

La educación es un asunto del hacer[nos]

Fusetti Pablo CICES-UNLP-CONICET

pablofusetti@gmail.com

Resumen

La idea del presente trabajo consiste en describir algunos problemas que subyacen en el modo de entender a la educación moderna como parte de una experiencia práctica del orden pragmático-individual. El estudio busca problematizar en clave histórica interpretativa, aquella noción de educación pensada con acento en la experiencia del individuo, en lo ‘práctico’ con su entorno próximo. Para esto, en un principio, se tensiona la idea de una pedagogía activa que aparece con rigor luego de la segunda mitad del siglo XX (Dewey, John 1967; 1989; 1998) pero que busca ser extendida desde sus densidades históricas precedentes. En segundo lugar, pero en íntima relación con lo primero, se pretende señalar la importancia que la didáctica psicologista le asigna al rol de la experiencia vital en el ‘proceso de enseñanza-aprendizaje’ (Dogliotti & Torrón, 2015; Dogliotti Moro, 2022; Behares, 2012; Behares, 2015; Bordoli, 2011). Una vez desplegados estos puntos, se propone una conceptualización de la educación que contiene una serie de particularidades teóricas, articuladas y bien diferenciadas de las ‘pedagogías nuevas’ (Barcena & Mélich, 2014; Bárcena, 2005; Benjamin, 2007; Foucault, 2013; Cerletti, 2008).

Palabras claves: Educación-Experiencia-Didáctica

Introducción. El anhelo pragmático

Primeramente es necesario recorrer el tópico ‘experiencia’ desde el pensamiento antiguo y encontrar los puentes donde se articula éste en la Modernidad mediante la idea del “sujeto de conciencia” que luego retomará el sujeto pragmático educativo. En otras

palabras, es necesario mostrar las aristas teóricas y políticas que fueron transformando la noción de sujeto en términos pasivos hacia su corsé moderno activo. Convengamos que desde la antigüedad, “sujeto es y fue durante muchos siglos aquello de lo que hablamos, lo que nosotros hoy llamamos el objeto de algo, de una charla por ejemplo, ése es el sujeto” (Crisorio, 2017, pág. 17). Desde aquí, es preciso dar cuenta de la mencionada discontinuidad focalizando en la conjunción conceptual sujeto-experiencia, observando así la nueva dinámica dispuesta en el plano educativo y tensionando los efectos provocados al interior de la cotidianidad escolar.

Este inmenso trayecto histórico que recorre el entendimiento de la experiencia desde la antigüedad a la modernidad, –en este último periodo, se brindan las condiciones para hablar de ‘sujeto de conciencia’- tiene por efecto la noción de una experiencia sensible-fenomenológica. Es decir, la aparición de un tipo específico de inteligibilidad, de significado y de valoración de la categoría experiencia, se da a partir de ciertas articulaciones de continuidades y discontinuidades históricas. Esto significa, una dispersión discursiva a partir de distintas disciplinas sociales desde un orden moderno, pudiendo de este modo hacer manifiesta una manera específica de experiencia (Ferrater Mora, 1994). A saber, la aprensión individual sensible e inmediata de la realidad externa desprendida de todo discurso. Todos los radares son encendidos y dispuestos hacia un hacer individual, sensible y con el foco en el entorno inmediato; el hecho de sufrir o padecer algo desde lo sensible; la interacción del individuo con su entorno es lo que enseña.

En consecuencia, Aristóteles nos señala que el recuerdo repetido de una misma cosa llega a constituir una experiencia; la raigambre agustiniana del medioevo nos indica que en nuestra experiencia individual es donde alcanzamos la iluminación divina (conocimiento interior); Henri Bergson en su oposición al pensamiento científico moderno aporta la idea de que la experiencia se da internamente en la intuición; Edmund Husserl es también el que propone una experiencia pre-predictiva, es decir antes de todo discurso. Ahora bien, es desde William James donde el pedagogo John Dewey va a tomar gran parte de su marco teórico, colocando a la experiencia en términos de un saber sensible-fenomenológico con un carácter decisivo para afrontar la vida (Nassif, 1968). De este modo, Dewey plantea –en sintonía con William James- que la experiencia es el

fundamento de todo saber y que se debe estar abierto a la experiencia para evitar el mundo dado, es decir, se debe disponer constantemente al cuerpo sensible para conocer.

La naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados. Por el lado activo, la experiencia es *ensayar* un sentido que se manifiesta en el término conexo "experimento". En el lado pasivo es *sufrir o padecer*. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias. Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez: tal es la combinación peculiar. La conexión de estas dos fases de la experiencia mide la fecundidad o valor de ella. La mera actividad no constituye experiencia. Es dispersiva, centrífuga, dispersadora. La experiencia como ensayo supone cambio, pero el cambio es una transición sin sentido a menos que esté conscientemente conexas con la ola de retorno de las consecuencias que fluyen de ella. Cuando una actividad se continúa *en* el sufrir las consecuencias, cuando el cambio introducido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido. Aprendemos algo (Dewey, 1998, pág. 124).

¿De qué manera se articula la experiencia en el sistema educativo moderno? ¿Cuál es el modo de experiencia que aparece en la enseñanza de las asignaturas escolares? La relación entre una experiencia fenomenológica-sensible y la educación, no puede ser entendida sin definir aquello que se entiende por educación y con ella una idea de sujeto. En este sentido, para una crítica medianamente seria o consistente de la realidad educativa, sus apuestas políticas y valoraciones modernas no deben ser olvidadas, ni tampoco sus métodos de enseñanza deben ser interpretados como meras estrategias o aplicaciones instrumentales. En efecto, la educación moderna se enmarca bajo el fluido del normalismo político-social, esto implica una producción de subjetividades dóciles y homogéneas; una fabricación biomédica de individuos que adquieran las experiencias competentes para las demandas del universo social, urbano y económico dominante. Como resultado, se requiere de un sistema educativo que “se caracteriza por ir dirigido a la formación de sujetos políticos y sociales funcionales a los proyectos emergentes, fundamentalmente la democracia burguesa, la homogenización de las poblaciones y las teleologías del igualitarismo positivista” (Behares, 2012, pág. 6).

La necesidad de individuación es significativa para los propósitos educativos modernos, ya que al configurarse de ese modo, la posibilidad de controlar se presenta con mayor claridad y facilidad por parte de su orden. Por consiguiente, la teoría cartesiana - con todo su discurso embutido de científicidad- es determinante para validar toda idea de

individuo que hace, realiza y produce, dando lugar a afirmar que el sujeto de la educación es el sujeto cartesiano (Crisorio, 2017). Esto no puede darse de modo independiente a otros discursos, es decir, la idea de individuo no se reduce a los postulados de Descartes. De todas formas, la impronta cartesiana moderna es la que brinda la idea de los estados mentales como un interior y concibiendo un sitio fundamental a la propia mente: la psyché se convierte en mente y el sujeto se empieza a pensar en términos de conciencia. Al mismo tiempo, debemos decir que la teoría cartesiana se imprime conjugándose con el discurso kantiano y con todo el discurso médico, entendiendo así a los individuos en términos biológicos que deben desarrollarse.

Durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, la introspección del conocimiento se torna privada, lo que implica que cada individuo debe aprender desde su proceso mental interno a partir de los estímulos impartidos por cada sistema educativo nacional (Dogliotti & Torrón, 2015; Bordoli, 2011). El modo de programar, de llevar adelante y comprobar el acto educativo, se ubica en el hacer, en poder dar cuenta de un comportamiento observable o de una acción adecuada a las escalas altamente sistematizadas y estandarizadas. Se presenta una instrucción directiva para producir determinados efectos esperables, ligando los comportamientos de la enseñanza con los efectos del aprendizaje. El hacer de la enseñanza es determinante para provocar el aprendizaje, configurando la función del maestro como la de un manual que dicta los conocimientos, propone la repetición memorística y castiga para educar. Todo un apilamiento de acciones, de discursos y dispositivos que dan por resultado a una educación por estimulación, donde el docente propone y el alumno debe imitar o responder.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, luego de guerras mundiales, genocidios y gobiernos cívico-militares a nivel mundial, luego de la avanzada incipiente del nuevo orden neoliberal, las pedagogías revisan sus modos de enseñanza unidireccionales y como forma de control, para comenzar a implantar un régimen educacional que tome en cuenta los intereses y las características de la infancia. La escuela nueva aboga una enseñanza basada en la acción y en la interacción de los alumnos con su medio circulante. Considerando así, que los resultados de la enseñanza y el aprendizaje serán más eficientes por estar acordes a las capacidades vitales del individuo pueril. Esto implica, situar a la educación al servicio de la naturaleza infantil:

La educación es un proceso de desarrollo de acuerdo con la naturaleza tomando la afirmación de Rousseau que oponía lo natural a lo social. [...] Los tres factores del desarrollo educativo son: a) la estructura congénita de nuestros órganos corporales y sus actividades funcionales; b) el uso a que se destinan las actividades de estos órganos bajo la influencia de otras personas; c) su interacción directa con el ambiente (Dewey, 1998, pág. 102).

Una nueva educación que se presenta fundamentada desde la ciencia, una escuela activa que pueda programar en función de los estudios cognitivos que den cuenta de los procesos naturales por los que transcurre la niñez y de este modo lograr mayores efectos educativos. Es decir:

La educación, para alcanzar sus fines respecto al individuo y a la sociedad, tiene que basarse en la experiencia la cual es siempre la experiencia vital real de algún individuo. [...] El sistema de educación debe seguir un camino u otro: o volver a los modelos intelectuales de una edad precientífica o dirigirse a una utilización del método científico en el desarrollo de las posibilidades de una experiencia creciente y expansiva (Dewey, 1967, pág. 115).

Aparece una fuerte preocupación por la cognición del estudiante y se concluye que los alumnos aprenden en la acción interactiva con su entorno próximo, el aprendizaje requiere de una interpretación activa de los alumnos. Es decir, el aprendizaje no es un proceso pasivo sino que requiere de una sistematicidad científica. A la educación se le exige de un orden de la experiencia vital de los alumnos que los ubique siempre como protagonistas del proceso y con una actitud activa en el acto educativo. La experiencia activa de los alumnos es la que conduce al conocimiento del entorno físico y social (Dewey, 1989).

Como señalábamos líneas más arriba con Dewey, la educación requiere de acciones activas y de sufrimientos pasivos por parte de los alumnos, demanda de la experiencia vital individual para cambiar lo dado. La reflexión es innata y constante, no hay experiencia consciente sin interferencia del pensamiento interno (Dewey, 1989). Es aquí donde llegamos a las articulaciones del 'ego cartesiano' y su anclaje en la escuela nueva del autor norteamericano. Una relación bastante evidente en el momento teórico en el que se presenta un dualismo 'mente' -producto y efecto de pensar como lugar del funcionamiento de una máquina- y 'cuerpo' como la sustancia extensa con la que carga

el ente pensante que le manda señales al ego que las piensa. En efecto, se necesita que el cuerpo adquiriera vivencias, y en lo posible muchas, para que luego la mente las procese activamente de manera individual.

Conocer los métodos

Decíamos que la educación moderna se dispone a los propósitos sociales y políticos de cierto orden normalizador. En este sentido, se buscaba un gobierno sobre los niños que los disponga competentes y con mayores habilidades solicitadas por las demandas del mercado social. “Por lo cual presupone un accionar dirigido a su sujeción a ciertas expectativas y necesidades y a la intervención en su interioridad mental o en los mecanismos de su pensamiento e inteligencia” (Behares, 2012, pág. 6). A partir de esto, los problemas que identificamos en la modernidad con respecto a la educación, nos los señala muy lucidamente Hannah Arendt en su ensayo titulado ‘La crisis de la educación’. Allí, la autora señala tres supuestos básicos que la educación moderna contiene y que a mi juicio, nos orientan y nos refuerzan con fuerte limpidez la comprensión del modo en que la educación en la modernidad se fue configurando en términos del hacer; en términos de un ejercicio individual-conductual del instante; en una cuestión de un dominio meramente instrumental, ya sea ubicado en mayor medida por parte del docente o situado en las interacciones que el estudiantado debe dominar.

El primero de los supuestos arendtianos, enuncia que la educación moderna en pos de ser eficiente en el ejercicio gubernamental, crea dos universos autónomos: el mundo y la sociedad infantil. En este sentido, la educación no consiste en transmitir aquello valioso del mundo a las nuevas generaciones, sino que se dispone a atender a esta revolución humanista, primero biomédica y luego más de corte cognitiva del proceso madurativo para encauzar las conductas de modo adecuado y eficiente. El segundo supuesto, manifiesta que la pedagogía se desarrolló como una ciencia de la enseñanza. Esto significa, que la importancia ante el conocimiento de una asignatura específica queda subsumido al método de enseñanza y el maestro no es un especialista en una materia puntual de un conocimiento específico del mundo social, sino que puede enseñarlo todo, se encuentra preparado para enseñar, esto es, preparado para llevar el método adelante.

El tercer y último supuesto, declara que la educación moderna parte de la premisa de que el saber se ubica primaria y únicamente en el hacer; dando lugar a que la enseñanza se transforme en un espacio en el que el juego como medio o la disposición de actividades no pueden dejar de asistir al encuentro educativo. El aprender es el hacer, no hay comprensión si un individuo no ha hecho (Arendt, 2018, pág. 231).

En este aspecto e insistiendo con el marco histórico, es durante la modernidad, con su promesa de progreso y de avance científico, donde se configura la época histórica en la cual aparece el método para la mayoría de los asuntos. De este modo, se crean las condiciones para que emerja la didáctica como disciplina dispuesta a llevar adelante dicha misión metódica en el plano educativo. En este sentido, la base del método se encuentra en la vivencia corpórea – ya sea del docente o bien del alumno- con el medio circulante para desde allí alcanzar el desarrollo humano vital (Dogliotti & Torrón, 2015). Es con la didáctica donde aparecen las estandarizaciones de un conjunto de pasos a aplicar para que se produzca el supuesto desarrollo natural descriptivo del hombre y su desarrollo, mediado éste por la vivencia del sujeto con el entorno y la dirección o facilitación de ésta por medio del maestro. El mencionado linaje argumental nos lo señala muy bien el siguiente pasaje de un texto de un especialista en este tema como lo es el teórico uruguayo Luis Behares:

Desde las construcciones definicionales de Comenio en materia de una Didáctica aplicada a ese fin civilizador, moralizador, personalizador, responsabilizador e integrador de los niños, se asiste a la junción práctica de la enseñanza con el proyecto pedagógico o educativo, para dar en los albores del siglo XIX verdaderos modelos educativos conformadores de la sociedad burguesa (2015, pág. 7).

De esta manera, se transforma todo en método: en un primer momento, el estímulo educativo se sitúa no en disponer un determinado conocimiento cultural, sino que se halla centrado en las acciones del docente en busca de provocar el aprendizaje mediante la puesta en juego de una cierta cantidad de manuales de enseñanza estandarizados, que en su correcta implementación y en su necesaria repetición, los resultados buscados llegarán eficientemente. A medida que transcurría la segunda mitad del siglo XX y con los aportes de la psicología social, de la etnografía y la sociología en el campo de la educación, el estímulo se localiza en la acción y comprensión del estudiante ¿Cómo aprende la

infancia? Es así, que aparece todo el marco constructivista y el escolanovismo, definiendo que el aprendizaje es escaso si el dictado de clases se da de manera unidireccional docente→alumno e indicando que el mejor aprendizaje es en interacción del estudiante con el entorno social próximo. De este modo, se naturaliza y se describe al Hombre en su desarrollo madurativo para controlarlo y producirlo políticamente; se cristaliza el aprendizaje en base a las descripciones cognitivas y biológicas y, en articulación, se instala el universo de la didáctica para transformar al ámbito educativo en un campo instrumental o técnico. Esto conlleva la estandarización de lo humano-natural y a su vez, del conjunto de pasos a aplicar para que se produzca el desarrollo esperable y descriptivo del alumno, desarrollo mediado por la vivencia del individuo con el entorno inmediato (Behares, 2012; Bordoli, 2011).

Propuesta

En contraposición a esta tradición pedagógica pragmática, -aquella que señalábamos de la experiencia individual programada para un ejercicio con el entorno próximo e inmediato- considero a la educación como una conversación que tiene por intención transmitir críticamente el conocimiento del mundo. Dicho en otras palabras, una conversación que nos invite al viaje crítico con el conocimiento histórico que nos contiene. Esta idea nace de la conceptualización que Walter Benjamin realiza del concepto de experiencia (Benjamin, 2007; Staroselsky, 2015) y que Fernando Bárcena retoma haciendo uso etimológico de la palabra experiencia (Erfahrung → fahren → viaje) en conjunto con el uso etimológico de la palabra educación:

Pero educere es “ex-ducere”, dirigir o salir hacia fuera, conducir a alguien fuera de lo propio, más allá del lugar conocido y habitado, empujarlo hacia lo extraño. Aquí tenemos otra historia de la pedagogía: educar es viajar, porque educar, como experiencia, es viaje: Erfahrung es Fahrt (Bárcena, 2005, pág. 4).

Una conversación compuesta por una serie de particularidades articuladas, que a continuación intentaré precisar. En principio, debemos admitir y aceptar que no tiene un fin; este tipo de conversación nos impone siempre la posibilidad de reanudarse, “es que toda educación es una especie de iniciación en una conversación que se prolonga en el

tiempo” (Barcena & Mélich, 2014, pág. 12). Las sistematizaciones que se hagan con ella y los cierres –de por cierto precarios- que toda institución nos impone, no pueden obturar su condición de interminable continuación. Mejor dicho, sí lo pueden realizar –de hecho lo hacen constantemente cuando nos piden que evaluemos, que acreditemos y promovamos a los estudiantes-, a lo que me refiero es que si consideramos que la educación debe ser una conversación con la intención de transmitir el conocimiento que se encuentra en el mundo de un modo crítico, su imposibilidad de cierre nos envuelve, porque -por suerte- las prácticas a transmitir, los conocimientos culturales, se edifican no desde unidades compactas, sino desde las múltiples relaciones diferenciales en su inevitable conjunción azarosa. En efecto, los conocimientos nunca cierran totalmente y las disputas de sentidos se encuentran arrojadas y disponibles para confrontarlas. De todas formas, el fin de una conversación deberá toparse con la densidad de las hegemonías imperantes de cada época, con la disputa de relaciones políticas institucionales y con tácticas coyunturales históricas a ejercer, las cuales nos permitan generar algún tipo de movimiento, ya sea de reproducción del orden o de cambio en el mismo. Un conjunto de acciones, consideradas como valiosas y con determinados intereses que agoten los significados pero en donde sepamos que allí siempre hay posibilidad –por lo menos en potencia- de reanudar sus sentidos. Esta permanente tensión nos lo aclara el siguiente fragmento:

El hecho de que las situaciones educativas estén gestadas a partir de lo fortuito de un encuentro quiere decir que cada clase de un curso, por ejemplo, supone una relación que debe actualizarse cotidianamente. En cada una de esas clases, tiene lugar un encuentro (de personas, saberes, normas, deseos) siempre expuesto a lo inesperado, siempre abierto a lo que puede ocurrir. Pero esta dimensión sin control no es tolerable para la institución, ya que su función es justamente reglamentar las condiciones de dicho encuentro (sea esto a través de objetivos didácticos o pedagógicos o disciplinarios). La enseñanza deberá ser, entonces, planificada institucionalmente: se programarán los tiempos y el uso de los espacios, se regulará el movimiento de los cuerpos y se ordenará la circulación de la palabra (Cerletti, 2008, pág. 71).

Una segunda particularidad se nos enfrenta al comprender que es una conversación que no comenzamos nosotros, sino que nos precede. Ello implica considerar toda intervención educativa envuelta en un abordaje capaz de sobrepasar el aquí y ahora. Es decir, ante la exigencia moderna de proponer la constante interacción de los individuos con el entorno próximo –ese mismo que el escolanovismo nos viene demandando-, la

moción aquí consiste en la capacidad de rememoración que todo acto educativo debe contener y agitar. De este modo, toda comprensión de lo activo inmediato e individual se disipa y aparece el lazo con el conocimiento histórico a partir de la figura del narrador-maestro. Provocando el pasaje de una vivencia que responde a estímulos, hacia una experiencia que los conjuga, los elabora y los actualiza (Benjamin, 2007; Hlebovich, 2014). Ese artesano del acto educativo, de la palabra oral y del gesto, alejado de toda figura de divulgador de la información masiva y repetitiva, se ocupa por transmitir aquella memoria histórica de manera paradójicamente repetible en lo irrepetible de cada situación de enseñanza. Cada maestro se encuentra narrando así, desprendido de toda vivencia individual y del universo comunicacional informático. Al mismo tiempo, la tarea contiene su inherente faceta pasiva, la cual implica una escucha atenta ante lo que involucra esa transmisión en el resto, que la configurará singularmente irrepetible. Esta particularidad es perfectamente manifiesta por algunos pedagogos reconocidos en el campo de la pedagogía:

Se trata de una conversación a propósito de qué hacer con el mundo, con éste mundo, no apenas con el aquí y ahora, el que está a nuestra frente, el de cada uno, la pequeña porción de un mundo que nos toca vivir y pensar, sino del mundo contemporáneo, de ese mundo que se hace presente –proviendo desde cualquier punto y dimensión del tiempo- y nos desgarrar, nos preocupa y ocupa, nos conmueve, nos desconcierta (Skliar, 2019, pág. 15).

La razón práctica es la que indica lo que se debe hacer aquí y ahora. Pero la razón práctica no puede, después de Auschwitz, ser pura. Necesariamente debe basarse en la experiencia, aunque no ya en la experiencia que yo personalmente he vivido, sino en la de aquellos que, por centrarlo en el asunto que nos ocupa, vivieron el holocausto y sucumbieron víctimas de él. [...] Por ello la formación debe ser una formación anamnética (Barcena & Mélich, 2014, pág. 29).

Con esto, se desprende una tercera particularidad, es decir, al comprender la educación más allá del instante involucrado en la interacción de los presentes con su medio, se da por resultado una educación circunscripta a toda condición heterónoma con el conocimiento producido por otras generaciones. Particularidad sumamente relevante, que nada tiene que ver con aquella posición liberal-autónoma, como puede ser interpretada la escuela activa (Dogliotti Moro, 2022; Behares, 2012). En efecto, entiendo que la educación –y con ella quienes estén dispuestos a ejercerla- tiene la responsabilidad de ser hospitalaria con el conocimiento, ya que en él, se encuentra la valiosa labor de amar al

mundo, de cuidarlo y de este modo transmitirlo sin ordenamientos naturales. Esto implica, por un lado, aceptar que toda actitud educativa le debe su dinámica a la relación con el conocimiento -cultural, histórico, científico, filosófico, artístico, etc.- expresado en prácticas sociales, siendo éstas, la base fundamental de la acción educativa. La responsabilidad con el conocimiento es la que permite cuidar de las generaciones futuras, ya sea brindando las continuidades que se consideren valiosas perpetuar, como aportando las condiciones para que todo tipo de ruptura tenga lugar.

Por otro lado, la condición heterónoma de la educación nos permite abandonar esa idea moderna cartesiana y kantiana del sujeto en cuanto individuo. Noción actual de aspiración autodidáctica que niega la responsabilidad fundacional de la cultura como estructura social que nos produce divididos e inevitablemente plegados a ella. Desistiendo así, del concepto de individuo, para proponer que “el sujeto de la educación sigue siendo la relación que yace debajo, supuesta debajo, de los individuos; no está, no preexiste, aparece, dividido, como efecto de la relación educador-educando mediada por el saber” (Crisorio, 2017, pág. 22).

No se trata entonces de negar la importancia de la autonomía, de la libertad, sino de restituirla, de darse cuenta de la necesidad de una nueva configuración. Autonomía y heteronomía no son categorías mutuamente excluyentes. Una depende de la otra. En nuestro caso, la autonomía depende de una heteronomía anterior, de una responsabilidad originaria, anterior a todo consenso (Barcena & Mélich, 2014, pág. 152).

Una conversación crítica acerca de nuestro mundo contiene en su formulación una intención transformadora de nuestro mundo, o sea, educar con el propósito de generar mayor lugar para el pensar y el accionar reconvertidos. En lugar de proponer una serie abultada de experiencias pautadas y continuas en una dirección; en vez de plantear secuencias ordenadas didácticamente en función de ciertas características ‘científicas’ de lo que implica ser y comportarse en cada etapa evolutiva; lejos de plantear la continua afirmación identitaria de aquello aspiracional predeterminado -en el sentido de un individuo normal y competente-, aquí se resalta al acto educativo como espacio para toda experiencia. Ella implica una elaboración crítica de los sucesos históricos y una disputa de sus significados culturales que nos transforme. Un sitio donde se le otorgue mayor

importancia a la provocación del interés por el conocimiento como acontecimiento, permitiendo así algún tipo de desubjetivación por parte de los actores implicados.

El trabajo fenomenológico, en contraste, consiste en desplegar todo el campo de posibilidades ligadas a la experiencia cotidiana. Además, la fenomenología procura recuperar la significación de la experiencia cotidiana para ver en qué aspecto el sujeto que soy funda efectivamente, en sus funciones trascendentales, esa experiencia y esas significaciones. En cambio, la experiencia tiene en Nietzsche, Blanchot o Bataille la función de arrancar al sujeto a sí mismo, procurar que ya no sea el mismo, o arrastrarlo a la aniquilación o la disolución. Es una empresa de desubjetivación (Foucault, 2013, pág. 35).

En consecuencia, la función del maestro consiste en hacer[nos] desde lo que se considere culturalmente valioso, en vincularse no con manuales de enseñanza ni con los modelos estandarizados de aprendizaje, sino con el conocimiento y su transmisión, generando todo vínculo vital con el estudiantado y su coyuntura desde el saber. Toda experiencia desubjetivante –ya sea de quien lleva adelante la función educadora como la del educando- se construye en vínculo con la memoria cultural. Este tipo de experiencia es la que disloca toda continuidad en el conocimiento y en quien la realice. Es por esto, que la relación educativa consiste en exponer el conocimiento a partir de la narración, encender su funcionamiento con la tradición pero no para salvaguardarla como tal, sino para desde allí afrontar los desafíos actuales a los que se enfrenta nuestro presente y así forjar condiciones de transformación.

Conclusiones

A partir del recorrido teórico presentado en este escrito, se advierte el modo en que la experiencia reconfigurada en términos de vivencia o de experiencia vital, es introducida al ámbito educativo por el discurso moderno, como fundamento y fórmula central para todo acto pedagógico. La densidad teórica de la modernidad, ya sea desde su costado científico como filosófico, manifiesta una experiencia fenomenológica-sensible bajo la

novedosa coordinada de aquella noción de sujeto en términos de individuo. Al comprenderse al sujeto en términos de individuo, la vivencia y el hacer, se reconocen como el cimiento de todo saber. Se debe estar abierto a la experiencia vital para evitar el mundo dado, es decir, se debe disponer constantemente del cuerpo sensible hacia el entorno inmediato para conocer. En consecuencia, tanto el paradigma pedagógico normalista del proceso-producto como el de la escuela nueva, ambos exhiben un predominio en el hacer, en el contacto inmediato del individuo con el entorno próximo. Haciendo de la dinámica cognoscente un asunto privado, sensible e interno de cada estudiante con su medio contiguo. Es decir, se generan las condiciones para invisibilizar la enseñanza, atenuar la función docente o, menguar toda idea de transmisión y se potencian las formas de autoaprendizaje.

Al mismo tiempo, la era moderna se nos presenta como la época del método, produciendo así en el ámbito educativo una elevada preocupación por una teoría de la enseñanza. El fundamento educativo de los pasos a seguir, está dado por “la naturaleza del hombre” que la ciencia humanista provee, y la didáctica -como teoría de la enseñanza- aparece como la encargada de darle un orden a dicha naturaleza bajo la sistematicidad de vivencias. En otras palabras, los métodos didácticos modernos sitúan su inquietud en el aprendizaje humano, estandarizándolo o regulándolo en pos de determinados objetivos sociales que las exigencias del mercado laboral demandan. Las corrientes escolanovistas, en su esmero por proveer una enseñanza activa, configuran al sujeto como ente que por sí solo está apto para educarse –aquella idea del proceso evolucionista autodidacta- y solo requiere de una teoría de la enseñanza para ser guiado o acompañado por el monitor o facilitador. En este sentido, la función docente tendrá la intención de encauzar el aprendizaje desde la vivencia, o mejor dicho, del conjunto variado y amplificado de vivencias ordenadas y progresivas dentro de los parámetros esperables por la idea de individuo psico-social que la ciencia prescribe.

El contrapunto a esto, reside en presentar a la tarea educativa como una conversación crítica con la memoria cultural de las prácticas sociales a transmitir. Orientar la educación en vínculo no con los métodos de enseñanza o con el aprendizaje, sino con el conocimiento histórico de cada práctica social. Abandonando cualquier idea de naturaleza humana a desarrollar y renunciando a considerar un orden natural a transmitir, la tarea consiste en hacer funcionar el conocimiento mediante la memoria y la narración. De este

modo, se deja de pensar en lo uno y en el hacer inmediato de esos individuos involucrados en el escenario pedagógico, para colocar la idea de la formación anamnética como productora anónima, colectiva e histórica de vida. Sin la función maestra articulada en el conocimiento histórico la educación no tiene razón de ser. Por esto es que se propone una función pedagógica de lo público, que no esté ocupada en respetar ciertos pasos de un método, sino que [ex]ponga en cuestionamiento ciertas estabilidades discursivas de la época para disponer -en la medida de lo posible- nuevos puntos de vista o transformaciones.

Bibliografía

- Arendt, H. (2018). La crisis de la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (págs. 221-249). Ciudad de México: Partido de la Revolución Democrática.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en la educación*. Madrid: Paidós.
- Barcena, F., & Mélich, J.-C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, Narracion y Hospitalidad*. Buenos Aires: Mino y Dávila.
- Behares, L. (2012). *Saber, sujeto y acontecimientos de enseñanza*. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Behares, L. (2015). Enseñanza y educación: La contribucion de Herbart a su distinción y sus relaciones. *Didáskomai*.
- Benjamin, W. (2007). *Experiencia y pobreza (edición original de 1933) en Obras, libro II/vol. 1. Título original Gesammelte Schriften, edición de Rolf Tiedemann y Hermann Schweppenhäuser. Traducción de Jorge Navarro Pérez*. Madrid: Abada Editores.
- Bordoli, E. (2011). Reflexiones en torno a la enseñanza. Notas mínimas. *Revista Didáskomai*, 2, 93-105.
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Crisorio, R. (2017). El sujeto de la educación. En R. Crisorio, & C. Escudero, *Educación del cuerpo. Curriculum, sujeto y saber* (págs. 17-23). La Plata: UNLP.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educacion*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata .
- Dogliotti Moro, P. (2022). Educación y enseñanza en el plan de 1966 de la formación del profesor de educación física en Uruguay. *Contextos educativos*. 29, 107-133.
- Dogliotti, P., & Torrón, A. (2015). Algunas notas sobre el concepto de instrucción en Herbart. *Didáskomai. Dossier n°6: En torno a la obra de Johann Friedrich Herbart sobre la enseñanza.*, 37-52.
- Ferrater Mora, J. (1994). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes

Hlebovich, L. (2014). *Crítica de la vivencia y caída de la experiencia: Un estudio sobre la noción de cuerpo en la filosofía de Walter Benjamin*. La Plata, Buenos Aires, Argentina: VIII Jornadas de Sociología de la UNLP.

Nassif, R. (1968). *Dewey. Su pensamiento pedagógico*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc/perfiles.