

Filosofía del arte, el amor y la pedagogía

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Gregorio Valera-Villegas
Compilador

Ediciones de la XIV Jornada de Investigación Educativa
y V Congreso Internacional de Educación



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

RECTORA

Cecilia García-Arocha

VICERRECTOR ACADÉMICO

Nicolás Bianco

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

Bernardo Méndez

SECRETARIO

Amalio Belmonte

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

DECANO

Vincenzo Piero Lo Mónaco

ESCUELA DE EDUCACIÓN

DIRECTOR

José Loreto

COORDINADORA ACADÉMICA

Laura Hernández Tedesco

COORDINADORA ADMINISTRATIVA

Evelyn Ortega

COORDINADORA DE LOS ESTUDIOS

UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS

Rosario Hernández

COORDINADORA DE EXTENSIÓN

Edwin García

CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco

**EDICIONES DE LA XIV JORNADA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y V CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN**

Universidad Central de Venezuela

Director: Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco

Coordinador Editorial: Audy Salcedo

Depósito Legal: MI2017000267

ISBN: 978-980-00-2843-8

ISBN: 978-980-00-2843-8



FILOSOFÍA DEL ARTE, EL AMOR Y LA PEDAGOGÍA

Gregorio Valera-Villegas

(Compilador)

Universidad Central de Venezuela

Depósito Legal: MI2017000229

ISBN: 978-980-00-2844-5

ISBN: 978-980-00-2844-5



Libro digital de acceso libre

Marzo del 2017

Portada: Efraín Zapata

*Escuela de Educación, Centro de Investigaciones Educativas, Edif. Tránsito, P.B., Ciudad Universitaria de Caracas.
Apartado de correos N° 47561-A, Los Chaguaramos. Caracas c.p.1051. Tlf. 605-2953*

Email: cies@ucv.ve

Tabla de contenido

Me re-encuentro. Una filosofía-pedagogía para una ¿posible? alteridad	9
1.- Presentación	9
2.- Para iniciar.....	9
3.- Para ir ¿cerrando?.....	17
Referencias	17
Apuntes sobre sociología de la educación (popular) venezolana	19
1.- Presentación	19
2.- Algunas consideraciones teórico-epistemológicas.....	20
3.- La propuesta sociológica de José Gil Fortoul	22
Referencias	27
Mesianismo, política y amor. Narrar lo (im)posible	28
1.- Presentación	28
2.- La impolítica en tono mesiánico	28
3.- Amor ágape, narrar el amor en tiempo mesiánico: cualsea.....	30
4.- A manera de cierre	35
Referencias	36
Notas sueltas sobre las pedagogías, pedagogía del amor, contextos y coyuntura histórica .	37
1.- Presentación	37
2.- Nuestra América, el Caribe, Venezuela... ..	37
3.- Contexto histórico-social y contextos de saber	38
4. La violencia y el miedo en la sociedad occidental contemporánea más la vida (violenta) en las escuelas.....	39
5.- Pedagogías y miradas epistémicas	40
6.- Asunto pedagógico (por tanto de “sus” conceptos)	41
7.- Algunos abrazos y miradas de la Pedagogía del Amor	41
8.- En (un supuesto) tono <i>dialéctico</i>	42
9.- Otros abrazos de despedidas momentáneas	43
Referencias	46
Enseñar, vivir, experimentar. La guía como vía de filosofar	48
1.- Presentación	48
2. De la perplejidad y la necesidad de la Guía.....	48
3. Las Fuerzas morales de José Ingenieros.....	51
4. La acción y las fuerzas morales.....	53

5. ¿Y ahora...quién podrá ayudarnos? A manera de corolario.....	56
Referencias	58
Pedagogía, comunicación y cultura. Una aproximación hermenéutica.....	59
1.- Presentación	59
2.- Algunas consideraciones hermenéuticas sobre las ciencias humanas.....	60
2.1 Lingüisticidad y cultura	62
2.2 Hermenéutica y bildung.....	64
2.3.- Un acercamiento a la bildung del siglo XXI	66
3. Procedimiento de la Investigación.....	68
4. Al cierre: reflexiones en modo de comprensión-interpretación	68
Referencias	70
Los niños “anormales”. Hablas, juguetes y lágrimas en la escuela de los márgenes	71
1.- Presentación	71
2.- Acerca de los sujetos/objetos de estudio: los niños “anormales”	71
3.- Los niños “anormales” desde la perspectiva de Michel Foucault, la búsqueda de un camino teórico/conceptual para un mejor comprender e interpretar la experiencia vivida. .	71
4.- El diario pedagógico como herramienta metodológica de docencia, crítica y reflexiva.	75
5.- Apuntes del diario pedagógico	76
6.- Notas pedagógicas crítico/reflexivas.....	86

EDICIONES DE LA XIV JORNADA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y V CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

Las ediciones de la XIV Jornada de Investigación Educativa y V Congreso Internacional de Educación es un proyecto editorial que busca proyectar en la comunidad universitaria y en la sociedad en general los trabajos de investigación presentados en este evento organizado por el Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Al concepto tradicional en el cual se reúnen en un sólo volumen los trabajos presentados en congresos, simposios o eventos de este tenor, presentamos en esta oportunidad un concepto editorial que canalice el trabajo realizado por los investigadores con sus lectores actuales y potenciales bajo el formato de libros temáticos, con lo cual se ordenan libros especializados conforme lo planteado en cada mesa de trabajo.

Así tiene el lector más que un libro, una colección de textos en el que se compilan, conforme los ejes y temáticas abordadas en la Jornada, los resultados parciales o finales de los investigadores presentados durante la jornada. Con este concepto queremos propiciar la lectura del trabajo intelectual e investigativos de nuestros ponentes a un número mayor de lectores, abriendo así la oportunidad de conocer más allá de los días propiamente de encuentro, los resultados del trabajo realizado. Tiene el lector las ponencias integrales que se incorporaron al programa del evento, tendrá los datos de los autores, sus orientaciones teórico metodológicas, los resultados y aportes de su trabajo, lo que facilita su uso posterior para nuevas investigaciones y constituirse definitivamente en referencias para el trabajo intelectual e innovador.

Esta edición es en esencia es una colección de libros en la cual el Centro de Investigaciones Educativas busca fomentar y dar a conocer los trabajos presentados en el evento. Lo interesante del trabajo es que cada volumen está presentado por un compilador, en su mayoría moderadores en las mesas de ponencias libres del evento, lo que dará una idea de unidad en los textos que integran la obra, además de expresar en buena medida parte de la discusión generada durante el encuentro. Con esta fórmula propiciamos una nueva generación de editores y autores, confiados en la idea de que esta iniciativa puede significar un aporte a la cultura pedagógica venezolana e internacional, además de ser una oportunidad de dar a conocer y crear nuevas redes de investigadores.

El Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela se complace en ser puente entre los investigadores y sus comunidades de lectores. Agradecemos la confianza brindada en someter su trabajo investigativo e intelectual a nuestra consideración, y reiteramos una vez más nuestro compromiso por el fomento de la investigación educativa como fórmula para abordar y promover los cambios necesarios que requiere la educación actual de cara a los retos de la sociedad futura.

Ramón Alexander Uzcátegui

Coordinador General de la XIV Jornada de
Investigación Educativa y V Congreso
Internacional
Jefe del Centro de Investigaciones Educativas

Audy Salcedo

Coordinador del Comité de Arbitraje de
Ponencias de la XIV Jornada de Investigación
Educativa y V Congreso Internacional

PRESENTACIÓN

La enseñanza es camino de diálogo, camino que se abre constantemente en la figura del preguntar y responder sin trampas, es decir, sin que el que pregunte sepa la respuesta y manipule al interlocutor para que responda lo que se quiere, y por la otra parte, sin que el que responda lo haga desde el acomodarse, “adaptarse” a una forma que no le permita pensar. Así, las interrogantes pretenden aguijonear al otro, llámese estudiante, alumno, interlocutor, para provocar unas respuestas que éste puede estimar correctas pero que pueden no serlo. Y es aquí en donde puede entrar en la escena del diálogo la ironía de Sócrates como método para mostrar el error.¹ Para, mediante esta vía, intentar encaminar al estudiante a la sabiduría de camino a la propia reflexión.

Pensar filosóficamente supone el preguntar, preguntar-se, situados en una circunstancia (histórica, cultural, social y política) por asuntos como el arte, el amor y la pedagogía en la búsqueda de posibles respuestas acertadas o erradas. Todas provisionales, todas en un “hasta que se demuestre lo contrario”, en un afán de ensayar y posiblemente errar en tono de Simón Rodríguez.

Los asuntos que nos ocupan en esta obra se orientan, grosso modo, hacia preguntas de corte: éticas, estéticas, políticas y pedagógicas desde unas perspectivas filosóficas de orientación, no exclusivamente, fenomenológico-hermenéuticas-críticas. En la búsqueda de un pensamiento, otro, distinto, divergente, en una palabra emancipadora. Un pensamiento que contribuya a una acción de renovación de estructuras académicas anquilosadas en tradiciones de pensamiento quietas, conservadoras y de perspectivas de instrumentación de un hacer académico marcado por un racionalismo instrumental, medios fines, tan lastimoso en el ámbito universitario venezolano y latinoamericano. Hacer, crear, proponer, transformar una academia abúlica, anómica, que nos permita la formación de una identidad narrativa, en tono de Ricoeur, individual y colectiva, para estudiar las bases del pensamiento latinoamericano vertido en el quehacer filosófico, artístico, literario y pedagógico, y desde ellas atreverse a imaginar, en diálogo con el pensamiento europeo y norteamericano, y a construir una vida social y política distinta.

Nos ocupa también, un hacer de relaciones conjuntivas entre filosofía, arte, amor y pedagogía para tratar de proponer, en alguna medida, nuevas formas de vivir y de pensar; por cuanto se entiende que hacer filosofía no es un repetir a los filósofos y a la historia de la filosofía al uso; sino un filosofar afirmativo y creador, el ensayar y errar de Rodríguez, de otras formas de pensar y de actuar. Así, el pensar y el relacionar e implicar filosofía, arte, amor y pedagogía, son entendidos también como de resistencia afirmativa, donde la persona de carne y hueso, al decir de Unamuno, es capaz de develar la potencia de su pensamiento transformador y de afincarse en un pensamiento crítico y propositivo.

De igual modo, habitar un espacio-tiempo de filosofías del arte, el amor y la pedagogía nos conciernen vitalmente, nos implica, nos toca de cerca. Y representó el acicate para participar en un espacio de reflexión como el simposio denominado *Filosofías del arte, el amor y la pedagogía* que

¹ En un pasaje del *Teeteto* de Platón, Sócrates dirigiéndose a Teeteto (o Teetetes) le dice que su método es muy similar al de su madre Fenaretes, y que ella había sido comadrona. Leamos lo que agrega: “Mi arte mayéutica tiene las mismas características generales que el arte [de las comadronas]. Pero difiere de él en que hace parir a los hombres y no a las mujeres, y en que vigila las almas, y no los cuerpos, en su trabajo de parto. Lo mejor del arte que practico es, sin embargo, que permite saber si lo que engendra la reflexión del joven es una apariencia engañosa o un fruto verdadero”. (Teeteto, 150 b-c). La ironía se orienta al sujeto para mostrarle el error de lo que cree verdadero o cree saber. Entre tanto, la mayéutica se orienta al que se asume ignorante sin en realidad serlo.

realizáramos en el marco del V Congreso Internacional de Investigación Educativa realizado del 17 al 21 de octubre del 2016 en nuestra Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, organizado por Centro de Investigaciones Educativas bajo la coordinación del profesor Ramón Uzcátegui.

Quisimos colaborar con la construcción de un espacio vinculado con la búsqueda de sentido de nuestra actividad académica; con sus implicaciones éticas, políticas, sociales y culturales y que hiciera posible el tender puentes que trascendieran los meros recursos inmatematistas del aquí y el ahora, de la “auto-ayuda”, de la satisfacción ilusoria inmediata, de la máscara de mercancía que todo lo envuelve y “resuelve” mediante objetos espurios, volátiles, *prêt-à-porter*. En este simposio contamos con la presentación de ponencias de Claribel Pereira, Gladys Madriz, José Leonardo Sequera, Antonio Jaime Jaimes, Alexandra Mulino, Gabriela Valera y de quien escribe. Todos animados por el entusiasmo y las ganas de dar a sonar unas palabras para tratar de hacer cosas con ellas, para avivar el pensamiento y el deseo de actuar y de cambiar.

Como gente de las ciencias humanas, de las humanidades, nos cabe recoger las angustias y desafíos de este tiempo. Intentar unas miradas otras, sobre asuntos como el arte, el amor y la pedagogía, enfocados desde la filosofía, para ayudar a configurar unas perspectivas sobre la formación de la sensibilidad, un *leit motiv* que nos impulsa, y que muy bien estos textos pueden ser concebidos como una modesta muestra.

Gregorio Valera-Villegas

Compilador

ME RE-ENCUENTRO. UNA FILOSOFÍA-PEDAGOGÍA PARA UNA ¿POSIBLE? ALTERIDAD

Claribel Pereira

Universidad Central de Venezuela, Venezuela. claribelp76@gmail.com

1.- PRESENTACIÓN

Para Arquímedes, el yo era una verdad primera, debido justamente a su indubitabilidad, por ello, era su apoyo inmóvil y firme, donde podía ‘palanquear’ el mundo. El yo, en esta sociedad del siglo XXI, arrojado al mundo del desacierto de sí por el giro lingüístico y la pragmática del lenguaje, ha llevado a que conocerse a sí mismo ya no sea un constituyente; sino por el contrario, se define y conceptualiza en lo constituido; caracterizado por un acceso mediado y limitado hacia sí mismo. En esta realidad, el otro, que es el componente fundamental de mi comprensión, de mi exégesis se vuelve mi mediador con el mundo. Me re-encuentro mediante su mediación. Me reconozco en la medida en que lo conozco. Y ese conocer es alter-idad, otra identidad que me permite mi ipseidad. Una ¿posible? Pedagogía contemporánea que me permita re-encontrarme en lo glocal, mediatizada (quíéralo o no) por el mundo de los *mass media*, de la globalización; pero también de la pluralidad que significa el mundo de vida desde lo local, desde lo regional, desde la mundanidad diaria, sentida y vivida. Que posibilite pensar-me en el encuentro con ese otro. De esos elementos, abordará esta narrativa filosófica-pedagógica; dentro de una postura epistemológica de la hermenéutica postmoderna.

2.- PARA INICIAR

Iniciaré el presente escrito con una narración. Un cuento lleno de ese componente tan Latinoamericano, que los europeos llaman fantasía o magia, pero que para nosotros es realismo mágico. Esa fusión entre lo racional y lo sentido, eso que tan bien supieron definir Galeano y Fals Borda como sentí-pensante. El cuento fue escrito originalmente por Gabriel García Márquez en el año de 1947. Año en que los Gaitanistas ganan las elecciones al congreso colombiano (73 senadores liberales frente a 58 conservadores), y el partido liberal nombra a Jorge Eliécer Gaitán jefe del partido. Hace apenas un año de haberse iniciado la guerra civil colombiana, una guerra no explícita en cuanto a su declaración, pero sí explícita en referencia a sus víctimas. No olvidemos que en el 46, el partido liberal se había dividido y tenía dos vertientes: la oficial, con Gabriel Turbay al frente; y Gaitán como candidato liberal disidente. Esta división llevó al poder al partido conservador colombiano con su único candidato: Mariano Ospina Pérez. Pero, volviendo al 47, este año por primera vez Colombia gana su primer campeonato en la Serie Mundial. Hacía dos años que en Europa había culminado la Segunda Guerra Mundial. En este breve contexto, es que va a suceder el relato, aparentemente ajeno a esta historicidad. Permítanme estimado lector, anexarle el cuento en cuestión; y solicitar de usted una lectura atenta y cuidadosa, pues de ella dependerá como hilo conductor del argumento que posteriormente voy a esgrimir:

La tercera resignación

Gabriel García Márquez

Allí estaba otra vez ese ruido. Aquel ruido frío, cortante, vertical, que ya tanto conocía pero que ahora se le presentaba agudo y doloroso, como si de un día a otro se hubiera desacostumbrado a él.

Le giraba dentro del cráneo vacío, sordo y punzante. Un panal se había levantado en las cuatro paredes de su calavera. Se agrandaba cada vez más en espirales sucesivas, y le golpeaba por dentro haciendo vibrar su tallo de vértebras con una vibración destemplada, desentonada, con el ritmo seguro de su cuerpo. Algo se había desadaptado en su estructura material de hombre firme; algo que las otras veces había funcionado normalmente y que ahora le estaba martillando la cabeza por dentro con un golpe seco y duro dado por unos huesos de mano descarnada, esquelética, y le hacía recordar todas las sensaciones amargas de la vida. Tuvo el impulso animal de cerrar los puños y apretarse la sien brotada de arterias azules, moradas, con la firme presión de su dolor desesperado. Hubiera querido localizar entre las palmas de sus dos manos sensitivas el ruido que le estaba taladrando el momento con su aguda punta de diamante. Un gesto de gato doméstico contrajo sus músculos cuando lo imaginó perseguido por los rincones atormentados de su cabeza caliente, desgarrada por la fiebre. Ya iba a alcanzarlo. No. El ruido tenía la piel resbaladiza, intangible casi. Pero él estaba dispuesto a alcanzarlo con su estrategia bien aprendida y apretarlo larga y definitivamente con toda la fuerza de su desesperación. No permitiría que penetrara otra vez por su oído; que saliera por su boca, por cada uno de sus poros o por sus ojos que se desorbitarían a su paso y se quedarían ciegos mirando la huida del ruido desde el fondo de su desgarrada oscuridad. No permitiría que le estrujara más sus cristales molidos, sus estrellas de hielo, contra las paredes interiores del cráneo. Así era el ruido aquel: interminable como el golpear de la cabeza de un niño contra un muro de concreto. Como todos los golpes duros dados contra las cosas firmes de la naturaleza. Pero ya no le atormentaría más si pudiera cercarlo, aislarlo. Ir cortando contra su propia sombra la figura variable. Y agarrarlo.

Apretarlo ahora sí definitivamente, arrojarlo con todas sus fuerzas contra el pavimento y pisotearlo con ferocidad hasta cuando ya no pudiera moverse verdaderamente, hasta cuando pudiera decir, jadeante, que había dado muerte al ruido que lo atormentaba, que lo enloquecía y que ahora estaba tirado en el suelo como cualquier cosa común convertido en un muerto integral.

Pero le era imposible apretarse las sienes. Sus brazos se habían reducido y eran ahora los brazos de un enano; unos brazos pequeños, regordetes, adiposos. Trató de sacudir la cabeza. La sacudió. El ruido apareció entonces con mayor fuerza dentro del cráneo que se había endurecido, agrandado y que se sentía atraído con mayor fuerza por la gravedad. Estaba pesado y duro aquel ruido. Tan pesado y duro que de haberlo alcanzado y destruido habría tenido la impresión de estar deshojando una flor de plomo.

Había sentido ese ruido “las otras veces”, con la misma insistencia. Lo había sentido, por ejemplo, el día en que murió por primera vez. Cuando —ante la vista de un cadáver— se dio cuenta de que era su propio cadáver. Lo miró y se palpó. Se sintió intangible, inespacial, inexistente. Él era verdaderamente un cadáver y estaba sintiendo ya, sobre su cuerpo joven y enfermizo, el tránsito de la muerte. La atmósfera se había endurecido en toda la casa como si hubiera sido rellena de cemento, y en medio de aquel bloque —en el que había dejado los objetos como cuando era una atmósfera de aire— estaba él, cuidadosamente colocado dentro del ataúd, de un cemento duro pero transparente. Aquella vez, en su cabeza estaba también “ese ruido”. Qué lejanas y qué frías sentía las plantas de sus pies, allá, en el otro extremo del

ataúd, donde habían puesto una almohada, porque la caja le quedaría aún demasiado grande y hubo que ajustarlo, adaptar el cuerpo muerto a su nuevo y último vestido. Lo cubrieron de blanco y alrededor de su mandíbula apretaron un pañuelo. Se sintió bello envuelto en su mortaja; mortalmente bello.

Estaba en su ataúd, listo a ser enterrado, y sin embargo, él sabía que no estaba muerto. Que si hubiera tratado de levantarse lo hubiera hecho con toda facilidad. Al menos “espiritualmente”. Pero no valía la pena. Era mejor dejarse morir allí; morir de muerte que era su enfermedad. Hacía tiempo que el médico había dicho a su madre, secamente:

—Señora, su niño tiene una enfermedad grave: está muerto. Sin embargo — prosiguió— haremos todo lo posible por conservarle la vida más allá de su muerte.

Lograremos que continúen sus funciones orgánicas por un complejo sistema de autonutrición. Sólo variarán las funciones motrices, los movimientos espontáneos.

Sabremos de su vida por el crecimiento que continuará también normalmente. Es simplemente “una muerte viva”. Una real y verdadera muerte...

Recordaba las palabras pero confundidas. Tal vez no las oyó nunca y fue creación de su cerebro cuando subía la temperatura en las crisis de la fiebre tifoidea.

Cuando se sumergía en el delirio. Cuando leía la historia de los faraones embalsamados. Al subir la fiebre, él mismo se sentía protagonista de ella. Allí había empezado una especie de vacío en su vida. Desde entonces no podía distinguir, recordar, cuáles acontecimientos eran parte de su delirio y cuáles de su vida real. Por lo tanto, ahora dudaba. Tal vez el médico nunca habló de esa extraña “muerte viva”. Es ilógica, paradójica, sencillamente contradictoria. Y eso lo hacía sospechar ahora que, efectivamente, estaba muerto de verdad. Que hacía dieciocho años que lo estaba.

Desde entonces —en el tiempo de su muerte tenía siete años— su madre le mandó hacer un ataúd pequeño, de madera verde, un ataúd para un niño, pero el médico ordenó que le hicieran una caja más grande, una caja para un adulto normal, pues aquella, pequeña, podría atrofiar el crecimiento y llegaría a ser un muerto deforme o un vivo anormal. O la detención del crecimiento impediría darse cuenta de la mejoría. En vista de aquella advertencia, su madre le hizo construir un ataúd grande, para un cadáver adulto, y le colocó tres almohadas a los pies, con el fin de ajustarlo.

Pronto empezó a crecer dentro de la caja, de tal manera que cada año podían sacarle un poco de lana a la almohada extrema para darle margen al crecimiento. Había pasado así media vida. Dieciocho años. (Ahora tenía veinticinco.) Y había llegado a su estatura definitiva, normal. El carpintero y el médico se equivocaron en el cálculo e hicieron el ataúd medio metro más grande. Supusieron que él tendría la estatura de su padre, que era un gigante semibárbaro. Pero no fue así. Lo único que de él heredó fue la barba poblada. Una barba azul, espesa, que su madre acostumbraba arreglar para verlo decentemente dentro de su ataúd. Esa barba le molestaba terriblemente en los días de calor.

¡Pero había algo que le preocupaba más que “ese ruido”! Eran los ratones.

Precisamente, cuando niño, nada había en el mundo que le preocupara más, que le produjera más terror, que los ratones. Y eran precisamente esos animales asquerosos los que habían acudido al olor de las bujías que ardían a sus pies. Ya habían roído sus ropas y sabía que muy pronto empezarían a roerlo a él, a comerse su cuerpo. Un día pudo verlos: eran cinco ratones lucios, resbaladizos, que subían a la caja por la pata de la mesa y lo estaban devorando. Cuando su madre lo advirtiera, no quedaría ya de él sino los escombros, los huesos duros y fríos. Lo que más horror le producía no era exactamente que se lo comieran

los ratones. Al fin y al cabo podría seguir viviendo con su esqueleto. Lo que lo atormentaba era el terror innato que sentía hacía esos animalitos. Se le erizaba la piel con sólo pensar en esos seres velludos que recorrían todo su cuerpo, que penetraban por los pliegues de su piel y le rozaban los labios con sus patas heladas. Uno de ellos subió hasta sus párpados y trató de roer su córnea. Le vio grande, monstruoso, en su lucha desesperada por taladrarle la retina. Creyó entonces una nueva muerte y se entregó, todo entero, a la inminencia del vértigo.

Recordó que había llegado a la mayor edad. Tenía veinticinco años y eso significaba que no crecería ya más. Sus facciones se volverían firmes, serias. Pero cuando estuviera sano no podría hablar de su infancia. No la había tenido. La pasó muerto.

Su madre había tenido meticulosos cuidados durante el tiempo que duró la transición de la infancia a la pubertad. Se preocupó por la higiene perfecta del ataúd y de la habitación en general. Cambiaba frecuentemente las flores de los jarrones y abría las ventanas todos los días para que penetrara el aire fresco. ¡Con qué satisfacción miró la cinta métrica en aquel tiempo cuando, después de medirlo, comprobaba que había crecido varios centímetros! Tenía la maternal satisfacción de verlo vivo. Cuidó asimismo de evitar la presencia de extraños en la casa. Al fin y al cabo era desagradable y misteriosa la existencia de un muerto por largos años en una habitación familiar. Fue una mujer abnegada. Pero muy pronto empezó a decaer su optimismo. En los últimos años la vio mirar con tristeza la cinta métrica. Su niño no crecía ya más. En los meses pasados no progresó el crecimiento un milímetro siquiera. Su madre sabía que iba a ser difícil ahora encontrar la manera de advertir la presencia de la vida en su muerto querido.

Tenía el temor de que una mañana amaneciera “realmente” muerto y tal vez por eso aquel día él pudo observar que se acercaba a su caja discretamente, y olfateaba su cuerpo. Había caído en una crisis de pesimismo. Últimamente descuidó las atenciones y ya ni siquiera tenía la precaución de llevar la cinta métrica. Sabía que ya no crecería más.

Y él sabía que ahora estaba “realmente” muerto. Lo sabía por aquella apacible tranquilidad con que su organismo se dejaba llevar. Todo había cambiado intempestivamente. Los latidos imperceptibles que sólo él podía percibir se habían desvanecido ahora de su pulso. Se sentía pesado, atraído por una fuerza reclamadora y potente hacia la primitiva sustancia de la tierra. La fuerza de gravedad parecía atraerlo ahora con un poder irrevocable. Estaba pesado como un cadáver positivo, innegable.

Pero estaba más descansado así. Ni siquiera tenía que respirar para vivir su muerte.

Imaginariamente, sin tocarse, recorrió uno a uno cada uno de sus miembros. Allí sobre una almohada dura, estaba su cabeza levemente vuelta hacia la izquierda. Imaginó su boca entreabierta por la delgada orilla de frío que le llenaba la garganta de granizo.

Estaba tronchado como un árbol de veinticinco años. Quizá trató de cerrar la boca. El pañuelo que había apretado a su quijada estaba flojo. No pudo colocarse, componerse, tomar una “pose” siquiera para parecer un muerto decente. Ya los músculos, los miembros, no acudían como antes, puntuales al llamado de su sistema nervioso. Ya no era el de dieciocho años atrás, un niño normal que podía moverse a gusto. Sintió sus brazos caídos, tumbados para siempre, apretados contra las paredes acojinadas del ataúd. Su vientre duro como una corteza de nogal. Y más allá las piernas íntegras, exactas, complementando su perfecta anatomía de adulto. Su cuerpo reposaba con pesadez pero apaciblemente, sin malestar alguno, como si el mundo se hubiera detenido de repente y nadie interrumpiera el silencio; como si todos los pulmones de la tierra hubieran dejado de respirar para no interrumpir la liviana quietud del aire. Se sentía feliz como un niño bocarriba sobre la hierba fresca y apretada contemplando una nube alta que se aleja por el cielo de la tarde. Era feliz aunque sabía que estaba muerto, que reposaba para siempre en la caja recubierta de seda artificial.

Tenía una gran lucidez. No era como antes, después de su primera muerte, en que se sintió embotado, bruto. Las cuatro bujías que habían puesto en derredor suyo y que eran renovadas cada tres meses, empezaban a agotarse nuevamente; precisamente cuando iban a ser indispensables.

Sintió la vecindad de la frescura en las violetas húmedas que su madre había llevado aquella mañana. La sintió en las azucenas, en las rosas. Pero toda aquella terrible realidad no le causaba ninguna inquietud; al contrario, era feliz allí, solo con su soledad.

¿Sentiría miedo después? Quién sabe. Era duro pensar en el momento en que el martillo golpeará los clavos sobre la madera verde y crujiera el ataúd bajo la esperanza segura de volver a ser árbol.

Su cuerpo, atraído ahora con mayor fuerza por el imperativo de la tierra, quedaría ladeado en un fondo húmedo, arcilloso y blando, y allá arriba, sobre cuatro metros cúbicos, se irían apagando los últimos golpes de los sepultureros. No. Allí tampoco sentiría miedo. Eso sería la prolongación de su muerte, la prolongación más natural de su nuevo estado.

No quedaría ya ni un grado de calor en su cuerpo, su médula se habría enfriado para siempre y unas estrellitas de hielo penetrarían hasta el tuétano de sus huesos. ¡Qué bien se acostumbraría a su nueva vida de muerto! Un día —sin embargo— sentirá que se derrumba su armadura sólida; y cuando trate de citar, de repasar cada uno de sus miembros, no los encontrará. Sentirá que no tiene forma exacta definida, y sabrá resignadamente que ha perdido su perfecta anatomía de veinticinco años y que se ha convertido en un puñado de polvo sin forma, sin definición geométrica.

En el polvillo bíblico de la muerte. Acaso sienta entonces una ligera nostalgia; nostalgia de no ser un cadáver formal, anatómico, sino un cadáver imaginario, abstracto, armado únicamente en el recuerdo borroso de sus parientes. Sabrá entonces que va a subir por los vasos capilares de un manzano y a despertarse mordido por el hambre de un niño en una mañana otoñal. Sabrá entonces —y eso sí le entristecía— que ha perdido su unidad; que ya no es —siquiera— un muerto ordinario, un cadáver común.

La última noche la había pasado feliz, en la solitaria compañía de su propio cadáver.

Pero al nuevo día, al penetrar los primeros rayos de sol tibio por la ventana abierta, sintió que su piel se había reblandecido. Observó un momento. Quieto, rígido. Dejó que el aire corriera sobre su cuerpo. No pudo dudar: allí estaba el “olor”. Durante la noche la cadaverina había empezado a hacer sus efectos. Su organismo había empezado a descomponerse, a pudrirse, como el cuerpo de todos los muertos. El “olor” era, indudablemente, un olor inconfundible a carne manida, que desaparecía y reaparecía después más penetrante. Su cuerpo se había descompuesto con el calor de la noche anterior. Sí. Se estaba pudriendo. Dentro de pocas horas vendría su madre a cambiar las flores y desde el umbral la azotaría el tufo de la carne descompuesta. Entonces sí lo llevarían a dormir su segunda muerte entre los otros muertos.

Pero de pronto el miedo le dio una puñalada por la espalda. ¡El miedo! ¡Qué palabra tan honda, tan significativa! Ahora tenía miedo, un miedo “físico”, verdadero. ¿A qué se debía? Él lo comprendía perfectamente y se le estremecía la carne: probablemente no estaba muerto. Lo habían metido allí, en esa caja que ahora sentía perfectamente, blanda, acolchonada, terriblemente cómoda: y el fantasma del miedo le abrió la ventana de la realidad: ¡Lo iban a enterrar vivo!

No podía estar muerto, porque se daba cuenta exacta de todo; de la vida que giraba en torno suyo, murmurante. Del olor tibio de los heliotropos que penetraba por la ventana abierta y se confundía con el otro “olor”. Se daba perfecta cuenta del lento caer del agua en el estanque.

Del grillo que se había quedado en el rincón y seguía cantando, creyendo que aún duraba la madrugada.

Todo le negaba su muerte. Todo menos el “olor”. Pero, ¿cómo podía saber que ese olor era suyo? Tal vez su madre había olvidado el día anterior cambiar el agua de los jarrones, y los tallos estaban pudriéndose. O tal vez el ratón que el gato había arrastrado hasta su pieza se descompuso con el calor. No. El “olor” no podía ser de su cuerpo.

Hacía unos momentos estaba feliz con su muerte, porque creía estar muerto. Porque un muerto puede ser feliz con su situación irremediable. Pero un vivo no puede resignarse a ser enterrado vivo. Sin embargo, sus miembros no respondían a su llamado.

No podía expresarse y era eso lo que le causaba terror; el mayor terror de su vida y de su muerte. Lo enterrarían vivo. Podría sentir. Darse cuenta del momento en que clavarán la caja. Sentiría el vacío del cuerpo suspendido en hombros de los amigos, mientras su angustia y su desesperación se irían agrandando a cada paso de la procesión.

Inútilmente tratará de levantarse, de llamar con todas sus fuerzas desfallecidas, de golpear por dentro del ataúd oscuro y estrecho para que supieran que aún vivía, que iban a enterrarlo vivo. Sería inútil; allí tampoco responderían sus miembros al urgente y último llamado de su sistema nervioso.

Oyó ruidos en la pieza contigua. ¿Estaría dormido? ¿Habría sido una pesadilla toda esa vida de muerto? Pero el ruido de la vajilla no continuó. Se puso triste y quizá tuvo disgusto por ello. Hubiera querido que todas las vajillas de la tierra se quebraran de un solo golpe, allí a su lado, para despertar por una causa exterior, ya que su voluntad había fracasado.

Pero no. No era un sueño. Estaba seguro de que de haber sido un sueño no habría fallado el último intento de volver a la realidad. Él no despertaría ya más. Sentía la blandura del ataúd y el “olor” había vuelto ahora con mayor fuerza; con tanta fuerza que ya dudaba de que era su propio olor. Hubiera querido ver allí a sus parientes antes de que comenzara a deshacerse y el espectáculo de la carne putrefacta les produjera asco.

Los vecinos huirían espantados del féretro con un pañuelo en la boca. Escupirían. No. Eso no. Era mejor que lo enterraran. Era preferible salir de “eso” cuanto antes. Él mismo quería ahora deshacerse de su propio cadáver. Ahora sabía que estaba verdaderamente muerto o al menos inapreciablemente vivo. Daba lo mismo. De todos modos persistía el “olor”.

Resignado oiría las últimas oraciones, los últimos latinajos mal respondidos por los acólitos. El frío lleno de polvo y de huesos del cementerio penetrará hasta sus huesos y tal vez disipe un poco ese “olor”. Tal vez — ¡quién sabe!— la inminencia del momento le haga salir de ese letargo. Cuando se sienta nadando en su propio sudor, en un agua viscosa, espesa, como estuvo nadando antes de nacer en el útero de su madre. Tal vez entonces esté vivo.

Pero estará ya tan resignado a morir, que acaso muera de resignación.

Lector, no olvidemos nuestros sentires; pero agreguemos a nuestros pensares que éste es un cuento que se textura en el magma de la erupción de la modernidad. Del fracaso en Europa de una concepción de razón (tecno-instrumental), que desdibujó lo humano como condición; y de una América Latina invadida por el estupor del vaho de la serpiente europea, que nos hacía creer que el orden y el progreso era allá, y nosotros, que éramos bárbaros deberíamos perseguir esos ideales. Sin percibir que en realidad, estábamos bajo la ceguera, no sólo epistemológica: sino sobre todo de orden social, cultural e histórico. Perdíamos nuestra identidad.

El protagonista, vamos a nombrarlo como el muerto-vivo; ese ser que hasta sus veinticinco años de edad era un yo en el sentido señalado por Arquímedes, una verdad primera sustentado justamente en que era indubitable, “era” aun “ante la muerte”, por ello su yo-inmóvil (inerte, casi

muerto) era su apoyo firme, por esto; en su primera muerte, ni se preocupó por moverse, pues ese yo-muerto le permitía palanquear arquimédicamente el mundo, su mundo. Así, la madre, el sepulturero y el médico giraron en torno al palanqueo del muerto-vivo.

Pero eso yo-muerto, se de-formó y a sus veinticinco años fue arrojado al mundo del desierto de sí. Ese “olor” le hizo tomar conciencia de su realidad, ya no solo con su yo; sino con su yo-otros. Los otros, esos a quienes de una u otra manera no les pre-ocupó durante veinticinco años, ahora comienza su conciencia a ocupar la relación que lleva con ellos.

La inercia, ya no es suficiente para “demostrar” que vive (¿o sobre-vive?), debe tratar de salir de su zona de confort, develarse vivo ante el otro. Pero, su cuerpo ya no responde. La muerte había llegado mucho antes de morir biológicamente. Y es irónico, pues si miramos el sustrato epistémico donde se narra parte del cuento, el médico examina y diagnóstica bajo la concepción evolucionista; mira la vida “biólogicamente”; y considera a este individuo (no ser humano, -y dispense lo coloquial del término-, esto es importante resaltarlo) un ser que debe poseer un cierto orden celular y que éste progresará hasta cierto momento donde colapsará el sistema y declinará en una muerte inevitable.

Una madre “abnegada” bajo el rol determinado a su “naturaleza de madre” (pues sí, muy biológico la cosa, pues sabemos que si fuera condición humana la lectura e interpretación de su acto variaría, como ha bien tuvo en explicitar-nos Arendt (2005)); el hastío de una cinta métrica que “determina” el fin. La no comprensión de “saber” si SU HIJO está vivo o no. Lo métrico, aunado al juicio de experto evalúan mediante un “examen” (y no en el sentido socrático y que contemporáneamente ha venido a rescatar Steiner (1998)) una vida.

El protagonista muerto-vivo, ya no es un constituyente, es un constituido por otros, caracterizado y mediado el acceso hacia sí mismo. Limitado por el ruido, mediado por el ataúd, por el diagnóstico, por las violetas colocadas en el jarrón y por las cuatro bujías que alumbraban su lecho, por el sueño de cómo pudo haber sido su vida, de cómo será su muerte. Mediado por los vecinos no conocidos, por la falta de con-vivencia.

Estimado lector, lamento informar que entre los que estamos aquí (¿Usted? ¿Sus acompañantes?), los que hemos escrito también este libro resultado de un evento académico estamos posiblemente muertos-vivos, el protagonista de nuestro cuento no está tan lejos, quizás está sentado a nuestro lado; o aún más cercano, seamos nosotros. Quizás hasta la que ahora está escribiendo. Y digo esto, en base a lo que señala Ulrich Beck (1996) en la obra compilada por Beriaín *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo* (1996), donde Beck hace una distinción entre dos conceptos de modernización, aun cuando Giddens (1996) señala como un aspecto definitorio de la modernidad la confianza que aún persiste entre nosotros, lo que él ha denominado la “seguridad ontológica”, entendida como la continuidad de nuestra identidad; pero que en caso de nuestro muerto-vivo es justamente la crisis de esta “seguridad ontológica” lo que se convierte en un dispositivo pedagógico de su accionar político, de su toma de conciencia no solo con su ser ahí, sino con su ser en sí y para sí: “Sabrá entonces –y eso sí lo entristecía- que ha perdido su unidad: ya no es –siquiera- un muerto ordinario, un cadáver común” (García Márquez, 1974:7). Esa falsa conciencia (en términos marxistas) de esa pseudo-realidad es lo que según Ulrich Beck nos conduce a una modernidad reflexiva, que entre sus componendas se encuentra lo relevante del carácter normativo. Beck dirá que

La modernización “reflexiva” significa no mera reflexión, sino *autoconfrontación* de la modernidad consigo misma, ya que la transición de la sociedad industrial a la sociedad del riesgo se consume como no deseada, como no pretendida, y adopta la dinámica modernizadora independiente bajo el modelo de consecuencias colaterales latentes. Esta “segunda” modernización no significa una interrupción violenta del proceso de modernización... (p.22)

El Yo cartesiano, deja de ser el punto de centro, de movimiento. En nuestro muerto-vivo, su condición humana se desvanece, es la ausencia del acto como diría Arendt (2005), y en palabras de Mélich y Bárcenas (2004) es la imposibilidad del acontecimiento ético, pues su nacimiento (no el biológico), sino el cultural, el espiritual no se da por su “estancamiento” trágico ante su ser en la vida. Este estancamiento en el caso del cuento de García Márquez, se da en el “trastorno” cataléptico, moribundo de nuestro protagonista. Pero esa catalepsia también se puede llevar a nuestra sociedad y a la educación. Una sociedad glocal, porque además de las realidades (múltiples, diversas y plurales) de nuestra localidad-regional, se encuentra la globalidad que circunscribe nuestro acontecer en el mundo; y del cual, así como el muerto-vivo de “tercera resignación”; también lo describe muy bien Woody Allen en su obra teatral La muerte (2007), cuando Anna (“una vieja siniestra”) le reclama a Kleinman el “vivo”-despistado-sospechoso de ser un criminal (mejor dicho, una especie de chivo expiatorio) la falta de conciencia de éste ante la realidad que le circunda, a lo cual responde: “Porque elegiste momentos muy poco oportunos para contármelo. Mi fiesta de cumpleaños. Me lo estaba pasando bien, abriendo los regalos, cuando apareciste tú, con esa cara larga diciendo: “¿Has leído el periódico? ¿Has visto que han degollado a una chica?” ¿No podías elegir un momento más adecuado? Un hombre trata de divertirse un poco... y entra la voz del juicio final” (pp.52-53).

Es irónico que en un mundo dominado, masificado y cosificado por los *mass media*, este fragmento de Allen no sea un simple sarcasmo teatral, sino por el contrario; una manifestación de nuestro día a día, donde el otro, aun cuando condiciona mi existencia, es al mismo tiempo la negación que hago de él. Este juego de absurdez que se da tan ávidamente en nuestra realidad social, hace que lo acaecido en Haití sea simplemente una reducción a una imagen “de la acción fatal del tiempo” (p.177) como indicó Umberto Eco en Historia de la Fealdad (2007). Lo acaecido en Colombia, trascendencia temporaria-espacial de los acontecimientos de ese contexto inicial de 1946-1947, se reduce a un meme, a un vídeo viral que “navega” por las redes sociales. ¿Y la conciencia del otro? ¿Y mi relación con él? Pasa como en el cuento del Gabo, él o ellos son solo en la medida en que me permite pecatarme de mi vida, no cualquier vida. Y si no hay conciencia de la vida, no puede haber por lo tanto conciencia de la muerte. Esta última, por su misma certeza, es el punto de espera en la agenda; mientras a su alrededor se entreteje un mundo de relaciones fácticas como son la violencia (en todas sus manifestaciones), la exclusión, la xenofobia, el racismo y más aún, la negación de uno mismo, pues estamos negando todo aquel y aquellos que nos forman, conforman, de-forman y trans-forman en este entramado social de interrelaciones llamado mundo, que es mundanidad. Una mudanza de mi ser, de mi ipseidad. Un des-tierro. Un errante entre la búsqueda incesante del Claro del Bosque en palabras de María Zambrano. El que en el error se peca de la potencialidad, porque están posibilidades. Porque en el error hay cierto nivel de dolor, el error de no haberse levantado aunque sea “espiritualmente” en su primera muerte (en el cuento de Gabo). El error de posibilidades de ser enterrado vivo, porque está consciente de que no está muerto; pero decide su “tercera resignación”. Esta condición mundana, puedo llevarnos a una “adaptación” al mundo y aceptar por “razones mayores” que “la cosa es así y ni modo”. O por el contrario, nuestra vida, se vuelve en realidad un nacimiento, donde “Sólo hay madre en el cumplimiento de una promesa de la vida a la luz” (Zambrano, 2004:18). No se es madre por parir, no es un asunto únicamente y exclusivamente de zoé, no es biológico. Es trascendente, es promesa. Y la madre del cuento ¿trascendió a la promesa? Pero es más ¿las madres de hoy en día son el rol pre-determinado por una sociedad machista, patriarcal; o por el contrario, llegan a la promesa de la vida a la luz? ¿Es posible no re-conocer la muerte en tu hijo, ser que en principio es prolongación de tu ser, de tu vida, de tu existencia? Para la del cuento, mujer-madre “abnegada” bastó el “olor”, para “determinar” que “ahora sí está muerto”. ¿Y la violencia escolar, y la prostitución infantil, pasa invisible ante la ¿mirada (vista)? ¿De la madre? Mi querido amigo Carlos Skliar nos dice

La amenaza no enseña sino a temblar. El miedo no ofrece sino deseos de retirada. La dependencia provoca la mayor de las desigualdades. Lo que se enseña bien podría

partir desde cualquier lugar, desde cualquier enseñante, a partir de cualquier 'mostrante'. Si hay un dibujo del enseñar, bien podría ser éste: alguien, algo, indica hacia otro alguien, hacia otro algo. Alguien es cualquiera que desea mostrar algo. Algo es, por ejemplo, un libro, un texto, un fragmento, una palabra, un juego, una conversación, un asunto, una música, un silencio, un movimiento, la escritura, el tiempo, la acción, la memoria. La indicación es un gesto, quizá suave, quizá no demasiado exagerado, tenue, en fin, indicativo, performativo. Alguien ve, ve el gesto de alguien hacia algo, escucha, toca, palpa, piensa, lee, escriba, percibe, imagina. Y es en ese sentido que la presencia de quien indica, enseña.” (pág. 1).

Esto nos lleva a que la enseñanza, es bajar ante todo del pedestal de que YO, “esta palanca” va a mover tu mundo, mientras YO, seguiré inmóvil en este punto de apoyo para ti. Si algo nos deja claro esta modernidad, es que ambos nos movemos, y que en esta toma de conciencia que me da

Una cierta indicación solamente, pues que el rodearlas sería hacer de ellas centro, encontrándose el sujeto fuera de su lugar propio²: el ser él mismo al que las circunstancias rodean ya que es natural al dar vueltas a algo hacer de ello centro en su conjunto o sentir el centro encerrado en ese recinto. El sentir del centro vive dentro de la conciencia y más allá de ella, más adentro.

Tratándose del conocimiento, y antes aún, en lo que precede a su búsqueda, el Yo, el sujeto, se hace a sí mismo centro. Y al declararlo nombrándose a sí mismo *chose pensant* o “sujeto del conocimiento” se objetiva a sí mismo. En la Razón vital el Yo está simplemente enunciado como un dato del que se parte, como el punto de partida dado radicalmente en la realidad que es su vida, dentro de ella. (Zambrano, 2004:60-61).

3.- PARA IR ¿CERRANDO?

El Yo es el punto de partida de un navegar por el mundo de posibilidades donde nos develamos otredades, que nos alteran (o deberían, lo normativo de lo que hablaba Beck), que nos hacen conciencia de alteridades que nos constituyen en nuestra condición humana, “Más sólo el amor rompe el ser: el del ser mismo y el del propio hombre” (Zambrano, 2004:46) “...amor que repare el descuido y que lo eleve” (Zambrano, 2004:19). No sigamos en la in-diferencia. Vivamos. Esto es: pedagogicemos el acto formativo de la humanidad, donde la acción política sea el amor alter-ado.

REFERENCIAS

- Allen, W. (2007). *Sin plumas*, Barcelona, TusQuets editores.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2004). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós.
- Beck, U. (1996). Teoría de la sociedad de riesgo. En: Beriain, J. (comp.) (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Barcelona, Anthropos.
- Eco, U. (2007). *Historia de la Fealdad*. Barcelona, Lumen.

² Esto es lo que denomino pedagogía de la alteridad. Nota propia.

- García Márquez, G. (1974). La tercera resignación. En: García Márquez, G. *Ojos de Perro Azul*, Buenos Aires, Edit. Sudamericana.
- Giddens, A. (1996). Modernidad y Autoidentidad. En: Beriain, J. (comp.) (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Barcelona, Anthropos.
- Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y literario, documento en línea (On-line), Disponible en: <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/477> (Consultado: 28 de enero de 2015).
- Steiner, G. (1998). Errata: *El examen de una vida*. Barcelona, Siruela.
- Zambrano, M. (2004). *Los Bienaventurados*. Barcelona, Siruela.

**APUNTES SOBRE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN (POPULAR)
VENEZOLANA³**

Alexandra Mulino

Universidad Central de Venezuela, Venezuela. amulinove@yahoo.es

A la profesora Janicce Martínez
Al profesor José Leonardo Sequera
Al profesor Armando Castillo
A la preparadora Sarai Villarreal

Vamos a la huerta del gran toronjil...!

A ver a doña Ana cortar perejil...!

L.M. Urbaneja Achelpohl, *La escuela mixta*, 1908

1.- PRESENTACIÓN

En este breve escrito, intento bosquejar una sociología de la educación (y popular) venezolana que comprenda lo pedagógico en franca ruptura con el empirismo. Para ello, en primer término, me desmarco de la relación epistemológica sujeto-objeto que centra su atención y delimita un objeto de conocimiento en el sentido de las ciencias naturales clásicas. Por otra parte, de acuerdo con la concepción althusseriana, me adhiero al concepto de *problemática* a fin de reivindicar a la sociología de la educación (y popular) como práctica teórico-política-ideológica e histórica que fracture la relación con los valores y las normas de la ciencia burguesa. De esta manera, a fin de conocer con mayor especificidad el enfoque sociológico de la educación (y popular), es necesario ubicarse en las estructuras de una formación económico-social caracterizando sus relaciones sociales de producción, asunto que supera el economicismo. Por lo tanto, lo educativo deviene la escuela –y otros espacios de aprendizaje y de socialización, desocialización, resocialización– además del proceso de escolarización/descolarización como cuestión compleja. En consecuencia, pretendo ampliar los enfoques teóricos que explican a la educación como subsistema social y como aparato ideológico.

Respecto de esto último, defiendo su carácter ideológico-cultural pero no sólo como aparato (hegemónico) a fin de darle cabida a los saberes como conocimiento complejo, relativo a la dimensión *ontológica del ser social* (Lukács). Aunque es necesario considerar refundar la mirada epistemológica desde las propuestas de Simón Rodríguez como expresión nuestroamericana y venezolana a través de una práctica teórico-política e ideológica endógena que rompa con las costuras de la modernidad; para ello, creo necesario fundar una mirada sociológica de la educación (y popular) sobre la base de enfoques dialéctico-crítico (y popular) que ayuden a vislumbrar procesos y saberes sociales excluidos por la lógica disciplinar. En el caso venezolano intento comprender, a diferencia de explicar, en las distintas fases de la acumulación de capital, cómo se ha concebido desde el Estado-nacional la educación, la instrucción, el aprendizaje, la enseñanza y lo pedagógico en relación crítica tanto con las concepciones pedagógicas y sociológicas propuestas por la inteligencia intelectual –algunos fungieron como ministros de Instrucción Pública y, luego, de Educación– como con las prácticas socio-culturales surgidas a los márgenes de la escuela, expuestas y denunciadas por la novelística nacional y otras miradas sociales (la etnografía

³ De sumo importante advertir que en este título lo popular lo encierro entre paréntesis porque aún está por verse si la matriz dialéctico-crítica posibilita una sociología popular. La propuesta es apenas un esbozo.

comparada, etc.). Por razones de espacio –ante tan difícil aspiración descrita– en el marco del desarrollo hacia afuera –donde el latifundio no sólo fue la principal unidad económico social, sino que además generó una cultura, una antropología, una concepción ideológico política– intentaré examinar si en las Memorias presentadas por los ministros de Instrucción Pública, se vislumbran concepciones sociológicas y pedagógicas, políticas públicas, que aspiraron superar la superestructura de las relaciones de producción latifundistas (colonial y neocolonial); igualmente, durante la etapa petrolera, legitimada por la cultura de *Juan Bimba*; hasta la actualidad, bajo un entorno macroeconómico financiero. Si bien, en la fase de la Venezuela rural, agroexportadora, continúo restringiendo este artículo a las propuestas sociológica y pedagógica presentadas por el sociólogo larense José Gil Fortoul, nombrado por Juan Vicente Gómez, ministro de Instrucción Pública en el año de 1911.

2.- ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS

Podría comenzar este papel de trabajo, dejando en claro que la educación es el objeto de estudio de la sociología. El problema principal de esta definición se encuentra en la propia concepción de sociología y, por supuesto, de educación. Qué es la sociología; luego qué es la educación; en el caso de la educación, cuál es la diferencia entre educación y pedagogía, educación formal e informal.

Si parto por considerar a la educación como objeto de conocimiento de la sociología, debe quedar claro que el trasfondo epistemológico es empirista. En este caso, la sociología como disciplina científica traduce a la educación como hecho educativo; es decir, la educación como objeto trata de los fenómenos inherentes al aparato escolar y su dinámica: la escuela como institución y los agentes que conforman la escuela (docentes y estudiantes). Normas y valores que atraviesan y estructuran la escuela como subsistema social inserto en un sistema social que condiciona la acción social, la interacción social conforme con los prerrequisitos e imperativos funcionales del estado o la sociedad.

En este caso, la sociología reducida a disciplina científica queda convertida en un cuerpo instrumental conformado por el método de observación y las técnicas de recolección de datos, subestimando la explicación histórico-dialéctica y obviando los límites que impone la propia epistemología en términos de vigilancia.

Creo, entonces, que elevar el fenómeno a concepto dentro de una concepción empirista, no supera la cosificación de lo real concreto, más bien lo reduce a una serie de elementos que conforman el hecho, lo observable. Por supuesto, en este caso la neutralidad axiológica atraviesa y estructura el método.

En términos teóricos lo observable, el hecho, son cosas que deben describirse a través de técnicas de observación, denominadas metodologías, a fin de adecuarlas a conceptos que los depuran de ideologías. Concebir la sociología como disciplina científica según preceptos empiristas, convierte a la sociología en una disciplina ahistórica y a la educación en un aparato neutro. Por lo tanto, el proceso de socialización secundaria debe responder a acciones funcionales y de equilibrio social.

Al respecto, la interrogante podría ser la siguiente: ¿La sociología debe dejar de considerarse ciencia? ¿Debe vulnerarse su rango disciplinar? La definición de ciencia es inherente a la matriz epistemológica que lo soporta. El empirismo define una concepción de ciencia que se sustenta sobre la distinción entre contextos de justificación y de descubrimiento. La epistemología discontinuista materialista no desvincula la teoría de la práctica. La práctica deviene teórica y político-ideológica. Por lo tanto, es histórica. Al respecto, la sociología de la educación es una dimensión de la sociología como práctica social, teórica y política. Quiero con ello significar que la educación no es el objeto de la sociología ya que la sociología concibe a la educación como práctica teórico-política

e histórica. Esto lo posibilita la ruptura con el empirismo. La sociología inserta en la lógica dialectico-crítica, deviene una relación social de producción.

Llegado a este punto es necesario precisar que estudiaré la sociología de la educación en ruptura con el empirismo y sobre la base del discontinuismo materialista. La definición de práctica teórica, política e ideológica atraviesa la lógica de esta teoría. La sociología como disciplina en cuanto explica, define y circunscribe una problemática. En el interior de su problemática encuentro a la sociología de la educación. La educación como aparato ideológico del estado reproductor de los intereses de la clase que detenta el poder de estado en el modo de producción capitalista. La lucha de clases es medular en esta exposición. En esta problemática, la escuela y el proceso de escolarización no son neutros. Por ejemplo, estudiar a la escuela capitalista a partir de autores europeos nos permite comprender y explicar el tema medular de la reproducción del estado capitalista en función de la acumulación del capital. Las formas de inversión de capital determinan las características de su acumulación y las exigencias del estado capitalistas en legitimar por medio de sus principales aparatos, en este caso la escuela, a través del proceso de escolarización, los intereses de los sectores dominantes anclados en el poder del estado. De esta manera, queda claro que la escuela no es una institución neutral sino un aparato ideológico del estado. Por lo tanto, la escuela y sus programas escolares centrifugan a las clases sociales en redes de escolarización. El desarrollo de las fuerzas productivas, la explotación intensiva de la fuerza de trabajo, la lucha por mantener las tasas de ganancias elevadas, exigen cambios permanentes en los currículos y la relocalización de los agentes escolares tal como si fueran mercancías. Así, las investigaciones críticas llevadas a cabo en Francia y Estados Unidos permiten visualizar la problemática en las formaciones capitalistas hegemónicas.

La acumulación de capitales y sus respectivos tipos de inversiones ha *transfigurado* muchas veces el rostro del capitalismo metropolitano desde el período de postguerra hasta la actualidad. Diferentes periodos encontramos a lo largo del referido desarrollo histórico social: 1945-1970/1980/1990-2007/2008-2016. La transnacionalización del capital, la concentración y fusión de capitales, la relocalización y deslocalización de las unidades productivas y de capitales, han generado marcos geopolíticos y geoeconómicos con sus respectivas áreas hemisféricas atravesadas por la lucha de clase como el motor de la historia. La escuela y los procesos de escolarización no han escapado de esta dinámica capitalista. Muy al contrario, la escuela dominante montada sobre discursos ideológicos ha reproducido la descrita dinámica capitalista. En el caso de los autores europeos y estadounidenses: Althusser; Bourdieu y Passeron; Baudelot y Establet; Bowles y Gintis; Bernstein, etc., han posibilitado entrever el proceso de reproducción económica e ideológico-cultural y social en los centros de poder. Ahora bien, ¿en el caso de las formaciones económico sociales periféricas cómo debería abordarse el tema de la reproducción del aparato escolar y sus procesos de escolarización?

La estructura económico-social latinoamericana y, en nuestro caso, venezolana, se ha insertado de manera dependiente a la dinámica capitalista global. Esto ha repercutido en las características de sus relaciones sociales de producción y en el desarrollo de sus fuerzas productivas, caracterizando de manera particular la legitimación de sus estados nacionales y de la propia estructura de clases. Por consiguiente, no podemos comprender el tema de la reproducción social de la misma manera como lo hacen los grandes teóricos franceses y estadounidenses mencionados. Debemos, en primer término, caracterizar las formaciones económico-sociales latinoamericana y venezolana, a objeto de explicar las relaciones contradictorias entre los estados capitalistas, los aparatos ideológicos, los contenidos programáticos escolares y las estructuras de clases. Es decir, es necesario conocer las especificidades de las relaciones de producción y sociales de producción de las periferias.

Según lo expuesto, queda claro que es clave caracterizar lo real concreto venezolano a partir de su inserción a la economía mundial en calidad, primero, de factoría, bajo el modelo del desarrollo

hacia afuera; luego, durante la fase de sustitución de importaciones; y, finalmente, en el marco del actual entorno neoliberal.

De esta manera, es necesario estudiar las dinámicas del propio estado capitalista y del aparato escolar venezolano en el desarrollo histórico social. En el caso de este escrito, circunscribo mis reflexiones en el periodo dominado por el latifundio –en la lógica del desarrollo hacia afuera–, como unidad socio-económica y político-ideológica de producción.

Ahora bien, una vez expuesta la pretendida ruptura epistemológica con el empirismo, me asalta la siguiente interrogante: ¿la matriz discontinuista materialista permite, legítima, la ampliación teórico-semántica de la sociología de la educación hacia el terreno de los saberes populares? ¿El materialismo histórico explica conceptualmente los tres aspectos fundamentales de la pedagogía popular: el diálogo de saberes, la participación comunitaria y el empoderamiento de los sujetos sociales (Acevedo, Gómez y Zúñiga, 2016, p. 15)? Si bien, la ciencia fundada por Marx ha posibilitado superar la mirada burguesa de la educación, ¿el materialismo histórico admite establecer una sociología de la educación que amplíe su racionalidad teórica hacia dimensiones propiamente ideológico-culturales? El enfoque marxista (dialéctico-crítico) de la sociología de la educación responde a parámetros estrictamente teóricos porque es científica y no ideológica, aunque no lo excluye, pero no es lo determinante en última instancia. Por estas razones, sin desplazar la conceptualización básica marxista para comprender lo educativo, y esto por su tremenda capacidad heurística, es necesario ampliar los límites que impone esta teoría con la finalidad de otorgarle estatus de verdad a otras dimensiones de la totalidad social concreta a través de prácticas pedagógicas que generan en “situación” nociones y conceptos a través de la interacción crítica (entiéndase por la vía del diálogo, el choque cultural, la confrontación de posiciones socio-culturales y epistemológicas, etc.), entre los diversos actores sociales, mas sin perder de vista que la producción del conocimiento complejo, que son los saberes, no puede lograrse sin asumir la perspectiva de clase del oprimido, que amplía la mirada de la clase obrera, pero no la descarta.

Por ende, aclaro lo siguiente: asumo la sociología de la educación desde una perspectiva dialéctico-crítica porque rompe con el empirismo y, a su vez, legitima la posibilidad de comprender dimensiones de lo real concreto que se escapan de su propia configuración lógico-conceptual científica, a través del concepto de *praxis* que visibiliza y otorga estatus de verdad al conocimiento complejo donde se ubican los saberes populares. Por tal razón, se intenta una sociología de la educación (y popular) venezolana desde estas concepciones. Aunque lo dicho pretende desarrollarse como proyecto a largo plazo, en este breve escrito y en ese sentido, repito, intento comprender, más que explicar, en la formación económico social venezolana, durante el modelo de desarrollo hacia afuera, los enfoques sociológicos de la educación; para ello, comienzo con el sucinto estudio del pensamiento social y educativo de José Gil Fortoul, ministro de Instrucción Pública (1911-1912), durante la primera fase del gobierno dictatorial de Juan Vicente Gómez.

3.- LA PROPUESTA SOCIOLÓGICA DE JOSÉ GIL FORTOUL

La aspiración de fundar una sociología de la educación venezolana es de vieja data. Encontramos esta pretensión tangencialmente en las propuestas teórico-políticas e ideológicas de José Gil Fortoul, Lisandro Alvarado, Adolfo Ernst, Miguel Acosta Saigne, Federico Brito Figueroa, Ramón Losada Aldana, D.F. Maza Zavala, Luis Antonio Bigott, Rodolfo Quintero, entre otros eminentes intelectuales. La preocupación central de todos ellos, consistió en desmarcarse de la tendencia teórico social dominante propio de los centros metropolitanos a fin de repensar las relaciones sociales desde el propio suelo nacional. Por tal razón, en sus escritos, el trabajo de campo y la acción política se anteponen al concepto. No lucubraron teorías repitiendo premisas eurocéntricas. Al contrario, a través de la etnografía comparada, la práctica política, junto al campesinado y los sectores populares, intentaron recrear propuestas, alternativas teóricas y

políticas, a objeto de alcanzar la soberanía en todas las dimensiones posibles de la totalidad social venezolana.

La generación representada por José Gil Fortoul, a finales del siglo XIX, pretendió comprender las contradicciones del estado nacional, en manos de caudillos y macheteros, sobre la base de las ciencias sociales y humanas con el objetivo de lograr la tan pretendida modernización pero sin desligar tal proceso de una óptica nacional y nacionalista; por ello, la etnografía comparada había sustentado sus investigaciones; a través de esa concepción fue posible vulnerar algunas de las premisas coloniales que atravesaron la racionalidad de las estructuras política, social y económica de la nación: a) la distinción entre razas superior e inferior y b) el continuo socio-geográfico de las sociedades atrasadas/modernas.

José Gil Fortoul, al dualismo nocional razas superior e inferior, opuso la de raza mestiza; a partir de esa noción, reelaboró tesis sociológica e histórica vulnerando la mirada blanca de la historia oficial. Respecto de las tipificaciones establecidas por la geografía y la sociología colonial, al normalizar lugares del mundo como atrasados, el autor afirmó que no es posible clasificar a las sociedades como atrasadas o modernas ya que dependen de su propio progreso que es interno a sus estructuras, legitimando lecturas en *situación* o según las características del *contexto socio-cultural*, para llegar a esta conclusión fundamentó sus investigaciones sobre el evolucionismo multilíneal y el relativismo sociológico.

El aporte de Gil Fortoul a la disposición de una mirada sociológica nacional fue y sigue siendo medular; ahora bien, este personaje de la vida política venezolana, ejerció cargos diplomáticos y, a su vez, había fungido como ministro de Instrucción Pública; al respecto, las preguntas claves son las siguientes: ¿La sociología esbozada por Gil Fortoul, definitivamente, abre brecha descolonizadora en el campo del pensamiento social venezolano? ¿Su propuesta sociológica enhebra la Memoria de Instrucción Pública presentada ante el Congreso de la República el año 1912?

4.- MEMORIA QUE PRESENTA EL MINISTRO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA JOSÉ GIL FORTOUL AL CONGRESO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE VENEZUELA EN SUS SESIONES ORDINARIAS DE 1912

La propuesta sociológica de José Gil Fortoul, intentó abrir brecha descolonizadora en el campo de las ciencias sociales en Venezuela al valorizar la noción de raza mestiza en términos socio-culturales y no según el reduccionismo biologicista que clasificó las razas según su índice cefálico, en dolicocefalos o braquicefalos, fundamento de la técnica craneológica. De esta manera, había deslegitimado la carga racista inherente al dualismo razas superior e inferior impuesto por el coloniaje español y normalizado por las miradas anglocéntrica. Al desmontar la concepción pseudocientífica de la supremacía de la raza aria, el sociólogo venezolano en cuestión, desarrolló los estudios sociales en su contexto socio-antropológico relativizando la mirada hegemónica impuesta por el cientificismo. En consecuencia, la etnografía comparada y el evolucionismo multilíneal atravesaron sus escritos históricos y sociológicos.

En relación con su propuesta sociológica –de avanzada para la época, finales del S. XIX y principios del S. XX– acometo pesquisar si sus fundamentos teórico-ideológicos estructuraron la Memoria de Instrucción Pública que presentó al Congreso en el año 1912. Pues bien, primero debo referir que la noción de enseñanza es medular en la lógica racional de su informe. Éste explica que la enseñanza es un todo armónico; es decir, según el lenguaje estructural funcionalista, trata de un sistema con sus respectivos subsistemas que denominó, en ese entonces, planes especiales que responden equilibradamente a la lógica racional de un plan general. Es evidente, la influencia de la concepción neoclásica del equilibrio metodológico y durkheimiana de la sociología de la educación.

Sobre la base del concepto nuclear de enseñanza, llama a los subsistemas de la educación formal: enseñanza superior, enseñanza secundaria y enseñanza primaria. Por este motivo, el autor larense consideró que la dificultad fundamental de la enseñanza pública radica en la instrucción.

En vista de que la dificultad central se encontró en la instrucción, su despacho optó por actualizar los programas y planes de estudios. A fin de lograr el mencionado objetivo, Gil Fortoul, concentró todo su empeño en evaluar a la pedagogía como ciencia. De esta manera, la pedagogía debe ofrecer recursos didácticos que posibiliten la instrucción. La pedagogía como didáctica, en este caso, debe fundamentar su racionalidad sobre el método científico. Los argumentos lógicos descritos, insertaron al maestro y a la escuela en una malla curricular ordenada por el Estado; fue la intención del citado ministro durante su gestión. Por ello, planteó la necesidad de crear el magisterio, con sus respectivos museo escolar y biblioteca pedagógica. Inclusive proyectó que las características arquitectónicas del edificio escolar corresponden a los intereses de los métodos pedagógicos.

Hasta aquí es notorio que el autor no sobrepasó la racionalidad del método científico. Su visión de la educación no superó los valores y las normas del positivismo. Tal vez, cuando propuso no aplicar a rajatabla el método científico, sino más bien definir desde su base metodologías acordes a las necesidades de los contextos socio-culturales, estamos ante posturas relativista y multilineal que este defendió en sus tratados sociohistóricos; del resto, en la referida Memoria, no intentó extremar los límites de la modernidad, como si lo aspiró en su proyecto sociológico.

5.- EL LATIFUNDIO: LECTURA SOCIO-PEDAGÓGICA

En el año de 1912 la economía venezolana aún se encontraba anclada al modelo de desarrollo hacia afuera:

La economía agraria tradicional había respondido a las necesidades del comercio exterior con la exportación de café y cacao, básicamente... mientras que la actividad económica interna, de subsistencia con limitado acceso al mercado... el mercado local se realizaba en la periferia de las haciendas y hatos, o en conucos independientes, con prácticas tradicionales... el artesanado y la pequeña industria con modestia suplían los artículos de consumo popular y algunos instrumentos de trabajo... la importación era el medio para obtener artículos especiales de consumo restringido, insumos y bienes de consumo. (Maza Zavala, 2001, p. 66).

Las características de la estructura económica agroexportadora, había generado prácticas socio-culturales que determinaron importantes procesos de socialización que la escuela no logró superar en su ideal ciudadano. En la referida Memoria de Instrucción Pública, se intentó modernizar la educación nacional a través de la implementación del método científico e imitando modelos pedagógicos foráneos; verbigracia, la escuela de Naas de Suecia se tomó como prototipo; más la cultura y la antropología del latifundio, normalizada en prácticas sociales que aún perviven, no fue asunto de importancia a revertirse en los planes de estudios que intentaron elaborarse. Justamente, en la Memorias de Instrucción Pública en estudio no se descubre tal preocupación, sino en la novelística de finales del XIX y principios del XX. Luis Manuel Urbaneja Achelpohl; Manuel Vicente Romero García; Eduardo Blanco; Julio Ramos; Julián Padrón; José Rafael Pocaterra; Rómulo Gallegos, entre otros, definieron, a través de cuentos y novelas, las particularidades socio-antropológicas del pueblo venezolano bajo la estructura del latifundio como unidad económica dominante. Se pretendía un maestro normalista según parámetros de la pedagogía como ciencia, afinando la didáctica a fin de lograr efectividad en el proceso de instrucción, aunque sin atacar sus fundamentos culturales que lo determinaban.

Entre tantos escritores, por ejemplo, Urbaneja Achelpohl, en *La escuela mixta* (1990), describe la dinámica de una escuelita caraqueña a principios del siglo XX, resaltando los rasgos psico-sociales de la maestra, misia Ana, y su entorno, sin detenerse en las altas preocupaciones pedagógico-didácticas de su quehacer pedagógico:

La maestra, misia Ana, no alcanzaba a los cuarenta y era viuda de uno de los tantos adalides de nuestros terremotos sociales, en virtud de lo cual y en calidad de pensión, le habían dado a regentar el mixto plantel años hacía... presumida en el vestir, amante del colorete y de los polvos... refistolera en el hablar, física en el lenguaje, como dice la gente de orilla... tenía estudiadas maneras, mucha mímica y por cualquier cosa ponía los ojos en blanco... Las chicas del vecindario venían a ella con sus enredos amorosos y hacía de amable confidente. (Ibídem, p. 68).

Julián Padrón en *Clamor campesino* (2010), denuncia las redes de poder que conformaron jefes, patronos, capataces, en permanente abuso y robo al pueblo atado en condiciones semi-serviles a la tierra:

Dos varones y una hembra le quedan al general Saturio Cuaima... los muchachos crecieron sin madre y sin educación, bajo la influencia moral del padre... sólo contenidos por el freno del miedo ante las acciones que no sean del agrado del general. En cambio todas las que redunden en beneficio de los intereses del padre o que vayan en favor de sus instintos, así sean las más injustas y reprobables, constituyen para ellos una incitación a delinquir por el sólo deseo de disfrutar de la gracia del amo. (Ibídem, p. 27).

José Rafael Pocatterra en *Memorias de un venezolano de la decadencia* (1990), denuncia la vida depravada en las orillas de Cumaná y las acciones de un comandante de armas y un jefe de la policía ante los justos reclamos del general Zoilo Vidal, entonces Presidente del Estado Sucre; corría el año de 1909:

[El general Zoilo Vidal] odiaba los vicios, perseguía los jugadores y combatía el Macán que estaba en las afueras de Cumaná... en dicho Macán tocábanse día y noche maracas, cuatro, tambores y bandolas... el Macán es una especie de flagelo de Dios... el comandante de Armas, Julián Oliva, y el Coronel Pepe Castro, jefe de la policía, daban el ejemplo a los escandalosos y disolutos. El presidente general Zoilo Vidal... descendió al antro de desvergüenza y escándalo... el Macán concluyó para siempre en su gobierno... como se opusiera a una intromisión superior, fue llamado por el Presidente [el general Juan Vicente Gómez]. Oyó que este le colmaba de elogios por su laboriosidad y celo. Fue felicitado y muy atentamente despedido. Al salir de la mansión presidencial fue reducido a prisión y calzado con grillos de gran peso en calabozo celular. (1990, p. 310).

Podría citar cantidades de novelas y cuentas de este tenor con el fin último de advertir que en la aludida Memoria de Instrucción Pública, se obvia subvertir el substrato cultural generado por la economía agroexportadora sobre base latifundista, flagelo que ha deformado el crecimiento y el desarrollo nacional no sólo en términos materiales sino en la conformación de seres sociales con consciencia histórica. El desconocimiento de las estructuras antropológicas venezolanas, obliga pensar el proceso de socialización en el campo educativo desde culturas académicas extrañas y, por tanto, alienantes. La revolución curricular debe primero conocer en profundidad el rasgo cultural concebido por el latifundio, y que aún perviven entre nosotros, a fin de recrear una pedagogía nacional que supere el didactismo y lo historiográfico. Una pedagogía que haga explotar deformaciones culturales como consecuencia de nuestra situación de dependencia económica. Al respecto, de importancia capital lo que expresa Rogelio León en el *Prólogo* de la novela *Clamor Campesino* de Julián Padrón: Sesenta y cuatro años después Caripe sigue hablando, viviendo, laborando y ambicionando casi totalmente como en los tiempos de Padrón; hasta Saturio Cuaima, ahora culto y moderno, celular en mano y con su yate en la red, sigue haciendo de las suyas con un

viejo carnet en el bolsillo y buen tomacorriente donde enchufarse a la rémora del poder (Padrón, 2010, Pp. 14-15).

¿Ha fracasado la educación venezolana? La “respuesta” debe surgir, entre otras perspectivas, a partir de una sociología de la educación que quebrante los lentes empiristas del conocimiento, en conjunto con una práctica suscitada por una pedagogía popular, a objeto de que alcance, asimismo, tal estatus la mirada sociológica. Lo supuesto es tan sólo una aspiración y un esquema de trabajo. Muchos son aún los vacíos teórico-pedagógicos.

6.-A MODO DE CONCLUSIÓN PARCIAL: ALGUNOS ARGUMENTOS PARA EL DEBATE

- Tesis 1

El proyecto bolivariano de la Gran Colombia, había roto con las necesidades objetivas de acumulación de capital necesarias para la conformación de los estados nacionales burgueses según intereses políticos legitimados por Inglaterra y, más adelante, por Estados Unidos. Con José Antonio Páez a la cabeza, Liberales y conservadores enemigos del Libertador, justificaron, en términos político-administrativos, la conjura de *La Cusiata*. En este sentido, la geopolítica propuesta por Simón Bolívar, en íntima relación con la práctica pedagógica ideada por Simón Rodríguez, entre otros hechos socio-políticos, vulneraban los intereses de la burguesía en ascenso y la propia lógica de la reproducción ampliada del capital, ya francamente de carácter monopolista.

- Tesis 2

El Movimiento de *La Cusiata* –entre otras acciones socio-políticas– iniciado en los albores de 1825 hasta consumarse en 1830, facilitó la conformación del Estado Nacional venezolano pero según los intereses de las oligarquías liberales y conservadoras en franca ruptura con las luchas radicales emprendidas por la Sociedad Patriótica, además del ideario bolivariano de la Gran Colombia, agregando, así, en la División Internacional del Trabajo capitalista de finales del S. XIX a Venezuela como nación dependiente y neocolonial.

- Tesis 3

Desde mediados del siglo XIX, la Formación Económico-Social venezolana fue inserta como nación neocolonial en la División Internacional del Trabajo; como consecuencia, conforma sus estructuras productivas según las características de la esfera de la circulación del capital dominado por los centros capitalistas. Por lo tanto, el medio de producción principal: la tierra y su tenencia: el Latifundio, se había tornado, según intereses propios del capital circulante hegemónico, en la estructura funcional a los intereses de ese mercado internacional.

- Tesis 4

El Latifundio se tornó en enclave funcional a los intereses de los centros hegemónicos; de esta manera, en lo interno, conformó una esfera de circulación de mercancías determinantes de las particularidades de a) las balanzas comercial y de pagos del Estado nacional y b) de la creación de un margen deformado que había sobrevivido de la redistribución desequilibrada de la renta obtenida por concepto de exportaciones de productos agrícolas necesarios a la esfera de la circulación del mercado internacional y no a las propias necesidades soberanas de la nación según los altos ideales defendidos por Miranda, Bolívar, Rodríguez, Zamora, entre otros, incluyendo las voces de los sectores oprimidos de la población.

- Tesis 5

El latifundio como enclave fundó y conformó un “margen”, “una cultura y una antropología” colonial y neocolonial desde el siglo XVI hasta bien entrado el siglo XX, incluyendo la actualidad. (D. F. Maza Zavala).

- Tesis 6

En relación con lo expuesto en las tesis 4 y 5, es necesario plantear lo siguiente: Las propuestas educativas venezolanas deben considerar los siguientes aspectos sociológicos:

6.1) Características estructurales de la Formación Económico Social venezolana como nación neocolonial (Federico Brito Figueroa).

6.2) El surgimiento de la figura del “cacique” en las estructuras latifundistas. Las culturas del abuso, la sobreexplotación y el racismo. El dualismo raza superior/inferior. (José Gil Fortoul, Lisandro Alvarado).

6.3) Particularidades culturales del “peonaje”, antiguos integrantes de las castas organizadas por la colonia hispana. Alrededor del peonaje surgen las cantinas o “Macán”, las galleras y las bodegas de los patrones. (José Rafael Pocaterra, Julián Padrón, etc.).

6.4) Rasgos culturales de la clase media venezolana de la época.

6.5) Aparición de una burguesía importadora. Aspectos sociológico-culturales de esta clase.

- Tesis 7

Hacia una perspectiva sociológica (popular) venezolana:

7.1) Fundar una epistemología de la descolonización a partir del pensamiento de Simón Rodríguez. Subvertir la “mirada”.

7.2) Elaborar pensamiento socio-pedagógico desmontando los rasgos culturales del latifundio: el caciquismo y el racismo heredados de la Colonia.

7.3) Comprender el impacto cultural del latifundio en la conformación de las clases media y burguesa importadora-bancaria venezolanas de mediados, finales y principios del siglo XX.

7.4) Escudriñar la presencia de estos aspectos culturales en la estructura socio-cultural venezolana. Privilegiar las acciones socio-pedagógicas en situación, contextualizadas. Vincular la sociología y la pedagogía a la etnografía experimental, al trabajo comunitario.

REFERENCIAS

Bigott, L. A. (1995). *Ciencia, Educación y Positivismo en el Siglo XIX Venezolano*. N° 169. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.

Maza Zavala, D.F. (2001). «La economía venezolana: Retrovisión y Perspectivas». En: *Nueva Economía*, año X, n° 16.

Padrón, J. (2010). *Clamor campesino*. Caracas: El perro y la rana.

Pocaterra, J.R. (1990). *Memorias de un venezolano de la decadencia*. Tomo I, 127. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Urbaneja Achelpohl, L.M. (1990). *Selección de cuentos*. Caracas: Monte Ávila Editores.

MESIANISMO, POLÍTICA Y AMOR. NARRAR LO (IM)POSIBLE

Gregorio Valera-Villegas

Universidad Central de Venezuela, Venezuela. gregoriovaleravillegas@gmail.com

1.- PRESENTACIÓN

En este estudio apostamos a la relación implicativa del amor y la impolítica⁴, y a la posibilidad de una narración en un tiempo, el mesiánico, como el tiempo que resta. Narrar en tiempo mesiánico es de algún modo un vivir mesiánico, en el marco de una comunidad de lo impolítico, que implica un exponer-se al acontecimiento de lo distinto, al devenir de la existencia de singularidades múltiples, con la existencia de una heterogeneidad inerradicable en donde la apertura hacia la otredad haga posible la fiesta, como acontecimiento que irrumpe la temporalidad, de un modo de convivencia comunitaria. Se trata también de realizar una antropología del amor erótico con base en un ejercicio de narración en tiempo mesiánico, con base en una fenomenología hermenéutica crítico narrativa del amor como acontecimiento y natalidad en el juego del relato de ficción como representación y acontecimiento interpretativo.

En la relación amor y política, que es parte fundamental de lo que aquí nos ocupa, podemos referirnos a cierta política, cargada de la moral correspondiente, que defiende, en mayor o menor medida, un “amar” a lo que considera bueno y odiar a lo que considera malo, en una dicotomía extrema. O, en otros términos, una política institucional, establecida, que promueve “amar” a lo que estima conveniente a sus intereses, útil y práctico en una relación medios fines. Es, de algún modo, un “amor” a objetos y no a personas, o también a estas últimas, sólo que convertidas en simples instrumentos al servicio de unos intereses determinados. Ante esta política, habría que apostar a una impolítica en una comunidad, otra, diferente. Por tanto, la posibilidad del amor, como afecto fundamental y para siempre, resulta dudosa en una comunidad política fundada en una clausura identitaria, que conduce a la confrontación y condena de la diferencia. Ante esta política institucionalizada, habría que apostar a una impolítica, de carácter distinto, en una comunidad, otra, diferente. Podemos, en oposición a esta comunidad de política segregacionista, pensar en una, otra, que emerja como ajena a la violencia, y sea constituida a partir de su convergencia en el seno de una nada, es decir, bien distante de una suerte de eugenesia social y política. Por consiguiente, esa comunidad, que entre sus características tendría el amor mundi, en términos de Arendt (1998), inauguraría una comunidad de lo impolítico, tal como la que proponen Giorgio Agamben, Roberto Espósito y Jean-Luc Nancy, afincada en un espacio/tiempo abierto, propicio a la inscripción de la diferencia y la convivencia con el Otro, en su radical novedad. Y de igual modo, también afincada en un ser-en-común, ser-con-el otro, ser en la ausencia, en la imposible identificación unitaria y en la negación de toda clausura, de una identidad 1=1.

2.- LA IMPOLÍTICA EN TONO MESIÁNICO

La impolítica, a los fines de este estudio, no se refiere a la falta de tacto, a la falta de cortesía, ya lo hemos dicho, o a la falta prudencia del deslenguado⁵. La impolítica⁶ pretende salvar los

⁴ Aquí la impolítica no debe ser entendida como falta de política, ni apolítica, ni antipolítica, ni tampoco como lo inoportuno, o como falta de cortesía.

⁵ Contraria a la elocuencia, por cuanto esta implica decir lo correcto y en el momento oportuno. Además, ella era considerada, en la Grecia clásica, como una forma elevada de la política.

⁶ Siguiendo aquí, *grosso modo*, a Roberto Espósito. (Véase a Espósito, 2006).

obstáculos que representan la política al uso y su lenguaje, en lo que se refiere, especialmente, a una de sus propiedades y condiciones, la representación-delegación de una mayoría por una instancia soberana única. Así la impolítica no debe ser vista como apolítica, ni mucho menos antipolítica; sino como otro modo distinto de entender e interpretar lo político y salvar la denominada *realpolitik*. La impolítica sería una franja, otra, de lo representado como definitivo, tal y como es la idea manida y cerrada que se tiene de democracia⁷ como cumbre del buen gobierno, y la llamada despolitización⁸ auspiciada por el neoliberalismo que entroniza a las leyes del mercado como lógica societal.⁹ Esta franja fungiría de resto, de los límites, de los márgenes. Lo político, visto desde la impolítica, es lugar de conflictividad, de contradicciones, de lo múltiple, de lo diverso y de lo imprevisible e impredecible, en tanto acontecimiento; y no lugar de lo único, de lo igual, de lo predecible, controlable, de lo inalterable y representable. Este no lugar, o lugar indeseable, es el lugar de despliegue del *reductio ad unum*, como unificación forzosa de lo diverso, como puesta en escena del orden y el progreso, de la civilización versus la barbarie, como eliminación de las diferencias, las divergencias, como lugar de lo uniformable, del pensamiento único como fin de la política.¹⁰ Por el contrario, se trata en la impolítica de la visión de una comunidad, como comunidad que viene, en palabras de Agamben, que no puede ser representada, reducida al régimen de lo uno, de lo único, so pena de ser negada, arrasada mediante prácticas totalitarias, muchas veces enmascaradas por mascarones de proa ideológicos alienantes. Lo que conllevaría la edificación de una comunidad política con base en una cerrazón identitaria, negadora de la diferencia y de la convivencia con el otro, en tanto radicalmente otro, un ser con el otro, con lo heterogéneo.

En este sentido, el mesianismo alcanza un importante papel en el orden filosófico y político, si se asume su carácter impolítico, lo que conlleva poner en entredicho al *nomos*¹¹.

Así, la impolítica abre una relación distinta del tiempo, distinta a la flecha del tiempo cronológica e indetenible hacia un final preestablecido, esto es, un tiempo *kairós* que irrumpe e inaugura el acontecimiento, la discontinuidad y lo impredecible. Un nuevo tiempo, el tiempo que resta en el: 'ya, todavía no', como fórmula escatológica, y en el *hôs mê* paulino. Leamos una muestra de ese poner entredicho al *nomos*:

Al hacerse de día se reunieron los ancianos del pueblo, los sumos sacerdotes y letrados, lo condujeron ante el Consejo y le dijeron:—Dinos si tú eres el Mesías. Les respondió: —Si se lo digo, no me creerán, y si pregunto, no me responderán. Pero en adelante el Hijo del Hombre estará sentado a la derecha de la Majestad de Dios. Dijeron todos: —Entonces, ¿eres tú el Hijo de Dios? Contestó: —Tienen razón: Yo soy. Ellos dijeron: — ¿Qué falta nos hacen los testigos? Nosotros mismos lo hemos oído de su boca. 23,1-7 Jesús ante Pilato. La decisión de eliminar a Jesús ya está tomada por parte de los sumos sacerdotes, los escribas y los principales del Templo. El motivo es aparentemente religioso: Jesús se ha autoproclamado Hijo de Dios, lo cual constituye una herejía; pero sabemos que en el fondo hay motivos más que religiosos para quitar a Jesús de en medio; definitivamente su presencia y sus enseñanzas resultan demasiado incómodas y peligrosas para la

⁷ La democracia se presenta como una forma ideal de organización política en los últimos tiempos. Así lo electoral, lo constitucional, lo popular se erigen como la base del poder que se presenta como la representación de una sociedad, elegido por una mayoría con base en lo establecido en una constitución, generalmente aprobada por un grupo en representación de dicha sociedad.

⁸ Que en términos de Espósito se orienta hacia una neutralización del conflicto, negando con ello un pilar de la política como lo es el conflicto político, expresado en la opresión, la violencia y la injusticia social. (Véase a Espósito, 2006).

⁹ La política se ha visto como una vía de ejercicio del poder orientada a la superación del choque de intereses diversos en conflicto en una sociedad determinada.

¹⁰ La ideología de la globalización pudiera verse como una muestra de ello, a la globalización en su afán de uniformizar gustos, consumos, costumbres e intereses.

¹¹ Entendido como ley de la polis y como forma de justicia, y como fundamento sagrado de lo moral y lo político.

«estabilidad» de la nación, para la «seguridad nacional». Con todo, Pilato no encuentra motivo suficiente para la condena a muerte, de ahí que los acusadores tengan que convertir la acusación religiosa en otra de tipo político, de alcance nacional: «Está alborotando a todo el pueblo enseñando por toda Judea; empezó en Galilea y ha llegado hasta aquí», insistiendo en lo peligroso que resulta para el imperio. (Lc 22). (Schöckel, 2008, p.166).

La crucifixión del mesías, de Jesús de Nazaret, según la ley judía, debido a la negación y superación de la misma, del *nomos*, es pieza clave para entender un tiempo mesiánico, para ayudarnos a comprender la impolítica en tono mesiánico. Porque ese mesías crucificado representa el surgimiento de una teología mesiánica, en términos de Pablo de Tarso, que expresa el cumplimiento/fin de la Ley. De ahí que: “...las cartas paulinas constituyen el más antiguo y exigente tratado mesiánico de la tradición judía. Su reflexión profundiza en el cuestionamiento del *nomos* implicado en la experiencia del tiempo mesiánico”. (Galindo Hervás, 2008, p.243). De esta manera, se abre una clara situación mesiánica expresada en este tiempo, que, precisamente, no es el final del tiempo, sino el tiempo del final, en términos de Agamben, el tiempo que resta. Que se desmarca de una escatología volcada en la llegada del anticristo, de un apocalipsis terminal anclado en el final del tiempo. Se trata, por ende, de una perspectiva del tiempo de carácter fenomenológica, distinta de la flecha del tiempo cronológica, que concibe un ahora, presente, implicado en un pasado aún no realizado, o no completamente, y un futuro de realización, de redención de ese pasado. Promesa y esperanza mesiánica que implica una acción plena en lo impolítico para un singular cualquiera, dicho en términos agambenianos, de una potencia del ser, no como ser en acto, de corte aristotélico al uso, sino como potencia del no (Véase a Agamben, 2008). Por cuanto, lo característico del ser humano es su impropiedad, asumida en términos de singularidad e inacabamiento, sin una identidad cerrada, decimonónica y totalitaria, impuesta por el soberano. Un singular cualquiera, aquel que no importa cual, eso sí, cual sea importa (Véase a Agamben, 2006a). De esta manera, lo impolítico puede ser entendido como vida en tiempo mesiánico¹². Vida de un sujeto político, individual o colectivo –pueblo–, como resto, que rechaza toda pretensión de ser considerado acabado, terminado. Y tiempo, entendido como kairológico, y, en consecuencia antinómico, una vida en el tiempo que resta. Lo mesiánico y lo impolítico se constituyen en piedras de toque de lo contestario, de lo subversivo, de la resistencia a todo intento de anquilosamiento de la política como lo institucional, incluido por supuesto el derecho, como estructura cerrada, clausurada, terminada. Como aquello llamado “orden establecido”, como aquello que reza: “dentro de la constitución de la república todo, fuera de la constitución nada”. En otras palabras, de lo establecido por el soberano, en la ley, dentro de una comunidad preestablecida, amurallada, sacrosanta.

3.- AMOR ÁGAPE, NARRAR EL AMOR EN TIEMPO MESIÁNICO: CUALSEA

Los conceptos de estado/nación, estado de derecho, de democracia, de identidad se ubican en la concepción tradicional de política, demarcadas por el manto magmático del soberano (territorio, nación y poder). Así las cosas, la política se yergue en un espacio tiempo delineado, acotado por una totalidad en la que se localiza una población, una comunidad de iguales, misma ley, mismas costumbres, misma lengua, etc., que dan como resultado una identidad *idem* (fundamentada de algún modo en un principio de identidad $A=A$), en la que priva el tercer excluido ($Av \neg A$)¹³ en el

¹² Por tanto, una comunidad en lo impolítico rechaza la idea de una política sin resto, porque “... encerraría la relación entre lo constituyente y lo constituido en una totalidad armoniosa, disolviendo los conflictos y la violencia de las instituciones”. Lo que implicaría la clausura a toda posibilidad de la impolítica. (Galindo Hervás, 2008, p.246).

¹³ En términos de la metafísica aristotélica sería: “...es imposible que lo mismo se dé y no se dé en lo mismo a la vez y en el mismo sentido...” (Aristóteles. 2003, 1005b15).

mismo tiempo y circunstancias, la negación de lo diferente, y de la reafirmación de las solidaridades automáticas. De esta manera, pareciera que se da por descontado que el soberano, el pueblo, no como sujeto político sino como conjunto de individuos, ejerce el poder mediante el sufragio universal. Este escenario, junto con otros elementos en escena, es expresión de la política institucionalizada, rigidizada¹⁴. De esta manera, el espacio tiempo de la política, su llamada institucionalidad, está lleno, armado, estructurado para existir siglos, el sujeto individual se incorpora o se excluye en él, no hay término medio. No es, por consiguiente, un espacio abierto, nutrido de plasticidad para la inscripción de la diferencia que propicia la convivencia con el otro, en su radical novedad, en su diferencia. La impolítica se ubica en la otra acera, en la de enfrente, en la abierta, inconclusa, siempre por hacer-se, siempre de camino a lo deseado, lo deseable, a lo (im)posible de alcanzar. Por lo que se ha afirmado que:

Ser-en-común, ser-con-el-otro, es ser en la ausencia, en la imposible identificación unitaria y en la negación de toda clausura. Vivir en el marco de una comunidad de lo (im)político es predisponerse a la exposición de lo distinto, al devenir de la existencia de singularidades múltiples, con la existencia de una heterogeneidad inerradicable en donde la apertura hacia la otredad haga posible la celebración de un modo de convivencia comunitaria. (Gudiño Bessone, 2011, p.41).

De tal suerte, que la comunidad debe erigirse como impolítica, siempre igual y diferente a la vez, en un hacer-se permanente por la llegada de los nuevos, los otros, los diferentes. Ella, en tanto impolítica, encierra lo contingente, lo impredecible, el acontecimiento como constante en la convivencia con la potencia de la otredad.

Así las cosas, el mesianismo y su implicación con la impolítica nos refieren a la metáfora del reino de Dios y de la redención. Por lo que el *hôs mê* en términos del “como si no”, y como fórmula escatológica, “ya, todavía no”¹⁵, constituyen el tiempo del final, el tiempo que resta.¹⁶ En este marco puede ser ubicada también la relación fundamental de amor e impolítica. Relación esta entendida, asimismo, como expresión de servicio, leamos:

Entonces Jesús, llamándolos, dijo: Sabéis que los gobernantes de los gentiles se enseñorean sobre ellos, y los que son grandes ejercen sobre ellos potestad. Mas entre vosotros no será así, sino que el que quiera hacerse grande entre vosotros será vuestro servidor; y el que quiera ser el primero entre vosotros será vuestro siervo, así como el Hijo del Hombre no

¹⁴ Así entendida la política, se satisface en la promoción de la participación y el quehacer orientado al bien común. De igual modo distribuye y ejecuta el poder, en ejercicio de la representatividad, según la necesidad del sacrosanto bien común en la sociedad de referencia. Desde luego que están las variedades sabidas: por un lado, la denominada soberanía nacional expresada en el carácter censitario de un poder público, parlamentario por ejemplo. Y por el otro, la soberanía popular o de voto universal. Está claro, que es un avance significativo el paso de una democracia representativa a una democracia participativa y protagónica, sin que en esta última, especialmente, se llegue a creer que se esté excepto de manifestaciones claras de exclusión, de identidades cerradas y únicas, y de negación de la diferencia, que pone en entredicho la posibilidad de convivencia con la otredad y en la posibilidad de la clausura y de identificación en lo mismo, en lo unitario.

¹⁵ Un tiempo verbal, el pretérito perfecto, referido a un algo o acción ya realizada, pero que sigue vinculada con el presente. Especialmente referida en este caso con la parusía. Entendida como advenimiento escatológico de Jesús en el tiempo del final, acontecimiento como espera prudente sin fecha determinada. Pablo de Tarso dice: Ahora en cambio, al final de los tiempos, ha aparecido para destruir de una sola vez con su sacrificio los pecados. Y así como el destino de los hombres es morir una vez y después ser juzgados, así también Cristo se ofreció una vez para quitar los pecados de todos y aparecerá por segunda vez, ya no en relación con el pecado, sino para salvar a los que lo esperan. (Hebreos 9, 27,28) (Schöckel, 2008).

¹⁶ Los evangelios narran a Jesús de Nazaret proclamando el reino como algo que está llegando en el presente, y que al mismo tiempo se prolonga en el futuro. Toda su obra pública es una demostración de que el reino está en acción y de qué se trata. Su presencia mesiánica es una muestra de este reino.

vino para ser servido, sino para servir y para dar su vida en rescate por muchos. (Mateo 20:25, 28) (Schöckel, 2008).

Servicio y entrega, abnegación, amor, misericordia¹⁷ por el otro, cual sea, incluso el enemigo. El amor está dentro de la comunidad impolítica, en medio de ella. Amor, como amor desinteresado por los demás, cual sean, amor descendente. Amor por el otro.¹⁸ Al fin y al cabo, una comunidad impolítica pregona y defiende una lucha contra la existencia de personas crucificadas por las circunstancias que les ha tocado vivir, y resultan excluidas por diversas razones: políticas, sociales, económicas, religiosas. Una comunidad impolítica no se reconoce ante la presencia de seres humanos condenados a una muerte prematura, o en un ir y venir nómada y angustiado como producto de un éxodo intencionado e impuesto. Y de aquellos ubicados en la periferia de las metrópolis contemporáneas. El amor e impolítica es amor ágape por los semejantes, cual sean. Este amor es un don de sí mismo al otro, y un darse, don-ar-se entre sí. El amor, en su relación con la impolítica, es ágape, es amor incondicional y consciente por el otro, cual sea. Una idea general de este amor podemos interpretarla en la cita siguiente:

El amor es paciente, es servicial, [el amor] no es envidioso ni busca aparentar, no es orgulloso ni actúa con bajeza, no busca su interés, no se irrita, sino que deja atrás las ofensas y las perdona, nunca se alegra de la injusticia, y siempre se alegra de la verdad. (...) Ahora nos quedan tres cosas: la fe, la esperanza, el amor. Pero la más grande de todas es el amor. (Corintios 13, 4-13) (Schöckel, 2008).

El amor ágape, en términos ideales, implica el sacrificio por el otro, reconocimiento, entrega, bondad y misericordia. Leamos a continuación un relato de ficción para que, mediante un ejercicio de reflexión dialéctica, podamos intentar contrastar el tipo de amor presentado en él con el que hemos supuesto en una comunidad impolítica.

Amor a destiempo

Gregorio Valera-Villegas

Bonn, 4 de mayo de 1920.

Hola Lída... hoy he pensado mucho en ti y quiero que lo sepas. No me gustan los amores anónimos, o de un solo lado. Aunque diciéndote lo que siento no pueda conquistar tu corazón. Sin embargo, me gustas mucho y creo que he llegado a quererte. Sé muy bien que no me conoces. Sólo te he visto en tres ocasiones aquí en la universidad. No he hablado contigo, me he limitado a mirarte con mucha atención... Me gustan tus ojos verdes, tu tez blanca, tus rasgos arios... Te he escuchado hablar con tus amigas y he sentido como si lo hicieras conmigo... Coincidimos en todo. Nacistes para algo superior, no tengo duda... Ojalá y algún día llegues a leer esta misiva. Nunca será tarde, esperaré toda la vida ese momento. Hasta pronto... J. G.

El tiempo pasó. Y siguieron los días con sus noches, inviernos y veranos, unos tras de los otros. La carta permaneció olvidada en el bolsillo interno del bolso de la mujer. Se la había entregado un mesonero de la cafetería de la facultad, y a ese compartimiento fue a parar sin abrirla. Al

¹⁷ Misericordia, en tanto virtud y sentimiento, no sólo supone el sentir pena o compasión por los que sufren, o padecen necesidades, injusticias y carencias; sino también el compromiso de ayudarles y de contribuir a su emancipación. Valga citar a Pablo de Tarso: "Que el amor fraterno sea duradero. No olviden la hospitalidad, por la cual algunos, sin saberlo, hospedaron a ángeles. Acuérdense de los presos como si ustedes estuvieran presos con ellos; y de los maltratados, como si ustedes estuvieran en sus cuerpos" (Hebreos 13, 1-3) (Schöckel, 2008).

¹⁸ El amar al prójimo como a uno mismo, sin más.

recibirla le pareció un poco extraño que en el sobrecito, en el que estaba, sólo dijera: Para Lída. *En sus manos. J.G.* El bolso nunca más fue usado por su dueña, y permaneció olvidado por un largo tiempo en el armario de su habitación. La pequeña misiva, metida en aquella especie de escondite, continuó allí sin que nadie la leyera, hasta llegar a manos de la mujer de servicio, quien lo recibió como regalo de su patrona. Ella, por su parte, lo guardó como mucho celo hasta el punto de no atreverse a usarlo. Finalmente una mañana decidió limpiarlo con mucho esmero para hacerlo; y, al abrir el bolsillo interior, encontró la carta. Se negó a leerla porque consideraba que era algo privado, a lo que ella no tenía derecho de conocer. Unos segundos después, se prometió devolvérsela a quien iba dirigida. No pudo hacerlo. Ella se había marchado de la ciudad, sin dejar señal de su nueva habitación.

Mientras tanto *J.G.*, se dio por plazo una semana como espera para la reacción de la mujer. Nada, la indiferencia de ella continuó. Se acercaba al grupo de amigas que charlaban con ella, no había caso, ni siquiera le miraba. Finalmente, optó por entender el recurso de la carta como intento fallido, no había surtido el efecto que esperaba. Se alejó del grupo, entre frustrado y resignado, convencido de que tendría una oportunidad más tarde, cuando él llegara a ser alguien importante.

Y así optó por dedicarse obsesivamente a estudiar, convencido de que aquel sería su único camino para alcanzar lo que se proponía. Dos años después obtuvo su grado universitario, y de inmediato se fijó como meta ser famoso, ser reconocido, y la vía más expedita, a su entender, era la carrera política. Y tuvo razón, al poco tiempo, y sin mayor esfuerzo, alcanzó la notoriedad que buscaba. La fama vino a su encuentro, los medios lo sacaron del anonimato. Sin embargo, en lo profundo de sí sabía que su talento no se compaginaba con su fealdad, el primero le permitía descollar en su actividad profesional, mientras que la segunda le jugaba malas pasadas, provocándole frecuentes decepciones como la vivida con la mujer a quien le dirigió la misiva de marras. Ello le condujo a aferrarse con más ánimo a su talento, allí estaba su fuerte y su fuerza. Desde sus inicios en la universidad lo tuvo claro, e intencionadamente lo hacía sentir. Lo sabía muy bien, y lo usó a su exclusivo favor en consecuencia, tanto que llegó a enfermar de sí, llegó a convertirse en un narcisista furibundo. “¿Quién puede resistírseme? ¿A quién que le hable puede no seguir mis ideas? ¡Soy joven y brillante a qué dudar!...” Se decía convencido de que así era, y así tenía que seguir siendo.

Una tarde de un domingo cualquiera volvió a ver a Lída. Seguía siendo muy hermosa, pero, ¡oh sorpresa! no pudo hablarle. Las circunstancias habían cambiado, y él junto con ellas. Sin embargo nuevamente había enmudecido ante la cercanía de su presencia. Tardó unos segundos en reaccionar, y al hacerlo, ya ella caminaba en dirección contraria. Se limitó a verla alejarse. Y atacado por la ira y la frustración, juró conquistarla de una vez por todas. Un alguien como él no podía soportar, lo que consideraba, otra indiferencia, otro desaire de su parte. “...Al escribir aquella carta yo era muy tímido e inseguro ¿Quién hoy puede creerlo? Estaba acomplejado porque no era bien parecido y encima rencoso. Nunca he sido buen mozo, es verdad, y sigo renqueando de mi pierna derecha, corta y tiesa. Pero, no soy el mismo de antes. Me lo probaré una vez más, enamorando de una vez por todas esta mujer...”. Y así lo hizo; no le fue tan fácil, hasta que por fin lo logró. El primer beso recibido fue para él la reafirmación de su narcisismo, se sentía ahora diez veces superior. “Ninguna mujer a partir de ahora podrá resistírseme...” Afirmó absolutamente seguro de que así sería. En verdad, llegó a sentirse muy enamorado, tanto que llegó a prometerle divorciarse para iniciar una vida plena con ella, incluso fuera del país, en un lugar lejano, ideal para una nueva vida. Con su Lída, como le llamaba. Ya para aquel momento estaba casado, y era padre de seis hijos. Sólo su absoluta sumisión y obediencia ciega a quien consideraba su jefe, o algo así como su amo y señor, pudo detener aquella decisión. La orden que recibió fue terminante: “¡Abandona a tu amante y dedícate a tu legítima esposa, a tu hogar!...Has llevado esta situación al límite del suicidio por parte de ella...”

Imagínate por un momento el escándalo que ésto podría generar...” Obedeció la orden recibida sin chistar. Al día siguiente, entre el dolor y la rabia, dio por finalizada su relación con Lída. Sin embargo, el despecho le duró muchos días. Se le veía pensativo, meditabundo, mal humorado, especialmente en su casa de habitación.

El reinicio de la relación matrimonial resultó lento, no exento de roces, de palabrotas, de agresiones verbales. Magda, su esposa, le conocía muy bien, y sabía con detalle lo que le pasaba. Le había conocido en un acto político de masas, la sedujo políticamente; tanto que fue ella la que primero habló. Era, es verdad, un orador extraordinario y eso le había causado mucha admiración, pero sólo eso. Como hombre no le atrajo, ni aquel día ni nunca; como él suponía. Nunca llegó a sentir nada por él, excepto algún tipo de afecto por ser el padre de sus hijos. Nada más. Por su parte él sí se había enamorado al conocerla; tanto que pocos días después vinieron las cartas, los poemas, las promesas escritas al voleo: juro que no volveré a mirar a otra mujer, sólo a ti. Contigo me basta... Falso, al poco tiempo de casados, siguió “mirando” a toda aquella que le gustase. Al final logró convencerla, y tres meses después se casaron. La carrera política de él siguió en un ascenso vertiginoso, tanto que incluso llegó a la máxima jerarquía del Estado, aunque, por ironía del destino, sólo por un día; porque la derrota del régimen era insalvable. Nada le había detenido, excepto esta situación de catástrofe política y militar. Todo lo que se propuso lo alcanzó, aun a costa de cualquier precio. Llegó hasta donde quiso llegar, con paso firme y sin detenerse: ser mano derecha de su temido Jefe. Hombre de su más absoluta confianza, leal hasta el servilismo del absoluto soberano de la nación, quien, como gobernante, llegaría a ser visto, años después, como un malévolo personaje.

Su hogar no quedó excluido de todo aquel éxito. Al contrario, junto a su esposa y sus hijos llegó a formar, ante los ojos interesados, una familia ejemplar. Un tipo ideal para la sociedad superior, que se suponía en formación. Y vinieron las fotos, las grabaciones de la pareja y los hijos, todos sonrientes, todos, aparentemente, felices. Mientras que en la realidad oculta, de prohibido conocimiento público, le siguió siendo infiel. Las peleas, de la “pareja feliz, de la familia modelo”, eran continuas. En una ocasión ella le descubrió, en el diario secreto que llevaba, una página en la que, no sin cierto esfuerzo, podía leerse:

“...Cierto, a mi mujer nunca le perdonaré el haber sido primero de otro hombre, su primer marido, del que, para colmo de males, tuvo un hijo... De qué puede quejarse si le soy infiel... He reencontrado a Lída, mi primer gran amor, y estoy dispuesto a todo por ella, incluso a divorciarme... Mi esposa Magda llega hasta el colmo de olvidar que hasta tuvo un padrastro de raza inferior, aunque ella cree que no lo sé...”.

“La suerte, decía Magda, me abandonó al casarme con él, de eso no tengo duda... A mi primer marido, padre de mi primer hijo, lo conocí en un encuentro casual en un tren, un hombre rico, muy buenmozo, y no feo y chueco como mi actual esposo. Aquel era un marido bueno, pero muy celoso. De hecho se divorció de mí porque lo había traicionado. No fue sólo mía la culpa, él no cuidaba de mí, digo: como mujer. Sólo le importaban sus prósperos negocios y nada más. Por eso, es verdad, terminé enamorándome de otro... Hoy, siento que he cambiado mucho, la vida política me ha cambiado. Hoy, sólo le soy fiel a nuestro Jefe y a mis hijos. Mi actual marido es un fanático narcisista, lo sé. De hecho, hace unos días me hizo prometerle que juntos nos suicidaríamos si el gobierno y su lucha llegaran al fracaso definitivo. No me ha quedado más remedio que prometérselo. En verdad, ya no me importa; sólo mis hijos me hacen sufrir al pensar ¿qué será de ellos cuando yo no esté? Están indefensos, en unas edades muy tiernas...”.

Llegado el momento de lo que él venía presintiendo, el fracaso total; en efecto, dieron cumplimiento a lo que se habían prometido. Sólo que ella había resuelto el dilema moral de sus hijos: matándolos a todos, una hora antes de suicidarse.

Mucho tiempo después, la antigua carta dirigida a Lída, era rescatada del arcón de la abuela, la antigua mujer de servicio de la destinataria, por uno de sus nietos. El sujeto se enteró de que ella la guardaba con mucho celo, y al enterarse de quien había sido el autor de la misiva, decidió venderla en una casa de antigüedades. “Era un tipo tímido, a pesar de quien llegó a ser, que temió confesarle a la mujer lo que sentía... Parece ser que ella nunca se enteró de la existencia de la carta. Él, al conquistarla tiempo después, nunca le habló de ella...” Comentó irónicamente con el marchante bonachón de la tienda.

4.- A MANERA DE CIERRE

Narrar el amor en un tiempo mesiánico y sus implicaciones en una comunidad impolítica y un sujeto individual: cualsea, nos conduce a destacar algunos elementos que pudieran servirnos de orientación o acimut teórico/filosófico, a saber:

- ❖ La narración del amor en un tiempo mesiánico requiere de la concepción de un tiempo que conecte el pasado, la necesidad de mirar hacia atrás, con el presente, lo que supone una rememoración y una redención, entendida esta última como reparación mesiánica que enmienda y restaura lo original de lo sucedido¹⁹, esta rememoración es imbricación entre el presente, como tiempo mesiánico, y el pasado que se da en él. El tiempo mesiánico es aquel del que “...tenemos necesidad para concluir el tiempo... y en este sentido el tiempo que resta”. (Agamben, 2006b).
- ❖ La narración del amor en tiempo mesiánico se realiza, por tanto, dentro del concepto paulino del *hôs mê*, del ‘como si no’. Ya el propio Paulo de Tarso lo ejemplificaba así: “...En una palabra, hermanos, queda poco tiempo: en adelante los que tengan mujer vivan como si no la tuvieran, los que lloran como si no lloraran, los que se alegran como si no se alegraran, los que compran como si no poseyeran, los que usan del mundo como si no disfrutaran...”. (1 Corintios 7, 29) (Schöckel, 2008). Así, el amor en tiempo mesiánico deberá ser narrado ‘como si no’ no louviésemos, como si al nombrarlo se nos escapará. O, mejor, con el cuidado y atención de lo que puede no tenerse o es escaso.
- ❖ Narrar el amor en tiempo mesiánico pudiera suponer una escatología que presente una tensión entre el “ya” y el “todavía no”. Esto es, entre lo que lo que se tiene y lo que todavía no se posee. De ahí la palabra de origen arameo *mâran’athâ*, la cual ha sido traducida como “[nuestro] Señor ha venido [viene]” (Garbiras, 2016), que puede interpretarse como expresión de tiempo mesiánico.²⁰
- ❖ El tiempo mesiánico, como tiempo de narración del amor. En este tiempo pasado y presente conforman un campo de tensión, una suerte de suspense por lo que pueda ocurrir. En este campo de tensión “... los dos tiempos entran en constelación que el Apóstol llama *ho nyn kairós*, en donde el pasado (completo) vuelve a encontrar su actualidad y se transforma en incompleto, y el presente (incompleto) adquiere una suerte de complección”. (Agamben, 2006b, p.79). El presente se constituye en un completo abierto, que anticipa el futuro, camino hacia su realización. Lo que Benjamin denomina un tiempo/ahora (*jetzzeit*).²¹

¹⁹ De acuerdo con la interpretación de Löwy, Michael de las tesis de Benjamin. (Véase a Löwy, 2003).

²⁰ O, del arameo al griego, Maranatha como: “el Señor está cerca”: “Tengan siempre la alegría del Señor; lo repito, estén alegres. Que la bondad de ustedes sea reconocida por todos. El Señor está cerca”. (Filipenses 4, 4-5) (Schöckel, 2008).

²¹ El narrador “...que parta de ello, dejará de desgranar la sucesión de datos como un rosario entre sus dedos. Captará la constelación en la que con otra anterior muy determinada ha entrado su propia época. Fundamenta así un concepto de presente como «tiempo - ahora» en el que se han metido esparciéndose astillas del tiempo mesiánico.” (Benjamin, 2016).

- ❖ En el relato “Amor a destiempo” que presentamos antes, es un amor vivido en un lugar signado por una política de comunidad cerrada, armada, estructurada, y una identidad *ídem* de carácter totalitaria, marcada por una negación absoluta de toda diferencia: o eres igual a nosotros o no existes. Una comunidad opuesta a una comunidad impolítica, del cualsea. El amor erótico se ubica en un tiempo homogéneo, cronológico, lineal de hechos previstos, controlados. Y uno de los integrantes de la pareja, la mujer, es convertida en cosa poseída, dominada, conquistada, sometida. Por encima de la pareja está el interés de la política del régimen, la institucionalizada, la cerrada, de intereses marcados inviolables.
- ❖ La comunidad impolítica puede suponer una vida mesiánica. ¿Y cómo es una vida mesiánica? Pregunta que puede responderse con el ‘como si no’ de Paulo de Tarso. Como si no se tuviese, como si se nos escapara, como si no nos perteneciera. Y así la vivimos ‘como si no’. Por tanto, la comunidad impolítica, en vida mesiánica, no se expresa en una comunidad cerrada, obturada, una propiedad universal y eterna del soberano, ni propicia de una identidad *ídem*, única y excluyente. Sino en una comunidad del cualsea (*Quodlibet ens*). Una comunidad en la que: “el ser tal que, sea cual sea, importa”. (Agamben, 2006^a). En esa comunidad puede narrarse el amor ágape, como posibilidad y potencia de ser o de no ser.

REFERENCIAS

- Agamben, Giorgio. (2006a). *La comunidad que viene*. Valencia, Pre-Textos.
- Agamben, Giorgio. (2006b). *El tiempo que resta. Comentario a la carta a los romanos*. Madrid, Trotta.
- Agamben, Giorgio. (2008). *La potencia del pensamiento*. Barcelona, Anagrama.
- Arendt, Hannah. (1992) *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.
- Arendt, Hannah. (1998). *La condición humana*. Barcelona, Paidós.
- Aristóteles. (2003). *Metafísica*. Madrid, Gredos.
- Benjamin, Walter. *Tesis de filosofía de la historia*. Disponible en: http://www.uv.es/fjhernan/docencia/curs2011_2012/unimajors2011/benjamin_historia.pdf (Consulta: 12/02/2016).
- Esposito, Roberto. (2006). *Categorías de lo impolítico*. Buenos Aires, Katz.
- Galindo Hervás, Alfonso. (2008). *Mesianismo e impolítica*. *Isegoría Revista de Filosofía Moral y Política*, N° 39, pp. 239-250.
- Garbiras, Carlos. (2016) *¿Qué significa la expresión Maranatha?* Disponible en: <http://www.miapic.com/que-significa-la-expresion-maranatha> (Consulta: 12/02/2016).
- Gudiño Bessone, Pablo. (2011). *La comunidad de lo (im)político. Ser con la otredad*. *Andamios. Revista de investigación social*. Vol.8 N°16 México may./ago., pp. 33-48.
- Löwy, Michael. (2003). *Walter Benjamin: aviso de incendio*. Buenos Aires.
- Schöckel, Luis Alonso. (2008). *La Biblia del peregrino*. Bilbao, Ediciones Mensajero.

NOTAS SUELTAS SOBRE LAS PEDAGOGÍAS, PEDAGOGÍA DEL AMOR, CONTEXTOS Y COYUNTURA HISTÓRICA

José Leonardo Sequera H

Universidad Central de Venezuela. Venezuela. jpaideas@yahoo.com

lo que ocurre es que, a veces,
a uno le parece que se le empieza a poner cara de corbata.

Jorge Larrosa

1.- PRESENTACIÓN

Hacemos algunas consideraciones referidas a una problemática del espacio teórico-práctico de lo social denominado *Pedagogía del Amor*, con un paneo no secuencial desde lo global hasta lo local, para ello, esgrimimos un texto: la reciente propuesta de transformación curricular de la educación media impulsada por el Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela²². Se dice que uno de sus pilares es el reconocimiento de la necesidad de una *Pedagogía del Amor*; al respecto, presentamos algunas notas.

2.- NUESTRA AMÉRICA, EL CARIBE, VENEZUELA...

En el plano de lo humano encontramos cosas (físicas) y ámbitos culturales, espirituales, que nos constituyen; por ejemplo, para las caribeñas y los caribeños el agua y los abrazos son imprescindibles y eso lo heredamos las y los que somos descendientes (entre otras) de comunidades aborígenes radicadas en las riberas del río-padre Orinoco. Nos encontramos en una situación mundial con un foco que viene signándose, en términos contextuales, culturales, económicos, políticos, alrededor del tema de la vida digitalizada (en ceros y unos), y en la posibilidad del *control* del pensamiento, por ejemplo, con las ya conocidas *Operaciones Psicológicas Encubiertas*. Indudablemente que las derivaciones de las propuestas mercantiles, concretas, de estructuración de la sociedad, han generado aristas y vericuetos científicos-tecnológicos como estos, pero también han generado unas repercusiones, no solo en el tema de la mercantilización social, si no en la posibilidad del control de las mentalidades en el plano de lo educativo general contextual y en lo escolar.

Latinoamérica ha atravesado en los últimos treinta años un conjunto de situaciones realmente interesantes en el orden (político) del *ensayo por la vida*, estas han sido muy orgánicas –PT de Brasil, por ejemplo–, o menos orgánicas, más intelectuales, o menos partidarias; más siempre buscando la humanidad en sus propuestas y acciones. En el marco de Nuestra América, el Caribe ha aportado miradas y prácticas estratégicas en el ámbito de las culturas, artes, reflexión identitaria, decolonial -aspecto importantísimo que viene siendo reivindicado en Venezuela y en otros lugares del continente- y más.

Puesto que en el Caribe estamos constituidas y constituidos no solo por la mentada triada cultural sino además por un huracanado movimiento humano cargado de espiritualidad y

²² Ministerio del Poder Popular para la Educación (2016). *Proceso de Transformación Curricular en Educación Media. Documento General de Sistematización de la Propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión y orientaciones fundamentales*. Caracas: Autor.

diversidad; en éste plano de lo diverso, nos atrevemos a plantear una distinción, aunque sea solo 'tácticamente', entre *Pedagogía* y *Didáctica* (en la contemporaneidad). Consideramos que hay un juego político de des-politización, al “confundir”, ya no inocentemente, en los siglos XX y XXI, ambos conceptos; utilizarlas indistintamente implica, no solo ubicarse en una perspectiva epistemetodológica determinada, si no obviar -o no plantearse- la posibilidad de un pensamiento (crítico o conservador) sobre los quehaceres de la educación como totalidad socio-histórica de Formación y, de la escolaridad como sistematizada particularidad instruccional constitutiva de la educación, que en su complejidad y diversidad requiere de ámbitos disciplinares diversos para su comprensión como proceso. Así, nos ubicamos en la *Didáctica* como una rigurosa, fuerte, compleja disciplina, que aborda otra gran complejidad históricamente constituida como son los procesos de enseñanza-aprendizaje y la instrucción, entre otras cosas y, en la *Pedagogía* como un plano teórico o no-teórico de reflexión sobre el Ser y el Deber Ser de la educación y la escolaridad inserta en la anterior -repetimos, como totalidades socio-históricas-. En el Caribe, la racionalidad instrumental expresada didácticamente, proveniente de las hegemónicas metrópolis, tiene fuertes implicaciones antitéticas frente a nuestra diversidad.

Recordamos la clásica definición de *Didáctica* propuesta por K. Tomaschewsky (1966) cuando afirma que “La teoría general de la enseñanza se llama Didáctica. Investiga una disciplina particular de la Pedagogía, las leyes del proceso unitario de la instrucción y la educación en la clase” (pág. 23). Observamos igualmente un acercamiento a una definición del concepto cuando María Luisa Sevillano G. nos dice que:

...la didáctica es -está en camino de serlo- la ciencia teórico-normativa que guía de forma intencional el proceso optimizador de la enseñanza-aprendizaje, en un contexto determinado e interactivo, posibilitando la aprehensión de la cultura con el fin de conseguir el desarrollo integral del estudiante. (2004, p. 93)

Definiciones de didáctica ajustadas a cierta racionalidad de lo controlable pero, mirar a la pedagogía *negativamente* representa el reto de asumirla como preocupación, no-teórica o teórica, sobre la totalidad socio-histórica denominada *educación*, que responde a acumulados históricos, específicos contextos, hilos utópicos, perspectivas epistemetodológicas; contemporáneamente, una de las problemáticas más tensas que aborda la pedagogía es la de la *formación*, la edificación del ser humano, aspectos que incorporan tensión, movimiento, complejidad, diversidad, crisis, crítica, a la constitución histórica de dicha disciplina. El reconocimiento de la historicidad de la pedagogía nos ubica en una trama económica-social-política-cultural. Partiendo de ello, hablamos por tanto no de la pedagogía si no de las pedagogías.

3.- CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL Y CONTEXTOS DE SABER

Así, en estos menesteres de las Pedagogías, surge la necesidad de evidenciar surgimientos, tensiones, desarrollos, debates, desafíos, retiros, en determinados contextos socio-históricos y en específicos contextos de saber, no existe pedagogía sin los referentes anteriores, no se genera hoy pedagogía contextualizada sin la necesidad de hacer referencia a la ciber-sociedad, la ciber-cultura, al ciber-plagio, y a mucho otros quehaceres vinculados a la “cultura” digital y la web 2.0. Es éste un contexto histórico-social constituido por el maremágnum de lo económico, social, político, cultural, filosófico, antropológico, comunicacional, que signa, marca, reconstruye, totaliza, las reflexiones teóricas o no-teóricas sobre educación. Hace algún tiempo hicimos un ejercicio etnográfico (no publicado) que implicó ir a ciertas escuelas y liceos a escuchar lo que expresaba en la entrada -gestual y verbalmente-la gente (representantes, padres, madres, transeúntes, pequeños comerciantes, funcionarios), non plantábamos solo a ver y escuchar: registramos una cosa fantástica, cuentos realmente bonitos, explicaciones magistrales, gestos realmente cariñosos o comprensivos, profundas reflexiones sobre el Ser estudiantil, sobre el Ser docente, sobre la cultura escolar, sobre el olor de

las paredes, sobre lo que implica el ser maestra y el ser maestro, reflexiones y disertaciones *hospitalarias*, sobre el Ser y el Deber Ser de lo escolar ...in situ. Pedagogía *hospitalaria* dándose en eso que la profesora Omaira Bolívar (UCV; UBV) insiste en trabajar, los *contextos de saber*: filosofías, ciencias, artes y tecnologías, dando cuenta de lo real (por tanto acompañándolo). Pensar la *Pedagogía del Amor* fuera de estos contextos es vaciarla de contenido, la *Pedagogía del Amor* no es una didáctica del 'atunga-catunga-tunga' mecánico, no. Vaciar de contenido éste concepto, es retirar de la esencia ontológica de la cosa denominada *Pedagogía del Amor*, unos (contenidos) que la marcan, histórica, contextual y utópicamente.

4. LA VIOLENCIA Y EL MIEDO EN LA SOCIEDAD OCCIDENTAL CONTEMPORÁNEA MÁS LA VIDA (VIOLENTA) EN LAS ESCUELAS

Ésta es la época de los asesinos limpios

Henry Giroux

Así, esta ubicación contextual -socio-histórica y de saber- nos hacer recordar a dos pedagogos, Bauman y McLaren. El primero nos plantea a qué nos enfrentamos en unos marcos sociales de miedo. Hemos *escuchado* que desde la Segunda Guerra Europea llamada *Mundial*, hay trabajos sistemáticos, estatales, referidos al uso organizado, disimulado, sistemático, del miedo como estrategia política y mecanismo de control. Éste miedo -socialmente distribuido- se expresa, con particulares características en lo escolar: Un miedo que excluye en ocasiones la chanza y la lúdica caribeña, como diría nuestro maestro Aureliano Cánchica. Reír-nos puede implicar regaños. Contrario al afecto, solidaridad, caridad y hospitalidad, la violencia y el miedo controlan los más diversos territorios escolares y sociales.

En *Tiempos Líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*, Bauman plantea que con la sociedad moderna, el ciudadano perdió cierta seguridad. La tranquilidad que suponía el amurallado feudo languideció al *privatizarse* la seguridad, al hacerse personal, individual. Estar seguro ahora es tener fuerza económica. Al minimizarse los complejos vínculos feudales “los individuos se tornaron frágiles y vulnerables como nunca” (2008, p. 85)” Luego aparece el miedo, que se destila y se convierte en dúctil mercancía que provee, además, plusvalía ideológica. “Podemos afirmar que la variante moderna de inseguridad se caracteriza claramente por el miedo a la maldad *humana* y a los malhechores humanos” dice el autor (p. 84). El Estado burgués moderno “se encontró desde el principio frente a la ingente labor de gestionar el miedo” (pág. 86), Estado que desarrolló “la *protección* (la prevención colectiva frente a la desgracia individual) y no la *redistribución de la riqueza*” (Loc. cit.). La aparición *social* del miedo en la contemporaneidad no solamente implica noticias, es igualmente estadística, látigo social y grilletes aparentemente individuales. Miedo e inseguridad nos saturan, en los medios, en los estudios académicos, en el *show bussines*, en la farmacia, en el supermercado, en el campo, en la costa, en la almohada. Se insta a que inseguridad y miedo se controlen con protección (individual-privada) comprada -lo que nos deja a merced del Estado burgués- al mismo tiempo que bandas delictivas forman parte de estrategias partidistas para ascender al poder del Estado: los proyectos políticos de conservación o asalto del poder incluyen en México, Centro América, Colombia o Venezuela a los llamados *Paracos*. La privatización de la seguridad, la hospitalidad o la guerra han desplazado “las verdaderas causas de la angustia - inseguridad e incertidumbres globales- al terreno de la protección privada” nos dice Bauman (2011, p. 58). Para “cerrar” con: “Los mecanismos productores de incertidumbre e inseguridad son, en general, de tipo global, y permanecen, por tanto, fuera del alcance de las instituciones políticas existentes y en especial fuera del alcance de las autoridades estatales elegidas” (pág. 59). Así que las grandes corporaciones mediáticas que (de forma terrorista, por cierto) pregonan la inseguridad y las crecientes corporaciones transnacionales de servicios de seguridad (herederas de estructuras policiales-militares) no tienen quien les controle, son supra-estatales. Es la privatización corporativa

de la violencia estatal: ya el Estado no se abroga en solitario la ostentación de cierta violencia, fue despojado de gran parte de esas acciones en la bolsa de valores. ¿Cómo entra la pedagogía del Amor en éste *miedoso* contexto?

Esto nos insinúa la necesidad de rescatar los relatos “*de miedo*” en el texto *La vida en las Escuelas* del maestro Peter McLaren, para pensar el gran compromiso que tiene ésta pedagogía 'en cuestión' -como posibilidad de pensar la educación y la escuela desde el amor- frente a una sociedad del miedo, frente a una escuela en la que el miedo es muchas otras cosas: comunidad local, familia, medios (televisión, cine, teléfono celular, *streaming*, vallas, y más). Nos dice el autor:

Vivimos en tiempos peligrosos. No solo las escuelas públicas son víctimas de ataques masivos y coordinados, si no que el propio concepto de institución pública se ve progresivamente amenazado por la tendencia de la nueva derecha de privatizar la esfera pública. Se trata de una era de terror económico propiciado por una <cultura de empresa>, y por el creciente número de corporaciones transnacionales cuyo omnipotente poder nos ha conducido a Granada, Panamá y a la operación <Tormenta del Desierto>. Los Banqueros internacionales se han convertido en los nuevos <profetas> de la cultura depredadora; su mitología política fabricada sintéticamente se ha acomodado en una nueva agenda global de encargos e intereses (1997, p. 111).²³

Así, el poder y las relaciones de poder son un asunto axial de los procesos y reflexiones de la subscrita *pedagogía del Amor*. Pedagogía que ha de ir más allá de *benevolentia*, *caritas* o *dilectio* (Echauri, 1994, p. 637).

5.- PEDAGOGÍAS Y MIRADAS EPISTÉMICAS

En la contemporaneidad, las reflexiones teórico-pedagógicas están fundamentadas en determinadas perspectivas epistémica que aportan ingentes afirmaciones y discusiones sobre la realidad y su conocimiento, el carácter del Método y lo que se puede considerar como Verdad. Con la herencia de J. Habermas, R. J. Bernstein, J.M. Mardones y un número importantísimo de autoras y autores del terreno epistémico, se constituyen diversas taxonomías de estas perspectivas, entre las que encontramos: empírico-analítica; fenomenológica-hermenéutica-lingüística; dialéctico-crítica, y a éstas sumamos: posmodernista y decolonial. Estas perspectivas van a esgrimir determinadas *categorías de análisis* para la definición de específicos *conceptos axiales* en los ámbitos teóricos, conceptos como realidad, conocimiento, método, verdad, ser humano-ser social, práctica, sociedad, historia (entre los que consideramos), van a tener concepciones particulares que devienen de la perspectiva epistémica que los define. Igual situación se constituye con los *conceptos pedagógicos*, por ejemplo: educación, formación, pedagogía, enseñanza, instrucción, escolaridad, didáctica, aprendizaje, estudiante, docencia, maestro, educador, capacitación, universidad, curriculum, evaluación, y más. A cada perspectiva y escuela le corresponderá por tanto una especial reflexión teórico-pedagógica.

No podemos pensar contemporáneamente ésta pedagogía abstraída de unas profundas demarcaciones ontológicas, de las definiciones tipo *.com*, o más específicamente, de una didáctica 2.0 (o más), sin unas pretensiones cognitivas (aparentemente personales pero generalmente de derivaciones hegemónicas), sin unas concepciones sobre la realidad y su conocimiento, y sin unas posibilidades de mirarnos en la ideología, de vernos frente a lo que asumimos como buen o mal comportamiento.

Pensar ésta pedagogía implica, entre otros varios asuntos, asumir la reflexión desde los aconteceres y acontecimientos mundiales, pensarla desde lo que consideramos Es y Debe Ser el Ser

²³ ...¡Y eso no ha terminado!

Social *aprendiente*; es nuestro reto frente a la despersonalización, al vaciado de contenido de nuestro Ser, contra esos intentos de convertirnos en, solamente, códigos de barras y números, ¡y ocurre físicamente! Nos toca, por tanto resistir, riendo, queriendo-nos, jugando, “poetizando-nos”, estudiando, atendiendo-nos, preguntando-nos, trabajando. Asunto glocal, antropológico y antropológico: En las escuelas nocturnas de las universidades y otros centros escolares de horario nocturno es común que las y los estudiantes lleguen alrededor de las 5:00 o 6:00pm a desayunar a su cafetín, comidas aceitosas y bebidas gaseosas azucaradas en extremo. Evidente violencia social. Requerimos que esta Pedagogía vaya más allá de “Afecto, apego, cariño, ternura, pasión, adoración, afición, predilección” (Navarrete, s/d, p. 26). Es humilde compromiso político-cultural de humanización.

6.- ASUNTO PEDAGÓGICO (POR TANTO DE “SUS” CONCEPTOS)

Otro asunto es el de los *conceptos pedagógicos* ya mencionados: no podría haber pedagogía del amor sin los conceptos del área (¿disciplinar/transdisciplinar?), es menester pensar, definir, actuar, pensar en la educación, escuela, alumno, docente, disidentes, las cosas del aula: puerta, pizarra, chuleta, pupitre o la mesa, el hambre, la arepa o, por ejemplo, el sándwich.

Pensar la pedagogía del amor requiere el desafío de rescatar conceptos (arriba mencionados) de nuestras disciplinas: educación, formación, aprendizaje, enseñanza, didáctica, enseñanza, pedagogía, el de maestro, o el de alumno -en debate (en los predios escolares y pedagógicos)-, preguntándose ¿cuál es el concepto apropiado políticamente, *alumno* o *estudiante*? Hay posiciones partidistas sobre ello, ¿para algunos es casi una blasfemia decir *alumno*? ¿Pero por qué insistimos en estos conceptos? Se plantea por tanto revisar y debatir con la etimología, la historicidad, el contexto y la política (es decir la *hospitalidad*), dichos términos.

Sí es *del amor*, esta reflexión se propone educativamente un “Un sentimiento que mueve a desear que la realidad amada, otra persona, un grupo humano o alguna cosa, alcance lo que se juzga su bien, a procurar que ese deseo se cumpla y a gozar como bien propio el hecho de haberlo cumplido” (Real Academia Española, 2000, p. 129). Sí es *del Amor*, esta pedagogía no es inocente y, como dice Ferrater Mora, “La caridad siempre es buena, en cambio el amor puede ser bueno o malo según sea respectivamente amor al bien o amor al mal” (1974, p. 28), ¡Susto! Nirvana y Sepultura nos miran fijamente. Sí es *del Amor*, este pensamiento sobre la educación implica (siguiendo a Abbagnano, 1987) una relación de afectos positivos, con una gama de relaciones interpersonales (p. 47) que no indica, necesariamente, posesión (Loc. cit.). El amor es producto, muestra, señala, un compromiso ético-político de comunidad, de “relaciones humanas de solidaridad y concordia” (pág. 48) con co-participación emotiva y fuerza unitaria y armonizadora. En su distinción de varias formas de Amor, Platón, identifica al amor por el saber, la Filosofía, como el más noble (Loc. cit.).

7.- ALGUNOS ABRAZOS Y MIRADAS DE LA PEDAGOGÍA DEL AMOR

Esta reflexión sobre la educación va de la mano con el tema de la subjetividad, de las utopías, de los lenguajes cercanos, de los códigos de miradas -que las bisabuelas enseñaron a las abuelas, las abuelas a las mamás, las madres a nosotros(as) y, nosotros(as) a los chamacos(as)- cierta mirada con medible apertura de la boca significa ¡miedo! Rescatamos el mensaje del gesto, rostro, de la mirada, que como mencionamos, vimos en las puertas de escuelas y liceos. Confundir la Pedagogía del Amor con una didáctica de cariñitos eventuales es hacerle una finta a un desafío histórico y político-cultural que tenemos como maestras y como maestros.

Para su inserción socio-cultural en la coyuntura histórica latinoamericana y venezolana actual, (en lo ontológico) la pedagogía del amor ha de definir-se, clarificar su ser: responder qué delimita el concepto *pedagogía del amor*, en tanto proceso-producto histórico-político; (en lo epistémico) echando mano de determinados niveles de significación, debe generar procesos de captación, producción, distribución, localización, impugnación, de saberes y conocimientos; (en lo ético) implica proponerse propósitos y compromisos ético-políticos; (en lo estético-político) ha de socializar o impugnar determinados referentes de belleza o fealdad; (en lo axiológico) esta pedagogía enfrenta unos valores -por ejemplo los de la explotación del trabajo o los de la discriminación y sus implicaciones- y propugna otros, alternativos y superiores; (en lo teleológico) se fundamente e igualmente promueve los valores de la solidaridad, respeto, cooperación, escucha humilde, trabajo, hospitalidad.

A esta pedagogía la ubicamos hoy en unas aristas de *tiempos posmodernos*, en términos económicos: el teletrabajo, en términos sociales: la mixtura de clases, en términos políticos: la imposición de lo digitalizado como lo existente, lo no-digitalizado no está *autorizado* y, en lo cultural, la no-diferenciación entre espectáculo, *bussines* y, cultura.

En un universo *poliverso*, en una realidad no necesariamente sólida, ni estable ni ordenada, ella va. Explicación y comprensión, objetividad y subjetividad se reconocen, intersticio en el que los valores se defienden, la rodean. La razón instrumental retrocede y contra-ataca, la naturaleza se deja mirar (por y) desde todos lados, algunos investigadores parecen banqueros pragmatistas y pregonan: ¡Todo vale! El orden disciplinar, la simplicidad, la medición extrema, el objetivismo y la predictibilidad se hacen los disimulados. La complejidad, la historicidad y la hermenéutica crítica hacen guerra de guerrillas. Es en este contexto, un tanto posmoderno, en el que la Pedagogía del Amor sale a la calle recién bañada.

8.- EN (UN SUPUESTO) TONO DIALÉCTICO

En un supuesto tono dialéctico decimos: la *pedagogía del amor* como reflexión referida a un particular proceso de formación, y entendido éste último como constitución, edificación, político-cultural del ser humano, se enfrenta al desaire, a la subestimación, a la burla –que proviene sobre todo desde las racionalidades instrumental y mercantil-, que no es solo escolar, puesto que se observa en el plano “diplomático” con desaires o burlas, de unas potencias económicas a otras o, hacia los países de desarrollo impedido. Ésta Pedagogía ha de entrar en contradicción con toda explotación del trabajo y con toda discriminación y esto lo plantemos como una lectura político-pedagógica del trabajo; se despecha si no se quiere a la naturaleza, entra en conflicto con el hambre, muchas patologías y las muertes; desafía las rigideces metodológicas de la academia y del sistema escolar, entre otros puntos de fuga, con el nomadismo exuberante del recreo y la chuleta.

¿Por qué echamos mano de la *chuleta*? No sólo por la onda hermenéutica que hay en la reflexión pedagógica contemporánea si no porque ciertas perspectivas y escuelas de pensamiento pedagógico olvidaron por mucho tiempo lo externo (físicamente y culturalmente) al aula, pero igualmente olvidaron cosas del aula y por eso nos referimos a la chuleta, que no sabemos cómo tendremos que llamarlas ahora cuando nos enfrentamos al ciber-plagio, cuando cada vez más, los y las docentes, en los exámenes tradicionales de papel y lápiz, se ven obligados a “prohibir” los celulares y los audífonos, pues hay una invasión -violenta- de lo digitalizado en la espiritualidad del examen, entonces eso que era casi una obra de arte: escribir las posibles respuestas en un papel chiquirritico, el *arte* de la chuleta desaparece por la chuleta digitalizada, al ser abandonado, aparece un despecho. La Pedagogía del Amor tiene otro reto con las cosas de la escuela: No es posible que muchas instituciones de formación de formadores y de formadores mayoritariamente tengan pupitres en sus aulas en vez de mesas, por lo didáctico que ello implica. Acumulamos cincuenta años de reflexión pedagógica sobre el pupitre en el mundo, sin embargo nuestros salones tienen un

objeto que, en general, fragmenta, separa, no es amable ni hospitalario -la hospitalidad es la esencia de “la educación”, dicen Bárcenas y Mèlich (2000, p. 147)-, incluso con todas las ventajas que tiene sobre el largo banco de la nave eclesiástica y las mesitas individuales del galpón de la fábrica en ciertas industrias, del que es heredero el salón de clase. Tenemos “bellas” cátedras en las aulas: de madera, aceitadas para que brillen; éstas nos colocan físicamente por encima, de las y los participantes. Las ventanas son ahora un privilegio en algunas edificaciones posmodernas, imposible abrirlas o no se puede ver a las otras y los otros que deambulan por ahí, no se pueden ver las plantas y sus aves y zancudos, el cielo y sus nubes. Los uniformes, ¿qué significa el *uniforme* en el *Poliverso*?, ¿dónde está la historia de una reflexión crítica sobre eso?

9.- OTROS ABRAZOS DE DESPEDIDAS MOMENTÁNEAS

Para retirarnos disciplinadamente marcamos algunas *notas*:

- Esta idea de reivindicar una *pedagogía del amor* aparece contemporáneamente expresada, escrita y discutida en Venezuela en un documento oficial del Ministerio del Poder Popular para la Educación denominado *Proceso de transformación curricular en educación media. Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión y orientaciones generales*, nos parece que es una virtud, un avance, con relación al silencio social frente a ella. Rescatamos de su título la pretensión de *transformar* el currículo en educación media y, por otra parte, que dicho documento sea producto de la *sistematización de debates* y discusiones y, en tercer lugar, que no se incluya en un mismo conjunto lo *pedagógico* y lo *curricular* (2016). Ese diseño curricular no se cambia solo, arrastra otras aristas de lo real social ineludiblemente, en lo económico, social, político y cultural. Ésta propuesta y su documento rector son, en gran medida, producto de la Consulta Nacional por la Calidad Educativa desarrollada en Venezuela en el 2014 y de aspiraciones y planteamientos pedagógicos y curriculares anteriores, en el documento mencionado se señala que:

A partir de esta consulta se establecen diez banderas enmarcadas en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), la Ley Orgánica de Educación y el Plan de la Patria. Estas banderas son mandatos del poder popular, por lo tanto se convierten en desafíos del estado venezolano asumiendo su deber indeclinable en garantizar educación de calidad a sus ciudadanos y ciudadanas” (p. 16).

Señalándose en el sub-punto N° 2, denominado *Desarrollar una pedagogía del amor, el ejemplo y la curiosidad*, lo siguiente:

Es un clamor, sobre todo del sector estudiantil, que se les convoque al aprendizaje de forma amorosa y respetuosa, que sus horas de clase sean de descubrimiento del sentido de la vida, de estímulo a la curiosidad, a la pregunta, de comprensión de los problemas y desafíos de la realidad local y global, de una manera sencilla (p. 17).

Es *pedagogía del amor* la reivindicación del “la participación protagónica desde el diálogo y el respeto por las diferencias” (Loc. cit.) En tanto la violencia del capitalismo transnacional y post-industrial contemporáneo se ha expresado, entre otras formas de poder, en la exclusión económica, social y cultural, a los y las que en las mismas dimensiones de lo real social no son sus iguales (casi idénticos). Esta pedagogía, en tanto una expresión crítica de la sociedad antes mencionada, pugna por que “se reconozca el aporte cultural-ancestral-espiritual de su contexto, así como las prácticas laborales que han sido una tradición productiva en la comunidad” (Loc. cit.). En la Historia de la lucha de clases se ha evidenciado la imposición a los sectores dominados de una representación del trabajo legitimado que, evidentemente, ostentan las clases hegemónicas, en nuestro caso, la *cultura*

es la cultura burguesa (no la de las clases dominadas) y el *trabajo* legitimado como productivo es el de la explotación del trabajo dominado y de la naturaleza (no el de las “comunidades de indígenas, campesinos/as y pescadores/as”) y desde el siglo XX impulsada, soportada y defendida ideológicamente por los más enajenantes medios de comunicación, información y difusión. Posiciones adscritas a la concepción de la *Pedagogía* como reflexión socio-histórica y político-cultural sobre la *formación* humana, se vinculan con concepciones de realidad, conocimiento, método, ser humano, práctica, sociedad e historia -lo que contribuye a diferenciarla teóricamente de la Didáctica-. La pedagogía del amor no es necesariamente didáctica del Amor.

Posteriormente, en el documento citado, se conjugan un poco 'moranianamente', lo ético-político y lo utópico, haciendo derivar desde los principios constitucionales una serie de 'elementos implícitos', entre los que se destaca -en el sentido de lo que trabajamos- el número cuatro, que reza: *Educar en, por y para el amor, el respeto y la afirmación de la condición humana* (pp. 44, 53 y 59). Punto que se tensiona y enfrenta a las diversas “formas de injusticias que derivan en exclusiones, sufrimiento, agresiones, violencias, guerras y caos” (p. 53); que defiende la “afirmación de la condición humana” reivindicando que “el amor y el respeto es posible en el proceso de reconocimiento de sí mismo y de sí misma y en la convivencia con los y las demás” (Loc. cit.), insistiendo en el punto número cinco en que “La Pedagogía del amor y el ejemplo (...) debe prevalecer en las prácticas cotidianas en nuestros liceos y escuelas técnicas, debe propiciar y promover el ejercicio de una convivencia en la diversidad” (p. 54).

- (Luego de la “evidencia empírica”) Igualmente consideramos que es extremadamente denso el concepto de *pedagogía del amor*, como para convertirlo en un cliché, incorporarlo superficialmente en un índice, o como para no conjugarlo en la reflexión pedagógica históricamente constituida en este continente y país en la contemporaneidad. Mundo occidental de *imágenes*, fijas o en explícito movimiento, que van, en ocasiones, lamentable o afortunadamente, sustituyendo la palabra; imágenes propiedad de corporaciones que, sustituyendo a la palabra nos dejan sin voz y hasta sin pensamiento, en éste mundo va dicha propuesta curricular. Se incorpora a la educación y a la escuela el lenguaje icónico, con una intertextualidad abrumadora que no descansa; la simultaneidad de lo uno y lo múltiple, de lo individual y lo glocal, del sentimiento y el desinterés, imponen la necesidad de pensar en movimiento, proceso que la *pedagogía del Amor* (como una heurística) puede *colocar*. Pedagogía crítica y teorías del aprendizaje tienen aquí derecho de palabra. Entre imágenes y estética, ésta ha de ser una pedagogía *de autor*. Nos toca entonces educar la(s) mirada(s) con criterios que trasciendan la disciplinariedad empírico-analítica -sin desecharla- y toca “salirse” del eurocentrismo epistémico y metodológico. Por otra parte, en el mundo occidental de imágenes impuestas corporativamente, la *necrofilia* se ha instalado como producto negociable, como mecanismo de control, como plusvalía ideológica, esta Pedagogía ha de tener un programa de movilizaciones sentimentales, teóricas, de calle, en el que se reivindique, como dice Fromm, *el amor a la vida*:

El amor a la vida se desarrollará más en una sociedad en la que haya: *seguridad* en el sentido en el que no están amenazadas las condiciones materiales básicas para una vida digna; *justicia* en el sentido de que nadie puede ser un fin para los propósitos de otro; y *libertad* en el sentido de que todo individuo puede ser un miembro activo y responsable de la sociedad (1997, p. 55)

- Este concepto reivindica, como dicen Turner y Pita en *pedagogía de la ternura*, el añejo planteamiento de fundamentos estético-lúdicos para lo educativo y lo escolar: “En nuestra actividad pedagógica diaria, la sonrisa posee un valor emocional incalculable; esa, la que brota del corazón, (...) la que hace disfrutar y contagia la alegría del aprendizaje colectivo.”

(2001, p. 67). y diciendo con José Martí: ¡Que la escuela sea sabrosa y útil! (p.47). Homo Ludens. Por tanto es también *Téchne*, un saber hacer que nunca transita en solitario, siempre se acompaña de la *Poiesis*, una creación, un cultivo, que es autocrítico, que revisa su 'saber actuar' en tanto *phrónesis*, y por tanto, se alinea a lo ético-político. Con una agenda política plural de agenciamientos no monolíticos de convivencias y (*presentes*) paseos humanos utópicos, pensándonos desde el sur insurrecto. Esto es menos disciplinariedad y más una “transversalidad de campos” (Lanz). Una línea política orgánica (pedagógica y didáctica) y ético-política que, como dice Rigoberto Lanz:

...pueda hacerse cargo de la vida cotidiana, de las pulsiones gregarias que bullen en los ruidos de la calle, de los silencios de una sensibilidad popular largamente ignorada por la arrogancia del academicismo. El pueblo puede estar en camino de retomar su voz, no solo para hacerse “representar” en las parafernalias de una democracia exhausta si no para habitar por cuenta propia el lugar de lo público... (2008, p. 90)

Una *línea pedagógico-política orgánica* (¿y orgiástica?) que nos completa (Skliar) 'dialectizando' lo individual, lo colectivo y lo sociohistórico, en tanto individualidades incompletas, en búsqueda, hospitalarias, contradictorias, excluidas, amables. Una (nuestra) *incompletitud* que (nos) enreda, autonomiza, descontrola, re-constituye; *incompletitud que juega*, a la ambigüedad, las retroacciones, desequilibrios, aleatoriedades, rupturas, brechas estéticas y lúdicas, imprecisiones, abrazos. Como sugieren Bárcenas y Mèlich:

Pensar pedagógicamente, entonces, exige tener en cuenta las intenciones, los deseos, las creencias, esto es, el mundo de la conciencia y de la subjetividad. Educar ya no es solo transmitir saberes, si no favorecer experiencias que atraviesan la conciencia y la subjetividad del educando. Crear condiciones que favorezcan en él una mayor concentración sobre sus estados mentales, sobre lo que de verdad desea y quiere en el marco de un proyecto personal de vida (2000, p. 197)

Línea pedagógico-política orgánica que “sugiere” una resignificación de la Didáctica, en tanto no solamente, teorías y prácticas de la enseñanza y la instrucción.

- La pedagogía del amor es un desafío pedagógico pero sobre todo un desafío político del presente en Nuestra América. Podemos por tanto preguntarnos ¿formación o currículo? La dimensión histórica nos mueve a enfrentar arbitrariedades epistémicas y pedagógicas occidentalistas (burguesas y modernas) enajenadoras. En la actual coyuntura histórica nuestro-americana y venezolana, la declaración por ingentes mayorías populares críticas de la necesidad de asir opciones históricas viables posibilita la acción y el reconocimiento del presente como potencia (utópica, histórica e historiográfica), lo que nos desliza al uso crítico de los conceptos de utopía, contemporaneidad e historia. *Potenciación* que fortalece el “esfuerzo por transformar la conciencia teórica en conciencia histórica” (Zemelman, 1988, p. 7; en Gómez Sollano, 2002, p. 271), lo que a su vez deviene en:
 - “problematización de la propia condición” social (p. 273)
 - “construcción de relaciones de conocimiento a partir de lo posible” (Loc. cit.)
 - “aprehender la complejidad del momento histórico que se vive” (Loc. cit.)
 - “aprender a mirar la realidad antes de volcarse a su explicación” (p. 276)
 - “imaginar el futuro en el momento actual” (Loc. cit.)
 - “abrir el conocimiento del presente a las opciones de futuro” (p. 279)
 - “ubicar lo nuevo en la dimensión histórica” (p. 279)

La pedagogía del amor es especialmente una construcción sociohistórica, un *dándose* (Zemelman, 1989, págs. 29, 65, 80), que nos devuelve. La tensión entre la conciencia de las posibilidades históricas y los horizontes históricos mismos, nos permiten *captar* el presente con finalidad praxística. Frente al reto de ésta pedagogía, como indica Zemelman “Surge la necesidad de apropiarse de horizontes de posibilidades, lo que exige el desarrollo de una conciencia constructora de realidades que se acompañe de una expansión en el campo de la experiencia de los sujetos” (pág. 68), lo que clarifica el reto: incorporarse orgánicamente en una “perspectiva de una exigencia de futuro” (p. 37) para “convertir a la utopía en historia” (pp. 35 y 37), hacer que en ésta coyuntura histórica, lo posible-dialogante se sobreponga a lo dado-contradictorio.

- Queda el compromiso y el desafío de pensar la Pedagogía y la educación en contextos socio-históricos y con miradas utópicas descarnadas. Creemos en el diálogo, en el debate, en el respeto a la conversación y esto hay que ponerlo sobre la mesa para pensar en una pedagogía del amor que, partiendo desde lo ontológico va a lo epistémico, se cruza con el *dándose* del *presente* (cfr. Zemelman, 1989), con la chanza y la cotidianidad y exige utópicamente una nueva historia (totalmente *humana*). Joaquín Sabines nos da una clave en su poema *Los Amorosos* para pensar esta Pedagogía contemporánea: la pluralidad de lo amoroso. Esta pluralidad es autónoma pero no totalmente azarística, posee ciertos ideales como referentes en esta particular trama curricular: constituir en totalizaciones permanentes (Kosik) la conciencia de nuestro dialéctico ser, histórico, utópico y contemporáneo; negar la explotación plusvalística de las personas y de la naturaleza; constituir-nos en (combativos/as) seres sociales de paz. Como orienta Werner Jaeger “De la educación (...) se distingue la formación del hombre, mediante la creación de un tipo ideal íntimamente coherente y claramente determinado. La educación no es posible sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal como debe ser” (1997, p. 19). Pensar-nos pedagógicamente, es hacerlo (también) utópicamente.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. (1987): *Diccionario de Filosofía*. México: FCE.
- Bárcena, F. y J-C. Mèlich (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la Modernidad Líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2008). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México: Tusquets.
- Bauman, Z. (2011). *En busca de la política*. Buenos Aires: F.C.E.
- Echauri M., E. (1994). *Diccionario Básico Latino-Español/Español-Latino*. Barcelona: Bibliograf. Fondo Editorial Navarrete (s/d). *Sinónimos y Antónimos*. Lima: Autor.
- Giroux, Henry A. (1990). *Teoría y resistencia en educación. Una Pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Gómez Sollano, M. (2002). Epistemología del presente potencial desde la perspectiva de JAEGER, Werner (1962/1997). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lanz, Rigoberto (2008). Lo Político Transfigurado. Estrategias para Entrar al Mundo Posmoderno. En: Valera-Villegas G. y G. Madriz (Comp.) *Lectura, Ciudadanía y Educación. Miradas desde la Diferencia* (págs. 79-91). Caracas: El Perra y la Rana.

- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana. Estudios sobre Lenguaje, Subjetividad, Formación*. Caracas-Buenos Aires: UCV-Novedades Educativas.
- McLaren, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós. (Prólogo: Paulo Freire).
- McLaren, Peter. (2005): *La vida en las escuelas. Una Introducción a la Pedagogía Crítica en los Fundamentos de la Educación*. México: Siglo XXI.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) (2016). *Proceso de Transformación Curricular en Educación Media. Documento General de Sistematización de la Propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión y orientaciones fundamentales*. Caracas: Autor.
- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Tomaschewsky, K (1966). *Didáctica General*. México: Grijalbo.
- Turner M., L. y B. Pita C. (2001) *Pedagogía de la Ternura*. Caracas: AELAC.
- Zemelman, Hugo (1989). *De la Historia a la Política. La experiencia de América Latina*. Tokio-México: Universidad de las Naciones Unidas-Siglo XXI.
- Zemelman, Hugo. En: Gómez Sollano, M. (Coord.) *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos* (págs. 257-296). México. Plaza y Valdés.

ENSEÑAR, VIVIR, EXPERIMENTAR. LA GUÍA COMO VÍA DE FILOSOFAR

Gladys Madriz

Universidad Central de Venezuela, Venezuela. gladysmadriz@yahoo.com

1.- PRESENTACIÓN

En este trabajo que sometemos a vuestra consideración nos proponemos lo siguiente: por un lado, retomar y reflexionar sobre la vigencia o no, de un género antiguo, olvidado en nuestros días, que recibiera el nombre de Guía y del cual la misma María Zambrano, la enjundiosa malagueña, dijese que tenía que ver con elaborar un saber de experiencia, por ende, un saber individual, particular, que no tuviese como centro la razón, sino un saber sobre el alma; por otro lado, pretendemos relacionar la Guía con la obra de José Ingenieros, filósofo argentino que en el año de 1924, escribiera *Las fuerzas morales*. Creemos que esta obra pudiera ser un paradigma (en el sentido de Agamben) de la Guía moderna y que pudiese estudiarse desde esta perspectiva. Por otra parte, nos preguntamos si el hombre común no necesita en los tiempos que corren de unos aforismos que nos permitan poco a poco ir desarrollando una manera de filosofar, unos ejercicios a partir de los cuales podamos adentrarnos en nuestra propia oscuridad y transformar la vida, ofreciéndole una cierta claridad, una nueva mirada a lo que somos, y una esperanza a lo que queremos llegar a ser.

2. DE LA PERPLEJIDAD Y LA NECESIDAD DE LA GUÍA

Cielos oscuros nos cubren, mientras percibimos que secretas fuerzas se apoderan de nosotros. Tenebrosa oscurana ensombrece nuestro discernimiento. Es momento de divagación, de angustia difusa y empobrecimiento del espíritu. El pensamiento se enlentece y no obedece al mandato que se le hiciera. Las ideas se dispersan como si obrasen solas y separadas, como llevadas por su propia y oscura voluntad. La dispersión, la confusión es lo que experimentamos en consecuencia. Pareciera que nuestra humanidad bailase al conjuro del infierno, no se sabe a cuál ritmo o cadencia, una danza que amenaza al propio cuerpo mientras salen disparados, sin concierto, los brazos otrora cálidos, las piernas, tiempo atrás decididas, y las entrañas, en orgía convulsa de rojo carmesí. Es tiempo de perplejidad. De confusión total. Los dioses nos han abandonado a nuestra precaria suerte.

Estimados amigos: eso es lo que seguramente experimenta, siente y padece el perplejo al experimentar su triste circunstancia. La guía aparece entonces para aliviar su padecimiento y orientar su rumbo, mientras ordena impresiones, sopesa razones, somete sinsentidos, e insufla de esperanza e ilusión al acongojado y caído espíritu.

La Guía constituye parte de una serie de géneros literarios que tienen, mejor dicho, han tenido como objetivo el transformar la vida, la vida del sujeto común, la vida cotidiana de quien la necesita. La alusión al pasado tiene que ver con que se trata de un género que ha perdido vigencia ante la ciencia y la técnica. Por lo menos así lo denunciaba, preocupada, la filósofa malagueña María Zambrano en los años cincuenta, en la primera edición de *Hacia un saber sobre el alma*. Se refería entonces, a una ciencia y una técnica que han descuidado otros saberes tan necesarios como los primeros:

Quizá las formas triunfantes, los grandes sistemas filosóficos no agoten las necesidades del entendimiento y de la vida del hombre occidental; quizá ellas, por su misma audacia especulativa, hayan dejado desatendido algo importante; exigido demasiado en un sentido y dejado abandonado en otro. En la restauración del hombre que se hace necesaria, no podrán tener la exclusividad estas formas triunfadoras, sino que tendrán que venir en su ayuda otras más humildes, menos ambiciosas en cuanto al descubrimiento dialéctico, pero portadoras de alguna acciones específicas y necesarias. (Zambrano, 2001, p. 73).

Y continuaba de esta manera:

Forzoso es aceptar que al mirar a este último período lo encontramos lleno de ciencia y conocimiento puro. Y de conocimiento aplicado a técnicas, a la fabricación de instrumentos. Pero pobre, inmensamente pobre, de todas las formas activas, actuantes, del conocimiento. Y entendemos por activas las que nacen en el anhelo de penetrar en el corazón humano, las que se encargan de difundir las ideas fundamentales para hacerlas servir como motivo de conducta en la vida diaria del hombre vulgar que no es, ni pretende ser filósofo, ni sabio. Formas creadoras que no descubren ni inquietan sino que transforman lo inquirido y descubierto... (...) Con ello entramos en lo más lamentable de la cultura moderna. Y en su falta de transformación del conocimiento puro en conocimiento activo que alimente la vida del hombre que lo necesita. La vida necesita del pensamiento, de convicciones claras, de “saber a qué atenerse”, según Ortega dice. Y resulta que el esplendor de los sistemas ha coincidido con la pobreza de convicciones. Agravado por el otro gran lujo: el de la técnica. (Zambrano, 2001, p. 74).

De manera que la vida se llenaba de artefactos producto de la ciencia moderna, mientras el corazón y el alma se oprimían, ante el vacío existencial que rodea una vida sin convicciones. Un perplejo necesita de la guía como el mar de la espuma, la arena de su color suavemente dorado, el aire de la suave brisa. Un perplejo necesita de la Guía, como el ciego de su bastón blanco. Tal y como lo afirmara Zambrano: “Toda Guía lo es *para*. Para alguien que necesita salir de algo, de una situación de su vida.” (Zambrano, 2001, p. 79) Y dirá María Zambrano esto sobre los perplejos:

Son los perplejos, los que andan sin transparencia y sin resistencia, sin acción posible por falta de personajes, por falta de fantasía creadora y por exceder su posibilidad del canon común de lo anónimo. Alguien sin definición precisa y que anda en su busca. (Zambrano, 2001, p. 93).

Es curioso como la figura del ciego se acopla perfectamente con la del perplejo. Así Zambrano, ante la pregunta que hasta ahora todos nos estamos haciendo, dirá:

¿En qué consiste la perplejidad? La primera respuesta es falta de visión. Anda perplejo no el que no piensa sino el que no ve. El pensamiento no cura; antes por su misma riqueza puede producir la perplejidad. La visión, la visión de la propia vida en unidad con lo demás, es lo que cura la perplejidad. (Zambrano, 2001, p. 93).

Es importante en el caso de María Zambrano esta referencia permanente a la visión que se logra con la Guía. De hecho, tal y como lo afirma la autora:

Toda la filosofía griega es una mirada, en su forma más alta y mejor. Saber mirar sería ser filósofo en Grecia, con todo lo que de allí se deriva. Pues la creencia fundamental de esta Filosofía escondida hasta Platón, es que aquel que mira ya no muere. El que ha sabido mirar, siquiera sea un árbol, ya no muere. Es la lección y la esperanza de toda vida contemplativa. (Zambrano, 2001, pp. 89-90).

Sin embargo, si bien el objetivo de la Guía es el mismo que el de la Filosofía, es decir, ambas quieren ser camino de vida, camino de salvación; existe algo que las diferencia: el que a la Guía no le interesa el saber universal y absoluto formulado por Aristóteles, sino el saber de la experiencia. La Guía busca un camino para el hombre sin apelar al método científico, ni reducir todo el conocimiento a lo objetivo.

Zambrano desarrolla el tema de la experiencia de esta forma:

No solamente hay una experiencia que no se deja arrebatar al cielo de la objetividad sino que reacciona ante ella. A todo movimiento rico en filosofía responde siempre una voz en tono grave, a veces amarga y a veces burlona, denunciando su vanidad, mostrando algo más humilde, sórdido inclusive pero insoluble(...)Es la desnudez del hombre, su esencia irreductible, que clama. Lo que en tales voces clama es la experiencia, el saber de la experiencia cuyo rostro vive en todos los pueblos españoles, rostro que parece esconder un secreto. Un secreto atropellado, cuando menos olvidado, por el saber universal, ético o metafísico. (Zambrano, 2001, p. 84).

Y continúa diciendo:

Es la experiencia de algo que no ve consumado en la ciencia su celo de que la ciencia no ha reparado en alguna cosa, tal vez porque no iba a saber vencerla, y la aparta a un lado porque no sabe qué hacer ante ella. Y esto que la Ciencia no sabe reducir, son ciertos estados de la vida humana, ciertas situaciones por que el hombre pasa y ante las cuales la forma enunciativa de la ciencia no tiene fuerza, ni valor. Porque sabe esta experiencia que las verdades pueden estar frente a nosotros, duras e invulnerables, estériles e impotentes a la vez. Sabe que la vida necesita de la verdad, más de su verdad, es decir, de la verdad en cierta forma. (Zambrano, 2001, p. 85).

Es por ello que la Guía constituye un camino no de ciencia, sino de iluminación momentánea donde un hombre encuentra su experiencia. Donde aquel que busca encuentra dentro de sí, la verdad que necesita. “Pues, dirá la Zambrano- la experiencia irrenunciable se transmite únicamente al ser revivida, no aprendida. Y la verdad, la que la vida necesita, sólo es en la que ella renace y revive, la que es capaz de renacer tantas veces como sea necesitada.” (Zambrano, 2001, p. 86). La Guía pues, será el género que pretenderá sistematizar, recoger, ese saber de experiencia sin elevarlo a ciencia alguna.

No obstante, la perplejidad no es un mal de ahora, la primera referencia a la Guía como orientación para el perplejo la tenemos en Maimónides²⁴, concretamente en su obra *Guía de los perplejos*. En esta obra el médico-filósofo intenta demostrar que no hay separación entre la religión y la filosofía. Como explica en la introducción de la obra, ésta:

Procura aclarar ciertas metáforas oscuras que se hallan en los Profetas, y que algunos lectores ignorantes y superficiales, toman al pie de la letra. Aun las personas enteradas se descarriarían y confundirían si entendieran estos pasajes en su sentido literal; empero, se sentirán por completo aliviados de su confusión y descarriamiento cuando les expliquemos las figuras o simplemente les indiquemos que las palabras se emplean en sentido alegórico. Tal es la razón de que haya llamado a este libro "Guía de los perplejos". (Maimónides, 2016)

²⁴ La Guía de los Perplejos (en árabe, *dalālat al-ḥāṭirīn* دلالة الحائرين; en hebreo, *moreh nevujim* מורה נבוכים) es una obra filosófica judaica escrita por una de las autoridades hebreas más importantes del medioevo, el andalusí Maimónides (1135, Córdoba - 1204, Fustat, Egipto), a quien también se conoce en hebreo como Moshé ben Maimón (abreviado, Rambam) y en árabe como Musa Ibn Maymun. Fue escrita originalmente en árabe hacia 1190, se tradujo al hebreo ya en época de su autor. Es considerada la más importante y la más universal de todas las obras de Maimónides.

Maimónides sugiere que las personas están confundidas por las contradicciones que algunas materias pudieran sugerir al confrontarlas entre sí. Según el autor, aplicando la necesaria interpretación de los textos, las aparentes discordancias desaparecerán. De manera que pudiéramos afirmar que en el fondo, lo que el autor intenta enseñar es una forma de leer el texto, cualquiera que éste sea, atendiéndose tanto a su sentido literal y figurado. Así señalará lo siguiente:

En toda palabra hay un doble sentido, el literal y el figurado, siendo el uno tan valioso como la plata, pero más precioso todavía el sentido oculto; de suerte que la significación figurada está respecto de la literal en la misma relación que el oro a la plata. (Maimónides, 2016).

Y también añade:

Tengo la certeza de que aquellos de mis lectores que no estudiaron filosofía podrán sacar algún provecho de muchos capítulos de mi obra; pero será singularmente beneficiosa para el pensador cuyos estudios le hayan llevado a entrar en colisión con sus ideas religiosas. (Maimónides, 2016).

Evidentemente, Maimónides nos está proponiendo el desarrollo de cierto análisis crítico de los textos y de la realidad. Para hallar la verdad, ha de buscarse ésta más allá de las apariencias, haciendo uso del buen juicio y del análisis crítico. María Zambrano dirá de esta Guía de Maimónides que se trata de un método, pero de un método para la transformación necesaria de la vida misma. Pero regresemos al filósofo Maimónides y su interesante consejo:

Que el lector estudie cuidadosamente mi obra; y si le disipare alguna duda en algún punto, ensalce al Creador, y alégrese del conocimiento que haya adquirido; pero si no sacare de la lectura beneficio alguno, bien puede considerar que el libro es como si no hubiera sido escrito. Repare en cada una de las opiniones de las cuales discrepe, afánese por hallar una explicación conveniente, aunque parezca traída por los cabellos, y entonces me juzgará caritativamente, que esta piedad nos debemos los unos a otros. (Maimónides, 2016).

Incluso, obsérvese cómo propone una forma de leer la obra:

Si deseas comprender todo cuanto este libro contiene, de manera que nada escape a tu noticia, considera los capítulos con orden y método. Cuando estudies cada uno de ellos, no te contentes con entender el principal asunto que trate, mas presta atención a cada término de los que en el capítulo se mencionen, aunque te pareciere no guardar relación con el tema. Porque lo que he escrito en este libro, es fruto de profundo estudio y gran diligencia, no mero capricho nacido de alguna sugestión momentánea. Especial cuidado he tenido que no quede por esclarecer nada de lo que pueda parecer dudoso. Todo cuanto se menciona tiene su finalidad, de suerte que cada observación se verá que contribuye a ilustrar la doctrina esencial del respectivo capítulo. (Maimónides, 2016).

Evidentemente no se trata de la misma Guía la de Maimónides a la que hace alusión María Zambrano, así como no será la misma la que pretendemos encontrar en la obra de Ingenieros. Probablemente no se trate de una diferencia de estructura, ni de estilo, aunque las haya, sino de la conmoción que logre despertar en la persona que pregunta ¿qué he de hacer con mi vida?

3. LAS FUERZAS MORALES DE JOSÉ INGENIEROS

Ingenieros (2010)²⁵ esboza una respuesta ante ese interrogante, ante la pregunta que se hace el hombre confundido, ante la aflicción de un corazón desesperanzado: ¡llénala de fuerzas morales! En el libro del mismo título²⁶, el autor desarrolla en once apartados, temáticas que no necesariamente equivalen a una lista de valores o virtudes morales, por ejemplo: en el primer apartado de su libro inicia con el subtítulo de “juventud, entusiasmo, energía”, de seguidas aparece “voluntad, iniciativa, trabajo”, luego “simpatía, justicia, solidaridad”. En el intermedio aparecerá el triángulo “verdad, ciencia, ideal”, y un poco más adelante el trío “educación, escuela, maestro”.

Como puede deducirse de los subtítulos, Ingenieros opta por escoger las temáticas que le permitirán ofrecer “sermones” (así los califica el autor) pequeños, de un tono ético, casi épico, a una comunidad o persona interesada. Su escritura sencilla, con un lenguaje claro, de frases cortas pero apretadas en párrafos que a manera de aforismos nos quieren dar a pensar, van recreando un saber de experiencia que se muestra ante nuestros ojos sin la pretensión de adoctrinar. Llegados hasta aquí, sería pertinente explicitar a lo que Ingenieros llama “fuerzas morales” y al respecto señala:

(Las fuerzas morales) no son tangibles ni mensurables, pero la humanidad siente su empuje. Imantan los corazones y fecundan los ingenios. Dan elocuencia al apóstol cuando predica su credo, aunque pocos le escuchen y ninguno le siga; dan heroísmo al mártir cuando afirma su fe, aunque le hostilicen escribas y fariseos. Sostienen al filósofo que medita largas noches insomnes, al poeta que canta un dolor o alienta una esperanza, al sabio que enciende una chispa en su crisol, al utopista que persigue una perfección ilusoria. (Ingenieros, 2010, p.12).

Y más adelante continúa:

Son tribunal supremo que transmite al porvenir lo mejor del presente, lo que embellece y dignifica la vida. Todo rango es transitorio sin su sanción inapelable. Su imperio es superior a la coacción y la violencia: las temen los poderosos y hacen temblar a los tiranos. (...) El hombre que atesora esas fuerzas adquiere valor moral, recto sentimiento del deber condiciona su dignidad. Piensa como debe, dice como siente, obra como quiere. No persigue recompensas ni le arredran desventuras. Recibe con serenidad el contraste y con prudencia la victoria. Acepta las responsabilidades de sus propios yerros y rehúsa su complicidad a los errores ajenos. (Ingenieros, 2010, p.13).

Ingenieros opta por una moral que nos recuerda con mucho a la razón poética de María Zambrano, aquella que reúne el pensamiento con la pasión. Porque como más adelante insinúa el autor, el pensamiento sin la acción vigorosa de nada sirve. La moralidad debe ser moralidad viva, no sólo llevada a la acción, sino que ésta debe ser cambiante, porque los hombres cambian y cambian las sociedades. Por ello, Ingenieros reclama que las fuerzas morales:

...más que enseñarlas o difundirlas, conviene despertarlas en la juventud que virtualmente las posee (...) Dichosos los pueblos de la América latina si los jóvenes de la Nueva Generación descubren en sí mismos las fuerzas morales necesarias para la magna Obra: desenvolver la justicia social en la nacionalidad continental. (Ingenieros, 2010, pp.15-16).

²⁵ Ingenieros, José (1877-1925), filósofo argentino. Nació en Buenos Aires y ejerció una gran influencia en el pensamiento de su tiempo. Tras haber estudiado medicina, fue uno de los introductores de la sicología en su país, participando del positivismo imperante en la época quizá como la última gran figura de ese pensamiento tan enraizado en el siglo XIX. Escribió, entre otras muchas obras, *El hombre mediocre* (1913), su obra más importante de sicología social, en la que describía al hombre moldeado por el medio, sin ideales ni individualidad.

²⁶ Se trata de “Las fuerzas morales”, escrita por Ingenieros en el año de 1924 y publicado póstumamente.

Consciente está el autor de que no son los años los que determinan esa Nueva Generación, sino el espíritu. A veces los hombres que no han tenido juventud, es decir, quienes no han abierto las alas para volar más lejos que sus ancestros, probablemente hayan nacido muertos. Y una generación se habrá perdido, porque de seres sin ideales, ninguna grandeza puede esperar un pueblo. Es mucha la responsabilidad que le asigna Ingenieros a la juventud, incluso le advierte que de ella dependerá el acrecentamiento de la justicia social y la agrupación de los Estados en comuniones poderosas, a fin de evitar su colonización por parte del poderoso imperialismo que desde hace cien años acecha.

¿Y qué pudiera pasar con una generación de jóvenes envejecidos?:

Cada vez que una generación envejece y reemplaza su ideario por bastardeados apetitos, la vida pública se abisma en la inmoralidad y en la violencia. En esa hora deben los jóvenes empuñar la Antorcha y pronunciar el Verbo: es su misión renovar el mundo moral y en ellos ponen sus esperanzas los pueblos que anhelan ensanchar los cimientos de la justicia. Libres de dogmatismos, pensando en una humanidad mejor, pueden aumentar la parte de felicidad común y disminuir el lote de comunes sufrimientos. (Ingenieros, 2010, pp.18-19).

Por ello es que la vejez está lejos de poseer las fuerzas morales. Es viejo el enfermo, que no el que tiene mayores años. La vejez es señal de decadencia, de renuncia, de la inacción. Es viejo el que pierde la ilusión. Es viejo el que pide a su hijo, a sus alumnos, que se vayan, que renuncien ante la primera dificultad, porque transmite su imposibilidad de creer, su imposibilidad de estar esperanzado. Transmite su renuncia a sus convicciones, el viejo es el perplejo del que nos hablaba Zambrano. El perplejo ya no mira, solo piensa. Tampoco ve su interior, ya ha renunciado a ello. Precisamente la Guía constituye su última posibilidad. Ha de adentrarse en sí mismo, en lo que la vida le ha enseñado, y reviviéndolo, volver a vivir, volver a encontrar la ilusión, y asomarse de nuevo al mundo con una mirada otra, propia, pero nueva.

4. LA ACCIÓN Y LAS FUERZAS MORALES

La juventud, esa que no precisamente tiene que ver con el almanaque, porque entre otras cosas consiste en una hermosa metáfora de Ingenieros, para enfatizar el poder y la energía potencial contenida en el ser humano que trabaja por un ideal, está estrechamente ligada a la acción. Así lo sostiene Ingenieros:

No basta en la vida pensar un ideal: hay que aplicar todo el esfuerzo a su realización. Cada ser humano es cómplice de su propio destino: miserable es el que malbarata su dignidad, esclavo el que forja la cadena, ignorante el que desprecia la cultura, suicida el que vierte la cicuta en su propia copa. No debemos maldecir la fatalidad para justificar nuestra pereza; antes debiéramos preguntarnos en secreta intimidad: ¿volcamos en cuanto hicimos toda nuestra energía? ¿Pensamos bien nuestras acciones, primero, y pusimos después en hacerlas la intensidad necesaria? (Ingenieros, 2010, p. 29).

En este sentido, Ingenieros no reconoce la primacía del pensamiento, sino que lo iguala en importancia a la acción, así escribirá:

Deben ir juntos el pensamiento y la acción, como brújula que guía y hélice que empuja, para ser eficaces (...) El pensamiento vale por la acción que permite desarrollar. El hombre piensa para obrar con más eficacia y multiplicar el área en que desenvuelve su actividad (...) El primer mandato de la ley humana es aprender a pensar; el segundo es hacer todo lo que se ha pensado. Aprendiendo a pensar se evita el desperdicio de la propia energía; el fracaso es debido a simple ignorancia de las causas que lo determinan. (Ingenieros, 2010, pp.30-31).

Para Ingenieros son varias las fuerzas morales vinculadas con la acción, ya vimos que el pensamiento es una de ellas, la voluntad, la energía, el trabajo, el entusiasmo, la iniciativa, la solidaridad, la inquietud, la perfección, la dignidad, el deber, el progreso, el porvenir, la humanidad, estas son las fuerzas morales a las cuales se refiere Ingenieros y que a nuestro juicio tienen mayor relación con la acción. La diversidad de estas dimensiones trabajadas por Ingenieros en su obra, nos ratifican que no se tratan de virtudes, al estilo de la Grecia antigua, sino de unos sermones que cumplen la función de inquietar, de insuflar, de orientar la vida de las personas.

En ocasiones, la alusión a estas temáticas coincidirán con algunos de los valores morales que nuestra sociedad defiende, pero es evidente que su ámbito de influencia es mayor en el caso de Ingenieros. ¿Qué podemos inferir de ello? Que el autor examina con sus pequeños sermones casi todos los tópicos que se traducen en una vida en comunidad, una vida plena, útil, auténtica. En páginas anteriores, habíamos referido que justamente esa era la función de la Guía: orientar al perplejo sobre el rumbo que debía dar a su vida²⁷. Las fuerzas morales de Ingenieros auguran una vida plena al que las escuche y asuma.

Pero una vida plena exige ciertos sacrificios que sólo la voluntad sobrelleva:

La acción fecunda exige continuidad en el esfuerzo. Toda actividad debe tener un propósito consciente: no hacer nada sin saber para qué, ni empezar obra alguna sin estar decidido a concluirla. Sólo llega a puerto el navegante que tan seguro está de su brújula como de su vela. La brevedad del vivir impide realizar empresas grandes a los que no saben disciplinar su actividad. Descontando la adolescencia y la vejez, no llega a durar treinta años la vida viril y fecunda; de ese libro que tiene escasas tres decenas de hojas, el tiempo arranca una cada año. A menos que renuncie a hacer cosas duraderas, conviene regatear los minutos, pues las obras persisten en relación al tiempo empleado en pensarlas y construirlas. (Ingenieros, 2010, pp.117-118).

Pudiéramos estar o no de acuerdo con los años de vida *viril y fecunda* que señalara el autor, lo tomamos como una metáfora, cuya intención final es la de hacernos pensar en que la vida es muy corta y más corto aún es el tiempo en que podemos hacer una diferencia en el mundo que nos ha tocado vivir. Este mundo conflictivo, lleno de asperezas y sinsabores, y a la vez, el mundo que nos ha acogido y que de quererlo, ha permitido que nuestro tránsito haya tenido algún valor para algunos. Serán ellos los que, con suerte para nosotros, puedan contar nuestra historia.

A lo largo de las páginas de su obra, Ingenieros ofrece recomendaciones y alienta la conformación y actuación de una persona que no sólo se hace responsable de su propia vida, sino que lo hace en función de su actuación para con su pueblo, su comunidad y hasta con toda la Humanidad, haciendo mención especial a la América Latina. Debemos señalar, tal y como lo hicimos al principio de este trabajo, que Ingenieros señala la necesidad de la conformación de una Geopolítica Suramericana que pudiera dar al traste con la intención imperialista de los Estados Unidos de Norte América, así expresará:

Ninguna convergencia histórica parece más natural que una federación de los pueblos de la América Latina. Disgregados hace un siglo por la incomunicación y el feudalismo, pueden ya plantear de nuevo el problema de su futura unidad nacional, extendida desde el río Bravo hasta el estrecho de Magallanes. Esa posibilidad histórica merece convertirse en

²⁷ La palabra perplejo proviene del latín *perplexus* formado por el prefijo *per* que significa intensidad o totalidad y el participio del verbo *plectere* que se traduce por enredar o trenzar. Se refiere entonces a una persona completamente enredada o confundida.

ideal común. Pues son comunes a todos los pueblos las esperanzas de progreso y los peligros del vasallaje. Hora es de repetir que, si no llegara a cumplirse tal destino, sería inevitable su colonización por el imperialismo que desde hace cien años los acecha: la oblicua doctrina de Monroe, firme voluntad de los Estados Unidos, expresa hoy su decisión de tutelar y explotar a nuestra América Latina, cautivándola sin violencia, por la diplomacia del dólar. Son sus cómplices la tiranía política, el parasitismo económico y la superstición religiosa, que necesitan mantener divididos a nuestros pueblos, explotando sus odios recíprocos en favor de los intereses creados en cien años de feudalismo tradicional. (Ingenieros, 2010, pp.230-231).

El interés político es innegable. La ética de Ingenieros no se reduce a la actuación de una persona en solitario, se trata de lo que se hace en el ámbito de la *polis*, de la comunidad con la cual nos vinculamos, aquella dentro de la cual nos insertamos a través de la acción y/o el discurso, tal y como lo señalara Arendt (1998)²⁸. Y esta comunidad, alcanza la proporción de toda la Humanidad en Ingenieros. Sin embargo, es de hacer notar que hay otra idea en Ingenieros que pudiéramos equivaler, por decirlo de alguna manera, con el pensamiento de Hannah Arendt: se trata de la comisión del error.

Frente a una sociedad que cada vez más repudia y hace campaña explícita por eliminar la comisión de errores, incluso en el ámbito de la escuela, Arendt hasta propone una facultad humana para resolverlo, hablamos del perdón (Arendt, 1999)²⁹. Siendo el error una fuente de conocimiento y una oportunidad para aprender a modelar nuestra persona, nuestra sociedad globalizada y sobre todo, aquella que asume el éxito como la inspiración de toda persona occidental, lo desacredita en demasía. Hasta en nuestras escuelas se evita, antes que enseñar a pensar sobre él con el ánimo de encontrar las razones que lo hacen posible. Y como aliciente para encontrar en nosotros la voluntad para cambiar. Los maestros sabemos del error como fuente del conocimiento, lo hemos vivido personalmente, cuando en ocasiones reflexionamos sobre nuestro propio actuar y reconocemos que no se ha hecho de la mejor forma, que en ocasiones nos hemos *enganchado* en una inútil *lucha de poder*, dejándonos llevar de la soberbia que a nada bueno conduce.

Esa reticente actitud frente a la negación del error, es como jugar o pretender enseñar que el éxito es un merecimiento que no tiene que ver con el esfuerzo permanente y con la profundización del conocimiento sobre nosotros y los demás. Y lo que es más grave, a nuestro juicio, enseñar en muchos casos, las simulaciones que circunstancialmente favorecerían nuestras relaciones sociales, ya sea laborales, personales, etc., sin que medie la autenticidad en cada uno de nosotros.

Una suerte de mascaradas que nos aseguren comportamientos *aceptables* en los contextos respectivos, comportamientos que serán bien recompensados. En buena parte, estos comportamientos son los propiciados por las llamadas *nuevas competencias* en los currícula contemporáneos. Y decimos mascaradas, porque las más de las veces, no obedecen a cambios producto de la reflexión y de la autocrítica, sino que se trata de un entrenamiento, de un adiestramiento, que con suerte nomás, es posible que se queden para siempre, mientras se hace

²⁸ Señala Arendt “Con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento, en el que confirmamos y asumimos el hecho desnudo de nuestra original apariencia física.” (Arendt, 1998, p. 201).

²⁹ Cuando Arendt hace referencia a que los procesos de la acción son no sólo impredecibles sino también irreversibles, señala lo siguiente: “la redención posible de esta desgracia de la irreversibilidad es la facultad de perdonar, y el remedio para la impredecibilidad se halla contenido en la facultad de hacer y mantener las promesas. Ambos remedios van juntos: el perdón está ligado al pasado y sirve para deshacer lo que se ha hecho; mientras que atarse a través de promesas sirve para establecer en el océano de inseguridad del futuro islas de seguridad sin las que ni siquiera la continuidad, menos aún la durabilidad de cualquier tipo, sería posible en las relaciones entre los hombres.” (Arendt, 1999, p. 106).

mayor la tendencia de que el otro, decida por nosotros lo que es correcto. Esa es la nueva propuesta de la *actitud ganadora*. Pero podría cuestionarse quién gana en realidad.

Se trata de los nuevos cuerpos dóciles que la escuela prepara y la empresa engulle. Sin reflexión previa, sin auténtica transformación, el nuevo comportamiento será una nueva adquisición en el repertorio del animal racional, no un consciente y responsable cambio. De manera, que una vez más, podría entenderse que el éxito radica en la fachada y no en lo íntimo, como producto del trabajo que se hace sobre lo más profundo de nuestra persona, con plena convicción.

Así, y en función del entusiasmo que pudiera llevar al error, Ingenieros dirá:

Entusiasta y osada ha de ser la juventud. Sin entusiasmo no se sirven hermosos ideales; sin osadía no se acometen honrosas empresas. Un joven escéptico está muerto en vida, para sí mismo y para la sociedad. Un entusiasta, expuesto a equivocarse, es preferible a un indeciso que no se equivoca nunca. El primero puede acertar, el segundo jamás. (Ingenieros, 2010, pp. 15-16).

Las consecuencias de aprender de nuestros errores, favorecerían el análisis, la cercanía que podamos tener con nosotros mismos. Se trata de responder a la advertencia que hiciera Foucault (1998)³⁰ en su momento, sobre que ya no sabemos revisarnos por dentro, cuidando de nosotros, pero no de manera superficial, sino trabajando permanentemente por convertirnos en responsables de quienes somos. Seguimos conquistando tiempo libre y no lo usamos para la revisión profunda de quienes somos. Nuestra sociedad siempre hallará la forma de generar más perplejos, más cómodos, más egoístas, por no decir mejores candidatos para las grandes y nuevas enfermedades del alma como las denominara Kristeva(1995)³¹ de las cuales, especial notoriedad tiene la personalidad narcisista dentro de nuestros ambientes sociales.

5. ¿Y AHORA...QUIÉN PODRÁ AYUDARNOS? A MANERA DE COROLARIO

El subtítulo encierra un dejo de sorna e incredulidad. La frase primera corresponde a una expresión de una serie cómica mexicana muy popular en América Latina, que permitía convocar a un personaje que hacía las veces de héroe popular, animoso, pero atolondrado e ineficiente en su acción. Pero una vez emitido el subtítulo, algo dentro de nosotros reacciona con presteza para solicitar la seriedad del asunto. Si nos lleváramos por las arengas o sermones de Ingenieros no

³⁰ Cuando Foucault trabaja la idea del “cultivo de sí” y rastrea en el tiempo su aparición, en un importante texto señala lo siguiente: “Se puede caracterizar brevemente ese “cultivo de sí” por el hecho de que el arte de la existencia –la *technē tou biou* bajo sus diferentes formas- se encuentra dominado aquí por el principio de que hay que “cuidar de uno mismo”, es el principio de la inquietud de uno mismo el que funda su necesidad, gobierna su desarrollo y organiza su práctica. Pero hay que precisar; la idea de que hay que aplicarse a uno mismo, ocuparse de uno mismo (*heautou epimeleisthai*) es en efecto un tema muy antiguo en la cultura griega.” (Cfr. Foucault, 1998, p. 42).

³¹ Señala Kristeva: “No tenemos ni el tiempo ni el espacio necesarios para hacernos con un alma. La simple sospecha de semejante preocupación parece irrisoria, desplazada. Atrincherado en su reserva, el hombre moderno es un narcisista, quizá doloroso, pero sin remordimientos. El sufrimiento se le aferra al cuerpo, somatiza. Cuando se queja, es para complacerse mejor en la queja que desea sin salida. Si no está deprimido, se exalta con objetos menores y desvalorizados en un placer perverso que no conoce satisfacción. Habitante de un espacio y de un tiempo fragmentados y acelerados, suele tener dificultades para reconocerse una fisonomía. Sin identidad sexual, subjetiva o moral, este anfibio es un ser fronterizo, un “borderline” o un “self falso”. Un cuerpo que actúa, casi siempre, sin la alegría de esta embriaguez factual. El hombre moderno está a punto de perder su alma, pero no lo sabe, porque es precisamente el aparato psíquico el que registra las representaciones y sus valores significantes para el sujeto. Y la cámara negra está averiada”. (Kristeva, 1995, pp. 15-16).

dejaríamos escapar esta oportunidad para hacer lo propio. Sobre todo, porque somos formadores y nuestro compromiso es doble: no solo tenemos que sobreponernos por nosotros mismos, sino que ninguno podrá ofrecer ayuda y guía si no ha sido salvado primero.

Eso amerita un ejercicio de voluntad por parte de nosotros mismos. Un ejercicio de atención permanente para negarnos a reforzar prácticas y mensajes que más que orientar procure el conformismo y la apatía. Nuestras aulas se están llenando con ese tipo de personalidades: irrelevantes, indolentes, flojas y superficiales. El desaliento, la frustración de una vida prometida que no aparece, del premio que no se otorga, de la satisfacción que no ocurre, está desalentando a los docentes y a los alumnos en una espiral peligrosa. En la vida pública, cada vez menos aparecen ciudadanos que propicien con su ejemplo otros sentimientos que no sean el recrudescimiento de una desesperanza que insiste en no abandonarnos. Afortunadamente si los hay, y han constituido la diferencia para muchos de nosotros. Se trata, las más de las veces, de personas anónimas que de vez en cuando, se mueven en una de las esferas sociales que compartimos: un abuelo, un cura, un buen maestro. Alguien que nos ha tocado con su ejemplo y sabiduría, alguien que nos ha servido de guía.

Desde hace algunos años, nos hemos estado dando a la tarea de intentar rescatar sus voces y acciones. Se trata de reconstruir la vida de unas personas normales, pero todas ellas se mueven y han movido por sus altísimos ideales, demostrando una voluntad férrea ante las dificultades y las múltiples dificultades que en todo terreno han conseguido. Nos hemos concentrado en figuras de docentes de la educación formal y de la educación popular, y estamos aprendiendo mucho. Y no solamente eso, nuestra propia duda se desvanece cuando vemos que es posible vivir sin claudicar los principios. La integridad de estas personas es nuevamente reconocida, mientras nos aprestamos en narrar parte de su vida.

Es una deuda que va siendo saldada poco a poco, en la medida de que otros también narren esa y otras vidas semejantes, mientras desaparecen en nosotros las nubes que oscurecen el porvenir. De esta manera la Guía, como forma literaria y filosófica, como forma de encuentro con el otro que circunstancialmente necesita de una Guía, va asumiendo caras, rostros, referentes concretos. La Guía adquiere entonces otra dimensión más cercana, el perplejo asume que no sólo es posible, sino cierto el camino que se muestra con las arengas de Ingenieros. Que un mundo mejor es posible y que está alejado de los vocablos *éxito* y *fortuna*. La segunda en su doble acepción: como acumulación de capital o como golpe de suerte. Ninguna de las dos es garante de la felicidad. Ambos términos, el *éxito* y la *fortuna*, son espejismos para la mayoría de nosotros, y cuando se aclare la vista y se limpie la razón, aparecerá la realidad: que sin la voluntad, la sensibilidad, el trabajo, el compromiso, ningún *por-venir* es posible, ninguna alegría podrá ser más o menos sentida de manera auténtica, ninguna esperanza podrá ser jamás convocada.

La pregunta con la que iniciáramos este trabajo pretendía analizar si era o no pertinente, en estos tiempos de ahora, revisar la idoneidad de la Guía como apoyo al perplejo. Por otra parte, nos abocamos a intentar relacionar este género de la Guía con los *sermones* de Ingenieros (recuérdese que ya se señaló que es el mismo autor quien les denomina de esa manera), concretamente en la obra *Las fuerzas morales*. A lo largo de este trabajo creemos haber podido llegar a la conclusión de que sí. La Guía pudiera ser una forma de dar iluminación a un tribulado corazón que no puede encontrar el camino por sí solo, obnubilada su visión por sus circunstancias. En este sentido, perplejos hemos sido, en su momento, todos.

Llegados a este punto, la Guía se hace tan pertinente que hasta hace poco, en la educación media venezolana, se ofrecía una asignatura denominada *Guiatura*, la cual era de obligatoria asistencia pero no se le asignaba calificación. Era una de las pocas asignaturas que brindaba un espacio donde la persona podía revisarse y encontrar aliciente y el estímulo a la voluntad para reiniciar su camino. Su desaparición agrava un panorama desalentador en la formación del bachiller

venezolano, donde se ha perdido incluso la enseñanza de la filosofía dentro de nuestro curriculum escolar. Sin embargo, una práctica tan valiosa, tan antigua en el tiempo, como el cuidado de uno mismo, alentado por la Guía o por otra tradición de un saber que acompañe el alma, es probable que nunca nos abandone del todo. Urgente se hace el llamado ante la realidad que tenemos. Tal y como diría Ingenieros:

Educando la energía, enseñando a admirarla, se plasmarán nuevos destinos de los pueblos. Repitamos a la juventud de Nuestra América que ningún hermoso ideal fue servido por paralíticos y obtusos; no pueden marchar lejos los tullidos, ni contemplar los ciegos un luminoso amanecer. Los jóvenes que no saben mirar hacia el porvenir y trabajar para él, son miserables lacayos del pasado y viven asfixiándose entre sus escombros. (Ingenieros, 2010, p.33).

El desafío de Ingenieros, como maestros en la escuela universitaria, debemos asumirlo orientando nuestro acimut hacia Nuestra América, porque ese debe ser nuestro norte. Y para responder siempre de nuestras muchachas y muchachos, valga decir de nuestros estudiantes.

REFERENCIAS

- Arendt, Hannah. (1999). Labor, Trabajo, acción. Una conferencia. En: *De la historia a la acción*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Arendt, Hannah. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Foucault, Michel. (1998). *Historia de la sexualidad 3. La inquietud de sí*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Ingenieros, José. (2010) *Las fuerzas morales*. México: Raúl Barea Núñez, Editor.
- Kristeva, Julia. (1995). *Las nuevas enfermedades del alma*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Zambrano, María. (2001). La Guía, forma del pensamiento. En: *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza Editorial, 2001.

PEDAGOGÍA, COMUNICACIÓN Y CULTURA. UNA APROXIMACIÓN HERMENÉUTICA

Jaime Antonio Jaimes Núñez

Universidad Central de Venezuela. Venezuela. jaijames@hotmail.com

1.- PRESENTACIÓN

La *pedagogía*, la *comunicación* y la *cultura* son dimensiones de las ciencias humanas cuyos desarrollos requieren de un tratamiento teórico desde diferentes matrices interdisciplinarias. Asumiendo el pensamiento pedagógico comprendido como la reconstrucción teórica reflexiva permanente de los fenómenos educativos en procura del logro fundamental de la *formación* (*bildung*); ello debe fundamentarse y construirse desde sus entornos sociotecnoculturales mediados por la complejidad de los procesos comunicativos que han sido redimensionados por el ascenso de una cibercultura emergente que está continuamente reinventándose y en consecuencia construyendo nuevos referentes simbólicos. Comprender e interpretar esa triadicidad, es una tarea vertebral para plantear lineamientos pedagógicos que se reflejen en la praxis educativa. En ese sentido, esta investigación acude a la *hermenéutica filosófica crítica* como prisma epistemológico para dar luces sobre las vinculaciones entre la reflexión pedagógica, la comunicación humana y la cultura como dimensiones intrínsecas entre ellas. Esta corriente ha transitado un largo camino desde sus comienzos retóricos, exegéticos, jurídicos y filológicos, para culminar con Hans Georg Gadamer, como hermenéutica filosófica de alcance universal. Con *Verdad y Método*, su obra magna, la hermenéutica ensanchó sus dominios con las dimensiones históricas y lingüísticas, generando nuevos senderos interpretativos. Su accionar va más allá de un método para las ciencias del espíritu, por cuanto abarca todas “referencias humanas al mundo” y por ende, con el pensamiento pedagógico en su planteamiento comunicacional desde sus entornos socio-culturales. En ese sentido esta investigación transita un discurrir interpretativo crítico desde una *conciencia histórica* como un concepto vertebral del enfoque hermenéutico y asumiendo siempre que la reflexión final es siempre inacabada por las continuas actualizaciones de nuestro *sentido histórico* y por la inagotabilidad de la carga, histórica, cultural y filosófica que nos suministra la tradición.

Cuando indagamos sobre la triadicidad, pedagogía, comunicación y cultura, nos percatamos que esos conceptos se vinculan en cualquier reflexión crítica en virtud de que sus connotaciones están imbricadas ineludiblemente en la investigación humanística. Las disertaciones sobre estas dimensiones tienen carácter interdisciplinario dado las diversas aristas que la enmarcan. En ese sentido, la pedagogía como disciplina de las ciencias humanas, que elabora reflexiones sobre los procesos para la formación del sujeto histórico, precisa de la comprensión de las diversas formas comunicativas de los símbolos que configuran el universo socio-cultural. Esto significa que toda reflexión pedagógica produce construcciones teóricas desde la apropiación de esos significantes culturales que son transmitidos por la tradición. Comprendida aquí la tradición en sentido gadameriano, como todas las referencias culturales, filosóficas e históricas que constituyen los tejidos simbólicos manifestados en los mundos de vida mediados por el lenguaje. Es por ello, que este trabajo desarrollará algunas disertaciones teóricas de esta triadicidad generando algunas vinculaciones entre ellas.

Con base a lo anterior, en el contexto que nos compete, la construcción de modelos pedagógicos que responda a los retos que presenta la complejidad e incertidumbre del siglo XXI debe pasar por la comprensión-interpretación de la coyuntura del sistema socio-técnico cultural (SSTC) que predomina en la actualidad. (Cfr. Pierre, 2007). Por ello, intentaremos articular la comprensión-interpretación, como ejercicio hermenéutico- filosófico de nuestra *conciencia*

histórica, como categoría primordial, que en la entendida como: "...el privilegio del hombre moderno de tener plenamente conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones." (Gadmer, 2007, p.37). Esta toma de conciencia histórica, considerada por el mencionado autor, como la revolución más importante de la época moderna, nos impele a reflexionar crítica y reflexivamente sobre el "espíritu del tiempo" contemporáneo. Es decir, considera todas las actuales realizaciones socio-tecno-culturales que han sido entregados por la *historia efectual*. Esto es, el *trabajo de la historia* que modela nuestras opiniones e interpretaciones teórico-pedagógicas. Nuestras cosmovisiones son forjadas desde el crisol de la tradición, en la apropiación e internalización de su simbología. Siguiendo este prisma teórico, los fundamentos pedagógicos, deben surgir de la comprensión-interpretación histórica del conjunto de esas realizaciones, de la reflexión interdisciplinaria crítica de la semiosfera socio-cultural y geo-política, tanto regional como planetaria. Esto es, el entramado simbólico de todas las formas que constituyen el mundo objetivo y subjetivo de nuestra civilización.

En la dimensión pedagógica, se rescatará el concepto de pedagogía en el sentido del concepto de formación enraizada a la voz alemana de "bildung", como "imagen", "modelo" construcción que ha transitado diversas transformaciones desde el misticismo y pietismo hasta sus concepciones neohumanistas. Concepto decimonónico del romanticismo alemán y también reivindicado por Gadamer como "el más grande pensamiento del siglo XVIII, y es este concepto el que designa el elemento en el que viven las ciencias del espíritu del siglo XIX, aunque ellas no acierten a justificar esto epistemológicamente." (Gadamer, 2007b, p. 37). La formación ha sido vinculada al concepto de cultura, como adquisición de competencias y destrezas; sin embargo, su referencia trasciende la simple apropiación de conocimientos y habilidades culturales, se proyecta más allá, se dirige hacia un estado espiritual del sujeto que logra una autoconciencia histórica de sí mismo y de su entorno, a partir de la reflexión y reconstrucción de su espectro de valores, carácter y espíritu.

En relación al acercamiento comunicacional, su abordaje teórico pertenece a una "encrucijada" de diversas disciplinas, dada la complejidad de las aristas que subyace en su comprensión. Nuestro enfoque se derivará también de lo hermenéutico-crítico. Es decir, la investigación de los diferentes niveles comunicativos, transformados por la *sociedad red*, debe articularse desde los horizontes históricos de los interlocutores. Esto es, en los niveles intrapersonal, interpersonal, grupal, institucional y cultural globalizada. En lo referente a la dimensión cultural, constructo que abarca diversas esferas de las realizaciones objetivas del espacio-tiempo actuales, apuntaremos hacia el concepto de cibercultura, como fenómeno planetario emergente y que tiende a subsumir cada vez más los mundos de la vida modificando las experiencias humanas.

Esta triadicidad, necesaria y coextensivas para el desarrollo de una comprensión-interpretación, que como reflexiones finales, nunca serán definitivas por las continuas reinterpretaciones, actualizaciones y proyecciones de nuestra existencia.

2.- ALGUNAS CONSIDERACIONES HERMENÉUTICAS SOBRE LAS CIENCIAS HUMANAS

La hermenéutica filosófica como corriente epistemológica se articula desde una racionalidad entramada en un diálogo experiencial que asume la historicidad como elemento clarificador para la comprensión de nuestro "estar en el mundo" (*dasein*) y de los fenómenos sociales. Esta comprensión (*verstehen*) esta mediada por nuestra historicidad y lingüisticidad como medio de acceso a la experiencia en el mundo. Esta corriente fue también una respuesta a la pretensión de validez universal del método empírico-analítico como modelo de investigación para las ciencias humanas. Nace en el contexto de la crisis del cientificismo y de la racionalidad tecno-instrumental que se enseñoreó en la cultura de la civilización occidental a partir de la revolución industrial y sus posteriores desarrollos, era postindustrial y las sociedades redes informatizadas. La búsqueda del

método hermenéutico para las ciencias humanas de Wilhelm Dilthey, la propuesta fenomenológica intersubjetiva de Edmund Husserl, la hermenéutica de la existencia en el Heidegger en “Ser y tiempo”; cimentaron la estructura de la hermenéutica filosófica actual y todas sus derivaciones desde principios de la década de los sesenta.

Gadamer (2007b), plantea categóricamente, que la hermenéutica no es un método sino una especie de “conciencia crítica” de nuestra experiencia del mundo impregnada de la tradición histórica y las condiciones naturales de nuestra existencia. Heredera de la hermenéutica teológica, filológica, jurídica y romántica y en el siglo XX de la fenomenología. La hermenéutica filosófica como actividad de la comprensión e interpretación abarca todas las “referencias humanas al mundo”. Retoma el camino emprendido por Schleiermacher y Dilthey de una hermenéutica que trasciende la interpretación de los textos para enrumbarse en una hermenéutica más universal. Con la reivindicación de la “conciencia histórica” el hombre moderno se comprende a sí mismo y a su entorno como producto de la historicidad subyacente. Para este filósofo, es la “revolución más importante” de la época moderna.

En el libro “El problema de la conciencia histórica”, se desprende el concepto de “sentido histórico”, que refiere a la comprensión de los fenómenos del mundo a la luz del contexto histórico-social del intérprete. En esta línea señalará: “Tener un sentido histórico significa esto: pensar expresamente en el horizonte histórico que es coextensivo con la vida que vivimos y que hemos vivido”. (Gadamer, 2007a, p. 43) Comprender e interpretar es fundamentalmente un acto de la existencia humana, comprender es siempre un “proyecto arrojado” en el sentido heideggeriano. Esto representa un punto de quiebre con la fenomenología husserliana, y genera un cambio sustancial al conectar la conciencia transcendental del “yo” con su historicidad, lo que viene a ser “la transformación hermenéutica de la fenomenología”. Esto es, la primacía de la dimensión vivencial-fáctica de “estar en el mundo” atravesado “por la exigencia de un autoconocimiento histórico”. Moratalla, traductor del texto mencionado con anterioridad, lo pensará como “el bosquejo de una “racionalidad dialógica-experiencial”. La racionalidad hermenéutica que más que una teoría epistemológica es una práctica, una actitud crítica frente a las verdades de la tradición. Una crítica que enraizada desde esa misma tradición que la constituye, como concatenación de los símbolos que se erigen desde el pasado hacia nuestro presente.

Es la toma de conciencia de esa concatenación en el presente. Gadamer (2007a) lo plantea como sigue:

La conciencia moderna toma –justamente como «conciencia histórica»–una posición reflexiva en la consideración de todo aquellos que es entregado por la tradición. La conciencia histórica no oye más bellamente la voz que el viene del pasado, sino que, reflexionando sobre ella, la reemplaza en el contexto donde ha enraizado, para ver en ella el significado y el valor relativo que le conviene. Este comportamiento reflexivo cara a cara de la tradición se llama interpretación. (p. 43).

En ese sentido, la interpretación allí, es más que un elemento semántico, de comprensión de significados, va más allá, se adentra en el horizonte de las posibilidades, como señala Heidegger:

La interpretación se funda existencialmente en el comprender, y no es éste el que llega ser por medio de aquella. La interpretación no consiste en tomar conocimiento de lo comprendido, sino en la elaboración de las posibilidades proyectadas en el comprender. (Heidegger, 2012, p. 167).

En el enfoque hermenéutico filosófico, la interpretación requiere de una tensión fundamental entre la afinidad que tenemos con la tradición, y nuestras interrogantes, es decir, entre nuestra familiaridad y extrañeza con la tradición. De esa dialéctica entre nuestros *prejuicios* y *expectativas* que nos otorga nuestro sentido histórico y lo extraño de los mensajes, se funda el “sentido y estructura” de la historicidad hermenéutica. De allí, que podamos articular el círculo hermenéutico,

en la fusión de horizontes de sentidos que van actualizándose, en el reacomodo de los prejuicios que aclaran desechando los prejuicios que oscurecen. Esto es la continua modificación de los esquemas previos de nuestro comprender. En consecuencia, se alcanza lo que llama Gadamer, el *principio de la productividad histórica*, que es el resultado de ese diálogo experiencial que tenemos con la cultura universal que nos entrega la modernidad tardía, o los tiempos líquidos baumanianos o una acentuada tecno-modernidad configurada en la sociedad red.

Solo en la dialéctica del *nosotros* frente a la carga histórica, ocurre el trabajo de la historia, vertida en como conciencia histórica, que solo es posible, por la ineludible inmanencia del lenguaje. El “estar ahí” (*dasein*), en el mundo, significa que somos existencia arrojada a una continua comprensión, a una “oscilación perpetua” de proyecciones mediadas por nuestro lenguaje. “Y veo, en la relación de toda comprensión al lenguaje, la manera en la cual se ensancha la conciencia de la productividad histórica.” (Gadmer, 2007^a, p. 116). Finaliza con estas palabras, el esfuerzo gadameriano en su obra sobre la conciencia histórica. Sin embargo, debemos observar el señalamiento de Vattimo, sobre la impronta de Heidegger, sobre la primacía del lenguaje en torno al ser: “Generalmente se admite que Heidegger sienta las bases de la ontología hermenéutica por cuanto afirma la conexión-casi la identificación – de ser y lenguaje.” (Vattimo, 2007, p. 103).

Siguiendo esta matriz epistemológica, podemos comprender e interpretar nuestra triadicidad en cuestión, sobre la reflexión pedagógica imbricada en una cultura cada vez enmarcada en una tecnosfera digital que anega los entornos comunicacionales con un novísimo lenguaje electrónico. Una sintaxis multimedial que va modelando los nuevos escenarios subjetivos, intersubjetivos, grupales, institucionales y globalizados que interaccionan en el ciberespacio. La humanidad se constriñe cada vez más en una interconexión y planetaria. Articular estas tres dimensiones del espíritu, nos dará algunas proyecciones teóricas sobre el pensamiento reflexivo pedagógico, siempre complejo, siempre histórico-ideológico, para una posible racionalización y comprensión. Así pues, llevaríamos a cabo la labor de repensar la educación como ejercicio de nuestra conciencia histórica para lograr la formación del espíritu humano que busca la autoconciencia y la libertad.

2.1 LINGUISTICIDAD Y CULTURA

La *interpretación* pasa a ser una categoría medular en el pensamiento gadameriano y es de suma importancia para las ciencias del espíritu. Interpretamos contextos históricos, textos, obras de arte, películas, ideologías, discursos, mundos de vida, prácticas educativas, políticas sociales, imágenes, contextos comunicativos, mundos circundantes, la cultura tecnológica también como cibercultura. Es aquí donde se revela la “universalidad” de la experiencia hermenéutica, en el sentido que la comprensión va ligada al lenguaje en cuanto y en tanto el lenguaje es el hilo conductor de nuestra experiencia en el mundo.

Gadamer ha señalado en el capítulo “La universalidad del problema hermenéutico”, que la comprensión va ligada al lenguaje y por esta vía toda la experiencia del mundo es traducible e interpretable en el lenguaje. Y nos argumenta:

La auténtica coordinación de los seres humanos se produce se produce como resultado de ser cada cual una especie de círculo lingüístico y de que estos círculos se tocan y se amalgaman constantemente. Lo que así se realiza es siempre el lenguaje, con su vocabulario y su gramática, como antes y ahora, y nunca sin la inagotabilidad interna del diálogo que éste pone en marcha entre cada hablante y su interlocutor. Tal es la dimensión fundamental de lo hermenéutico. (Gadamer, 2007b, p.224).

Habermas en su “Lógica de las ciencias sociales” había cuestionado esa pretensión de “universalidad de la comprensión hermenéutica”, en tanto, no es posible comprender ciertos contextos científicos y culturales a través del lenguaje en virtud de la naturaleza de signos

lingüísticos demasiados técnicos y complejos, y por tanto inaccesibles al lenguaje natural, como los son las abstracciones matemáticas y científicas. Tal es la tarea de la hermenéutica filosófica, consistiría en detectar toda la cultura humana en todas sus manifestaciones, “desde la comunicación interpersonal hasta la manipulación social”, entre otras formas, para comprender e interpretar su relevancia. Esta tarea de interpretar el orden y azar ontológico pasa necesariamente por la lingüisticidad como vehículo de toda comprensión e interpretación de la experiencia. Esto es fundamental en Gadamer, quien ha hecho una densa exposición en su exposición III en “Verdad y Método I” *El lenguaje como hilo conductor del giro ontológico de la hermenéutica*. Su argumento acerca de lo imprescindible del lenguaje, sin el cual no tendríamos mundo. Siguiendo la cita de Schleiermacher que usó como epílogo acerca del capítulo, *El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica: Todo lo que hay que suponer en la hermenéutica es únicamente lenguaje*.

Hay que destacar que toda interpretación no se da sin mediación. Toda interpretación como había señalado Nietzsche un siglo antes es consecuencia de las configuraciones ideológicas, lo que significa que su “sentido verdadero o real no nos llega más que asimilado y deformado por las ideologías. De hecho, la metodología moderna de nuestras ciencias filológicas e históricas corresponde exactamente a esta concepción nietzscheana.” (Gadamer, 2007a, p. 44). Es decir, el gran sistema simbólico de la cultura codifica y condiciona nuestra matriz lingüística y por tanto nuestros significantes de nuestros mundos de vida.

Esta aseveración nos lleva al escrutinio de otra noción central de la hermenéutica que tiene que ver con el *círculo hermenéutico*. Ella estriba, en que toda comprensión comienza con una *precomprensión* que la antecede, puesto que al acercarnos al texto ya tenemos una proyección del todo, en virtud, de que tenemos unas expectativas, unos prejuicios que preconfiguran el texto o cualquier referencia cultural. En la medida que vamos penetrando en el sentido del texto vamos reconstruyendo un horizonte de sentido, para ir adecuando nuestra comprensión en una continua reproyección del texto, de poner nuestro propio sentido a la cosa.

En el siglo XIX, Charles Tylor, en “Culturas primitivas” de 1871, perteneciente a la época fundacional de la antropología evolucionista, establece una definición vertebral de cultura, que se ha conservado esencialmente hasta nuestros días: “Un todo complejo, que incluye el conocimiento, creencias, arte, moral, leyes y costumbres, así como cualquier otra habilidad o hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad.” (Tejera, 1999, p.8). En el siglo XX, Leslie White, introduce la dimensión tecnológica como motor modificante de la cultura. Introduce una nueva concepción al señalar que la cultura es una construcción simbólica, y por ende el hombre es el “único ser viviente capaz de generar símbolos.” (Tejera, 1999, p.37). Y que esa simbolización pasa necesariamente desde la articulación del lenguaje. Nuestra existencia imbricada en este andamiaje simbólico, en un incesante transitar interrogativo desde el lenguaje en la búsqueda de resolver el problema de la vida. Vivimos entramados en el libre albedrío de elecciones simbólicas desde nuestro sentido histórico avizorando y proyectando continuamente nuestro “estar en el mundo”. Desde nuestras expectativas, desde nuestros referentes y esquemas previos de los cuales partimos para continuar elaborando nuevos proyectos desde nuestra comprensión de la cultura. Gadamer señala: “Y es todo este constante reprojectar, en el cual consiste el movimiento de sentido del comprender e interpretar, lo que constituye el proceso que describe Heidegger.” (Gadamer, 2007b, p. 333).

Tugendhat, reivindica una antropología filosófica que desplace a la metafísica como el saber fundamental de la reflexión sobre lo humano. La antropología filosófica, se remonta a las reflexiones de Sócrates y Kant: en la antigua sentencia del “conócete a ti mismo” y en las preguntas kantianas, ¿qué puedo conocer? ¿Qué puedo hacer? y ¿qué puedo esperar? Estas interrogantes, nos llevan ineludiblemente a la pregunta fundamental de toda filosofía y que en última instancia su ámbito más natural, es antropológica, a saber que la pregunta ¿qué es el hombre?, está imbricada en

la capacidad proposicional del lenguaje como rasgo inherentemente humano, en el sentido que el hombre es el único ser que pregunta por razones y es capaz de someter a escrutinio la tradición como historia y cultura. Es decir, su racionalidad consiste, en la pregunta aristotélica de cavilar continuamente sobre lo es bueno y lo que le conviene. En este aspecto, es esencialmente un ser de comprensión. En Tugendhat, el lenguaje ocupa un lugar vertebral en la comprensión del ser humano como actividad reflexiva y autoconsciente. Es decir, la libertad y la capacidad de autoconsciencia de inquirir sobre el mundo es fundamentalmente una inmediata consecuencia de la posesión del lenguaje. Así, según este filósofo:

Si se tomase la libertad o la autoconsciencia como aspecto central del ser humano, como lo han hecho algunos representantes de la antropología filosófica del siglo XX, no se entendería su función, de modo que estos rasgos se deben entender como fundados a su vez en el lenguaje como rasgo clave. (Tugendhat, 2008, p.26).

Una antropología filosófica centraría su reflexión sobre lo humano y la cultura desde el “mismo”, como estructura necesaria para comprender las demás culturas. Se distancia de la antropología cultural porque pone el acento en la autocompresión del ser humano en vez de ver la “otredad” como tercera persona. Esto es el estudio de las culturas como alteridades que deben ser descritas objetivamente como totalidades simbólicas. La antropología filosófica apunta a la comprensión autoreflexiva para comprender otros mundos de vida: y esta comprensión solo es posible en el diálogo y fusión de horizontes con la otredad. Solo así nos vamos constituyendo continuamente en la amalgama simbólica del lenguaje de la multiculturalidad amplificada en sociedades informatizadas.

2.2 HERMENÉUTICA Y *BILDUNG*

Partiendo de la categoría de la *historia efectual* o de conciencia histórica podemos conjeturar un pensamiento hermenéutico-pedagógico como pensamiento reflexivo de la tradición educativa, de la simbología de la cultura imperante, de las instituciones y sistemas educativos, de los estilos de enseñanza que han constituido la historia de la educación en las formas comunicativas de los entornos sociales. La Pedagogía, también como ciencia del espíritu, interroga de manera crítica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, la Pedagogía interpreta rasgos inherentemente institucionales, culturales, vivenciales e históricos del quehacer educativo para redimensionar su pensamiento y su praxis. Podemos afirmar que la investigación pedagógica, es una interpretación de un fenómeno cultural producto de la reflexión de su historicidad implícita. Implica la crítica sobre los procesos de “formación” que es la concepción pedagógica que asumimos en esta investigación siguiendo la significación alemana de *bildung*.

En esta investigación y para efectos de una hermeneia, usaremos la formación en sentido gadameriano, como concepto básico del humanismo que viene transitando su herencia desde la mística medieval. Gadamer refiere a Wilhelm von Humboldt quien define la “*bildung*”, con una acepción distinta a la de cultura, señalando:

Pero cuando en nuestra lengua decimos ‘formación’ nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter. (Gadamer, 2007b, p. 39).

La formación del espíritu subjetivo en Hegel, va transitando desde un estado de naturaleza, de la singularidad “borrosa” hacia su formación integral que se construye a partir de la reflexión y de su autoconsciencia. Esta concepción, se separa del concepto de instrucción, capacitación en el sentido de adquirir competencias y destrezas determinadas con fines prácticos y utilitarios. La formación está imbricada en la cultura como sistema de símbolos propios de una sociedad

particular. La Pedagogía tendría entonces la función de investigar las formas adecuadas para organizar e implementar la apropiación de los individuos los contenidos simbólicos-históricos de la tradición. El sujeto histórico se va modelando en tanto que “*bildung*” histórica, esto es, como configurándose continuamente en la cultura.

La formación es apropiación, conservación y construcción de la tradición histórica a través de la comprensión e interpretación de la simbología social-cultural. Así, entonces: “formación es un concepto genuinamente histórico, y precisamente de este carácter histórico de la conservación es de lo que se trata en la comprensión de las ciencias del espíritu.” (Gadamer, 2007b, p.40).

Es preciso señalar, la acotación que hace Gadamer sobre el tratamiento extensivo que hace Hegel de la *Bildung*, como categoría vertebral de la constitución de la Filosofía, como la “la condición de su existencia” Esta afirmación también es coextensiva a las ciencias del espíritu, en el sentido que toda teorización científico social o del espíritu parte de una apropiación, conservación e interpretación de la cultura. Gadamer, considera que Hegel ha desarrollado mejor la noción de formación: “La esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general. El que se abandona a la particularidad es inculto; por ejemplo el que cede a ciega sin consideración ni medida.” (Gadamer, 2007b, p.41). Considerando la premisa de una autoconciencia como momento de formación humana, que es volverse a “si mismo” desde la apropiación reflexiva del trabajo, diremos que las interpretaciones pedagógicas son relativas a la autoconciencia que hacemos de la práctica educativa y de “historicidad de todo presente”. Siendo las interpretaciones de las ciencias del espíritu condicionadas por el sentido histórico, podemos inferir el carácter provisional e inconcluso de las reflexiones hermenéuticas sobre los fenómenos sociales.

La comprensión de la teoría y práctica pedagógica encuentra aquí una ruta cognoscitiva, en el entendido que los fenómenos educativos son procesos que requieren de una autoconciencia y ello implica una re-proyección continua de sentidos, de adecuaciones necesarias, de actualizaciones teóricas. Regresamos al punto de inicio de la comprensión para encontrarnos con otro sentido, el de la interpretación como tarea recurrente de la comprensión. El diálogo del “yo” con el “tu” del texto, de la tradición, de las instituciones, de las acciones sociales es la posibilidad de dejarnos que el texto nos diga algo, nos acontezca. No de manera neutra sino reflexiva. “Una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad del texto.” (Gadamer, 2007b, p.335).

La tarea de la pedagogía es escuchar, dejarse imprimir por la otredad en la preeminencia de lo dado, en la búsqueda de su sentido a partir de la *fusión de horizontes* entre el pedagogo y el fenómeno educativo. La actividad pedagógica se convierta en una dialógica-experiencial, desde los conocimientos previos dados en los *prejuicios* prefiguran nuestras continuas proyecciones. Aquí la noción de prejuicio tiene una capacidad estructurante, es decir, el prejuicio en sentido positivo. Fusión de horizontes y prejuicios son categorías vertebrales en la racionalidad hermenéutica.

Cuando Gadamer rescata el carácter dialéctico de la experiencia, nos da las coordenadas para comprender e interpretar que los procesos de formación del individuo están constreñidos a su horizonte histórico del espíritu universal. Este carácter lo hereda de la concepción hegeliana de dialéctica como aquel movimiento de la conciencia que tiene certeza de si-misma cuando aprehende al objeto. Es decir, la conciencia que regresa a si-misma luego de su encuentro con la otredad, de su experiencia con lo otro. Así el hombre que se forma debe transitar el camino de su alma bella e instintiva para incorporarse a las esferas de las realizaciones de la cultura. En Hegel leemos sobre *la formación del individuo* lo siguiente:

La tarea de conducir al individuo desde su punto de vista informe hasta el saber, había que tomarla de su sentido general, considerando en su formación cultural al individuo universal, al espíritu autoconciente mismo. (...) También el individuo singular tiene que recorrer, en cuanto a su contenido, las fases de formación del espíritu universal. (Hegel, 1988, p. 21).

Esta autoconciencia desde el punto de vista de la Bildung es reconocimiento del “sí mismo” en la tradición, en la cultura, en la historia. La apropiación de la cultura es formación que surge de la autoconciencia. Gadamer nos aclara: “La formación no debe entenderse sólo como el proceso que realiza el ascenso histórico del espíritu a lo general, sino también como elemento dentro del cual se mueve quien se ha formado de este modo.” (Gadamer, 2007b, p.43).

Por ello, el trabajo educativo, como actividad para el logro de la formación, acontece en la autoconciencia de los individuos, en la apropiación de las realizaciones de la cultura para el reconocimiento de su historicidad y de su finitud. Desde ese prisma, la formación como desarrollo de la moral y el carácter hará seres críticos y reflexivos conscientes de la relatividad de la cultura y de la historicidad de la comprensión e interpretación de la alteridad. Y, por otra parte, la autoconciencia pedagógica se asumirá también como comprensión relativa al horizonte socio-cultural de la cuál emerge. La construcción de enunciados pedagógicos debe ser el resultado de la experiencia efectiva tanto de sus teorías como de su práctica. Interpretando y adecuando las palabras de Gadamer, la Pedagogía tiene el “privilegio” y el compromiso de asumir la historicidad de toda la semiosfera socio-cultural actual y que sus interpretaciones teórico-prácticas están condicionadas a una *reproyección* continua e inacabada de sentidos históricos. Es decir, una ciencia del espíritu siempre inconclusa y en constante dialéctica con la alteridad.

2.3.- UN ACERCAMIENTO A LA BILDUNG DEL SIGLO XXI

Sevillano, advierte que, el concepto de formación en la actualidad no tiene una definición precisa, señalando que hubo más de 300 nuevas aportaciones para redimensionar el concepto a raíz del descredito y perdida de vigencia del concepto. Sin embargo, la formación como noción ha adquirido diferentes matices que varían desde las nociones tradicionales hasta las nociones posmodernas. Vinculada siempre a los altos ideales y a la ética se deslinda las significantes educación e instrucción. En tiempos postindustriales los sistemas educativos han venido configurándose a tono con los fines de la ideología económica. Se forma para el mercado, para la competencia, para las empresas exitosas, para el prestigio social. En este contexto, la formación se resemantiza en términos de calidad, eficiencia, eficacia, productividad y marketing. La sentencia de Martin Alcázar es muy clara:

La formación en el ámbito pedagógico y formación en el marco de la empresa ni son, ni significan lo mismo. En el marco de las empresas la formación pierde sus notas de individualidad, eticidad y libertad para cobrar una dimensión instrumental. Si la formación es el fin para la educación, para la economía de las organizaciones es medio. (Cfr. Sevillano, 2005, p. 47).

La educación tecno-instrumental orientada hacia el mercado de trabajo tiende cada vez más a ser el fin preponderante. La tendencia es a desechar de los currículos de educación las asignaturas humanísticas y privilegiar la instrucción tecnológica para satisfacer los nuevos nichos del mercado tecnológico que redimensionan continuamente el mercado de consumo. El paralelismo entre bildung vs. Ilustración y bildung vs. Cibercultura, doscientos años después cobra mayor significación en la actualidad. La formación en sus concepciones más elaboradas, es decir, en las significaciones del neohumanismo alemán, sobrepasaban en mucho a los alcances de la ilustración como mero desarrollo informativo, educativo e intelectual. La formación comprendía un ideal más alto de humanidad pues ella entamaba una elevación del espíritu, el carácter vinculado a la libertad más excelsa. Von Ungern-Sterberg en 1785 había señalado: “La auténtica formación no es posible sin un grado de ilustración; esta última, por el contrario, está desafortunadamente apartada frecuentemente de toda formación.” (Vierhaus, 2002, p.21).

En ese sentido, podemos extrapolar esta reflexión en como la sociedad red, una especie de hiperilustración diseminada planetariamente, emitiendo descomunamente millones de bytes de información a velocidades vertiginosas en todo el espectro de la red mundial de dispositivos electrónicos. Ella ejerce su influjo simbólico con toda su carga cultural e ideológica. Sin embargo, los procesos de formación de las subjetividades planetarias parecen perderse en un ciberespacio inconmensurable. En medio de este laberinto informacional y comunicacional, se dificulta elevar nuestros caracteres y nuestros espíritus hacia la libertad plena que daría una noción de *bildung* para el cibernauta. Esto es, el ciberespacio, como medio electrónico-antropológico de formación humanística. La información no es exactamente comunicación ni mucho menos formación.

La dispersión y avasallamiento simbólico es un rasgo característico del ciberespacio. Una sobre información caótica e indiscriminada se vierte rauda en el ciberespacio. Volviendo de nuevo al debate pedagógico que se desarrolló en el decenio de los setentas del siglo XVIII en la Alemania ilustrada nos da pistas sobre nuestro paralelismo en torno al concepto de formación. Posselt en 1795, citado por Vierhaus nos dice:

La formación externa del hombre (...) sin una forma interior es simple brillo; la formación del gusto sin la formación del corazón es simple cultura; la formación del entendimiento sin la formación del corazón y del gusto es simple ilustración. (Vierhaus, 2002, p.41).

Análogamente diremos dos siglos después, que las competencias tecnológicas y las actualizaciones de la cultura postindustrial en la sociedad red sin autoconciencia, sin reflexión crítica es solo un cascarón pulimentado. Las expresiones estéticas sin sentimientos son pura cultura masificada y la sociedad de la información sin corazón es solo un gran circo electrónico universal de variedades. Humboldt, nos advertía en 1796, de las perversiones de la ilustración al desvincularse de la formación moral del espíritu y señalar que, la ley natural solo asumía la formación que “la que procede de cada individuo desde adentro (...) Sólo el despotismo exige autómatas; y los sacerdotes y levitas son insensibles de hacer de sí mismos un hombre” (Vierhaus, 2002, p. 22). La exacerbación de la racionalidad tecno-instrumental en el contexto de la cuarta revolución industrial 2.0 o sociedad red, ha hecho realidad el profético señalamiento de Humboldt de exigir autómatas a las millones de personas incorporadas a la cibercultura. Una caótica ilustración digitalizada en el ciberespacio desprovista de orientación ético-reflexiva y pedagógica que forme la interioridad de los cibernautas. Navegamos hacia la homogeneización de los mundos de vida producidos por estereotipos culturales del marketing y consumo digital. Las redes sociales se ha convertido en la referencia comunicativa que impone la “agenda setting”, se abre un culto a las tendencias de los mensajes locales y mundiales de los protagonistas de moda como voceros de la cibercultura. La hiperconexión obsesiva desde estas redes genera nuevas patologías comunicacionales que van desde trastornos subjetivos hasta la sincronización colectiva de los miedos, incertidumbres y estremecimientos planetarios (Virilio). Además, tendemos hacia el aplanamiento cultural que genera las estandarizaciones de los formatos digitales, los protocolos y las redes sociales, los estereotipos culturales, como producto de la deslocalización de los mundos de vida de sus entornos geográficos. La formación como el *thelos* de la educación, depende cada vez más de la semiosfera cultural del ciberespacio y en consecuencia hacia una neocolonización de los mundos de vida.

En este contexto mundializado de codificación simbólica masificada electrónicamente, es pertinente señalar, las incertidumbres causadas por una cultura difuminada en millones de referentes, deslocalizada y en constante cambio. La liquidez es el rasgo de la actual modernidad, siguiendo la reflexión sociológica de Zigmunt Bauman:

Para sintetizar, la cultura de la modernidad líquida ya no tiene un “populacho” que ilustrar y ennoblecer, sino clientes que seducir. En contraste con la ilustración y el ennoblecimiento, la seducción no es una tarea única, que se lleva a cabo de una vez para siempre, sino una actividad que se prolonga de forma indefinida. La función de la

cultura no es satisfacer necesidades existentes sino en crear necesidades nuevas, mientras se mantienen aquellas que ya están afianzadas o permanentemente insatisfechas. (Cfr. Bauman, 2013, p.21).

Los retos que se avizoran para una formación del siglo XXI, adquiere en el contexto de la sociedad red, un nuevo cariz en virtud de los nuevos retos emergentes a los que se enfrenta la civilización posindustrial o de la cuarta revolución industrial 2.0. La incommensurable red de comunicación constituye una cibercultura que ha ido enseñoreándose de los mundos de vida y subjetividades. Un nuevo campo antropológico digital de nuevos signos crece algebráicamente con carácter planetario en la gran red mundial; las sociedades aplanan el espacio-tiempo de las interacciones simbólicas en un tráfico incommensurable de cultura universal. La cultura comprendida como el producto natural de las realizaciones humanas se desplaza digitalmente en un convulso y vertiginoso océano semiótico modificando la economía, la sociedad, el arte, la ciencia, la historia, la religión, el lenguaje y la comunicación en formato de consumibles. La generación de la cultura del consumo digital ya está entre nosotros.

3. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación ha transitado la modalidad de los estudios teóricos como forma de la investigación documental. Es la articulación de argumentos teórico-reflexivos sobre las proposiciones teórico-pedagógica de los autores consultados. Esto que toda la información se extrae de textos bibliográficos y electrónicos. El enfoque epistemológico surge de la corriente hermenéutica filosófica crítica. Es decir, se construye a partir de la “fusión de horizontes” del investigador y los textos citados. En ello, interviene el sentido histórico del investigador, configurado por la carga cultural, histórica y filosófica en la comprensión-interpretación de los textos. Esto significa que no hay conclusiones definitivas en la investigación de las ciencias humanas por tener un carácter multidimensional y subjetivo. El trabajo está apegado a las normas de ordenamiento bibliográfico y estilo de esta ponencia internacional de Educación.

4. AL CIERRE: REFLEXIONES EN MODO DE COMPRENSIÓN-INTERPRETACIÓN

Siendo coherentes con la metódica de la hermenéutica filosófica crítica, debemos decir que no existen conclusiones definitivas ni finales en virtud de las continuas actualizaciones de nuestra autoconciencia, de nuestras interpretaciones, de nuestras re-proyecciones continuas sobre un mundo cambiante e inestable. Los sentidos históricos son poderosas olas del océano de la cultura universal, y sobre ellas debemos surfear para comprender las fuerzas histórico-sociales que las provocan. En este sentido, las comprensiones-interpretaciones de la investigación solo es una actualización de nuestra conciencia histórica, producto de las concatenaciones sutiles y misteriosas del azar ontológico del mundo. Nuestras comprensiones son el “privilegio del hombre moderno” de nuestra conciencia histórica y “de la relatividad de todas las opiniones” como claramente sentenciaría Gadamer. En consecuencia, fruto de esas fusiones de horizontes que nos da la cultura universal podemos elaborar algunas comprensiones-interpretaciones actualizadas. Y cuando agregamos interpretaciones “*auslegung*”, seguimos la máxima de Heidegger en “*Ser y tiempo*”, de la apertura de nuevas “posibilidades proyectadas en el comprender”, nuevos proyectos. Leamos:

- ❖ La pregunta fundamental de la filosofía antropológica, ¿qué es el hombre?, reviste ahora de un ropaje electrónico que trastoca su espacialidad geográfica y su temporalidad. La conectividad e interactividad en tiempo real introduce otro nivel de comunicación, la planetariedad de los mundos de vida. La inusitada red con su novedoso “*sensorium*” ha modificado sustancialmente las formas de socialización. Estamos ante un nuevo escenario

formativo espiritual abismante que puede enfrentar tanto la homogeneidad y totalitarismo cultural como albergar la multiplicidad cultural. Se vislumbra el reto de la formación del cibernauta que despliega sus sentidos en una semiosfera digital mundializada. Un nuevo mundo virtual se nos presenta con su carga simbólica. El ciberespacio es el aula virtual de los millones de sujetos que tienen la posibilidad de interactuar en tiempo real en un intercambio inusitado e insólito de textos, imágenes, videos y sonoridades del ciberespacio. Un inmenso intercambio de saberes, conocimientos y valores devenidos en una estructura digital.

- ❖ Es un imperativo pedagógico la comprensión-interpretación de la formación en el sentido de la *bildung*, a la luz de las culturas digitalizadas. Y si las culturas son la expresión del trabajo material y subjetivo de los hombres, debemos comprender la formación en términos de su conciencia histórica. La formación como proceso histórico que requiere de un desarrollo en el tiempo en el cual el pasado se proyecta hacia el presente modelando las expresiones subjetivas y objetivas de la cultura. La formación se realiza en el horizonte existencial de los sujetos con su cultura, en una relación “onto-dialógica”; es la dialéctica comunicacional del “yo” con “el mundo” en sentido gadameriano, interpretaba Moratalla en su introducción a Gadamer. “Pero el diálogo no era únicamente el modo en que se reconstruía la hermenéutica, sino el horizonte existencial desde el que se hace inteligible la comunicación humana y sus realizaciones culturales.” (Gadamer, 2007a, p.19). De allí que, una cultura mundializada en redes configura una formación particularizada desarrolla otras sensibilidades, otros caracteres, otras visiones, otros valores. Una subjetividad que se vierte en el ciberespacio en el trastocamiento del relieve natural de la comunicación; interconectados a otras subjetividades presentes virtualmente pero separados geográficamente. Desterritorialización, deslocalización de los espacios naturales, el gran teatro del mundo se instala en nuestros monitores. El espacio antropológico digital, “dependiente de las técnicas, de las significaciones, lenguaje, la cultura, las convenciones, las representaciones y las emociones humanas.” (Levy, 2007, p. 15).
- ❖ La cultura y por tanto la formación de los sujetos no están desvinculados de los entornos materiales, es decir, la tecnosfera digital en continua novedad y sofisticación, va modelando las prácticas culturales. Siguiendo las tesis de la antropología estructural y de la semiótica, la cultura es un sistema de comunicaciones, y ella, cobra un carácter universal en las raudas autopistas del ciberespacio. (Lévi-Strauss y Eco). El hombre, único ser que construye símbolos ahora es capaz de diseminarlos instantáneamente en todo el orbe digitalizado. Una sincronización comunicacional nos constriñe a estar expuestos a la contingencia mundial en tiempo real, con sus crisis políticas, tragedias e incertidumbres planetarias. La aldea global digital llegó de manera inédita y avasallante.
- ❖ La entronización de la sociedad red con sus tecnologías trajo consigo también sus patologías; dependencia obsesiva a los diversos *gadgets* electrónicos, terrorismo virtual, aislamiento familia y social, desvinculación afectiva de la otredad, desconcentración laboral entre otras afecciones. La pregunta necesaria apunta a tipo de formación surge de semejante contexto histórico. ¿Qué sensibilidades y caracteres puede generar una cibercultura? La “resistencia de la tierra” siempre ofrece rutas de escape, la formación posthumanística en la sociedad red se atrinchera ahora en el ciberespacio. La educación como vehículo de la formación deberá articularse desde el laberinto digital y caos civilizatorio, con sus problemas globales. Innovando las formas comunicativas para sensibilizar un cibernauta perdido en la semiosis virtual.
- ❖ Es clara la lucha de concepciones históricas sobre el papel fundamental de la educación en las sociedades informatizadas. Tenemos que asumir una postura armónica y equilibrada sobre la formación de los sujetos históricos. No se trata del dilema de que si formamos para el mercado, el consumo y el individualismo, o formamos para una vida integral sensibilizada en valores humanísticos. No se trata de anular los saberes procedimentales

tecno-instrumentales, que son en definitiva una nueva “*koiné*” electrónica, necesaria para los emergentes trabajos en red, pero ello no debe constituir el centro gravitacional de lo humano. La autoconciencia planetaria, la sensibilidad estético-humanística, el desarrollo de la subjetividad plena, la conciencia - son ejes potenciales para la construcción de una formación posthumanista como reacción a los símbolos y valores del individualismo y el culto al dios del *marketing*.

- ❖ La formación recobra hoy más que nunca su semántica decimonónica, esto es, la formación en definitiva de un sujeto histórico sensible y ennoblecido. En definitiva, la formación para una humanidad inagotada, inacabada, en constante autoconciencia de su cultura, pero a la vez excelsa y sensible.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. FCE, México.
- Gadamer, H-G. (2007b). *El problema de la conciencia histórica*. Tecnos, Madrid.
- Gadamer, H-G. (2007b). *Verdad y método I y II*. Ediciones Sígueme. Salamanca.
- Heidegger, M. (2012) *Ser y tiempo*. Madrid, Trotta.
- Levy, Pierre (2007). CIBERCULTURA. *Informe al Consejo de Europa. SSTC (Sistemas sociotecnoculturales)*. Disponible en línea: <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/levy-p-1997-cibercultura.pdf>
- Tejera, H. (1999). *La antropología.*, Tercer milenio. Consejo nacional para las artes y la cultura. México.
- Tugendhat, E. (2008). *Antropología en vez de metafísica*. Gedisa, Barcelona.
- Vattimo, G. (2007). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Gedisa. Barcelona.
- Vierhaus, R. (2002). Formación (*bildung*). Separata. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XIV No.33 Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

LOS NIÑOS “ANORMALES”. HABLAS, JUGUETES Y LÁGRIMAS EN LA ESCUELA DE LOS MÁRGENES

Gabriela Valera

Unidad Educativa Estatal “José Rafael Marcano Gil”, Isla de Margarita, Venezuela. gabyforze@hotmail.com

1.- PRESENTACIÓN

El presente trabajo está orientado hacia la presentación de un ejercicio de reflexión crítica sobre la práctica docente en el contexto áulico de la escuela primaria. Así, desde la perspectiva de Foucault, abordaremos las miradas de los “anormales” de un grupo de cinco niños de un aula de tercer grado de una escuela de los márgenes. Niños etiquetados como incapaces, torpes, retrasados, en una palabra anormales, son acompañados desde una práctica pedagógica que se orienta hacia un redescubrimiento y liberación de sus potencialidades creativas, al superar las etiquetas provenientes de la práctica del examen escolar. Finalmente, a través de la narración del mundo de la vida escolar de esos cinco niños es mostrada una opción pedagógica entre hablas, juguetes y lágrimas.

2.- ACERCA DE LOS SUJETOS/OBJETOS DE ESTUDIO: LOS NIÑOS “ANORMALES”.

Geográficamente me ubico en el estado Nueva Esparta, más específicamente en la Isla de Margarita, en el municipio Antolín del Campo, La Rinconada, mi escuela está identificada como Unidad Educativa Estatal “José Rafael Marcano Gil”; en donde me hice cargo del 3er grado de educación primaria, constituido por un total de 23 niños promovidos al grado, y un niño de nuevo ingreso.

Además; dentro de la clase de 24 niños atiendo un grupo considerado como de “anormales”, en términos de Michel Foucault (2007)³², como herramienta de etiquetaje. Este grupo de 8 niños, representó un reto pedagógico, para mí como maestra, y así lo asumí para volcarle a su atención y cuidado, por cuanto el etiquetaje al que había sido sometido los marcaba indeleblemente. Eran considerados como: “casos anormales aislados y sin mayor importancia”. La etiqueta de anormales era conformada mediante las consabidas comparaciones, registros y conductas para corregirlos mediante el castigo y el disciplinamiento, con el fin de hacerlos “normales”. Veamos, a continuación, en qué consistió esta experiencia pedagógica.

3.- LOS NIÑOS “ANORMALES” DESDE LA PERSPECTIVA DE MICHEL FOUCAULT, LA BÚSQUEDA DE UN CAMINO TEÓRICO/CONCEPTUAL PARA UN MEJOR COMPRENDER E INTERPRETAR LA EXPERIENCIA VIVIDA.

Una tesis de Michel Foucault se orienta a presentarnos la categoría de anormales como una herramienta interpretativa de primer orden. De allí que, en cuanto al infante, él parte del lugar mismo de su constitución histórica, genealógica. La reflexión acerca del niño anormal (el niño monstruoso, el niño incorregible) le que permitió la constitución de una ciencia del adulto normal, y el diseño y aplicación de un conjunto de tecnologías de corrección y de readaptación. Es, pues, la categoría de infancia anormal lo que está en el origen de la constitución de un vasto campo disciplinario de corrección, que se articula sobre los saberes de la anormalidad. La genealogía de la

³² Por mencionar únicamente uno de los aspectos en los que se centra el autor francés al analizar la disciplina, inseparable del sistema escolar, y a su multiplicidad de prácticas. (Véase a Foucault, 2007).

educación especial, tomada por caso, nos muestra la constitución inmediata de una sociedad disciplinaria.

Foucault describe la instalación de esta sociedad en las prisiones, los cuarteles, los talleres, las escuelas, que busca los medios para un control permanentemente más racional de la población, con miras a aumentar su producción. Entonces, no se trata tanto de un poder centralizado (la soberanía política tradicional), sino de un poder difuso, presente en el conjunto de la sociedad. De este modo, la disciplina en la escuela no es más que un aspecto de un esquema social disciplinario más vasto. En ese sentido, es necesario hablar de una sociedad disciplinaria a partir del siglo XVII, que sustituye a la vieja sociedad de soberanía, así como el poder de la norma al de la ley. La disciplina se convierte en el paradigma de toda una sociedad. (Cfr. Foucault, 1992, p. 140). Pero la disciplina escolar parece haber sido primera, para extenderse luego a los hospitales y al ejército. Para Foucault, la primera institución disciplinaria fue el colegio clásico (Cfr. Vandewalle, 2010, p. 205).

Foucault describió minuciosamente esas disciplinas en *Vigilar y castigar* (Foucault, 1992). Así, la arquitectura de las escuelas, las teorías educativas, los reglamentos internos (de la escuela militar, de los establecimientos educativos para especiales, de las escuelas cristianas y de los colegios) muestran la instalación de un verdadero cuadriculamiento del espacio y del tiempo pedagógico, que busca aumentar la capacidad para aprender. La escuela se vuelve entonces una verdadera máquina de enseñar. Ese mecanismo de la disciplina escolar se aplica ante todo al cuerpo, en la medida en que el objeto de la disciplina es enderezar las posturas, volver dóciles y productivos a los cuerpos (Cfr. Vandewalle, 2010, p.206).

La pedagogía es un arte del espacio y del tiempo. El cuadriculamiento del tiempo permitirá el control de la actividad. En efecto, se trata de recortar el tiempo, de establecer ritmos, regular los ciclos de repetición. El tiempo escolar debe ser íntegramente útil. Para esto, es necesario elaborar el acto de manera temporal, constituir esquemas anatomo-cronológicos del comportamiento, regulando la distribución de los gestos, las posturas del cuerpo, como en el acto de escritura, los cuadernos de caligrafía son un ejemplo de ello. Organizar la escuela es recortar el tiempo del aprendizaje en estadios, como el horario escolar o como las siete fases de la lectura en una pedagogía analítica. Entonces, el tiempo del aprendizaje se vuelve capitalizable (Cfr. Vandewalle, 2010, p. 206).

Se trata, en efecto, de componer las fuerzas en una relojería compleja, cuyo modelo para Foucault es la escuela mutua. Ésta prescribe a los mejores estudiantes funciones de vigilancia, de control del trabajo, con el fin de ocupar permanentemente a todos los estudiantes. Este monitoreo pedagógico permite aumentar las capacidades de aprendizaje (el estudiante vigilante, oficial, intendente, decurión que hace recitar las lecciones). (Vandewalle, 2010).

El espacio pedagógico está saturado de signos que regulan la productividad del aprendizaje. El poder pedagógico supone, así, a la vez, un esquematismo (agregar una diversidad de comportamientos a la unidad de un aprendizaje útil) y una capacidad analítica de diferenciación (identificar cada término de esta multiplicidad, asignarle un lugar, un rango, un valor). Las técnicas educativas deben reunir las fuerzas y sumarlas a la unidad de una misma productividad. Y, simultáneamente, identificarlas, singularizarlas, al mejor estilo de una factoría. (Vandewalle, 2010).

Para un poder pedagógico analítico que quiere diferenciar y medir los valores, las capacidades o, al contrario, identificar los casos anormales, siempre se trata de sancionar o de gratificar.

El examen, para Foucault, “establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad (...) la superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible”.

En el ámbito escolar irrumpe la figura del examen. Acompaña a los individuos también fuera de las puertas de la escuela, pero tiene en aquélla su campo semántico específico y “natural”. “...la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza (...) una comparación perpetua de cada cual con todos, que permite a la vez medir y sancionar (Cfr. Foucault, 1992, p. 185).

La pedagogía es ciencia del espacio y del tiempo escolar. El tiempo escolar debe ser íntegramente útil. Esta ciencia del tiempo y del espacio escolar se acompaña con una dinámica. Se trata, en efecto, de componer las fuerzas, cuyo modelo para Foucault es la escuela mutua. Ésta prescribe vigilancia, control del trabajo, con el fin de ocupar permanentemente a todos los estudiantes. Este monitoreo pedagógico permite aumentar las capacidades de aprendizaje. La meta es imponer un estilo de conducta, un conjunto de hábitos escolares que constituya el oficio de estudiante. Por eso, es necesario que aparezca una semiología del acto de enseñanza que defina un código de señales (sonrisas, miradas, aplausos) destinado a desatar los comportamientos y a regularlos (Cfr. Foucault, 1992, p.185-191).

El espacio pedagógico está saturado de signos que regulan la productividad del aprendizaje. El poder pedagógico supone, así, a la vez, un esquematismo (agregar una diversidad de comportamientos a la unidad de un aprendizaje útil) y una capacidad analítica de diferenciación (identificar cada término de esta multiplicidad, asignarle un lugar, un rango, un valor). Las técnicas educativas deben reunir las fuerzas y sumarlas a la unidad de una misma productividad. La relación de cada niño con el saber, con el saber hacer, con el saber ser, justifica una penalización normalizadora. Toda desviación de la norma del aprendizaje o a la regla puede ser objeto de una sanción (Urraco y Nogales, 2013). Los niños de mi clase, los normales y los anormales, así habían sido sometidos en el espacio tiempo escolar.

Para un poder pedagógico analítico que quiere diferenciar y medir los valores, las capacidades o, al contrario, identificar los casos anormales, siempre se trata de sancionar o de gratificar. La escuela comienza por ser un lugar de educación más que de instrucción. Su apuesta primera es el ser (no aislarse de las reglas) más que el saber. Normalizar es la consigna, someter los alumnos a la regla, a la norma establecida, considerada la legal, la establecida, mas no la justa.

Foucault muestra cómo las conductas más sostenidas en lo cotidiano, fueron el objeto de una atención particular. El cuadriculamiento educativo debe evidenciar los desvíos más ínfimos de la norma. El conjunto de estas tecnologías correctivas supone la constitución de un espacio disciplinario de visibilidad donde la menor anomalía pueda ser acorralada, juzgada, evaluada. En suma, una norma, una regla, es lo que sirve para conceder derecho, para corregir, para enderezar. La norma supone la anterioridad de una diferencia, de una infracción, de una irregularidad. Así, la anomalía es etimológicamente lo que presenta una aspereza, una irregularidad, en resumen, lo que no está liso. En ese sentido, “lo normal no es un concepto estático o pacífico, sino un concepto dinámico y polémico” (Cfr. Canguilhem, 1988, p. 186).

Como proceso de enderezamiento y de corrección, la normalización es fundamentalmente polémica. De manera lógica, la norma es primera; pero existencialmente, lo primero es la irregularidad. Pues la vida supone una desviación posible respecto a la regla, la posibilidad de desviarse. Históricamente, la figura del niño anormal se inscribe en ese dispositivo de normalización. La figura del niño anormal se halla así en el corazón de esta tecnología disciplinaria de la normalidad (Cfr. Canguilhem, 1988, p. 197). Por esta línea ¿recta? u horizontal de nivelación tuvieron que atravesar los alumnos de mi clase en los grados anteriores. Para así “ponerlos derechos”, decía una colega de mi escuela.

Educar, por tanto, pareciera sinónimo de disciplinar; por ello, la historia de la disciplina escolar presenta un magnífico caso para adelantar en el conocimiento de los procedimientos de vigilancia, control, normalización, persuasión y represión que tienen como finalidad la producción de

"hombres útiles", y como medio, la puesta en evidencia del sujeto y su conducta (Cfr. Rodríguez, 1996, p. 6).

Los instrumentos que requiere el aparato escolar para concretar la acción disciplinaria son, al menos:

- a) un conjunto de normas, generales y específicas, formalmente obligatorias, que basan su legitimidad en un contrato tácito entre la institución escolar y los alumnos y maestros que en ella se desempeñan;
- b) la existencia de instrumentos de observación, inspección y verificación de la conducta individual de los sujetos de la norma, entre los que sobresale el examen;
- c) la existencia de un cuerpo encargado de la represión de las conductas contrarias a la norma, represión. Hoy día disimulada por el temor a la ley que ampara a los alumnos y sanciona a los maestros que la infringen.

La puesta en práctica de tales instrumentos tiene como fin general preservar la disciplina requerida para la práctica "normal" de la acción educativa. Disciplina es, en este sentido, control de conductas individuales conforme a normas comunes. El control disciplinario alcanza el máximo de sus potencialidades cuando puede prescindir de dispositivos externos, es decir, de la vigilancia y la represión. Para la escuela es indispensable conseguir que la auto-vigilancia e inclusive la auto-represión desplacen, en forma y función, a la acción disciplinaria ejercida por la institución a través de figuras e instancias especializadas. En la medida en que cada sujeto escolar se convierte en su propio vigilante, juez y verdugo -siempre conforme a disposiciones normativas-, la presencia de un órgano de represión pierde fundamento. La economía de medios que, en este sentido, representan los dispositivos de autocontrol por sobre los dispositivos de control externos. La cuestión es entonces cómo formar en los individuos una actitud de autocontrol disciplinario (Cfr. Rodríguez, 1996, p. 6). Siempre y cuando, claro está, que no represente una vía para el infligirse castigo, al mejor estilo de los monjes, tiempo atrás, y que los lleve al borde del suicidio.

La escuela ha desarrollado una serie de recursos adecuados a tal finalidad. Ante todo, la inculcación de valores mediante la formación ideológica, moral y cívica de los estudiantes. Mediante la misma, al estudiante se le hace creer que la (su) conducta es vigilada y sancionada por entidades abstractas, omnipotentes y ubicuas, Dios, la Sociedad, el Estado; y que es responsable, ante dichas entidades, de su actuación personal. El cabal conocimiento de "lo que está bien" y "lo que está mal", en el aspecto moral de estos términos, siempre ha formado parte del curriculum escolar, no importa que se trate de instituciones confesionales o laicas (Cfr. Rodríguez, 1996, p. 7).

Por otra parte, la práctica del examen, o a través de éste, el estudiante constata que es sujeto de escrutinio, de calificación y clasificación. La examinación tiende a la totalización; los objetos de examen son innumerables. Se evalúa el cuerpo (crecimiento, salud, higiene), las facultades mentales (raciocinio, memoria, creatividad, análisis, síntesis), las realizaciones prácticas, los comportamientos y conductas, las creencias y preferencias, en fin, todo aquello que hace visible el progreso de la enseñanza en pos del objetivo de conformar individuos "educados" en el doble sentido de la expresión: útiles y disciplinados (Rodríguez, 1996).

Qué hacer ante tal cuadro de normalización de anormales. Cómo realizar una práctica pedagógica distinta que forme sin normalizar. Que persuada sin gritar, que corrija sin atormentar. Que guíe sin lacerar el alma y el cuerpo de nuestros alumnos en el espacio escolar. No lo sé, o no sé responder con la precisión que se pueda requerir. Tan sólo me he atrevido a experimentar la enseñanza, como diría Valera-Villegas (2015).

4.- EL DIARIO PEDAGÓGICO COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA DE DOCENCIA, CRÍTICA Y REFLEXIVA.

El diario pedagógico se concibe como un texto escrito que permite registrar experiencias en la escuela, sin embargo, adquiere un sentido de carácter más epistemológico que narrativo, en la medida: en que no se limita a la escritura de narraciones sobre vivencias escolares, sino que, epistemológicamente hablando, son un instrumento adecuado para una reflexión crítica sobre la práctica docente realizada. Lo vivido, lo reflexionado, lo obtenido para el futuro.

Por tanto, el diario pedagógico podemos mirarlo como una herramienta pedagógica de la cotidianidad de la práctica docente. De allí que, más que un registro de la cotidianidad y de la enseñanza, puede ser considerado como un dispositivo. Es decir, un conjunto de elementos diseñados e implementados a partir de un objetivo estratégico, con los cuales se proponen diferentes relaciones de poder y saber: una materialidad que busca producir y disponer la configuración de ciertos elementos y la estructuración de un espacio de manera que se cumpla un objetivo determinado. En este sentido, en el diario pedagógico se puede ver el funcionamiento de un dispositivo en el que confluyen varios elementos heterogéneos: sujetos (estudiantes, maestro, directivos, padres de familia), objetos (temas, actividades, diferentes tipos de registros), y lenguajes que determinan relaciones del maestro con el poder y el saber, con sus estudiantes, con la escuela, con su trabajo, a partir de proporcionar información sobre sí mismo y su práctica, que es su razón de ser. (Cfr. Botero, 2011, p. 46).

El diario pedagógico es la herramienta que usa el docente investigador para reconocer aspectos que se dan dentro de la clase y que no se identifican en el momento en que ocurren, sino que surgen como parte del análisis de los registros escritos. El carácter secuencial permite identificar situaciones o acciones que se repiten y, por tanto, se convierten en prácticas usuales del docente, quien debe entender el diario como una fuente para realizar exploraciones sistemáticas dentro de su labor educativa (Cfr. Monsalve y Pérez, 2012, p. 121).

El diario pedagógico como dispositivo puede mostrar una práctica que configura y dispone no sólo una forma de escritura, sino también cierto tipo de maestro y de discurso sobre la enseñanza. El diario pedagógico puede ayudar a conformar una práctica de escritura de los maestros sobre la enseñanza, la organización del tiempo y del saber, sus relaciones con sus alumnos o estudiantes, entre otros aspectos. (Cfr. Botero, 2011, p. 49).

El diario pedagógico, en tanto herramienta, posibilita práctica de la docencia reflexiva sobre acontecimientos de la clase, del mismo modo en que permite potenciar el valor a las prácticas generadas, tales como las fortalezas halladas en cuanto al acompañamiento a los estudiantes, la comunicación dentro de la institución y el uso de estrategias metodológicas que han dado buenos resultados.

El uso que le he dado al diario pedagógico en mi práctica docente, me ha servido, entre otras cosas como vía para la sistematización de las experiencias vividas. De igual modo, me ha acompañado en la lectura e interpretación de la realidad de mi aula, de mi escuela. En el diario identifiqué las expectativas y saberes propios de mis alumnos, y la relación que he mantenido con ellos a lo largo de la experiencia escolar. Así, el mundo de vida de mi cotidianidad escolar lo he proyectado en él. De esta manera, he hecho narraciones de las experiencias que he considerado relevantes, para pasar a una reflexión crítica sobre mi práctica.

Por medio del diario pedagógico he mirado mi práctica, que he querido traer a este trabajo para que sea vista por otros. Está claro que es una perspectiva de mi cotidianidad escolar desde mi óptica, como autora del mismo. El él no aspiro a que se mire solamente lo que yo quiero que mire, sino más allá.

Esta forma de ver-se (y de mostrar-se) a través de los diarios pedagógicos, puede ser analizada desde el concepto de experiencia de Larrosa (2006), quien afirma que el lugar de ésta es siempre el sujeto con sus palabras, sus ideas, sus representaciones, sus sentimientos, por lo tanto: "...el sujeto de la experiencia se exterioriza en relación con el acontecimiento, que se altera, que se enajena".

En diario pedagógico, he pretendido dejar una huella, un rastro, de lo vivido que me ha cambiado por la experiencia vivida en mi forma, en mi estilo de ser maestra. Esa experiencia mía es subjetiva, de una maestra en su aula escolar, de sus historias, que han ido configurando, en mayor o menor medida, de acuerdo a Larrosa (2006): "una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo)".

El diario pedagógico es también una herramienta para la reflexión o teorización sobre el diario vivir de la institución, con miras hacia la investigación sobre la práctica y como elemento para identificar los problemas de la escuela. Es también un poco lo que he venido persiguiendo. Dar algún granito de arena para transformar la escuela.

Por otro lado, lo tengo claro, que la escritura del diario pedagógico es también una herramienta adecuada para conservar la memoria, así como también como un elemento clave para configurar mi propia identidad personal y profesional. El diario me ha permitido, al ser un dispositivo, una reconfiguración de mi pensamiento sobre mí misma, percibo mi práctica y mi relación con el otro, léase alumno o colega maestro. De la misma manera, como maestra, el diario me ha permitido al reflexionar sobre mi quehacer docente, me ha ayudado a cambiar, y a lograr al menos un poco una concepción de mí. Y esto lo posibilita el diario al convertirse en un instrumento para la confesión de las vicisitudes escolares, de mis errores cometidos, de mis fallas. Y esto coincido plenamente con Botero (2011).

El diario pedagógico me ha permitido perder el miedo a escribir, y también el sentirme avergonzada. Me he atrevido a hacerlo y eso es muy importante. He perdido el temor a dar cuenta de mi interioridad, de mis intereses, de mis sentimientos y de muchas otras cosas de mi vida personal y profesional. He perdido el temor de que otros se enteren de lo que pienso y hago en mi espacio escolar, con mis alumnos. Con ello, sueño que lo que escribo pueda ser leído, analizado y criticado por otros.

He usado el diario pedagógico como “escape” a la maraya de las escrituras obligatorias de la que exigen los aparatos burocráticos educativos: informes, planes, programas, y un interminable etcétera.

Ojalá, que lo escrito en mi diario pedagógico, al menos algunas cosas, sirvan para propiciar la reflexión crítica sobre la práctica docente y el mundo de la vida de la escuela, para la orientación de otras prácticas, distintas, mejores. En ésto coincido con Vásquez (2002) al pretender aspirar contribuir a alcanzar buenas prácticas, compartidas como experiencias exitosas para la enseñanza.

5.- APUNTES DEL DIARIO PEDAGÓGICO

Realmente no sé si iniciar mi narración desde el último Consejo Docente del año escolar 2014-2015, donde la Directora encargada da inicio a la lectura de los cargos a desempeñar de cada una de las docentes y su ubicación por grado...Yo estaba sentada en diagonal a ella; en mi mesita con mi sillita cual niña que ahí hacía vida escolar, rezándole a todos los santos porque me nombraran en alguno de esos grados. Y fue así; en el tercer grado. Profesora Gabriela Valera Bellorin...casi se me sale el alma por la boca (como decimos coloquialmente) aplaudí bajito y mi sonrisa no cabía en mi cara...a mí alrededor, caras de felicidad y otras tantas con sonrisas sarcásticas, algo así con una especie de caras tipo: ¡No tienes idea de lo que te espera! Por suerte ya había tenido la dicha

de conocer a los que serían mis 23 nuevos hijos, pues me habían permitido estar los últimos quince días de clases con ellos como suplente, para irlos conociendo.

Recuerdo que ese primer día de la suplencia, la maestra del aula me sentó junto a su escritorio. Me limito a mirar a cada uno de ellos mientras hacían sus actividades. Luego, me da la maestra un paquetico que contiene los boletines de ellos del tercer lapso, e inicia un breve informe de cada uno. A los bien portados, los inteligentes, los normales...la descripción me la dio rápidamente; pero cuando llega a los llamados “casos anormales” de la clase, que rondaban entre los cinco y ocho niños; se habló en detalle y extensamente.

“Bueno Gabriela, tienes un buen grupo de representantes, pero el grupo es difícil. No por culpa de ellos, ellos vienen de una situación del primer Grado donde tuvieron 6 maestras distintas. Así que comprenderás que lo que agarraras (si te toca) será un grupo de segundo grado, ya que esto no es un segundo grado, yo lo tomé como un primer grado, y, pues, hice todo lo pude, aunque de verdad no logre pedagógicamente todo lo que hubiera querido, pues fue sumamente difícil nivelarlos, además de ser un grupo muy diverso y con casos bastante graves”.

A continuación, inicia la descripción de los “casos anormales”.

“...Tienes por ejemplo a José Gregorio, su mamá siempre ha negado que amerite cualquier orientación psicológica, es bastante distraído, además que vive a diario la violencia en casa por parte de su papá...según los muchachos le pegan con una correa de lavadora; (interrumpido este comentario y la información dada de la mismísima primera mano de los niños), lo mismo con sus dos hermanitos; también esta Felielsy ella es un caso de una niña de la calle; ya sus papas no pueden con ella, la que medianamente la cuida es su abuela, te voy a aconsejar algo dale bastante cariño y si en algún momento te saca de tus límites no le vayas a gritar ni a tratar violentamente, porque si no se te sale del salón y se va para su casa; lo del salir del salón siempre lo hace ella vive por los pasillos de la escuela y todo el tiempo alguien la trae para acá, yo la dejo tranquila yo no voy a estar obligando a nadie, aunque si la castigas o regañas se escapa de la escuela (que esperanzas). También tienes a Héctor Echeverría él viene muy poco, su familia es sumamente pobre y tiene fuertes problemas de asistencia; los muchachos se meten con él, de hecho le tienen un apodo: “La Pata Héctor”; en ciertas ocasiones lo he conseguido y visto jugar con las niñas, le gusta disfrazarse de mujer y de verdad si tiene algo extraño, para mí es gay. Tienes a Nicolás, a él lo tienes que tener bajo vigilancia, era un niño sumamente bueno, tranquilo y con buen nivel, ahora en ocasiones muy puntuales presenta cierta agresividad con sus compañeros, se volvió bastante retraído, no habla...lo que pasa, te lo debo de comentar; a Nicolás lo violaron, y esos tres (3) niños la Defensoría Escolar, apoyándose en los artículos de la LOPNNA los defendió y no los pudieron sacar de la institución pues era coartar su derecho a la educación y aún siguen aquí mismo en la escuela; imagino entonces que Nicolás se volvió así como un método de defensa por lo que le hicieron. Los demás se me olvidaron.....”

La maestra siguió su perorata. Pero no pude seguir escuchándola, porque después de la descripción de esos dos últimos “casos anormales” ya la voz de ella se me fue perdiendo, y mi mente empezó a volar, y me salí imaginariamente del aula. Al terminar, me despedí de ella muy respetuosamente, y me despedía también de los niños desde la puerta.

Ahora bien...dejemos lo anterior e iniciemos el verdadero relato; donde yo considero que es el inicio de mi verdadero año escolar 2015-2016; en lo que sería una pintoresca ida al supermercado. Era un día sábado de septiembre, yo estaba a las puertas del supermercado con mi hija y mi esposo, cuando en el momento de ir a ingresar a él, una chica me detiene y me pregunta: “¿Usted es la maestra Gabriela? Y yo dije: sí, a la orden. ¿Es verdad que usted va a dar tercer grado allá arriba en La Matica? (Ese es el lugar en donde se ubica la escuela). Le respondí nuevamente: sí, así es. ¡Hay dios! Dice la chica, o sea que usted le va a dar clases a Eloy...Le dije: ¿Eloy, quién es él? Es el niño que le llevan de la escuela que está en La Plaza de Paraguachí....” Y yo, aaaaahhhh

si, el niño de nuevo ingreso, sí yo voy a ser su maestra. Ella continúa hablándome: ¿Usted no sabe lo que le espera, oyó?... De verdad mi sentido pésame. Eloy es terrible, de todas las escuelas lo botan; su mama dice que es porque las maestras no lo soportan, no lo quieren y lo expulsan, pero eso es mentira, él es el que tiene problemas y por eso ya lo han cambiado a cinco escuelas distintas. En la última, desde Marzo, la maestra le dijo que no lo quería volver a ver más, que les dijera a sus padres que no lo llevaran.... La observé, de hecho lo que hice fue mirarla con mucha atención, durante todo el tiempo que duró la conversación. Cuando en ese momento oigo que mi esposo me dice: ¡Que esperanzas...! Y solo se me ocurrió responderle a la mujer: ...tranquila, no se preocupe, vamos a ver si a mí me hace lo mismo. Noooooo (continúa la chica), es que usted no conoce a ese grupo, yo vivo en La Rinconada, y esos son puros carajitos de por ahí, y son el diablo, esos carajitos tienen muchos problemas.... Yo le dije a mi hermana, gracias a Dios que le va a dar clases Gaby (O sea.....pensé en ese momento, eres la tía del niño y me vas a hablar así de él. Y de sus futuros amiguitos. Además no me conoces). A continuación sólo me limité a decirle:.... No te preocupes ya me han hablado de ellos, y decidí hacer caso omiso de todo lo que de ellos me dijeran. Porque, simplemente, no quiero predisponerme contra ellos. Le di mi saludo de despedida, y terminé de entrar al supermercado. ...Un detalle curioso: ...ya en el supermercado me quedé mirando a mi esposo a los ojos, y le dije: ¡Qué horrible, lo que me dijo esta señora! Él se sonrió y me dijo...tranquila que esos “carajitos” (palabra que él sabe que detesto con todo mi ser, porque mis niños no son unos carajitos, son niñas y niños y punto), te van a tener miedo apenas te vean...Miedo no, respeto, no confundas las cosas. Y lo miré de nuevo, y me sonreí.

Los días iniciales de clase.

Debo admitir que estaba fiebrua, como decimos en criollo, por comenzar mi nueva experiencia como maestra de aula. De verdad estaba muy emocionada: ¡Por fin, con mi clase de educación primaria! Cargo que me habían dado desde el 16 de Octubre del 2014 en la Gobernación del Estado Nueva Esparta, en Venezuela³³. Este día llegué tempranito a la escuela, a las 6:30 am. Me sentía bastante perdida, para qué negarlo, un poco confundida, porque, la verdad, era el inicio de esta experiencia. No sabía, o dude mucho, sobre, por ejemplo, cómo le rendían honores a los símbolos patrios en aquella escuela, o también, sobre cuáles actividades de bienvenida le tenían planificada a los niños en ese su primer día del nuevo año escolar. La nueva directora se dirigió a mí y me dijo:

“Gabrielle, así me llamaba por cariño, bienvenida, de verdad te deseo la mejor de las suertes en este nuevo año escolar. Recuerda tratar con mucho cariño y darles mucho amor a esos muchachitos. Ten en cuenta que esos muchachitos no vienen con un nivel adecuado para cursar el tercer grado. Ellos tuvieron fuertes problemas en el primer grado mijá, así que llévalos poco a poco. Yo solo respondí: si profe tomaré en cuenta lo que me dice. ¡Dios te bendiga mijá!, métete al salón, hoy solo se trabajara medio turno pues esta es la semana de adaptación y aún no han suministrado comida. Al llegar al aula, noto algo nuevo en mi salón de clase. Curiosamente, había llegado uno de los niños; y curiosamente porque me percató que era, nada más y nada menos, el sobrino de la directora ¡Qué compromiso tengo! Ahora me queda clara la recomendación que ella me dio.

Al poco rato, comenzaron a desfilan las niñas y los niños, mis estudiantes. De inmediato procedí a orientarlos en su ubicación en el aula. A propósito se me había olvidado comentarles un detalle; ahora vuelven a mi memoria algunos aspectos de la descripción que recibí por la maestra de estos niños en el año anterior. Se trata de quienes conforman mi grupo de los ocho “casos problemas”

³³ La experiencia que antecedió a esta responsabilidad ya fue narrada en un trabajo de investigación anterior.

los “casos anormales” de mi clase. Me pregunto si dos de las niñas están catalogadas también como “anormales”, he preguntado mucho este punto, entre mis colegas, y nadie me lo ha sabido responder. Ellas, las niñas que les presentaré, no sé si forman parte de esos “ocho casos”. No lo sé, porque no me las presentaron como tales. Ellas tienen problemas motores. Una, llamada Sofía, nació con espina bífida y tiene una válvula en el cerebro, sin contar que desde que nació le han realizado diversas cirugías. La otra pequeña, de nombre Yudibel, a quien no pude conocer sino hasta el mes de enero, pues le acababan de realizar lo que debería de ser su última cirugía, de las muchas que le han realizado, debido a un accidente que sufrió. A ella la han intervenido quirúrgicamente para colocarle unas prótesis por lesiones en su columna, cadera y fémur.

En este mi primer día de clases, abro las hojas de la puerta del salón, me ubico en todo el centro de la pizarra; pido silencio, cruzo los brazos y los miro seria y fijamente a cada uno. Para ser sincera tenían cara de miedo, se miraban entre ellos, murmuraban, unos con caras de indiferencia, así como de sobrados, los llamados “malos” de la clase, y trato de hacer memoria de los que conocía o que sabía su nombre. Después de unos segundos comienzo a hablarles. ¿Ven esa puerta, verdad? No respondieron, algunos se limitaron a asentar con la cabeza. Yo soy su maestra Gabriela Valera, algunos me han visto en el Simoncito³⁴. De hecho creo que fui maestra de algunos de sus hermanitos. Otros me recordaran cuando vine de suplente a final del pasado año escolar. Pues bien, de mí esperen todo el cariño, el amor que ustedes se merecen. De ustedes espero respeto, y que participen siempre en todas las actividades que juntos realicemos. Respeto siempre y oído a lo que yo les proponga para que lo hagamos. Esta aula es nuestro lugar de estudio, nuestro lugar para aprender juntos muchas cosas. Si a alguno de ustedes no le gusta estudiar, no le gusta respetar, no le gusta escuchar a nadie y mucho menos a su maestra, la puerta está abierta. Lo que significa que aquí no se viene sino se quiere venir, sino se quiere aprender, sino se quiere estar junto a los otros compañeros y compañeras, por eso la puerta está abierta. Me escucharon en silencio, con mucha atención. Y se limitaron a mirarse entre ellos, como quien dice: “quién es esta”. Me dirigí a la puerta y la cerré. Y así transcurrieron los días, se trataba, me decía a mí misma, de encauzarlos por medio del cariño sí, pero con firmeza de carácter, con autoridad diría.

Decidí en vacaciones, que la forma correcta de encauzarlos era siendo lo que ellos tildarían de “mala”. Sería, hablándoles con firmeza, sin titubeos, sin sonreír siquiera. Lo que no resultó de todo cierto. Sonreí, lloré, canté junto a ellos. Un día de los muchos, me enteré de que ya habían asignado al grado tres maestras antes de mí, y todas lo habían rechazado, huyeron del grado, como quien dice. No estaban dispuestas de ser la maestra de un grupo de “anormales”. Y yo sí lo acepté. Les hablaba con voz firme, sin gritarlos. Les informaba en detalle de que se trataba la actividad que haríamos. Usaba ejemplos para resaltar la importancia o lo bueno que sería realizarla. Siempre preguntándoles si habían trabajado el tema si lo conocían, si así estaban acostumbrados a trabajar para no romper con su práctica pero tampoco dejar de encauzarlos en la mía. Al principio, noté mucha resistencia al realizar las actividades, notaba que no estaban acostumbrados a estar siempre activos. El cambio que les proponía no les resultaba agradable. Se resistían, se negaban a veces abiertamente. La razón, a mi entender, era simple: no estaban acostumbrados a estar activos. Lectura, escritura, dibujo, colores, números, sumas y restas sencillas. Responder preguntas, preguntar, responder, pensar junto a sus compañeros, eran cosas a las que no estaban acostumbrados, de ahí la resistencia, y con razón. La clase por mí orientada les resultaba extraña.

Debo comentar algo, porque siento que más de un docente se sentirá identificado; ciertamente tienen (y no tenemos, porque no es mi caso) la mala costumbre de criticar a nuestros colegas, de ficharlos o tildarlos por tal o cual aspecto, forma e incluso manera de educar. Resulta que cuando llegamos a una nueva clase, con un nuevo grupo de alumnos, al evaluar a cada niño (en su primer

³⁴ Es la escuela maternal.

lapso que como bien sabemos es exploratorio) determinamos cuales son niveles de aprendizajes adquiridos, la información suministrada por la docente que nos antecedió. En criollo, si saben o no, si aprendieron o no. De inmediato calificamos a la maestra de mala, de incapaz, que no hizo o no les enseñó nada. Eso no es correcto. Porque no pensar más bien, que el niño o la niña no practicó, o repasó en vacaciones, no lo orientaron correctamente, o simplemente fue promovido al grado superior por razones, que a la largo lo perjudicarán en su formación primaria. ¿Es cierto, verdad? Les resulta familiar. Eso pasó con mi grupo; aunque la docente anterior no dudo que haya hecho lo que creyó que era lo indicado.

Un día, de aquellos dos meses iniciales, tuve un primer acercamiento con una de mis niñas, Juliangel, para ser precisos. “¿Tú eres Juliangel verdad? Se rio y dijo: sí. Me lo imaginé por tu cara (era desafiante, de actitud altanera). ¿Tú eres la que se cae a golpes con tus compañeros como un varón más? Y todos se rieron. Ella se puso seria y me dijo: sí. Los compañeros nos interrumpieron, y uno de ellos me dijo: Maestra la tienes que ver, ella no le tiene miedo a nadie. Esa da coñazos con el puño cerrado, un día... Silencio, hagan silencio... Recuerdo Juliangel, que tu mama me advirtió, el día que te vino a inscribir, que en vacaciones aprovechara de tomarme píldoras de paciencia, porque no sabía lo que me venía al tenerte como alumna. Yo solo le respondí, no sé si te lo dijo: esperemos a que llegue ese día. No me parece bien que una mama haga ese tipo de comentarios de su propia hija. No es bueno condenarla sin darle la oportunidad de cambiar. Me miro sorprendida y se marchó sin decirme nada más. Juliangel sólo se limitó a sonreír”.

Debo anotar aquí que desde el primer día de clases me ocupé con especial atención de los ocho casos de “anormales”. Fui poco a poco conociéndolos... José Gregorio, tímido en exceso, solo sonríe cuando le preguntas algo, se retuerce en la silla y se cubre la cara. Habla muy poco, a decir verdad. Sus compañeros se ríen y comienzan a sacarle los trapos al sol, por así decirlo:

“Maestra el papa de José Gregorio si lo jode. Le cae a coñazos todos los días. Esos son gritos y regaños que le da. Es que él es un bruto maestra...”

Le castigan mucho, es verdad. Aún están en su piel las marcas como huellas de las agresiones y de sus tremenduras, claro está. Él, mientras tanto, sigue siendo un niño. Al mirarlo a la cara, puedo ver un brillo inigualable que solos sus ojos guardan. Esa dulce sencillez, esa voz silenciosa que solo los ojos la saben narrar.

Otro día, de los muchos iniciales, sucedió lo siguiente. Una vez que rendimos honores a los símbolos patrios y pasamos al salón, ubicándonos en nuestros lugares, cruza la puerta del aula un niño trigueño, cabizbajo, y con una gran sonrisa nerviosa más de vergüenza que de otra cosa. Lo miro con atención, y de inmediato escucho el coro que al unísono grita:

“¡Hola Eloyyyyy, por fin viniste a clase! Les pido silencio, y de seguida le pregunto: ¿Tú estudias aquí? Abrió como dos lunas sus ojos con la misma sonrisa con la que entró al aula, y afirmó con la cabeza, y miró de inmediato a los demás compañeros. Volví a hablarle, le pregunté: ¿Tú eres Eloy? Sí, soy yo. Y sonriendo le digo: Así que tú eres el famoso Eloy. Él levanta su ceja derecha y con una cara como de ¡¡¡¡¡Yooooo, famoso!!! Permíteme explicarte para que no me mal interpretes; no es que seas famoso, sino que desde las vacaciones escolares me han hablado de ti, y ahora me doy cuenta que tus compañeros te conocen, todos te conocen, menos yo que soy tu maestra. Pero pasa, no te quedes ahí, ubícate en una mesa, y una vez más con la misma sonrisa que ocupaba toda su cara, fue y se sentó, Mientras caminaba a sentarse todos le veían y se reían, pero les confieso que era inevitable no reírse, porque sus gestos y andar eran de todo un personaje. Aquel día me la pasé tratando de conocer un poco más a Eloy, quien por cierto aún no le había terminado de formalizar su inscripción.

Ahora bien, una de las tantas herramientas o documentos que tenemos como docentes para recabar un poco más de información de nuestros alumnos y alumnas, es la planilla-entrevista que

debe ser llenada al formalizar la inscripción En la cual, por cierto, en la escuela en donde laboro, hay un ítem que versa de la siguiente manera: ...su representado tiene algún tipo de antecedente médico, tales como: (y para no hacerlo más extenso) puntualizo en los psicológicos. Y esto lo digo a propósito del conocimiento de mis ocho casos de niños “anormales”, y específicamente en Eloy, porque al ser entrevistada la representante de él, en este caso su mamá, enredándose en las palabras respondió: “bueno a él lo han visto psicopedagogos y psicólogos pero no es algo así, como quien dice que esté mal de la cabeza o tenga algún problema. A lo que yo respondí, no se preocupe, yo le cuidaré con mucha atención.

Esta situación por conocida que les parezca; me paso con cada uno de los representantes de mis niños “casos anormales”; realmente no comprendo tanto como persona, mujer, madre y docente ¿por qué negarse a una situación que está a la vista; sí, el amor es ciego y el de madre más, pero no aceptar y afrontar una situación que tu hijo o hija pueda traer de nacimiento o simplemente la haya desarrollado socialmente y negarte a atenderla? De verdad no comprendo. La misma situación la viví terminando el año escolar, era 23 de julio, aproximadamente las 10:15am cuando me encontraba conversando con la maestra del 1° grado en los pasillos de la institución y solicitan a las maestras del 3° grado y a la del 1° grado; las dos dijimos acá estamos...mi compañera la atendió primero, le pregunto ¿y usted es la representante de? A lo que la señora responde: José Rodríguez maestra, y llevándosela a su salón les dije: buscare los papeles ya las alcanzo.

Bueno deje que mi compañera terminara su formalización (ella si conocía la historia de la representante y sus hijos); cuando doy inicio a mi entrevista y puntualizo: su representado tiene o ha tenido algún tipo de enfermedad o dificultad: (y para no volver a extenderme demasiado enumerando la lista) psicológica. Y de inmediato obtengo un no maestra, como respuesta. (Al escuchar la respuesta, mi compañera, por detrás de la señora, me hace más señas que un fiscal, diciéndome que estaba mintiendo). ¿Segura?, para nada maestra. ¿Nunca lo han remitido a ningún médico o especialista? No, nunca. ¿Y no ha sido atendido por la psicopedagoga de la institución? No, maestra, ya le dije que no. Les comento algo, debajo de la planilla estaba una copia, media hoja llena con los datos de José Gregorio, para que fuera evaluado por el equipo del CEDNA³⁵, al que nunca fue llevado. Opto por retomar el hilo de la entrevista hasta finalizarla.

A diferencia de las carpetas de los otros niños “casos anormales”, José Gregorio si poseía informes tanto de docentes, como psicopedagógicos y aprovechando que mi compañera sí sabía del caso, le comente: ¿y qué paso? ¿La señora siempre niega que sus hijos necesiten ayuda? Sí mijá, así es. Y toditos tres, tanto ese que tienes tú, el mío y otro más de preescolar, toditos tienen problemas. ¡Qué madre, Dios mío!... ¿y según, que han determinado? ¿Qué han visto ustedes? ¿Qué ha pasado con ellos? Bueno, a ti te tocó el mejorcito. Sé que José Gregorio va atrasado, no sabe mucho para el grado, es bastante tranquilo más bien, pero, según no hace nada en la clase, es muy distraído. Y bueno porque yo creo que hasta la misma mujer, así con su cara de “yo no fui” golpea a esos muchachitos. Y ni le nombres a su papá, porque verás el verdadero miedo en sus caras. Dicen que les pegan hasta con correas de cuero tieso. A ellos hasta visitas de seguimiento les han hecho. Es gente bastante pobre, viven por allá arriba por La Matica, en una zona marginal.

Debo acotar algo, para cerrar el episodio de José Gregorio. Él, desde la primera vez que lo vi, en los pasillos de la escuela, me causaba intriga. El caso es que, para fines del Ministerio, Zona,

³⁵ El Consejo de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes es un órgano administrativo que se encuentra en cada municipio se encarga de garantizar y restituir los derechos de los niños, niñas y adolescentes individualmente considerados, en el caso en que exista una amenaza o una vulneración. Los Consejos de protección, forman parte de la estructura administrativa y presupuestaria de las alcaldías, pero ejerciendo plena autonomía en el ejercicio de sus atribuciones. Art. 158 LOPNNA.

Municipio y Distrito, y todos los que se encargan de inventar (perdón, digo, crear), nuevas herramientas de llenado de información; solicitan para fines internos de las instituciones, un informe/diagnostico individual por niño. Entre esos muchos papeles, se encuentra uno de informe final del año escolar. Ese informe es entregado a la nueva docente que le corresponderá atender al grupo promovido, para que sea de su conocimiento los “casos”, junto a la diversidad que puede tener el grupo. Y ¿adivinen qué? Eso en mi escuela, no sucede. La escuela se maneja de la siguiente manera; como todos viven “ahí mismo, cerca”, y todas las maestras viven en el barrio (salvo honrosas excepciones), “viven ahí mismo” también. Y esa circunstancia, les hace suponer que todos se conocen la vida de todos, y ya, eliminado el informe. En una próxima oportunidad, tendré que salir a entrevistar a algunos para que me informen de los niños y las niñas, con el objeto de averiguar la vida o aspectos importantes que tengan importancia para conocerlos mejor.

Para culminar la travesía de la entrega del registro documentos, con especial referencia a estos dos casos particulares. Puedo contar que, más o menos para el décimo día de clases. Eloy con una gran carpeta marrón, se acerca a mi escritorio diciéndome: mira maestra esto te lo mandó mi mamá. De acuerdo, hijo, gracias. Me quede pensando unos segundos, y abro la carpeta llena de hojas escritas, e inicio mi lectura. Al final, en una de las hojas, encuentro un informe de un psicólogo, refiere lo siguiente: “...el niño posee un retraso de 5 años (aprox.) en edad cronológica en la madurez-desarrollo de su cerebro”. Cerré la carpeta y le pregunto ¿Eloy sabes qué es ésto? Y me afirmó con la cabeza. ¿Y tu mamá? Bien, maestra, trabajando. Le miro fijamente y le digo: Eloy creo que deberíamos cambiarte de puesto, colócate aquí, cerca de donde yo estoy.

Para identificar, conocer, reconocer, y mejor prepararse para el grupo de alumnos que año tras año te van asignando, debería de mejorarse la información que de todos y de cada uno pueda llegarse a tener. Eso nos permitiría conocerlos mejor, y mejorar la atención que podamos darles en el aula de clases. Los especialistas, psicopedagogos, psicólogos, médicos, son de mucha ayuda, es verdad. Pero, la información que podamos obtener de ellos es muy puntual, diagnósticos muchas veces apresurados. Limitados muchas veces a cada una de las dificultades, alteraciones o condiciones que el infante pueda llegar a tener, y que de ser necesario conocer la atención incluso de medicación oportuna y a tiempo, si fuere el caso. Pero, eso no es suficiente, hace falta el ojo del maestro, su mirada, su apreciación. Esta es la más importante, y muchas veces se carece de ella. Al maestro en no pocas ocasiones le da flojera hacerlo, en perjuicio de los alumnos.

Al respecto, puedo contar el caso de Eloy García, como ya se los había comentado, quien es atendido por especialistas. Y también, tengo el caso contrario de una alumna, Yuleska Nava. Sabía en todo momento que ella pertenecía al grupo de mis niños “anormales”; no leía, por lo tanto no tomaba dictado ni podía interpretar o hacer composición de oraciones simples, escribía los números del 1 al 50 sin poder llegar al 100, necesitaba ayuda, sumaba y restaba cuentas simples ($2 - 2 = 0$). Para realizar la copia de la pizarra, de tres clases diarias solo realizaba la primera y a medias. Se destacaba en dibujo, hermosos para ser honesta. De mucho talento artístico. Era sumamente callada, no molestaba en absoluto; sólo tenía una amiguita o mejor, sólo se relacionaba con una compañerita (quien además supe que era su vecinita), Mariangelis; no sabía nada más de Yuleska. Sin embargo, con la atención y cuidado debido, logré buenos progresos de ella.

En ocasiones, poder saber o tener información oportuna de un alumno, hace la diferencia en momentos como el que les narraré. Aquel día el salón de clases se conmovió y enmudeció. Nadie sabía cómo decirlo, sabían que era muy delicado para contarlo. Se trataba de Yuleska Navas. Veníamos del recreo, ya a ella se le notaba que estaba un poco alterada, sacaba y metía unos juguetes de su bolso al percatarme, le dije: Yuleska, tráeme lo que tienes ahí. Ella se limitó a cerrar su bolso, y a ponerse en posición de descanso. De inmediato se presentó un rumor entre algunos alumnos. Todos querían decirme que había en el bolso de su compañera. Los compañeros más cercanos de ella Lucas, Jesús, Eloy era imposible hacerlos guardar silencio. Su amiguita

Mariangelis quiso sacar lo que estaba ocultando y le dije que no. Insistí, Yuleska te pido, por favor, tráeme lo que tienes ahí. Ella se volteó a mirar para otro lado como si no fuera con ella. Ya se le notaba la rabia en sus ojos. Y unos segundos después, saco de su bolso, para mí sorpresa, una navaja tipo militar y una pistola de verdad. Y con ellas en sus manos las llevó hasta mi escritorio. Estupefacta, le pregunte ¿Qué haces tú con estas armas? A lo que ella, sin inmutarse, me respondió: jugar. Sí, le recriminé, pero estos no son juguetes, y menos que una niña como tú los esté manipulando. Son muy peligrosos y pueden herirte, o herir a alguno de tus compañeros. Son cosas que te pueden llevar a ser violenta, agresiva, a hacerle daño a tus semejantes. ¿Sabes que estas cosas no se permiten en la escuela verdad? Sus lágrimas corrieron por sus mejillas. ¿De quiénes son? Ella respondió, apenas quebrándosele la voz, eso sí sosteniendo la mirada con bastante dureza. Me dijo: son de mi hermano. ¿Y quién se las compró? Mi papa. Bueno, está bien. Ahora los guardaré, y cuando venga tu mamá se los entregaré. Dile que venga a hablar conmigo lo más pronto que pueda. Ve a traerme tu cuaderno para citar a por escrito a tu representante. Tú no tienes la culpa de esto.

Así lo hizo, en el cuaderno le escribí nota de citación con la palabra URGENTE como título. Todo parecía calmado. Cuando de repente escuché los gritos de ella, al dirigirse a sus compañeros. Deseo que esto jamás hubiera pasado. Aún me pregunto si actué bien o no. En ese momento reacciono/surgió una niña violenta y agresiva que jamás imaginaria existía en un humano de tan poca vida. Les grito a voz en cuello: Te voy a matar a ti maldito. Y a ti, y a ti por sapos, chismosos... Estúpidos, los odio, los voy a matar a todos. No quiero estar aquí. Odio esta mierda y a todos ustedes. Maldita esta escuela y usted también, maestra Gabriela.

¿Cómo se actúa como docente en un momento así? Pregunto. Se podrán imaginar la cara de todos niños, las quijadas sobre las mesas, y los ojos a punto de desorbitarse. Les pedí silencio y me levanté. Me coloqué junto a ella le dije: Yuleska hija cálmate, no se reacciona así. Esas amenazas no se hacen con nadie y menos con tus compañeros de escuela. Yo no me voy a quedar con esas cosas, y tampoco le diré nada malo de ti a tu mamá. No te los puedo dejar pues no son juguetes. Y mucho menos para traerlos a la escuela, es sólo eso que quiero decirte. No tienes por qué reaccionar así. Puedes calmarte, vamos enderézate, sécate las lágrimas, respira hondo. Sus venas estaban brotadas, temblaba de la rabia, se limpió y me vio. Le pregunte ¿te van a pegar si te envió esa nota, verdad? Me miró y afirmó con la cabeza. ¿Quién te pega, tu papa? Y me respondió: sí. Le dije, tranquila, hagamos algo, le enviare una nota a tu mamá donde solo diga que debe venir para darle una información, y ahí le diré lo que ocurrió. Y como respuesta me dio una sonrisa.

No sé si reaccione acordemente, o si lo hice bien o no; pero mi relación con Yuleska cambió completamente desde aquel momento. Su mamá acudió a la cita. Hablamos un poco, lo que permitió comprender mejor a la niña. No había conversado con ella. Aquel día, al llegar, ya traía lágrimas en los ojos. Me presente (pues no había tenido la oportunidad de tratarla, excepto durante la inscripción). Le narre lo sucedido y le pregunte: Bien señora, hablemos ahora de Yuleska. Antes de decirles que me contó, tengo que describirles su cara. Su mirada era igual a la de su hija, sus lágrimas corrían por sus mejillas, igual a las de Yuleska, guardando un silencio total y absoluto. Y yo para mis adentros me preguntaba: ¿por qué esto me pasa a mí? La universidad no te prepara para estas cosas, no qué va. Ella habló después largo y tendido (como buena venezolana). En la conversación supe bien quién era Yuleska, que niña tenía a cargo, y la ayuda que necesitaba. Yuleska venía de una de las realidades más tristes, difíciles y duras que pueda hacer vivir una niña. En efecto ella es hija de la señora que acudió a la citación. Además tiene un hermanito menor. Su padre (el golpeador) vive junto a ellas y la madre de su esposa y la abuela materna de Yuleska). Y, para colmo de males en la misma casa vive su otra mujer con una hija que también tienen en común. Ella, según cuenta la mamá de Yuleska, viene siendo su verdadera mujer, porque tristemente la mamá de mi niña es solo la querida, la amante, la que recibe las miserias, sin contar los malos tratos tanto físicos como verbales, no solo de él; sino de la otra.

Ya ven, la agresividad, rabia, frustración, ira y hasta miedos reprimidos de Yuleska vienen de ahí, de un hogar que ayuda a generar todas estas cosas indeseables para una niña. Sin contar con que cuenta únicamente con el apoyo de su mamá, quien económicamente no cuenta con ningún tipo de posibilidad, y se obliga a quedarse con esta, su realidad. Ella es quien la orienta en casa, la ayuda en su educación y tareas (en la medida de sus posibilidades) y vaya cuáles pueden ser esas posibilidades. Concluyo como ella finalizó su conversación-catarsis conmigo: “¡Maestra ayúdeme! De verdad le pido que me ayude con Yuleska; usted no sabe lo que yo vivo ahí”.

Las hablas y los juguetes, o jugando a conversar para entender-nos mejor

Inicio este apartado explicando la importancia que tiene el sentarse a hablar un rato, un momento, un buen tiempo con nuestros niños y niñas. La información obtenida es de primera mano, como quién dice. Información que necesitamos para conocer, saber y estudiar sus verdaderas realidades, para poder ayudarlos, para tenderles una mano, para ser esa amiga y maestra que pueden necesitar, que mucho de ellos piden a gritos. Otros simplemente se acostumbran, o los obligan, a callar, por temor o vergüenza, por tristeza o miedo, pero que como bien sabemos, es necesario en algún momento exteriorizar, liberarlos. Y así iniciar una relación de ayuda más profunda e intensa.

Si deseaba saber, conocer, poseer o tener una información de calidad y profundidad de cada uno de los niños y niñas, debía tan sólo esperar al momento del desayuno, el almuerzo, los viernes de película o juguetes; les explico este último punto, Si hubo algo que me sorprendió al inicio y desarrollo del primer lapso escolar, fue el juego con mi grupo de niños; y no el juego sólo como actividad lúdica, sino como momento de liberación, competencia, compañerismo, entre otras características que puedo enumerar. Porque si había un momento de comunicación, confianza, liberación y compenetración de todos, a pesar de sus diferencias, era precisamente éste.

Me explico; en primaria los niños y niñas poseen treinta minutos de recreo, en el que ustedes imaginaran, no se dan abasto para tanto invento, para tanta imaginación. Una de las cosas que me permití descubrir en ellos, o mejor dicho que ellos me permitieron conocer, fue que al ser un grupo tan “difícil”, tan mal portados, groseros, como habían sido caracterizados, permanecían limitados de cualquier momento de liberación o esparcimiento, y por allí me metí, por esa hendidura para conocerlos mejor.

Me idee una recompensa de manera que me sirviera para negociar con ellos un premio por el buen comportamiento, o su castigo si llegasen a fallar. Inventé los viernes de juguete y los viernes de película, era un viernes de una actividad y el siguiente con la actividad. En el de película llevaba yo el blu-ray y ellos, con días de antelación llevaban las películas que querían ver, yo sólo me ocupaba de seleccionar las más adecuadas a los fines pedagógicos. En el de juguetes, ellos llevaban sus juegos y juguetes, y yo les hacía actividades de recreación. En ese espacio que logramos construir, era el adecuado para las conversaciones personales, ellos averiguaban mi vida y yo la de ellos.

Cuando se hizo este acuerdo entre ellos y yo, la luz que debía hallarse en toda mirada infantil, se encendió como lucero brillante en cada par de ojos de mis 24 hijos/alumnos. Además hubo otro invento, ellos adoran las fiestas, pero, por ser mucho de ellos de hogares tan humildes, no habían logrado vivir-sentir lo que era picar una torta de cumpleaños, y se imaginaron que, con esta circunstancia en la mente, inventé otra actividad más. Al final de cada mes, les llevaría una torta (si me faltaba algún material se los pedía a sus padres). Eso sí, siempre y cuando se la ganaran, sino que se olvidarían de ella. Y allí, el compartir la torta, me encontré otra ocasión para conocerlos. Porque además de hacerlos vivir momentos que para muchos otros niños era algo común y corriente, para mis niños no. Para ellos era la experiencia más inigualable jamás vivida

en el salón de clases. ¿Y gratis maestra? Como me dijo Cristian. Y a coro: ¡Vivan las tortas de la maestra! Muchachos, cállense todos y vamos a portarnos bien.

Aprovecho para referirme, a este, otro de mis casos. Aunque la pobreza extrema se dice que es muy poca entre la población venezolana, e acuerdo con las informaciones oficiales, para la familia de Cristian es una realidad fría y dolorosa. Vive en una casa con su abuela, en ella mal viven con ella 11 nietos (incluido mi alumno). La ayuda económica escuálida la reciben de sus padres, sus 6 hijos cuando trabajan (como pescadores, albañiles y otros trabajos de ocasión). Sus verdaderas madres están ausentes, ya que todas les fueron dejando a los padres, los hijos de la abuela, la responsabilidad de los niños, sin que ellas aparecieran nunca más. Pues bien, para mi sorpresa, Cristian es uno de los niños más dispuesto de la clase, aunque sea un niño humilde (no tiene acceso al agua potable, los servicios básicos llegan con dificultad a su hogar, la compra de comida en ocasiones es imposible, sobreviviendo con sardinas y mangos) tiene la mejor de las disposiciones de aprender, quiere aprender y eso es fundamental siempre. Quiere surgir y ser tomado en cuenta. Proviene de familia analfabeta, así que le cuesta mucho cumplir con sus actividades del hogar, sus actividades escolares son de un niño del primer grado y no tercero, pero con que tenga la disposición de querer comerse al mundo, para mí es suficiente. Y ahí va, poco a poco, con mi ayuda, tambaleándose, pero sin detenerse.

Un caso muy similar es el de Mariangelis, como ella misma me contó: “...en mi casa vive mucha gente, bueno vivo con mi mamá y mis tías y tíos, primos, primas, sus novios, mi mamá, mi hermanito y yo, mucha gente, demasiada gente”. ¿Y tú papá Mariangelis? No se maestra. Mi mamá tiene un novio. A lo que respondí: ¡qué bueno hija! Le pregunté que quién la atendía o ayudaba (pues sabía de antemano que su mamá era aseo en un hotel en horario nocturno). Cómo hacía con las responsabilidades de la escuela. La respuesta fue muy clara: nadie. Mariangelis es todo un personaje, es la reportera de mi salón y la comentarista (es inquieta, está en todo), así que por viveza, picardía y chispa logró avanzar. Había, eso sí, que ayudarla un poco más.

Como bien debemos saber, en familias tan disfuncionales la dicha no dura mucho, Mariangelis tenía sus faltas, el descuido, la desatención le jugaban una mala pasada.... Un día hablando con su mamá me confesó: “...tuve que quitársela a su abuela, maestra, porque un día bañándola me percate de moretones que tenía en todo su cuerpecito, al preguntarle me dijo que era su tío que le pegaba por ser una bruta, por no saber leer, tomar dictado, ni sacar cuentas”. Con lágrimas en los ojos su madre tuvo que comunicarme esta realidad y muchas más. Le coloqué mi mano en su hombro le dije: no se preocupe, Mariangelis no es ninguna bruta; es una niña, y como toda niña su mundo es el de una imaginación inagotable y soñadora, poco a poco, ya verá ella seguirá avanzando, aún hay tiempo y lo logrará. El no leer fluidamente no es sinónimo de brutalidad, existen tiempos para aprender y el de ella ya está llegando, lentamente, pero llegando.

Para el grupo era difícil adaptarse a mis planes de clase; que no era más que la ajustada a sus necesidades en la fase exploratoria (primer lapso), quería nivelarlos al nuevo grado. Veían los contenidos correspondientes en el área de Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, además de las actividades en la Canaimita³⁶ que contaba con contenidos para todas las áreas nombradas. Con los planes de clase no podía ir un paso más adelante, siempre uno o dos más atrás, debido a que, en el grupo contaba con niños (mis ocho casos “anormales” y unos más) que aún estaban en proceso de aprender los rudimentos iniciales de la lectura, dificultades serias de escritura para su nivel, el aprendizaje de los números hasta el 100, 500 y con suerte hasta el 1000, sumas y restas simples, escritura con letra cursiva, incluso copia de pizarra, era lento, muy lento. Sí, el trabajo fue bastante fuerte, sobre todo cuando son niños y niñas, como los míos, que no cuentan con la orientación y apoyo necesario en casa. Sus padres, en su mayoría, están siempre

³⁶ Un programa educativo, del gobierno nacional de Venezuela, de dotación de computadoras portátiles para todos los niños escolares.

“cansados” de intentar, de ayudar, motivar, alentar. Padres que esperan que las maestras seamos hadas madrinas y con una varita hagamos milagros. Sin embargo, lo hice, los ayudé hasta donde pude, y ellos, en su mayoría, estaban dispuestos a aprender.

Los enseñe a ser niños críticos, reflexivos hasta donde pude. Ellos sabían tan siquiera lo que era consultar un libro de texto, o para qué servía un diccionario. Poco a poco en sus tareas del hogar les fui induciendo (de la mano de sus padres) el uso de cualquier herramienta que tuvieran al alcance, para ayudarles a encaminarse de una manera más sencilla y eficaz en sus aprendizajes. Y así, a pesar de las dificultades, realizaron exposiciones, crucigramas, sopas de letras, afiches, maquetas, carteleras, investigaciones cortas, ilustraciones, elaboración de materiales para los proyectos, producción de cuentos y hasta un baile. Esto último fue la experiencia mejor vivida en este nuestro año de vida escolar.

Cada cierre de proyecto me permitía corroborar que lo estaban haciendo bien. No tuve mejor estímulo y reconocimiento, que las caritas de ellos y los rostros de sus representantes. Que algunas madres o padres se te acercaran y te dijeran: “... ¡Así es maestra! ¡Siga así maestra! ¡Muy bien maestra! ¡Esa es mi maestra!...” Aquellos gestos, me permitían ratificar que lo prometido y pautado por mí con ellos, se había logrado. Sus expresiones de orgullo y felicidad por las premiaciones verbales y físicas de sus padres no tenían precio. Y eso era lo que quería; lo que me había propuesto demostrar, que ellos sí podían y valían tanto, no más, pero tampoco menos que el resto de sus compañeros de escuela. Que no eran más que un grupo de niños y niñas incomprendidos, mal atendidos, falta de escucha y cariño. Sí, es verdad que no alcance la excelencia, (de acuerdo con los criterios de una escuela normalizadora, en el sentido de Foucault), porque hay que seguir ayudándoles a seguir adelante en sus aprendizajes. Aunque, el simple hecho de poder decir que en su próximo año escolar, la etiqueta de “anormales” no la tengan es muy bueno decirlo. Y que tus propias compañeras pregunten a diario: ¿Cómo lo lograste?, ¿Qué hiciste?, ¿Cómo lo hiciste? Es mucho para ellos y por supuesto para mí. Ni niños normales, ni mucho menos anormales, sólo niños y niñas como todos los niños del mundo.

6.- NOTAS PEDAGÓGICAS CRÍTICO/REFLEXIVAS

Ahora es el momento de pasar a presentar un conjunto de reflexiones sobre lo vivido y narrado, sobre mi práctica docente. Ideas que me han venido como resultado de pensar esta experiencia escolar con base en mi diario pedagógico, y apoyada en el marco teórico señalado, especialmente desde la obra de Michel Foucault.

- La documentación narrativa de experiencias pedagógicas puede contribuir a recrear el pensamiento y la acción educativa y, en el mejor de los casos, puede colaborar en la construcción de otra teoría pedagógica de la formación. Es así como la documentación narrativa ayuda a pensar teóricamente, porque pensar de este modo no es simplemente agregar a nuestros recopilaciones de estrategias y formas de pensamiento pedagógicos conceptos abstractos y desprendidos de la experiencia escolar. Pensar teóricamente es, entre otras cosas, tratar de hacer explícitos los saberes prácticos contruidos al mismo tiempo que se despliegan las experiencias, para ser tomados como reflexiones y reformulaciones.
- Entre las tantas herramientas-directrices curriculares que como docentes debemos de cumplir se encuentran los cuadernos de incidencias; donde hacemos referencia o anotaciones respecto a alguna eventualidad fuera de lo “normal” en el aula o alguna situación extraordinaria o eventual que se haya suscitado dentro de la jornada. Y es que no solo no es suficiente como herramienta “evaluativa” o formativa; al ser tomado como simple cuaderno de anotaciones no se emplea como un posible instrumento que permita romper con el formalismo cuadriculado ya establecido (para el caso de muchas instituciones); debiendo establecerse como legítimas narraciones pedagógicas, más que el

simple relleno de informes o formatos que permitan al docente conocer de primera mano, que niño, que grupo y que actividades son posibles a ser aplicadas y no esquematizadas para las diversas situaciones e individuos a estudiarse o a ser educados.

- El diario pedagógico es una herramienta metodológica de gran valor para el docente, siempre y cuando se use de una forma completa que avance más allá de la escritura anecdótica; por tanto, un docente comprometido con su labor desde el carácter investigativo que puede darle a la misma, debe asumir el diario pedagógico como material de análisis sobre su práctica, y por supuesto, como elemento para la mejora continua de la misma.
- En este contexto de formación el diario pedagógico debe ser considerado como una estrategia que posibilita el desarrollo de competencias reflexivas y críticas, de manera que sea posible relacionar la teoría bajo la que se sustentan las prácticas escolares con la práctica ya vivida en el ambiente áulico mediante su práctica. Se espera, entonces, que por medio del diario pedagógico se desarrollen actitudes reflexivas y críticas ante las tensiones producidas entre la teoría y la práctica.
- Gracias a este procedimiento va a ser posible hacer del individuo un “caso” y por tanto hacer de la persona un individuo, un ser descriptible, sobre el que habrá mayor probabilidad de ejercer una mayor dominación (entendida como control). Es el individuo tal como se le puede describir, juzgar, medir, comparar a otros y esto en su individualidad misma; y es también el individuo cuya conducta hay que encauzar o corregir, a quien hay que clasificar, normalizar, excluir o incluir dentro de su propia singularidad; siendo esta una modalidad donde cada uno recibe instrucciones dentro de su propia particularidad.
- Mirar e interpretar críticamente una práctica docente, una escuela, desde la perspectiva de Michel Foucault, nos ayudó a comprender e interpretar mejor nuestra práctica. A distanciarnos críticamente de la etiqueta de anormales, incluso de normales, para mirar nuestros alumnos. Para ir más allá de reglas rígidas de normalización, y superar de algún modo el vigilar y castigar como práctica escolar.

REFERENCIAS

- Acero, E. (s.f.). *El diario de campo: Medio de investigación del docente. Actualidad Educativa*. Revista *Actualidad Educativa*. Año III. N° 13. S.f. p. 13
- Bernal, C. (2003). *Michel Foucault. Desenmascarando las tecnologías del castigo*. Bogotá. Disponible en: <http://www.docentes.unal.edu.co/cebernals/docs/Foucault%20Final.pdf>
- Botero Montoya, C. (2011). *El diario pedagógico como dispositivo de objetivación y control: configuraciones de maestros*. Tesis de Grado. Universidad de Antioquia, Medellín. Disponible en: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/689/1/AA0606.pdf> (Consulta: 12/09/2016).
- Canguilhem, Georges. (1988). *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, Michel. (1992). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel. (2007). *Los anormales*. México: FCE.
- Larrosa, Jorge. (2006). Sobre la experiencia. ¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 18, Medellín, pp. 43-67.
- Monsalve, A. y Pérez, E. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Revista Itinerario Educativo*, Año xxvi, n.º 60. Enero - Junio de 2012. pp. 117-128.

- Rodríguez, R. (1996). Educación y disciplina. En: Enrique González y González (coord.). *Historia y universidad. Homenaje a Lorenzo Mario Luna*, México, CESU, 1996, pp. 717-742. Disponible en: www.ses.unam.mx/.../rrodriguez/RR1996_EducacionYDisciplina.pdf
- Urraco, M. y Nogales, G. (2013). *Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad*. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales. Anduli*. N° 12, 2013, pp. 153-167.
- Valera-Villegas, Gregorio. (2015). Experimentar la enseñanza. El ensayo pedagógico. *Ensayo y Error Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Año XXIV, N°48, pp. 155-191, Caracas.
- Vandewalle, B. (2010). La escuela y los niños “anormales”: El análisis de Michel Foucault. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), 203-215. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9847/9046> (Consulta: 11/07/2016).

Edición digital de libre acceso

Por Centro de Investigaciones Educativas, Escuela de Educación,
Universidad Central de Venezuela

Marzo de 2017

www.saber.ucv.ve