo de organismo social perfecto, de líneas netamente trazadas, rectas y círculos y elipsis, paralelogramos de fuerzas, diagramas con abscisas y ordenadas.

Para construir un modelo —Palomar lo sabía— es preciso partir de algo, es decir, tener principios de los cuales pueda salir por deducción el propio razonamiento. Estos principios —llamados también axiomas o postulados— uno no los elige, sino que ya los tiene, porque si no los tuviera no podría si quiera ponerse a pensar. Por lo tanto, Palomar también los tenía, pero —no siendo ni un matemático ni un lógico— no se preocupaba de definirlos. Deducir era sin embargo una de sus actividades preferidas, porque podía dedicarse a ella solo y en silencio, sin instrumentos especiales, en cualquier lugar y momento, sentado en un sillón o paseando. Por la inducción en cambio sentía cierta desconfianza, tal vez porque sus experiencias le parecían aproximativas y parciales. La construcción de un modelo era, pues, para él un milagro de equilibrio entre los principios (que permanecían en la sombra) y la experiencia (inasible), pero el resultado debía tener una consistencia mucho más sólida que los unos y la otra. En un modelo bien construido, en realidad, cada detalle debe estar condicionado por los demás, con lo cual todo se sostiene con absoluta coherencia, como en

---

<sup>4</sup> Por Ítalo Calvino

un mecanismo donde si se bloquea un engranaje todo se bloquea. El modelo es por definición aquel en el que no hay nada que cambiar, aquel que funciona a la perfección, en cambio la realidad vemos perfectamente que no funciona y se desintegra por todas partes; por lo tanto, no queda sino obligarla a tomar la forma del modelo, por las buenas o por las malas. Durante mucho tiempo el señor Palomar se había esforzado por alcanzar una impasibilidad y un desapego tal que lo único que contara fuese sólo la serena armonía de las líneas del diseño: todos los desgarramientos y contorsiones y compresiones que la realidad debe sufrir para identificarse con el mo-delo, debían considerarse accidentes momentáneos e irrelevantes. Pero si por un instante dejaba de fijar la vista en la armoniosa figura geométrica dibujada en el cielo de los modelos ideales, le saltaba a los ojos un paisaje humano en el que las monstruosidades y los desastres no habían desaparecido en modo alguno y las líneas del dibujo aparecían deformadas y retorcidas.

Hacía falta entonces un sutil trabajo de ajuste que aportase graduales correcciones al modelo para aproximarlo a una posible realidad y a la realidad para aproximarlo al modelo. En verdad, el grado de ductilidad de la naturaleza humana no es ilimitado, como había creído en un primer momento; y en comparación, hasta el modelo más rígido puede dar prueba de cierta inesperada elasticidad. En una palabra, si el modelo no logra transformar la realidad, la realidad debería conseguir transformar el modelo.

La regla del señor Palomar poco a poco había cambiado: ahora necesitaba una gran variedad de modelos, tal vez transformables el uno en el otro según un procedimiento combinatorio, para encontrar aquel que calzase mejor en una realidad que a su vez estaba siempre hecha de muchas realidades diversas, en el tiempo y en el espacio.

En todo esto, no es que el propio Palomar elaborase modelos o se dedicara a aplicar otros ya elaborados: se limitaba a imaginar un justo uso de los mo-delos justos para colmar el abismo que veía abrirse cada vez más entre la realidad y los principios. En una palabra, el modo de manipulación y gestión posible de los modelos no era de su competencia ni entraba en sus posibilidades de intervención. De estas cosas se ocupan habitualmente personas muy diferentes de él, que juzgan su funcionalidad según otros criterios: como instrumentos de

poder, sobre todo, más que según los principios o las consecuencias en la vida de la gente. Cosa esta bastante natural, pues lo que los modelos tratan de modelar es siempre un sistema de poder; pero si la eficacia del sistema se mide por su invulnerabilidad y capacidad para durar, el modelo se convierte en una especie de fortaleza cuyas gruesas murallas esconden lo que esta fuera. Palomar, que de los poderes y contrapoderes se espera siempre lo peor, ha terminado por convencerse de que lo que cuenta realmente es lo que sucede a pesar de ellos: la forma que la sociedad va adoptando lentamente, silenciosamente, anónimamente, en los hábitos, en el modo de pensar y de hacer, en la escala de valores. Si las cosas son así, el modelo de los modelos ansiado por Palomar deberá servir para obtener modelos transparentes, diáfanos, sutiles como telas de araña; tal vez directamente para disolver los modelos, más aún, para disolverse.

Llegado a ese punto a Palomar no le quedaba sino borrar de su mente los modelos y los modelos de modelos. Cumplido también este paso, se encuentra cara a cara con la realidad mal dominable y no homogeneizable, formulando sus «si», sus «no», sus «pero». Para eso, es mejor que la mente este libre, limpia, amoblada sólo por la memoria de fragmentos de experiencia y de principios sobrentendidos y no demostrables. No es una línea de conducta que pueda darle satisfacción.

## **BIBLIOGRAFÍA**

CALVINO, Ítalo. El modelo de modelos

DELEUZE, Guilles. Lógica del sentido. Ed. Paidós. 1989

DELEUZE y GUATTARI Mil Mesetas, Capitalismo y Esquizofrenia, Paris, Les Editions de Minuit, 1980

FOUCAULT, Michel. Teatrum Philosophicum. Ed. Anagrama. Barcelona 1995.

LAZZARATO, Maurizio. Políticas del Acontecimiento. Ed. Tinta Limón. Buenos Aires. 2006

MORIN, Edgar. Rogers Emilio y Mota de Raúl. Educar en la era planetaria. Universidad Valladolid.UNESCO.2002.España.

ZOURABICHVILI, Francois Deleuze, una filosofía del acontecimiento, Buenos Aires: Amorrortu, 2004

## **WEBGRAFÍA**

<http://www.edgarmorin.org/descarga-educar-en-la-era-planetaria.html>

<http://es.scribd.com/doc/44977322/Políticas-Del-Acontecimiento-Maurizio-Lazzarato-1>

<http://www.philosophia.cl/biblioteca/Deleuze/L%F3gica%20del%20sentido.pdf>

<http://ebookbrowse.net/michel-foucault-theatrum-philosophicum-ita-pdf-d178271315>