

DOCENCIA Y CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO

Experiencia y práctica docente desde el aula

Antonio Alanís Huerta



**EDITORIAL
TRILLAS**



México, Argentina, España,
Colombia, Puerto Rico, Venezuela

Catalogación en la fuente

Alanís Huerta, Antonio

Docencia y construcción del pensamiento :
experiencia y práctica docente desde el aula. --
México : Trillas, 2013 (reimp. 2016).

184 p. : il. ; 23 cm.

Bibliografía: p. 173-176

ISBN 978-607-17-1522-7

1. Educación - Estudio y enseñanza.
2. Educación - Filosofía. I. t.

D- 371.001'A663d LC- LB1025.2'A5.3 5813

Prólogo

Este libro es el resultado del trabajo de mi padre, y hallo con certeza orgullo en decirlo, porque es un proyecto construido con esmero, esfuerzo, conocimiento y dedicación. Es también la expresión de su visión, es el trabajo de un educador para el mundo. En él se halla de manera honesta el mensaje de un hombre que ha trabajado en el ámbito más de 30 años, y es testamento de su vocación como maestro en el sentido amplio de la palabra, no sólo como docente, sino como padre y asesor en todo momento. Es la crítica a lo institucionalizado cuando se apoya únicamente en autoridad, es un planteamiento que busca reconstruirse y reconstruirnos continuamente para que logremos una educación autoconsciente y propositiva.

Desde que realizó sus estudios de licenciatura en la Escuela Normal Superior de Michoacán, en 1981, su formación académica estuvo ligada al pensamiento de Paulo Freire y a las políticas educativas de la UNESCO. Luego, gracias a su dedicación y esmero, obtuvo una beca del gobierno francés para realizar estudios de doctorado en ciencias de la educación en la Universidad de Caen, Francia, con el profesor Gastón Mialaret, uno de los padres de las ciencias de la educación. Sin duda, estos profesores dejaron su huella en el rumbo que tomaría la carrera de mi padre. Desde entonces, su acción pedagógica ha estado encauzada a la educación permanente y a la pedagogía contextual y cultural; por más de dos décadas se ha dedicado a la docencia y a la investigación en el posgrado de nuestro país.

Y precisamente en una de sus estancias académicas promoviendo los estudios de posgrado en la Universidad de Guadalajara, creó y co-ordinó el doctorado en educación superior, que curiosamente tiene la

La presentación y
disposición en conjunto de
DOCENCIA Y CONSTRUCCIÓN
DEL PENSAMIENTO.
Experiencia y práctica docente desde el aula
son propiedad del editor.
Ninguna parte de
esta obra puede ser
reproducida o transmitida, mediante ningún
sistema o método, electrónico o mecánico
(incluyendo el fotocopiado, la grabación
o cualquier sistema de recuperación y
almacenamiento de información),
sin consentimiento
por escrito del editor

Derechos reservados
© 2013, Editorial Trillas, S. A. de C. V.

División Administrativa,
Av. Río Churubusco 385,
Col. Gral. Pedro María Anaya,
C. P. 03340, México, D. F.
Tel. 56884233
FAX 56041364
churubusco@trillas.mx

División Logística,
Calzada de la Viga 1132,
C. P. 09439, México, D. F.
Tel. 56330995, FAX 56330870
laviga@trillas.mx

 Tienda en línea
www.etrillas.mx

Miembro de la Cámara Nacional de
la Industria Editorial
Reg. núm. 158

Primera edición TI
ISBN 978-607-17-1522-7

Reimpresión, marzo 2016

Impreso en México
Printed in Mexico

Esta obra se imprimió
el 10 de marzo de 2016,
en los talleres de
Encuadernaciones Maguntis, S. A. de C. V.

B 105 ASS

misma edad que la mía cuando les escribo estas palabras; y según cuenta mi padre, le pidió personalmente a Paulo Freire, en Chicago, en 1991, que dictara una conferencia en el marco del Seminario Internacional de Estudios de Doctorado en Guadalajara, pero no podía asistir, sin embargo, envió a un profesor de la Universidad de Sao Paulo. Lo mismo le pidió al profesor Gastón Mialaret, su mentor, quien vino desde París a dictar la conferencia inaugural de dicho doctorado, en el marco del seminario internacional realizado con ese propósito en noviembre de 1991. Este hecho no sólo era un reconocimiento al alumno, sino al profesional de la educación que comenzaba a abrirse paso en este sinuoso y complicado mundo de lo educativo.

En este libro se analizan otros supuestos y factores que conlleva la educación y hacia los cuales se orienta su propuesta, pero cabe recalcar que el reconocer ávidamente sus contenidos es posible precisamente gracias a que se tienen las bases sentadas de una educación que comienza en los niveles más básicos y que progresa reconstruyéndonos constantemente como individuos. Esta experiencia la tuve por supuesto con mi padre y mi madre —educadores de tiempo completo— a través del camino arduo que recorren los progenitores de un niño, no salvados por completo de las tribulaciones y desvelos que ello acarrea, todo englobado en el difícil proceso que es educar a un ser humano desde el comienzo de su contacto con el mundo.

Así es el trabajo del profesor de posgrado, cuando ha sido pionero de su campo profesional, como es el caso de mi padre, lo mismo volaba a Barcelona para dar una conferencia o a París para presentar una ponencia en la UNESCO en un congreso sobre educación, dejando atrás por unos días a su familia que esperaba su pronto retorno, para luego dirigimos juntos a Guadalajara, a Zacatecas, a La Paz o a Tampico y muchas otras ciudades de México donde hay escuelas, institutos o universidades que lo invitaban a dirigir cursos, seminarios o conferencias; entre tantas travesías, he visto la manera en que, como familia, hemos aprendido de nuestro país su cultura, admirado su geografía y conocido a mucha gente del mundo educativo y a la que transita por las calles de las ciudades visitadas. Y esto ha sido parte importante de la educación de un niño, que en ese medio, poco a poco fue creciendo y haciéndose hombre de bien.

En este libro se comparte más que un trayecto puramente descriptivo, nos encontramos con un análisis unido indudablemente a una propuesta reforzada por varios frentes. Se pone el acento en los procesos de colaboración de las ideas, en la observación de los procesos escolares y la actividad cotidiana de los actores institucionales; se pasa por el análisis

hermenéutico de los textos del posgrado, se hace hincapié en la importancia del relato como modalidad de narración de hechos y situaciones, así como en los informes de observación analítica en las aulas.

Puedo decir que, reconociéndome como producto del esfuerzo de educadores, el hecho de hacerse consciente del papel que desempeña la educación en la formación de los individuos es un proceso largo. Es una noción que se construye en la intersubjetividad, en la socialización; y es un proceso que se hace posible a través de una educación construida de forma sutil, casi implícita, que comienza en el hogar. A mí me tomó casi dos décadas comprenderlo, aunque fui adquiriendo conciencia de ello de manera progresiva y no de golpe; fue necesario involucrarme en un ambiente universitario para entender que no sólo la capacidad, sino también la tenacidad y el esfuerzo, es lo que trae buenos resultados. Gracias a mi formación orientada hacia el ámbito filosófico, he tenido la oportunidad de compartir escenarios académicos con mi padre y si bien es cierto que en momentos eso intimida, es para mí causa de orgullo y una oportunidad que mucho agradezco. Aquí bien cabría examinar el verdadero propósito de la educación, si ésta es autosuficiente y válida tanto como medio o como fin, pero quizá ese será un tema para discutir en otro espacio y otro momento. Lo que se destaca en este libro, refiriendo a Kant, es que la educación es a la vez, producto y proceso.

Mi padre ha desarrollado y madurado un estilo de escribir que cautiva, que seduce con las palabras de sus textos, él juega muy bien con las ideas en el filo de la cátedra, de la literatura y de la reflexión científica; convierte la vivencia y el relato personal en una propuesta pedagógica, y da la impresión de hacer fácil lo complicado. Ello mismo se ha convertido, al paso de los años, en un estilo de vida. De mi niñez y adolescencia recuerdo con claridad el hecho de que las enseñanzas de mis padres siempre tuvieron un tono dialéctico, no eran un dictamen incuestionable que había que acatar a fuerza de *cinturonazos*, como seguramente le habrá tocado vivir a más de un lector de esta obra.

Tuve la suerte de reconocer con sus lecciones, en mis tropiezos, siempre alguna especie de aprendizaje; como todo niño inquieto tuve lesiones, caídas, peleas, accidentes y tantas otras cosas que preocuparían a más de un padre. Pero la respuesta siempre fue paciente y honesta, dejando ver una preocupación, pero incluyendo un planteamiento de reflexión a futuro y siempre me quedé con algún aprendizaje. De esta manera, no quiere decir que haya estado aislado del peligro, sino al contrario, al encontrarme frente a él he aprendido a guardar la calma y ver qué más sigue. Eso pretende ser esta obra, un recurso, un medio de diálogo y reflexión con el lector, donde se le presentan experiencias y

situaciones derivadas de la práctica profesional de un profesor de aula. Es un vehículo para estimular la polémica, la controversia y la crítica pero con base en nuestras propias decisiones.

Ahora, en la adultez, las caídas son más fuertes pero no por eso nos dejamos derrotar si tenemos ya las bases de una educación efectiva y afianzada que se enfoque en tomarse un instante para analizar y plantear soluciones. Así, encauzar al niño, al adolescente o al estudiante adulto no implica la tiranía, en la educación de los niños y los adolescentes es importante asegurar el lugar para el diálogo racional entre individuos, y es fundamental que lo recordemos y no lo perdamos de vista, sobre todo en una época como la nuestra, en la que las palabras son remplazadas por la plata (el dinero) o peor aún, por el plomo (la intolerancia que mata). Así, el correcto funcionamiento de una sociedad depende de la conciencia de sus miembros y de su bienestar, es un proyecto que se construye con acciones, pero también con paciencia y cuidado, pues el futuro no es sólo nuestro, sino el de las generaciones por venir que se encontrarán con sus propias peleas, lesiones, caídas y accidentes.

PAUL-HENRI ALANÍS NOYOLA

Prefacio

Le prime parole de una obra como ésta va para los lectores y para todos aquellos que han contribuido con sus ideas, su atenta escucha o con sus revisiones, a la culminación de la versión final del libro. Esta obra es el resultado de cinco años de trabajo de investigación, observación de clases y práctica docente en los distintos seminarios y cursos que he dirigido en los programas de maestría y doctorado en educación. Asimismo, considero que se trata de un esfuerzo conjunto de profesores y estudiantes con quienes tuve la oportunidad de interactuar en las aulas del posgrado en educación; también, se incorporan las reflexiones de colegas y amigos que con la lectura de los borradores y algunos manuscritos han contribuido a pulir algunas ideas y expresiones originales. A todos ellos dejo patente mi gratitud perenne y reconocimiento.

En la misma perspectiva le agradezco al profesor F. G. Marín por haber aceptado escribir el exordio, pues lo considero un profesional de lo educativo que, con sus ideas y responsabilidades institucionales, ha contribuido al desarrollo de la educación en el estado de Michoacán, en México. Y por supuesto, le agradezco a mi hijo, Paul-Henri quien a sus 21 años y con una formación filosófica en proceso, ha demostrado una gran capacidad creadora para escribir sobre temas sociales, filosóficos y culturales. En reconocimiento a su potencial de escritor serio y a la capacidad analítica demostrada, le pedí que escribiera el prólogo de este libro que hoy ponemos en sus manos.

A mi gran maestro y amigo, el profesor Gastón Mialaret, le dedico esta obra por estar siempre presente, apoyándome con su respaldo incondicional y consejos; vayan hasta su morada de Garches, en París, mis mejores recuerdos de amistad y mi reconocimiento a su ejemplar

profesionalismo en el que nos hemos inspirado quienes fuimos orgulloosamente sus alumnos. A la profesora Ma. de los Ángeles Noyola Páramo, educadora por vocación y profesión, le agradezco su apoyo permanente por ser mi compañera de vida, la primera escucha y lectora de mis ideas, desde su gestación en los papeles borroneados, escritos a mano. A mi hijo Antonio Emmanuel, ingeniero en mecánica, que emprendió la aventura de estudiar una maestría en energías renovables en la prestigiada Escuela de Minas de Nantes, en Francia, y en el KTH Royal Institute of Technology de Estocolmo, Suecia; él lleva consigo el espíritu del investigador y del científico serio, comprometido con el equilibrio global y con un mundo mejor. A todos ellos, que son pilares de mi desarrollo profesional y personal, les expreso un enorme agradecimiento y cariño.

A mis lectores, les agradezco su fidelidad y confianza y les ofrezco, junto con la casa editorial que ha confiado una vez más en mí y en mis ideas, esta obra que pretende ser una referencia didáctica para pensar y hacer la docencia de manera distinta, al filo del contenido y en contacto permanente con el contexto sociocultural y la experiencia de la práctica docente. De igual manera, les propongo pensar la docencia desde el aula, a partir del ejercicio cotidiano de la invaluable labor de enseñar; les invito a degustar el sabor de la docencia a partir del texto leído, en compañía de sus alumnos, o simplemente, les propongo un adentramiento a nuestra forma de pensar y procesar las ideas, acercándonos a nuestro cerebro y a nuestro entorno.

Les invito a disfrutar de los relatos que acompañan a algunos de los capítulos, a escribir sobre su experiencia a partir de sus observaciones de aula y de terreno, a escribir sobre lo vivido, sobre la controversia y la polémica suscitadas en la confrontación y defensa de sus ideas, aspirando a que de ello resulten otras nuevas que ayuden a construir y reconstruir su propio pensamiento. Les invito, pues, a que caminemos juntos por el sendero que ha seguido este libro en su proceso de estructuración, disfrutando del paseo por las escuelas donde he podido observar a niños, a jóvenes y a docentes trabajando con denuedo, creatividad y dedicación, compartiendo energía, sonrisas y alegría por vivir y aprender.

Quiero destacar que como docentes del posgrado comprometidos con nuestra profesión y con nuestro tiempo nos trazamos metas; proyectamos esfuerzos y dibujamos anhelos, que con frecuencia compartimos con nuestros alumnos, al inicio de los ciclos, de los cursos y de los seminarios. Pero a veces, no podemos cumplirlos y nos sentimos frustrados y decepcionados con nosotros mismos. Lo más común es culpar a los otros, a las instituciones y a cualquier otra circunstancia porque le tenemos miedo a vernos como somos, vulnerables y poco disciplinados.

Vayan algunas disculpas dirigidas a mis alumnos que esperaban más de mí y no lo pude dar, pero quiero agradecer la oportunidad que tuve de conocerlos y de permitirme aprender con ellos mientras preparaba mis clases y las desarrollaba en el aula. Extrañaremos las controversias, los alegatos, los dilemas conceptuales y las dificultades del planteamiento teórico; extrañaremos los días de clase, de prisas y tensiones ante la inminente e inmutable tarea de pasar al frente a presentar un tema selecto, un reporte de investigación, el relato de un suceso o de un día de trabajo en el aula o al elaborar un trabajo final.

Debo decir que con frecuencia me entristece que se vayan, pero me alegra que sigan su trayecto hacia metas superiores; pero tengan la certeza de que para su impulso, si lo necesitaran, cuentan con nosotros, sus maestros, para respaldar su despegue en el vuelo que los traslade ante nuevos retos, en otros escenarios y en otros contextos. Mas no olviden que únicamente podremos volar alto y lejos cuando sepamos hacia dónde nos dirigimos, pero principalmente, usando nuestras propias alas. Gracias a ese contacto continuo en las aulas del posgrado he podido escribir sobre lo vivido, juntos hemos podido leer el texto más allá de las letras, de las frases y de sus páginas. Al compartir sus expectativas, sus angustias, ilusiones y anhelos hemos aprendido de ustedes, como profesor agradezco que me hayan brindado la confianza de creer en mis ideas, en la pertinencia del contenido de los cursos y los seminarios que he tenido a cargo. Gracias a quienes han sido mis alumnos por haberme permitido interferir con su tiempo y concederme su atención intelectual en su momento.

DR. ANTONIO ALANÍS HUERTA

Índice de contenido

Prólogo	5
Prefacio	9
A manera de <i>exordio</i>	17
Cap. 1. Reflexiones desde el aula	23
Polémicas y controversias sobre lo que hemos enseñado y lo que hemos aprendido, 23. Sobre el lenguaje utilizado en la docencia, 24. Docencia y controversia, 25. Lo nuestro es lo que nos pertenece, 28. En el interior de nuestras aulas, 28. Hemos aprendido a ser mejores, 30. La docencia en el posgrado es una expresión en plural, 31. Algunas reflexiones: la composición poética, la parodia y el <i>performance</i> en la docencia, 32.	
Cap. 2. Pedagogía y construcción del conocimiento	37
Entre la observación, el contacto contextual y la elaboración conceptual, 37. Pedagogía y pensamiento pedagógico, 38. La construcción del conocimiento pedagógico, 39. Educación y práctica docente, 41. A propósito de la objetividad en la observación, 44. La elección del maestro, 46.	
Cap. 3. Pensamiento, conocimiento y contexto	51
¿Cómo, dónde, cuándo y con qué se configuran las ideas?, 51. Pensamiento y conocimiento, 53. Pensamiento y co-	

- municación, 54. Interlocución y entorno, 56. Entre el pensar y el decir, 60. La fuga de las ideas o el traslado del pensamiento, 61.
- Cap. 4. Orden y desorden en la docencia** 63
La práctica docente en estado de permanente incertidumbre, 63. Notas sobre el tiempo y la incertidumbre, 65. Certidumbres e incertidumbres, 69. Orden y desorden en la construcción del pensamiento, 72. El orden y el desorden en el todo, 73. El sujeto frente al contexto de la incertidumbre, 76. De la observación física a la intelectual, 78. Algunas reflexiones finales, 80.
- Cap. 5. Signos y símbolos en la construcción de la práctica docente** 81
Caras, rostros, contextos y experiencia, 81. Signos y símbolos, 82. De lo semiótico a lo hermenéutico, 85. Del plano cartesiano al *continuum* dialéctico, 86. ¿Cómo se configura la práctica docente?, 88. Caras y rostros en la docencia, 89. Conozcamos al maestro, 90. Las competencias básicas para el ejercicio de una práctica docente efectiva, 91.
- Cap. 6. Procesos de formación académica en el posgrado** 95
Seminarios, cursos y talleres educativos, 95. El curso, 95. El taller educativo, 96. El seminario, 97. El seminario actual, 111.
- Cap. 7. ¿Por qué es importante saber escribir y pensar bien lo que se escribe?** 115
De la lectura del texto a la escritura de las ideas construidas en el contexto, 115. Precisiones y preguntas, 116. Pensamiento y sucesión del texto, 119. ¿Por qué es importante escribir?, 120. Pero, ¿cómo escribir?, 121. Los temas de la producción escrita, 122. Ediciones y publicaciones, 123. Sobre el acto de leer y escribir, 124. Sobre la disciplina para la lectura y el estudio, 126. Sobre los espacios de la lectura y la producción intelectual, 127. Escribir sobre lo vivido, 129. ¿Cómo se adquiere el código de lo escrito?, 131. El contacto con la información, 132. Clasificar para ordenar, 134. Clasificar y or-
- denar para comprender, 135. Sobre la ética profesional y el esfuerzo intelectual, 136.
- Cap. 8. Neurociencia y formación profesional** 137
La experiencia de leer libros y textos en diferentes contextos, 137. Pensamiento y sinapsis neuronal, 139. Observación y construcción de la imagen leída, 140. En busca del lenguaje integrador, 144. El gusto de la docencia en el aula, 149.
- Cap. 9. Una mirada al interior de las organizaciones** 155
Poder, relaciones y discursos institucionales en las estructuras organizativas, 155. Cultura y *logos* en las instituciones, 156. El nuevo *logos* en el ámbito de lo educativo, 158. El nuevo *logos* en el ámbito de las organizaciones, 159. Hacia la construcción de un *logos* alternativo, 160. El *logos* como única razón, 161. Una mirada fugaz a las contradicciones sociales en las instituciones, 163. Palabra y acto en la docencia, 164. De la observación inicial a la configuración de la práctica docente, 165. Saber y saber hacer en el posgrado, 166. Formación y transformación en el posgrado, 167. La sucesión de los profesionales de la docencia, 169.
- Bibliografía** 173
Sitios de Internet consultados, 175. Enciclopedias, 175. Artículos, 176.
- Índice onomástico** 177
Índice analítico 179

A manera de exordio

*Se debe aprender a "ver", se debe aprender a "pensar",
se debe aprender a "hablar" y a "escribir": el fin de estas
cosas es una cultura selecta.*

NIETZSCHE

La educación es un fenómeno complejo cuya práctica y análisis sociohistórico sintetiza el propio devenir de la cultura, su estado presente y su proyección civilizatoria hacia el futuro. Las prácticas socioeducativas representan la caja de resonancia de los ideales culturales de una sociedad, de ahí que pensar el fenómeno educativo comporta siempre la exigencia de un cierto análisis histórico. La educación, inexorablemente, sólo puede pensarse en el contexto de la realidad histórica en que se desarrolla: los objetivos educativos resumen los propósitos socio-culturales de un pueblo, los contenidos de formación condensan sus logros de civilización y las dinámicas didáctico-pedagógicas compendian sus prácticas de interacción social.

El ideal filosófico de la educación acota el ideal historicocultural de una sociedad. Así pues, el contexto sociohistórico determina los objetivos, contenidos y prácticas concretas del fenómeno educativo pero, a su vez, las estrategias de formación posibilitan la reproducción del sistema social vigente, como bien parecen anticipar los análisis críticos de Foucault, Freire y los principales representantes de la corriente educativa denominada "pedagogía crítica". Y es justamente a este tipo

de análisis sociohistórico al que nos aproxima y nos invita esta obra del doctor Antonio Alanís Huerta, a partir de la conjunción de diversos textos que abordan las distintas aristas y dimensiones del fenómeno educativo contemporáneo.

En este esfuerzo de invitación a pensar el fenómeno de la educación, resalta de forma preponderante el paradigma que constituyen las modernas prácticas de formación, de ahí entonces que resulta pertinente preguntarnos: ¿cuáles son los principales fundamentos que definen al fenómeno de la educación moderna? De conformidad con los principios expuestos antes, para responder con mayor certeza a esta cuestión, resulta del todo indispensable contextualizar las prácticas educativas modernas dentro de la tradición social en que se generan, esto es: la sociedad occidental; ello con objeto de identificar tanto los sustentos que convierten a la educación en asunto de interés público —al grado de usufructuarla del seno familiar, según se desarrolla durante la mayor parte de la historia humana, para instituir la en cuanto aparato estratégico del Estado—, como para reconocer los principios socioepistemológicos que determinan sus contenidos y sus procesos de formación.

En esta perspectiva, conviene tener presente que la tradición historicocultural de la sociedad occidental, desde su misma fuente de procedencia: la cultura griega, dispone en tanto que sustratos de sus prácticas socioculturales a la razón, el conocimiento y la técnica. En su expansión por todo el orbe, Occidente impone esta facultad, prácticas y valores en una posición dominante dentro de la comprensión y el desarrollo histórico universal del ser humano. No obstante, esta obra invita a pensar y a construir el conocimiento a partir del contacto con el contexto y la experiencia personal con el hecho educativo de la docencia, haciendo el esfuerzo por reconocer nuestra propia historia y asumiéndonos como profesionales de la educación, autónomos de pensamiento y con identidad propia.

Por una parte, cabe precisar que en la tradición occidental, la razón es considerada como la facultad determinante de la esencia humana, aquello que lo diferencia de los animales, lo posiciona en cuanto especie dominante y transforma su devenir en historia. Por su parte, el conocimiento es el producto primigenio y legítimo de la razón que constituye la develación sistemática de las potencias que organizan las estructuras y el acontecer del universo; el conocimiento representa tanto un valor como un contenido sociocultural, esto es: en tanto valor cultural se autodefine a sí mismo, el conocimiento vale por sí mismo, no por sus implicaciones prácticas en la vida de los individuos o de las comunidades; mientras que el contenido social proporciona los elementos básicos para

la comprensión y gobierno del mundo natural y de la misma sociedad, así como para definir el rumbo de la cultura humana. La técnica representa el recurso procedimental más eficiente para conseguir la transformación efectiva de la realidad sociohistórica. La técnica articula de forma estratégica los principios rectores de la razón con los argumentos del conocimiento para diseñar una forma particular de concebir el acontecer de la existencia y una secuencia sistemática de procedimientos para intervenir en la realidad sociohistórica, con objeto de transformarla en función de las necesidades y aspiraciones humanas.

De esta forma, en la razón, el conocimiento y la técnica encuentran en la sociedad occidental los fundamentos, contenidos y medios propicios para posibilitar la liberación humana de sus condicionantes materiales en el mundo, al propio tiempo que permiten la concreción histórica de la utopía sociocultural, así como la explotación y adecuación de las potencias naturales a los intereses humanos. De tal forma que razón, conocimiento y técnica han de ir juntos en el ejercicio de la docencia, principalmente si se considera que el profesional de la educación, además de saber y saber hacer, ha de demostrar que sabe y que resuelve. Y este es el sentido de las aportaciones de esta obra, sobre todo en los capítulos que tratan el problema del conocimiento, el contexto y los saberes pedagógicos.

En otra perspectiva, en el seno de todos los sistemas sociales coexiste un conjunto de diferentes tipos de conocimiento que fundamentan diversas y múltiples clases de prácticas socioculturales y que, al propio tiempo, afectan de manera recíproca, tanto sus procesos de producción y legitimación social, como sus procedimientos de difusión y aplicación instrumental. Cada una de estas distintas maneras de conocer desempeña funciones específicas dentro de la resolución histórica de las prácticas socioculturales. Así, tenemos conocimientos estéticos, religiosos, eróticos, económicos, políticos, históricos y culturales, entre otros varios, los cuales constituyen en sí mismos una manera particular de concebir al mundo y, por ende, de intervenir en el contexto social; a su vez, la articulación sociocultural emergente que conforma el conjunto de estos diversos conocimientos, en cada sociedad concreta, en cada época histórica, determina la singularidad cultural de cada sociedad humana.

Ahora bien, en sentido estricto no persiste una jerarquía predeterminada históricamente entre estos diferentes tipos de conocimientos, tan sólo actúan en campos distintos de las diversas dimensiones de la vida social y desde su propia particularidad contribuyen al desarrollo pleno de la historia humana; aunque si es conveniente insistir en que los diversos niveles de desarrollo del conocimiento de un campo influyen de

manera significativa en el resto de las estructuras de los conocimientos sociales. Las diversas formas de conocimiento que comportan las distintas prácticas socioculturales humanas mantienen una intrínseca relación entre sí, ya sea planteando factores que contradicen sus maneras particulares de concebir e interactuar en el mundo, o ya proponiendo agentes que contribuyen a enriquecer sus mutuos contenidos culturales, pero, en cualquier caso, favoreciendo el desarrollo de cada uno de ellos e impulsando el devenir histórico de las sociedades en su conjunto. Aunque también es cierto que en algunos momentos sociohistóricos, algún tipo de conocimiento es erigido como el factor más importante en la comprensión y explicación del universo, así como de la presencia humana en el mundo y el modo en que debe regirse el sistema social, pero esto no implica que el resto de las formas de conocimiento deban deslegitimarse, combatirse y/o expurgarse de las prácticas sociales, si acaso, se les reconoce y conservan su importancia vital en sus ámbitos particulares de injerencia sociocultural.

En este ámbito, en la obra del doctor Alanís Huerta se aborda el asunto del orden y el desorden en la docencia como una postura que se debe considerar, para su análisis y reflexión, en el desarrollo de los estudios de posgrado en educación, asumiendo que no podemos estar siempre seguros de nuestro bagaje intelectual cuando a nuestro alrededor todo se mueve y se reacomoda en medio de un permanente conflicto de contradicciones y complementaciones. Sin embargo, históricamente, la sociedad occidental ha establecido una jerarquía excluyente y depurativa del conocimiento humano, donde se posiciona en la cúspide a una forma específica de conocer determinada por la razón, no sólo como la única manera legítima de apropiarse del acontecer del mundo, sino también en cuanto contenido historicocultural exclusivo que debe regir sobre el conjunto de las prácticas sociales y respecto a la dirección de la historia humana, esto es: el conocimiento estructurado por leyes formales y que en la época moderna adopta el estatuto de conocimiento científico.

Se trata de un conocer presuntamente autorreferente, porque no reconoce otra fuente de sus contenidos culturales más que a sí mismo, que pretende regirse por principios racionales en exclusiva, se sistematiza y legitima a partir de un *corpus* teórico, además de que se propone la depuración sistemática de la sociedad, de toda forma de conocer que no sea racional. De tal manera, que la apropiación del conocimiento convierte al individuo en un sujeto universal, en un ciudadano cosmopolita, capaz de controlar sus pulsiones instintivas, depurar su comportamiento ético, comprender el acontecer del mundo y participar funcionalmente en el desarrollo sociohistórico de la humanidad, bajo los principios su-

premos de la racionalidad. La idea central es que si se educa el intelecto, por consecuencia se someten al arbitrio de la razón todas las dimensiones que constituyen la vida del ser humano.

Basta recordar que el ideal del "ciudadano polivalente" de la comprensión marxista es el obrero que en la mañana contribuye en el desarrollo de las fuerzas productivas de la sociedad, mientras que por las tardes y las noches es capaz de discutir con fundamentos sobre política, economía, cultura, arte, etc. Desde este romanticismo intelectualista, se pretende que la apropiación del conocimiento científico significa la maduración humana. Como parece anticipar Kant, la llegada a la edad del conocimiento científico representa la llegada a la edad de la razón, es decir, a la madurez del ser humano. Por tanto, la formación intelectual de las nuevas generaciones tiene como objetivo fundamental la aproximación de los individuos a la edad de la razón, esto es, propiciar su maduración, con el fin de prepararlos para que construyan la sociedad del mañana: la concreción sociohistórica de la utopía. Y a tal utopía es que se abocan todos los agentes socioeducativos que participan en los diversos niveles de concreción de las prácticas educativas modernas.

Cuando el doctor Alanís Huerta nos muestra en esta obra la configuración de los textos alternos, desde el momento de su concepción en saber escribir y pensar bien lo que se escribe, nos invita a mirar la docencia como un gran laboratorio de procesos haciéndose y reconstruyéndose, que de alguna manera, se salen de los esquemas nomotéticos de la construcción del discurso académico y pedagógico llamado tradicional. Pero el mejor ejemplo de estas aportaciones lo encontramos en el capítulo dedicado a la neurociencia y la formación profesional, donde se demuestra que un texto tiene múltiples sentidos, interpretaciones y explicaciones, donde el relato ayuda a contextualizar al lector y le permite construir otros textos para el ejercicio de la docencia en las aulas. Por último, siendo la práctica docente uno de los pilares de esta obra, en ella encontrará el lector diversas experiencias de docencia que le resultarán familiares, pues dichas experiencias parten de la reflexión y el análisis de las aulas de estudios de posgrado donde el autor ha desarrollado una vasta experiencia de más de 25 años.



CAPÍTULO

1

Reflexiones desde el aula

El profesor en el aula es un actor que interacciona con su auditorio o que hace un monólogo de sus ideas; es un personaje en escena que se transforma o puede permanecer siempre igual, monolítico. Empero, no podemos negar que el docente en el aula narra el contenido o lo escucha; lo dinamiza y lo transforma con la interacción de sus estudiantes, presenta, dirige y actúa, es un histrión de la academia.

A. ALANIS HUERTA

POLÉMICAS Y CONTROVERSIAS SOBRE LO QUE HEMOS ENSEÑADO Y LO QUE HEMOS APRENDIDO

Advertencia

En esta parte del libro quiero compartir con los lectores mi experiencia como profesor de estudios de posgrado, particularmente lo que he aprendido y enseñado en esa relación educativa que se establece con los grupos de trabajo de generaciones de profesores e investigadores con quienes he trabajado en las escuelas, los institutos y las universidades donde he sido profesor de maestría y de doctorado. Gracias a ello, he podido escribir sobre la docencia, las escuelas, los niños, los jóvenes, las metodologías, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los profesores y

los sindicatos, entre otros muchos temas. De igual forma, esta oportunidad de convivir e interactuar con maestros, alumnos y textos me ha llevado por senderos donde las ciencias de la educación y la pedagogía han compartido planteamientos complementarios y, a veces, controversiales con disciplinas afines como la filosofía, la sociología, la ciencia y la cultura. Con ello ha sido posible transitar, por extensión, en el campo de la política como disciplina de estudio y en asuntos de la democracia, las elecciones, la gobernabilidad y los partidos políticos.

De esta manera, ahora presentaré algunas reflexiones, pero sobre todo experiencias, relativas a lo que he aprendido como profesor y estudiante de lo educativo, tomando como plataforma de referencia el aula del posgrado, que ha sido mi ámbito natural de trabajo en los últimos 25 años; habiendo desarrollado funciones de creador de programas e instituciones de posgrado en educación en México desde 1985, contando con la confianza de rectores, directores de universidades y funcionarios de gobierno que se preocuparon por innovar e impulsar nuevas opciones de formación profesional para los docentes e investigadores de las instituciones a su cargo. A todos ellos, mi agradecimiento sincero.

SOBRE EL LENGUAJE UTILIZADO EN LA DOCENCIA

El *polemos agónico*

En las discusiones y en la redacción de textos e informes, el lenguaje desempeña un papel preponderante: argumentador y diferenciador entre los conceptos que se vierten en una discusión. En busca de la racionalidad explicativa los sujetos, a veces, abusan de los conceptos, de los adjetivos y de las alegorías verbales; de la defensa a ultranza de un punto de vista, lo cual provoca falta de comunicación con el otro y no logran convencer a nadie de sus planteamientos. Se instaura pues una especie de *polemos agónico*¹ que impulsa al sujeto a luchar con el adversario (con frecuencia

¹ *Agon*: significa lucha, conflicto, desafío, contienda, pero lo que más me interesa de este vocablo es el sentido que le da a esa lucha: la de la oposición. *Agon* se refiere a un tipo de lucha que parte del propio sujeto (de *subiectum*, lo que subyace, es decir, el lugar desde el que se enuncia y que pretende afirmarse) y que se dirige a un adversario que puede ser cualquiera. Es decir, que lo que vemos en el *agon* griego es una necesidad de entrar permanentemente en conflicto, independientemente de quien sea el adversario concreto (...). De *agon* viene el castellano *agonía*, que vendría a significar la última lucha. También proviene *protagonista*, *protagonistas* (el primer agonista), que es aquel que habla primero en un debate entablado a tres bandas y en el que el coro

ficticio) que toma forma de demonio al que hay que derrotar a toda costa, pero a menudo se trata de demonios internos con los que intenta lidiar el sujeto y no los puede vencer. Un buen ejemplo de este problema es la expresión de aquellos sujetos que siempre están en contra de todo y a favor de nada, únicamente reconocen (quizá porque sólo eso ven) el lado oscuro de los hechos, pero su versión positiva no la perciben, están obnubilados por el destello de verdad que no comparten con el interlocutor, pues creen ciegamente en el discurso explicativo que han utilizado tanto tiempo, para explicarse todo, que lo que dicen se convierte en expresiones binomiales entre el bien y el mal que desembocan en delirios de razón que se transforman en franca irracionalidad. Y sin embargo, con ellos hay que lidiar, o mejor dicho, tendremos que lidiar con demonios que no son nuestros, los ha lanzado al ruedo el otro: nuestro interlocutor incómodo.

De esta manera, la polémica es una lucha protagónica que se entabla con el propósito de vencer los argumentos del otro para convencerlo de nuestros planteamientos; sin embargo, más allá de los debates, de los combates y lidias de ideas, lo importante es que en las discusiones, si no hay acuerdos, se construyan por lo menos aprendizajes que nos sean útiles para argumentar nuestras posturas y explicaciones en circunstancias similares, pero conciliando puntos de vista para fortalecer nuestros aprendizajes e ideas.

DOCENCIA Y CONTROVERSIA

El contenido de la docencia no es lineal

Cuando estamos ante la necesidad de planificar una clase, un curso u otra intervención educativa, tenemos que tomar decisiones importantes respecto del sentido científico, filosófico y axiológico de la propuesta de

actúa como juez. Pero antagonismo creo que es la palabra castellana que mejor refleja el sentido del término, por lo que subraya de fijación combativa respecto a algo.

Polemos: por su parte el *polemos*, que se suele traducir por guerra, se refiere a un tipo de conflicto más abstracto, que implica a los individuos en general, y tiene menos que ver con los impulsos y necesidades de cada sujeto particular. Por tanto, la del *polemos* es un tipo de lucha mucho más consciente que la del *agon*, y en ella hay una gran parte de planificación y estrategia (*strategos*). El *agon* funciona a un nivel más inconsciente; su dinámica es más subterránea.

Makhomai: este es un concepto que, al menos por lo que he podido ver, aglutina diferentes sentidos, tanto los más vinculados al *polemos* como al *agon*. Es menos utilizado, pero en castellano también vemos que ha permanecido con la terminación *maquia*, como por ejemplo en la palabra *tauromaquia* (Pez Martillo también se refirió a *naumaquia*, que eran luchas de barcos en la época romana). Seguramente por eso se suele traducir como lidia.

Información de Internet el 14 de febrero de 2011 de <<http://makhomai.blogspot.com/2007/07/agonpolemos-makhomai.html>>.

contenidos y procesos operativos. Nos asalta, de pronto, la necesidad de organizar la información, rompiendo de un solo golpe con el binomio conocido de sujeto-objeto (docente/texto), incorporando la idea de la multiplicidad factorial (contexto/cultura) pues confluyen, por la necesidad de las explicaciones, diversos elementos y recursos no previstos, que exigen su inclusión en la estructura de lo que pensamos y lo que decimos en el texto. Forman parte de lo que proponemos en la decisión pedagógica de optar por el uso de una compilación de textos selectos, de libros, autores o procesos que dan forma operativa a un curso, una conferencia o un seminario.

Se trata de factores que inciden en el significado y sentido de nuestra actuación docente en la medida que se incorporan en el desarrollo didáctico e inciden cualitativamente en las elaboraciones conceptuales y explicaciones que estructuran los docentes y los estudiantes, pues la esencia polisémica de estos factores se nutre de una multiplicidad cultural y contextual que indica el origen de las experiencias de los sujetos que generaron los textos; lo cual, siendo producto del contacto con el medio, le proporciona al locutor una posibilidad de actuación, no siempre suficiente ni válida, para incorporarse al proceso de las discusiones, de las polémicas y las controversias. En suma, no todas las experiencias ni las informaciones que se relatan se aplican ni sirven en todos los casos. Es necesario contextualizarnos bien y suficiente para no hacer el ridículo cuando osamos participar en un tema que no conocimos cómo se planteó al principio (cuando nos incorporamos tarde a un proceso) o que simplemente desconocemos. Una manera adecuada de aprender es escuchando mucho y analizando más las voces en juego.

Respecto de nuestros planteamientos, habremos de considerar que así como no puede haber una lectura lineal de la historia, pues tampoco lo que afirmamos es definitivo ni absoluto, todo lo que nace muere, esa es la certeza. No podríamos ser tan engreídos como para considerar que lo que decimos o hacemos es lo más importante, siempre habrá otros puntos de vista mejores o peores, pero no son ni serán los últimos. No obstante, es muy importante escribir nuestra experiencia, desde nuestra visión del mundo, proponiéndola a la polémica y a la controversia, aun considerando que no siempre es posible estar de acuerdo con todos y con todo. Pero entonces, ¿dónde están los límites entre la reflexión, la polémica y el cuestionamiento permanente? Es decir, ¿sólo podremos cuestionar y reflexionar con nosotros mismos, evitando la polémica y la controversia? Me parece que no: habremos de reflexionar siempre bien lo que argumentamos y luego plantearlo en las discusiones para polemizar y aprender.

No hay que olvidar que en la docencia pretendemos convencer al otro de que lo que le estamos enseñando es cierto, aun cuando en

el aula se da por hecho que lo que se enseña es verdadero, entonces, los profesores estamos obligados a corroborar la certeza de nuestros contenidos. Pero lo curioso es que cuando desarrollamos contenidos oficiales, los damos por verdaderos, y con frecuencia lo que polemizamos es la cantidad de información que habremos de transitar por el aula. Ahora bien, los docentes como argumentadores de verdad, en el aula, pocas veces tenemos disonancias o desacuerdos, aunque debiéramos generarlos como un ejercicio didáctico; con ello, nuestros estudiantes pueden motivarse para buscar informaciones complementarias o incluso controversiales.

En los coloquios y congresos temáticos, cuando exponemos una postura al análisis y crítica de los demás, intentamos argumentar nuestra verdad, la cual debiera buscar la polémica con el otro, tolerando sus puntos de vista, incluso contrarios a los que el ponente defiende, en la controversia la ponencia se puede complementar o contraponer. Así, en el caso de planteamientos científicos, más allá de la descripción y los procedimientos, es importante poner el acento en lo útil para resolver los problemas que enfrentamos en la vida cotidiana.

Por otra parte, la ciencia es mediada con frecuencia por la reflexión y el pragmatismo, por la experimentación y la réplica, siendo así la ciencia consumida por la voracidad de lo útil, en cuya perspectiva Nietzsche afirmaba que la ciencia es, fue y será "haciéndose", y en analogía a esta perspectiva se puede decir que la educación es y será dándose, en una especie de construcción, deconstrucción y reformulación permanentes. Empero, si bien es cierto que un aporte importante de la ciencia es su pragmática utilidad, también es instrumento y contenido básico de la enseñanza, pero al mismo tiempo es una consumidora voraz de teoría y de práctica; es el ingrediente fundante de las elaboraciones conceptuales, pero los *logos* que han dado paso a las utilidades son abstractos, y altamente poderosos. Son, precisamente, los saberes y los conocimientos de los profesores, de los investigadores y los autores de los libros que leemos. Pues no hay que olvidar que lo abstracto, por su representación simbólica, proyecta un tremendo poder hacia los demás.

Así, el texto leído influye probablemente más en el otro cuando se desconoce el rostro del autor, pero quizá el hecho de conocerlo también ayude a desmitificar a los autores como seres distintos a la mayoría de nosotros. Por lo pronto, considero importante señalar que el acercamiento físico con el autor del texto se convierte en recurso didáctico que puede ayudar a estimular la autoría y la publicación de artículos y ensayos temáticos que enriquezcan el acervo hoy disponible para el desarrollo de la educación y la pedagogía.

LO NUESTRO ES LO QUE NOS PERTENECE

Lo que nos hemos ganado con el esfuerzo, la disciplina y el compromiso

Por las aulas del posgrado hemos visto transitar a jóvenes educadores, hombres y mujeres entusiastas y optimistas, con ocupación de docentes de educación preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y universidad, comprometidos con su labor profesional dedicada a la enseñanza de las nuevas generaciones. Todos han hecho el esfuerzo de transitar por nuestras aulas y permanecer a pesar de la exigencia académica y el cansancio físico: ante el desánimo y los desvelos.

Cabe subrayar que el trayecto por los estudios de posgrado es acompañado por el grupo y los maestros, pero la responsabilidad y el producto académico es individual, teniendo claro que nadie puede aprender por el otro; así como la experiencia y el conocimiento no se enseñan ni se aprenden, el esfuerzo se vive y se confronta por el sujeto mismo. De esta manera, cada quien tiene lo que es capaz de ganarse y de construirse, habremos tenido y logrado aquello por lo que nos esforzamos y celebramos paso a paso; así, lo que copiamos, lo que cortamos y pegamos no es nuestro, pues no nos pertenece, es del otro que se ha esforzado por construir algo propio, es suyo. No nos engañemos, en los estudios de posgrado nadie le regala nada a nadie, lo que hemos hecho con nuestro esfuerzo; es nuestro, nos pertenece; y si fabricamos sueños, son nuestros sueños, si construimos mucho o poco, sólo eso es nuestro. Si perdimos la oportunidad de aprender, la culpa es nuestra; pero si logramos iluminar un poco nuestros oscuros senderos con la luz de la verdad, de la ciencia y la conciencia, el mérito es nuestro; si logramos fortalecer o construir nuevos afectos, el abrazo o el beso en la mejilla son nuestros; y si logramos mantener viva la capacidad de maravillarnos ante la presencia de una carita infantil o ante el gozo de una frase, de un texto, de un pensamiento o de un epígrafe que nos subyuga, existe la posibilidad de seguir siendo, de seguir aprendiendo; en suma, de seguir viviendo.

EN EL INTERIOR DE NUESTRAS AULAS

Lo que hacemos los maestros

En nuestras aulas innovamos, reflexionamos y compartimos las ideas y las experiencias para la construcción conjunta del conocimiento, pero

sobre todo, hemos logrado darle forma a nuestro propio conocimiento. Pero cuando hemos visitado en sus aulas a nuestros estudiantes del posgrado, donde ellos son los maestros, hemos constatado su dedicación y profesionalismo, su vocación y entrega. Allí, en sus aulas, hemos visto docentes de verdad, esos que acuden a diario a enseñar y a aprender con sus alumnos. Hemos visto a maestras y maestros comprometidos con su profesión, responsables de contribuir en la educación de los alumnos que les ha confiado el Estado mexicano, pero principalmente los padres y madres de familia.

En la observación del desarrollo de sus clases podemos apreciar sus problemas y enfrentar con seriedad las dificultades de su práctica docente. Pero principalmente, constatamos cómo resuelven sus retos didácticos, de contenidos o de vinculación con los padres de familia. Somos testigos también de su trabajo con los niños y de sus aportaciones en el desarrollo de la comunidad; y como prueba perenne de ello quedaron el aula nueva, la plaza cívica, el desayunador escolar, el piso nuevo, los sanitarios y los patios rehabilitados e incluso, el camino de acceso a la escuela. A nuestros alumnos del posgrado los vemos crecer como personas, madurar como profesionales, hacerse madres de familia a algunas maestras, responsables y estudiosas. Y todo ello forma parte del posgrado en educación, es un proceso integral que corre al lado del currículum formal, es el currículum oculto, el no previsto ni vehiculado en las aulas de manera maniquea ni maquiavélica.

Sin embargo, en las aulas de los estudios de posgrado no todo es trabajo, ni angustia, ni presión abrumadora, también es una experiencia de sensibilidad humana, de solidaridad y de afecto: de amor por la vida. En palabras de Montaigne, se puede afirmar que "asi como las plantas se ahogan por demasiada agua, y las lámparas por exceso de aceite, también demasiado estudio y materia afectan la actividad del espíritu, el cual, agarrado y embarazado por una gran diversidad de cosas, ya no es capaz de desenredarse; y que esta carga lo tuerce y aplasta".² Es por ello que en el posgrado consideramos un tiempo y espacio para la convivencia, la cultura y el esparcimiento, donde nos divertimos con la ocurrencia ingeniosa y pícaro del alumno o de la alumna irreverente; le hemos dado un espacio necesario a lo lúdico, pues es bálsamo puro para la salud sociocultural del grupo; pero no hemos descuidado la razón fundamental de estar en la maestría o en el doctorado, nos hemos dedicado a estudiar,

² Miguel de Montaigne, *Dos ensayos sobre la educación*, p. 23.

a analizar los textos y a construir los informes para las presentaciones temáticas en el grupo de trabajo.

HEMOS APRENDIDO A SER MEJORES

Un buen maestro no pierde el vínculo

En las aulas del posgrado aprendimos a ser mejores profesionales de la educación; los alumnos y maestros del posgrado hoy pretendemos ser mejores docentes, pero aspiraremos siempre a ser más humanos y mejores personas.

Hemos aprendido que ser un buen maestro requiere mucho más que la simple información; que estar informado es importante, pero lo es más cuando compartimos la información para incorporar otros puntos de vista con el fin de enriquecer nuestros criterios de verdad y procesos metodológicos. Pero también aprendemos que la soberbia del docente no es más que un reflejo de su nivel de inseguridad en el contenido y en el trato, pues la información (contenido) del curso y el trato con las personas tan sólo son eslabones de lo verdaderamente importante, el vínculo educativo, el cual se refuerza o se desvanece con el ejemplo que se demuestra en el ámbito de nuestra actuación profesional y humana en las aulas.

También entendimos que el autoritarismo es igual al reflejo del nivel del miedo por no aceptarnos tal y como somos: con virtudes y defectos. Habremos de aceptar que no lo sabemos todo, pues siempre habrá alguien que sabe más que nosotros; pero la mejor lección de los años del posgrado, o al menos las que hoy puedo compartir con certeza, es la que concierne al hecho de tener claro que no es necesario ir muy lejos para encontrar sabiduría y verdaderas situaciones de aprendizaje y enseñanza, pues éstas se encuentran en nosotros mismos, en el viejo, en el niño y en la propia naturaleza, en nuestro entorno inmediato.

También hemos aprendido que la grandeza de esos personajes, los autores de los textos y de los libros básicos de los cursos y los seminarios, que nos han legado su pensamiento, está en su capacidad de dar, de compartir: está en su humanidad. Pero principalmente reside en la obra transformadora que, sin siquiera imaginarlo ni pretenderlo, han germinado en cada uno de nosotros; así, sus ideas, sus textos y sus pensamientos han sido inspiración para transformar el contexto y el entorno de nuestras instituciones y de nuestra propia vida como profesionales de la educación.

LA DOCENCIA EN EL POSGRADO ES UNA EXPRESIÓN EN PLURAL

La construcción conjunta

La docencia en el posgrado es una expresión plural que se construye con esfuerzos colectivos; a ella se incorpora la experiencia propia y la de los demás, mostrándonos la creatividad inédita de jóvenes estudiantes que nos dan lecciones de compromiso, búsqueda y vocación pedagógica. Es por ello que el enseño se transforma en aprendemos y el puedo en podemos. Por eso afirmo que:

Hemos recorrido juntos el trayecto de los estudios de posgrado en educación, parándonos a observar el camino por donde hemos pasado, mirando con detenimiento los lugares donde permanecemos durante el tiempo en que fue desarrollado el plan de estudios. Ahí, reconocemos a sus moradores permanentes, los profesores, y a los pilares que los sostienen con sus ideas y su liderazgo. Hemos visto juntos el sendero, pero cada uno ha vivido el trayecto: el del contexto multicolor y multivocal. Pero recorriendo juntos el camino, hemos reconocido diversos entornos cotidianos y sorprendentes: nuevos y conocidos. Más aún, hemos dirigido la luz para iluminar un solo proyecto, el que pertenece íntimamente a cada sujeto, a cada persona, a cada intelecto. Aprendimos que no encontramos refugio cómodo en lo ya sabido, el lance discursivo y postural usado tantas veces para salirle al paso a lo diferente no puede seguir siendo el mismo.

Así, la intervención fácil en las discusiones, subiéndose al tren en marcha, se quedó atrás descarrilada, porque el carril del camino que seguimos en el posgrado tiene nuevas vías que requieren nuevos vehículos, otras destrezas y otros lances teóricos y empíricos, diferentes del engaño, la simulación y la indolencia. Hemos aprendido a desmitificar el trabajo científico, pues hemos comprobado en nuestras aulas la fineza de las reflexiones de los niños frente a los enigmas de la ciencia; hemos experimentado hoy con utensilios y procesos que en otros tiempos estaban destinados únicamente para los iniciados. Compartimos la docencia más como medio de comunicación y de experimentación que como mera relación de discipulazgo. Aprendimos que la docencia del posgrado no deja espacio para la soberbia, para la mediocridad y el autoritarismo medroso; bien por el contrario, la docencia en el posgrado se abre a la posibilidad de compartir y aprender con humildad y empatía: el saber se vuelve vano y se desvanece si no se comparte. También sabemos que

la ciencia y el arte pueden caminar juntos. En suma, el trayecto de los estudios de posgrado no es lineal, más bien es sinuoso, con subidas escarpadas y bajadas vertiginosas en las que hay que aprender a maniobrar para no caer y llegar. Lo hemos recorrido juntos, transformándonos a cada paso, aplicando la inteligencia y el talento que poseemos; y en efecto, es un trayecto duro y retador, a veces, complejo y frustrante, así es el posgrado, un nivel reservado para la élite esforzada, trabajadora y disciplinada. Así, al final del camino, hemos hecho el esfuerzo por enderezar y desarrollar nuestra agudeza intelectual, la que nos hace distintos y posiblemente mejores en relación con lo que éramos hace algunos años; hoy probablemente somos capaces de escribir textos propios, fundamentados en fuentes serias y fidedignas, apoyados con la experiencia en el contexto áulico y en el entorno de las instituciones.

Hemos polemizado sobre la enseñanza y sus dilemas, sobre el aprendizaje y sus enigmas, sobre el pensamiento y su complejidad; pero, por sobre todo ello, hemos aprendido a ver y a mirar desde perspectivas intelectuales nuevas; hemos descubierto que los objetos, los sujetos y los hechos pueden ser nominados y descubiertos desde distintos ángulos de luz: hoy, un texto, un movimiento y un gesto no dicen solamente lo que es visible; hoy logramos indagar, escudriñar y deducir bajo el relieve de lo aparente. Lo que observamos en la dermis del cuerpo, del cuadro pictórico, en la sucesión de imágenes, es policromático y polisémico, pues hemos desarrollado ya la agudeza visual. Ahora oímos muchos ruidos pero al mismo tiempo aprendimos a escuchar el entorno, a nuestro propio pensamiento, pues desarrollamos nuestra agudeza auditiva. Pero mejor aún, aprendimos a disponer nuestra atención desarrollando el pensamiento reflexivo y transformador; propositivo e innovador.

ALGUNAS REFLEXIONES: LA COMPOSICIÓN POÉTICA, LA PARODIA Y EL PERFORMANCE EN LA DOCENCIA

Utilidades didácticas y límites histriónicos
para no perder la sensibilidad y
el contacto con el contexto

Los docentes de antes, fueron formados en las escuelas normales surgidas de la Revolución Mexicana, preponderantemente rurales, desarrollaban una vena poética que en la actualidad poco se aprecia; hoy

a los nuevos maestros se les enseña cómo dar clases y cómo dosificar contenidos, pero la lectura y la escritura por propia iniciativa se estimulan poco. Posiblemente, el escaso tiempo que se dedica a la reflexión y a la composición literaria y poética en las escuelas normales, sea una de las causas por las que se aprecia poco compromiso ético, social y cultural con la educación de los niños y los jóvenes.

Sin embargo, es muy importante no olvidar que la poesía y la ciencia no riñen entre sí, más bien se complementan en la medida que ambas estimulan el desarrollo del intelecto. En cambio, la poesía es espontánea y aunque la ciencia no lo es en sí misma, la espontaneidad con que emerge un hecho o una actitud en el aula, exige del científico y del investigador social estar atentos ante esta presencia intempestiva de los hechos y las situaciones educativas.

En cambio, el poeta está atento al movimiento de las hojas de los árboles, a la profundidad y color de las miradas, a la calidez de la voz y a la cadencia de los movimientos corporales, pero principalmente es sensible a la capacidad seductora de las palabras. En suma, la estética es un componente muy importante en la docencia, pues un curso cuidadosamente preparado y bien desarrollado puede ser una experiencia académica en la que, sin detrimento del rigor científico, se deje espacio para el esparcimiento, la reflexión artística y la estimulación de la sensibilidad pedagógica, pues un buen docente, además de un estudioso e investigador de lo educativo, puede ser también un artista de la enseñanza.

Primera llamada

Le prime parole

Cuando se estudia la carrera docente en las escuelas normales, es probable que se tomen algunas horas de teatro, de danza o de dibujo y pintura o se participe en los clubes de música y oratoria. En todas estas opciones cocurriculares se encuentra presente la expresión estética, prueba de ello son las actividades de pintura, recorte y *collage* que realizan las educadoras de preescolar y los maestros de primaria. Sin embargo, con frecuencia se deja de lado el hecho de que el profesor en ciernes desarrollará su función docente frente a un escenario y espectadores: su aula y los estudiantes.

Además, habrá de presentar un contenido narrado y actuado de forma natural frente a un grupo, así, el profesor, asume diversos personajes y roles a medida que va desarrollando su guión docente (planeación)

frente a un grupo de estudiantes que esperan con avidez que les cuenten la historia prometida, ante la cual pueden permanecer atentos y atrapados por la histrionía de su profesor o tornarse irreverentes y aburridos frente a la decepción de presenciar una actuación docente disonante y poco atractiva.

Es por ello que un profesor depende mucho de su capacidad histrionica, en el mismo nivel que comporta el contenido propuesto en su docencia. De tal forma que si se conjuga una buena presentación frente al grupo, con un contenido interesante y novedoso, es probable que germinen la creatividad y la reflexión de sus integrantes. Pero si además de todo eso, el docente es capaz de transmitir al grupo las emociones que atrapan su atención, es probable que logre su propósito docente: enseñar y aprender en el contexto del aula y sus entornos, lo cual también es conmovedor al otro.

Segunda llamada

El docente es un actor multifacético

La búsqueda y la indagación para activar la docencia en el posgrado en educación es un proceso dinámico que exige del dominio conceptual temático y el conocimiento del potencial académico del grupo. Asimismo, plantea la dificultad de la adaptación de una producción estética y actoral para poner en escena el texto sobre asuntos educativos, particularmente pedagógicos, psicológicos y culturales, para lo cual es necesario apoyarnos en conocimientos de producción de guiones radiofónicos, televisivos y cinematográficos, sustentados con una buena voz narrativa, en *off* o tras bambalinas. *Ergo*, el profesor ha de tener conciencia de que su palabra subyuga, pero que con sus ideas seduce al interlocutor, al que escucha y analiza sus actos de docencia, al que lee sus textos, pensados y configurados a partir de su experiencia. En suma, en la docencia la palabra y la expresión cuentan, pero cuentan más las ideas y el fondo de sus significados; y aunque la forma deslumbra con frecuencia al interlocutor, provocándole un obnubilamiento repentino (pero efímero), el contenido (el fondo), ha de pasar por la discreta recepción del análisis a través del umbral del entendimiento, ha de pasar por la comprensión y la síntesis de la información. Más allá del escenario, está una historia que acontece, está un guión que se construye y muchas horas de preparación, de discusiones, de dudas, desencuentros y reflexiones. Si consideramos que la docencia es

une mise en scène (una puesta en escena), donde el director de la obra y el autor del guión es el profesor, entonces, este director y realizador no puede presentarse al foro sin antes haberse preparado para ello, sin haber repetido (ensayado) varias veces sus parlamentos, las entradas y los *mutis*, para dejarle, en un momento dado, el paso libre hacia el escenario a su discípulo, a su colega, al otro. Y en efecto, más allá de la forma está el fondo, de cualquier forma.

Ahora bien, cuando un contenido es pasado por el tamiz de la reflexión y de la transformación del otro, ya es otro. Así pues, se puede afirmar que el contenido de un texto, de un libro o de una simple conversación (e incluso de una obra de arte como un cuadro, o de una pieza musical), es uno cuando se dice y se explica, pero es otro cuando se aprecia, cuando se mira o se escucha; más aún, es otro cuando se analiza y se apropia, pues en el proceso de reconstrucción y apropiación ese contenido toma otra forma, quizá otra dimensión pero no necesariamente otro fondo.

Tercera llamada

Parodiando un texto o dándole sentido lúdico al contenido

Con frecuencia los textos leídos, analizados o discutidos en el posgrado en educación suelen ser muy solemnes, de hecho se trata de textos serios, configurados con gran rigor metodológico y teórico. Pero en la práctica docente no necesariamente tienen que seguir siendo áridos, adustos o rígidos; de hecho, una mirada alegre y perspicaz les viene bien de vez en cuando, y de eso se pueden hacer cargo nuestros estudiantes. Puedo decir que la sensación de *divertimento*, de uso lúdico de un texto, la he experimentado recientemente en un seminario a mi cargo sobre la indagación de los procesos educativos en el marco de la maestría en educación con terminal en educación preescolar que ofrece el Centro de Actualización del Magisterio en Michoacán (CAMM), en México.

Se trata de la presentación de un texto sobre la lectura y la escritura que fue utilizado como fondo para exponerlo ante el grupo de maestría, bajo la forma de parodia política, aprovechando que vivíamos un proceso electoral para renovar autoridades locales por la vía del voto en las urnas. Así que se conjugaron la didáctica y la retórica política con el propósito de dar a conocer el contenido del texto al grupo, haciendo uso de la arenga proselitista (tan común en periodo electoral) atribuible a un político en campaña.

De esta manera, la parodia nos ha sido útil para darle un sentido lúdico al texto analizado y comunicado y, al mismo tiempo, probamos otras maneras de desmitificar los textos serios del posgrado. En suma, mirar la docencia desde perspectivas poco comunes abre la posibilidad para explorar otras maneras de hacer docencia, a efecto de no contribuir (tan directamente) a la deformación de los rasgos faciales de los estudiantes (y de los profesores) al estar frunciendo el ceño constantemente por causa de una lectura solemne y pesada. Además, el sentido del humor creativo y picante hace que nuestros interlocutores registren la sociedad auditivo-facial de una presentación de textos, ya sea en diaporama o con base en líneas indicativas vinculadas a imágenes o actuaciones vivas en el escenario del aula o el auditorio.

Por esto es importante que, previamente a su presentación en público, se definan con claridad el juego de roles y los parlamentos-patronos que guiarán el desarrollo de las actividades académicas.



Toda actividad humana está regulada por el cerebro; y de cada estructura mental que provoca una actividad tenemos una imagen previa; por lo que toda actividad mental es la sucesión de imágenes y de movimientos, que no siempre son perceptibles; es la configuración inicial de una suerte de lenguaje virtual.

A. ALANÍS HUERTA

ENTRE LA OBSERVACIÓN, EL CONTACTO CONTEXTUAL Y LA ELABORACIÓN CONCEPTUAL

En México, como en otras partes del mundo, tenemos una historia de la educación y de la pedagogía, y en ella encontramos plasmadas las ideas, las aspiraciones y los esfuerzos de la nación por brindarle a su pueblo las herramientas de la comunicación verbal y escrita, por acercarlo con su cultura ancestral y con sus derechos y deberes. Así, nuestra historia nacional se remonta a los mexicas, a los mayas, a los toltecas, a los teotihuacanos y a los purépechas, tan sólo por citar algunas de las culturas autóctonas que fundaron la nación mexicana. Una nación que, siguiendo los derroteros de la historia de la humanidad, se fue transformando en su tiempo y espacio, no sin sufrir cruentas guerras que destruyeron nuestros templos, creencias y tradiciones, transformándose en una cultura mestiza tanto en la sangre como en el pensamiento.

Entonces, la identidad de las educadoras, de los maestros de primaria y de cualquier profesional, se configura en el contexto donde se desarrollan, manteniendo una relación de complementación, a veces, pero en otras de contradicción y de cuestionamiento, lo que hace que el sujeto se rebele contra su sistema de relaciones institucionales, buscando respuestas a sus dudas y sus angustias. Esto mismo hace que el sujeto no sea pasivo, que esté en movimiento constante, y aun estando sentado o parado en un punto determinado en el plano cartesiano, ese sujeto está en movimiento biológico, en relación con los demás que lo rodean, en movimiento permanente, pasando de forma cíclica del orden al desorden en su relación con su entorno.

PEDAGOGÍA Y PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

El espacio de las ciencias de la educación

Afirma Gastón Mialaret¹ que las ciencias de la educación hicieron su entrada oficial en la universidad francesa en octubre de 1967. Tanto él como Maurice Debesse y Jean Vial las pensaron como un conjunto de disciplinas científicas que, desde su punto de vista y análisis, contribuirían a explicar y a comprender mejor lo educativo; y mucho tienen que ver en esta concepción de ciencias de la educación las ideas de Henri Wallon (maestro de Mialaret) e incluso de otros precursores de la denominada *escuela nueva*; y en efecto, esta concepción de ciencias de la educación pronto se proyectó al mundo de lo educativo, a través de conferencias, libros, revistas, modelos educativos y políticas globales de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), que tiene precisamente su sede en París. Pero el concepto trascendió a sus autores y a las propias universidades francesas, a través de los discípulos, egresados de sus programas de maestría y doctorado. Es decir, lo que esos viejos profesores sembraron en nosotros, lo fuimos aplicando y rediseñando en distintas latitudes, y esa herencia académica de los fundadores y precursores de la escuela nueva y de las ciencias de la educación tomó carta de identidad en España, Chile, Argentina, Colombia, Brasil y México, por medio de la

¹ Gastón Mialaret, *Les Sciences de l'Éducation*, PUF, París, diciembre 2010, p. 127.

fundación de programas de posgrado en educación. Y por lo que a mí respecta, afirmo con gran satisfacción que, como discípulo de Gastón Mialaret, contribuí desde mediados de los ochentas a la difusión e implantación de programas de maestría y doctorado en México, precisamente con esa identidad de ciencias de la educación, lo cual he podido hacer en Morelia, Guadalajara, La Paz, Tampico y Zacatecas; principalmente con universidades públicas mexicanas, y por supuesto, he tenido la oportunidad de transitar con estas ideas en congresos sobre educación y en seminarios de doctorado en otros lugares, como en Canadá, Estados Unidos de América, El Salvador, Cuba, España, Colombia y Francia.

Sin embargo, quiero destacar que en la década de mayor cuestionamiento de la científicidad de las ciencias de la educación, que abarcó hasta finales de los noventas, tuvimos que marcar los límites de las discusiones y de las convicciones, a partir de las delimitaciones conceptuales, es decir, separando las apreciaciones generales del campo de la educación y la pedagogía, logramos establecer, con el profesor Gastón Mialaret (Universidad de Caen, Francia) y el profesor Jaume Sarramona (Universidad Autónoma de Barcelona, España) que las ciencias de la educación estudian los hechos y las situaciones educativas (Mialaret)² y que la pedagogía tiene como gran propósito resolver problemas pedagógicos (Sarramona),³ y que si cumple con ello no hay por qué preocuparse más, ya que nuestra función como profesores y pedagogos, formados en las ciencias de la educación, es precisamente enseñar bien lo educativo y lo pedagógico; además de resolver problemas de las instituciones educativas y de los alumnos que atendemos, para que éstos, a su vez, resuelvan (o canalicen bien) los problemas de sus discípulos.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

La polémica por la identidad científica

Todavía en la actualidad, tropezamos con la polémica de la científicidad de la pedagogía y se cuestiona, a veces, si ésta produce o no

² Gastón Mialaret, *Ciencias de la Educación*, Oikos-tau, Barcelona, 1977.

³ Conversaciones con Jaume Sarramona en la Universidad Autónoma de Barcelona, 1993.

conocimiento científico. Y en torno a estas discusiones hemos visto desfilar explicaciones, controversias y posiciones diversas de apologistas y detractores de la científicidad de la pedagogía. Y las discusiones se basan con frecuencia en las definiciones de ciencia, para los unos y para los otros; y derivados de estas discusiones encontramos cuestionamientos sobre su método, su objeto de estudio y sobre sus posibilidades de experimentación y de traslado de resultados en contextos distintos.

Después de 25 años de desarrollo del posgrado en México, en el lenguaje de lo educativo, ya ha cobrado carta de identidad el concepto de *investigación educativa* e incluso existe hoy el oficio de investigador educativo, asumido por quienes exploran lo educativo en las universidades y en las diferentes escuelas públicas y privadas. Es decir, *de facto* se acepta que la investigación educativa es una denominación de origen, es una función pública y una actividad que hoy tiene una identidad propia.

Ahora bien, atendiendo a la necesidad de especificar los campos de actuación de la pedagogía, quiero señalar que ésta forma parte de las ciencias humanas desde una óptica filosófica, pero a nivel metodológico, se le puede comprender en el ámbito de las sociales. No obstante, desde las ciencias humanas, la pedagogía nos ha de interesar como una expresión sociocultural de la necesidad de dar forma al ciudadano que queremos educar; y como profesión docente, la pedagogía se inserta en las problemáticas que agobian a otras profesiones; pero con un *handicap* más referido a la lucha de consolidar su identidad propia.

Por otra parte, para estudiarla de forma sistemática como expresión de las ciencias sociales, hacemos uso de métodos comprensivos, de interpretación del todo a través del conocimiento de sus partes, utilizando al lenguaje, la imagen y los símbolos, bajo cuya perspectiva metodológica cada variable toma sentido de identidad, a partir de la pertenencia y articulación con las otras variables, que corresponden al campo semántico de los hechos o problemas estudiados. En síntesis, con Rafael Flórez "reconocemos a la pedagogía como una disciplina del campo de las humanidades y de las ciencias sociales"⁴ que se interesa en el hombre y su contexto, pero también en el docente y en el aula, en el niño y el adolescente en la escuela o instituto. Se interesa entonces en la práctica docente y en la cotidianidad del maestro.

⁴ Rafael Flórez Ochoa, *Hacia una pedagogía del conocimiento*, McGraw-Hill, Bogotá, Colombia, 1998, p. 311.

EDUCACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE

Del maestro egocéntrico al alterocentrista

De acuerdo con Kant,⁵ la educación es a la vez proceso y producto, pero también es proyecto. Así que, siendo esto válido, la educación es lo que se está dando y también lo ya dado en el sujeto, e incluso es lo que puede ser. Y precisamente sobre esta concepción de lo que todavía no es, se sustenta la pedagogía; en parte porque es una disciplina que se concibe y se aplica bajo los principios del deber ser. Por tanto, el proyecto se lanza hacia delante, desde esta plataforma, siguiendo la línea del tiempo futuro; la flecha del tiempo, como lo he señalado ya en un artículo⁶ que en un principio fue una conferencia presentada en octubre de 1993, en conmemoración del vigésimo aniversario de la Escuela Normal Superior Morelos (hoy extinta), de donde egresé en 1980 como licenciado en educación de adultos en el marco de la educación permanente.

De hecho, el proyecto es una propuesta ética sobre el deber ser de la educación; siendo, además, lo que puede ser en el complejo contexto de las variables dependientes e independientes de las que habla Gastón Mialaret⁷ cuando explica la complejidad de las ciencias de la educación. Pero puedo afirmar enfáticamente que de lo que se trata es, en efecto, de la práctica docente; juntándose así proyecto con proceso y con producto. Siendo la práctica del maestro la principal consumidora de saberes y de didácticas; convirtiéndose así la práctica docente en insaciable consumidora de teoría, pero al mismo tiempo, esta teoría se nutre de la propia práctica docente en una permanente relación. Una colega mediterránea exclamaría: ¡Bien por la práctica! Que muchas veces no tiene nada que ver con la teoría de base prevista para una clase dada, en tanto que nuestros estudiantes son personas en situación contextual. Ambas, teoría y práctica, son interdependientes e independientes a un tiempo.

¿Pero cómo se ha hecho el maestro? ¿Se trata de alguien que estudió para ser docente o es un sujeto que, dando clases por "necesidad", encontró su vocación? De acuerdo con mi experiencia, en la práctica docente no es tan fácil encontrar la línea de distinción entre ambos orígenes, porque tanto hay buenos profesores que lo son de profesión como de vocación y am-

⁵ Citado por Germán Vargas Guillén, *Filosofía, pedagogía y tecnología*, 3a. ed., Ediciones de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Sociedad San Pablo, Bogotá, Colombia.

⁶ Antonio Alanís Huerta, "Tiempo y espacio en la evaluación institucional: de la intervención a la alteración", en *Ethos Educativo* (15-19), IMCED, Morelia, Michoacán, México, 1994.

⁷ Gastón Mialaret, *op. cit.*, 2006.

bos se han hecho en la práctica. Y, en el reverso de la moneda, también hay malos maestros, que lo son aún al estudiar en escuelas, en facultades o en institutos de educación, es decir, son irresponsables y malos.

Pero sean bienvenidos a la profesión docente los profesionales y especialistas que son capaces de enseñar bien los contenidos, pero que ante todo, establecen buena comunicación con sus alumnos y logran que éstos comprendan, asimilen y reconstruyan los saberes dados; y principalmente, que sean capaces de motivar y provocar en ellos el gusto por la enseñanza, la pedagogía y por la búsqueda de conocimiento. Seguramente, estos docentes dejarán una huella indeleble en los recuerdos de sus alumnos.



Fig. 2.1. Avenida Montaigne en París.

A este respecto, Miguel de Montaigne (escritor francés del siglo XVI), en sus *Ensayos* publicados en 1580, señala que el maestro, "debe hablar poco y oír mucho al discípulo, y no imponer sus ideas y opiniones. Que el aprendizaje se debe hacer a partir de las experiencias vividas y de los objetos al alcance del estudiante, y no a partir de premisas abstractas. Que hay que poner las palabras al servicio del pensamiento, y hablar y escribir con sencillez y claridad, con la lengua del pueblo, y no de los pedantes".⁸

Por su parte, Anton van Leeuwenhoek,⁹ considerado como uno de los primeros observadores de microbios en su estado natural (lo cual hacía por medio de lentes talladas por él mismo, que se transformarían posteriormente en los famosos microscopios), en una carta enviada en 1715 al filósofo Leibnitz a propósito de la enseñanza, dijo que él no daba clases a nadie porque "de enseñar a alguien, tendría que hacerlo con otros, me impondría a mí mismo una esclavitud, y lo que quiero es seguir siendo un hombre libre".¹⁰ Entonces, un hombre de ciencia, investigador experimentado, no siempre es el más indicado y

mejor preparado para enseñar. Pero entonces, ¿quién puede ser considerado un verdadero maestro? Desde la perspectiva de Krishnamurti,¹¹ un verdadero maestro es el que se ocupa del alumno en su contexto; el que observa e intenta comprender a ese discípulo que tiene enfrente: al niño o al joven del presente. Pero para ocuparse adecuadamente de ese alumno, necesita ser educado para la función de enseñar. Porque si sólo se dedica a dar instrucción y a transmitir modelos y normas, no está educando, ya que "un hombre que sólo brinda informaciones cuando el mundo entero cruje en sus oídos, no es ciertamente un educador".¹²

Hoy se puede estar de acuerdo en que el verdadero maestro es un profesional de la educación, que domina los métodos didácticos apropiados para establecer comunicación profesional y afectiva con sus alumnos, dentro y fuera del aula; es un especialista en alguna parte del complejo campo que es la educación; y más aún, es un sujeto que se sabe especialista en un espacio delimitado de las ciencias de la educación, pero poco sabio en otros, donde necesita el concurso de sus colegas; requiere el trabajo en equipo para comprender mejor su tarea y realizarla con responsabilidad y profesionalismo. De esta manera, el maestro abandona su egocentrismo narcisista y lo transforma en actitud *alterocentrista*, donde el profesor centra su atención en el estudiante, como agente principal de la situación de aprendizaje;¹³ esta actitud está enfocada en el propósito de despertar en el estudiante su sensibilidad por la niñez y por los jóvenes alumnos.

En lo concerniente al ejemplo, en el actuar profesional, el maestro al leer y reflexionar enseña, pero al discutir y enseñar, descubre. Así, pensando y descubriendo, el maestro se ve obligado a sistematizar su experiencia docente y si lo logra, escribe; y así, escribiendo sobre su práctica profesional, el maestro deja de ser un simple repetidor de datos y de textos de otros, generándose la posibilidad de producir conocimientos propios sobre los saberes establecidos; pero mejor aún, se sitúa en el umbral de la construcción de conocimientos sobre lo que aún no se ha explorado, comenzando así a configurar una especie de mirada alternativa al proceso educativo, dejando de ver el saber como producto dado, comenzando a mirarlo como proyecto dándose, como *memento mori*, finito y en permanente proceso de transformación; ubicado en el ámbito que apunta hacia la incertidumbre, superando constantemente los esta-

⁸ Miguel de Montaigne, *Dos ensayos sobre educación*, trad. y presentación de Jorge Orlando Melo, Fondo Editorial Universidad EAFIT, Medellín, junio de 2008.

⁹ Paul de Kruif, *Cazadores de microbios*, Grupo Editorial Tomo, México, 2008.

¹⁰ *Op. cit.*, p. 25.

¹¹ J. Krishnamurti, *Educando al educador*, conferencia pronunciada en Bombay, India, en 1948, Orión, México, 1992.

¹² *Op. cit.*, p. 15.

¹³ G. Mialuret, *Les Sciences de l'Éducation*, 2010, p. 139.

dios de incertidumbre y de certeza,¹⁴ construyendo nuevas configuraciones y dibujando nuevos escenarios de perspectiva por donde habrán de transitar los proyectos de las instituciones y de los sujetos.

Finalmente, bien vale una última reflexión en torno a la función del maestro en los procesos educativos, él es el responsable de educar a las nuevas generaciones y para eso recibe un salario del sistema educativo; sin embargo, con frecuencia entra en crisis de identidad y se pregunta si lo estará haciendo bien o si es un simple instrumento del sistema que lo utiliza para "domesticar" a sus alumnos, antes que para educarlos. Ante este cuestionamiento, en su comparecencia en Bombay, en 1948, Krishnamurti advierte que "si yo deseo comprender al niño, no debo tener un ideal de lo que él debiera ser. Para comprenderlo, tengo que estudiarlo tal cual es".¹⁵ Ante esta reflexión, el maestro de un grupo de niños o de jóvenes, se pregunta si el pretendido deber ser de la educación, no es otra cosa que perseguir un ideal pedagógico y educativo que nada tiene que ver con la educación verdadera que requieren sus alumnos, esa educación que le permita al niño comprender su historia a partir de su contexto, que le ayude a hacer frente a los problemas que vive y vivirá en el corto plazo.

A PROPÓSITO DE LA OBJETIVIDAD

LA OBSERVACIÓN

El sujeto ve y mira desde su posición y experiencia

Hoy sabemos que lo que observamos no siempre es, pues está siendo constantemente, está mutando por causa de las relaciones múltiples que se dan en el todo "pues los cuerpos existen no sólo en el espacio, sino también en el tiempo. Duran, y en cualquier momento de esta duración, pueden ofrecer un aspecto distinto o contraer relaciones distintas con las demás cosas",¹⁶ que se modifican ante cada mirada del observador. De tal forma que no todos vemos lo mismo, ni construimos miradas iguales frente a las imágenes que nos produce el contacto con los objetos.

En la preparación del proceso de observación sobre lo que pasará en el aula, durante un curso, un seminario o un taller educativo, pienso

en la necesidad del distanciamiento metodológico del observador y la situación educativa que se desarrolla; incluso, he considerado el descentramiento del que habla E. Husserl,¹⁷ como una condición necesaria para la objetividad en el levantamiento de datos; la postura husserliana anima a separarnos de la sola interpretación psicológica para comprender, desde adentro, la objetividad del hecho observado, sin desprender de manera artificial al sujeto de su esencia de sujeto, no limitándonos a verlo y estudiarlo como simple objeto.¹⁸ Sin embargo, ya dentro del aula, como profesor me cuesta mucho trabajo librarme de la permanente invitación del contexto educativo observado para incorporarme como un actor más del hecho que sucede; me resisto en pos de la objetividad que tantas veces me subyeron mis maestros de investigación científica, me resisto por pudor metodológico de profesor y escritor serio, pero cedo finalmente por curiosidad pedagógica (que asumo como curiosidad científica); aunque debo confesar que cuando ya no puedo rechazar esa tentación contextual, es cuando un niño o una niña de educación preescolar me dicen "ven maestro, júntate con nosotros, juega en nuestro equipo".¹⁹

Entonces, todo el protocolo planificado se va por la borda y me sumo a las tareas del equipo, de un grupo de pequeños que sin ningún pudor

¹⁷ Sobre el descentramiento, el profesor colombiano Germán Vargas Guillén recurre frecuentemente a Edmund Husserl (*La idea de la fenomenología*, FCE, México) y desarrolla de manera amena e interesante el tema del campo intelectual de la educación, en su libro *Filosofía, pedagogía y tecnología*, ediciones de la Universidad Pedagógica Nacional (México) y de la Sociedad San Pablo, Bogotá, Colombia.

¹⁸ Cfr. *Fenomenología de Husserl: Aprender a ver*, por Sergio Fernández, en: <<http://www.fyl.uva.es/~wfilosof/gargola/1997/sergio.htm>>.

¹⁹ N. B. Sobre una observación en un grupo de segundo año de preescolar a cargo de la maestra Isabel Villaseñor León, realizada el jueves 26 de octubre de 2006, en el jardín de niños "Niños Héroes" de la comunidad rural de Cópitero, municipio de Villa Madero, Michoacán, México. "Vamos a contar" es una actividad temática cuyo propósito es introducir a los niños en el mundo de los números y estimular el pensamiento matemático. Y para ello se realizó una actividad con dados que los chicos deberían tirar y rodar; y dependiendo del número que cayera cara arriba, así avanzarían en la escalera hacia la meta, en la cual estaba un gran premio: una paleta de caramelo. En este ejercicio, los niños y niñas reconocieron los números en el pizarrón, después de lo cual avanzaban en el juego. Pero al mismo tiempo, los preescolares aprenden a respetar turnos, cuando dicen "te va a ti" o "me toca a mí", además de que aplican la reflexión como facultad para tomar decisiones. Los equipos eran de tres, así que todos ganamos; porque hay que decirlo, fui invitado insistentemente a integrarme a un equipo; y al igual que en las actividades colectivas de activación, tampoco pude negarme. Y el hecho de que el invitado (un adulto) interactúe con los niños lo asumen como un gesto de compromiso y de confianza hacia ellos; pero además, la educadora lo vive distinto, pues en sus actividades tiene a uno de sus profesores de la maestría "al nivel de los preescolares" y esto, al menos en mi caso, lo asumo como una pedagogía comprometida en tiempo y espacio; y considero que este es el verdadero valor de la visita de observación: el compromiso pedagógico. Si permanecemos distantes, como observadores de palo, probablemente entreguemos un buen informe sobre lo que sucede o lo que hace y deja de hacer la educadora en el aula, pero nos perdemos la oportunidad de aprender de los niños y éstos, sin proponérselo, resultan grandes didactas: pequeños grandes maestros de la creatividad, de la disposición para el trabajo y de la sinceridad en la interlocución.

¹⁴ Vide infra en el capítulo 4 dedicado al "Orden y desorden en la docencia".

¹⁵ J. Krishnamurti, *op. cit.*, p. 22.

¹⁶ Ephraim Lessing Gotthold, *Laconte*, Tecnos, Madrid, 1990.

derrumban todos mis títulos y grados académicos, con el recurso didáctico de una simple sonrisa y una franca invitación al trabajo con ellos. No obstante estas tentaciones tan recurrentes, para romper las distancias (pero no el vínculo) entre el hecho educativo, ahí donde están el educador y los alumnos, y el espacio autónomo desde donde se levantan los datos de lo que se observa, es muy importante ir y venir al hecho, sin permanecer en él, porque no podemos abandonar nuestra tarea de observadores e investigadores externos. En otros términos, a pesar de las tentaciones de convertirnos en partícipes de la práctica docente, no deberemos abandonar nuestro espacio descentrado, pero tampoco debemos ignorar que los sujetos están ahí, a un paso de nosotros, al alcance de la mano para entrevistarlos y, por qué no, hasta para tomar un rol activo en el desarrollo de sus tareas, cumpliendo, este último, el papel de legitimación (pragmática si se quiere) de nuestra presencia en el contexto educativo en corto.

Por otra parte, el saber pedagógico²⁰ construido a partir de esta experiencia de investigación, racionalizado por el investigador, de cualquier forma será validado o desechado por los sujetos que lo apliquen en su práctica docente; pero el problema para nosotros será que no siempre sabremos qué resultados lograron ellos en su contexto profesional, aplicando nuestras ideas o compartiendo nuestras reflexiones. Por eso, es importante que atendiendo al rigor metodológico y científico en el cual nos formamos, nosotros mismos (los autores) apliquemos este saber pedagógico en espacios controlados, para sistematizar una primera validación de los saberes que pretendemos compartir con nuestros alumnos y lectores.

LA ELECCIÓN DEL MAESTRO

De las lecciones al ejemplo

A partir de la lectura de algunos textos de Fernando Vásquez²¹ (*El Oficio de maestro* y *La cultura como texto*), descubrí una gran similitud con mi estilo de escribir, pero fundamentalmente encontré una gran sencillez en la estructura de las ideas y la descripción y referencia de

²⁰ Germán Vargas Guillén, *op. cit.*, p. 51.

²¹ *El Oficio de Maestro*, es uno de esos raros libros que sólo se encuentran en lugares como la Feria Internacional del Libro de Guadalajara (FIL), a donde acudo ininterrumpidamente cada año con mi familia, precisamente a buscar libros raros sobre educación, pedagogía e investigación. Y de los buenos libros, como éste, tengo dos; uno para hacer anotaciones en los márgenes y otro para mi biblioteca.

temas y lugares comunes respecto de la profesión docente; y en general, me identifico con los escritores colombianos que publican en editoriales vinculadas con la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. De hecho, tengo buenos amigos académicos colombianos, que quizá en nuestros orígenes profesionales, hemos tenido lecturas y maestros comunes, o más bien influencias literarias y educativas comunes, principalmente (puede ser) porque estas influencias de mis maestros franceses, fundadores de las ciencias de la educación e impulsores de la escuela nueva, transitaron naturalmente por América Latina, Asia y África. De hecho, cuando estudiaba el doctorado en ciencias de la educación en la Universidad de Caen (Francia) a principio de los ochentas, compartíamos seminarios con estudiantes de Francia, de Portugal, Marruecos, Grecia, Túnez, Argelia, Colombia, Tchad, Costa de Marfil, Madagascar, Malí, Senegal, Nigeria, Burundi y Camerún, entre otros. Lo cual no era nada extraño, pues en esos años daban cátedra profesores que eran referentes en la pedagogía mundial, particularmente de las ciencias de la educación, como Gastón Mialaret, Jacques Ardoino, Jean Vial y Jean Guglielmi; y hoy algunos de mis discípulos tomaron ya (como debe ser) la estafeta en la propia Universidad de Caen, en La Sorbona, en Vincennes o Nanterre en París.



Fig. 2.2. A. Alanis Huerta y Paulo Freire.

En el *Oficio de maestro* Fernando Vásquez, refiriendo a Nietzsche, considera que un profesor ha de ser fundamentalmente un liberador

de conciencias,²² con lo cual Paulo Freire trascendió la historia de la pedagogía, principalmente la de los adultos: la *andragogía*. Y en efecto, para Freire la educación es una práctica liberadora, es lo que le devuelve al sujeto su pensamiento propio, su solidaridad y su capacidad creadora. En este sentido, tanto en Nietzsche como en Freire se aprecia que un educador es un liberador comprometido con sus alumnos y con su comunidad.

Así, por ejemplo, destaca Vásquez, citando a Nietzsche, que nadie puede construir por uno el puente para cruzar el río de la vida, sino tú mismo, de este modo, el maestro puede ser un excelente pedagogo y mejor didacta, pero sólo el alumno es responsable de trabajar para su propia formación, porque nadie más lo puede hacer en el lugar del otro; de hecho, el profesor enseñando está trabajando para ser él, un mejor maestro, y en ese proceso de enseñar, de dar, puede ayudar al alumno a ser mejor estudiante; pero al final de cuentas, no puede meterse en la conciencia del sujeto para que éste se supere y sea mejor, por lo que el acto de enseñar es una oportunidad, y sólo una, de compartir la experiencia temática, pero en los procesos de aprehensión, de reflexión, de comprensión y asimilación del conocimiento, sólo está el sujeto individual, acompañado de su contexto y de su experiencia; y únicamente a partir de este momento de soledad creativa, diseña las ideas, las conceptualiza y las comunica.

Como resultado de ese proceso de construcción de las ideas, cada sujeto, cada alumno y cada maestro es único, y es esa unicidad lo que se proyecta en el contexto de la enseñanza, y es ahí donde el alumno escoge a su maestro, como su modelo de sapiencia, de moralidad académica, de profesionalismo y de grandeza docente. Y esto sólo lo ve así el alumno en su maestro, cuando lo ha escogido; pero no lo escoge para siempre en principio, sino como meta inspiradora que le alumbrará su sendero: el del aprendizaje y búsqueda del conocimiento.

Por otra parte, bien cabe la osadía de afirmar que la educación —y en ésta se inscriben la pedagogía y la docencia— se enmarca en los fines más altos de la cultura, el arte, el apostolado y la genialidad. Y si esto es válido, entonces el maestro enseña más con su actuar y con su hacer que con su decir; y todo ello se liga al pensar y a la intención de enseñar; son pues cinco verbos que ningún docente puede ignorar, porque la ignorancia es el lado oscuro de la iluminación, que es la tarea principal del maestro. Entonces, un buen maestro ha de saber dónde y cuándo sembrar,

²² Fernando Vásquez Rodríguez, *Oficio de maestro*, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, 2000.

en qué momento cultivar para luego cosechar; pero en esa perspectiva de la responsabilidad individual y colectiva, el maestro sabe que si cultiva bien, los frutos que logre cuidar y preservar, no son para él sino para la comunidad; el maestro no es propietario del discípulo, aun cuando él contribuya a darle forma, formándolo, pero no a su imagen y semejanza sino en la individualidad del sujeto que es su alumno; entonces, un buen maestro no es el que tiene seguidores interesados ni obligados, es aquel que sin intención ni interés particular es seguido porque sus ideas han logrado seducir a sus seguidores, y mejor aún, sin proponérselo ni sabiéndolo, detrás de sí va dejando iluminados los senderos que conducen al conocimiento que está buscando quien eligió y encontró a su maestro; y ojalá hayamos enseñado algo realmente valioso para trascender la historia individual y la de los demás que han sido nuestros alumnos.

En junio de 2011, en ocasión del Congreso de la Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación (AFIRSE), celebrado en París, en la sede de la UNESCO, el profesor Gastón Mialaret, a sus 93 años, sigue dando cátedra de consistencia y disciplina; de sapiencia en sus intervenciones en las sesiones plenarias y en los talleres educativos, pero principalmente, de responsabilidad y compromiso con la educación.²³ Las aportaciones de Gastón Mialaret han quedado ya en la historia de la educación mundial y sus ex alumnos tenemos la tarea de difundirlas y compartirlas con las nuevas generaciones, aplicándolas en las instituciones educativas y enriqueciéndolas con las experiencias de los educadores y educadoras de México y Latinoamérica.

En esta obra quiero dejar constancia del maestro que pretendo ser, y es ese a quien se refiere José Huerta Peña²⁴ cuando afirma que “el verdadero maestro no necesita saberlo”, lo cual tiene sentido si consideramos que un maestro responsable, que es reconocido por sus alumnos



Fig. 2.3. Gastón Mialaret.

²³ Antonio Alanís Huerta, notas y apreciaciones sobre el Congreso Internacional de la AFIRSE en la UNESCO, “La investigación educativa y la francofonía”, en *Panorama Universitario*, México, agosto de 2011.

²⁴ José Huerta Peña, *Aforismas*, versión preliminar en borrador, Zacatecas, agosto de 2011.

como persona seria, dedicada a su trabajo y que domina el contenido de su enseñanza, en efecto, no requiere saber que es un buen maestro (ni necesita que se lo digan) para seguir dando sus clases de manera responsable y seria. Ese es el maestro que aspiro a ser, de carne y hueso; ni un apóstol de la educación ni un mártir de la enseñanza, simplemente deseo ser un maestro de grupo, que intenta todos los días conocer más y comprender mejor a sus estudiantes.



Cuando comienzo a escribir lo hago casi de manera natural, de pronto se presenta el tema y éste se conecta con otros temas; y así, de salto en salto, de dendrita en dendrita, se genera la información y se eslabonan los verbos con los sustantivos, y de aquí se configuran los significados, y uno a uno van conformando lo otro.

A. ALANÍS HUERTA

¿CÓMO, DÓNDE, CUÁNDO Y CON QUÉ SE CONFIGURAN LAS IDEAS?

Pensamiento y contexto

Pienso y existo porque pienso

Pienso, luego existo “*je pense, donc je suis (cogito ergo sum)*”, expresó René Descartes (1596-1650); y así, señala Bertrand Russell, si Descartes dudaba, “debía existir, si tenía una experiencia cualquiera, debía existir. Así, su propia existencia era para él absolutamente cierta”.¹ Con estas convicciones, Descartes fundó el racionalismo y contribuyó a la ruptura definitiva con la escolástica medieval, estableciendo como principios básicos de su pensamiento los fundamentos y argumentaciones derivados de las matemáticas, el cálculo, la geometría y la metodología científica.

¹ Bertrand Russell, *Los problemas de la filosofía*, Época, México, 1982.

Además, decía que para tener cierto grado de certeza respecto de lo que conocemos, es necesario no aceptar como verdadero nada de lo que no se está seguro de que sea cierto; dudemos pues de lo que vemos y lo que conocemos; pero no paremos en el proceso de búsqueda de las partes que integran al todo. Sin embargo, quiero añadir también que pienso porque existo; y de hecho, la existencia es en realidad una sucesión de pensamientos; así pues, que nadie diga que existe sin explorar su pensamiento, pero que tampoco nadie piense que existe sin dar algo de lo que posee para el beneficio de los demás. En mi caso, pienso que mi mejor riqueza la constituyen mis ideas y mis pensamientos sobre la educación y la pedagogía, sobre los maestros y los niños. Y por eso, en los 25 años que llevo dedicado al posgrado en México he tratado de dar eso que poseo: mis ideas y mis palabras, nada más, y a cambio he recibido grandes muestras de afecto, de reconocimiento y de respeto, pero quizá lo que más he apreciado en la docencia es la franca sonrisa de un niño en edad preescolar cuando me pregunta... ¿Y tú cómo te llamas?... ¡Antonio!, les digo..., y sonriendo me dicen... yo me llamo Raúl... o Lupita... ¡y desaparecen corriendo! Y con eso me siento recompensado por las horas de reflexión y de lectura que paso tratando de dar forma a un ensayo, a un informe, a una ponencia o a un artículo.

Pero, ¿cómo se conforman los pensamientos?, en principio con vivencias, con experiencias de lo uno frente a lo otro, en la confrontación de la unidad con lo disperso. Se conforman también a partir de la polémica, la crítica y la reflexión, pero un pensamiento no surge de la nada, surge del contacto con el contexto, a través de la vista, de la palabra o del sonido. Así que el pensamiento tiene una base audiovisual, racional o subjetiva, pero también bioquímica y psicológica. Y aunque de esto me ocuparé más adelante, quiero señalar que el pensamiento no es monolítico, es dinámico y multiverso,² pero principalmente es un producto sociocultural. Es decir, un pensamiento no es sólo producto único de la actividad del sistema nervioso central, es producto del contacto de la conciencia (mente) con la realidad circundante al sujeto (su contexto). Es, en cierta medida, la consecuencia de los actos de un yo consciente³ en el ámbito donde se presentan los hechos y las relaciones sociales.

² Este concepto cabe dentro de la idea de *mutiversidad* que se asocia, por comparación, con el de *diversidad* y *universidad*; este último aglutina y unifica, en tanto que el primero acepta que en la naturaleza física y la humana hay factores que no pueden clasificarse en un mismo conjunto, contienen una estructura y organización internas tan complejas que no resulta sencillo concebirlas como *universales*, pero sí interconectadas, implicándose y transformando mutuamente.

³ Jonah Lehrer, cap. 8, "E: yo emergente" (Virginia Woolf)", en *Proust y la Neurociencia*, Paidós/Transiciones, Madrid, 2010.

PENSAMIENTO Y CONOCIMIENTO

De lo micro a lo global

Pensar, por principio, es una actividad cerebral que vincula atención con estímulo y objeto; es decir, a partir de un objeto estimulante del pensamiento generamos ideas, composiciones (descriptivas y analíticas) y elaboraciones conceptuales que hacen del sujeto, actor del proceso de conocer.



Fig. 3.1. Calle Rivoli en París.

Veamos, por ejemplo, accediendo a la página digital <www.googleearth.com>, un continente (Europa); luego bajemos el localizador a un país en particular (Francia); posteriormente, afinemos nuestros instrumentos de visión y localicemos una ciudad específica (París); y una vez ahí, si lo deseamos, ubiquemos una calle, la de Rivoli, y el *bistrot-café* de nuestra preferencia (en mi caso, el restaurante *Les Aigles*); y les aseguro que lo encontrarán bajo las arcadas que están frente al museo *Le Louvre*, acotado con calles adyacentes, farmacias y boutiques incluidos. Y como en este ejemplo, así procede nuestro cerebro para acercarse a los objetos de nuestro interés, sólo que lo hace cuando definimos nuestra intención y cuando aplicamos nuestros instrumentos perceptores.

Así que fijar nuestra atención sobre un objeto de estudio obliga a nuestra conciencia a contactar con las características del objeto de interés; sin embargo, es importante señalar que no todo lo que cubre el interés de nuestra conciencia vale la pena estudiarlo, si así fuera, tendríamos sólo visiones panorámicas y planas sobre el objeto de nuestro interés, por lo que requerimos afinar la visión y enfocar nuestra observación sólo en aspectos específicos del objeto de estudio. Entonces, reduciendo los cuadros de la imagen, de kilómetros a metros y de metros a centímetros (o quizá milímetros), nuestra atención no se dispersa, no se desgasta en lo periférico, más bien se enfoca en lo esencial.

En la actualidad, lo que hace 20 años era ficción, hoy es posible, gracias al desarrollo de realidades virtuales, así que nuestro cerebro ha tenido que adaptarse para comprender estos procesos de pensamiento, pues lo que antes sólo era abstracto, hoy es realidad concreta.

Por otra parte, es cierto que resulta altamente fascinante saber a ciencia cierta cómo pensamos y cómo elaboramos nuestras ideas, y más aún, cómo trasladamos esas ideas de nuestra conciencia a la mano escritora, o mejor dicho todavía, del lápiz al papel o del teclado a la pantalla de nuestra computadora. ¡Ah!, porque esto que hoy les comparto lo he escrito sobre una mesa de cafetería, disfrutando de un café *expresso*, bajo el marco de una tarde nublada y una fina llovizna, en una terraza con toldo, en mi querida Morelia, ciudad colonial que es la capital del estado de Michoacán, en México. Este es mi entorno del tiempo y del espacio, que ayuda a que las ideas tomen forma en mis textos.

En estas verandas, con toldos blancos, de las terrazas-cafeterías, han desfilado muchas ideas; la mayoría se han rehusado a salir en un principio, pero un buen profesor —como pretendo serlo— ha de ser un gran seductor de ideas, lo cual he aprendido de los niños, que son capaces de sacarle un *hola* o una sonrisa al más amargado de los docentes que conozco. Y estas ideas se han asomado con timidez y con dificultad al mundo exterior, a pesar de la crítica mordaz y la envidia corrosiva de los colegas que no escriben, pero que son expertos en menospreciar y descalificar lo que otros crean, con grandes esfuerzos intelectuales. Pero también para ellos hay que escribir; no para convencerlos de lo valioso de mi pensamiento y que me lo reconozcan, sino para que a escondidas y con sigilo tomen alguna idea, la maquillen y la suelten en alguna clase o en una conferencia como propia; pero no importa, ellos saben bien que la idea es mía y debemos comprender y aceptar que una vez que publicamos nuestras ideas ya no nos pertenecen, son de la comunidad y forman parte ya del contexto sociocultural donde nos desenvolvemos; pero habremos de saber también que algunas de ellas nos serán arrebatadas ante la escasez de ideas —y de ética— de nuestros detractores “necesitados” de ellas.

PENSAMIENTO Y COMUNICACIÓN

De lo sintáctico a lo semántico

El ejemplo más recurrente para comenzar un curso básico sobre la relación epistemológica entre el sujeto y el objeto es la representación de la imagen de una silla o de una mesa: un objeto que se encuentra siempre cerca en la vida cotidiana. Cuando Bertrand Russell utiliza la figura de la mesa para explicar el asunto de la apariencia y la realidad, pone el acento

en “lo que las cosas parecen ser y lo que en realidad son”,⁴ de tal forma que cuestiona si existe verdaderamente una realidad como nosotros la percibimos. Entonces, respecto de la apariencia, habrá que considerar que la mesa, probablemente, no sea lo que percibimos y que sus atributos como color, textura y tamaño sean sólo percepciones equivocadas de su verdadera esencia; señalando, incluso, que “todo lo que puede ser pensado, es una idea en el espíritu de la persona que lo piensa; por tanto, nada puede ser pensado excepto las ideas en los espíritus, cualquier otra cosa es inconcebible, y lo que es inconcebible no puede existir”.⁵ Ahora bien, si partimos de la tesis de que “lo que los sentidos nos dicen inmediatamente no es la verdad acerca del objeto tal como es aparte de nosotros, sino solamente la verdad sobre ciertos datos de los sentidos”,⁶ entonces lo que construimos como verdad es únicamente apariencia sobre lo que captamos individualmente, pero esta es la manera en que los sujetos comunes y corrientes nos contactamos con el contexto.

Se puede apuntar, de entrada, que el conocimiento está hecho de una serie de pensamientos sintácticos y semánticos, que es racional respecto de su estructura lógica y organizada, que es empírico por su vinculación con la contrastación fáctica, pero que también es subjetivo por su naturaleza sociocultural y humana. Y en lo que concierne a la proyección de los pensamientos, éstos pueden apuntar al pasado o al futuro, pero su concreción converge en la solución de un problema del presente, el cual, pudiendo ser originado en el pasado o pretendiendo resolver un problema del futuro, para el sujeto cognoscente es un problema del presente. Es un problema que rebasa el límite de lo “vulgar” para posicionarse en el segundo nivel del conocimiento, el de la reflexión.

Lo que necesariamente se sitúa en el escalón del contacto racional del sujeto con un objeto de conocimiento, es decir, se ha pasado de la indiferencia del espectador al asombro del actor; así, el sujeto cognoscente pasa de observador extraño a ser un sujeto implicado en el proceso de entendimiento y comprensión del problema. Este proceso de conocer, proyectado al pasado y al futuro, pone al sujeto en posición de ser actor o espectador de los acontecimientos; es actor de lo que puede suceder en el futuro y espectador-consumidor de información de lo que sucedió en el pasado; pero en el presente es simultáneamente receptor de información y actor-constructor de esa información, recibe (estímulos), procesa (asimila) y organiza (acomoda) informaciones para construir nuevos conocimientos.

⁴ Bertrand Russell, *op. cit.*, p. 11.

⁵ *Op. cit.*, p. 17.

⁶ *Op. cit.*, p. 19.

Superadas ya las dos etapas mencionadas, la de la pasividad indiferente y la de la implicación y el asombro, se configura la tercera de ellas, la de la emisión de hipótesis y juicios sobre las posibles soluciones al problema, y es a partir de aquí, de la racionalización del pensamiento y el lenguaje, que los sujetos empezamos a tender el puente de la comunicación con los demás (por vía verbal o escrita) para que éstos recorran también las etapas señaladas. De esta manera, el conocimiento requiere ser comunicado a partir de la segunda y tercera etapas; una vez que el sujeto-comunicador lo ha reflexionado, que lo ha pasado por el tamiz de la experiencia y de la complejidad de la elaboración conceptual. Y a partir de este momento, se configura el compromiso de quien escribe con lo que expresa, con lo que crea verdaderamente; y no me refiero a lo que repite de los autores leídos, sino a lo que expresa como propio, a lo que es producto de la reflexión, de la sistematización y de la afirmación. En otros términos, el sujeto-docente recibe informaciones del medio donde interactúa, las percibe, las asimila —mediante el análisis—, las acomoda y las reconstruye para luego proyectarlas nuevamente al medio (sociocultural, áulico y profesional), en forma de ideas-puente para comunicarse con sus alumnos y colegas. Y aquí se configura efectivamente el proceso de la comunicación.

Ahora bien, si partimos de la afirmación de que el conocimiento no es estático, ni único, ni acabado, sino más bien que está en permanente enriquecimiento y transformación, entonces tampoco su comunicación docente puede ser estática ni constituir un traslado simple del libro al cuaderno; y mucho menos merece sólo ser recitado por los maestros y escucharse con deleite o aburrimiento por los alumnos. No, el conocimiento que tenemos del medio y los sujetos no sólo es individual y subjetivo, sino temporal y con frecuencia provisional, por ser coyuntural y angular (o de perspectiva), pero ello no le resta validez ni consistencia.

INTERLOCUCIÓN Y ENTORNO

Imágenes y sucesos cercanos

Hemos dicho que la observación es la técnica de levantamiento de datos más utilizada por el sujeto, en virtud de que la ha aplicado desde tiempos ancestrales, se tiene una experiencia importante en la acción de observar, ayudados por el sentido de la vista. Bien vale la precisión de que en efecto, “estamos habituados a utilizar el punto

focal del sentido de la vista, y no somos totalmente conscientes de que la visión es un *scanner* que capta sin excepción los sucesos que tienen lugar en el hemisferio que domina, reduciendo el volumen de datos que llega a la conciencia o bien limitando la atención”.⁷ Dicho en otros términos, no somos totalmente conscientes de la capacidad receptora de nuestro cerebro, ni tampoco de la enorme cantidad de datos que se almacenan sin nuestra anuencia.

El punto focal de nuestra intención observadora pierde de vista una parte considerable de información, pues se concentra, de manera selectiva, únicamente en aquello que puede serle útil a nuestra conciencia temática, la cual está urgida de encontrar los datos que en ese momento requiere para resolver la necesidad de información con el fin de comprender bien el sentido de un problema; de tal manera que nuestro pensamiento racional alinea, en cierta forma, una secuencia de datos con los cuales construimos las respuestas que buscamos para explicarnos mejor los problemas que enfrentamos. Este proceso de explicación lo resolvemos con la combinación de las “ideas conocidas para producir nuevas ideas”.⁸ Dicho de otra manera, percibimos y pensamos para, enseguida, elaborar las ideas, acomodarlas en forma secuenciada, racionalizada, a efecto de que al concluir este proceso de pensamiento, estemos en condiciones de explicar, de comunicar y de enseñar. ¿Pero cómo se construyen la experiencia y la generación de ideas? De acuerdo con Noé Alva, lo importante para que haya conciencia de las cosas y del medio sociocultural y físico que nos rodea “no es la actividad neuronal en sí, sino la actividad neuronal en el contexto más amplio, de la acción y la interacción del animal con el mundo que nos rodea”.⁹

De esta forma “la labor del cerebro es facilitar una pauta dinámica de interacción entre cerebro, cuerpo y mundo”,¹⁰ superando el principio cartesiano de la supremacía del cerebro, por encima del cuerpo. Entonces, construimos las ideas a partir de la existencia de los objetos, las cosas y los sucesos sociales que captamos por medio de la vista y el oído, en primera instancia. Así que el ojo ve, realiza una acción física que capta figuras e imágenes que se decodifican en el cerebro, una vez que se estimula el área cortical de la visión, lo cual se refuerza con la percepción de datos de sonido que se asocian con lo que se ha visto. Esa primera fase de la recepción de datos del contexto proporciona la información básica para

⁷ Arturo Schoening, *La fábrica de ideas*, Trillas, México, 1999.

⁸ *Op. cit.*, p. 33.

⁹ Noé Alva, *Fuera de la cabeza*, Kairós, Barcelona, 2010, p. 71.

¹⁰ *Idem.*

proseguir con los otros procesos de construcción de las ideas, que tienen que ver con el desarrollo del pensamiento reflexivo.

Como puede apreciarse, los actos de percibir y pensar se implican tanto como los de reflexionar y de elaborar ideas; pero escribirlas y decirlas las traslada al papel y a los sujetos, y el docente las recrea para comunicarlas a sus alumnos. Aunque bien vale plantear tres reflexiones: ¿en dónde está la frontera entre lo que pensamos y lo que decimos? ¿En dónde incorporamos al sujeto interlocutor? ¿En qué momento nuestras ideas dejan de pertenecernos? Veamos la siguiente aproximación conceptual: la *interlocución* es el puente entre el que habla o escribe y quien escucha o lee. Y un autor requiere siempre al interlocutor: al lector o al estudiante que escucha atento.

De esta manera, una interlocución se construye con el acuerdo de dos o más sujetos, y si este acuerdo no se logra, se tendrá que construir por medio de la seducción de la palabra y de la imagen. “La seducción de las palabras no busca el sonido del significante, que llega directo a la mente racional, sino el significante del sonido, que se percibe por los sentidos y termina, por tanto, en los sentimientos.”¹¹ Se trata, entonces, de la palabra bien dicha, de la imagen misma, de su sentido y connotación; pero no únicamente de una imagen descrita por el que habla o escribe, sino por quien escucha; es una imagen que incorpora matices que proyecta el locutor, del que emite la locución, la palabra; pero la imagen que vale es la que configura el propio interlocutor, en la intimidad de su estructura mental, en lo individual. Y a partir de este proceso, es probable que logremos la atención del sujeto, ya sea ésta de aceptación o de rechazo. Por eso la docencia es una actividad seductora con la palabra, los textos y las ideas.

El trabajo científico es un proceso ordenado de pensamiento que se orienta hacia la búsqueda, al escudriñamiento del entorno físico y sociocultural; es un proceso intencionado que dirige el investigador para encontrar las verdades que le den certeza, o al menos certidumbre, respecto de lo que es su objeto de investigación. Esta actividad intelectual de indagación se apoya en las ideas que se tienen ya sobre lo que nos interesa saber más, es decir, no se parte de cero, pues existe ya un conocimiento acumulado, sistematizado y clasificado que ha sido organizado por quienes nos antecedieron en la búsqueda.

En esta misma perspectiva, cabe la afirmación de que el conocimiento cotidiano pasa, acontece y sucede frente al sujeto como un desfile de imágenes, como un suceso espontáneo, irreflexivo y ordenado. Pero, de pronto, algo sucede en el sujeto, en su estructura mental; sus

nervios sensores, los que comunican su cuerpo con el medio que lo rodea, desencadenan procesos de alerta frente a lo que sucede y acontece, y entonces, se produce el asombro, que arroja luces sobre los objetos y los procesos que se configuran frente a él, haciéndolo partícipe del hecho o de la situación que le ha interesado; y así el sujeto configura la reflexión y comienza a construir conocimiento, a elaborar conceptos y a concretar expresiones verbales y escritas. Entonces se da paso a la docencia, a la enseñanza y al aprendizaje, y es sobre esos conceptos y procesos “iluminados”, debidamente configurados y reflexionados que el docente desarrolla su tarea de enseñar y facilitar que sus alumnos aprendan. Sin dejar de lado, por supuesto, que existen espacios y procesos no iluminados, inciertos y quizá oscuros, que requerirá enfocar y aclarar; esclareciéndoselos a sí mismo, para que, posteriormente, los clarifique ante sus alumnos. Pero su tarea no termina ahí, pues la verdadera misión del docente es enseñar a sus alumnos a encender la lámpara y a que aprendan a iluminar sus propios senderos.

Pero todos estos procesos de iluminación son precedidos de factores y estímulos internos y externos que facilitan la detonación de configuraciones de ideas; y algunas de ellas se estructuran con cierta facilidad en el cerebro de cada sujeto, y otras no. Las razones pueden ser muy variadas, pero seguramente influyen factores de orden biológico, genético y sociocultural que ayudan o dificultan la elaboración de dichas ideas.

Por lo que es innegable que existe una relación directa entre las percepciones físicas del exterior y los procesos internos de asimilación, acomodamiento, configuración y diseño de la ideas. Pero más aún, se da un proceso de selección de las características de las ideas, que exteriorizaremos en función de los estímulos externos que las generaron; y este proceso de selección se da de manera vertiginosa en nuestro cerebro, pero la decisión de exteriorizarla pasa por una aduana de validación, antes de pasar a lo verbal o a lo escrito. Aunque se acepta que la expresión escrita de las ideas suele ser más cuidadosa que la verbal espontánea. Y la docencia se enfrenta a estos dilemas de manera cotidiana, y frecuentemente, a los docentes nos sale mejor la expresión verbal de las ideas. Posiblemente porque hablamos mucho y todo el tiempo, en tanto que escribimos poco y a veces mal. Podría decirse que nos falta más entrenamiento para la escritura, y ésta exige procesos de observación, de reflexión y de diálogo intelectual: primero con nosotros mismos y luego con nuestros lectores.¹²

¹² Más adelante, en los capítulos 7 y 8 de este libro, se tocan de manera expresa los temas de la lectura y la escritura, así como los procesos neurocientíficos que entran en juego en el acto de leer, comprender y elaborar ideas.

¹¹ Alex Grijelmo, *La seducción de las palabras*, Taurus, Madrid, 2000.

El misterio de lo oculto

Ahora bien, ¿qué queda entre lo que pensamos y lo que decimos? O dicho de otro modo, ¿qué pasa entre lo que pensamos y lo que decidimos finalmente decir? "El poeta no quiere que las ideas que él despierta en nosotros cobren tal vida que, llevados por el flujo de sus versos, creamos estar sintiendo la verdadera impresión física de los objetos que nos presenta, y que, en ese momento de ilusión y engaño, dejemos de ser conscientes del medio del que se sirve, es decir, de las palabras".¹³ A diferencia del autor que expone sus ideas y sus textos frente a la mirada y la imaginación de sus lectores, él no puede concebir las figuras e ideas que nos provoca su lectura. Así, quienes leemos un texto lo filtramos por nuestra experiencia y conocimiento previo del sentido del texto y lo reconstruimos, previa acomodación, a partir de su utilidad o del nivel de profundidad de las reflexiones que hacemos. Sin embargo, entre el pensar y el decir hay un misterio, hay algo que se oculta y no sale a la luz de la conversación ni del escrito.

Es evidente que pocos adultos, profesores, periodistas, políticos o locutores, decimos lo que pensamos; primero, porque no siempre pensamos bien antes de hablar, segundo, porque nos autocensuramos, por si acaso el comentario cae en oídos o percepciones demasiado sensibles. Además, porque el lenguaje que precede al pensamiento nos compromete seguido; así, que otros lo digan, que otros lo hagan, nosotros hacemos suficiente con dar las ideas. Pero más allá del sarcasmo, más allá de la metáfora, toma forma la denuncia, toma forma la idea, se conforma la palabra. Pero, ¿qué está entre lo que pensamos y lo que decimos? Pues está la ética, está el miedo (al qué dirán o a la represión física o psicológica), también está la inteligencia: está la decisión.

Así, decidimos qué decir, decidimos qué hacer, aunque en estas decisiones no nos vaya el "prestigio", aunque no nos la juguemos por una noble causa social. Ahora bien, en la docencia pensamos y decidimos, decidimos qué decirle al alumno, al interlocutor, pero, ¿es cierto lo que estamos diciendo? ¿Se trata de información válida y vigente, o solamente repetimos lo que está en el texto? Entonces lo que se encuentra entre lo que pensamos y decimos es una especie de umbral de la incertidumbre que sirve para esconder nuestra inseguridad, nuestra arrogancia

¹³ Ephraim Lessing Gotthold, *Laocoon*, Tecnos, Madrid, 1990, p. 113.

de docentes o nuestra hipocresía. Y el alumno sagaz, el que ha aprendido a leer entre líneas el discurso del maestro, sabe que algo anda mal, que hay algo que no concuerda; así pues, lo que se encuentra entre el pensamiento y el decir del sujeto no siempre se transparenta, pero ciertamente lo que hay es una decisión.

Y detrás de un discurso seductor no siempre está la verdad; detrás de una bella forma de decir y de actuar está la elegancia, pero no necesariamente el respaldo de un pensamiento honesto e informado, y por ahí, tras bambalinas, se puede esconder también la manipulación.

LA FUGA DE LAS IDEAS O EL TRASLADO DEL PENSAMIENTO

Capricho y fugacidad

Hay ideas que escapan de nuestro pensamiento, no logramos atraparlas, son ideas que quisiéramos tener, que deseamos generar, construir y expresar, pero siempre se van, se fugan hacia dimensiones desconocidas. La fuga de las ideas ocurre cuando más las necesitamos, incluso cuanto más las perseguimos, más se alejan. Y sin ellas no podemos recitar el poema que añoramos, no podemos escribir el ensayo que debemos, ni tampoco decir la clase que preparamos. Y sin embargo, en alguna coordenada de tiempo y espacio, ahí se configura la idea, ahí aparece; pero, desafortunadamente, no podemos atraparla, pues ¡no traemos papel ni lápiz para dibujarla! Porque las ideas no admiten ni videos ni fotografías, no, ya que las ideas exigen que las miremos cara a cara y que las dibujemos a mano, con papel y lápiz, para poder afinarlas, corregirlas y presentarlas lo mejor posible. Así son las ideas de caprichosas, de fugaces y de pretenciosas: graciosas y desdeñosas.

Ahora bien, esas ideas que logramos retener por un corto tiempo, habrán de anidar en el contexto de nuestra experiencia, se nutrirán de nuestras lecturas y tomarán forma con el cincel del lenguaje escrito; y una vez plasmadas sobre el papel o en el disco duro de nuestra computadora, empezarán a entrenarse para salir a probar sus alas: en el aula, en medio de una tertulia o en el filo de una mesa de café vespertino y, con toda seguridad, en una conferencia. Y así, las ideas dejan de pertenecernos para posarse en las páginas que consume un ávido lector o en las manos de un cazador furtivo de ideas. Y entonces, no nos queda más que seguir buscando la inspiración fugaz para dibujar nuevas ideas, cultivarlas

y prepararlas para su debut en público y prepararnos para dejarlas ir, para dejarlas volar hacia nuevas dimensiones. Entonces, cuando se presentan, en esa coordenada donde se intersecan el tiempo y el espacio, atrápe-moslas, seduzcámoslas. ¡Hagámoslas nuestras! Porque una vez que las tengamos no será por mucho tiempo, seguirán su viaje hacia el infinito, continuarán su fuga hacia nuevas coordenadas.



En el proceso de conocimiento, lo más importante no es saber más sino reconocer las dinámicas que dan origen, forma y conclusión al pensamiento.

A. ALANÍS HUERTA

LA PRÁCTICA DOCENTE EN ESTADO DE PERMANENTE INCERTIDUMBRE

Respecto del tema de la incertidumbre, debo decir que es uno de esos temas raros que se construyen poco a poco, a partir de las propias preocupaciones conceptuales en la preparación de clases en el posgrado y su desarrollo didáctico en el aula. Comencé a darle forma a este tema en el marco de un encuentro de profesores de educación superior desarrollado en Morelia a mediados de 2001, cuyas reflexiones me llevaban de forma recurrente a la búsqueda de explicaciones, fuera de los temas tradicionales de la educación y la pedagogía, en otras disciplinas y experiencias educativas.

Así, llegué selectivamente a temas sobre filosofía, hermenéutica, matemática, física, química y mecánica clásica, e incluso me acerqué a la compleja física cuántica y a las neurociencias para referir los microcomponentes de la experiencia en cada sujeto y para subrayar que la educación es un proceso dándose, complejo e inacabado, que no corresponde a la suma de sus partes, sino que cada sujeto la aprecia diferente, conforme a una organización lógica que le es propia y no siempre consciente.

Por otra parte, las primeras notas sobre el tiempo y el espacio en las instituciones, las comencé a escribir a mediados de 1993, luego de volver de un congreso internacional sobre el tiempo de la educación y la formación desarrollado en Caen, Francia, en el mes de mayo del mismo año. La comunicación que presenté en esa ocasión abordaba los tiempos de la formación profesional de posgrado en la Universidad de Guadalajara, en donde era profesor y coordinador académico del naciente doctorado en educación superior; que lo había pensado y propuesto a partir de conceptos como la educación permanente, la formación de formadores y la competencia profesional en el mercado laboral. Dándole un espacio inicial de discusión al tema de la globalización, cultural y económica, como variables importantes, aunque no determinantes, para la orientación internacional del currículum del posgrado en el mundo; dando espacio, por supuesto, a las discusiones polémicas y a las controversias conceptuales, como ha de ser el clima de trabajo en los seminarios de un doctorado en educación.

Del congreso sobre el tiempo de la educación y la formación, logré conformar un conjunto de conceptos sobre las diversas posibilidades de expresión del tiempo, que me servirían para matizar con una mirada distinta las discusiones académicas en el doctorado. En este marco, vale decir que el conocimiento científico como algo estático y ya dado es perecedero, por tanto, toda competencia y calificación son perecederas en el tiempo y en el espacio. El empleo de nuevas tecnologías y nuevos lenguajes de comunicación oral, escrita y electrónica en el mundo de la formación profesional técnica y universitaria, principalmente en el mundo del trabajo, son las fuentes fundamentales de la interactividad y de la superación profesional.

En el campo del ejercicio profesional, las competencias técnicas se refieren al dominio que tiene el sujeto sobre métodos, procedimientos, herramientas y equipos que le faciliten su actividad manual o intelectual. Por ejemplo, el uso de computadoras, de instrumental de medición, de equipos de laboratorio o quirúrgicos, pero sobre todo, la competencia técnica toma sentido cuando su aplicación hace que el sujeto logre mejor calidad en sus productos, cuando consume menor tiempo en los procesos (lo cual implica el ahorro de movimientos) y administra mejor su espacio. Empero, la competencia técnica tiene límites de vigencia, en tiempo y espacio; referida al tiempo, constantemente es cuestionada por el surgimiento de nuevos conocimientos relativos al campo específico de su aplicación; referente al espacio, la competencia técnica se ve influida positiva o negativamente por la legislación, las costumbres o las regulaciones gremiales. Es decir, el es-

pacio no sólo es superficie, es espacio social, y éste está compuesto por cultura en sus múltiples expresiones. En consecuencia, no podríamos hablar de cultura si no la comprendemos, en principio, como un gran movimiento social y contextualizado pero con identidad.

Entonces, la identidad de los educadores y las educadoras, de los maestros de primaria y de cualquier profesional, se configura en el contexto donde se desarrollan. Manteniendo una relación de complementación, a veces, pero en otras de contradicción y de cuestionamiento, lo cual hace que el sujeto se rebele contra su sistema de relaciones institucionales, buscando respuestas a sus dudas y sus angustias. Esto mismo hace que el sujeto no sea pasivo, que esté en movimiento constante, y aun sentado o parado en un punto determinado en el plano cartesiano, ese sujeto está en movimiento biológico, en relación con los demás que lo rodean, en movimiento permanente: pasando de forma cíclica del orden al desorden en su relación con su entorno.

NOTAS SOBRE EL TIEMPO Y LA INCERTIDUMBRE

Temporalidad y finitud

¿Por qué escribir sobre el tiempo y la incertidumbre? En principio, porque en la actualidad nada dura para siempre, ni las tesis sobre el comportamiento de los sistemas físicos y sociales ni las posiciones ideológicas ni los cuerpos vivos. Joan-Carles Mélich sostiene que "no hay absoluto en la vida humana, pero no por ello puede ser calificada de relativista. La finitud mantiene la tensión entre lo absoluto y lo relativo, entre lo universal y lo particular, entre la estructura y la historia".¹ De tal manera que tanto la vida del ser humano como sus conocimientos caben dentro del concepto latino de *memento mori*; su educación está acotada por un concepto temporal, pero es probable que sus ideas y sus obras logren trascender más o menos la barrera del tiempo, de manera proporcional a su divulgación, a su utilidad pragmática o a su aplicación y uso científico. Pero el conocimiento como proceso de búsqueda es la dinamo que mueve la energía mental y social para la producción de saberes en los distintos ámbitos donde interactúan los seres humanos. Pero estos saberes no son absolutos ni perennes, valen en función del

¹ Joan-Carles Mélich, *Tres ensayos de filosofía de la educación*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

contexto donde se configuraron y caducan cuando ya no son útiles para explicar las complejas relaciones sociales a partir de las posiciones ideológicas de los sujetos que las producen.

Como puede apreciarse, los conceptos *tiempo, espacio, movimiento, cuerpo y sujeto* están presentes en este proceso de significación social, como ejes que acotan el ámbito de la validez contextual y el de la caducidad de los saberes. ¿Y cómo hablar del tiempo y de la incertidumbre, del espacio y del movimiento, sin referirnos a los clásicos del pensamiento físico y filosófico? Y recordando mis primeras lecciones de física y de filosofía, me referiré a Aristóteles, Galileo, Newton, Einstein, Plank y Kant, aclarando que no son los únicos ni los que mejor definen los conceptos mencionados, pero todos sabemos quiénes son. Entonces, ¿qué es el tiempo?, de acuerdo con Aristóteles (384-322 a. C.), el tiempo era medible y los cuerpos permanecían en reposo,² a menos que existiera una fuerza superior a su masa que los empujara, y en el mismo sentido, afirmaba que el tiempo estaba totalmente separado e independiente del espacio.

Por su parte, San Agustín de Hipona, teólogo del siglo V, señalaba que él sabía lo que era el tiempo hasta que alguien se lo preguntaba,³ en otros términos —decía San Agustín— “si nadie me lo pregunta, lo sé, pero si quiero explicárselo al que me lo pregunta, no lo sé”⁴ y en lo particular, cuando reflexiona sobre la posibilidad del tiempo presente, señala que si hubiese “algo de tiempo que se pueda concebir como indivisible en partes, por pequeñísimas que éstas sean, sólo ese momento es el que debe decirse presente; el cual, sin embargo, vuela tan rápidamente del futuro al pasado, que no se detiene ni un instante siquiera. Porque, si se detuviese, podría dividirse en pretérito y futuro y el presente no tiene espacio ninguno”.⁵ En la misma perspectiva, Norbert Elías, en el prólogo⁶ de su libro *Sobre el tiempo*, precisa que los físicos miden el tiempo “como un *quantum* definido”, pero se pregunta también, ¿cómo es posible medir algo que no se puede ver, ni oír, ni oler, es decir, algo que no captan nuestros sentidos?

Por otro lado, Isaac Newton (1642-1727), como sabemos por nuestras primeras lecciones de física, descubrió una ley que describía la fuerza

² Stephen W. Hawking, *Historia del tiempo*, Planeta-Agostini, serie Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo, Buenos Aires, 1992.

³ Paul Davies, “La flecha del tiempo” (8-13), p. 10, en *Investigación y Ciencia*, núm. 314, dedicado al tema del tiempo, noviembre de 2002, Barcelona.

⁴ San Agustín, “Sobre el tiempo” (*Las confesiones*, Libro undécimo), Folio, 2007.

⁵ *Op. cit.*, p. 34.

⁶ Norbert Elías, *Sobre el tiempo*, Fondo de Cultura Económica, México, 2000.

con que los cuerpos son atraídos por la Tierra y esta atracción se da con una fuerza proporcional a su masa; pero también señalaba que mientras sobre un cuerpo no actuara ninguna fuerza, éste se mantendría en movimiento en línea recta a una velocidad constante, lo cual publicó en *Principia Mathematica*, en 1687. De lo cual se deduce que cuando se aplica una fuerza superior a la masa del cuerpo que lo empuje, éste empezará a deslizarse y la velocidad de desplazamiento aumentará en la proporción que aumente la fuerza de impulso. Como se observa, los cuerpos se desplazan en el espacio, de una posición *A* a una posición *B*, a una velocidad proporcional a la aceleración inducida en un tiempo determinado.

Pero, en virtud de que siempre están en movimiento constante en el espacio, las fricciones entre los cuerpos cercanos generan energía que, al no liberarse, van creando un estado de desorden sistémico, cuyo equilibrio aparente se establece cuando actúan las válvulas liberadoras de energía, estableciéndose así un estado regulatorio denominado homeostasis. Finalmente, tanto Newton como Aristóteles creían en el tiempo absoluto y que se podía medir de manera exacta, pero diferían en el concepto de movimiento, pues Aristóteles decía que existía un estado preferente de reposo y que los cuerpos no se movían a menos que algo los empujara y Newton afirmaba que los cuerpos están en movimiento permanente.

Por su parte, Albert Einstein (1879-1955), en relación con el tiempo, afirmaba que la concepción newtoniana del *continuum* unitario no podía sostenerse ya, porque la idea del flujo uniforme del tiempo y del movimiento contradecía una serie de hechos suscitados en el pasado y en el presente.

Einstein tuvo que afirmar su tesis, según la cual el tiempo es una forma de relación y no, como lo afirmó Newton, un flujo objetivo, parte de la Creación, como los ríos y las montañas; aunque aquél sea invisible, tiene al igual que éstos una existencia independiente de los hombres que lo miden. Pero, como en la mayoría de los físicos, las reflexiones de Einstein se limitaron al ámbito de la naturaleza y no se situaron en el contexto social. De hecho, en la primera aproximación a la *Teoría de la relatividad*, Einstein⁷ cuestionaba la idea de que el espacio y el tiempo se trataran como categorías absolutas, como lo habían establecido Aristóteles y Newton. Y en una conversación con un colega, Einstein⁸ señala de

⁷ Stephen Hawking, *op. cit.*, p. 34.

⁸ *Enciclopedia Hispánica*, Einstein Albert, t. 5, Enciclopedia Británica Publishers, Varsailles, Kentucky, Estados Unidos de América, 1999.

⁹ Paul Davies, *op. cit.*, p. 8.

manera aforística que el “pasado, presente y futuro son sólo ilusiones”, lo cual era coherente con su teoría especial de la relatividad, que despoja al momento presente de cualquier significado absoluto o universal.

Muy relacionadas con las ideas de Einstein sobre el tiempo, encontramos las aportaciones de Max Plank, las cuales, incluso, son antecedentes de sus estudios posteriores sobre la relatividad del tiempo y del espacio. Plank establece en sus estudios sobre el *quantum* que la energía de un sistema se propaga en su interior de manera discontinua,¹⁰ superando los postulados de la mecánica cuántica clásica, que establecía que esta energía se presentaba en los sistemas de manera continua. En su aplicación a la teoría general de los sistemas, la teoría del *quantum* nos permite asociar el comportamiento de los sistemas con la termodinámica, según la cual, en una de sus leyes precisa que el trabajo desarrollado en el marco de un sistema consume una energía que se puede medir de manera precisa, conociendo los valores inicial y final, en condiciones de aislamiento del sistema, estableciéndose un estado de equilibrio aparente de la energía que se genera y la que se libera. Pero el segundo principio de la termodinámica “se modificó, a finales del siglo XIX, con la introducción del concepto de *entropía*, que proporciona una idea del grado de desorden de la energía interna y describe la cantidad de energía no aprovechable de un sistema, esto es, no convertible en trabajo”.¹¹

Por tanto, esta discontinuidad cuántica, expresada en la segunda ley de la termodinámica, genera un desorden impredecible que tiende a aumentar con el tiempo e impone al mundo una asimetría tajante entre las direcciones del tiempo, hacia el pasado y hacia el futuro.¹² En consecuencia, la flecha del tiempo apunta por convención hacia el futuro, pero nadie nos puede asegurar, en este desorden sistémico, que esta flecha del tiempo apunte hacia el pasado. Para Kant, el tiempo y el espacio representan una síntesis *a priori*¹³ y señala, de acuerdo con Descartes, que el tiempo es simplemente una forma de experiencia configurada por la conciencia humana.

En la actualidad, el concepto del tiempo sigue siendo vinculado al control del desplazamiento de los cuerpos en el espacio, a la medición de las duraciones, en segundos, minutos u horas. Pero el tiempo, como dimensión, es atemporal, es insalvable y no verbable. Por lo que el mejor

concepto del tiempo es aquel que cada sujeto configura en función de su experiencia, su estructura mental, su convención social y sus hábitos culturales. Y estas concepciones particulares del tiempo que tienen los sujetos, pautan también, de manera particular, el trabajo en las instituciones y el desarrollo de los sistemas físicos y sociales.

CERTIDUMBRES E INCERTIDUMBRES

Malestares, rupturas y residuos

Hoy sabemos que la dinámica del conocimiento y de la vida social en general determina, en cierta forma, una suerte de malestar social en las instituciones; los sujetos no se sienten bien en su piel, añoran tiempos pasados cuando el ejercicio de la profesión era más sencillo, no había tanta competencia entre los colegas, les era más fácil hacer su trabajo porque bastaba con que dominaran bien un contenido, aplicaran adecuadamente un método de enseñanza, hicieran una evaluación de los aprendizajes y asignaran una calificación. Ahora, los sujetos profesionales se ven exigidos, en su práctica profesional, de un conjunto de competencias que no siempre poseen y que las instituciones formadoras de profesionales no les han brindado, se trata de exigencias del mercado laboral (público o privado) que sólo pueden atenderse en ese ámbito. Así se generan programas alternos de capacitación o de actualización en el mercado laboral, al interior de las propias empresas, contratando formadores especializados para ello. Bajo esta perspectiva, las empresas y los sujetos tienden a satisfacer así sus necesidades de calificación, de cerca y en contacto permanente con el problema y sus soluciones.

Entonces, los malestares institucionales de los sujetos se mitigan en la medida que se van construyendo soluciones; lo cual nos sitúa, a los profesionales de la educación, en una especie de burbuja de comodidad en la que nos sentimos bien, donde no tenemos problemas ni dudas, ni tampoco angustias por saber más, puesto que con lo que sabemos podemos transitar en el campo profesional. Entonces, nuestros pensamientos han quedado debidamente ordenados, bien fundados y los podemos repetir en situaciones distintas. No obstante, sabemos que el mundo gira y la sociedad continúa desarrollándose y que nuestros conocimientos y pensamientos que se derivan de dichos conocimientos pueden llegar a situarse en un contexto de cuestionamiento, es decir, donde son interrogados y pueden ser puestos en duda.

¹⁰ *Enciclopedia Hispánica*, t. 4, Teoría Cuántica, Enciclopedia Británica Publishers, Varsailles Kentucky, Estados Unidos de América, 1999.

¹¹ *Op. cit.*, t. 14, Termodinámica.

¹² Paul Davies, *op. cit.*, p. 10.

¹³ Norbert Elias, *op. cit.*, p. 14.

En ese sentido, entonces se apodera del sujeto una especie de angustia que lo inmoviliza y que le impide pensar claramente, experimentando la sensación de que se dislocara el pensamiento. ¿Pero qué significa dislocar el pensamiento? Dislocar, en la anatomía del cuerpo humano, simple y llanamente significa mover de su lugar un hueso, y entonces deja de funcionar adecuadamente la parte del cuerpo cuyo hueso y tendones le daban motricidad. Dicho en otros términos, los huesos que han sido dislocados ya no propician que esa extremidad funcione de forma adecuada, y si se le forzara a seguir funcionando seguramente vendría la fractura.

Si llevamos este ejemplo de forma análoga al campo de la práctica docente, la ruptura se instala como cuestionamiento de la validez de nuestro pensamiento. Ahora bien, parece ser que una vez que se suscita ese proceso de dislocamiento, de alguna forma queda una especie de lastre, de ancla (que corresponde bien al pensamiento anterior) y que siendo demasiado pesado no nos permite avanzar en la búsqueda de nuevos conocimientos. Esos pensamientos anclados en la resistencia del pasado, es necesario dejarlos ahí y comenzar a movernos hacia el ámbito de la incertidumbre positiva, en búsqueda de certidumbres y de certezas. Aunque, también vale decir que si los seres humanos tuviésemos certezas de todo lo que nos rodea y de lo que puede pasarnos, no tendría sentido la vida ni habría posibilidad de creación, actuemos a tiempo y prevengamos las lesiones.

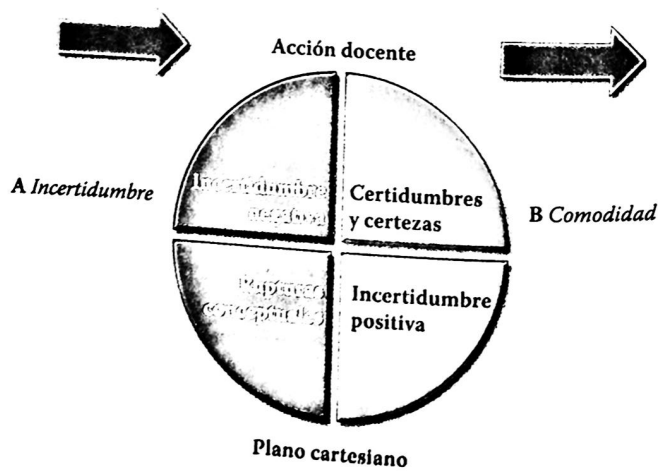


Fig. 4.1. Plano cartesiano de la acción docente.

Convengamos que un profesional de la docencia deba encontrarse en permanente estado de incertidumbre, pero, ¿cómo se dan estos avances hacia el campo de la incertidumbre? Bueno, se dan por medio de rupturas que, incluso, considerando un cierto "orden newtoniano"¹⁴ (aparentemente) definitivo que guía el modelo moderno de ciencia, se dan en distintos niveles. Y cada una de estas rupturas representa una forma de pensamiento que conduce a una crisis de basamentos teóricos que dificulta la posibilidad misma de seguir pensando en la perspectiva cuestionada. Pero a pesar de ese esfuerzo de búsqueda de nuevas formas de conocimiento y de vivir en carne propia ese cambio de piel, el sujeto no lo ha perdido todo, algo le queda de esos conocimientos, hoy caducos y obsoletos (confinados como lastres en el fondo de lo inservible) de su pasado reciente, es una especie de residuo vivo que puede transformarse en la semilla para germinar, a partir de ahí, nuevos pensamientos relacionados con el contenido anterior; ese es el residuo¹⁵ que nosotros utilizamos con más frecuencia para que haga una suerte de puente entre el conocimiento que teníamos y el conocimiento nuevo.

Lo anterior no se da sin angustia, porque en la construcción de escenarios nuevos que esbozan el tránsito del sujeto hacia ámbitos donde se configura la incertidumbre, evidentemente que le genera conflictos y le exige nuevos esfuerzos, el sujeto tiene que reaprender a encontrar ese conocimiento que le demanda otras formas de caminar en ese proceso de búsqueda para situarse en el siguiente nivel, en la esfera de la certidumbre, que todavía no es certeza total; la certidumbre es un espacio dinámico donde el sujeto se mueve con cierta facilidad, ya con un nivel más o menos sólido de certezas, pero que éstas no se han consolidado. Pero sí podemos afirmar que el estado deseable de un sujeto, en el campo del conocimiento, es un permanente estado de certidumbre, donde ni las certezas lo envuelvan, ni las dudas lo rodeen y no le permitan avanzar en la perspectiva que desea, pero que tampoco ese ámbito dinámico de la certidumbre se convierta en una barrera que no le permita avanzar hacia nuevos escenarios de incertidumbre. Concluyendo, se puede afirmar que la incertidumbre es un proceso de búsqueda permanente de certezas, siendo esta incertidumbre dinámica, al mismo tiempo, ese tránsito donde se transforma en certidumbre; y esto es, en otros términos, el proceso de investigación y, más particularmente, de indagación. Pero cuando nosotros tenemos conciencia

¹⁴ Sergio Néstor Osorio García, "Viejas y nuevas alianzas", en *Ensayos de filosofía de la ciencia*, Ediciones El Bosque, Bogotá, Colombia, 2001.

¹⁵ *Op. cit.*, p. 39, El autor señala sólo el concepto del residuo en la p. 40, pero no lo desarrolla; no obstante, la idea es aplicable a los procesos de construcción del pensamiento.

de que esas certezas están claras y establecidas, dejémoslas y busquemos nuevas certezas. Es decir, pasemos otra vez de estados de incertidumbre a los de certidumbre, en una búsqueda constante de conocimiento. Y de la aplicación del mismo, en la realidad de la práctica educativa, a la construcción de nuevas reflexiones y explicaciones.

ORDEN Y DESORDEN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO

Reversibilidad y creación intelectual

Hasta este momento hemos hablado de certezas y de los procesos de incertidumbre, tanto en sentido negativo como en positivo. Sin embargo, en la medida en que el sujeto va dejando los lastres de su conocimiento caduco y se aventura en la búsqueda de nuevos conocimientos para generar, a través de ellos, nuevos esquemas de pensamiento, construye, dibuja y proyecta nuevos senderos de búsqueda de conocimiento.

De esta manera, abandona parcialmente sus viejos paradigmas para buscar otros que le permitan funcionar mejor en el sistema donde está laborando, donde se está desarrollando, que le permiten ser mejor en el ejercicio de su profesión u oficio, por lo que ahora habrá de enfrentar el reto de buscar la necesaria integración de esas nuevas formas de pensamiento, que surgen en diferentes campos del saber y que se le presentan como retos por enfrentar.

Pero, en el proceso de construcción de nuevas ideas, se configuran rutas de creación de pensamiento anteriormente no exploradas por el sujeto, trazando líneas de reconocimiento contextual en nuestras estructuras mentales, que vamos incorporando como parte de esa producción intelectual que estamos generando; vamos, de alguna forma, señalando e iluminando los senderos para que podamos orientar por ahí nuestra energía creativa, tomando constantemente decisiones hacia delante, por lo que los procesos de pensamiento son irreversibles en forma lineal (no hay vuelta atrás) y más aún, diría yo, son procesos contruidos en forma de espiral, como una suerte de resorte que se proyecta hacia delante, buscando las certezas, pero sin abandonar su origen.

Entonces, el proceso de irreversibilidad del conocimiento y del propio pensamiento es, de hecho, la búsqueda permanente hacia delante de nuevas características y cualidades de los objetos, de forma tal que, aun

haciendo el esfuerzo de reconstrucción de hechos, o bien, al efectuar el análisis de las partes de un todo (intentando reconstruirlo por medio de la síntesis), ni aun así lograríamos construir el pensamiento reversible,¹⁶ porque no nos conduciría al estado *A* del objeto que en este momento está ya en un estado *B*. Por tanto, no existe la posibilidad de un pensamiento reversible desde el campo de las ciencias sociales y de la educación, es más bien irreversible y se transforma en otra cosa, en otro pensamiento, porque estamos en búsqueda permanente de escenarios de incertidumbre y de certidumbre, para que una vez logradas las certezas buscadas, demos un paso otra vez de la incertidumbre a la certidumbre en un constante devenir de los hechos y de las cosas.

EL ORDEN Y EL DESORDEN EN EL TODO

El frágil estado de equilibrio

De manera similar a como concebimos el umbral de la certidumbre y la incertidumbre, podemos esbozar el problema del orden y el desorden en los sistemas. Es decir, estamos en la posibilidad de asumir que en el proceso de construcción del pensamiento podemos dar un cierto orden a la manera en cómo construimos el nuestro. ¿Pero cómo lo asumimos? De entrada, cuando nosotros no estamos ciertos de cómo nos estamos expresando o cómo estamos comunicando el qué (*contenido*), estamos instalados en la escena del desorden, donde los componentes del todo no tienen una organización lógica.

Entonces, el movimiento del pensamiento se orienta hacia la búsqueda del orden, hacia la búsqueda de las certezas, en cuyo sentido resulta operativamente importante lanzar las interrogantes del pensamiento hacia el desorden, buscando coherencia en la organización de los elementos del todo. Precizando que es importante proyectar el pensamiento hacia allá, lanzando preguntas para comprender mejor los hechos y las situaciones; buscando el orden, pero como mero proceso intelectual de inicio en la búsqueda de certezas, las cuales, paradójicamente, suelen configurarse en el desorden. Sin embargo, en el proceso

¹⁶ En este caso, me refiero únicamente al concepto de la reversibilidad que caracteriza al pensamiento infantil avanzado. Ese es el que el niño es capaz de recordar, reconocer, discriminar y asociar ideas y conceptos para la configuración de sus expresiones. Además del dominio de esas capacidades, se le reconoce al sujeto la de aprender a dejar atrás lo ya sabido, pero también con la voluntad de mejorar constantemente sus competencias profesionales, tanto intelectuales como meramente operativas.

de la búsqueda del conocimiento y de su organización para la construcción de certezas, si bien nuestras preguntas se orientan hacia el desorden, la intención es componer ese desorden en algo claro: en algo que podamos comprender.

Y cuando lo conseguimos, en ese momento se ordena todo, y todo se endereza en función de nuestra capacidad de comprensión; pero en síntesis, en la naturaleza y en la sociedad, aparentemente las cosas y los objetos están organizados bajo un orden establecido, es nuestro propio orden que hemos construido. No obstante, lo cierto es que hay procesos dinámicos, en el todo, en el contexto social, que de hecho se encuentran desorganizados, pero es función del sujeto que intenta conocer, ordenarlos. Porque pueden estar ordenados para alguien que ya conoce la dinámica de esa organización, pero para quien no las conoce estarán en desorden. Y es el sujeto investigador, el indagador, el que intenta dar orden a ese desorden: el que intenta organizarlo para comprender mejor cómo están organizadas las partes del todo.

Tomemos, por ejemplo, un texto cualquiera, supuestamente bien escrito y que seguramente tiene un orden; un orden formal establecido por los numerales o las literales que lo componen en su estructura lógica. Sin embargo, este es el orden que le ha dado el autor, pero de entrada, aparece desordenado para nuestro intelecto, para nuestra capacidad de comprensión, entonces, el esfuerzo intelectual se orienta a darle orden¹⁷ a ese desorden supuesto para nosotros; y precisamente eso intentamos hacer los docentes cuando preparamos una clase, pues la docencia es una actividad que trata de poner orden en el contenido, de organizar los contenidos para que, de manera dinámica pero organizada, todos los integrantes del aula, los alumnos y los maestros, comprendan más o menos igual el mismo proceso de organización de los objetos o las cosas en una situación dada. Este es el sentido de la docencia, pero como cada sujeto es individual, esa organización la va a realizar en forma distinta a otro pues sabemos nosotros que en este proceso entran en juego sus conocimientos previos, su conocimiento del contexto y, por supuesto, su motivación para comprender el todo. En resumen, el sujeto de la docencia es todo y es parte a la vez.

Otro ámbito donde podemos identificar el orden y el desorden es en la biología, particularmente en el campo de las bacterias; así por ejemplo, cuando nuestro cuerpo está funcionando de manera adecuada, cuando no nos duele nada, cuando nuestra temperatura corporal se

encuentra en los 37° C, podríamos decir que nuestro cuerpo trabaja en términos normales, en orden, es decir, todas sus funciones se están desarrollando de forma correcta: la percepción de energía y su aprovechamiento, así como aquella que despedimos porque no la utilizamos, también están llevándose a cabo en un proceso dinámico ordenado. Sin embargo, cuando el cuerpo es invadido por algún virus o por un microbio, se genera un desorden evidente en el sistema y se manifiesta de forma específica en alguna de las partes de nuestro cuerpo, ya sea con dolores de garganta, si estuvieran congestionadas las vías respiratorias, con dolores estomacales si el desorden se ubica en el sistema digestivo, o con dolores corporales si se tratara del virus de la gripe. Así, tomamos conciencia de que estamos frente a una emergencia biológica, nuestra temperatura corporal ha subido lo cual modifica el orden en que se encontraba originalmente el cuerpo que hoy ha sido atacado. Ha entrado en una especie de disfuncionamiento, y esto que en principio es un desorden biológico, desencadena una serie de reacciones secundarias de tipo sociocultural, como las angustias en el sujeto, las incertidumbres en el control de los movimientos y de las funciones básicas. Ahora bien, traslademos este ejemplo al aula, estamos trabajando de forma ordenada, desarrollando nuestra clase del día, poniendo en contexto el contenido, y, de pronto, sucede que hay una explosión cercana al aula, según nuestros cálculos de propagación del sonido; pudiendo calcular, incluso, la distancia a la que sucedió, considerando el tiempo en que se escuchó. Este suceso extraño hace que se desordene el contexto donde estamos laborando, es decir, hay un acontecimiento extraño que modifica el estado de cosas, que rompe el equilibrio vinculado con el cuerpo humano. Esto equivale, analógicamente, a la presencia de un virus en el sistema circulatorio, por lo que se genera un disfuncionamiento del cuerpo.

Asimismo, cuando preparamos la clase y diseñamos las estrategias que vamos a desarrollar entre el trayecto del punto A al punto B, es posible que emerjan variables extrañas que nos obliguen a modificar el planteamiento original, esto equivale, entonces, a la presencia del desorden causable por un elemento extraño. Así, los profesores tendremos que tener la capacidad de recuperar el orden dinámico del proceso. ¿Cómo? Con la experiencia, porque cuando tenemos ya una experiencia probada por el ejercicio de la docencia, podemos recomponer los sistemas desorganizados en sistemas organizados, esa es nuestra función. De tal manera que mantener el orden de un grupo no es tanto que tengamos disciplinadamente a los niños callados o sentados en su banca, sino que sigamos el orden de la estrategia docente, de la dinámica del grupo, de la didáctica docente, a eso se refiere mantener el orden en un grupo.

¹⁷ Véase cap. 8, particularmente en las páginas 141 y 148, lo que se refiere a la capacidad de nuestro cerebro para darle orden a lo que percibe como desorganizado.

En este sentido, comparto la idea con Edgar Morin¹⁸ respecto de que la configuración del pensamiento es compleja; esta configuración evidentemente pasa por una serie de procesos que son invisibles al ojo humano pero que podemos intuir que son de difícil organización, y aunque esto aquí no es motivo del análisis, cabe subrayar que, de acuerdo con él, que el desarrollo del pensamiento es complejo y no hay desarrollo del pensamiento sin hacer alusión a la figura de proceso. Es decir, hay un periodo de configuración del contenido en nuestra estructura mental, hay un proceso de asimilación y de contrastación de este contenido con la experiencia previa que tenemos, pero también quiero asentar que con la experiencia que tenemos podemos diseñar, en la práctica, escenarios de futuro sobre el trayecto probable que seguirá este pensamiento que ha sido contrastado con la experiencia previa que tenemos de él; esto hace que lo podamos proyectar hacia el futuro.

Es importante subrayar que cuando planificamos una clase estamos diseñando futuros, bajo la forma de contenidos y actividades "conjuntados", asimilables por los alumnos, estamos proyectando, de hecho (en un plano del futuro temporal) actividades que realizaremos en el aula con nuestros alumnos, según los contenidos y objetivos previstos.

En otros términos, diseñamos situaciones hipotéticas sobre cómo vamos a desarrollar el contenido, cómo vamos a realizar el *qué* planificado; es decir, nuestro *cómo* se convierte en una gran hipótesis, para *cui* en el momento de llevarlo a la práctica en el aula (*dónde*), podemos comprobar si se concreta de manera adecuada o no, configurándose así la evaluación propiamente dicha, de manera permanente (*cuándo*) cada vez que se aplique una situación didáctica en el aula.

EL SUJETO FRENTE AL CONTEXTO DE LA INCERTIDUMBRE

La introducción de lo nuevo en las organizaciones

En la teoría de la evolución de las especies, Charles Darwin establece un principio de selección natural donde concluye que sólo los mejor

¹⁸ Este tema del pensamiento complejo lo ha desarrollado muy bien Edgar Morin, en libros como *La cabeza bien puesta*, *Epistemología de la complejidad*, *El método* y *Los siete saberes necesarios de la educación*. Sin embargo, quiero señalar que estos asuntos del desarrollo del pensamiento y de la configuración de las ideas las comencé a escribir en 2005, sin conocer aún la obra de Morin. Coincidencia, tal vez, pero a fin de cuentas se trata de un tema que hemos estudiado varios educadores en latitudes distintas y que, seguramente, compartimos en gran medida con la cultura francesa y grecolatina.

res, los más aptos prevalecen, y por supuesto, por exclusión los débiles, los que no son capaces, desaparecen. Así pues, el surgimiento de una nueva especie genera asimetría frente a las dominantes en número, en pautas, normas e ideas. Esta aparición genera conflictos, celos animales y defensa de territorios; rechinidos y pataleos en las organizaciones. Y, por supuesto, se generan procesos de incertidumbre. Pero esta nueva especie persiste por sí misma porque es auténtica, independiente, autosuficiente y no requiere la aceptación de la mayoría, de la masa para seguir estando allí, pues es dueña de un sistema autogenerativo, direccionado y organizado en su lógica de existencia y de resistencia.

El surgimiento de una nueva especie en las instituciones provoca, por lo menos, 12 reacciones como las siguientes: desorden, desconcierto, desorganización, desequilibrio, desesperación, desorientación, desprecio, desgano, desengaño, desconfianza e incluso desdén y deseo. El desdén como efecto de la envidia y la frustración por no poder transmutarse en otra especie, distinta de la dominante, o deseo por no seguir repitiéndose como la especie del "montón".

Con la introducción y consolidación de una nueva especie en la organización institucional, se generan rupturas paradigmáticas que hacen de lo previsible, incierto; de lo impensable, posible y de lo tendencial, perfectible. En fin, se instala en el intersticio fino de las estructuras institucionales una fuerza motriz que mueve las conciencias de los sujetos y provoca cambios en las prácticas tendenciales cotidianas.

En consecuencia, el sujeto con su actual conocimiento del mundo y su dinámica, no sabe cómo situarse en ese intersticio, lo que lo hace vacilar, errar, chocar e incluso se desconcierta por no saber cómo actuar y es presa de la incertidumbre y de la frustración. Su inteligencia se torna torpe y su alcance y ángulo de visión se reducen: se vuelve miope. No obstante, cuando el sujeto logra hacer coincidir en este intersticio de la discontinuidad-continuidad, la posibilidad de un estado de orden-desorden (planteado por E. Morin), entonces comienza a comprender en su lógica interna (estructura mental) cómo funciona el nuevo sistema de organización, de pensamiento o de ideas del sujeto de enfrente.

Consecuentemente, como efecto de sus acciones y estrategias puestas en marcha, el antes y el después se han modificado, pero en el marco institucional el antes ya no se ve igual y el después se observa con desconfianza, con incertidumbre, con recelo y con cierto miedo; con miedo al cambio y a las rupturas dolorosas irreparables de nuestras costumbres, de nuestra comodidad y de nuestras ideas y convicciones. Pero la especie que ha puesto el cambio sigue en movimiento, en constante movimiento, persiguiendo un proyecto que no tiene fin: es el cambio. Como se puede

apreciar, la introducción de lo nuevo en las organizaciones genera angustias y conflictos, provoca iras y controversias, polémicas polarizadas y escasas propuestas originales. Pero, seguramente, una vez calmadas las aguas, los cauces volverán a sus senderos, se volverán a instalar la propuesta y el trabajo productivo, asumiendo cada quien su tarea, reconociendo sus limitaciones y, paradójicamente, resaltando sus virtudes. Y entonces el sujeto del cambio podrá decir sin ambages: "para esto soy bueno".

DE LA OBSERVACIÓN FÍSICA A LA INTELECTUAL

De lo concreto a lo abstracto

Los objetos son susceptibles de ser vistos por el sujeto en forma física a través del ojo, pero en última instancia esta visión física del objeto hace que el observador entre en contacto con el objeto observado. Así pues, el observador está anclado en el mundo físico que está dentro de la naturaleza que él está explicando; que sólo puede estar en un momento dado en un espacio determinado, y esta ubicación del observador expresa una presencia inevitable porque se hace manifiesta desde la existencia objetiva de una coordenada espacio-temporal de carácter universal e independiente de su posición. Esto quiere decir, de entrada, que el sujeto que observa al objeto mantiene una posición en un tiempo y un espacio determinado, que no la mantiene otro sujeto, aun estando parado en el mismo punto porque ocupa, por sus condiciones de unicidad, un lugar individual.

En otros términos, la relación de peso, de visión y de ángulo que tiene un sujeto parado en un lugar y tiempo determinado, es diferente a la que podría ocupar un sujeto parado ahí mismo por la simple y llana razón de que la estructura mental y experiencia que cada uno tiene es única; entonces, la observación que establece un observador fijo en un espacio determinado es relativa en función del ángulo de vista que mantiene un observador en otro espacio y en otro tiempo determinado; por ejemplo, el trabajo de los preescolares en el jardín de niños se observa de forma distinta desde un rincón del aula en relación con otro rincón, o bien desde la puerta o desde el escritorio de la educadora, lo que resulta distinto si nos involucramos en la mesa de trabajo con los niños.

En esta perspectiva, se puede afirmar que el traslado de la información obtenida del proceso de observación física al ámbito

de las ciencias sociales —y en especial al campo de la educación— es particularmente relativa en función del ángulo de visión adoptado por el observador, y lo es desde su propia experiencia y del espacio físico que ocupa en la coordenada de tiempo y espacio en un plano cartesiano. En consecuencia, esta posición del observador (física e ideológica), paradójicamente nos remite a que no hay sujetos neutros en el ver y el mirar, por lo que toda visión del observador rompe la universalidad lineal e introduce necesariamente la escala de valores asignada a los objetos, es decir, en última instancia, toda observación es relativa.

Por otra parte, ha quedado demostrado en el campo de la física y de la biología que el mundo microscópico está gobernado por leyes que tienen una estructura nueva, pero que fundamentalmente estamos en presencia de cuerpos y organismos sumamente complejos, poniendo fin, por consiguiente, a la esperanza de descubrir un único esquema conceptual común a todos los niveles descriptivos. Esto quiere decir que con el descubrimiento del mundo micro, del mundo de los virus, de los gérmenes y de los cristales que dan forma a una estructura física, efectivamente lo microscópico es otro mundo: constituido por partes tan pequeñas e invisibles a nuestra vista, que requerimos instrumentos que aumenten su tamaño para poder percibirlos.

A través de esa microvisión podemos distinguir un conjunto de características del todo que, si no lo hacemos bajo esos objetos de ampliación de visión, no tendríamos la experiencia de conocerlos, por consiguiente, queda demostrado que no existe un esquema único conceptual, al final de cuentas, en relación con los objetos. Ahora, si esto lo trasladamos al mundo macroscópico, hoy podemos observar en forma directa cuáles son las estructuras físicas de los planetas; cuáles son (y cómo son) los anillos que componen a Saturno, o bien, qué tan lejano se encuentra este planeta de la Tierra. Por ejemplo, en la actualidad los asteroides o los nuevos planetas que se están descubriendo, sin la mirada desplegada de telescopios digitales, no podríamos saber y estar seguros de que Plutón ya no es un planeta, que es un planetóide, gracias a la investigación científica en este campo y con la ayuda de los macroscopios. Con la expulsión de Plutón como integrante del Sistema Solar, hoy volvemos al mismo planteamiento de Einstein: todo es relativo, en función del ángulo del cual observamos y también del instrumento visual que utilizamos. En otras palabras, el paradigma del sistema planetario, como lo entendíamos hasta hace uno o dos años, ha cambiado porque se ha roto el paradigma que le daba sustento.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Por último, se puede afirmar con poco margen de error que la especie humana es lo más complicado para entender y comprender, por sus contradicciones y emociones que frecuentemente le obnubilan el pensamiento; pues entre la niebla no es posible ver con claridad. Y eso sucede cuando no comprendemos bien lo que dice o hace el otro, reaccionando con emociones plenas de frustración y de enojo contra el de enfrente, no aceptando que, probablemente, nos ciega nuestra incapacidad para comprender los hechos y las situaciones que enfrentamos. Instalándose la incertidumbre y el miedo a lo desconocido, aunque probablemente sea un miedo a nuestros propios fantasmas, que creamos con esas imágenes que sólo el ser humano es capaz de construir y que, con frecuencia, son el producto de su imaginación y de sus deseos frustrados.

Las especies nuevas, las que transforman las organizaciones, son portadoras de nuevos paradigmas, compuestos por nuevas ideas que construyen un sistema de protección que regula su variabilidad para no dejar de ser, para seguir siendo. Esta variabilidad se deriva de los embates de los contrarios, en esa lucha dialéctica que se genera al interior de las instituciones, por efecto de la coexistencia de las contradicciones ideológicas y competenciales. Y esta lucha de los contrarios, bien encauzada, da sustento a la propuesta del cambio en las organizaciones institucionales.

En síntesis, esta nueva especie, la del cambio, se protege de los ataques externos, oponiendo una sólida capa de resistencia a la diatriba y a la descalificación *a priori*, de lo cual es víctima con frecuencia. Pero no se victimiza ni se autocomplace, se hace más fuerte y sigue promoviendo el cambio, aun en situaciones difíciles, transitando del orden al desorden, entre la propuesta y su puesta en práctica.



CAPÍTULO

5

Signos y símbolos en la construcción de la práctica docente

En sus cursos y seminarios, un buen profesor no enseña la ciencia, sólo dispone los escenarios y las condiciones académicas para que los alumnos piensen e indaguen, discutan y construyan su propio conocimiento en el continuum de un proceso dando y dándose, entre explicaciones, comprensiones e interpretaciones sucesivas e intercomplementarias.

A. ALANÍS HUERTA

CARAS, ROSTROS, CONTEXTOS Y EXPERIENCIA

En la docencia, incluso la nada es motivo de reflexión, de análisis y de síntesis, y si eso es, entonces la nada no es ausencia, en todo caso puede ser algo no visible pero sí observable, escudriñable e indagable con la intención y la fineza de la mirada del investigador. En esta perspectiva, la ausencia invoca presencia, por un simple ejercicio de contradicciones intelectuales e incluso paradójicamente existenciales, pues comprendemos el concepto de la ausencia en contraposición con la presencia del objeto y de la cosa que se ha configurado en nuestra estructura mental.

Entonces, ahí donde hay un objeto o se suscita un hecho relevante, el sujeto se interesa por conocerlo, se le acerca e intenta descubrirlo en sus detalles de forma y vinculación con el entorno, le aplica la observación intencionada por saber más de su estructura y configuración interna. En este proceso de acercamiento intencionado del objeto o del hecho, comienza a germinar una experiencia, que es producto del contacto físico del ojo o de la mano del sujeto investigador, y con ello construye la

conciencia del objeto o del hecho sucedido, con lo cual se puede afirmar que la experiencia es el resultado de la actividad cerebral y las partes del cuerpo que están en contacto con el contexto, ayudadas por el olfato o el oído; más aún, se acepta que la experiencia que queda registrada en la conciencia de los sujetos es aquella que se reconoce como significativa, pues se configura en un contexto relevante¹ para el sujeto, donde están los objetos, las cosas y los hechos socioculturales y físicos.

Por otra parte, mirando los objetos y las cosas, las prácticas docentes en las aulas, escuchando los discursos de los maestros o la impetuosa participación de nuestros alumnos, nos vamos apropiando de los conceptos; así vamos construyendo imaginarios que fortalecen nuestros paradigmas o derrumban nuestros mitos y creencias ciegas.

Asimismo, en el proceso de conocer vamos incorporando paulatinamente lenguajes del cuerpo, del contexto y de la mente, y todos ellos nos son útiles para comunicarnos con los objetos y las cosas, con el medio sociocultural y con las personas, pero mejor aún, para comunicarnos con nosotros mismos. Y en cada una de esas expresiones del lenguaje va integrada la memoria histórica de la sociedad en que vivimos; se trata, pues, de una especie de genética sociocultural que nos impronta continuamente cuando nos comunicamos, es decir, en la medida que compartimos los signos de nuestra cultura y lengua, aplicamos de manera analítica, sintáctica y pragmática los sentidos de nuestro pensamiento a través del lenguaje.

SIGNOS Y SÍMBOLOS

De lo físico visible a lo imaginario virtualizado

El estudio de la estética pasa necesariamente por el tamiz conceptual de la semiótica y el auxilio metodológico de la hermenéutica, lo cual nos lleva directo al análisis de los símbolos y los signos que pinta muy bien Homero en sus poemas de la *Iliada* y la *Odisea*. Ingresamos también, como lectores, al ámbito de lo imaginario y lo virtual, donde lo primero es una construcción mental, individual, sin embargo, es al mismo tiempo una representación de lo real, del *realitas* que existe independientemente de la mente.² Sin embargo, lo segundo, lo virtual, es una comprensión de interac-

ciones reales, mediadas por interfaces técnicas, como es el caso de los textos producidos en el teclado de una computadora y que luego son presentados en una pantalla de plasma que todos podemos reconocer. En resumen, lo virtual, en este libro, es una representación iconográfica de las percepciones provenientes del entorno físico y sociocultural de los sujetos.

Retomando la perspectiva de la cultura griega, hay que señalar que se origina en Asia Menor, “en la época de mayor esplendor de Eolia, Jonia y Dórica (siglo IX a. C.), cuando aparecen los poemas homéricos (la *Iliada* y la *Odisea*) que narran sucesos relacionados con la guerra de Troya”.³ En estos poemas se enseñan la historia, la educación para la vida, la virtud, la valentía, la nobleza y el heroísmo. Estas obras, a pesar de su origen incierto, existían en la antigüedad y se propagaban de boca en boca, “del mismo modo que las tradiciones y leyendas, los versos de ambos poemas fueron retenidos de memoria y transmitidos de generación en generación hasta la introducción, por Cadmo, de la escritura en Grecia, época en que fueron escritos, y luego pulidos y ordenados para que los cantos que forman ambos poemas tuvieran mayor concordancia y unidad”.⁴ Estos poemas están llenos de signos, de símbolos y enseñanzas para las futuras generaciones y han sido objeto de análisis y recreación por parte de especialistas en cultura griega, de escritores, artistas plásticos y filósofos.

Uno de los poetas de la Ilustración más reconocidos del pensamiento alemán, G. E. Lessing, señala que cuando Homero presenta la historia del cetro (por el cual Aquiles jura vengarse de Agamenón), nos incita a pensar que podemos verlo “verdear en la montaña, vemos cómo el hierro lo separa del tronco, le quita las hojas y la corteza y lo convierte en objeto apto para servir de signo de dignidad divina”.⁵ Se aprecia que el cetro blandido es más que madera y hierro, es símbolo de poder y dignidad; y una mirada simbólica no puede dejar de incluir al árbol de donde fue cortado el tronco con el que se fabricó este instrumento, este signo que simboliza sabiduría, privilegio y elección. De igual forma que cuando Homero describe el arco de Pandaro,⁶ no puede dejar de pensar en la “cabra montés de cuyos cuernos

³ Camilo Arias Almaraz y Manuel Gomorra Parra, *Historia General de la Educación*, Secretaría de Educación Pública, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, Ediciones Oasis, p. 37, México, 1966.

⁴ Información bajada de: <<http://mpfiles.com.ar/mitologia/Homero.htm>>.

⁵ G. E. Lessing, *Laocoonte*, p. 111 (citando a su vez la *Iliada* I, v. 234-239). Tecnos, Madrid, 2010.

⁶ G. E. Lessing, *op. cit.* (fragmento). “El cuadro de Pandaro, del canto cuarto de la *Iliada*, es uno de los más acabados y de los que mayor poder tienen para suscitar imágenes y asociaciones con el lector. Desde que Pandaro toma el arco hasta que la flecha cruza los aires no hay un solo momento que no esté pintado, y todos ellos están tomados de un modo tan próximo y, con todo, tan diferenciados unos de otros que, aunque no supiera cómo se maneja un arco, sólo con esta pintura

¹ Noé Alva, *Fuera de la cabeza*, Kairós, Barcelona, 2010, p. 81.

² Julián Serna Arango, *Filosofía, literatura y signo lingüístico*, Universidad Tecnológica de Pereira, Siglo del Hombre Editores, Bogotá.

está hecho el arco, Pandaro había advertido su presencia entre las rocas y la había abatido, los cuernos eran de una magnitud desusada; de ahí le vino la idea de hacer con ellos un arco".⁷ Por ello que se puede concluir que el signo es físico pero el símbolo es virtual, es incluso una creación mental.

Homero, al relatar sus historias, pinta con detalles notorios cómo están interconectados los hechos, las situaciones y los objetos, y con ello nos involucra en la creación de las imágenes que dan cuenta de nuestro entendimiento y comprensión de la historia contada. Esto es la didáctica, un recurso fundamental en la enseñanza de cualquier contenido.

En esta didáctica del maestro desfilan signos, símbolos y expresiones que, amalgamados, intentan explicar mejor el contenido de nuestra comunicación. En el caso de la docencia, el signo es el maestro, también lo es el libro y el gis (tiza), pero el símbolo de la educación es la escuela; el signo es un mediador físico y perceptible que nos ayuda a configurar o a identificar un concepto, así por ejemplo, el signo de la educación preescolar es la joven educadora con su bata azul o roja y el niño pequeño, bien peinado y sonriente; pero el símbolo es un jardín de flores que serán cultivadas en las aulas del jardín de niños. También es importante señalar que varios signos constituyen un campo semántico, pero su interrelación es lo que les da sentido cultural.

Otro ejemplo, la escoba, el bote rotulado con la palabra *basura* —y la basura misma— forman parte del campo semántico donde se configura el concepto de limpieza, y éste, a su vez, está asociado al de higiene —que es de mayor rango— pero el de salud los engloba a los dos y todos los demás que estén asociados semánticamente con el cuidado del cuerpo, nuestra casa, la calle o nuestro barrio o ciudad. De esta forma, el signo, concatenado con otros, nos lleva a los símbolos reconocidos como la *Cruz Roja*, hospital, OMS, pero en medio de estos símbolos, están los signos de *jeringa* o de *cofia* de enfermera. Por tanto, en efecto, podemos afirmar que la semiótica es la ciencia de los signos, de signos que son evidencias de la cultura y de la comunicación humana.

En la docencia hacemos uso de signos y de símbolos cuando pretendemos comunicarnos con los alumnos, sólo que no se establece el proceso de comunicación si no se da previamente el de identificación

pod.ia aprenderlo. Pandaro sacó el arco, coloca la cuerda, abre el carcaj, escoge una flecha nueva y bien emplumada, apoya la flecha en la cuerda, con la muesca de la flecha encajada en la cuerda tira de las dos hacia atrás, la cuerda se acerca al pecho, la punta de hierro de la flecha se acerca al arco, el gran arco, curvado, se distiende de repente con sonido, la cuerda vibra con un zumbido, salta la flecha y vuela por el aire en busca de su presa." Información bajada de: <<http://www.wwdlp.com/texto.php?id2=3:136>>.

⁷ G. E. Lessing, *op. cit.*, p. 12.

y decodificación de los signos propuestos por el docente. De tal manera que la interrelación signica no se realiza y por consiguiente tampoco se da la comunicación, pues no hay el libre flujo (interrelación) de datos comunes. Es decir que para que haya comunicación entre dos o más sujetos, se hace necesario que cada uno de ellos procese en su estructura mental un análisis intrasignico, que ayude a depurar la construcción de las ideas, pues sin ello no es posible establecer una verdadera interlocución, que es la parte activa de la comunicación, siendo ésta, en sí misma, la parte potencial e intrínsecamente dependiente de la interlocución.

DE LO SEMIÓTICO A LO HERMENÉUTICO

Los signos generan imágenes y éstas, a su vez, provocan cosmovisiones, sin embargo, para que el sujeto tenga claro en su estructura mental lo que percibe, se hace necesario que ocurra el proceso de explicación, el cual se da cuando fijamos nuestra atención en un campo semántico y lo analizamos en sus partes; es decir, lo desmontamos para mirarlo e intentar comprenderlo. Entonces, la comprensión se logra cuando volvemos a armar el objeto o situación que observamos, o dicho en otros términos, cuando lo pasamos por el cedazo de la experiencia y lo reconstruimos, y ahí posiblemente creamos una nueva visión del objeto o de la situación. Así, en la docencia habremos de analizar para explicar, pero tendremos que reconstruir para comprender; pasamos de lo intrasignico a lo extrasignico, del análisis teórico a la experiencia reconstructiva, del análisis a la síntesis, de la deconstrucción a la reconstrucción, o mejor dicho, de lo semiótico a lo hermenéutico.

Ahora bien, si como dice Paul Ricoeur, la explicación es metódica, entonces la comprensión es lo que se explica de manera analítica, o dicho de otro modo, sólo aquello que hemos comprendido bien lo podemos explicar de manera detallada. Y este proceso de construcción de la explicación es íntimo, es mental e individual, y paradójicamente, en este proceso de construcción analítica de la explicación acudimos a un fino trabajo de desmontaje de los componentes del objeto y de la cosa, así, este proceso de construcción justo se da por la deconstrucción estructural del objeto o de la situación sociocultural analizada.

Y precisamente, eso que deconstruimos es el ingrediente sociocultural del objeto o de la cosa, pues procesando su desmontaje estructural, asistimos al mismo tiempo a la comprensión contextual de lo que se reconstruye, en el tiempo y en el espacio, en la memoria colectiva.

DEL PLANO CARTESIANO AL CONTINUUM DIALÉCTICO

Los procesos de observación, de escudriñamiento e indagación intelectual intencionados, los podemos entender en dos niveles, uno en el plano cartesiano y otro en el *continuum* dialéctico. En el plano cartesiano, el proceso de indagación es entendido como el ejercicio intelectual, racional y comprensivo que realiza el sujeto y que, para efectos de explicación didáctica, lo ubicamos en la cúspide de una pirámide de base triangular como se expresa enseguida. En principio está el sujeto contextualizado en la cúspide de la pirámide, se trata pues de un individuo que posee un acervo teórico sobre el objeto y la cosa, sobre la cultura y la ciencia específica; es un sujeto que conoce y aplica uno o varios métodos de indagación, sobre los hechos y las situaciones socioculturales.

Así, con ese acervo teórico, sociocultural y metodológico esgrimido frente a los objetos y las cosas, desmonta el problema del conocimiento, analiza y reconstruye; es decir, se construye para sí una explicación metódica del objeto y de la cosa, de los hechos o de las situaciones, y sólo después está en condiciones de comprender de manera holística todo el fenómeno en su presencia física y sociocultural; y luego así, puede explicar (enseñar), como buen docente que es, a sus alumnos y a sus lectores que esperan con expectación su ensayo, que les diga algo interesante, que si no es nuevo, por lo menos los motive para seguir manteniendo el interés por aprender.

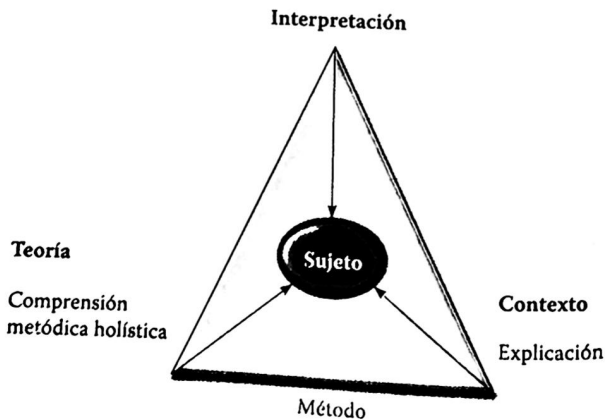


Fig. 5.1. El proceso de indagación.

Por otra parte, en el proceso que se da entre la explicación y la comprensión, en su estructura mental, el sujeto trata de generar imágenes y escenarios donde éstas se contextúan y toman forma activa. Pero sólo en la docencia, en la enseñanza, el sujeto enfrenta el problema de la interpretación para poder comunicarse con sus alumnos. Por tanto, el docente es exigido de ser un buen intérprete del texto y de las ideas del autor; pero sólo un investigador, un verdadero indagador que escribe, es capaz de construir conocimiento sobre los objetos y las cosas, sobre los hechos y las situaciones.

Así pues, la interpretación es en sí misma un proceso que oscila entre la explicación y la comprensión, por lo que la docencia, así entendida, es la expresión pendular de explicar y comprender, de interpretar y de comunicar; y sólo así se entiende al docente dubitativo, vacilante, expresivo y creativo cuando trata de explicar algo que simultáneamente está explicándose y comprendiendo. Así es la docencia, un *continuum* permanente de búsqueda (indagación), de construcción y deconstrucción, de explicación y de comprensión, intrínseca e intrasignica, extrínseca y extrasignica.

Ahora bien, desde la perspectiva del *continuum* dialéctico (siendo y dándose), el sujeto se encuentra en permanente transformación en todo su ser físico, bioquímico y sociocultural; es y deja de ser continuamente para transformarse en otro; quien a su vez es y deja de ser, modificándose para ya no ser el que fue. Así, en la docencia, cuando se dan los procesos de interrelación, de comunicación, de interlocución (como lo he explicado en líneas anteriores), tanto el docente como los alumnos se transforman mutuamente, de tal manera que ya no somos los mismos que iniciamos juntos un mismo curso o un seminario, nos hemos transformado en otros, es más, hoy, en este momento, no somos lo que fuimos ayer, hace unas horas, unos minutos, quizá segundos, dejamos de ser para estar siendo en el *continuum* de los contrarios; de afirmaciones y de negaciones, de caras y de rostros, de miradas y de máscaras, de árboles y bosques, de ramas y troncos. El *continuum* pasa del detalle al conjunto, de la explicación a la comprensión, del análisis a la síntesis. Y este es el proceso de una docencia responsable, donde el sujeto docente y los alumnos indagan, analizan y sintetizan; leen y escriben, observan y abstraen; deconstruyen y reconstruyen; donde el profesor genera conocimiento pero al mismo tiempo enseña, y lo hace de manera efectiva, si y sólo si logra explicarse y comprender la esencia del objeto y de la cosa, del objeto de su enseñanza (el contenido) y de ese concepto llamado ciencia, como lo afirma Chalmers.⁸

⁸ Alan F. Chalmers, *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, Siglo XXI, México, 1995, pp. 245.

¿CÓMO SE CONFIGURA LA PRÁCTICA DOCENTE?

El juguete viejo y la nostalgia de la infancia

Cuando observamos por primera vez, vemos caras de personas y representaciones físicas de los objetos, pero cuando escudriñamos, encontramos matices, colores, líneas de expresión y brillos en las caras, al igual que en los objetos. De la misma forma, un juguete de madera, que en esencia es un producto artesanal que aparentemente es igual a otro —por ejemplo un balero o un trompo—, si los observamos detenidamente, tienen particularidades que los distinguen entre sí; pueden presentar pequeños nudos en la madera con la que tomaron forma, quizá brilla más uno que otro, incluso desde el mismo ángulo, es decir, no se trata de un objeto producido en serie.

Ahora bien, ese objeto en manos de alguien adquiere cualidades que antes no tenía, se liga ahora a la experiencia de un propietario, se configura el proceso de asociación de imágenes, experiencias, tiempos y espacios vividos; por lo que ya no se trata de un simple trompo o de un balero de madera común, es un objeto impregnado de historia, de afectos, relaciones, circunstancias y experiencia. Hoy es mi balero preferido o el trompo maltratado de mi infancia.

Entonces, ¿quién compra un juguete viejo en el tianguis o en el bazar? O bien, ¿quién compra juguetes viejos recién hechos? Pues los compra el sujeto nostálgico de su infancia; y en esencia no se trata de un juguete viejo —pues acaba de salir del taller del artesano—, es un juguete totalmente nuevo, ¡ah!, pero eso no importa, lo que real-

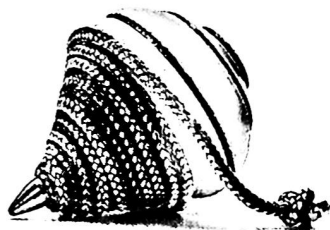


Fig. 5.2. Trompo de madera.



Fig. 5.3. Balero de madera.

mente compramos no es el objeto, sino su representación. Compramos su rostro configurado en nuestra conciencia de niños o de adolescentes, compramos el sabor, el olor, compramos las experiencias agradables pasadas, jugando en la tierra con nuestros amigos de infancia; compramos, pues, ese rostro de niños que forjamos en tiempos pasados, asociado a otros juegos hoy extintos como el “béli”, el “bote chutado”, las escondidas, la “roña”, la cuerda o las “choyitas” con las canicas de cemento, de vidrio o de madera. Adquirimos el juego y su entorno, no solamente el juguete.

CARAS Y ROSTROS EN LA DOCENCIA

De lo visible a lo imaginario

En el aula y en la calle, cuando vemos las caras de las personas o de los niños, en efecto vemos su color, sus ojos, la boca, la nariz, las orejas o el cabello, pero eso y nada más. Incluso podemos hacer una fotografía de esas caras y captamos en conjunto los rasgos mencionados. De esta manera, las caras quedan prendidas al cuello, a los hombros, al tronco, a las piernas y los brazos de los sujetos; en cambio, los rostros se asocian a nuestra imaginación, a nuestros recuerdos, a la historia que construimos juntos, en circunstancias —de tiempo y espacio— de coincidencia voluntaria o coyuntural. Así, la fotografía de la cara no importa, lo importante es que sirve de instrumento para recordar el rostro; vemos la cara, pero miramos el rostro: el rostro que construimos nosotros con nuestra imaginación.

Pero, ¿cómo se construye la docencia? Esto de entrada resulta difícil definirlo, en cambio, sí podemos preguntarnos y preguntar a nuestros colegas cómo se han hecho docentes y en qué momento se consideran maestros, y ¿por qué no?, cómo aspiran a ser profesores. Se puede pensar, de pronto, que ser docente, maestro y profesor es lo mismo, y no falta razón para considerarlo así, en nuestra cultura latinoamericana se les considera sinónimos; sin embargo, corresponden a tres procesos distintos; por ejemplo, ser docente es únicamente dar clases, maestro es dominar el contenido y el método, con maestría; pero ser profesor implica no sólo una preparación de alto nivel y de excelencia, sino también tener la capacidad de innovar en el ámbito educativo y comprender al estudiante como unidad total, con su historia, su contexto sociocultural y potencialidades.

Pero más allá de las demarcaciones conceptuales, es muy importante considerar cómo nos explicamos la docencia y cómo la comprendemos para luego decidir cómo comunicarla a nuestros alumnos.

CONOZCAMOS AL MAESTRO

El de carne y hueso

Ahora bien, anteriormente se ha abordado el tema de la percepción y la comprensión, pero también es cierto que en medio de estos conceptos se sitúa la explicación, y al final de los tres se da el acto de comunicación; es decir, aquí se proyecta el rostro de la docencia, con sus esencias encubiertas, no visibles, sin ellas sólo veríamos la cara, pero no el rostro. Y en efecto, un profesor tiene rostro, en cambio un docente sólo es su cara, su presencia y su ausencia.

Por otra parte, las formas de relación entre profesores y estudiantes en el aula determinan, en gran medida, el éxito del trabajo académico en los cursos y seminarios. Así, por ejemplo, el magnetismo docente hace que el grupo esté atento a lo que dice el profesor, porque lo sabe decir bien, atrae la atención de los alumnos con su elocuencia, con su dominio de los tiempos y la entonación de su dicción y con el control del espacio donde se desplaza, el docente es un actor,⁹ es un histrión, pero ante todo es un especialista que es competente en la enseñanza de un contenido. Combina bien la socioemotividad con la disponibilidad de escucha de sus alumnos, construye un buen clima de trabajo académico, explica bien, soporta bien sus ideas con recursos didácticos y audiovisuales.

En síntesis, su docencia invita a leer, a discutir y a reflexionar; enseña con el ejemplo, pues se trata de un buen maestro. Pero si queremos verdaderamente conocer al maestro de carne y hueso, pongamos atención en sus movimientos corporales, en el uso del tono de su voz, en la profundidad de su mirada y en el lenguaje de sus manos; y detengámonos en cómo sostiene el texto con su mano derecha para enfatizar la explicación con la izquierda, la mano de la ciencia y el raciocinio, y de igual forma veamos cómo enfoca la mirada con una leve inclinación de su cara, si lo hace a la izquierda explica, si lo hace a la derecha, contempla y admira.

Ahora bien, observemos cómo se mueve en el espacio y en el tiempo, la pausa y la entonación envuelven el ritmo de la explicación, pero el uso del espacio áulico dice más de lo que vive el docente que de lo que sabe; en otros términos, podemos estar diciendo cosas interesantes, pero si surcamos siempre el mismo camino, terminamos más pronto con las suelas de nuestros zapatos y nuestras ideas sólo habrán rebotado de un lugar a otro, descontroladas, inconexas e inciertas.

⁹ Fernando Vázquez Rodríguez, *Oficio de maestro*, Facultad de educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2000, p. 39.

No obstante, cuando vemos a un maestro dando clases podemos ver su ropa, su peinado y su calzado, pero además de eso, vemos sus notas manuscritas o su conferencia previamente revisada e impecablemente respaldada con imágenes, ejemplos didácticos o simplemente escuchamos su expresión oral. Pero también vemos y apreciamos cuando un maestro improvisa su lección, su clase o simplemente habla y habla de asuntos del dominio público, pero no nos enseña nada. Observemos al docente y busquemos en él al profesor, si lee para sí mismo quizá siga siendo un gran maestro de la lectura, pero si pasea su mirada entre los ojos de sus estudiantes, de su auditorio, posiblemente les enseñe algo nuevo. Por eso digo que la pausa en el hablar se enfatiza con la cadencia en el mirar; y en ambas expresiones hay una suerte de estética de la voz y de la mirada, la voz del profesor y la mirada del maestro, ese que enseña siendo en ese instante, en contrario del que posa e imita. Así pues, el maestro enseñando, enseña, pero enseñando también aprende.

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS PARA EL EJERCICIO DE UNA PRÁCTICA DOCENTE EFECTIVA

Las exigencias de la realidad educativa actual

En la docencia habremos de ser competentes para dar una clase o para explicar un tema de un curso o de un seminario, no obstante, existen otras competencias no visibles en el maestro que son determinantes en la configuración del estilo docente. De tal manera que en la práctica docente se expresan diversas competencias que el maestro ha ido amalgamando a lo largo de su vida profesional, incluso es cierto que dicho proceso de acomodamiento docente no siempre es consciente por parte del maestro (lo cual, sin embargo, es evidente en el aula) y quienes primero identifican el estilo de dar clases del maestro son precisamente sus alumnos.

Pero, ¿qué son las competencias docentes? De acuerdo con M. J. Camellas, "se considera como competencia aquella habilidad que permite la ejecución correcta de una tarea",¹⁰ es decir, se trata de un saber y

¹⁰ María Jesús Camellas (coord.), *Las competencias del profesorado (para la acción tutorial)*, Praxis, Barcelona, 2002, p. 19.

de un saber hacer, amalgamados, aplicados en un contexto relevante para los sujetos. En cuya perspectiva se puede afirmar que el maestro define su perfil docente a partir del dominio de contenidos, procedimientos y actitudes, que ha ido recogiendo del contexto donde ha actuado, pues hoy sabemos que en el ejercicio de su práctica profesional, este maestro de grupo asimila estilos y modelos de enseñanza de otros maestros que —cuando ha sido estudiante y le han dado clases— lo han subyugado y reconoce en ellos virtudes didácticas que se convierten en referentes dignos de emular y así, si no todos los maestros, la mayoría ha conformado su estilo de enseñar a partir de esas referencias de cuando fue alumno; lo que no necesariamente exige que esta experiencia se haya dado o se dé en un contexto áulico.

En esta perspectiva, diversos autores coinciden en señalar que el maestro “de banquillo” se distingue por el dominio estratificado de distintas competencias cuando prepara y desarrolla su clase, por una parte es gestor del contenido y por otra es operador didáctico en el aula, trasladando el deber ser pedagógico al grupo, con la finalidad de que éste lo incorpore a sus aprendizajes, vía las recreaciones, ejercicios y reflexiones. Pone en práctica lo que Anderson (citado por Altet) denomina *habilidades profesionales*, las cuales “son de orden cognitivo, afectivo, conativo y práctico. Asimismo, éstas son dobles: de orden técnico y didáctico en cuanto a la preparación de los contenidos, pero también de orden relacional, pedagógico y social en cuanto a la adaptación a las interacciones en clase”,¹¹ lo que hace de la docencia una práctica profesional *sui generis*, con expresiones particulares en cada grupo y en cada caso.

Además de la experiencia del maestro que da la clase, en la docencia se cruzan otros factores como su cultura local, sus hábitos y rituales, que en corto tiempo se convierten en previsible para el estudiante atento a la actuación docente de su maestro. Uno de esos factores importantes que se evidencia en la práctica docente es lo que Perrenoud¹² (refiriendo a Tomás de Aquino y a Bourdieu) denomina *habitus*, que “es el conjunto de nuestros esquemas de percepción, evaluación, pensamiento y acción. Gracias a esta estructura estructurante, a esta gramática generativa de prácticas (Bourdieu, 1972), somos capaces de enfrentar, al precio de pequeñas acomodaciones, una gran diversidad de situaciones cotidianas”.

De esta manera, el cerebro le da sentido a nuestras decisiones y acciones, logrando que después de una clase en el aula nos sintamos satisfe-

chos porque conseguimos el propósito que nos planteamos, sin tomar en consideración que probablemente los alumnos no nos hayan comprendido del todo.

En otro sentido, cabe la reflexión de que la práctica docente activa se transforma día a día, a condición de que el maestro genere y conserve una motivación lo suficientemente sólida para estudiar, aprender y sistematizar su propia experiencia. Y aquí no basta con hablar de la práctica docente como experiencia, sino que, además, se requiere que el docente escriba sobre su propia práctica profesional, lo que seguramente le dibuja un escenario distinto a cuando sólo habla de ella, pues el acto de leer y de escribir es un ejercicio completo que ayuda al maestro a construir conocimiento y, al mismo tiempo, lo va entrenando para convertirse, en el corto plazo (con disciplina, trabajo y esfuerzo), en escritor especializado sobre la experiencia propia en su práctica docente. Posteriormente podrá abordar con eficiencia otros temas que lo motiven y le interesen para investigarlos, para lo cual siempre será exigible cubrir una etapa previa de documentación.

Pero, ¿cuáles son los elementos conceptuales, empíricos y metodológicos que constituyen las competencias básicas para una práctica docente efectiva? En primer término, habremos de partir del contenido de la enseñanza, pues para enseñarlo se estudia en la escuela normal o en los institutos y universidades que ofrecen carreras y especialidades en el campo de lo educativo.

En segundo lugar, nos planteamos el problema de cómo enseñar el contenido, es decir, enfrentamos el problema del método, las herramientas y los procedimientos, pues en la docencia no basta el saber, se requiere, además, saber cómo enseñar, así como conocer y saber usar los recursos con los que apoyaremos nuestra tarea educativa. En el tercer nivel, habremos del sujeto de la enseñanza del contenido, el estudiante, el alumno que acude a la escuela a aprender dicho contenido.

Por eso es que tenemos necesidad de conocer cómo es el alumno y el grupo al que pertenece. Pero además de los tres campos de dominio señalados, el maestro necesita saber comunicarse con sus alumnos, lo que demanda el dominio de los recursos de la comunicación efectiva en el aula, partiendo de sus herramientas naturales, como su palabra, su escritura y su presencia. Así, saber decir se convierte en una exigencia para el maestro de hoy, pues ha de ser claro, preciso y conciso en lo que explica y comprende. Así que siempre es útil coartar una clase con conceptos y afirmaciones cuyo contenido dominamos, que no solamente han de ser claras y precisas sino ciertas; luego expliquemos y abordemos el tema desde diferentes ópticas.

¹¹ L. Paquay, M. Altet y E. Charlier, Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro (Estrategias y competencias)*, Fondo de Cultura Económica, México, 2005.
¹² *Op. cit.*, p. 266.

Todo lo anterior puede ser bien sabido y bien planificado, bien dicho y bien sustentado, pero de poco sirve si no nos comunicamos bien con nuestros alumnos, es decir, si no nos entendemos es porque no comprendemos la explicación, lo cual probablemente se deba a que no tuvimos la capacidad de ser claros, precisos y certeros. En resumen, una práctica docente efectiva se construye, desde esta perspectiva, cuando en el docente se conjugan las cinco competencias básicas siguientes:

- Competencia en el saber: el dominio profesional del contenido.
- Competencia en el saber hacer: el dominio del método y los recursos.
- Competencia en el conocer: el dominio en el conocimiento del sujeto y su entorno.
- Competencia en el saber decir: el dominio de la palabra, la expresión y el espacio.
- Competencia en el saber convivir: el dominio en la comunicación y las relaciones afectivas.

Como puede apreciarse, al maestro le interesa demostrar que es buen docente, que domina el contenido de su materia, pero también le interesan el sujeto, el alumno, el aula y su contenido; además, al profesor le interesa cómo piensan sus alumnos, cómo perciben y cómo le dan forma y sentido a su pensamiento, le interesa investigar para saber, para conocer e innovar; le interesa sentirse poco sabio para poder aprender en cualquier circunstancia; al profesor le interesa indagar, escudriñar, para luego elaborar, sintetizar y organizar, para luego comunicar. Y así, al maestro le interesan sus alumnos, pero al profesor le interesan más quiénes son sus alumnos, qué potenciales tienen y qué limitaciones les aquejan; pero principalmente al profesor le interesa seguir siendo maestro. Más allá de ello, al maestro le interesa dejar entre sus alumnos la sensación de que algo nuevo les ha enseñado, una forma de moverse en su espacio, una mirada más allá del texto, un nuevo concepto, o la duda sobre una expresión, sobre una palabra; o la certeza de que los vimos a los ojos, de frente a nuestros alumnos, y los hicimos partícipes de nuestro pensamiento, de nuestra experiencia y de nuestro texto.



CAPÍTULO

6

Procesos de formación académica en el posgrado

La formación académica en el posgrado es fundamentalmente de élite, pues más allá de estar de acuerdo con el principio democrático de abrir las oportunidades para todos, los verdaderos estudiantes y egresados de este nivel educativo han de ser los mejores en el campo de su disciplina.

A. ALANÍS HUERTA

SEMINARIOS, CURSOS Y TALLERES EDUCATIVOS

El ámbito del posgrado está constituido por diversos campos semánticos, entre ellos se pueden citar la disciplina para el estudio, el esfuerzo intelectual, el deseo de saber, el deseo de pertenecer y por supuesto, el trabajo científico. Respecto del trabajo en el posgrado, éste se sitúa entre el curso y el seminario, aunque a veces se incorpora el taller educativo como recurso de emergencia, principalmente cuando se trata de resolver un problema o ejecutar una tarea conjunta. A veces, el curso hace uso de la conferencia magistral, el seminario de los conversatorios, pero todos utilizan el texto como referente cualitativo de discusión. ¿Pero en qué consisten estos tres recursos metodológicos?

EL CURSO

El curso propiamente dicho es la exposición temática previamente preparada, con base en notas manuscritas o estenografiadas, y hoy, in-

cluso se apoya en diapositivas digitales, pero todavía a finales del siglo pasado aún era común ver el rotafolios en los salones de clase, como un mudo ayudante del maestro, era un artefacto que comenzaba por descubrir sus notas de colores; y digo que era un mudo ayudante por su postura discreta, cabizbaja, en una esquina del estrado magistral.

En cuanto el docente lo ocupaba, comenzaba a hablarnos con un lenguaje de hojas blancas que se doblaban hacia arriba y hacia atrás para descubrirnos sus signos y colores de plumón, con movimientos cadenciosos de joven ayudante que se peina hacia atrás, descubriéndose la frente; con respeto y reverencia ante el atento estudiante, rotando en reversa y hacia arriba cada capa de texto: ese era el rotahojas, un valioso auxiliar del docente. Pero antes de la era de la tecnología educativa, el curso era de viva voz y letra del maestro, que repasaba sus notas a mano, algunas amarillentas y gastadas por el tiempo y por tanto usarlas de salón en salón; o bien, había profesores que se tomaban el tiempo de hacer dibujos al pastel, en el verde pizarrón, para ilustrarnos las partes de la célula o el martillo o el timpano o el lóbulo del oído.

Por supuesto, como todo buen curso, después de la exposición del maestro no faltaban las preguntas temáticas de repaso, de repetición o las de investigación. También, desde luego, la temida tarea, que nos robaba descaradamente una buena parte del tiempo de juego, nos entretenía, cierto, pero igualmente que nos hacía responsables poco a poco. Así que con el curso, el maestro enseñaba y los alumnos aprendíamos lo básico, pero de manera ordenada.

En la actualidad, lo que queda del curso es su orden sistemático, respaldado por ejemplos e informaciones complementarias, donde los alumnos encuentran datos y diversos enfoques de tratamiento temático. Aunque quizá la versión más depurada que hoy tenemos del curso es la conferencia temática magistral, con el apoyo de recursos audiovisuales. Y por supuesto, la requerida atención del alumno.

EL TALLER EDUCATIVO

En el taller se trabaja, se construye y se termina un producto específico, en él se demuestra y se enseña a hacer. Un taller requiere herramienta y materia prima, el dominio del procedimiento y de la pericia en el uso de los utensilios.

El taller educativo requiere la disposición de materiales al alcance de los "talleristas", como son los textos fotocopiados, libros, artículos de revista, y resúmenes (*abstracts*) especializados; y por supuesto, los talle-

res educativos requieren una directiva clara que indique lo que se va a hacer. Y aquí sí es posible el trabajo en equipo y la división de tareas, pues el objeto es hacer, construir, demostrar y terminar un producto.

En el ámbito áulico, no todo lo que se considera taller educativo lo es, e incluso, se ha abusado de este recurso, con frecuencia para cubrir ineficiencias docentes, haciendo que los alumnos trabajen. ¿En qué perspectiva y con qué propósito? No importa, si con ello se cubren las horas de la materia y se puede mantener la imagen de profesor cooperativo y abierto. En los programas de posgrado, a pesar del cuidado que se tiene y la responsabilidad que se asume, todavía se puede observar este tipo de escenarios didácticos en el aula; aunque bien vale la pena precisarlo, en el posgrado no es muy útil (y por lo mismo es muy poco recomendable) el uso del taller educativo, pues se han de fomentar más la argumentación en las discusiones, la participación fundada en la construcción del conocimiento y, principalmente, la producción individual escrita para la puesta en común en el seminario.

EL SEMINARIO

Algunos antecedentes

Un seminario¹ es un espacio fértil para la siembra de las ideas, para que germinen otras nuevas, para cultivarlas y cosecharlas. El seminario convoca y congrega, obliga a leer y a discutir, a reflexionar y a conformar una postura teórica. En el seminario se fomenta y se fortalece la reflexión individual, pero por tratarse de un enfoque metodológico para grupos pequeños, las reflexiones individuales de los sujetos se nutren de las posiciones de los otros, de las polémicas y de las controversias; pero aceptando que nadie tiene la verdad absoluta, pues la verdad la tiene cada sujeto, aunque para saber la verdad habremos de comenzar bus-

¹ Para la estructuración de este breve recorrido histórico sobre los orígenes del seminario, como modalidad metodológica privilegiada en los estudios de posgrado, he tomado notas de obras que tratan ampliamente el tema de la historia de las ideas y de la filosofía; de la educación y de la pedagogía, entre ellas, *Historia de la pedagogía* de N. Abbagnano y A. Visalberghi; *Historia de las ideas pedagógicas*, de Moacir Gadotti; *Historia de la educación y de la pedagogía*, de José Manuel Villalando; *Fundamentos de educación*, de Jaime Sarramona; *Historia general de la educación*, de Camilo Arias Almaraz y Manuel Gomora Parra. Pero también es muy importante dejar aquí mi reconocimiento para el sacerdote jesuita Augusto Orlóñez, por su sencillez en la expresión y la escritura del texto *Anotaciones sobre el seminario investigativo*, de la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia, el cual he tomado como fuente principal de referencia, por la lucidez didáctica con que aborda el tema. Los datos bibliográficos se presentan en la bibliografía, al final del libro.

cando en nosotros mismos, por medio de procesos de diálogo entre los sujetos del seminario y consigo mismo.

Pero, ¿qué es lo que entra en juego con el diálogo de dos y con el propio sujeto? En un principio, el interés común por el saber; segundo, la experiencia, y tercero, la capacidad de construir acuerdos, los cuales se logran a partir de procesos de diálogo, siendo los consensos el consecuente y éstos a su vez el antecedente del acuerdo mencionado. Así, el diálogo es el puente metodológico que ayuda a construir la comunicación entre los sujetos del seminario.

Pero si algo distingue a los estudios de posgrado en las ciencias de la educación es la aplicación del seminario como recurso metodológico para el desarrollo del pensamiento y se trata de una modalidad de enseñanza y aprendizaje que nace en el año 380 a. C., con Platón; considerando que al seminario se le reconoce por el uso de textos y se inaugura justamente con la Academia Platónica. Y luego, en el horizonte histórico retrospectivo del desarrollo del pensamiento científico occidental, encontramos con mayor claridad al seminario en Aristóteles, en San Agustín, Alcuino, Juan Casiano, Abelardo, San Anselmo, Santo Tomás y en San Ignacio de Loyola. Pero, ¿cómo se construyó el seminario de análisis, de discusión y reflexión que hoy conocemos en los estudios de posgrado? Hagamos un breve recorrido histórico.

El seminario en Sócrates, Platón y Aristóteles

Mathemata y trivium

Para comprender bien la importancia de la enseñanza griega, habremos de referirnos a los pitagóricos de la Escuela de Mileto (siglo VI a. C.), donde se enseñaban los *mathemata*,² pues para ellos la base de toda educación eran los números; así, se enseñaba un *trivium* de geometría, astronomía y música, cuyos conocimientos se aplicaban en el diseño de planos, líneas, superficies y volúmenes; de igual forma que en los acordes musicales y en el movimiento de los astros. Respecto de Sócrates, se ha afirmado que “no escribió nada. Se sabe que nació en 477 o 469 a. C., que vivió siempre en Atenas, menos cuando tuvo que participar como soldado en campañas guerreras”.³

² N. Abbagnano y A. Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, México, 1995, p. 53.

³ Abbagnano, *op. cit.*, p. 63.

También ha trascendido, en el lenguaje popular, una frase atribuida a Sócrates: “Yo sólo sé que no sé nada”, la cual ha transitado el tiempo y el espacio como algo perenne. No obstante, su origen lo encontramos en *La ironía Socrática*,⁴ cuando le dice a su amigo que a pesar de lo que expresó la pitonisa (que profetizaba el porvenir), en la colina de Delfos, que de todos los hombres, Sócrates era el que más sabía, éste le respondió:

Claro que no, amigo. No el que más sabe. Sólo el más sabio —¿Cómo está eso? No entiendo la diferencia... —Pues bien, te lo digo yo, Sócrates: erudito es el que sabe. —¿Entonces el sabio? —El sabio es el que no sabe... —¡Vamos Sócrates, no tiene sentido lo que dices! Si la pitonisa dijo que tú eres el más erudito de los hombres, es porque por lo menos sabes alguna cosa. —Sí. ¡Yo sé algo que las personas que creen saber no saben! —Ah! ¡Ya ves, Sócrates! El sabio no podía ser un ignorante. —El verdadero sabio es el que sabe... ¡que no sabe nada!”

Por una parte, el método socrático para el desarrollo del pensamiento pone el énfasis en la tarea de poda de las malas hierbas, es decir, ayuda a limpiar la entrada al campo fértil de las verdades; y esta es la primera de las funciones del seminario: poner en evidencia los errores y los vicios del pensamiento y del lenguaje, poner al descubierto, en la mesa de discusión, las mentiras, los engaños, las hipocresías y la simple verborrea. Se trata de una especie de purificación de la inteligencia y de una preparación para la verdad, y para ello, Sócrates utilizaba la ironía para fustigar la aparición de lo encubierto, de lo esbozado en las expresiones y en las actitudes. Pero, además, sembraba la duda en el seminario para estimular “el deseo de pensar”. En suma, la ironía socrática se reduce a:

Hacer que el interlocutor se confiese ignorante, lo que es el primer paso a la sabiduría, el choque salutarífico que disipa el torpor intelectual. En este procedimiento aparece con frecuencia la ironía, en el sentido común del vocablo, porque Sócrates abre el diálogo con grandes declaraciones de ignorancia y desmesurados elogios a la sabiduría del interlocutor, que éste acepta lisonjeado; pero al final se pone de manifiesto que el único sabio es Sócrates, que por lo menos sabe que no sabe.⁵

Como puede apreciarse, Sócrates aplicaba dos posturas y actitudes en esos encuentros sobre la búsqueda de la verdad; a quienes no eran sus amigos les aplicaba la ironía de manera dura y, a veces, hasta agresiva e

⁴ Christian Roche y Jean-Jacques Barrère, *Sapiencia y artimañas de Sócrates, el filósofo de la calle*, Ediciones Tecolote, México, 2007, p. 171.

⁵ N. Abbagnano y A. Visalberghi, *op. cit.*, p. 65.

inquisidora, pero ante un amigo, en cambio, ironizaba sin ofenderlos, era más condescendiente. Los cuestionaba, sí, pero amigablemente, no los fustigaba, con ellos no fingía que no sabía nada: a sus alumnos y amigos los ayudaba a encontrar sus propias verdades. Y en México, la historia registra que Benito Juárez aplicaba más o menos esta máxima socrática, cuando afirmaba que a los amigos se les aplicaba la ley al igual que a sus enemigos; pero a los amigos se aplicaba "la ley y gracia" y a los enemigos simplemente la ley.

Por otra parte, Sócrates aplicaba con sus alumnos la mayéutica, es decir, les ayudaba al trabajo de parto de las ideas, a dar a luz esas ideas que los propios sujetos ignoraban que poseían. Así, la mayéutica era un buen recurso metodológico para propiciar, por medio de una secuencia de preguntas, que los sujetos construyeran sus propias ideas.

En tal sentido, la mayéutica se aplicaba en el terreno limpio y fértil, que emergía después de la depuración irónica del campo; y sólo luego del trabajo sucio previo para la limpieza de errores y obstáculos, eran posibles la siembra y la fertilización de las ideas que habrían de germinar en cada sujeto, una vez que hubiera explorado su propio interior.

Por ello la escuela socrática se convirtió de forma genuina en un auténtico *seminarium* de futuros maestros e investigadores, quienes formarían grupos de discípulos, ávidos de conocimientos y de saberes que únicamente lograban los grandes maestros, así que los maestros guiaban a sus alumnos en estas búsquedas intelectuales, siendo el diálogo directo, hábil y certero la base metodológica por excelencia para encaminarlos en esa aventura del conocimiento. Con la utilización del método socrático se estimula el desarrollo del pensamiento y le ayuda al discípulo en la construcción de sus elaboraciones conceptuales, en breve este método por excelencia estimula la construcción intelectual abstracta de las ideas, a la vez que facilita su traslado al terreno de lo fáctico para resolver problemas.

En lo que respecta a Platón, éste estuvo cerca de Sócrates durante casi 20 años, de él aprendió la disciplina del pensamiento analítico, dialógico e inteligente. Y precisamente, con sus enseñanzas, las del gran maestro, Platón fundó su escuela de pensamiento analítico llamada la Academia, muy cerca del templo de Akademos y de Atenas. En su escuela se enseñaba un *trivium* de "filosofía, matemáticas y astronomía",⁶ así, se estimulaba el desarrollo del pensamiento analítico a partir de la disciplina matemática, la capacidad de observación del universo y su

entorno inmediato por medio de las bases astronómicas y, por supuesto, con la enseñanza de la filosofía se estimulaban la reflexión y la configuración de las ideas y los pensamientos sobre el mundo circundante.

Así, la escuela platónica no pretendía enseñar los conocimientos universales, sino ayudar al alumno a descubrir su propia verdad guardada como reminiscencia de vidas y cuerpos anteriores. Como buen alumno socrático, Platón ponía en juego sus habilidades sofísticas y utilizaba el diálogo inducido, pero no impositivo; utilizaba la ironía purificadora para que el alumno liberara su cabal inteligencia y la aplicara en la solución de problemas concretos.

Con ello se daba inicio a la contrastación de la teoría con la práctica. Y bien vale precisarlo, Platón no enseñaba por obligación, sino por vocación y convicción, e incluso por necesidad de liberación individual e intelectual. Así, con Platón se inaugura esa especie de formación de las élites de los hombres del poder; las del poder de las ideas, de la seducción por la palabra y la personalidad que subyuga; eso era esencialmente la Academia, una congregación de élite, una élite de maestros que formaba sus propios grupos de aprendizajes; y uno de esos discípulos destacados, quizá el más importante, "es Aristóteles, natural de Stagira, en Macedonia (384-322 a. C.);"⁷ quien al fundar el liceo establece que es la razón el rasgo que distingue al hombre de los animales. Platón llegó con Sócrates a los 20 años y estuvo cerca de él hasta los 40, y Aristóteles también entró en la Academia a los 20 años, pues se consideraba que después de esa edad el estudio era para los verdaderamente capaces y disciplinados.

A Aristóteles se le consideraba el discípulo más importante de Platón, podemos decir que, al igual que sus maestros, fundó su escuela cerca de un templo, el de Apolo Likeios; Platón fundó la academia cerca del templo de Akademos; pero quizá lo que distingue a Aristóteles de Platón y de Sócrates, es que enseñaba en los espacios abiertos, en los jardines, por eso a su escuela, el liceo, se le conocía como peripatética, abierta y amebulante. Probablemente en Aristóteles encontramos el verdadero origen sobre el desarrollo del pensamiento, particularmente la sobrevaloración de lo intelectual sobre lo manual, pero a la par de esta supremacía se pone el acento en la formación moral del ciudadano, destacándola como una virtud que se busca alcanzar, pues en el liceo se privilegiaba la enseñanza teórica y se excluía a los incapaces para el trabajo intelectual vinculado con la experiencia sensible como condición previa para lograr el

Aunque vale decirlo, se trataba de un desarrollo intelectual vinculado con la experiencia sensible como condición previa para lograr el

⁶ S. J. Augusto Ordóñez, *Anotaciones sobre el Seminario Investigativo*, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, p. 17, 2005. Citando a S. J. Jaime Velez Correa, *Historia de la Filosofía y Medieval*, San Juan Eudes, Bogotá, 1961.

⁷ Camilo Arias Almaraz y Manuel Gomorra Parra, *Historia general de la educación*, Secretaría de Educación Pública, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, Ediciones Oasis, México, 1966, p. 53.

entendimiento, el cual se produce porque el sujeto posee la potencia de lograrlo, una potencia que identifica a los objetos reales y los integra a la estructura mental que ha sido entrenada y depurada de "la basura intelectual", y es a partir de aquí que se inicia el proceso de intelección. Con Aristóteles el seminario de discusión y análisis se perfeccionó a tal grado que, partiendo de una información y problemas previos planteados por el maestro, los interlocutores seminaristas ponen en juego sus dotes intelectuales y analíticas, en el proceso de depuración y esclarecimiento de las ideas, estableciendo como tarea importante las síntesis de las discusiones a cargo de uno de los discípulos más avanzados.

Y precisamente, uno de estos alumnos destacados fue Teofrasto, a la postre su sucesor, quien perfeccionó el concepto de liceo, dotándolo de grandes y bellos jardines para las reflexiones al aire libre, salas de clase, habitaciones de descanso para la eventual estancia de los mejores alumnos (una especie de becados), además de una gran cantidad de libros para la enseñanza y el estudio. Bajo este modelo del liceo, el maestro escogía a sus alumnos y preparaba a los mejores para asegurar su sucesión, de entre sus alumnos destacados, sus seguidores y amigos, construyendo lazos muy cercanos a los familiares.

En su época, Aristóteles debió ser muy reconocido por su erudición y sapiencia, pues el propio Filipo de Macedonia le encargó la educación de su adolescente hijo Alejandro ("El Grande"), a quien por su comportamiento rebelde regañaba con frecuencia; y a estas reprimendas o llamadas fuertes de atención (que se hicieron célebres en Macedonia) se les conoció como "filípicas"; y quizá Filipo ya no sabía qué hacer con Alejandro y por eso llamó al más reconocido y célebre maestro, a Aristóteles.

Gracias a esta relación docente que se creó entre el maestro y Alejandro, se puede entender que éste le haya ayudado para mejorar la infraestructura del liceo, y posteriormente, con las enseñanzas de su maestro, Alejandro fundó el museo de Alejandría, con gran influencia helénica y hebrea; habiendo florecido esta ciudad de manera sorprendente en el campo de la cultura, particularmente de las artes y la ciencia en el norte de África, lo que sería luego la esplendorosa Biblioteca de Alejandría, la cual, lamentablemente fue destruida en medio de un conflicto religioso entre judíos y cristianos.

En resumen, se puede admitir que con Sócrates se sientan las bases del seminario como instrumento metodológico de discusión, análisis y reflexión, pero se llega únicamente al nivel de lo verbal, por ello se le conoce a esta etapa como la "escuela del diálogo" (con Sócrates), a la de la academia de Platón como la "escuela del libro" y a la de Aristóteles podríamos denominarla la "escuela de la razón". Es importante mencionar que cada

una de éstas funcionaba con códigos de congregación religiosa, con principios fundantes de logia y de claustro y, por supuesto, con líderes teóricos y científicos que formaban poco a poco a sus sucesores, dedicándoles tiempo especial a los discípulos más avanzados y disciplinados, en los que veían potenciales de liderazgo, de sabiduría y de dirección de grupos. Estos discípulos eran los encargados de hacer las síntesis y relatos de las discusiones en los seminarios.

Influencia de la cultura grecorromana en la conformación del seminario

Una característica distintiva de la escuela griega, desde Sócrates hasta Aristóteles, es la convivencia del maestro con sus discípulos, una convivencia cercana y prolongada con la élite del grupo; era una relación de amistad, de estudio y reflexión sobre los temas de este segundo *trivium* (gramática, retórica y dialéctica), que se enmarcaban en un clima austero, pero cordial, lo que le daba al mismo tiempo tintes de familiaridad. Entre la escuela griega y la romana encontramos grandes diferencias conceptuales; mientras que en la griega se privilegiaba el desarrollo del pensamiento analítico, en la romana apreciamos una orientación profundamente religiosa y militar; y en medio de estas dos expresiones encontramos el florecimiento del derecho y la retórica como instrumentos prácticos para conciliar el sentido pragmático del militarismo, con la justificación del uso de la fuerza por la defensa del territorio, la religión y los valores de la antigua Roma.

No obstante estas diferencias conceptuales, con la unión de las dos escuelas se consiguió una gran fortaleza en la cultura, en la educación, el deporte y la política, por lo que si se pudiera hablar de la existencia de una cultura proyectada hasta nuestros días, tendríamos que reconocer que es la cultura grecorromana la que sentó las bases del desarrollo del pensamiento occidental, habiendo incorporado, además, las aportaciones posteriores del cristianismo de San Pablo de Tarso hasta San Agustín de Hipona. Se puede afirmar, sin embargo, "que los griegos realizaron la síntesis entre la educación y la cultura: dieron enorme valor al arte, a la literatura, a las ciencias y a la filosofía. La educación del hombre integral consistía en la formación del cuerpo por la gimnasia, en la mente por la filosofía y por las ciencias, y en la de la moral y los sentimientos por la música y las artes".⁸

⁸ Moacir Gadotti, *Historia de las ideas pedagógicas*, Siglo XXI, México, 2004.

De San Agustín a la escuela palatina

A San Agustín (354-430)⁹ se le conoce como uno de los doctores de la Iglesia e incluso forma parte de ese periodo conocido como la *Patrística*, integrada por los padres de la Iglesia. Este movimiento cultural, que se considera la consolidación de las bases del cristianismo, paradójicamente se establece cuando muere el último de los apóstoles; por lo que a los padres de la Iglesia¹⁰ se les reconoce como intérpretes del cristianismo, ellos ya no tuvieron la oportunidad de vivir la experiencia con Jesús.

La Patrística tiene dos tradiciones: la griega, proveniente de Alejandría, representada por Clemente, y que se caracteriza por ser más abierta y comprensiva. "No derroca el antiguo saber, sino que se basa en él para lograr la verdad, máxima aspiración del cristianismo."¹¹ No sucede así con la tradición romana, representada por San Jerónimo, que se muestra reacia e intransigente contra todo aquello que parezca pagano.

En San Agustín, encontramos una profunda dedicación al desarrollo del entendimiento por medio del intelecto, combinando raciocinio con moral, es decir, en él se privilegia el desarrollo intelectual pero buscando servir a los demás; asimismo, se aceptaba que la verdad estaba ahí, en la realidad, al alcance del sujeto, pero que para apreciarla y acercarla era necesario un esfuerzo intelectual sistemático, y este esfuerzo de nuestro intelecto se detonaba por la fuerza de nuestra intuición intelectual; pero no es por el dominio de la palabra o del signo con el que identificamos éstas, lo que nos conduce a la verdad sobre las cosas, sino que es el propio objeto que al presentarse ante mí, por medio del sonido, la imagen o el volumen de su cuerpo, me enseña su esencia y puedo conocerlo; y una vez que este proceso se configura, entonces lo descubro y lo describo.

Así, en San Agustín el mundo sensible se presenta ante nuestro intelecto de diversas formas, y alguna de éstas es capaz de desencadenar procesos de comprensión y de conocimiento del objeto y de la cosa; y es esa presencia lo que hace que nuestra razón logre asociar, configurar y reconstruir las formas del objeto o de la cosa. Así, nuestra razón construye verdades y está en condiciones de decir las, pero se trata de ver-

dades propias, individuales, que el propio sujeto pensante encontró en sí mismo; y una vez más encontramos aquí las enseñanzas de Sócrates, Platón y Aristóteles.

Cabe subrayar que la polémica entre los racionalistas y los idealistas, o sus equivalentes, ha existido desde tiempos antiguos, se trata de una especie de polémica permanente y controversial entre los que creen sólo en lo que ven y pueden tocar y los que creen en las verdades absolutas por medio de la fe. Así, los fideístas sostenían que la verdad sólo está en Dios y únicamente es asequible por medio de actos de fe; en cambio, los racionalistas decían que se podía alcanzar la verdad por medio de la razón; los primeros no permitieron otra forma de pensamiento para explicar las relaciones entre el hombre, su entorno y lo sagrado; incluso entre los siglos v y xv los racionalistas eran considerados herejes por sostener un paradigma diferente del fideísta, pues no hay que olvidar que el gran poder que tuvo la Iglesia católica toma carta de naturalización a partir del Edicto de Milán¹² del año 313 de nuestra era, a partir del cual la institución eclesiástica impuso tanto al imperio romano como a los gobiernos posteriores, su modelo de pensamiento y de actuación en este mundo terrenal.

En San Agustín podemos apreciar que el maestro no dictaba verdades ni conclusiones, era el propio discípulo quien las construía. Por tanto, la verdad sobre los hechos y las cosas es subjetiva, y se encuentra precisamente en cada sujeto, por lo que sólo él la puede buscar. Entonces, el seminario es un espacio de búsqueda, de reflexión y discusiones, pero su esencia no es la elaboración de conclusiones, sino la búsqueda permanente de la verdad. Por lo que respecta a Alcuino (735-804), diremos que 12 siglos después recuperó la esencia de la enseñanza socrática del método dialogal, desarrollada principalmente en la escuela imperial de tipo superior, conocida también como la escuela palatina; a Alcuino se le atribuye la aplicación de las siete artes liberales constituidas por el *trivium* de la gramática, la retórica y la dialéctica y el *quadrium* de aritmética, geometría, astronomía y música.¹³ En esta escuela imperial, Alcuino (el nuevo Sócrates) puso en práctica las enseñanzas socráticas, pero además, su florecimiento se debió, sin duda, al gran apoyo de Carlomagno, de quien fue maestro, estableciendo en el seminario un trato igualitario, donde las jerarquías y los títulos quedaban sustituidos por nombres ficticios como David (Carlomagno) y Horacio (Alcuino).

⁹ S. J. Augusto Ordóñez, *op. cit.*, p. 28.

¹⁰ En principio, la denominación de *Padres de la Iglesia* se guardó para cuatro grandes personalidades de la Iglesia oriental, a los que se agregaron otros cuatro de la occidental: los cuatro grandes padres griegos son: San Atanasio el Grande, San Basilio de Cesarea, San Gregorio Nacianceno y San Juan Crisóstomo y los cuatro padres latinos: San Ambrosio de Milán, San Agustín de Hipona, San Jerónimo de Estridón y San Gregorio Magno.

¹¹ Jaime Sarrañana I. López, *Fundamentos de Educación*, CEAC, Barcelona, 1989.

¹² Federico Ferro Gay, *De la Sabiduría de la Edad Media*, Universidad Autónoma de Zacatecas, México, 1995.

¹³ S. J. Augusto Ordóñez, *op. cit.*, p. 34.

De esta manera se daba paso a la formación intelectual en igualdad de circunstancias para los integrantes del seminario, pero no obstante esta condición, era probable que todos supieran quién era David. Más allá de las formas y las circunstancias de los miembros de la enseñanza palatina en sus orígenes, es de destacar que muy pronto se convirtió en el centro de formación intelectual más importante de la época.

Lecciones, disputas, cuestiones y colocaciones

En la Edad Media, la educación era fundamentalmente monástica, es decir, se daba en monasterios y escasamente en otras instituciones de orden público. Se basaba principalmente en lecciones doctas sobre temas de interés particular y especializados, sobre todo en el campo de la filosofía y la medicina; así que, además de las siete artes liberales, en las universidades medievales se dedicaba gran parte del tiempo a la reflexión, a la observación de lo que hacía el maestro y, por supuesto, a la práctica de la disciplina, principalmente en oficios y profesiones relacionados con la plástica, la música, la retórica, la arquitectura y la medicina.

Se utilizaba la *lectio* como recurso metodológico, que consistía en la preparación escrita de una disertación temática,¹⁴ o bien, el maestro escogía textos sobre los temas del seminario y, en ambos casos, eran analizados por los alumnos y el maestro, dejando una composición temática por escrito, hecha por ambos, con lo cual se explicaba el texto y se le añadían conceptos y expresiones que lo enriquecían, de tal manera que el texto se conocía y lo explicaba el maestro, lo discutía con los discípulos y de hecho lo explicaban desde diversos ángulos, pero que en esencia lo transformaban en un nuevo texto. La *lectio* del maestro, con frecuencia, era memorizada por el discípulo para defenderse en la *disputatio* “y demostrar así su competencia en las cuestiones”.¹⁵ Estos textos especializados cubrían parte de las siete artes liberales, por ejemplo, se leía a Aristóteles para la dialéctica, a Cicerón para la retórica, a Euclides para la geometría, a Ptolomeo para la astronomía y a Platón para el método dialógico. En síntesis, el seminario basado en *lecciones* exigía la lectura previa del texto, investigación en otros textos, reflexiones prácticas y redacción de aportes originales para la discusión colectiva. Con estas

exigentes tareas, los discípulos eran participantes activos en el proceso de análisis, reflexión y construcción de los textos.

Con el fin de fortalecer los contenidos de los textos analizados y reelaborados por las mañanas, en reuniones vespertinas, más informales, se discutía nuevamente sobre los temas tratados, era durante la sobremesa que se volvía a debatir y a *traer a colación* lo que había quedado pendiente de discutir; estas discusiones vespertinas constituían, seguramente, la ocasión para sembrar más ideas en el seminario.

Por otra parte, era frecuente que en el desarrollo del seminario se generaran controversias, polémicas y disputas. Y gracias a ello, se estimulaban la producción y el debate intelectual. Las disputas intelectuales entre los discípulos y el maestro permitían efectuar una depuración de los conceptos, antes de “pasar en limpio” las ideas a los textos. Se trataba, en síntesis, de una lucha de posturas de pensamiento entre los participantes, contribuyendo así a la complementación cualitativa de las investigaciones temáticas. Y como aún en nuestros días es común en el seminario, se suscitaban grandes polémicas por la manera de abordar las discusiones temáticas; pero las disputas intelectuales eran más evidentes cuando se encontraban grupos de escuelas diferentes, lo cual puede apreciarse, al menos y con sus debidas reservas, en el cine de novela, de época, como lo es *El nombre de la rosa*, de Umberto Eco,¹⁶ en cuya versión cinematográfica, William entabla discusiones polémicas con Bernardo Gui, el representante Vaticano, respecto de las cuestiones de la fe y los hechos mundanos relacionados con la mentira, la lujuria y el asesinato. Y de hecho, en este pasaje filmico se alude (quizá no intencionalmente) a la famosa controversia entre franciscanos y benedictinos sobre la gracia divina y la libertad humana. Un asunto relativo a los votos de pobreza y el amor al prójimo, que algunos grupos religiosos tergiversaron, convirtiendo esa relación en tributo y sumisión justificadas por la fe.

Así, por una parte se defienden cuestiones de fe desde los postulados del cristianismo, frente a las cuestiones de la razón (*ratio*), y en primera instancia, San Anselmo,¹⁷ postulando el *credo ut intelligan*, se enfrenta a Abelardo (seguidor de Aristóteles) y a su razonamiento combativo y dialéctico, quien le responde con el *intelligo ut credam*.

Estas controversias metodológicas y paradigmáticas sobre las discusiones en el seminario, nos sitúan en la perspectiva de dos formas de entender: por una parte, las cuestiones de fe defendidas por San

¹⁴ Ordóñez, *op. cit.*, p. 37.

¹⁵ Guillermo Hoyos Vázquez, Julián Serna Arango y Elio Fabio Gutiérrez Ruiz, *Borradores para una filosofía de la educación, Siglo del Hombre Editores*, Bogotá.

¹⁶ Umberto Eco, *El nombre de la rosa*, Representaciones editoriales, México, 1989.

¹⁷ Ordóñez, *op. cit.* p. 40.

Anselmo,¹⁸ ya que nos indican que él cree lo que entiende; en cambio, Abelardo afirma que él primero entiende y luego cree. Y así, de polémica en polémica y de disputa en disputa, se ha venido perfilando durante siglos el desarrollo del pensamiento occidental. La cuestión era tratada y discutida por medio de una lección o texto escogido; luego de las deliberaciones, polémicas y controversias, se configuraba la *disputatio* o sumario depurado de la discusión, que con frecuencia estaba a cargo de un maestro o un discípulo destacado. La *disputatio* era una especie de torneo dialéctico en el que se ponen a prueba las diferentes interpretaciones.¹⁹ Es importante destacar que en esta época se fundó la Universidad de Bolonia, en Italia, en el año 1088, la cual es considerada la universidad más antigua del mundo occidental. Ahí estudiaron Nicolás Copérnico y el Papa Gregorio III; y como es de suponerse, San Agustín y Tomás de Aquino eran temas con frecuencia llevados a las *disputatio* para el desarrollo del *seminarium* en los claustros de profesores y en las salas de enseñanza.

Ahora bien, es importante subrayar que las discusiones (formales por las mañanas en las salas de estudio e informales durante la colación vespertina) daban cabida a temas libres de discusión abiertos a todos los interesados (legos y profanos) por lo menos dos veces al año; era una especie de "coloquio" o de foro abierto donde se abordaban los temas de interés general, lo que permitía a los seminaristas, maestros e intelectuales comunicarse con la comunidad más allá de las aulas. Y como parte del rigor metodológico, el maestro sintetizaba los temas tratados en *les quodlibetales* (discusiones sobre lo que se quisiera), y escribía una especie de conclusiones o cuestiones depuradas.

¿Pero en esencia, ¿qué significa *questio*? En principio se trata de una pregunta temática, un cuestionamiento sobre hechos y situaciones de la razón humana, aunque la estructura básica de la *questio* consta de un esquema mental dividido en tres niveles; así, por ejemplo, se introduce la temática con la palabra *utrum* que significa "si acaso" se tratara de...

y enseguida se expone la argumentación contraria a la que el propio maestro (Santo Tomás) defenderá con el propósito de presentarle al discípulo un escenario no deseable, pero probable; luego, añade *videturquod* (parece que) y en tercer término aduce diciendo *sed contra est* (por otra parte) y de inmediato desarrolla y expone su propia argumentación que deriva de los fundamentos citados al principio de la *questio*; para finalmente refutar todo aquello con lo que el propio maestro inició su análisis de la cuestión. En resumen, con la *questio*, Santo Tomás utiliza el verbo *quaerere*, que significa buscar, indagar, disputar, depurar, limpiar... en breve, pues con ello concibe a la indagación como proceso mental que fortalece el desarrollo del pensamiento intelectual.

Aportaciones del tomismo al seminario académico

Ahora bien, tratándose del pensamiento y del conocimiento científico, quiero señalar que están vinculados por el entendimiento, es decir, si no se entiende, no se comprende y si no se comprende no se puede elaborar de manera ordenada idea alguna. En consecuencia, siendo el entendimiento producto del contacto entre lo sensible y lo abstracto, comprendidos ambos en síntesis, entonces la ciencia se configura cuando el sujeto puede explicarse el proceso de concreción de ideas entre su imagen mental y su equivalencia en lo real; dando paso a abstracciones, deducciones, explicaciones, elaboraciones conceptuales, aplicaciones prácticas y comunicaciones con y para los demás sujetos; por lo que, en el seminario, podemos encontrar de manera viva estos procesos, dando paso a la construcción de nuevas preguntas y de otros procesos de apropiación científica.

Dicho en otros términos, el proceso de adquisición de la ciencia corresponde a una sucesión de actos de apropiación, razonamiento, deducción y conclusión; y se puede dar en forma autogestiva, como es el caso de la invención, o bien, con la ayuda del profesor, del maestro o del científico, en cuyo caso le exige al sujeto rigor y disciplina para seguir los senderos de iluminación indicados por el maestro.

En el primer caso, el proceso es interno, se da en la estructura mental de cada sujeto, bajo lineamientos intelectuales que éste ha configurado, y en el segundo, asistimos a un proceso externo, guiado por el maestro, aunque al fin de cuentas todo sucede en el propio sujeto.

¹⁸ San Anselmo de Canterbury O. S. B. (Aosta, 1033-Canterbury, 1109) fue un monje benedictino que fungió como arzobispo de Canterbury durante el periodo 1093-1109. Destacó como teólogo y filósofo escolástico. Doctor de la Iglesia, Anselmo inaugura en filosofía lo que se llamará la escolástica, periodo que fructificará en las *summas* y sistemas de hombres como Buenaventura, Tomás de Aquino y Juan Duns Scotus. Su formación agustiniana, común en el Medioevo, lo acercará a su intuición filosófica más característica: la búsqueda del entendimiento racional de aquello que, por la fe, ha sido revelado. En el sentir de Anselmo, no se trata de remover el misterio de los dogmas, ni de desacralizarlos; tampoco significa un vano intento de comprenderlos en su profundidad, sino tratar de entenderlos, en la medida en que esto es posible al ser humano. Información consultada en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Anselmo_de_Canterbury>.

¹⁹ Hoyos Vázquez, *op. cit.*, p. 179.

En el seminario, desde la perspectiva tomista, el maestro sitúa al discípulo en un escenario conocido, pero lo incita a que transite hacia otros desconocidos, planteándole problemas, desafíos, enigmas y retos que estimulen el desarrollo de su pensamiento y logre, por sí mismo, descubrir la verdad que lo ayude a construir certezas duraderas, que le permitan avanzar hacia escenarios desconocidos, aún no explorados. Por tanto, en el seminario el maestro es un investigador nato, alguien que empuja al discípulo a que se esfuerce por entender y comprender; en tal caso, el discípulo desempeña el rol más importante, el rol de investigador, de estudioso y de permanente aprendiz. Y finalmente, no podría cerrar este breve análisis sobre las aportaciones del tomismo a la educación sin señalar que Santo Tomás de Aquino (1225-1274)²⁰ es considerado por muchos estudiosos como el más claro representante de la cultura en la Edad Media, ya que logró asimilar las aportaciones del pasado, las contextualizó y aplicó en su presente, además, supo trazar líneas de reflexión y análisis para que las abordaran las generaciones que le siguieron.

Las aportaciones de los jesuitas

Mención aparte merece la *ratio studiorum* que fue divisa e insignia de la Compañía de Jesús,²¹ pues en su desarrollo el seminario se perfila como el recurso pedagógico por excelencia para la formación de los estudiantes en la disciplina científica. En este seminario se establecen como premisas básicas: la participación activa del estudiante, el trabajo en grupo entre profesor y alumnos, el método dialogal y los repasos de lo aprendido, así como las tareas pendientes por investigar lo que no se conoce. Bajo esta modalidad metodológica, el profesor pedía a sus alumnos investigar diversas versiones sobre los hechos y las situaciones, con el propósito de tener información suficiente para discutir y analizar. En esta misma perspectiva, el profesor está obligado a escribir una composición temática que habría de comunicar a sus alumnos, ya fuese por medio de dictado o por simple conferencia. Y esta misma exigencia

²⁰ Durante el siglo XIII, Santo Tomás de Aquino buscó reconciliar la filosofía aristotélica con la teología agustiniana. Aquino utilizó tanto la razón como la fe en el estudio de la metafísica, filosofía, moral y religión. Aunque aceptaba la existencia de Dios como una cuestión de fe, propuso cinco pruebas de la existencia de Dios para apoyar tal convicción. Información consultada en <<http://www.monografias.com/trabajos5/santom/santom.shtml>>.

²¹ La Compañía de Jesús (*Societas Jesu* o *Societas Iesu*, S. J. o S. I.) es una orden de la Iglesia católica, fundada por San Ignacio de Loyola, junto con San Francisco Javier, Beato Pedro Fabro, Diego Laynez, Alfonso Salmerón, Nicolás de Bobadilla y Simón Rodríguez en 1534, en París y aprobada en 1540 por el Papa Pablo III. Información consultada en <<http://es.wikipedia.org>>.

era para los discípulos, a quienes se les revisaban sus composiciones y en privado les hacía las recomendaciones gramaticales y de contenido que el profesor juzgara conveniente y necesario proponer para mejorar sus desempeños.

Como parte de la *ratio studiorum* se hacían las repeticiones temáticas antes de pasar a temas nuevos, con lo cual se pretendía que los alumnos fijaran y afirmaran lo aprendido y que además tuvieran la oportunidad de configurar nuevas ideas; estas representaciones no eran como son hoy las memorizaciones de libretos en el teatro, sino que inducían la argumentación de los posicionamientos teóricos frente a los problemas prácticos. Respecto de las discusiones, que formaban parte de la *ratio*, éstas se desarrollaban en las aulas grandes del seminario y ahí acudían otros profesores (doctores todos) y participaban en las disertaciones; y, por supuesto, estas discusiones eran dirigidas por el maestro titular, asegurándose de que todos los alumnos participaran, pero bien vale decir que en las discusiones participaban los discípulos más doctos y para esa ocasión de presentación pública, se preparaban con anticipación con la tutela del maestro y no se trataba de repetir lo que se había leído en el seminario, sino que estos estudiantes destacados se preparaban investigando otras fuentes bibliográficas, consiguiendo incluso entrevistas con otros profesores.

En resumen, el saber filosófico y pedagógico les permitía a los estudiantes configurar un conocimiento especializado y disciplinario sobre el tema principal del seminario. Entonces, hoy podemos afirmar que si bien la experiencia cuenta, la teoría y la información sustentan; pero hay que decir que el conocimiento que el sujeto logra construir, aun con el más riguroso de los métodos, sólo será una mirada al mundo de la ciencia, será un puente en proceso de construcción, para que cada sujeto, como lo señalaba Nietzsche, logre avanzar por sí solo en el cauce de la vida, porque nadie lo puede hacer por él.

EL SEMINARIO ACTUAL

Modalidad metodológica privilegiada en los estudios de posgrado en educación

El desarrollo del posgrado en educación en México no supera hoy los 25 años, aun cuando el doctorado en Pedagogía de la UNAM data de finales de los años cincuenta y el de la Universidad Autónoma de Gua-

dalajara, de mediados de los setentas. Lo cierto es que los programas de posgrado en educación inician en el primer lustro de los ochentas, se diseminan por todo el país a mediados de los noventas y cobran carta de identidad formal con el nacimiento del siglo XXI; por lo que esa experiencia de errores y de aciertos, que hemos acumulado en los últimos 25 años, nos permiten hoy tomar mejores decisiones académicas, elegir mejores textos e incorporar a la cátedra a brillantes profesores y a jóvenes docentes; hoy podemos escoger talento y profesionalismo, podemos discutir sobre textos originales y bibliografía actualizada y diversa, pero no olvidemos que los textos antiguos, desde Platón y Aristóteles hasta Piaget y Freire siguen vigentes, de igual forma que los de Pestalozzi, Montessori, Vigotsky o los de Wallon, Mialaret, Decroly y Bruner.

Desde el siglo XVIII, en Gotinga y en Halle, se ensamblan los ejercicios pedagógicos de la universidad medieval en una nueva síntesis: "el seminario alemán, en el que la hermenéutica no sólo alterna con el diálogo en aras de un proceso de investigación de índole cooperativa, sino además con la escritura de textos tendentes por sistematizar y por profundizar en los avances".²²

A lo largo del breve recorrido por la historia de la educación y la cultura occidental planteado anteriormente, hemos podido apreciar el trayecto del seminario, desde los monasterios hasta los claustros universitarios, desde las universidades de Halle y de Gotinga y de Berlín en Alemania, la Sorbona y la escuela de Chartres en Francia, hasta la de Lieja en Bélgica, o bien en las universidades de Michigan, Harvard y de Baltimore en Estados Unidos. Y más aún, por su origen monacal en la Edad Media, el seminario se convirtió en la modalidad educativa por excelencia, para la formación religiosa, llegando incluso a constituirse como símbolo institucionalizado por la Iglesia para determinar y comprender el concepto más allá del método de formación: quedando imbricado el seminario en la figura de la institución formadora de los futuros sacerdotes. Y si atendemos al papel e influencia de los símbolos en el inconsciente colectivo, diré con plena convicción que el seminario es la modalidad metodológica por excelencia, en donde los profesores apreciamos los potenciales intelectuales de nuestros estudiantes, para elegirlos como nuestros sucesores, siguiendo el modelo de la academia y del liceo, de Platón y de Aristóteles respectivamente.

En el marco del seminario se insertan los conversatorios, como parte del proceso de discusión y construcción de consensos; pero, ¿qué son estos conversatorios? Los conversatorios son espacios para el diálogo, para

la forja conjunta de las ideas; es una especie de carrera de relevos donde unos llegan y otros arrancan en busca de la meta: la palabra y su lanzamiento a la arena de la discusión, así que conversar es estar con el otro, a veces en contra y otras a favor: es *con* y es *versus* alternativamente. Entonces, en la docencia enseñamos cuando conversamos, y aprendemos cuando alternamos la voz y los argumentos, siempre y cuando no caigamos en los temas de refugio y fuga; refugio cuando pisamos terrenos difíciles y desconocidos y al no poder transitar por ellos, nos escondemos en nuestros discursos gastados de siempre o incluso en el silencio; y de fuga cuando salimos por los mismos caminos, argumentando discursos comunes, los mismos de siempre para hablar de todo y de nada, utilizando una falsa retórica que pretende envolver al interlocutor en una verborrea monótona y paradójicamente silente.

Pero los conversatorios son espacios de oportunidad y de tolerancia, de argumentación y de reflexión temática, donde la experiencia cuenta pero la información sustenta, donde la inteligencia y el talento se expresan así, sin más, del uno frente a lo otro. De este modo, la elegancia en el hablar, con discreción y oportunidad, vale más que la elocuencia estridente y fatua. En el posgrado, partimos de la lección, de su discusión en el grupo académico y la enriquecemos entre los integrantes del seminario; generamos nuestros textos y proponemos otros, pero lo que no dejamos de lado es la experiencia de los maestros, la sonrisa fresca de los niños y el ímpetu indagador de los jóvenes inquietos, maestras y maestros, que hoy son nuestros alumnos; y quién lo sabe, mañana quizá sean nuestros sucesores. Así pues, a lo mucho, en ese proceso de búsqueda permanente, de indagación y de escudriñamiento del entorno, el profesor sólo es un acompañante del discípulo, pero sólo él es el responsable de su propia formación.

²² Hoyos Vázquez, *op. cit.*, p. 99.



¿Por qué es importante saber escribir y pensar bien lo que se escribe?

Para aprender a escribir bien es necesario atreverse a escribir, dar a revisar lo escrito, reescribir el texto y volver a revisarlo hasta que tome forma consistente, interesante, coherente y consolidada. Con esto, probablemente nuestros lectores tendrán la disposición para leerlo, para que los mantengamos atrapados en el texto y logren comprenderlo bien en su conjunto.

A. ALANÍS HUERTA

DE LA LECTURA DEL TEXTO A LA ESCRITURA DE LAS IDEAS CONSTRUIDAS EN EL CONTEXTO

Antes de iniciar la lectura de este capítulo sobre la lectura y la escritura, quiero compartirles dos precisiones y seis preguntas, las cuales considero importantes para invitarlos a transitar por sus páginas. Asegurándoles que en cada una de sus partes encontrarán ideas para aplicar en la solución de problemas de su cotidianidad o, por lo menos, para trasladarlos a escenarios comunes pero abordados de manera poco común. Esa es mi propuesta y espero que podamos compartirla.

PRECISIONES Y PREGUNTAS

Sobre la lectura y la escritura

Sobre el acto de leer. A partir del primer contacto visual del lector con el libro, en la librería o en la biblioteca, se desencadena el proceso creativo, el que genera nuevas ideas, el que permite la transformación de los significados en conocimiento. Y si bien el acto de leer genera imágenes cerebrales, dibujadas con información proveniente de la experiencia anterior del sujeto, los aprendizajes más duraderos en la esfera consciente son los que se configuran a partir del contacto de éste con el mundo exterior. No obstante, en el ámbito de la docencia, el acto de leer puede ser inducido o motivado por un profesor, pero el primero de los contactos del lector con el libro en la librería o en la biblioteca genera decisiones de pertenencia, del libro mismo o de las ideas que en él se plantean. Y este primer contacto del usuario con el libro determina, en parte, un impacto en el proceso de motivación del lector que, si bien no es fundamental, inhibe o estimula el acto de leer.

Sobre la importancia de las ideas escritas. Como autor de libros y de ensayos no podría dejar de recomendar la lectura de textos; primero, porque me interesa divulgar mis ideas y compartirlas para polemizar; segundo, porque el libro nos permite consultarlo rápidamente en el momento que lo decidamos, pero principalmente, porque me gusta correr el riesgo de la competencia y de la elección del lector que decide leer mi libro, por su propia motivación, y porque las ideas que ahí se plasman le interesan.

¿Qué es un libro? Un libro es una obra literaria que contiene saberes, conceptos, discursos e ideas lógicamente ordenados, sobre algún tema científico, literario, educativo, tecnológico, filosófico... y muchos más. Pero también es una síntesis de las ideas del autor sobre un tema específico, es la expresión final de un esfuerzo, de un anhelo o una meta profesional. Todo eso es un libro, pero fundamentalmente es un vínculo de comunicación entre el autor y el lector, es el pase de abordar para trasladarnos a la aventura del conocimiento, al mundo de las imágenes, de las reflexiones y de la ciencia; es el medio de transporte más barato para visitar lugares de ensueño, de historia o de cuento, de duda y de creación. En la literatura y en la poesía encontramos otras referencias sobre los libros que nos hacen reflexionar sobre sus sentidos metafóricos.¹

¹ Un libro es un instrumento de libertad (Jean Guéhenno); un libro es una ventana por la que uno se evade (Julien Green); los libros son la luz que guía la civilización (Franklin Delano Roosevelt).

¿Para qué sirve un libro? Un libro en la biblioteca o en el estudio de una casa desempeña diversos roles, puede servir de guardapolvo, de recetario o de consultor, y en elegantes bibliotecas, incluso de decoración. Si bien el destino de un libro puede ser incierto, sus propósitos e intenciones han de ser muy claros y precisos; y su configuración y expresión corresponde definir las al autor.

Por tanto, en mis seminarios y en mis cursos pretendo guiar al investigador novel, al estudiante, al maestro que prepara su clase o incluso al científico experimentado, por el sendero del conocimiento y el análisis de las instituciones educativas; pretendo guiarles hacia la búsqueda de la verdad por el camino de la ciencia y el saber; pero también por la tortuosa pero interesante vía de la polémica y la controversia; e incluso, en alguna de las sesiones de lectura y de reflexión, quizá de pronto el estudiante o el lector se sientan en el mundo de la poesía y la literatura; pero en algún otro momento sentirán también el malestar de la autocrítica y de la incertidumbre creativa. Y se reconocerá como cocodrilo, como tiburón o como pulpo, para transitar por la metamorfosis del pez hacia el delfín.²

Así, tanto con mis libros como con mis seminarios pretendo retener la atención y el interés del lector por las ideas y experiencias compartidas; pero, principalmente, aspiro a motivar en el estudiante y en el lector la creación de otras ideas y la generación de nuevas formas de pensar la vida institucional y los roles que desempeñamos en las organizaciones. Intento incitarlo a la creación de textos alternos.

¿Qué es la información? La información es intencionalmente dirigida para alimentar un proceso de construcción del conocimiento. Cuando la información está organizada y sistematizada en un libro o en una revista, es un conjunto de saberes producidos en procesos de investigación y de búsqueda por los estudiosos de la ciencia, la literatura y la cultura de los pueblos.

Así, la información es el propósito que persigue un usuario que pretende documentar sus proyectos; es decir, un lector va a la biblioteca en busca de información, quien, con frecuencia, no tiene la certeza de encontrarla; es un sujeto conflictuado e incierto, pero también suele ser una persona motivada, que sabe lo que busca, porque sabe lo que quiere. Quiere informarse bien para construir mejor sus ideas y sus informes.

¿Cómo se configura la información? Gran parte de la lectura de signos y de símbolos que hacemos se guarda en el cerebro por medio de imágenes secuenciadas; este tipo de memoria se auxilia de sonidos y

² Antonio Alnis Huerta, "Cocodrilos, tiburones, delfines y pulpos en las organizaciones", en *El Rapto de Europa: crítica de la cultura*, núm. 7, 2005.

de iconos que hacen la función de códigos de identificación, discriminación y selección, siendo estos códigos la base de la información con la que normalmente tomamos las decisiones que aplicamos.

De tal manera que cuando ocupamos una información para resolver un problema, llamamos a la puerta de la experiencia pasada para estructurar un conjunto de hipótesis y respuestas; y si éstas no nos satisfacen, volveremos a consultar nuestro inventario de existencias de información y recurriremos a nuevas fuentes escritas en bibliotecas o buscaremos en nuestro contexto inmediato exterior, realizando investigaciones "de campo". En resumen, la información contenida en un libro o en una simple compilación de un curso o de un seminario, motiva decisiones en el sujeto lector, le facilita procesos de aprendizaje y puede ser un aliado eficiente en la configuración de propuestas de enseñanza.

Pero, ¿cómo se estructuran las ideas? Las ideas son reflejo y producto de la experiencia de los sujetos; son procesos y productos de la información que recabamos del contexto donde vivimos; son procesos complejos en los que intervienen diversos factores, enfoques y dimensiones. De esta manera, la documentación de una investigación o de un simple ensayo es un proceso intencionado, no azaroso, es preciso y puntual; pero la configuración de las ideas pasa por la elaboración conceptual, así, una idea no es la simple expresión de una opinión, en todo caso, es una simple expresión.

Dicho en otros términos, hay ideas firmes y consolidadas e ideas claramente confusas, o simplemente no hay ideas. Pero una idea se configura con la lectura contextual, con la textual y con la experiencia; y en medio de ese proceso se da la elaboración conceptual, que es un proceso de decantación, de ordenación y síntesis sucesiva de ideas y saberes que el sujeto logra construir, entre otros espacios, en las bibliotecas.

¿Y cómo se configura un texto alterno? Por principio, un texto alterno exige una lectura minuciosa del texto original, una lectura centrada en el fondo de las ideas textuadas y, por supuesto, exige del sujeto lector una permanente contrastación de lo leído con su experiencia profesional y con conceptos leídos en otros textos. Así, va buscando conectivos y detonadores de inspiración y de ideas; el sujeto va iluminando poco a poco, y cada vez con mayor maestría y destreza, el sendero por donde emergerá y transitará el nuevo texto, su propio texto, debidamente construido, sintáctica y gramaticalmente elaborado.

En la elaboración del texto alterno entra en juego nuestro cerebelo para disponer el conjunto de experiencias que nos permiten construir la plataforma de lanzamiento de las ideas nuevas sobre el texto leído; la tarea consiste en generar un nuevo texto que aporte una visión distinta de la conocida; se trata, en esencia, de un texto creativo que llame la aten-

ción del lector, que le haga decir, "este artículo es muy bueno" y lo empiece a recomendar entre sus amigos y colegas. Y si somos capaces de generar textos alternos de forma intencionada, realmente estamos aplicando una metodología de creación de imágenes y de conocimiento, que nos conduzca a generar saberes que trasciendan el tiempo y el espacio nuestro, que nos hagan trascender a nosotros mismos.

PENSAMIENTO Y SUCESIÓN DEL TEXTO

De la idea a la escritura

No hay conocimiento acabado ni pensamiento finito, como tampoco existe "primera piedra" en la búsqueda del conocimiento; ya otros habrán explorado o por lo menos imaginado escenarios de un nuevo conocimiento, en un campo específico del trabajo indagatorio que exige la investigación científica: "en vano buscamos la certeza fundadora";³ pues siempre quedan incertidumbres y umbrales para la configuración de la posibilidad. Así pues, incluso la conjetura es válida como instrumento de búsqueda, pero se tiene siempre presente que "no hay una única verdad de los textos, tampoco cualquier verdad".⁴ Dicho en otros términos, en la búsqueda del conocimiento no se puede hablar de temas ni de objetos de investigación (y de reflexión) de antemano, aunque sí hay lugares comunes o puntos de recurrencia donde muchos acudimos.

No obstante, en mi búsqueda personal, la del investigador de lo educativo preocupado por hacer día a día mejor mi función de docente, tengo plena conciencia de la exigencia temática por escribir, a partir de una intención disciplinada, tangible y exterior, asociada con el texto que leo con la imagen que miro; pero debo decir que mi pensamiento va generando nuevas imágenes no previstas, que se organizan una por una en mi cerebro, como una especie de desfile iconográfico que exige a su paso la sucesión del texto; así, por ejemplo, puedo ver un salón con niños, un maestro de primaria o una educadora "dando su clase", pero veo también una taza de café cuya sociedad sólo es posible en el salón de clase; pero no necesariamente es así, pues en el aula hay niños que ríen, se mueven y chacotean con sus compañeros y enfrente o entre ellos está el maestro o la educadora, solo o sola, acompañados de sus pensamientos, quizá re-

³ Rafael Flórez Ochoa, *Hacia una pedagogía del conocimiento*, McGraw-Hill, Bogotá, Colombia, 1998, p. XXIII.

⁴ Fernando Vásquez Rodríguez, *Oficio de maestro*, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2000, p. 84.

feridos al problema de cómo desarrollar su clase, con esos niños irreverentes, que lo que menos quieren es “tener clase”.

Y probablemente el café, la taza de café que yace inmóvil en el escritorio, termine fría y olvidada, o quizá no, porque esa taza de café puede ser el vínculo entre el pensamiento y la decisión, entre la reflexión y la acción, o simple y llanamente, esa taza de café sea el único desayuno del día que consume el maestro o la educadora antes de que la inaniación acabe con él o con ella.

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE ESCRIBIR?

Del pensamiento al texto escrito

Esta interrogación nos remite a la necesidad de dejar evidencia de nuestras ideas y compromisos, primeramente, porque el hecho de escribir obliga a tomar una postura intelectual, política y social respecto de temas o problemas que nos interesa abordar. Pero también es importante escribir porque nos forma una disciplina intelectual que, simultáneamente, nos conduce a ordenar ideas y a sistematizar conceptos, datos y propuestas. Así que escribir se convierte en una necesidad de escribir bien. Pero saber escribir es más que alinear correctamente los sujetos con los sustantivos y los adjetivos, haciendo uso correcto de los verbos. Y más aún, escribir para los demás, es asumir el interés del otro, es ofrecer ideas atractivas y útiles para sus intereses, es presentarle relatos de su experiencia, conceptos novedosos, saberes y procedimientos para fortalecer su saber hacer.

Así que escribir para los demás es publicar, es hacer público lo privado del pensamiento del autor, es, en cierta medida, dar paso a la vulnerabilidad de la propiedad intelectual; es exponer el pensamiento a la crítica perniciosa de los otros, pero en medio de todo, también habrá lugar para la crítica constructiva, la que contribuye a que seamos mejores en lo que hacemos.

Por eso, a través de la publicación una obra toma la dimensión social que le corresponde; a través de esta modalidad de difusión las ideas cobran forma e inician la aventura del conocimiento compartido; en breve, las ideas son los códigos de nuestra cultura que trascienden el tiempo y las fronteras, son nuestro legado histórico, por lo que habremos de cuidar el hecho de no enviar a la aventura del conocimiento ideas débiles y confusas, y mucho menos ideas que no sean nuestras, porque en el

mundo abierto de la virtualidad, es altamente probable que encontrarán a su progenitor original.

PERO, ¿CÓMO ESCRIBIR?

Estilo e identidad

La escritura es la expresión externa de las ideas, de hecho, el proceso de externación de las ideas se produce cuando tenemos la necesidad de desecharlas y darles forma visible, con la intención de trascender el tiempo y las propias generaciones sociales. En este caso, la externación de las ideas da vida a otras ideas, en la medida en que éstas se relacionan con las ideas de los lectores e interlocutores.

Desde una perspectiva etimológica, la escritura se asocia con “el verbo francés *écrire*, que traduce escribir en el idioma español y *scrivere* en el italiano; lenguas románticas que convidan a situarse en el latín *scribere*, que significa trazar caracteres”.⁵ Básicamente, así, la escritura cumple su cometido de dejar rastro o huella del pensamiento; prueba de ello es que, además de su origen en las lenguas romances ya mencionadas, también en lenguas sajonas, indoeuropeas y árabes, significa arañar (*gerph*, en indoeuropeo), rasgar (*rejten* en neerlandés), dibujar (*rita* en sueco); las raíces árabes *ktb* o *zbr* (dejar rastro) o en irlandés *runa* (murmullo) y *run* (secreto).⁶

Asimismo, otras ideas relacionan la escritura con el silencio, en diálogo con uno mismo; pero también como remedio perenne contra el olvido. Sin embargo, desde una perspectiva hermenéutica, la escritura es la voz de las ideas y la expresión gráfica de los silencios. Lo cual, en contacto con el otro, hace de la escritura un detonador estridente de los sonidos del pensamiento de los lectores. Por lo que la escritura y el cuadro pictórico hoy no se pueden considerar monótonos y monocromáticos, sino multifonales y policromos, pues admiten tantas lecturas y voces como lectores e interlocutores los contacten.

Por otra parte, de acuerdo con Paul Ricoeur, lo que refleja la escritura no es precisamente el habla, lo oral, sino “lo dicho del habla, esto es, la exteriorización intelectual constitutiva del binomio acontecimiento-

⁵ Germán Valencia, “De la escritura: punto de partida de la hermenéutica”, en Cuartas Restrepo, Juan Manuel (comp.), *Hermenéutica en acción*, Universidad del Valle, colección Artes y Humanidades, Cali, Colombia, 2010, p. 35.

⁶ Valencia, *op. cit.*, p. 36.

sentido”,⁷ pues una vez que las ideas interiores se exteriorizan en forma de texto, son lanzadas al contexto de lo social y a la cultura y ahí, a veces, los textos toman otras formas y otros sentidos, como si cobraran vida propia; dicho hábito de vida se configura a partir de que el lector se pone en contacto con el escrito y comienza a reconocerlo, interpretándolo y comprendiéndolo.

En esta perspectiva, la construcción del estilo al escribir requiere un tiempo de ejercicio y práctica, escribiendo sobre temas de nuestro interés y de la institución donde trabajamos. El estilo tiene que ver con el tipo de conceptos que utilizamos, con los giros literarios que incluimos, con las metáforas que referimos, pero principalmente, con los temas en los que nos especializamos. En cambio, la identidad del escritor se asocia más con la cultura propia de quien escribe y de la institución a la que pertenece. Es, pues, un proceso que se construye escribiendo y publicando lo que escribimos, evaluando lo escrito y explorando nuevas formas y temas para escribir.

Pero también es cierto que el paso de lo verbal a lo escrito se convierte a menudo en el talón de Aquiles de los profesores, los científicos y los escritores; aunque estos últimos, presumiblemente, son quienes saben escribir por razón de su oficio y especialidad. Sin embargo, en el ámbito de la literatura, es evidente que los campos de especialidad indican el género de su producción escrita, por ejemplo novela, poesía, relatos o cuento. No obstante, por lo que respecta a la producción escrita, es necesario seguir normas reconocidas en el ámbito internacional, pero sin perder de vista las de orden nacional y las locales; enfatizando que apearse a normas internacionales de redacción, en primera instancia, nos asegura que lo que publiquemos circule más fácilmente por la red virtual, como trabajos sólidos y creíbles, pero al mismo tiempo, es muy importante que le imprimamos a esas producciones nuestro propio estilo, ya que esto es lo que nos identifica ante nuestros lectores, es nuestro sello de identidad.

LOS TEMAS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Del interés personal al profesional

Cuando escribimos, abordamos asuntos de interés personal y laboral. Los intereses personales se pueden identificar mejor en la produc-

ción literaria y poética, son ejemplos de estos trabajos los de algunos escritores que sólo cuentan su vida o expresan sus frustraciones institucionales con sarcasmos y con frases iracundas; que si bien tienen su valor literario, caen con frecuencia en el ámbito de la novela, pero no cumplen con los requisitos de un trabajo científico.

No obstante, estos trabajos de denuncia también son importantes para documentar hechos y situaciones que sirvan de base para sustentar propuestas de desarrollo institucional. Aunque vale decir que si bien la vida cotidiana en el ámbito laboral da argumentos para escribir de esta forma sobre los sujetos y las instituciones, lo cierto es que de manera expresa también se puede escribir sobre el interés profesional cuando existe una petición específica. Empero, el ejercicio intelectual de escribir se estimula y fortalece, primordialmente, cuando existe un proyecto o un programa de ediciones y divulgación al interior de la institución.

EDICIONES Y PUBLICACIONES

Entre la difusión y la divulgación

Una institución educativa requiere difundir sus ideas, sus proyectos, logros y aspiraciones; construir su identidad y proyectar a sus profesores y estudiantes en el contexto donde se desarrolla. Con esta intención, es útil tener en la institución un proyecto de difusión y divulgación científica, que impulse la producción académica y posicione a sus profesores en plataformas de reconocimiento científico en su espacio de actuación. Esta actividad de difusión y divulgación del trabajo institucional se inserta en la función sustantiva de extensión educativa, siendo la difusión un conjunto de acciones y estrategias para que la comunidad inmediata conozca lo que hace la institución educativa; en cambio, la divulgación es un concepto que va más allá del entorno universitario local, este concepto incluye las revistas científicas, los congresos nacionales e internacionales, las plataformas virtuales y los portales digitales.

Las instituciones de educación superior no pueden depender indefinidamente de las editoriales comerciales para el desarrollo de sus actividades de formación, requieren forjar su identidad, produciendo sus propios apoyos bibliográficos. La institución debe poseer, para esta actividad, los recursos humanos que se requieren, por lo que la producción de antologías (no sólo compilaciones fotocopiadas) y de libros es una opción para aprovechar las capacidades de creatividad y sistemati-

⁷ Valencia, *op. cit.*, p. 40.

zación de los investigadores y profesores de la institución, con lo que, además, se irá forjando una imagen institucional acorde con la dimensión social de esta institución. Sin embargo, son los libros que edita lo que va consolidando la identidad y el perfil verdaderamente académico de la institución.

SOBRE EL ACTO DE LEER Y ESCRIBIR

El primer contacto visual del lector con el libro, en la biblioteca o en la librería, desencadena un proceso de decisiones. unas de simple consulta y otras de apropiación de las ideas... y otras de posesión del libro mismo: y las tres me interesan.

A. ALANÍS HUERTA

Pensar, textualizar y comunicar

La educación es un proceso que se configura en el contexto, al margen del sujeto pero no independiente de él. Sin embargo, toma forma y sentido solamente en función de los sujetos como grupos sociales y como individuos. Ahora bien, siendo la educación un proceso, es dinámico, por lo que un sujeto se incorpora en el dinamismo de manera intencionada o no; o en forma voluntaria, en tiempos y espacios determinados en un plano cartesiano.

No obstante, también ya se encuentra inmerso en ese proceso dinámico desde que nace, pero no necesariamente lo hace de forma sabia e intencionada. Pero cuando el sujeto está consciente de su inserción en el contexto donde le toca vivir, se informa, analiza su entorno y actúa; pero a partir de su experiencia contextual, sintetiza su información y reconstruye sus conceptos e ideas respecto de las situaciones significantes y los hechos significativos que dan sentido, para él, a dicho entorno.

Una de tantas formas de que dispone el sujeto para informarse es la lectura textual y la contextual; veamos a continuación algunas apreciaciones que pueden ser útiles para la comprensión de las coordenadas históricas del sujeto activo en su contexto sociocultural.

Por lo que respecta a la lectura de textos, ésta se realiza por lo menos bajo dos perspectivas: una física, que utiliza la vista como instrumento y la facultad de percepción, la cual se da por medio de la observación. Y la

otra perspectiva es la lectura contextual, en la cual entran en juego facultades como la indagación, la reflexión y la contrastación, siendo esta última una capacidad que se desarrolla a partir de la facultad intelectual de la discriminación; y precisamente los criterios diferenciadores son la experiencia del sujeto en cuanto a su práctica contextual profesional o no; y, por supuesto, también se incorporan los conocimientos especializados, construidos a partir de esas experiencias y de otras lecturas de textos de contenido semántico similar.

Por medio de los textos y su lectura como instrumentos para saber y conocer, cada sujeto accede a las ideas del otro, a las ideas del autor. Pero simultáneamente, el sujeto contrasta el texto leído con sus experiencias contextuales y con sus conocimientos previos, y aunque ese proceso de integración no es visible, es real. Se da en cada sujeto y, por lo menos, abarca cinco etapas sucesivas: *atención* (integración y motivación), *percepción* (física e intelectual), *comprensión* (decodificación y ordenamiento), *explicación* (organización y síntesis) y *expresión* (verbal y escrita). Lo cual constituye el fundamento de la docencia en el aula, como ya se dijo anteriormente.

De acuerdo con lo anterior, el estudio de un contenido con fines docentes pasa necesariamente por la lectura de sus signos, sin embargo, ese contenido puede admitir diversas lecturas, y entre ellas por lo menos dos: una textual e intrasignica y otra alternativa y sociocultural. En la lectura textual, los docentes habremos de centrar la atención en su estructura sintáctica, en la organización lógica de los conceptos y de las ideas, de los verbos y los sustantivos. En cambio, en la lectura alternativa nos enfocaremos en su semántica, es decir, en los significados de los signos, de los códigos y de los símbolos. Y si tenemos claros (explicable y explicado) el orden y la organización de los signos en el texto, podremos comprender sus significados contextuales, siendo la sintaxis, la organización lógica de los signos en el texto; se trata pues de una construcción que obedece a formas de estructura, por lo que es una y sólo una.

En cambio, la semántica del texto (la lectura alternativa) puede generar diversas versiones y sentidos, tantos como sean las miradas del lector a partir de los textos leídos. Así pues, texto y contexto generan otros textos, otras imágenes, tan distintas como diversas sean las lecturas del sujeto.

De tal manera que cuando el sujeto hace una lectura intencionada de un texto, es porque está al frente de un problema que quiere resolver, es por ello que por medio de la lectura intenta encontrar diversas alternativas para la solución del mismo; comprendiéndolo, explicárselo y reconstruyéndolo para luego comunicar sus apreciaciones por medio de la expresión verbal o escrita. En consecuencia, toda conducta del suje-

to se mueve en una dirección determinada, pero para llegar hasta ahí, ha intentado otras direcciones, y son estos diversos intentos los que le permiten reconstruir las respuestas en el ámbito de la dirección deseada. Habiendo conjugado motivaciones con intenciones y procesos de indagación y de búsqueda, con reconstrucciones de procesos que propician que las respuestas se enderecen en forma coherente y convincente respecto del problema abordado y estudiado; dándose el proceso cerebral de unión de mensajes y significados por medio de los neurotransmisores.

Este proceso de lectura física del texto se nutre del contexto y de la experiencia del sujeto lector, lo cual se da mientras éste mantenga el vínculo con los factores motivantes de su entorno, configurándose una estructura *alostérica* de aprendizajes, que rebasa necesariamente, sin negarlas, las cuatro paredes de un salón de clases. Bajo esta perspectiva, el aprendizaje *alostérico*⁸ (contextual) se asocia cercanamente con el denominado aprendizaje significativo y motivacional, postulado por David Paul Ausubel (1918) y con el aprendizaje cultural, planteado por Lev Semenovich Vigotsky (1896-1934), quien pone el énfasis en las multirrelaciones sociales del sujeto, pero más aún se funda en la interacción sociocultural de éste.

SOBRE LA DISCIPLINA PARA LA LECTURA Y EL ESTUDIO

Un asunto cultural

En el ámbito universitario y de la educación superior en general, cuando el sujeto está forjando el campo profesional por donde transitará en el mundo laboral, requiere herramientas para estudiar. Huelga decir que el texto es una de ellas, pero la más importante es la motivación para la lectura y el estudio.

Suele suceder que el sujeto estudiante no siempre trae de la preparatoria (bachillerato) la disciplina necesaria para la búsqueda de información y para dedicarle tiempo suficiente al estudio. Es decir, no se encuentra preparado adecuadamente para el tránsito curricular en una carrera profesional que exige trabajo individual y disposición para preparar informes, reportes, exposiciones y disertaciones temáticas en equipo.

⁸ Guillermo Barrera, *Ingeniería Educativa*, edición del autor y de la Sección 51 del SNTE, Puebla, México, 2005.

Pero ante esta problemática, ¿cómo estudiar para aprovechar de forma óptima el tiempo y enfocar mejor el esfuerzo intelectual en un curso o en un seminario? Habremos de partir del reconocimiento de que no sabemos leer cabalmente, como alguna vez lo admitió el poeta y dramaturgo alemán Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832).⁹

Pero no me refiero a la lectura fluida de un texto, aplicando la entonación y las pausas debidas, lo cual ya es un logro que pocas personas con estudios superiores muestran. No, me refiero particularmente a una lectura silenciosa, pero activa, donde el sujeto lector percibe los códigos de las frases y los párrafos, generando un vínculo con sus significados contextuales. Fundamentalmente me refiero al sujeto que quiere estudiar, al que está motivado por la promesa de las ideas y los conceptos de un texto, cuya lectura se presenta como una aventura.

Por principio, no podemos dejar de considerar que para la lectura y el estudio de los textos requerimos, por lo menos, dos condiciones básicas: una, que se refiere al espacio de la lectura y que debiera estar bien ventilado e iluminado, con luz natural proveniente del lado izquierdo, pues no hay que olvidar que nuestras lecturas se realizan físicamente de izquierda a derecha y que el hemisferio cerebral que entra en acción es el izquierdo, pues es ahí donde se organizan los neurotransmisores del trabajo intelectual.

Otra condición es que el espacio de lectura y estudio lo podamos asociar a la producción intelectual, pues los vínculos simbólicos se asocian fácilmente a los detonadores neurotransmisores, y la contextualización significativa fortalece la motivación por el trabajo intelectual. Esta conexión psicológica (espaciotemporal y afectiva) hace que nuestras ideas fluyan en forma más o menos ordenada hacia la configuración de las frases, las oraciones y los párrafos que vamos estructurando en nuestro hemisferio izquierdo, explicándonos sus significados, ordenados en forma comprensible para nosotros mismos, dando paso en este momento a la escritura.

SOBRE LOS ESPACIOS DE LA LECTURA Y LA PRODUCCIÓN INTELECTUAL

Michel de Montaigne, en el capítulo X, de *Los Libros*, afirma: “no me muerdo las uñas si al leer me topo con dificultades, ahí las dejo, tras

⁹ Citado por J. M. Prellezo y J. M. García en *Investigar, metodología y técnicas del trabajo científico*, CCS, Madrid, 2003.

haberles hincado el diente dos o tres veces... si este libro me resulta enfadoso, tomo otro, y sólo me dedico a él en las horas que el aburrimiento de no hacer nada empieza a apoderarse de mí".¹⁰ No obstante que en los espacios propicios para la lectura comparto la sugerencia de la ventilación e iluminación suficiente, una mesa firme y despejada de objetos, además de una silla cómoda y mullida, que asegure una posición cómoda y frente a sí un atril de madera donde podamos adosar nuestro libro –a una distancia aproximada de 30 o 40 cm de nuestra vista, guardando una inclinación cercana a los 60°– lo cierto es que, para la creación intelectual, yo prefiero los espacios abiertos muy ventilados (incluso con ruido), en una mesa rígida de alguna cafetería (con veranda), con una silla nada ergonómica, pero sin que falte al lado de mi libro o mi cuaderno de notas, un buen café expreso cortado; motivación suficiente para leer y escribir y, por sobre todo, la libertad para elegir en qué momento parar, para estirar las piernas, pasear la mirada lenta y discretamente en un ángulo de 180°, para ejercitar los músculos y las vértebras del cuello y la espalda; pero al mismo tiempo, respirando suave y profundamente tres veces, para oxigenar el cerebro y luego caminar tranquilamente para rumiar las ideas y recuperar el tono muscular.

Decidir cuándo parar es muy importante, para no intoxicar nuestras ideas por la falta de oxígeno, pues un cuerpo cansado indica que su sistema nervioso central está enviando señales que exigen detenerse para la recuperación de las energías gastadas. Es decir, a falta de combustible para activar las neuronas que gobiernan la movilidad física del cuerpo y las estructuras mentales para el trabajo intelectual, requerimos aprovisionarnos de los energéticos necesarios para continuar, requerimos nuevas neuronas, recargadas y activas, para seguir estudiando, leyendo, analizando y escribiendo, para luego comunicarnos.

Por último, no quiero dejar pasar la oportunidad de asentar que en la actualidad es innegable que los textos virtuales que se encuentran en la red constituyen una excelente modalidad de comunicación simultánea en tiempo real, pero no nos brindan la certeza que nos proporciona un libro. Y aquí quiero repetir lo que una vez dije en el marco de un congreso con bibliotecarios: "...podemos hoy ingresar a redes de información en la biblioteca global, en cualquier universidad o instituto. Pero el olor a libro viejo y a cedro es insustituible, y el sabor de un libro que se lee en la quietud de un cubículo no se encuentra en el ciberespacio, e incluso, el diálogo con el autor, en una biblioteca, sólo se

da en un idioma, en el idioma de las ideas y del intelecto";¹¹ en síntesis, el vínculo se establece por medio de un lenguaje común: el gusto por los libros y la lectura.

ESCRIBIR SOBRE LO VIVIDO

Observar, explorar, ordenar y clasificar para comprender

Una de las razones por las que he comenzado a escribir sobre este tema es porque al revisar los escritos de mis estudiantes de posgrado, me cuesta trabajo y tiempo reconocer línea por línea y párrafo por párrafo la estructura de sus textos, pues si bien estos trabajos comparten información común, lo cierto es que existen grandes diferencias conceptuales y contextuales entre ellos, así como lo que dice un texto y lo que ha querido decir su autor. Estas diferencias cualitativas obedecen a diversos factores, entre los que se refieren a prácticas de la escritura, a la capacidad literaria para redactar y, por supuesto, al gusto por escribir. Debo admitir que mi experiencia como lector y conector (sugente) de trabajos escritos de estudiantes de posgrado se remonta a 25 años, y en todo ese tiempo he encontrado, más o menos, los mismos problemas en común, los cuales son ortográficos y sintácticos, siendo el contenido el problema de fondo, es decir, que si se trata de comunicar un contenido por escrito, es evidente que la condición necesaria del texto es el fondo de la comunicación. Pero para comunicar adecuadamente su contenido (fondo), requeriremos el uso adecuado de la forma.

Por otra parte, bien cabe precisar que incluso cuando la elaboración de textos escritos (redacción) es una necesidad en la educación superior universitaria, hay que decir que no persigue la formación de escritores de forma específica, salvo en los casos en que ésta es precisamente la finalidad. En el mismo tenor, en el caso de la formación de profesionales de la educación, no pretendemos formar escritores ni filósofos, pero sí ayudar a que sean mejores pedagogos y didactas. Y para ello, es útil saber algo de filosofía de la ciencia y del desarrollo del pensamiento occidental. Luego entonces, las bases de filosofía grecorromana y medieval son necesarias para comprender mejor cómo se han conformado

¹⁰ Michel de Montaigne, *Ensayos II*, 6a. ed., María Dolores Picazo (ed.), trad. de Almudena Montojo, Cátedra de Letras Universales, Madrid, 2008.

¹¹ Antonio Alanís Huerta, *Usuarios y bibliotecarios: el dilema de la documentación temática*, Encuentro Estatal de Bibliotecarios de Michoacán, Morelia, México, septiembre de 2004.

el *corpus* pedagógico y el *logos* de nuestra cultura, a través del desarrollo de la historia de la sociedad. Empero, también hay que admitir que, con frecuencia, damos por hecho que cuando nuestros alumnos del posgrado en educación son profesores, saben expresarse bien en forma oral y por escrito.

Pero esto no es necesariamente cierto, es más común que no hayan desarrollado suficientemente la capacidad de escribir y, a veces, tampoco la de expresarse adecuadamente de manera verbal. Aquí se nos presenta el dilema de enfrentar el problema, con nuestros estudiantes, para resolverlo, o bien, dejar que el alumno lo resuelva como pueda. Lo que sucede cuando los profesores no revisamos a fondo los escritos es que provocamos que los vicios y la pobreza de redacción continúen o se acentúen con el tiempo y que nuestros estudiantes pierdan la oportunidad de aprender a escribir. En el fondo de esta problemática encontramos también las deficiencias de formación profesional de los propios profesores, además de cuestiones éticas y axiológicas, que impiden que reconozcamos nuestras propias carencias y que no le dediquemos tiempo extra a la revisión detallada de los textos de nuestros alumnos, donde les indiquemos los errores y les proponemos las correcciones, con el fin de mejorarlos.

Por ello, al dar por hecho que nuestros estudiantes del posgrado poseen la competencia para escribir, asumimos que, como docentes que son, no les resultaría difícil redactar textos sobre su actuación profesional. No obstante, esta afirmación no resulta del todo sólida, pues a partir de las evidencias de los textos escritos, observamos grandes deficiencias de sintaxis, ortografía y precisión en la construcción de las frases y los párrafos. Por tanto, conviene que nos detengamos lo suficiente para analizar las situaciones y encontrar las causas y las explicaciones.

Antes de concluir este punto, no quiero dejar de mencionar el hecho de que existe un amplio acuerdo entre diversos especialistas, en que la expresión escrita se relaciona positiva y directamente con el gusto por la lectura. Pero más aún, la comprensión lectora se asocia proactivamente mejor con el desarrollo de la capacidad de escribir y el placer de leer. Entonces, la comprensión y la explicación se fortalecen, cuando el sujeto lee y escribe sobre los textos leídos, pero asociando permanentemente lo leído con lo vivido en su contexto. Así, saber las reglas de la gramática es muy importante, pero es más relevante si se aplican en la redacción de textos temáticos o en informes de observación sobre lo que sucede en el entorno laboral y social de los sujetos. En suma, es altamente formativo escribir sobre lo vivido, pues en la vivencia encontramos evidencia ilustrativa de las ideas básicas, sólidas e interesantes que se quieren transmitir.

¿CÓMO SE ADQUIERE EL CÓDIGO DE LO ESCRITO?

Leyendo y escribiendo

Existen hoy diversos estudios sobre los procesos de adquisición de los códigos del habla, de la lectura y la escritura. Así, por ejemplo, reconocemos procedimientos para aprender a leer y a escribir la lengua materna e incluso alguna extranjera, pero poco sabemos sobre los procesos de cómo aprender a leer el texto y a escribir sobre el texto y el contexto. Sin embargo, lo que los profesores no podemos ignorar u omitir es que el niño adquiere, paulatinamente, el código del habla aun antes de aprender a hablar; lo aprende de su madre, de su familia y de su pequeño entorno; posteriormente, con la educación elemental de preescolar y primaria, aprenden en la escuela a expresarse y a comunicarse en forma oral y escrita. Sin embargo, no está de más insistir en el hecho de que el niño aprende a leer y a escribir poco a poco, con la estimulación temprana, ayudado por su entorno y la escuela, en su educación inicial.

Pero es hasta que cursa el tercer año de la educación preescolar que entra en contacto formal con el alfabeto y su uso social, y es en la educación primaria, en el primer año, donde debe aprender a leer y a escribir. Entonces, se requiere un ambiente de estimulación y de necesidad para que el sujeto genere la motivación por el aprendizaje, y esto es válido también para los adultos. Pero tanto en el niño como en el adulto, la experiencia desempeña un papel determinante en los procesos sucesivos de aprendizajes específicos. De esta manera, cuando son adolescentes de secundaria o bachillerato o bien estudiantes universitarios, ya han adquirido las bases de la lectura y la escritura, pero también los vicios y errores que se evidencian en sus textos y en su manera de hablar.

Hoy podemos estar seguros de que “todo lo que existe es lenguaje, el lenguaje hace y deshace realidades, la realidad es una unidad de sentido con multiplicidad de lecturas posibles”.¹² Por ello, la comunicación compleja, verbal y organizada que es el habla, es una función distintiva y propia del ser humano, es una facultad que se desarrolla a la par que la capacidad de escucha, es decir, en la medida que el oído sano le proporciona a nuestro cerebro el conjunto de patrones auditivos, que están a su alcance en el entorno, de forma proporcional elabora palabras

¹² Mario Montoya Castillo et al., *Pensar una escuela con valor para el siglo XXI*, Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José Caldas, p. 25, Bogotá, 2004.

para identificarlos, mediando los códigos de equivalencia idiomáticos. Ello se refuerza cuando la escucha y la elaboración se sincronizan de manera intencionada. Por tanto, aprendemos mejor aquello que nuestra atención intencionada focaliza como relevante, en el medio que se encuentra. Vale subrayar que la intención y el esfuerzo no bastan para configurar aprendizajes significativos para el sujeto, se requieren disposiciones mentales que demandan otros factores para que los códigos de la comprensión y de la explicación se den.

Es importante mencionar que Daniel Cassany, en su libro *Describir el escribir*, señala que existen cuatro tipos de escritores:¹³ el escritor competente, el escritor sin código, el escritor bloqueado y el escritor no iniciado. El primero domina las reglas gramaticales de la escritura y la expresión; el segundo, aunque domina las reglas para escribir bien, no sabe qué decir, no logra escribir un párrafo de manera coherente; el tercero es un sujeto que escribe mucho pero lo hace mal, sin reglas y sin sintaxis; el escritor no iniciado no sabe cómo escribir ni tiene mucho qué decir, pero tiene la necesidad o la tarea de escribir por exigencia de su trabajo o de sus estudios.

En el marco de estos cuatro tipos de escritores encontramos a nuestros estudiantes de posgrado (y posiblemente a muchos otros de variados niveles y profesiones), quienes nos entregan sus productos escritos para que los revisemos y les propongamos ideas para mejorar su estructura y contenido. Sin embargo, coincido plenamente con Cassany –y otros autores– en el hecho de que una revisión de trabajos de un proceso de formación, como lo es un curso, un seminario o un taller educativo, es útil cuando se realiza durante la configuración de productos finales, pero no sirve de mucho cuando la efectuamos al final del proceso. Mas es completamente inútil si no revisamos los trabajos que nos entregan nuestros estudiantes, y menos aún si pedimos un trabajo escrito y no lo devolvemos revisado, entonces no hay alternancia de ideas y de conceptos, en suma, no hay propuesta alguna.

EL CONTACTO CON LA INFORMACIÓN

De la experiencia a la reflexión

Si bien es cierto que la observación es una actividad inherente al ser humano, y que ésta se realiza a partir de un hecho u objeto de nuestro

entorno sociocultural que capta nuestra atención, el proceso de indagación comienza con la focalización del objeto de nuestro interés, empieza por la observación intencionada de lo que ocurre en el medio, así que la primera actitud del indagador, del investigador de lo social, es la exploratoria. Esta acción, la de explorar, significa escudriñar y organizar, ordenar y clasificar, para luego sistematizar y redactar el informe, subrayando que este es el espíritu con el que se realizan las visitas de asesoría, observación y seguimiento de nuestros estudiantes de posgrado en las escuelas donde trabajan.

En carreras como las de antropología, ingeniería de caminos y puentes o de arqueología, que son profesiones de campo, el levantamiento de datos es una tarea *sine qua non*, porque se fundamenta en las evidencias de terreno, *in situ*, en las que la exploración y el ordenamiento de datos constituyen la base de los diarios de campo, los informes o reportes sobre los hallazgos, los terrenos de localización o los sitios históricos encontrados.

Por tanto, antes de decidir qué anotar y clasificar, requerimos prestar atención, observando intencionadamente el lugar donde está el objeto de nuestro interés, escudriñando su entorno y anotando sus características. En esta tarea, en el caso de la docencia, es importante observar al maestro, pero es fundamental observar qué hace y cómo se mueve el alumno; así que es muy recomendable que establezcamos contacto con los estudiantes y que les pidamos que relaten lo que vivieron el día anterior en su casa o en alguna visita guiada por las educadoras de preescolar o los maestros de primaria.

Incluso de clases superiores en los laboratorios, en las bibliotecas o en los trabajos de exploración y de campo, pues seguro que en esos relatos encontraremos información valiosa, conexiones y experiencias, que forman parte del vínculo docente con nosotros; en dichos relatos encontraremos también sus intereses, expresados desde sus propias perspectivas. Entonces, “planifiquemos las actividades que les permitirán establecer sus propias conexiones”.¹⁴

En efecto, es a partir de esta postura intelectual y metodológica que nos haremos las preguntas verdaderas, las que corresponden en tiempo, forma y lugar al objeto de nuestra investigación o de la situación observada. Así, la indagación no se detiene en el registro de los datos, en la clasificación y la descripción, salta por necesidad al ámbito de la vinculación. Se trata de una vinculación, primero, con lo sabido, con la experiencia del sujeto, luego se prepara la disposición actitudinal para buscar, para indagar sobre lo que no se sabe, es entonces cuando preparamos nuestro plan de documentación escrita o de datos del terreno que

¹³ Daniel Cassany, *Describir el escribir*, Paidós, Barcelona, 2007.

¹⁴ Kathy G. Short y cols., *El aprendizaje a través de la indagación*, Gedisa, Biblioteca de Educación, Barcelona, 1999.

pisamos. En síntesis, ponemos atención en lo que encontramos y, no queriendo perderlo, lo registramos en nuestra libreta de notas, para que posteriormente lo incorporemos al campo de las explicaciones, preparando la comprensión y los nuevos aprendizajes.

CLASIFICAR PARA ORDENAR

La función de un orden jerárquico

El proceso de escribir comienza con las ideas que surgen de la reflexión sobre lecturas de textos o de contextos, así, la primera acción derivada de la observación es la descripción detallada de los componentes de la información. De tal forma que cuando iniciamos el proceso de describir, iniciamos, en efecto, el acto de analizar, pues "al describir, descomponemos generalmente un objeto en sus partes y, de esa manera, aprendemos sobre las características peculiares que nos permiten identificarlo como algo único y diferente de todo lo demás que observamos".¹⁵ Empero, toda clasificación es producto de una decisión convencional, asumida por el sujeto sistematizador para darle sentido a la información; es, de hecho, el origen de la voz de los datos recabados.

Se trata de organizar nuestra información para preparar las reflexiones y las primeras redacciones del texto comunicado. Sin embargo, asumiendo una actitud crítica nos preguntaremos, ¿qué pretendemos cuando intentamos clasificar y ordenar? Lo que pretendemos con la clasificación y el ordenamiento de los datos es, en primera instancia, establecer un orden jerárquico de nuestros datos; para ello, nos apoyamos en las categorías de análisis o de los campos semánticos. Al tener los datos bajo un primer orden jerárquico, procedemos a su comprensión; de tal forma que habremos de cubrir las etapas ya señaladas de la percepción, análisis, síntesis, explicación, comprensión y comunicación.

Ahora bien, en el orden que establecemos, se localizan los saberes que sostienen las bases de nuestras verdades. Esta decisión no es arbitraria ni convencional, es una decisión que tomamos con base en nuestra experiencia y buen juicio. Pero no hay que omitir, de acuerdo con Georges Pérec,¹⁶ que las clasificaciones no son duraderas, pues señalan

la el autor, "apenas pongo orden, dicho orden caduca". Pero a pesar de todo, es necesario ordenar, clasificar y comprender para poder explicar y enseñar. Si esto no fuera así, no existiría la memoria histórica. Es por eso que la evidencia del texto escrito es fundamental para estructurar la historia de los pueblos y para puntualizar los distintivos de su cultura. En resumen, poco importa que un texto ordenado sea una especie de represa en el torrente impetuoso del agua, será, gracias a ello, una muestra temporal de esa agua, que se mezcla con otras corrientes en el cauce de los ríos.

CLASIFICAR Y ORDENAR PARA COMPRENDER

La perspectiva de un texto alterno

A veces, es bueno no apegarse al pie de la letra a las estructuras de clasificación que se proponen en los textos de metodología de análisis del contenido, pues puede suceder que de tanto recordarlas y repetir las, se gastan, pierden color y consistencia explicativa. No obstante, hay que considerar la necesidad de contar con un cierto orden para darle coherencia a las ideas y a las explicaciones. Porque al descomponer las cosas "en sus partes es una manera de aproximarse a su conocimiento. Este ejercicio es lo que llamamos orden y organización. Vivimos en un mundo que obedece a un cierto orden y gran parte de las tareas que realizamos diariamente tienen que ver con implantar un orden o restablecerlo".¹⁷ Intentar comprender a la naturaleza por medio de los órdenes impuestos constituye un esfuerzo clasificatorio, didáctico, con el que se intenta detener el flujo permanente de la historia, para observarla y conocerla mejor. Así, la clasificación y el orden dado a la dinámica social, de la cultura y del conocimiento, sólo son imágenes fijas para comprender la esencia del conocimiento de la naturaleza que nos envuelve y de la sociedad donde interactuamos.

Mejor aprendamos a clasificar y a ordenar para comprender, pero cuando queramos conocer otros procesos, otros hechos y otras situaciones, intentemos nuevas clasificaciones para generar nuevos entendimientos. No nos detengamos a contemplar únicamente el flujo de la historia, montémonos en ella e intentemos conocerla desde nuevos órdenes, desde otras clasificaciones; de otras miradas, a partir de lo

¹⁵ José Mario Jaramillo Pérez, *El poder de las palabras en la formación de los niños*, Universidad de Santo Tomás, Bogotá, 2006.

¹⁶ Citado por Fernando Vásquez Rodríguez, en *La cultura como texto*, p. 64, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2002.

¹⁷ Jaramillo Pérez, *op. cit.*, p. 51.

que conocemos, pues la clave de las nuevas historias y de los nuevos textos está en la búsqueda alterna de nuestras explicaciones y comprensiones.

SOBRE LA ÉTICA PROFESIONAL Y EL ESFUERZO INTELECTUAL

Un buen maestro siempre enseña

Los textos son de sus autores, son patrimonio personal y, con frecuencia, el único reconocimiento que reciben es ser mencionados en su estructura, además de que la ética profesional es un valor que se asocia con la honestidad y el profesionalismo, y con ello, los educadores estaremos siempre de acuerdo. Además de que habremos de fortalecer estos valores con nuestro propio ejemplo, reconociendo y dejando asentado el esfuerzo intelectual de quienes, como nosotros, están contribuyendo con sus aportaciones a construir una sociedad más justa, más responsable y dueña de sus decisiones, pues un buen maestro y un buen escritor empiezan por reconocer que no han sido los primeros en pisar su campo; seguramente, ya hubo otros que transitaron por estos senderos y que probablemente a ellos les tocó "picar piedra" y caminar por caminos espinosos y áridos, esos caminos que hoy se presentan más transitables para nosotros.

Por otra parte, bien cabe destacar que escribir o enseñar no se reduce al conocimiento y dominio de las reglas de la gramática y de las técnicas de enseñanza, se requiere mucho más que eso, estudio intenso y permanente, práctica y experiencia; pero en medio de todo ello, la ética profesional es un factor indisoluble.

Por último, quiero incluir una reflexión propia (de café) que, dado el contexto donde fue pensada y construida, en francés, la transcribo con su debida traducción: «*C'est vrai qu'il faut savoir enseigner, mais il est également important connaître les bases scientifiques de la pédagogie et de l'éducation pour mieux faire notre travail pédagogique et la fonction enseignante, face aux élèves, dans une salle de classe*». Es decir, "es cierto que hay que saber enseñar, pero es igualmente importante conocer las bases científicas de la pedagogía y de la educación, para hacer mejor nuestro trabajo pedagógico y la función de enseñantes, frente a un grupo de alumnos en un salón de clase".



Un buen libro, un buen texto e incluso una buena imagen, se degustan lentamente por medio de la conjunción de palabras seductoros, de miradas, con una sintaxis clara y precisa, además de que nos cuenten una historia envolvente.

A. ALANIS HUERTA

LA EXPERIENCIA DE LEER LIBROS Y TEXTOS EN DIFERENTES CONTEXTOS

Desde el año 2006 he escrito una serie de trabajos sobre la influencia del contexto social en el desarrollo del pensamiento infantil, ligándolo con lo que sucede con los docentes que trabajamos con niños, adolescentes y adultos. En esas ocupaciones, he encontrado una cantidad importante de textos que refieren el tema desde ángulos diversos, que se centran en el aprendizaje escolar o bien el que se configura en el ejercicio de la profesión docente; o simplemente, esos aprendizajes que forman parte de lo que denominamos experiencia.

Es por eso que, en este libro, se encuentran algunos capítulos que abordan el tema de la estructuración de las ideas, de la lectura y la escritura y otros asuntos vinculados con la cultura organizacional en las instituciones educativas, tanto de la educación básica como en la superior; particularmente, las que se ocupan de los estudios de posgrado. Más

recientemente, he incursionado en temas de filosofía que tocan asuntos de estética, de semiótica y hermenéutica, aplicados en los estudios de posgrado en educación; el *logos* occidental y su constitución como marco paradigmático de hacer ciencia y su divulgación en el entorno universitario. Así, se han abordado ya algunas preguntas que se centran en los procesos que entran en juego cuando leemos y reflexionamos; otras que se enfocan a la influencia de la cultura en la estructuración de nuestras ideas. Todos estos textos, escritos en los últimos años, han sido discutidos en seminarios de posgrado a mi cargo, así como en congresos temáticos nacionales e internacionales.

Ahora, más recientemente, me he interesado en la neurociencia aplicada en el aprendizaje, pero más en lo que representa para la transformación en el estudiante que en el contenido curricular de la enseñanza; y en esa búsqueda encontré diversos textos que me han parecido interesantes para los profesores de posgrado, que estamos interesados en encontrar una vía alterna a la única repetición y discusión de textos en las aulas. Particularmente, quiero destacar un libro de un joven autor estadounidense, Jonah Leherer, titulado *Proust y la Neurociencia*. Está dividido en ocho capítulos, que incluyen la vida y experiencias de artistas plásticos, poetas, músicos, chefs y escritores, lo cual me ha llevado a profundizar sobre los personajes en particular, así, he podido acercarme a la obra pictórica de Paul Cézanne, a la poesía de Walt Whitman, a la música de Igor Stravinski y a la comida francesa de Auguste Escoffier.

Como puede apreciarse a simple vista, nada parece ser lo que aparenta, la imagen externa no siempre corresponde con la imagen original, esa que está en nuestro cerebro, pues cada pensamiento es individual, pero a la vez forma parte de la colectividad. Así pues, en la construcción del pensamiento científico hay mucho de intuición; se puede, incluso, decir que el pensamiento científico, si bien se organiza en torno a un esquema gestáltico, matricial, en el ámbito de la incertidumbre –convencionalmente admitido–, en su etapa previa (la de la construcción en el sistema nervioso central) es más incierta, algo caprichosa, que racionalmente es empujada hacia el mapa conceptual preconcebido para darle orden sintáctico, pero principalmente semántico, con lo cual se pueden plantear los referentes racionales de la argumentación, el análisis, la discusión y la síntesis, lo cual simultáneamente pasa por el tamiz de la reflexión intelectual.

Así, observar, pensar, reflexionar y escribir son actos sucesivos, pero en esencia independientes, aunque no pueden ser separados de su contexto.

PENSAMIENTO Y SINAPISIS NEURONAL

Las áreas de clasificación perceptual

Hoy sabemos que las percepciones físicas que los sujetos tienen del mundo que los rodea pasan por el proceso de la sinapsis neuronal, es decir, la información que captan nuestros sentidos es distribuida en el cerebro hacia las áreas de clasificación visual y auditiva, a través de las cuales se registra el movimiento. En cambio, el gusto, el olfato y el tacto son áreas de contacto físico con los objetos del mundo natural, lo que hace que el sujeto elabore conceptos discriminativos, que parten inductivamente desde su propio ser físico hacia el contexto social y es aquí que, desde la edad temprana, el sujeto comienza su contacto con el mundo natural –el exterior– a cuyas primeras experiencias quedará atado, de manera recurrente, en su vida social.

Ahora bien, estas percepciones que capta el sujeto del mundo exterior son recibidas por medio de finos procesos de interacción donde se ponen en marcha complejos sistemas de recepción, análisis y procesamiento de información altamente especializados, que concluyen con representaciones mentales sobre los estímulos recibidos. Es decir, el conocimiento sobre los hechos y las situaciones contextuales, tal y como las conocemos hoy, es equivalente a una serie de representaciones mentales, que pasan por el proceso de análisis y elaboración conceptual, antes de constituirse en expresiones verbales, escritas o simbólicas. Esto nos conduce a señalar que estas representaciones mentales que configura cada sujeto, frente a las interacciones contextuales, son únicas e individuales y obedecen a hipótesis de diverso rango y precisión, donde la experiencia del sujeto desempeña un papel discriminatorio fundamental.

De manera particular, hoy sabemos también que la imagen visual que obtenemos de observar los objetos físicos no corresponde totalmente con su expresión real; la principal razón estriba en que a medida en que nos hacemos especialistas de la observación, vamos entrenando nuestros órganos perceptores a tal grado que sus propias células también se especializan, pues desarrollan sensibilidades y rutas cerebrales de traslado de información, que hacen de esa una experiencia informativa, única y perfectible, cada vez que se pone en movimiento. Así, por ejemplo, el nervio óptico pone en marcha, al menos, “100 millones de células sensibles a través de 10 millones de fibras nerviosas del nervio óptico”,¹ que

¹ Rafael Flórez Ochoa, *Hacia una pedagogía del conocimiento*, McGraw-Hill, Bogotá, Colombia, 1998, p. 4.

se especializan en captar líneas horizontales, oblicuas, circulares, colores y tonos de luz, que al ser procesadas por nuestro cerebro, dan forma a la imagen que entra en contacto con nuestra conciencia (mente), que es donde se elaboran las señales hipotéticas, para responder adecuadamente a los estímulos exteriores. De esta manera, podemos afirmar que las respuestas hipotéticas que elaboramos y emitimos, hacen uso de experiencias anteriores, dadas en contextos similares. Y precisamente, el aprendizaje toma forma aquí, ante el umbral de nuevas experiencias; por lo que el aprendizaje nuevo para el sujeto no puede surgir de la repetición de la información y de la experiencia anterior, más bien, se construye con nuevos procesos de confrontación de información previa, con nuevas informaciones que habremos de acomodar en nuestras áreas de percepción de la corteza cerebral, pero pasándolas por las dendritas de conexión neuronal, que acceden al área de la conciencia y del discernimiento mental, para la toma de decisiones. Así que, en cierta medida, todo nuevo aprendizaje en el sujeto, es producto de esas decisiones tomadas; surge de las representaciones mentales que anteceden a las elaboraciones conceptuales.

OBSERVACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE LA IMAGEN LEÍDA

La naturaleza física nos presenta su diversidad geográfica, multicolor y a veces caprichosa ante nuestra vista. De igual manera los seres humanos, en el entorno físico que se asocia con el tiempo y el espacio, configuran las expresiones culturales diversas, que hacen de la vida social un entramado complejo y subyugante, tan difícil de explorar como la selva virgen, resulta pues, simultáneamente atractiva pero peligrosa. En esta perspectiva, recordando a Homero, el gran poeta griego, hay que decir que cuando nos relata sobre el escudo de Aquiles, no habla de él “como algo que está ya listo y terminado, sino como algo que está haciéndose”.²

Por otra parte, habrá que considerar que nuestro ojo no es capaz de ver más allá de su foco, es decir, que la luz que captamos de los objetos que visualizamos, con frecuencia se ve obstaculizada por defectos de la retina o por deformaciones y suciedad de la esfera externa del ojo. Así, la visión que logramos del objeto de nuestro interés no es precisamente simultánea; lo cual se explica porque “la luz produce unos cambios

electroquímicos en nuestra periferia sensorial, que luego se propagan a una velocidad relativamente lenta por las fibras del sistema nervioso. ¡Sólo vemos cuando las señales apropiadas alcanzan su destino final en el cerebro! Por esta razón, nunca vemos las cosas cuando creemos verlas”.³ Así, el mismo doctor Alva llama la atención sobre el hecho de que en “cada ojo existe un punto ciego, donde no hay fotorreceptores”,⁴ pero de cualquier manera, la luz que transporta la información sobre el objeto enfocado pasa por allí sin dejar registros; no obstante, al momento de construir la imagen correspondiente (que no la reconstrucción de una imagen incompleta, pues no se trata estrictamente de una fotografía instantánea), nuestro cerebro completa o compensa la falta de información visual, rellenando esos espacios oscuros, donde no se registró ningún código visual del objeto, poniendo en operación el principio del “relleno activo del cerebro de la imagen defectuosa”.⁵

De tal manera que lo que observamos en nuestro entorno puede ser engañoso; es decir, lo que está ahí, a simple vista, evidentemente es real, pero la imagen que se construye en nuestro cerebro puede variar de su referente empírico. Entonces, ¿qué sucede en ese proceso de traslado de la imagen vista y la construcción cerebral visualizada? Probablemente, la explicación la encontremos en la obra plástica de Paul Cézanne, pintor francés del siglo XIX, “que naciera en Aix-en-Provence, al sur de Francia, el 19 de enero de 1839”⁶ y que muere en 1918, cuando él pintaba un atardecer o un simple bodegón de frutas sobre una mesa. Cézanne plasmó en sus lienzos, más que la obra terminada, el proceso de construcción de la imagen hecha por nuestro cerebro; dicho en otros términos, sus obras pictóricas no son copias o réplicas de la naturaleza, sino la obra del observador final y, por tanto, cada visualización del cuadro pintado por Paul Cézanne es una obra única, individual e irreplicable.

En suma, “es como si no hubiera ningún objeto independiente, cerrado, preexistente, ofrecido al ojo del pintor para su representación, sino una multiplicidad de sensaciones sucesivamente exploradas”⁷ por el ojo del observador, generándose así, en efecto, una obra distinta cada vez que observamos con detenimiento sus cuadros. Precisamente, el principio del relleno activo del cerebro es lo que nos permite comprender y explicarnos la obra pictórica de Cézanne, al observar con detenimiento sus cuadros. Y para complementar las ideas sobre la obra de Cézanne

² Noé Alva, *Fuera de la cabeza*, Kairós, Barcelona, 2010, p. 170.

³ *Op. cit.*, p. 168.

⁴ *Op. cit.*, p. 169.

⁵ David Spence, *Cézanne. El pincel analítico*, Trillas, México, 2001.

⁶ Jonah Lehrer, cap. 5, *Proust y la Neurociencia*, Paidós/Transiciones, Madrid, 2010.

² Ephraim Lessing Gotthold, *Laocoon*, Tecnos, Madrid, 1990, p. 124.

y sus aportaciones (quizá involuntarias), al estudio de la ciencia de la visión, yo invitaría a los lectores a visitar su *Maison en Aix* (Marsella) y experimentar la sensación que transmiten sus cuadros.

Esta manera de ver, en cierta medida, justifica nuestra interpretación de las imágenes que observamos. Ahora bien, algo parecido sucede cuando leemos un texto, nuestra atención visual, si bien se enfoca en las líneas y grafías del libro o la revista, de papel o digital, simultáneamente está enlazándose con las neuronas, que constituyen la representación iconográfica cerebral. Sin embargo, si en un primer intento de construcción de imágenes del texto leído sólo nos detenemos en el nivel básico de decodificación, entonces, un texto escrito sólo nos proporciona descripciones del significado de diccionario, pero probablemente no pase de ahí. Ahora bien, si hacemos el esfuerzo intencionado de visualizar otros significados, entran en juego otras neuronas, que con las sinapsis apropiadas construyen otras imágenes y otros significados.

Ya que, "después de todo, el práctico cerebro humano no está interesado en una verdad a la manera de una cámara (fotográfica); sólo quiere que la escena tenga sentido",⁹ por lo que se puede afirmar que a partir de los experimentos pictóricos de Cézanne, todo aquello que parece perfecto, no tiene sentido observarlo ni tampoco analizarlo; lo importante, bajo este enfoque, es presentarle al cerebro humano retos, que lo hagan sentir que puede equivocarse o enfrentarse a la incertidumbre, pero cuidando que lo que se presente no sea demasiado caótico y que resulte imposible integrar. Por ello, la docencia y su didáctica no deben expresarse de forma tan detalladamente explícita que no deje dudas, pero tampoco lo suficientemente caótica y confusa que el estudiante no logre integrar el todo; se trata, pues, de una actividad profesional delicada, compleja y subyugantemente imprecisa y complicada. Eso es la docencia, una oportunidad para transitar en los límites del arte y de la ciencia.

Hablamos de una docencia que no sólo es contenido escrito, es texto, contexto y cuerpo. Tampoco es tan sólo el cerebro su único protagonista, es el todo; sus actores, su ambiente, la escuela, la familia y la experiencia de los profesores y los alumnos. En esta perspectiva, señala Noé Alva,¹⁰ citando al filósofo francés Maurice Merleau-Ponty, nuestra vida ocurre en un escenario donde ocupamos un rol principal con todo nuestro cuerpo. Así, subraya que para Merleau-Ponty "el cuerpo es el vehículo para estar en el mundo y, para una criatura viva, tener cuerpo es estar vinculada con un entorno específico".

⁹ *Idem*

¹⁰ *Op. cit.*, p. 102.

Pero más aún, cada parte de nuestro cuerpo es portador de experiencias de contacto con el entorno, que se vehiculan por medio de protocolos corporales que envían información al cerebro, en donde se guardan las memorias de dichos contactos; de tal forma que, cuando uno de los miembros del cuerpo es mutilado o bien, inutilizado, esas memorias se activan cuando están en presencia de los estimulantes externos, dándonos la impresión de que volvemos a hacer contacto con nuestros recuerdos almacenados e, incluso, tenemos la impresión de que estamos generando nuevos contactos y configurando nuevas experiencias. Existe aún la sensación de la presencia del miembro fantasma que relata Whitman, cuando refiere la sensación de presencia de las piernas o los brazos amputados de los soldados durante la Guerra Civil,¹⁰ en donde sirvió como enfermero voluntario. Probablemente, porque al cuerpo le lleva un buen tiempo en borrar de su cerebro los datos guardados sobre las funciones y contactos exteriores de los miembros amputados.

Decía Richard Lewontin que "el verdadero contenido de nuestra mente son siempre representaciones de algún tipo de *conjunto*"¹¹ y subrayaba Walt Whitman, hacia 1850, que no volvería a hacer "poemas con referencia a las partes, sino que haré poemas en relación con el conjunto",¹² porque nuestras construcciones conceptuales toman forma a partir de la experiencia individual, en la convivencia colectiva, pero no son el producto único de la observación y las percepciones cerebrales; son construcciones que se elaboran a partir de nuestro contacto corporal total, con todo y sus emociones, precisamente con el conjunto de todos nuestros órganos corporales, en comunicación permanente con el contexto sociocultural donde nos desarrollamos.

En este sentido, en el caso de los aprendizajes significativos, éstos lo son para los sujetos en tanto no sean sustituidos o borrados por otros aprendizajes, provenientes de contextos relevantes para los sujetos, pues ahí donde se presente un vínculo que los identifique, en ese momento se construye otra vez la conexión y se vuelve a dibujar el protocolo que les dio origen, sólo que esta vez, nuestro cerebro habrá influido lo suficiente para que se presenten acomodados a nuestras nuevas experiencias, pues no hay que olvidar que nuestro cerebro es

¹⁰ Jonah Lehrer, *op. cit.*, cap. 1 (citado de Richard Lewontin, *Biology as Ideology*, Harper Perennial Nueva York, 1993, p. 67), Paidós/Transiciones, Madrid, 2010, p. 38.

¹¹ Jonah Lehrer, *op. cit.*, p. 40.

¹² *Idem*, citado de J. Sharma, A. Angelucci y M. Sur, "Induction of Visual Orientation Modules in Auditory Cortex", *Nature*, núm. 404, 2000.

bastante comodino y elimina aquellos rasgos que hoy resultarían discordantes con nuestras convicciones.

EN BUSCA DEL LENGUAJE INTEGRADOR

Anarquía y disonancia en el proceso de escucha

Una de tantas funciones que ha de realizar el profesor es planificar, es decir, poner en un plano visible aquello que se esconde por ahí, en un intersticio, en una fisura que queda entre nuestra atención y la observación, entre nuestro intelecto y la reflexión. Así, en el terreno poco plano del entorno, están los objetos y las cosas para ser captados por nuestros sentidos. De tal forma que al ser localizados y focalizados, procedemos a capturar sus características y a intentar organizarlas, a partir de los patrones visuales ya experimentados. No obstante, en ese intento esforzado por organizar, para luego sistematizar, hacemos uso de los recursos de orden conocidos. En este sentido, "nos percatamos enseguida de que nosotros somos la única fuente de estabilidad".¹³

Por otra parte, cuando agudizamos el oído para escuchar un sonido del entorno, nos disponemos a percibir acordes conocidos; pero cuando lo que percibimos nos resulta extraño y si nuestros patrones de decodificación no los reconocen, estamos en problemas. Así, en el caso de la música, identificamos a Beethoven, a Mozart, Chopin, Bach o Strauss porque sus notas y melodías se ajustan a un patrón reconocible y determinado, pero cuando escuchamos ahora a grupos musicales como Rammstein, Metallica, Nirvana, Mötley Crüe, Linkin Park o Haggard, algo reconocemos de sus armonías, pero sus melodías se esfuman entre líneas neuronales que nos confunden. Y si no somos conocedores de géneros musicales como el death metal, hard rock, heavy metal o hardcore, menos aún sabremos de qué se trata la música respectiva.

Esta ausencia de patrones de interpretación hace que nuestros filtros acústicos entren en conflicto y no atinen a descifrar el texto musical. Ahora bien, en el caso de la música clásica, encontramos que Igor Stravinski fue el músico compositor que rompió con los moldes melódicos y tonales de su época al crear sinfonías y obras estruendosas, aparente-

mente desordenadas y anárquicas, que el educado oído de la clase social que asistía a los conciertos en los albores del siglo xx no reconocía. Por eso, cuando estrenó su obra maestra, *La consagración de la primavera*, a la que le había dedicado muchos meses de trabajo, generó tal caos y motín en el teatro donde se presentó, que tuvo que intervenir la policía de París para calmar los ánimos, en aquel verano caluroso de 1913. Fue una especie de rebelión del auditorio, que esperaba escuchar los suaves y coordinados sonidos del violín y el chelo, unidos en armonía con el resto de la orquesta; pero jamás esperaron asistir a una frenética y caótica sonata de violines, trompetas, platillos y percusiones tocando al mismo tiempo, pero cada uno por su cuenta. Quien ha escuchado la obra de Stravinski, *La consagración de la primavera* o *El pájaro de fuego*, en *Fantasia*, de Walt Disney o en el ballet que se monta para esa obra, seguramente experimentará sensaciones de estrés, de angustia y algo de inquietud enigmática. Curiosamente, mientras la policía de París intentaba controlar a la masa enardecida en la puerta del teatro donde se presentaba la obra maestra de Stravinski, éste, adentro, estaba feliz porque había logrado el propósito que quería: echarles a la cara una obra inesperada, irreverente y frustrante para los asistentes, que se consideraban un auditorio educado y conocedor de la buena música.

En efecto, ese era el propósito de Stravinski, romper con los esquemas conceptuales, de patrones de decodificación y de interpretación conocidos por ellos, obligándolos a entrar en un estado de paroxismo, de frustración, de ira y de locura por no poder comprender su música. Todo ello tiene una explicación lógica, pues cuando no entendemos nada, cuando no sabemos qué hacer, nos irritamos, nos asustamos o simplemente nos quedamos impávidos. En el caso de este concierto frustrante e irritante para los asistentes, siguiendo a Lessing cuando aborda el tema de la fealdad, se puede considerar que ésta "pierde su efecto repulsivo; en este aspecto, podríamos decir, deja de ser fealdad y, por ello, puede entrar tanto más íntimamente en conexión con apariencias nuevas, produciendo de este modo un efecto nuevo especial".¹⁴ Es quizá por ello que en la medida en que ese sonido del concierto de Stravinski es asimilado por el auditorio como agresor, recurrente, asimilado y modulado por nuestro oído, auxiliado por el área auditiva de nuestro cerebro, termina por ser asumido en el dominio de un patrón decodificador, cercano a las expresiones tonales desconocidas, en cuyo proceso participa

¹³ Jonah Lehrer, *op. cit.*, cap. 6, p. 166.

¹⁴ G. E. Lessing, *op. cit.*, p. 163.

de manera preponderante el neurotransmisor dopamina que facilita el tránsito de los impulsos eléctricos del sonido del área corticofugal,¹⁵ construida por una red de neuronas sensibles a la habilidad de oír; pero lo más importante de nuestra percepción es la acción de escuchar, lo cual exige un conjunto de acciones sistemáticas, organizadas y ordenadas en función del propósito de nuestro interés perceptivo.

Pero, ¿qué es lo que causa irritación e incertidumbre en el proceso perceptivo? "Una sola parte discordante es capaz de perturbar el efecto armónico de la belleza que muchas pueden causar. También la fealdad requiere varias partes discordantes, partes que, al igual que en la belleza, tenemos que abarcar de un golpe, si, ante el objeto, hemos de sentir lo contrario de lo que nos hace sentir aquélla".¹⁶ De entrada, se puede decir que la irritación la causa el hecho de no entender nada y apreciar que el emisor del sonido nos está ofendiendo o tomando el pelo. Pero además, hay una explicación química que se asocia con un proceso de intoxicación, causado por una "sobredosis de tonalidad",¹⁷ pues aunque las células filamentosas están afinadas como el teclado de un piano, desde las graves de la izquierda hasta las agudas de la derecha, nuestro campo receptor espera que la sucesión de tonos siga el orden combinado y armónico de graves y agudas; y de acuerdo con los patrones de la escala musical así debiera suceder, pero las neuronas de la sección de tonos agudos, ya preparadas, que no reciben "el pase" para hacer la sinapsis, entran en crisis pues han liberado una cantidad importante de dopamina, que corresponde a la asociación con una emoción o respuesta que nunca llega.

Así, por ejemplo, cuando queremos escuchar un sonido en el tono que esperamos, pero el ambiente de audición está contaminado, o el emisor emite una voz muy tenue (o muy fuerte), hacemos un gran esfuerzo por escuchar y el ruido contaminante nos lo dificulta, generándose una explosión de sonido extraño, un exceso de dopamina, que produce frustración, enojo o reclamo porque la sinapsis no se logra, intoxicándonos a tal grado que perdemos los estribos y comenzamos a alzar la voz, a gritar exaltados, reclamando airadamente a la fuente de nuestra frustración.

En la misma perspectiva, cuando se genera dopamina por exceso de belleza y de emoción (síndrome de Stendhal)¹⁸ y que disfrutamos

¹⁵ Jonah Leherer, *op. cit.*, cap. 6.

¹⁶ G. E. Lessing, *op. cit.*, p. 156.

¹⁷ *Op. cit.*, p. 157.

¹⁸ El síndrome de Stendhal (también denominado *Síndrome de Florencia*) es una enfermedad psicosomática que causa un elevado ritmo cardíaco, vértigo, confusión e incluso alucinaciones bellas o están dispuestas en grandes cantidades en un mismo lugar: <http://es.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADndrome_de_Stendhal>.

de manera extraordinaria al escuchar sonidos, voces o melodías que nos resultan agradables, podemos doparnos a tal grado, que el exceso de volumen y el torrente de sonidos hace que gocemos de nuestras sinapsis, que disfrutemos lo que escuchamos, porque nuestro cerebro no tiene problemas para conectar un estímulo con el otro, pues siguen un orden tal, que el goce de la melodía de la música o de la voz se produce con facilidad, un tono tras otro, pero agradable.

En el caso de la docencia en el aula o en una conferencia, este orden entre las ideas y el lenguaje comunicador hace que la atención del que escucha sea atada por propia decisión a las expresiones del locutor, pero si esto no sucede, el supuesto hilo conductor se rompe, o simplemente no hace sinapsis la idea del docente con la atención del oyente. Pero en la docencia cotidiana, la de carne y hueso, la que puede ser discordante, disonante y multicolor, no puede apoyarse en una didáctica en blanco y negro; de ser así, se mantienen alejadas las dos culturas básicas: la del enseñante y la del aprendiz, suponiendo que el que enseña posee el lenguaje de la ciencia y el que aprende goza del lenguaje del artista, sin cortapisa alguna ni límites a su dicción y a su imaginación.

De tal forma que cuando aprendemos a ser docentes e investigadores de lo educativo, si bien es muy importante el dominio técnico del proceso de la investigación científica, habremos de conservar un buen nivel de creatividad e improvisación artística, pues es parte determinante del ingrediente humano. Así, en el ejercicio de la docencia, se requiere el lenguaje que provoque la sinapsis del conocimiento, la del aprendizaje mutuo; no se puede dejar de lado la búsqueda permanente del *clinch*¹⁹ de la comunicación; ese contacto necesario del docente con el alumno, para que se construya el verdadero lenguaje común. Sólo así, juntos, docente y alumno, lograrán construir esa tercera cultura de la que hablaba C. P. Snow: a principio de la década de los cincuentas, en el siglo XX, una tercera cultura que haga que los científicos se comuniquen directamente con el público en general; "unos científicos preocupados por traducir sus verdades al lenguaje de las masas".²⁰ Por eso, insisto en que los saberes y el conocimiento, que en sus diversos niveles vamos generando, no tienen mucho sentido ni justificación si no se comparten con los demás.

Sin embargo, para construir esos saberes y esos conocimientos, habremos de conectar de manera intencionada nuestra atención corporal en el contexto donde existen esos hechos, las cosas, los objetos y las situaciones

¹⁹ *Clinch*, en el boxeo, es la acción de contacto trabado que mantienen los boxeadores que intercambian golpes sin dar cuartel ninguno de los dos.

²⁰ Jonah Leherer, *op. cit.*, p. 224.

sociales, pues al generar la sensación perceptiva estaremos ayudando a nuestro cerebro en el proceso de construcción de percepciones conscientes que den paso, posteriormente (tan sólo unos segundos después), a las elaboraciones conceptuales, con lo cual estaremos ante la posibilidad de preparar nuestras explicaciones con nuestros interlocutores.

De acuerdo con Virginia Woolf,²¹ el verdadero yo emerge a través del acto de atención; se trata de un yo conectado con la realidad, vista por nuestra corteza visual cerebral, pero a falta de atención –y de intención– seguimos captando los objetos del entorno pero no los hacemos conscientes, por tanto, no los vemos y no los registramos, pasan inadvertidos. Es probable que esas percepciones de hechos y situaciones nos hagan ruido, pero no toman forma, necesitamos volver la vista, el tacto, el gusto, el olfato y el oído en su conjunto, hacia aquello que dejamos de atender y de sentir. El problema es que cuando enderezamos nuestra atención hacia el ámbito de nuestro nuevo interés, ya todo es nuevo ante nuestra intención perceptiva, pues lo otro se ha esfumado, simplemente ya no es. Se puede decir que nuestro yo observador, escudriñante y agudo, es muy celoso y demanda nuestra atención para sentir y respirar el entorno, iniciándose con ello una nueva sensación perceptiva, que nos será útil para la construcción y el desarrollo de nuestro pensamiento. Así, nuestra cabeza configura un airado parlamento de células que debaten interminablemente sobre qué sensaciones y sentimientos deberían volverse conscientes. Estas neuronas están distribuidas por todo el cerebro, y su descarga se despliega a lo largo del tiempo, lo que significa que la mente no es un lugar, sino un proceso.²² “Este debate neuronal, que nuestro yo consciente dirige, tiene como gran propósito darle forma coherente a los datos perceptibles. Se trata de un esfuerzo agudo de nuestra conciencia para organizar y ordenar, para comprender la información levantada en el contexto físico y sociocultural de nuestro interés, pues, como afirma Rafael Flórez Ochoa, el propósito de la ciencia es la búsqueda de la verdad, es decir, comprender mejor la realidad del mundo natural y social que nos rodea”.²³ En esta perspectiva, la verdad que buscamos no está necesariamente en los libros o en los informes leídos, los ingredientes de la verdad que buscamos están en el contexto social y natural donde suceden los hechos y se reconstruyen las situaciones educativas; sin embargo, el estado en que los conocemos es determi-

nante para su incorporación a los procesos de análisis y comprensión. Están, en efecto, en el contexto sociocultural, pero no siempre están dispuestos para ser conocidos y aprehendidos por nosotros.

EL GUSTO DE LA DOCENCIA EN EL AULA

Saborear una buena clase abre la antesala de un buen aprendizaje

Cuando hacemos un buen curso o desarrollamos una conferencia a nuestra entera satisfacción, o damos una clase satisfactoria, nos queda un buen sabor de boca; pero no siempre sucede lo mismo en el auditorio que nos escucha y que toma parte en un seminario.

Es probable que nuestros alumnos disfruten de la clase, del curso o del seminario pero que no nos lo hagan saber; tampoco es muy real la opinión que se solicita sobre nuestro propio curso, así que tendremos que conformarnos con las voces que nos llegan por casualidad, o bien cuando algunos de nuestros alumnos se animan a decirnos lo que les gusta de nuestro quehacer docente y lo que podemos mejorar. Ese sabor de boca es individual, subjetivo y temporal; pero así es la docencia en general y el posgrado en particular, una actividad que se hace a diario y que no debe atarse a recetas repetibles cada vez que estamos frente a un grupo de trabajo y de estudio. Para comprender bien el sentido del gusto en la docencia, permitaseme hacer una analogía con la comida que ingerimos, la cual puede estar caliente o fría, recién hecha o mantenida caliente.

En esencia, la comida que nos interesa es la que está caliente y recién hecha, la que contiene los ingredientes al punto del sabor y temperatura que nos gusta y que nos nutre. Dicho en otros términos, estamos prefiriendo la docencia específica, planificada y desarrollada para una sesión particular y para un grupo de trabajo específico. Pues imaginemos una comida fría, que no es atractiva para el paladar ni para el estómago, de la misma manera, una docencia repetitiva, predecible, mecánica y obsoleta no levanta ningún entusiasmo en el estudiante.

En el ámbito de la investigación educativa, cuando estamos indagando por medio de la observación *in situ*, realizamos conjeturas y reflexiones directas, al mismo tiempo en que suceden los procesos, las cosas o las situaciones, ahí están los ingredientes necesarios para plasmarlos en los textos que construimos, a la par que analizamos la información; ya luego tendremos el tiempo de sazonar al gusto o según los contextos las viandas en cuestión. Ahora bien, el texto leído y recitado en el papel, reseñado en

²¹ Jonah Lehrer, *op. cit.*, cap. 8, “El yo emergente”.

²² *Op. cit.*, p. 210.

²³ Rafael Flórez Ochoa, *op. cit.*, p. 6.

sus propias palabras, es como si consumiéramos comida fría, con ausencia de sabor y sin provocación para ser consumida. No obstante, si nos damos el tiempo de realizar la conexión y el análisis con lo que estamos leyendo, estaremos a punto de cocinar un platillo caliente, con los ingredientes que nos gustan; esos elementos naturales que nos hacen gozar del texto leído y escrito, cuando lo paladeamos y sentimos, sin prisas, cuando lo estamos consumiendo; es evidente que un texto así lo podemos digerir sin problemas, no nos indigestará, como a menudo sucede cuando leemos algo que no nos gusta, que nos cansa o nos aburre desde “el entremés”.

Obviamente, no llegaremos al plato fuerte con apetito, entonces no habrá postre, ni café, ni un trago digestivo. Para comprender mejor esta analogía gastronómica, referiré, de manera resumida pero bien degustada y digerida, la revelación de Auguste Escoffier,²⁴ sobre el éxito de la comida francesa –que dicho sea al margen, es deliciosa al paladar y atractiva para la vista y el olfato– para lo cual hago uso del relato siguiente:

Hacia finales del año 2000, tras participar en un congreso internacional sobre educación en París, recorría una de las calles que están al salir del Museo del Louvre, justo en una zona de portales, por supuesto la *rue de Rivoli*, donde hay una gran cantidad de pequeñas boutiques para la compra de *souvenirs* de todo tipo: prendas chinas de bisutería, llaveros, *foulards* (pañuelos) de seda, camisetas, miniaturas de monumentos parisinos, bolsos, carteras, gorras, etc., cuando de pronto percibí un olor a comida bastante engatusador; era un olor exquisito, cuyos vapores invisibles salían de un pequeño restaurante francés denominado *Les Aigles*. Avancé todavía varios metros, pero el olor me seguía y mis “zonas olfativas se activaron en hambrienta anticipación”;²⁵ así que retorné sobre mis pasos y llegué al lugar preciso de donde salían los vapores succulentos. Fui directamente al chef y le pregunté sobre el origen de ese olor tan tentador; me dijo que era de un plato hecho de pato frito con ajo, crema de champiñones y hierbas finas de Provenza. Por supuesto, pedí una ración de ese rico plato que tanto me había atraído, acompañándolo con una jarra de vino de la casa. Pero no había mesa disponible, así que el chef, muy amablemente, me invitó un aperitivo en la barra del bar, ofreciéndome un *calvados*²⁶ añejo de su propia bodega, el cual degusté

²⁴ Jonah Leherer, *op. cit.*, cap. 3, pp. 79-101, 2010.

²⁵ *Op. cit.*, p. 95.

²⁶ El *calvados* es un aguardiente de manzana, de la región de Normandía, en Francia, precisamente del Departamento de Calvados, ubicado en el Canal de la Mancha; señalando que ahí viví tres años, en Caen, Calvados, mientras realizaba mis estudios de Doctorado en Ciencias, con especialidad en Ciencias de la Educación y Psicología Social, en la Universidad de Caen, entre 1981 y 1984.

con absoluta calma, como cuando uno está gozando verdaderamente de la vida. La preparación olfativa de mis filamentos perceptores, combinada con el sabor fuerte a manzana del *calvados*, fue el preámbulo perfecto para disfrutar del sabor exquisito del plato, cuyo olor me hizo regresar al restaurante, dejando abandonado mi paseo tranquilo y despreocupado por el centro de París para más tarde. Habiendo entablado conversación amena con el chef, me sirvió mi plato prometido, poniendo al lado, en efecto, un aromático vino tinto; hablamos un poco de cosas triviales y de una cámara fotográfica digital japonesa de 3.3 megapíxeles que acababa de adquirir en una gran tienda de Valencia, España. Era un modelo de última generación, que por esas fechas, septiembre del año 2000, se estaba presentando en la feria de la tecnología de Hannover, Alemania. Sobra decir que hoy mi cámara, 11 años después, ya ha quedado obsoleta frente a los nuevos modelos que superan ya los 15 megapíxeles. Terminé de consumir mi plato, habiéndolo acompañado al final con un rico *éclair* (pastelillo con cobertura de crema de café). Lamentablemente este lugar de olor y sabor exquisitos ya no existe, pues cuando volví a París en el 2004, acudí a *Les Aigles* para comer algo sabroso y aromático, pero sólo me encontré con unas mesas concurridas por turistas que comían paninis. El chef se había jubilado y sus hijos ya no siguieron con la tradición familiar del restaurante francés, éstos se incorporaron al negocio de la comida fría. He vuelto en junio de 2011 al mismo lugar y parece ser que los paninis son un buen negocio, pues ahí siguen, pero lamentablemente también ha desaparecido la otrora atención amable del patrón del restaurante, pues la gente que hoy está al frente, al igual que su comida, se ha vuelto fría y distante. Escoffier descubrió que “cuando la comida está caliente, las moléculas son volátiles y se evaporan en el aire. Un caldo que se hace a fuego lento o un diente de ajo sofrido en aceite de oliva puede llenar toda la cocina de un aroma engatusador”.²⁷ En contrapartida, una comida fría es simplemente comida, pues no genera olores ni sensaciones para una degustación sabrosa y placentera. Se puede decir que una comida fría es vendida por medio de la imagen fotográfica; lo cual pasa por otro proceso cerebral de elaboración conceptual distinto al de la necesidad de comer propiamente dicha. ¿Pero en dónde y por qué se configura el gusto por la comida? Hoy sabemos que Escoffier es el autor del famoso estofado de ternera que, según los gourmets conocedores del arte culinario, es el fundamento de la comida francesa. Así que veamos cómo logró este gran chef el sabor tan exquisito de este plato.

²⁷ Jonah Leherer, *op. cit.*, cap. 3, p. 90.

Escoffier empieza dorando al horno varios huesos de ternera y de vacuno en general. Luego nos aconseja freír una zanahoria y una cebolla en una cacerola. Añadiremos después agua fría, los huesos horneados, un poco de chicharrón, un *bouquet garni* de perejil, tomillo, una hoja de laurel y un diente de ajo, y lo dejamos hervir a fuego lento durante doce horas, asegurándonos de mantener el agua a nivel constante (...) Luego es necesario sofreír trocitos de carne en mantequilla caliente, agregándole el agua de los huesos. Añadiendo poco a poco el resto del caldo, dejándolo reposar varias horas, eliminando la grasa. Y sólo después de unas 16 horas la base está lista para comenzar a cocinar el rico patillo...²⁸ El estofado de ternera.

Escoffier defiende la cocina en olla tradicional y a fuego lento, la que requiere tiempo, tranquilidad, buen hacer, sin prisas pero sin pausas, amor..., la cocina de la abuela, hoy día sinónimo de exquisitez por la dedicación que conlleva. Si bien el procedimiento descrito requiere la disposición de tiempo para la obtención de la base apetecible y a saborear, la cocina a fuego lento es, al mismo tiempo, una metáfora útil para explicar el proceso de aprehensión del texto, con el fin de extraerle el jugo necesario para condimentar nuestras elaboraciones conceptuales y nuestros escritos; es un proceso que necesitamos degustar sin prisa para identificar el *umami*²⁹ que es su esencia, subrayando que el *umami* es una palabra japonesa que significa buen sabor, y se trata de esa sustancia que está presente en todo lo que saboreamos. Lo que Escoffier descubrió, en 1913, fue la esencia del sabor de otro *plat français* más antiguo, *le pot au feu*, pero mejorado, caramelizando prácticamente la carne por medio de una temperatura muy alta. Así pues, el *umami* japonés y el caldo de Escoffier contienen en su estado más acabado un aminoácido denominado L-glutamato, cuya fórmula química combina cinco moléculas de carbono, nueve de hidrógeno y nitrato ($C_5H_9NO_4$).

Ahora bien, estudios posteriores a estos descubrimientos, realizados casi un siglo después, demuestran que el genoma humano contiene este aminoácido ($C_5H_9NO_4$) como elemento predominante en la composición de la vida. En la misma perspectiva, en el año 2000, se descubrió que en nuestro cerebro existe un neurotransmisor que se activa cuando el receptor del glutamato de nuestra lengua lo identifica. Este receptor del aminoácido se asocia con el que capta los olores que, al combinarse,

²⁸ Op. cit., p. 82.

²⁹ En <<http://blogs.publico.es/traduccioninversa/199/garzon-y-la-politica-umami>>. Dicen los japoneses que, además de los cuatro clásicos -dulce, salado, amargo y ácido-, existe un quinto sabor al que llaman *umami*. Se trata de una sensación gustativa provocada por un aminoácido presente en alimentos como el queso parmesano o el jamón serrano. Su búsqueda vuelve locos a los grandes cocineros.

generan esa sensación de apetito de consumo, pues los 350 receptores olfativos que constituyen los conductos nasales, equivalen a 3% del genoma humano.³⁰ Por eso es que la mayor parte del sabor que nos gusta pasa por el olfato, pues el olor que proviene de las partículas gaseosas que se evaporan de una comida caliente es captado por "10 millones de receptores olfativos del tamaño de una huella dactilar".³¹ De tal forma que la sensación de placer gastronómico se produce por la subida de energía cónica, que viaja por el axón y sus ramificaciones nerviosas, recorriendo el cráneo, llega al cerebro y genera las expresiones de satisfacción; con ello podemos hoy afirmar que, en efecto, nuestro entorno es aromático, multicolor y sonoro. En el mismo sentido, se puede afirmar que si bien la buena comida ha de ser agradable a la vista, al olfato y al paladar, en la actualidad nuestro cerebro ha tenido que modificar sus patrones de decodificación, pues hoy, al no contar con el olor como factor de referencia, se tiene que esforzar por asociar sólo la imagen (a veces fotográfica) de un plato o comida con un olor (que no existe) y con un sabor ausente, porque tampoco se puede probar para decidir. Tal es el caso de la comida fría y rápida (*fastfood*) que hoy abunda en las grandes ciudades privándonos del placer de degustar. Al referirse al sentido de la subjetividad, J. Leherer señala que "hace mucho tiempo que los humanos vendimos la agudeza nasal por una mejorada visión de color, el cerebro suele verse obligado a descifrar olores basado en información no olfativa".³² En el caso de la docencia, la preparación de la clase, su documentación y el dominio del contenido, es lo que la hace ser una función sustantiva; su didáctica y los recursos audiovisuales que hoy se utilizan, como las presentaciones digitales y las videograbaciones de hechos y de situaciones socioculturales, son sólo adjetivas, son simple utilería (y a veces parafernalia), que se utiliza para comunicar mejor el contenido pero no necesariamente constituyen lo más importante; pues no hay que olvidar que el "sabor" de la docencia está en sus condimentos y en el proceso de preparación; pero no nos engañemos, su verdadera esencia no está en la fotografía bonita o en los resplandores del escenario montado, esa esencia está en las ideas, en las reflexiones, en las controversias o en las polémicas, es decir, en su contenido. Pero tampoco hay que omitir que un buen escenario ayuda a mejorar el ambiente del aula, pues es necesario tener siempre en cuenta que, en la docencia, el fondo no puede quedar por debajo de la forma.

³⁰ Jonah Leherer, op. cit., cap. 3, p. 91.

³¹ Idem.

³² Op. cit., p. 95.



CAPITULO

9

Una mirada al interior de las organizaciones

El logos verdadero, instituido para argumentar, sostener y justificar científicamente el pensamiento, en las culturas de las sociedades modernas, se enfrenta a razones de fe y tradición que le impiden traspasar, en un primer intento, la cultura del sujeto local, del nativo, para explicar y explicarse su relación con el entorno; pero paulatinamente y de forma silenciosa, se constituye otro logos mutante y mutado, camaleónico, que de a poco va cubriendo las disidencias y las resistencias a su alcance en las instituciones.

A. ALANIS HUERTA

PODER, RELACIONES Y DISCURSOS INSTITUCIONALES EN LAS ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS

En este capítulo se pretende abordar el dilema de la razón y la sinrazón en las estructuras organizacionales, donde interactúan los sujetos día a día, destacando sus convicciones y sus propuestas para justificar los sacrificios hechos por el bien de todos. O bien, para sustentar actos de denuncia ante la embestida institucional de pretender manipularnos y con ello argumentar una oposición política, necesaria en la lucha por la subsistencia en las estructuras organizacionales. Se habla en lo general sobre las instituciones, cualesquiera que éstas sean, tanto educativas, empresariales, sindicales o políticas. Su redacción me ha permitido reflexionar sobre asuntos filosófi-

cos y de historia de la ciencia, que me interesan desde hace ya varios años, asociándolos a la exploración de temas sobre la estructuración y el desarrollo del pensamiento infantil y de los maestros de grupo, esos verdaderos docentes que construyen con su esfuerzo la historia de la pedagogía y de la educación actual; lo que con frecuencia se ve empañado por los malos maestros que prefieren conseguir beneficios personales, antes que atender a sus alumnos en las aulas, negándoles, sin justificación que valga, el derecho al saber y al conocimiento de nuestra cultura, de la ciencia universal y la identidad de nuestros pueblos.

En primera instancia, se aborda el asunto del *logos* verdadero y su relación con el aprendizaje y los conflictos en las instituciones, intentando con ello brindar al lector una perspectiva alterna, sobre las entrañas de los conflictos y las relaciones de poder en las organizaciones; sobre las decisiones que en nombre del *logos* se toman y sobre los actos de exterminio y exclusión de las ideas que se cometen en las estructuras organizacionales contra quienes tienen la osadía de pensar y de actuar distinto.

Lo que probablemente valga para los sindicatos, las burocracias, los clubes de *hobbies*, los partidos políticos y otras organizaciones menores donde haya un jefe y subordinados; señalando que en todos esos casos se aplica, quizá, el esquema de reyes y súbditos, de tutores y tutelados. Advirtiendo que la aplicación y correspondencia con lo que sucede a los sujetos que dan vida a la cotidianidad en las instituciones es solamente probable, hipotética o meramente coincidental.

CULTURA Y LOGOS EN LAS INSTITUCIONES

En pos del *logos* verdadero

Seguramente, en reiteradas ocasiones nos hemos preguntado por nuestros orígenes, como género humano, así como por la génesis e inmensidad del universo. Tan sólo una postura existencialista básica justifica estas interrogantes, mas las sustentan las incertidumbres mundanas de los seres humanos frente a la complejidad del entorno inmediato. Queremos saber quiénes somos, qué hacemos en este reducido espacio donde nos movemos o si tenemos una misión predeterminada en el mundo. E incluso, nos preguntamos cómo lo aprendimos y por qué pensamos como pensamos; o bien por qué cuestionamos nuestro propio pensamiento y hacia dónde lo dirigimos. ¿Acaso todo ello tiene una sola explicación? O mejor aún, ¿existe una explicación verdadera para

cada pregunta? De entrada, cuando escribimos, intentamos comunicar un conjunto de ideas que hacen suponer que son producto de un pensamiento ordenado, coherente y consolidado. No obstante, es probable que lo que constemos por escrito no corresponda de manera fiel con lo que pensamos comunicar, entonces estamos faltando a la correspondencia simbólica y signíca de nuestro pensamiento.

En el fondo de esta expresión del pensamiento está la palabra, como símbolo de la inteligencia humana, esperando ser vehiculada por el lenguaje y la intención de un lance comunicativo. Pero en la construcción intencionada del mensaje, subyace un conjunto de reglas que legitiman o no la estructura del pretendido decir, más allá de ello subsiste, esperando con las normas decodificadoras enarboladas, el sujeto receptor que escuchará la palabra y se esforzará por comprenderla, poniendo en práctica su capacidad interpretativa.

El *logos* es el discurso dominante en las organizaciones sociales, científicas, académicas, políticas y culturales; se le puede comprender como el conjunto de estructuras de lenguaje corporal, verbal y escrito; comportamientos sociales y formas de comunicación que predominan en los campos culturales, artísticos e institucionales, lo cual también se evidencia en los programas académicos, educativos y sociales de las distintas carreras profesionales de licenciatura y de posgrado que se ofrecen en las instituciones educativas.

En dichos programas existe, implícito o manifiesto, un *logos* dominante que se presenta como atractivo, subyugante y deseado para los sujetos que lo demandan, que aspiran a él y luchan por pertenecer al campo social, político, científico y académico en el cual se ofrece, se practica y se detenta. El *logos* se convierte en aspiración profesional, en deseo de pertenencia, pues es una marca que distingue y fortalece, que contribuye a consolidar en el sujeto una identidad que lo hará diferente a los que no poseen ese *logos*, por eso incursiona en las instituciones, en sus programas formativos profesionalizantes, que lo dotarán de las competencias necesarias para formar parte del círculo de la distinción y de la élite a la que pretende ingresar, donde finalmente logrará conquistar el *logos* verdadero, ese que ha buscado con tanto ahínco y denuedo.

El *logos* verdadero de argumentar, sostener y justificar científicamente en las culturas de las sociedades modernas, se enfrenta a las razones de fe y tradición, que le permiten al sujeto local, al nativo, explicar y explicarse su relación con el entorno; pero paulatinamente, de forma silenciosa y simultánea, se constituye otro *logos* mutante y mutado, camaleónico, que lentamente va cubriendo las disidencias y las resistencias a su alcance. El *logos* se transforma y se adapta, pero no desaparece. El

logos entra en juego y la nomotética del habla y del lenguaje evalúa su claridad y pertinencia.

Así, el sujeto lanza su intelección racional con la febril urgencia de comprenderlo todo, de saberlo todo, sin que quede algo libre de interpretación y comprensión. De hecho, esto justifica el paso por la escuela, a donde vamos por el *logos* verdadero, ese que nos empuja a franquear el umbral que da acceso a la luz que emana del conocimiento, vamos por los códigos de la élite, a la que aspiramos asociarnos, para poder pertenecer y ser aceptados.

EL NUEVO LOGOS EN EL ÁMBITO DE LO EDUCATIVO

El tránsito y la permanencia en los escenarios y los senderos del nuevo *logos* están condicionados a la práctica permanente de las reglas, los horarios y los límites territoriales (simbólicos y signícos) del espacio, donde ahora se mueven los sujetos. Fuera de estos límites existen expresiones culturales de resistencia, de disidencia y transgresión; resistencia por permanecer dentro del *logos* marginal, de disidencia por pretender y aspirar a cruzar el umbral del *logos* deseado y de transgresión, por incursionar de manera clandestina en el territorio del *logos* verdadero. Pero también de disidencia y transgresión por intentar entrar en el terreno del deseo y por pretender rescatar a los que ya se desplazan con satisfacción y agrado en el campo del nuevo *logos*. Aunque la pretensión moral de los transgresores, liberadores de los supuestos atrapados, no logre convencerlos para que retornen a su campo, porque no se sienten fuera de él ni marginados en el nuevo *logos*, pues han logrado el acceso de forma legal, voluntaria y esforzada.

Las evidencias de los procesos culturales en las sociedades modernas subsisten gracias a las explicaciones justificadoras de la presencia del *logos*. Esto mismo lo encontramos de manera recurrente en el ámbito de lo educativo y de la política nacional; las resistencias y las disidencias han llegado a permanecer tanto tiempo ahí, que hoy es difícil encontrar argumentos plausibles que sustenten de manera comprensible las bases de sus desacuerdos, es decir, se han perdido en el tiempo y en lo difuso de sus planteamientos, preguntas fundamentales como: ¿contra qué se está en desacuerdo? ¿Con qué se fundan los argumentos? Porque lo más comúnmente encontrado es contra quién se esgrimen las quejas planteadas. Dicho en otros términos, con mayor frecuencia encontramos el quién

(reclama) y contra quién se dirigen los reclamos, pero hemos perdido en la penumbra de la incertidumbre la razón del qué. Y es sobre el qué hacia donde es necesario lanzar las interrogantes.

Así, en el ámbito de lo educativo, encontramos estas resistencias disidencias que, a menudo, se traslapan en las aulas, se desbordan hacia las calles y se pierden en la mundanidad de las expresiones ideológicas y filiaciones políticas. Pero situados nuevamente en la escuela, la pregunta básica interpela a la política educativa, frente a la actuación didáctica y pedagógica; es decir, el *logos* institucional, nomotético, se diluye en las deformaciones del discurso pedagógico. Entonces, ¿hacia dónde hay que dirigir el trabajo pedagógico para enderezar el *logos* institucional, para que no se destruya una identidad cultural pretendida y se imponga, se construya otra identidad no deseada? O bien, ¿se pretende acaso que el caos sea la característica distintiva del *logos* educativo? De entrada no se pretendería, en todo caso, en la perspectiva de una propuesta lógica, convincente y subyugante, en un tipo de lances teóricos y conceptuales que retenga al aspirante a ingresar al *logos* deseado y permanezca en él.

EL NUEVO LOGOS EN EL ÁMBITO DE LAS ORGANIZACIONES

Es importante subrayar categóricamente que el *logos* occidental no corresponde a un punto cardinal y geográfico del plano cartesiano; Occidente es un concepto cultural predominantemente ideológico, que aglutina modelos de organización para seguir (o imponer) respecto a la visión aceptada de hacer ciencia, de estructura y organización política, de diseño económico, de axiología y estética, de maneras de enseñar el arte y la cultura, de enfoques conceptuales y métodos para enseñar y formar a los profesionales.

De hecho se trata de las formas admitidas, consensuadas y convenidas para la actuación social, política, científica, tecnológica, ética, estética, filosófica y cultural, entre otras. Frente a estas formas logocéntricas, se estructuran y se desarrollan, también, formas de resistencia, de disidencia y transgresión; pero en algún momento histórico coincidirán en el nivel de sumatoria (del equilibrio momentáneo) con las formas antagónicas, ya sea contradiciéndose o bien complementándose bajo la nomotética de la dialéctica, que privilegia los diálogos, los consensos y los acuerdos, cuando éstos son temporales, frecuentemente frágiles y coyunturales.

Ahora bien, en el campo de la política, encontramos presente un conjunto de argumentos que se exponen "a los otros", como lances de

convicción para que los sujetos receptores los acepten y sean incorporados al marco futuro de sus explicaciones e interpretaciones. Esta es la propuesta que se pone a prueba frente al ciudadano en vías de elección, corriendo el riesgo de que la propuesta original se pierda, quedándose la relación entre los interlocutores, sin propuesta alguna, instalándose el caos, surgiendo probablemente la posibilidad de una propuesta subversiva, en contracorriente a la instalación del *logos* propuesto.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN LOGOS ALTERNATIVO

A pesar de la eventualidad persistente, de la pérdida de las explicaciones y las propuestas, en relación con los contenidos de nuestras ideas, en un esfuerzo intelectual sobre el origen, constitución y permanencia de *logos* y sus transformaciones y mutaciones adecuadas, no podemos desligarnos del entorno donde la palabra verdadera se desarrolla. Dicho en otros términos, si nuestro *logos* transmutante (que transita y que cambia) no se aplica en contextos que le son cercanos a los sujetos portadores de esa palabra y a los interesados en recibirla, corre el riesgo inminente de esfumarse, de diluirse en los lances tangenciales de los otros. Mejor todavía, si los portadores del *logos* mundanizado no lo dirigen al mundo real (el de lo cotidiano), al de los problemas y las explicaciones, dicho *logos* será inocuo permanentemente y no será capaz de sensibilizar a nadie; es decir, no logrará conmover la conciencia de los otros (los de enfrente), a quienes nos referimos cuando escribimos, cuando decimos y cuando actuamos; pues será igualmente inocuo e innecesario escribir sólo para la satisfacción egocéntrica, ignorando al de enfrente, que está ahí cuando redactamos nuestras ideas, pues seguirá ahí, incluso a pesar de nosotros mismos.

Entonces, ignorar deliberadamente o por soberbia intelectual que escribimos para los otros, equivaldría a contradecir y a anular el propósito del código escrito: se escribe para comunicarnos con los otros. En lo que respecta a la intención política de sostener un *logos* educativo institucional en nuestro entorno, principalmente en la educación básica, es interesante identificar los ámbitos en que encuentra mayor resistencia a su aplicación, pero además, resulta útil para las explicaciones y la comprensión de las culturas emergentes, que se enderezan como contrapropuesta a los modelos de dominación, las que, en principio, cons-

tituyen las oposiciones al mencionado *logos* educativo del hacedor de la política institucional, pero no necesariamente se interponen con argumentos sólidos, como lances legales para el debate político o pedagógico.

Cabe la pregunta, ¿en dónde está la posibilidad efectiva de la contrapropuesta si, de entrada, está desprovista de la base argumentativa? O bien, ¿es posible demostrar que los argumentos esgrimidos explican las causas y los efectos de un *logos* educativo institucional negativo, frente a otro que se presume como un *logos* alternativo? Posiblemente, si se diera el debate pedagógico y científico sobre las virtudes y los defectos del *logos* educativo institucional, se podría construir la base de un *logos* alternativo. Pero en la realidad conflictiva y caótica que hoy caracteriza a la educación básica, esto resulta decididamente utópico. En el caso de la educación superior, principalmente la que se ofrece en las universidades e institutos de tipo tecnológico y de investigación, la consolidación de un *logos* verdadero posiblemente se fortalezca, paradójicamente, a partir de la libertad de cátedra; pero conservando como pilares fundamentales los acuerdos básicos comunes, sobre los principios de identidad institucional de carrera o de planificación, de los cursos y los seminarios. Aunque, aún así, no se puede soslayar la gran influencia que ejercen los grupos culturales, científicos y políticos al interior de los programas institucionales, pues al final de cuentas, el liderazgo natural o impuesto en su seno, en el campo académico e ideológico, se establece como marco de referencia en la toma de decisiones importantes.

EL LOGOS COMO ÚNICA RAZÓN

Podrán distorsionar mis actos, destruir y borrar mis textos o minar el espacio donde me muevo, pero jamás podrán someter mi voluntad ni mi pensamiento.

A. ALANIS HUERTA

Víctimas y victimarios

Las víctimas de hoy se sacrifican en pos de la permanencia del *logos* establecido, son consideradas como daños colaterales, que tienen la mala fortuna de estar en el lugar equivocado y en el momento menos oportuno.

tuno, se encontraban ahí, en el espacio y tiempo elegidos para la acción decidida por el "omnipotente", el que se considera poseedor del *logos*. Así, el sacrificio del infortunado se justifica por la causa mayor, por la del *logos* verdadero. En esta vorágine destructiva se encuentran mezclados en un extraño coctel, tanto salvadores como demonios, unos y otros son considerados peligros inminentes para el bien social, para aquellos que aún requieren ser tutores, pues como lo sustentaba Kant, no han adquirido la mayoría de edad. Pero además se mezclan los mártires, que son capaces de darse por el bien de todos, se sacrifican voluntariamente, ofreciendo su cabeza para que el demiurgo no sufra ningún cuestionamiento. Se donan como rehenes, como víctimas voluntarias de una acción punitiva que el "todopoderoso" inicia para castigar al que se salió del recto actuar y del sendero correcto.

En nombre del *logos*, de la razón fundadora, de lo mejor para el otro, se han cometido abusos y errores que han contribuido a la desaparición de la cultura y de los pueblos; sacrificando o silenciando a inocentes, que la historia registra como víctimas o daños colaterales. Así, escuchamos hablar de los *kamikazes*, de las bombas humanas, de los inmolados, de las víctimas voluntarias que se sacrifican porque los movimientos libertarios continúen, que lo hacen por la causa o por la permanencia del *statu quo* en las instituciones del Estado, de las religiones y la fe o de los regímenes totalitarios.

Pero, ¿cómo explicar y explicarnos los magnicidios políticos de nuestra época, los inocentes silenciados o los chivos expiatorios, inspirados en la tradición judeocristiana? ¿Cómo comprender e intentar justificar que pocos pretendan arrogarse la voluntad y la voz de los otros, tomando decisiones por ellos? ¿Cómo aceptar, sin convencernos, que la potestad individual del sujeto se expropie para sumarla a la magna decisión del otro, del omnipotente decididor, asumiendo como propio un poder potestatorio que no le pertenece? ¿Es acaso justificable esta postura arrogante y aniquiladora del sujeto, que se asume como poseedor del *logos* verdadero, para disolver el caos y poner orden en el cosmos? No es justificable, ni comprensible, ni explicable, que el otro intente siquiera apropiarse de la voluntad del sujeto de al lado, callándolo y aniquilándolo; pero tampoco es ético ni digno del sujeto, asumido como pensante, que permita trocar su voluntad, por el supuesto beneficio pragmático de la prebenda y el premio; de ser así, habremos caído en la simulación mezquina de la hipocresía y la miseria humana, donde todos sabemos que simulamos afectos frente al otro, pero que a sus espaldas lo denostamos y tratamos de destruirlo, pues hemos perdido el valor y la dignidad para hablar de frente.

UNA MIRADA FUGAZ A LAS CONTRADICCIONES SOCIALES EN LAS INSTITUCIONES

Incertidumbre y dudas ante lo impensable

Hay que decir que el cuestionamiento del orden establecido en las estructuras organizacionales, configura una suerte de desequilibrio del cosmos que las cohesiona, provocando conflictos ocasionados por la no sumisión del otro al tutelaje de los principios y convenciones, dados como absolutos y fundantes. Entonces, ¿cómo explicar las tensiones y eventuales rupturas de los gobiernos de las instituciones, frente a los rebeldes de pensamiento autónomo, insumisos, propositivos y progresistas?

Se gana mucho en un conflicto cuando los adversarios logran sentarse el uno frente al otro, originando con ello la posibilidad del diálogo. Las ideas verdaderas, de ambas partes, se confrontan, se escuchan y se transforman, una por la eficiencia explicativa de la otra. Así, el diálogo es el comienzo del entendimiento entre las partes conflictuadas, es útil para entender las controversias, incluso polemizando, sobre algunos aspectos del *logos* defendido por cada parte, pues es probable que en su confrontación se logre establecer el consenso necesario para la construcción de acuerdos comunes. Si el buen monarca, el dirigente institucional o el aprendiz de líder maneja y controla las situaciones problemáticas a través de la palabra empeñada, lo hace también a partir de su conducta moral. Y cuando esta conducta no corresponde, desde la visión del otro, del ciudadano, con la palabra prometida, se instaure en el otro la duda, se configura la incertidumbre, pues el *logos* que los une se empaña. Entonces es necesario evitar el caos y restablecer el cosmos.

Aunque para lograrlo vayan en juego algunos sacrificios de los integrantes sacrificables, que integran el grupo de tutores y tutorados, pues ante el hecho demostrado por la dialéctica es necesario relanzar y fortalecer la retórica, tratando de convencer al otro de lo que es poco creíble, utilizando más la palabra verbal, pues la conducta moral reprochable ha sido evidenciada por la palabra escrita; ha sido denunciada por el otro, por el ciudadano inconforme, que da salida a su malestar por medio del argumento del pensamiento, pero cuando carece de esa virtud de la escritura, se agazapa bajo el cobijo del rumor y en la voz soterrada del anonimato irresponsable.

Ahora bien, en nuestra actualidad de relaciones controvertidas y conflictuadas, los pretendidos detentadores del *logos* verdadero, antagonistas irreconciliables, hoy se ponen de acuerdo para no despojar a

Prometeo del fuego que posee, asegurándole que no se aliarán con su enemigo para combatir su supremacía; configurándose una alianza contradictoria e inverosímil, en una rara coyuntura en la que pareciera ser que se construyen inesperadas armonías; tramposas y engañosas a la vista del sujeto ciudadano, que observa incrédulo la miseria moral y el desprecio por los otros, tomando forma, irremediabilmente, la desconfianza y el desencanto entre estos ciudadanos.

En sentido estricto, pareciera ser que la supuesta exigencia de libertad, de emancipación y ruptura de cualquier tipo de tutelaje, hacen que el sujeto busque nuevos tutores para que se hagan cargo de los procesos libertarios y faciliten su permanencia (como tutorados que son) en la burbuja de comodidad añorada, pues fueron sacados de ahí sin su permiso, por lo que exigen volver, para seguir gozando de las relaciones de obediencia y sujeción a sus intereses propios, pero mezquinamente, jamás por empatía ni por convencimiento de la causa social a la que pregonan pertenecer y defender; es más, en otros tiempos no lejanos, los tutores y los tutorados eran adversarios explícitos y hoy juegan a ponerse de acuerdo, en el marco de una evidente simulación sobreentendida, falaz y deshonesto.

Entonces, resulta que lo que antes era contrapuesto, ahora concuerda; y lo extraño es que de estas discordancias, otrora irreconciliables, hoy se forma la más bella armonía; y todo esto se engendra por la discordia, pero seguramente se esboza una suerte de Frankenstein prendido con alfileres. Entonces, ¿los extremos se buscan para juntarse y conspirar? Lo cierto es que las contradicciones que hoy se conjugan en las instituciones, tienen como propósito la construcción de supuestas verdades de corta duración, seguramente, pues son tan endeble y efímeras que se derrumbarán al primer embate de un conato de desacuerdo, pues han nacido en la breve existencia de la coyuntura.

PALABRA Y ACTO EN LA DOCENCIA

Decir, hacer y demostrar

En el fondo de la expresión del pensamiento de los sujetos está la palabra, como símbolo de la inteligencia humana, esperando ser vehiculada por el lenguaje y la intención de un lance comunicativo. Pero en la construcción intencionada del mensaje subyace un conjunto de reglas que legitiman o no la estructura del pretendido decir, esta legitimación simbólica, que pasa por el lenguaje, constituye el *logos* verdadero, el de la cultura dominante que se pretende logocéntrica. Esto justifica el paso

por la escuela, a donde vamos por el *logos* verdadero, ese que nos empuja a franquear el umbral que da acceso a la luz que emana del conocimiento. Vamos por los códigos de la élite a la que aspiramos asociarnos para poder pertenecer y ser aceptados.

En este campo no basta hablar como todo el mundo, es necesario aprender a hablar correctamente, pues el recto hablar nos asegura que podamos entrar al círculo del deseo, del saber y del conocimiento, al mundo del buen decir y bien portar(se). Pero ese primer acceso sólo es una escala, habremos de buscar y aprehender el *logos* de lo escrito y sus códigos nomotéticos con los cuales dejaremos bloqueados, atrás, los signos de la barbarie y el lastre de la ignorancia, para aspirar a entrar a la élite de la intelección racional. Así, la otredad queda sometida a los grilletes de la oscuridad, a la ausencia de códigos, ante la posibilidad denegada del *logos* verdadero. A menos que el otro acepte trocar una buena parte de su identidad cultural primigenia por el bagaje cultural del nuevo *logos*, que conlleva nuevos símbolos y otros signos. Así, el sujeto que aspira verdaderamente al nuevo escaño, habrá de sufrir su malestar transformador, del cambio de piel, doloroso, que marcará su cuerpo con el nuevo color y el nuevo olor del nuevo ser, de manera tal que si el sujeto mutante acepta transitar hacia los dominios del *logos* inspirador, ha de sufrir la ruptura de lo que ha sido hasta ahora su morada protectora. En el ámbito del nuevo *logos*, el de los estudios de posgrado, el del pensamiento científico, han sido expulsados los mitos, los pensamientos y las expresiones oscuras y vacilantes.

DE LA OBSERVACIÓN INICIAL A LA CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

De las bases del proceso científico

¿Por qué es importante iniciar a nuestros estudiantes de posgrado en la observación de los procesos institucionales? En principio, valen bien algunas explicaciones con el afán de mostrar la coherencia de la intención profesional de los estudios de posgrado que, siendo en educación, obligan a que los profesores seamos educados y tengamos realmente algo que enseñar, además de mostrar a nuestros estudiantes que los saberes pedagógicos, psicológicos y sociales que aquí les hemos acercado, los ayuden verdaderamente a satisfacer las expectativas que los condujeron a nosotros, para aprender más y resolver suficientemente los problemas que enfrentan en su práctica docente cotidiana.

Habremos de comenzar por el acercamiento intencionado de la observación de los procesos escolares, porque ésta constituye el umbral del trabajo científico, pues así se empieza a hacer ciencia, así comenzamos por reconocer el terreno donde nos situamos, reconocemos el contexto, impregnado del todo, de lo institucional, lo social, lo político y lo cultural. Así, con esta entrada al mundo de la ciencia, comenzamos a observar, a escudriñar y a adentrarnos en el ámbito del nivel educativo donde trabajamos, sus propósitos, su lógica operativa y sus problemas, tomando como plataforma y punto de partida a la práctica docente.

Entonces, por medio de la observación, de la narrativa y del relato, le ponemos verbo y sustantivo a la práctica docente de las educadoras y de los maestros de primaria; les ponemos voz a los actores de la acción educativa, a los docentes y a los niños; construimos así la memoria de los hechos que suceden para dar cuenta de lo vivido, de lo acontecido, narramos y relatamos para hacer historia, para darle sentido a la vida, la cual “depende de nuestro poder de expresión, de nuestra capacidad narrativa”,¹ por eso ponemos énfasis en los relatos de lo que sucede en el aula, de lo que acontece en el camino de la escuela, porque con ello los colocamos en el medio de la realidad educativa, de esa manera los extraemos del texto para dejarlos ser en el contexto de su escuela y de su aula. De igual forma, simultáneamente se justifica el estudio del desarrollo y el aprendizaje infantil. Si esto nos queda claro a profesores y estudiantes, entonces comprenderemos que la planificación, la evaluación y la investigación son tan importantes como conocer las necesidades de atención especial de los niños de la educación básica, a la par que exploramos la identidad cultural del maestro mexicano, haciendo la *autoscopia* a través de una semblanza autobiográfica.

SABER Y SABER HACER EN EL POSGRADO

Un asunto de coherencia y credibilidad

Ante los retos mencionados, de responsabilidad profesional y ética, el profesor del posgrado no puede quedarse anclado en el cómodo rol de vigilante, de que el texto entregado a los estudiantes sea leído y repetido por todos, destacando los conceptos básicos. Ese no es el tipo de docente que necesitamos en el posgrado, queremos a un profesor que enseñe, pero que también demuestre, es decir, que además de señalar la insignia del sentido

¹ Joan-Carles Melich i Sangrà, *Tres ensays de filosofia de la educació*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2006, p. 44.

pedagógico y didáctico de procesos de diseño y desarrollo de actividades en el aula, les demuestre a sus discípulos cómo se planifica y no sólo cómo se dice y en dónde está, sino cómo se hace, ya que, algunos de nuestros estudiantes son blanco de crítica mordaz y exigidos de demostraciones en las escuelas donde trabajan. Si ello se cumple, nuestros estudiantes, además de saber, demostrarán que saben hacer, de tal manera que con estas evidencias, nuestros alumnos del posgrado le pondrán contenido a sus portafolios. Ahora bien, si se comprende así la función docente en el posgrado, entonces estamos obligados a saber y a saber hacer, enseñando y demostrando día a día el liderazgo otorgado cuando la institución nos ha investido con el nombramiento de profesores titulares de un grupo de estudiantes, que esperan de nosotros saberes y conocimientos compartidos, reconociendo a la persona, brindándole un trato respetuoso.

Es este el primer vínculo con el otro, el primer lance de confianza y de respeto. En consecuencia, lo esencial de la docencia, en un principio, no es el dominio técnico del contenido, sino el vínculo que se establece desde el comienzo con el discípulo. En palabras de Mélich, “lo verdaderamente importante es que el niño o la niña sepan que pueden contar con nosotros”,² y parafraseando a Van Manen, la esencia de la función docente no está en la pericia táctica del docente, sino en el tacto pedagógico. Pero más aún, siguiendo a este autor, no podemos olvidar que las educadoras y los maestros de primaria son observadores de niños, conviven con ellos a diario, pero no los pueden observar como lo hiciera el padre de familia. El profesor debe observar al niño pedagógicamente. Esto significa que ser un observador de niños es ocuparse de ellos en su conjunto, como existencia total;³ y esperamos que nuestros estudiantes de posgrado, al pasar por nuestras aulas, ya no vean solamente al niño bien peinado, limpio y entusiasta, sino que ahora lo miren como sujeto único e irreplicable que es.

FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN EN EL POSGRADO

Iniciativa y compromiso de los sujetos

Nuestros estudiantes del posgrado vienen con la expectativa de aprender, de terminar de aprender o, simplemente, con la idea de ser

² *Op. cit.*, p. 34.

³ Max van Manen, *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*, Paidós Educador, Barcelona, 2003, p. 34.

mejores profesionales; la mayoría ya ha formalizado una formación teórica y procedimental para el ejercicio de la docencia. Llegan con nosotros para su superación profesional, porque consideran que las nuevas exigencias de los planes y programas, que desarrollan en las aulas a su cargo, les plantean retos que requieren nuevas competencias y saberes que encontrarán en una maestría en educación que se centra, desde diversos ángulos y disciplinas, en la práctica docente.

Así, cuando planificamos nuestros cursos y seminarios, proyectamos lo que pretendemos proponerles como iniciativa de contenidos y dinámicas; y hacemos el esfuerzo por llegar a las metas planeadas, lo cual es ciertamente posible. Pero no podremos lograr su transformación por este ejercicio académico y docente, la transformación de los sujetos es un asunto que escapa a la programación de textos, temas y tareas, pues la transformación de los sujetos no se da bajo esa lógica. La verdadera transformación ocurre en los sujetos de manera indirecta, individual e íntima, es producto fundamentalmente del acompañamiento docente, del vínculo establecido consigo mismo; en suma, obedece más al sentido de lo incierto, de lo imprevisto y del *clinch* que detona la comprensión, el ordenamiento de las partes y la visión del todo organizado, por eso, esta transformación no es programable, más bien es posible, pero incierta y sorprendente.

Recordemos que el proceso de transformación se configura en el sujeto de manera paralela a que éste va configurando experiencias que le son significativas, las va acomodando, asignándole a cada texto que lee y a cada actividad que realiza, un conjunto de valores conceptuales y percepciones intelectuales que lo ayudan a diseñar su propio mapa mental de comprensión total del texto y la tarea. Pero este proceso de transformación no es visible para el profesor, es presumible a partir de las competencias demostradas por el sujeto, pero éstas quedarán siempre a nivel de hipótesis.

Aunque no podemos dejar de señalar que, en gran medida, la transformación de los sujetos se debe en parte a los textos leídos y analizados, a las tareas de campo realizadas y, por supuesto, contribuye de forma cualitativamente importante, la palabra del maestro su entonación, capacidad inclusiva y motivante, pues “gran parte de lo que ocurre entre profesores y alumnos se emite a través de los gestos, la cara y los ojos”,⁴ con lo cual se afirma una vez más que el tacto y el tono en la enseñanza hacen del quehacer educativo una tarea única, altamente gratificante.

Dice Julián Serna que “la palabra nos gobierna, nos marca, nos transmite sus énfasis y no es fácil escapar a su tutela”,⁵ con lo cual asumimos, los docentes, que la palabra es el recurso más importante con que contamos, que el texto es un instrumento indispensable en nuestra profesión, pero no podemos perder de vista nuestro entorno, que es el contexto de aplicación de lo que sabemos y lo que hacemos.

Además, precisamente el profesor del posgrado desde su nombramiento institucional, es dueño del *logos* profesional desde el inicio del curso o el seminario; mas esto no es duradero, no debe ser permanente, pues pierde su función educativa. Pero nuestra obligación ética y profesional es incorporar al otro, al estudiante, al ámbito donde el *logos* se construye para que paulatinamente el otro se lo apropie, de esta manera, el proceso de formación profesional en el posgrado irá rompiendo con la hegemonía del profesor en el grupo, dando paso a la liberación del “discurso de la tutela del *logos apophantikos*”.⁶

LA SUCESIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA DOCENCIA

Ética y congruencia

Cuando formamos a nuestros discípulos estamos creando, en cierta forma, las condiciones para la sucesión de nosotros mismos; este proceso es un acto de humildad y de donación, pues por una parte abrimos nuestras cartas y les enseñamos los misterios de la enseñanza y la investigación en el posgrado. Y, en cierta medida, también es un acto de esperanza, porque nuestros estudiantes nos superen y nutran la educación de valores éticos y profesionales para ser mejores docentes y mejores ciudadanos. Pero cuando no comprenden bien este acto de transferencia del bastón de mando y de la antorcha institucional, les invade la mezquindad y la soberbia, en una palabra, nos traicionan y nos desconocen, nos tildan de autoritarios y de ególatras. Pero quizá tan sólo muestran su rostro tal cual es, sin máscaras. En todo caso, fuimos nosotros los que nos equivocamos al hacernos expectativas demasiado altas respecto de nuestros colaboradores cercanos. Lo que queda demostrado es que,

⁴ Max van Manen, *op. cit.*, p. 63.

⁵ Max Serna Arango, *Finitud y tiempo. La rebelión de los conceptos*, p. 13, Siglo del Hombre Editores, Universidad Tecnológica de Pereira, Bogotá, 2009.

⁶ *Op. cit.*, p. 17.

por regla general, en las instituciones no hay afectos verdaderos sino únicamente intereses. Sin embargo, es necesario conservar la esperanza por el imperio de la razón, de la nobleza de espíritu y la madurez intelectual, por lo que se puede afirmar que dicha esperanza se funda en la incertidumbre, en la fe y en las convicciones personales, no tiene bases objetivas ni científicas. De tal manera que mantener la esperanza es una postura de vida que cree aún en la humanidad y en la bondad de las personas, es quizá una actitud romántica e ingenua, pero de ello también se construye la función docente.

No obstante, la pervisión del uso del tiempo, de los espacios y de los modos de convivir en las instituciones hace que lo que está sucediendo dure tan sólo un poco más, pero al final, seguramente perecerá y será sucedido inexorablemente por lo otro que nace. Así que, aun proponiéndoselo intencionalmente, un sujeto profesional no prepara a su sucesor en estricto sentido, dado que no sabrá a ciencia cierta si el sucesor que pretende preparar quiera realmente sucederlo. En suma, la docencia es un proceso de donación permanente cuando se ejerce con dedicación, ética y profesionalismo, pero no llega a ser un proceso de sustitución deseable inducido. Bajo esta mirada del trabajo diario, el profesor del posgrado se sitúa en el umbral de la propuesta innovadora o en la repetición de trayectos ya caminados por otros; en el peor de los casos se repite a sí mismo, sin suceder a nadie, pues él mismo no quiere ser sucedido; pero el reto precisamente es suceder a sí mismo, abandonándose en el trayecto transitado, dejando ahí la piel gastada e inútil, rescatando únicamente la experiencia y los conocimientos nuevos para construir otra propuesta, otro lance intelectual y metodológico para vivirlo en el nuevo grupo de trabajo. Si no lo hacemos así, nos estaríamos reproduciendo bajo el mismo esquema, siendo una copia de nosotros mismos, mostrando a los otros una actitud egocéntrica, nihilista y aburrida. Nos estaríamos resistiendo a dejar el lugar a otras ideas, y en ese esfuerzo de renuncia a lo que puede ser nuestro propio pensamiento, damos cabida a las ideas de los otros, pero para sustituir las nuestras que no dejamos ponerse en pie. Pero entonces, ¿dónde está la congruencia del profesor del posgrado, del profesional de la educación? ¿Hasta cuándo se atreverá a plasmar sobre el papel sus ideas y propuestas, para mostrar verdaderas evidencias de su actividad intelectual, docente y creativa? Posiblemente hasta que logre asumir que el *logos* recibido en la escuela normal, en el instituto o en la facultad es finito, que no dura para siempre, que requiere por lo menos ser revisado y cuestionado con el fin de que no se convierta en un yugo del que le sea imposible zafarse; justificándose permanentemente y con desdén ante los otros,

argumentando que su función en el grupo de trabajo es sólo enseñar, para eso es el profesor, un profesor que dice, pero que no muestra cómo hacer. Como puede verse, el *logos* de la profesionalización docente pesa, pero se endurece cuando no se analiza ni se despoja de las basuras que ha ido acumulando en su paso por las instituciones, pesa mucho e inmoviliza al sujeto que lo porta. Entonces, el profesor que únicamente enseña, corre el riesgo de cargar con demasiado peso de los libros viejos y obsoletos, de las ideas gastadas y los procedimientos didácticos rudimentarios. En cambio, si además de saber demuestra que sabe hacer, en el camino va dejando el lastre acumulado, las basuras y los desechos levantados en el sendero recorrido al paso de los años. No nos quedemos en el umbral del aula, atrevámonos a entrar sin temor a equivocarnos, metámonos al texto para analizarlo, acompañando en el esfuerzo a nuestros estudiantes, percibámoslo, comprendámoslo, pero también salgamos del texto a tiempo para recibir la frescura del contexto, transitándolo, viviéndolo.

Bibliografía

- Abbagnano, N. y A. Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, México, 1995.
- Alva, Noé, *Fuera de la cabeza*, Kairós, Barcelona, febrero de 2010.
- Arias Almaraz, Camilo y Manuel Gomorra Parra, *Historia General de la Educación*, Secretaría de Educación Pública, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, Ediciones Oasis, México, 1966.
- Barrera, Guillermo, *Ingeniería educativa*, edición del autor y de la Sección 51 del SNTE, Puebla, México, 2005.
- Camellas, María Jesús (coord.), *Las competencias del profesorado (para la acción tutorial)*, Praxis, Barcelona, 2002.
- Cassany, Daniel, *Describir el escribir*, Paidós, Barcelona, 2007.
- Chalmers, Alan F., *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, 17a. ed., Siglo XXI, México, 1995.
- Cuartas Restrepo, Juan Manuel (comp.), *Hermenéutica en acción*, Universidad del Valle, Colección Artes y Humanidades, Cali, Colombia, 2010.
- Eco, Umberto, *El nombre de la rosa*, Representaciones editoriales, México, 1989.
- Elías, Norbert, *Sobre el Tiempo*, Fondo de Cultura Económica, México, 2000.
- Flórez Ochoa, Rafael, *Hacia una pedagogía del conocimiento*, McGraw-Hill, Colombia, 1998.
- Ferro Gay, Federico. *De la sabiduría de la Edad Media*, Universidad Autónoma de Zacatecas, México, 1995.
- Gadotti, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, Siglo XXI, México, 2004.
- Godet, Michel, *Prospectiva y planificación estratégica*, S. G. Editores, Barcelona, 1991.
- , *Problèmes et Méthodes & Prospective (Boite à Outils)*, Groupe Futuribles (GERPA), Paris, 1991.
- Grijelmo, Alex, *La seducción de las palabras*, Taurus, Madrid, 2000.
- Hawking, Stephen W., *Historia del tiempo*, Planeta-Agostini, Buenos Aires, 1992.

- Hoyos Vázquez, Guillermo, Julián Serna Arango y Elio Fabio Gutiérrez Ruiz, *Borradores para una filosofía de la educación*, Siglo del Hombre Editores, RUDECOLOMBIA, Bogotá.
- Huerta Peña, José, *Aforismos*, versión preliminar en borrador, Zacatecas, México, 2011.
- Jaramillo Pérez, José Mario, *El poder de las palabras en la formación de los niños*, Universidad de Santo Tomás, Bogotá, 2006.
- Krishnamurti, J., *Educando al educador* (conferencia pronunciada en Bombay, India en 1948), Orión, México, 1992.
- Kruijff, Paul de, *Cazadores de Microbios*, Grupo Editorial Tomo, México, 2008.
- Leherer, Jonah, *Proust y la Neurociencia*, Paidós/Transiciones, Madrid, 2010.
- Lessing Gotthold, Ephraim, *Laocoonte*, Tecnos, Madrid, 1990.
- Mélich, Joan-Carles, *Tres ensayos de filosofía de la educación*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2006.
- Mialaret, Gastón, *Les Sciences de l'Éducation*, PUF, Paris, 2010.
- , *Ciencias de la Educación*, Oikos-tau, Barcelona.
- , *Sciences de l'Éducation, Aspects historiques, problèmes pédagogiques*, Ediciones Quadriges/PUF, Paris, 2006.
- Montaigne, Miguel de, *Dos ensayos sobre educación* (trad. y presentación de Jorge Orlando Melo), Fondo Editorial Universidad EAFIT, Medellín, junio de 2008.
- , *Ensayos II*, edición de María Dolores Picazo, trad. de Almudena Montojo, 6a. ed., Madrid, 2008.
- Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Correo de la UNESCO, México, 1999.
- , *La cabeza bien puesta*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2004.
- , *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Buenos Aires, 2008.
- Montoya Castillo, Mario, *Pensar una escuela con valor para el siglo XXI*, Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José Caldas, Bogotá, 2004.
- Ordóñez, Augusto, S. J., *Anotaciones sobre el Seminario Investigativo*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2005.
- Osorio García, Sergio Néstor, "Viejas y nuevas alianzas", en *Ensayos de Filosofía de la Ciencia*, Ediciones El Bosque, Bogotá, 2001.
- Prellezo, J. M. y J. M. García, *Investigar* (metodología y técnicas del trabajo científico), CCS, Madrid, 2003.
- Roche, Christian y Jean-Jacques Barrère, *Sapiencia y artimañas de Sócrates, el filósofo de la calle*, Ediciones Tecolote, México, 2007.
- Russell, Bertrand, *Los problemas de la filosofía*, Época, México, 1982.
- San Agustín, "Sobre el Tiempo", *Las Confesiones, Libro Undécimo*, Folio, 2007.
- Short, Kathy G., *El aprendizaje a través de la indagación*, GEDISA, Biblioteca de Educación, Barcelona, 1999.
- Sarramona I. López, Jaume, *Fundamentos de Educación*, CEAC, Barcelona, 1989.
- Schoening, Arturo, *La fábrica de ideas*, Trillas, México, 1999.
- Secretaría de Educación Pública, *Programa de Educación Preescolar 2004*, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, agosto de 2004, México.

- , *Ciencia: conocimiento para todos*. Biblioteca para la actualización del maestro, Proyecto, 2061 *American Association for the Advancement of Science*, México, 1997.
- Serna Arango, Julián, *Filosofía, literatura y signo lingüístico*, Universidad Tecnológica de Pereira, Siglo del Hombre Editores, Bogotá.
- , *Finitud y tiempo, La rebelión de los conceptos*, Siglo del Hombre Editores, Universidad Tecnológica de Pereira, Bogotá, 2009.
- Spence, David, *Cézanne. El pincel analítico*, Trillas, México, 2001.
- Van Manen, Max, *El tono en la enseñanza, El lenguaje de la pedagogía*, Paidós Educador, Barcelona, 2003.
- Vargas Guillén, Germán, *Filosofía, pedagogía y tecnología*, 3a. ed., Ediciones de la Universidad Pedagógica Nacional (México) y de la Sociedad San Pablo, Bogotá, Colombia.
- Vásquez Rodríguez, Fernando, *Oficio de maestro*, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2000.
- , *La cultura como texto*, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2002.

SITIOS DE INTERNET CONSULTADOS

- <http://makhomai.blogspot.com/2007/07/agon-polemos-makhomai.html>
- <http://www.fyl.uva.es/~wfilosof/gargola/1997/sergio.htm>
- <http://makhomai.blogspot.com/2007/07/agon-polemos-makhomai.html>
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Comenio>
- <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3034>
- http://es.wikipedia.org/wiki/%C3%ADndrome_de_Stendhal
- <http://blogs.publico.es/traduccioninversa/199/garzon-y-la-politica-umani>
- http://www.google.es/imgres?imgurl=http://3.bp.blogspot.com//tromo20madera201.jpg&imgrefurl=http://culturachilena987.blogspot.com/2010_09_01
- <http://mpfiles.com.ar/mitologia/Homero.html>
- http://es.wikipedia.org/wiki/Comp%C3%B1%C3%ADa_de_Jes%C3%BA
- <http://www.monografias.com/trabajos5/santom/santom.shtml>
- http://es.wikipedia.org/wiki/Anselmo_de_Canterbury

ENCICLOPEDIAS

- Enciclopedia Hispánica*, Enciclopedia Británica Publishers, Varsailles, Kentucky, Estados Unidos de América, 1999, ts. 4, 5, 14.

ARTÍCULOS

- Alanís Huerta, Antonio, "Cocodrilos, tiburones, delfines y pulpos en las organizaciones", en *El Rapto de Europa: crítica de la cultura*, núm. 7, 2005.
- , "Tiempo y espacio en la evaluación institucional: de la intervención a la alteración", en *Ethos Educativo* (15-19), IMCED, Morelia, México, 1994.
- , *Usuarios y bibliotecarios: el dilema de la documentación temática*, Encuentro Estatal de Bibliotecarios de Michoacán, Morelia, México, septiembre de 2004.
- , Notas y apreciaciones sobre el Congreso Internacional de la AFIRSE en la UNESCO, "La investigación educativa y la francofonía", en *Panorama Universitario*, México, agosto de 2011.
- Davies, Paul, "La Flecha del Tiempo" (8-13), en *Investigación y Ciencia*, núm. 314, noviembre de 2002, Barcelona, España.
- Oseguera, Juan Antonio, "Léase hasta el 2102", en *Revista Día Siete* núm. 100, del mes de junio de 2002, sección La herencia perdurable, Especial Tecnología, México, 2002.

- Abelardo, 98, 107-108
- Alanís Huerta, A., 23, 37, 51, 63, 81,
95, 115, 124, 137, 155, 161
- Alcunio, 98, 105
- Alejandro el Grande, 102
- Alva, N., 57, 141-142
- Altet, M., 92
- Ardoino, J., 47
- Aristóteles, 66-67, 98, 101-103, 105-
106, 112
- Ausubel, D. P., 126
- Bourdieu, P., 92
- Bruner, J., 112
- Cadmo, 83
- Camellas, M. J., 91
- Carlomagno, 105
- Cassany, D., 132
- Cézanne, P., 138, 141-142
- Chalmers, A. F., 87
- Cicerón, 106
- Clemente, 104
- Copérmico, N., 108
- Darwin, Ch., 76
- Debesse, M., 38
- Decroly, O., 112
- Descartes, R., 51, 68
- Duns Scoto, Juan, 108n
- Eco, U., 107
- Einstein, A., 66-67, 79
- Elías, N., 66
- Escoffier, A., 138, 150-152
- Euclides, 106
- Filipo de Macedonia, 102
- Flórez, R., 40, 148
- Foucault, M., 17
- Freire, P., 5, 17, 48, 112
- Galileo, G., 66
- Goethe, J. W. von, 127
- Green, J., 116
- Gregorio III, Papa, 108
- Guéhenno, J., 116
- Guglielmi, J., 47
- Homero, 82-84, 140
- Huerta Peña, J., 49
- Husserl, E., 45
- Juan Casiano, 98
- Juárez, Benito, 100
- Kant, E., 21, 41, 66, 68, 162
- Krishnamurti, 43-44

Índice onomástico

- Leeuwenhoek, A. van, 42
 Leherer, J., 138, 153
 Lessing, G. E., 83, 145
 Lewontin, R., 143
- Mélich, J.C., 65, 167
 Merleu-Ponty, M., 142
 Mialaret, G., 5, 38-39, 41, 47, 49, 112
 Montaigne, M. de, 29, 42, 127
 Montessori, M., 112
 Morin, E., 76-77
- Newton, I., 66-67
 Nietzsche, F., 17, 27, 47-48, 111
- Pérec, G., 134
 Perrenoud, E. Ch., 92
 Pestalozzi, J. H., 112
 Piaget, J., 112
 Plank, M., 66, 68
 Platón, 98, 100-101, 105-106, 112
 Ptolomeo, 106
- Ricoeur, P., 85, 121
 Roosevelt, F. D., 116
 Russell, B., 51, 54
- San Agustín de Hipona, 66, 98, 103-105, 108
 San Anselmo, 98, 107-108
 San Buenaventura, 108n
 San Ignacio de Loyola, 98
 San Jerónimo, 104
 San Pablo de Tarso, 103
 Santo Tomás, 92, 98, 108-110
 Sarramona, J., 39
 Serna, J., 169
 Snow, C. P., 147
 Sócrates, 98-100, 102-103, 105
 Stravinski, I., 138, 144-145
- Teofrasto, 102
- Van manen, M., 167
 Vásquez, F., 46-48
 Vial, J., 38, 47
 Vigotsky, L. S., 112, 126
 Villaseñor, I., 45n
- Wallon, H., 38, 112
 Whitman, W., 138, 143
 Woolf, V., 148

Índice analítico

- Academia, 100-101
 Acción docente, plano cartesiano de la, 70f
 Andragogía, 48
Agon, 24n
 Apariencia, 55
 y realidad, 54
 Aprendizaje(s), 42
 alostérico, 126
 cultural, 126
 significativo, 126, 143
 y conflictos institucionales, 156
 Atención, acto de, 148
 Aulas, en el interior de nuestras, 28-30
 Autor, 60
 Autoritarismo, 30
- Balero de madera, 88. *Véase también* Juguete viejo y la nostalgia de la infancia
 Belleza y fealdad, 146
 Biblioteca de Alejandría, 102
- Calvados*, 150
 Caos y cosmos, 163
 Capricho y fugacidad, 61-62
 Caras, rostros, contextos y experiencia, 81-82
 Cátedra, libertad de, 161
 Cerebro
 cuerpo y mundo, 57
 humano, 142
 Certeza, 52
- Certidumbres e incertidumbres, 69-72
 Ciencia(s), 27
 de la educación, espacio de las, 38-39
 el propósito de la, 148
 proceso de adquisición de la, 109
 Ciudadano
 cosmopolita, 20
 polivalente, 21
 Clase, planificación de una, 76
 Clasificación perceptual, las áreas de, 139-140
 Clasificar
 para ordenar, 134-135
 y ordenar para comprender, 135-136
 Código de lo escrito, 131-132
 Coherencia y credibilidad, 166-167
 Coloquios y congresos temáticos, 27
 Comida
 francesa, 150
 fría, 151
 y rápida, 153
 Compañía de Jesús. *Véase* Jesuitas, las aportaciones de los
 Competencias
 básicas
 en el docente, 91, 94
 para el ejercicio de una práctica docente efectiva, 91
 técnicas, 64
 Composición poética, la parodia y el *performance* en la docencia, 32-36

- Comprensión lectora, 130
 Comunicación, 56, 85
 pensamiento y, 54-56
 Conceptos discriminatorios, 139
 Conciencia, 53
 temática, 57
 Concreto a lo abstracto, de lo, 78-79
 Conflicto, 163
 Congresos temáticos, coloquios y, 27
 Conocer, proceso de, 82
 Conocimiento, 55-56, 59
 científico, 64
 como proceso de búsqueda, 65
 de la vida social, dinámica del, 69
 humano, 20
 pedagógico, construcción del, 39-40
 pensamiento y, 53-54
 sinopsis del, 147
 y del propio pensamiento, irreversibilidad del, 72
 y técnica, 19
 Construcción conjunta, 31-32
 Contenido, forma y, 34
Continuum unitario, 67
 Contradicciones sociales en las instituciones, 163-164
 Contrastación, 125
 Controversia, docencia y, 25-27
 Conversatorios, 112-113
 Cuerpo, 142
 y sujeto, 66. *Véase también* Tiempo, espacio y movimiento
 Cultura
 grecorromana y conformación del seminario, 103
 y logos en las instituciones, 156-158
 Curso, 93-96
 Decir
 hacer y demostrar, 164-165
 saber, 93
 Decisión, 60
 Derecho y retórica, 103
 Descentramiento, 45n
 Desorden
 en la biología, 74
 sistémico, 67
 Diálogo, 163
 Didáctica, 84
 Difusión y divulgación, entre la, 123-124
 Discontinuidad cuántica, 68
 Dislocar, 70
Disputatio, 106, 108
Divertimento, 35
 Docencia, 59, 74, 81, 84, 87, 91
 caras y rostros en la, 89
 cómo se construye la, 89
 como una puesta en escena, 35
 el sabor de la, 153
 en el aula, el gusto por la, 149-153
 en posgrado, 31-32
 lenguaje utilizado en la, 24-25
 no lineal, 25-27
 orden y desorden en la, 20
 profesional de la, 71
 sucesión de los profesionales en la, 169-171
 y controversia, 25-27
 y su didáctica, 142
 Docente(s), 27, 59
 como actor multifacético, 34-35
 maestro y profesor, 89
 soberbia del, 30
 Dopamina, neurotransmisor, 146
 Edad Media, la educación en la, 106
 Ediciones y publicaciones, 123-124
 Educación, 17, 41, 48, 124
 moderna, 18
 y práctica docente, 41-44
 Elaboraciones conceptuales, 148
 Enseñanza griega, 98
 Enseñar, el acto de, 48
 Entendimiento, 109
 por medio del intelecto, desarrollo del, 104
 Entorno, interlocución y, 56-59
 Entropía, 68
 Equilibrio, el frágil estado de, 73
 Escolástica, 108n
 Escribir
 cómo, 121
 el proceso de, 134
 la importancia de, 120-121
 para los demás, 120
 sobre lo vivido, 129-130
 Escritor(es)
 identidad del, 122

- tipos de, 132
 Escritura, 121
 Escucha, anarquía y disonancia en el proceso de, 144-149
 Escuela, 84
 de la razón, 102
 del diálogo, 102
 del libro, 102
 griega y romana, 103
 nueva, 38
 palatina, 105
 platónica, 101
 Especie humana, 80
 Estética, 33
 estudio de la, 82
 Estilo
 al escribir, construcción del, 122
 e identidad, 121-122. *Véase también* Escribir, cómo
 Estofado de ternera, 152
 Estructuras organizacionales, razón y sinrazón en las, 155
 Ética
 profesional y el esfuerzo intelectual, 136
 y congruencia, 169-171
 Existencia, 52
 Experiencia, 82
 a la reflexión, de la, 132-134
 Explicación, 90
 construcción analítica de la, 85
 proceso de, 57
 Expresión escrita, 130
Fastfood. *Véase* Comida fría y rápida
 Fe y razón, 107
 Fideistas, 105
 Filipicas, 102
 Finitud, 65
 Físico visible a lo imaginario virtualizado, de lo, 82-85
 Forma y contenido, 34
 Fugacidad, capricho y, 61-62
 Genoma humano, 152
 Gusto, olfato y tacto, 139
 Habilidades profesionales, 92
Habitus, 92
 Habla y escucha, 131-132

- Hipocresía y miseria humana, 162
 Hipótesis y juicios, emisión de, 56
 Historia nacional, 37
 Histrionía, 34
 Homeostasis, 67
 Idea(s)
 a la escritura, de la, 119-120
 cómo se estructuran las, 118
 configuración de las, 51-52
 escritas, la importancia de las, 116
 experiencia y generación de, 57
 o el traslado del pensamiento, fuga de las, 61-62
 proceso de construcción de, 48
 y lenguaje comunicador, 147
 Identidad científica, polémica por la, 39-40
 Iluminación, procesos de, 59
 Imagen(es)
 original e imagen externa, 138
 vista y la construcción cerebral visualizada, 141
 visual y expresión real, 139
 y sucesos cercanos, 56-59
 Imaginario y virtual, 82
 Incertidumbre, 63, 71
 tiempo e, 65
 y dudas ante lo impensable, 163
 Indagación, el proceso de, 86f, 133
 Exploratoria, 133
 Información
 cómo se configura la, 117-118
 el contacto con la, 132-134
 qué es la, 117
 Iniciativa y compromiso de los sujetos, 167
 Intelección, proceso de, 102
 Interés personal al profesional, del, 122-123
 Interlocución y entorno, 56-59
 Interpretación, 87
 patrones de, 144
 Intuición intelectual, 104
 Investigación educativa, 40, 149
 Ironía socrática, 99
 Irritación e incertidumbre en el proceso perceptivo, 146
 Jesuitas, aportaciones de los, 110-111
 Juguete viejo y la nostalgia de la infancia, 88-89

- Kamikazes**, 162
- L-glutamato**, 152
- Lecciones**
al ejemplo, de las, 46-50
disputas, cuetiones y colocaciones, 106-109
- Lectio**, 106
- Lector**, 117
- Lectura**
alternativa y sociocultural, 125
del texto a la escritura de las ideas en el contexto, de la, 115
textual, 125
y el estudio, disciplina para la, 126-127
y escritura, precisiones y preguntas sobre la, 116-119
y la producción intelectual, espacios de la, 127-129
- Leer**
el acto de, 116
y escribir, el acto de, 124-126
- Legitimación simbólica**, 164
- Lenguaje integrador**, 144-149
- Leyendo y escribiendo**, 131-132
- Libro(s)**
para qué sirve un, 117
qué es un, 116
y textos en diferentes contextos, 137-138
- Liceo**, 101-102
- Logos**, 156-158
alternativo, hacia la construcción de un, 160-161
como única razón, 161-162
de la profesionalización docente, 171
en el ámbito de
las organizaciones, el nuevo, 159-160
lo educativo, el nuevo, 158-159
verdadero, 164-165
en pos del, 156-158
- Maestro(s)**, 42
buen, 49
cómo se ha hecho el, 41
conozcamos al, 90-91
de banquillo, 92
de carne y hueso, 90-91
egocéntrico al alterocentrista, del, 41-44
- elección del, 46-50
en los procesos educativos, función del, 44
lo que hacemos los, 28-30
malos, 42
nuevos, 33
verdadero, 43
- Magnetismo docente**, 90
- Magnicidios políticos**, 162
- Makhomai**, 25
- Malestar(es)**
rupturas y residuos, 69-72
social en las instituciones, 69
- Mathemata y trivium**, 98-103
- Mayéutica**, 100
- Memoria histórica**, 135
- Método socrático**, 99-100
- Micro a lo global**, de lo, 53-54
- Microvisión**, 79
- Miseria humana, hipocresía y**, 162
- Mundo**
macroscópico, 79
sensible, 104
- Mutiversidad**, 52
- Naturaleza física**, 140
- Neurociencia**
aplicada al aprendizaje, 138
y formación profesional, 137
- Nuevas tecnologías**, 64
- Objetividad en la observación**, 44-46
- Objeto(s)**, 78-79
y sujeto, 78, 81
- Observación**, 56, 78
de la narrativa y del relato, 166
de los procesos escolares, 166
física a la intelectual, de la, 78
inicial a la configuración de la práctica docente, de la, 165-166
sobre lo que pasará en el aula, proceso de, 44
y construcción de la imagen leída, 140-144
y contacto contextual, 37-38
y elaboración conceptual, 37-38
- Observador(es)**, 78-79
e investigadores externos, 46
- Observar, explorar y clasificar para com-**
prender, 129-130
- Oculto, el misterio de lo**, 60
- Oído**, 144
- Ojo**, 57, 78, 140-141
- Orden**
establecido en las estructuras organizacionales, 163
jerárquico, 134-135
y desorden
en el todo, 73
en la construcción del pensamiento, 72-73
y organización, 135
- Organizaciones, introducción de lo nuevo en las**, 76-78
- Orígenes como género humano**, 156
- Palabra(s)**, 169
como símbolo de la inteligencia humana, 157, 164
seducción de las, 58
y acto en la docencia, 164-165
- Pandaro**, 83-84
- Parodia**, 36
- Patristica**, 104
- Pedagogía**, 39-41
cientificidad de la, 39-40
crítica, 17
y pensamiento pedagógico, 38-39
- Pensamiento(s)**, 52
al texto escrito, del, 120-121
analítico, dialógico e inteligente, 100
configuración del, 76
conformación de los, 52
dislocar el, 70
movimiento del, 73
pedagógico, pedagogía y, 38-39
proyección de los, 55
racional, 57
reflexivo, 58
y comunicación, 54-56
y conocimiento, 53-54
y contexto, 51-52
y lenguaje, racionalización del, 56
y sinapsis neuronal, 139-140
- Pensar**, 53
percibir y, 58
textualizar y comunicar, 124-126
y decir, 60-61
- Percepción(es)**
construcción de, 148
y comprensión, 90
- Percibir y pensar**, 58
- Placer gastronómico**, 153
- Planeación**, 33
- Plano cartesiano al continuum dialéctico**, del, 86-87
- Poder, relaciones y discursos institucionales**, 155-156
- Poemas homéricos**, 83
- Poesía y ciencia**, 33
- Poeta**, 33, 60
- Polémica**, 25
- Polemias**, 25n
agónica, 24-25
- Política**
campo de la, 159
educativa y la actuación didáctica y pedagógica, 159
- Posgrado**
aulas de, 30
en educación, programas de, 112
estudiantes de, 167
estudios de, 28
formación y transformación en el, 167-169
- Práctica(s)**
docente
activa, 93
cómo se configura la, 88-89
educación y, 41-44
efectiva, 94
en estado de permanente incertidumbre, 63-65
socioeducativas, 17
- Prebenda y premio**, 162
- Presente**, 66. *Véase también* Tiempo, qué es el
- Prime parole**, 33
- Proceso científico, las bases del**, 165-166
- Producción**
escrita, los temas de la, 122-123
intelectual, 72
- Profesores buenos y malos**, 41-42
- Publicación de una obra**, 120
- Questio**, 108
- Quodlibetales**, 108

- Racionalistas e idealistas, 105
Ratio studiorum, 110-111
 Razón fundadora, 162
 Realidad educativa actual, las exigencias de la, 91
 Redacción, 129
 Reflexión, 55, 59
 Reflexionar y elaborar ideas, 58
 Responsabilidad profesional y ética, 166
 Retórica, derecho y, 103
 Reversibilidad, 73
 y creación intelectual, 72
- Saber
 pedagógico, 46
 y saber hacer en el posgrado, 166
 San Agustín a la escuela palatina, de, 104-106
Sed contraest, 109. Véase también *Questio*
 Selección natural, 76
 Seminario, 97-113
 actual, 111-113
 alemán, 112
 en Sócrates, Platón y Aristóteles, 98-103
 tomista, 110
 Semiótica, 84
 Semiótico a lo hermenéutico, de lo, 85
 Sensación perceptiva, 148
 Sentido(s), 55
 de la subjetividad, 153
 del humor creativo y picante, 36
 Ser mejores, aprender a, 30
 Significante del sonido, 58
 Signo(s), 84
 y símbolos, 82-85
 y sujeto, 85
 Símbolos, 84
 Síndrome de Stendhal, 146
 Sintáctico a lo semántico, de lo, 54-56
 Sujeto
 comunicador, 56
 docente, 56
 cognoscente, 55
 frente al contexto de la incertidumbre, 76-78
 objetos y, 78
 que ve y mira desde su posición y experiencia, 44-46
 y objeto, relación epistemológica entre el, 54
 Tacto pedagógico, 167
 Taller educativo, 96-97
 Técnica, 19
 conocimiento y, 19
 Temporalidad y finitud, 65-69
 Teoría
 del *quantum*, 68
 general de los sistemas, 68
 Termodinámica, 68
 Texto(s)
 alterno
 cómo se configura un, 118
 perspectiva de un, 135-136
 lectura de, 124-125
 leído, 27
 parodiando un, 35-36
 pensamiento y sucesión del, 119-120
 semántica del, 125
 virtuales, 128
 Tiempo
 absoluto, 67
 e incertidumbre, 65-69
 espacio y movimiento, 66
 qué es el, 66
 y espacio, 68
 en las instituciones, 64
 Tomismo al seminario académico, aportaciones del, 109-110
 Tonalidad, sobredosis de, 146
 Trabajo científico, 58
 Transgresores, 158
 Trompo de madera, 88. Véase también *Juguete viejo y la nostalgia de la infancia*
- Umani*, 152
Utrum, 108. Véase también *Questio*
- Verdad, 148
 Víctimas y victimarios, 161-162
Videturquod, 109. Véase también *Questio*
 Virtual, 83
 Visible a lo imaginario, de lo, 89
 Visión, 57

DEL MISMO AUTOR

Actuación profesional
en la práctica docente

El trabajo en el aula es el medio ideal para que el docente adquiera experiencias significativas, porque es ahí donde contrasta el saber y su aplicación a una problemática concreta, y nutre su intelecto para generar las ideas que le permitan interpretar, planificar y desarrollar los programas de estudio que le son asignados a lo largo de su carrera.

Este libro está orientado al saber y al hacer docente tanto de los profesores en activo como de los que se dedican a dirigir y administrar escuelas, en todos los niveles educativos, desde el básico hasta el posgrado, pasando por la educación normal y la tecnológica. Su finalidad es aportar ideas y propuestas para la elaboración de planes de trabajo, proyectos de desarrollo educativo, programas de cursos o sistemas y modelos de evaluación.

El autor hace énfasis en la necesidad que tienen los maestros de capacitación y actualización constante; por ello, en este libro propone una forma práctica de llevar a cabo programas de formación de formadores que tienen como fundamento el qué hacer y el cómo hacer de los maestros en el terreno donde realizan su función académica, es decir, en el aula, naturalmente, aprovechando el potencial de comunicación que ofrecen las tecnologías audiovisuales e informáticas modernas.