



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE ORIENTE
NÚCLEO DE SUCRE
COORDINACIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

ÉTICA, SUBJETIVIDAD Y FORMACIÓN:

UNA LECTURA (OTRA)

Autor: Evelyn Álvarez de Franco

Tutor: Dr. Luís Enrique Pérez Luna

Trabajo presentado como requisito parcial para optar al título de Doctor en
Educación

Cumaná, Octubre 2008



UNIVERSIDAD DE ORIENTE
NÚCLEO DE SUCRE
COORDINACIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

N° 04-2008

ACTA DE DEFENSA DE TRABAJO DE GRADO

Nosotros, Luís Enrique Pérez Luna, C.I.N° 3.872.850, José Amador Sánchez Carreño, C.I.N° 4.021.239 y Osmary Berra, C.I.N° 3.700.266 integrantes del jurado designado por la Comisión Coordinadora del DOCTORADO EN EDUCACION para examinar la Tesis Doctoral titulada: "Ética, Subjetividad Y Formación: Una Lectura Otra ", presentada por la **MSc. Evelyn Alvarez de Franco, C.I.N° 5.692.500**, a los fines de cumplir con el requisito legal para optar al grado de: **DOCTORA EN EDUCACIÓN**, hacemos constar que hoy, a las 12:45 p.m en el Aula N° 01 DEL DOCTORADO EN EDUCACION, finalizada la defensa del trabajo por parte del postulante, el jurado decidió **APROBARLA** por considerar que el mismo se ajusta a lo dispuesto y exigido por el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Institución. En fe de lo anterior se levanta la presente Acta, que firmamos conjuntamente con el Coordinador del Doctorado en Educación.

En la ciudad de Cumaná a los veinte días del mes de octubre del 2008.

Jurado Examinador:

Dr Luís Enrique Pérez Luna (Tutor – U.D.O)

Dr. José Amador Sánchez Carreño (U.D.O)

Dra. Osmary Becerra (U.P.E.L)

Coordinador del Programa de Postgrado:

Dr. Luís Enrique Pérez Luna

Firma y Sello

ÍNDICE

ÍNDICE.....	iii
RESUMEN.....	iv
PRESENTACIÓN.....	1
CAPITULO I.....	5
ACERCA DEL OBJETO, SU TEORÍA Y SU MÉTODO: Ligeramente equipaje para un camino	5
PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN:	15
EL OBJETO Y SU MÉTODO:.....	15
CAPITULO II	
CURRÍCULO Y SUJETO PEDAGÓGICO: El camino que ha sido.....	20
CAPITULO III.....	
FORMACIÓN, SUBJETIVIDAD Y ETICIDAD: El camino que está siendo	40
CAPITULO IV.....	
HORIZONTES EPISTEMOLÓGICOS PARA PENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE: Somos caminantes construyendo caminos	66
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82

RESUMEN

El trabajo centra su interés en debatir críticamente sobre el proceso de Formación Docente en el contexto cultural del presente. Su intención es la de problematizar las formas cómo a través de los discursos pedagógicos en los que se ha sostenido la Formación Docente, desde los dominios de la racionalidad moderna, ha modelado un tipo particular de interpretación de lo subjetivo, en correspondencia con la noción de sujeto de la modernidad. Recrear a la Formación Docente implica develar la lectura construida sobre la Formación que ha sido, como espacio en el que se articulan modos de producción del sujeto pedagógico. Ese sujeto pensado como objeto de conocimiento del saber pedagógico; tiene su correlato en modos de constitución de subjetividades desde juegos de verdad-poder; marcando una forma particular de desplegar prácticas pedagógicas, saberes, relaciones. Con la hermenéutica crítica como horizonte de comprensión, convocamos a pensar la Formación Docente desde otra visibilidad; desde aquella que pueda constituirse en espacio de posibilidad de indefinidas experiencias y multiplicidad de relaciones en las que las subjetividades devienen. Pensar de otro modo a la Formación Docente se implica como posibilidad por construir; es decir, en aquella que se fundamente en el ejercicio democrático de la crítica, la problematización, la confrontación de los mundos de vida de los hombres; en tanto nos reconozcamos en diálogo intersubjetivo desde la diferencia y la tolerancia. Es a partir de este ejercicio de memoria de la formación que se despliegan horizontes epistemológicos para pensar una Formación Docente (otra) que reconozca la formación pedagógica del sujeto, comprometida con una noción de Eticidad.

Palabras claves: *Formación, subjetividad, sujeto, Formación Docente, cultura, eticidad.*

PRESENTACIÓN

El trayecto de las ideas pretende pronunciar algunas reflexiones sobre el sentido y significado del proceso de Formación Docente en el contexto cultural del presente. Concretamente, la intención se orienta a problematizar las formas cómo a través de los discursos pedagógicos en los que se ha sostenido la Formación Docente, desde los dominios de la racionalidad moderna, ha modelado un tipo particular de interpretación de lo subjetivo, en correspondencia con la noción de sujeto de la modernidad.

De allí que se propicia una discusión que tiene pertinencia tanto en el contexto de lo educativo como en lo pedagógico, que tiene la intención de revalorizar a la Formación Docente, como espacio de constitución pedagógica de subjetividades; en los términos de confrontarnos desde los espacios y las experiencias de formación como interprete de relaciones, sensibilidades, saberes; y que se implica con los modos de formar, de educar, de humanizar al otro. En ese sentido, esta experiencia discursiva asume una lectura en clave ética, re-creando la posibilidad de potenciar al sujeto desde modos propios de pensar, de actuar, de sentir.

El trayecto reflexivo se orienta desde la perspectiva de la Hermenéutica Crítica, con la intención de confrontar las visiones construidas sobre Formación Docente, vinculadas con las relaciones entre saber-poder-subjetividad que se expresan en las prácticas discursivas; para problematizar los mecanismos que operan configurando un particular modo de subjetividad, como representación desde donde se piensa, se pronuncia y se siente el mundo y se conforman las relaciones que desde él establecemos con nosotros mismos y con los otros.

Este ejercicio que constituye un reconocimiento con la memoria de formación, pretende desplegar horizontes epistemológicos para pensar una

Formación Docente (otra) que reconozca la formación pedagógica del sujeto, comprometida con una noción de Eticidad.

La construcción discursiva está organizada en los siguientes espacios:

Capítulo I: Acerca del objeto de investigación, su teoría y su método.

Se presenta el contexto problemático, la formulación de los propósitos de la investigación y su orientación metodológica. La discusión problematiza a la Formación Docente como objeto de investigación, desde una perspectiva crítica; orientada en las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el sentido de la Formación Docente para con la Educación en el contexto cultural del presente? ¿Desde cuales referentes pensar la Formación como espacio para potenciar al Sujeto?

Capítulo II: Formación Docente y Currículo

Se establece la problematización del sujeto en el contexto del Saber Pedagógico y la Formación Docente, teniendo como eje articulador la noción saber-poder. Esto implica un ejercicio crítico que atienda las formas cómo desde la racionalidad moderna se han conformado prácticas discursivas de lo pedagógico y que han constituido una noción de saber pedagógico y de sujeto pedagógico; teniendo su expresión concreta en el Currículo de Formación.

Más que formular una perspectiva histórica de los cambios ocurridos en los discursos pedagógicos; se trata de establecer los vínculos entre la problemática de la noción de sujeto pedagógico como objeto del saber pedagógico, con relación a las formas y mecanismos que se han desplegado en la Formación Docente, y cómo han operado en la constitución de una noción de subjetividad.

Desde esta perspectiva, se establecerán como núcleos problemáticos los siguientes: Currículo-Formación Docente; Formación Docente-Saber Pedagógico; Práctica Pedagógica-Sujeto Pedagógico; entre otros.

Capítulo III: Formación, Subjetividad y Eticidad

La Formación Docente como campo problemático en tanto proceso productor de sujetos, ha quedado dominada por los discursos pedagógicos de la racionalización, la predicción y el control. Se trata del despliegue de un discurso normalizador de la subjetividad, que refiere la condición de existencia humana que privilegia el “deber ser” por sobre el “poder ser”.

En este espacio se pretende problematizar el concepto de Formación y reflexionar sobre el sentido de la subjetividad, en vínculo con la dimensión de eticidad; desde el reconocimiento de la subjetividad como elemento configurador de significados en los procesos reflexivos del pensamiento. Esto es, dirigir una mirada que permita recrear el valor de los sentimientos, la sensibilidad, la intuición, la imaginación del hombre, que la modernidad ha pretendido negarle como complejidad de subjetividades; que se implican en las experiencias de vida del hombre como espacios de formación; desde la dialogicidad intersubjetiva, lo relacional, la crítica reflexiva.

Los núcleos problemáticos que orientan las reflexiones son: Formación-Subjetividad-Cultura; Formación-ética-política; Formación-Alteridad-Otredad; entre otras.

Capítulo IV: Horizontes Epistemológicos para pensar la Formación Docente. Formas (Otras) de constitución de Subjetividades

Las reflexiones en este espacio se orientan hacia la discusión de algunas pistas desde donde pensar la Formación Docente como espacio de posibilidad para la formación pedagógica del sujeto. El esfuerzo no pretende constituirse en fundamento; sino más bien en una mirada que interrogando el acontecimiento, haga visible las problemáticas y además, las posibilidades de la dimensión formativa de lo pedagógico.

El contexto Cultural del presente impacta la mirada desde donde se han construido las discursividades que soportan la Formación Docente. Desde allí, las

lecturas interpretativas sobre lo pedagógico, el sujeto, la subjetividad, se agotan; no encuentran respuestas ante otros elementos que entran en juego en los contextos relacionales de las experiencias de los sujetos.

Con una mirada crítica desde los nuevos horizontes teóricos (lo transdisciplinario, la complejidad, la transversalidad, la alteridad – la otredad), explorar la formación (la tradición y nuevas propuestas), intentado reconocer en esos escenarios, obstáculos y contradicciones que emerjan desde la formación docente que ha sido y sigue siendo. Se trata de pensar acerca del modo cómo lo que ha venido siendo “formación docente” coexiste con las propuestas educativas hoy.

En ese sentido, este espacio reflexivo plantea la discusión de la Formación Docente desde la posibilidad de constituirse en espacio de producción de experiencias pedagógicas que considere las subjetividades para la concientización y emancipación, en la dialécticidad Acción-Reflexión-Acción. Se trata de formular horizontes epistemológicos desde donde pensar la relación Formación Docente-Currículo; Investigación-Práctica Pedagógica-Formación Docente; Ética-Formación; entre otras.

CAPITULO I

ACERCA DEL OBJETO, SU TEORÍA Y SU MÉTODO: Ligerio equipaje para un camino

A experiência existencial incorpora a vital e a supera.

A experiência é a vida que se sabe como tal,

que se reconhece finita, inacabada;

que se move no tempo-espaço

submetido à intervenção do próprio existente.

É a vida que se indaga, que se faz projeto;

*é a capacidade de falar de si e dos outros que a cercam,
de pronunciar o mundo, de desvelar, de revelar, de esconder
verdades.*

Por tudo isso, não teria sido possível a existência humana

sem a necessária eticização do mundo que,

por sua vez, implica ou comporta a transgressão a ela.

A eticização do mundo é uma consequência necessária

da produção da existência humana

ou do alongamento da vida em existencia.

Paulo Freire, 2000

La inquietud por aproximarnos a develar las regularidades que soportan el orden racional de la modernidad, desde juegos de verdad y poder, lleva implícito la necesidad por interrogar las claves que han permitido pensar a la Formación Docente de un modo y no de otro. Esto tiene sentido desde el significado del clima cultural del presente.

La incertidumbre parece ser el signo desde donde orientamos las miradas; porque éste es el rasgo que define el clima cultural del presente. Es la revelación que nos golpea la cara ante lo paradójico, como resultado de los contrastes, de las heterogéneas interpretaciones entre lo que acontece y nos acontece.

El significado de estas interpretaciones está profundamente relacionado con el actual debate sobre la Modernidad, como “la matriz epistemológica y cultural”, y en consecuencia con lo que se implica con “la condición del hombre y su historia”. Para Téllez (1997:56), estos serán los referentes desde donde se han pronunciado la constelación de discursos que han sustentado una manera de hacer inteligible el mundo de lo social.

Precisamente, las lecturas que hacemos del mundo desde esta “gramática Civilizacional”, a decir de Lanz (1998), impactan por la imposibilidad de comprender lo que nos acontece. De allí que podamos reconocer la condición de crisis de los metarrelatos de la modernidad, en relación con las formas de intelección del mundo.

El proyecto histórico civilizacional de la modernidad está siendo cuestionado desde un clima cultural que revela los signos de las promesas incumplidas. Uno de ellos tiene que ver con la constitución del sujeto de la modernidad.

El cuestionamiento se orienta desde el sentido y significado conferido al sujeto de la modernidad, en tanto designa al hombre pensado como fundamento del saber, de la verdad y del sentido histórico del mundo. Por tanto, referirnos a la

problemática del sujeto no puede desligarse de la discusión de la crisis de sus referentes racionales.

En ese sentido, la reflexión sobre la constitución del sujeto docente está comprometida, implicada, con los dispositivos a través de los cuales la racionalidad moderna ha operado para producir un tipo particular de subjetividad dominada por los referentes racionales de Razón, Historia, Progreso, Ciencia, Técnica, Centralidad, Futuro, Humanismo, Revolución. Porque siguiendo a Lanz “...Es allí en el corazón del episteme moderno, donde se instaura una específica lógica del individuo, una singular razón subjetiva, una particular sustancia de la persona que se resume en la otrora potente macroteoría de Sujeto” (1998:27)

Es en el propio modo de racionalización del mundo desde donde se reconocen los límites, los agotamientos. Particularmente, la discursividad que ha dado cuenta de lo pedagógico y, así mismo, de la Formación Docente, se ha configurado desde la racionalidad técnica-instrumental, como sustento epistemológico para “explicar”, “comprender” y ofrecer respuestas a los problemas sobre lo educativo. Tal modo de interpretación, tiene como fundamento un tipo de hombre ficcionado en sujeto; esto es, un sujeto desde la fundamentación del saber.

La discursividad que ha dado cuenta de lo pedagógico, y en la que se apoyan los discursos sobre la Formación Docente, se ha ordenado desde la racionalidad técnica-instrumental, como configuradora de sentidos epistemológicos para “explicar”, “comprender” y formular soluciones a los problemas sobre lo educativo; es decir, desde los límites de lo evidentemente explicativo y propositivo.

Desde el particular modo de racionalización del mundo, se desplazan los discursos que soportan la Razón Moderna a los ámbitos sociales y, concretamente, a los espacios y discursos educativos que confieren límites de inteligibilidad a los criterios de realidad, como un sistema unitario y ordenado de causas- efectos, y de verdad, en tanto permitan la conjunción de una prueba teórica y una prueba

empírica, como principios que regulan las interpretaciones de la dinámica social. En consecuencia, estos criterios orientan y configuran modos propios de pensar, de actuar y de sentir, de todo lo que esté relacionado con lo pedagógico y con el hecho educativo.

Desde las pistas que plantea Foucault sobre la crisis de fundamentación de las ciencias sociales/humanas, Téllez (1998) revela conflictos de orden epistemológico y gnoseológico, al intentar reducir los contextos de realidad a una forma particular de interpretación, en la que se justifican ciertas posturas paradigmáticas desde las cuales la práctica, la experiencia, ocurren como expresión de realidad en tanto puedan ser tratadas como un hecho-dato, mediado por la noción pensada de teoría.

Desde allí, se “percibe” a la realidad totalmente acabada y cosificada, pudiendo ser “explicada” a través de la aplicación de un cúmulo de saberes con la intención de resolver los conflictos que en ella ocurren.

Las formas del conocimiento que se han construido epistémicamente desde la modernidad, supone una lógica en la que se configuran relaciones de poder-saber que dominan las prácticas discursivas y que prefiguran las interpretaciones que se hagan de los contextos socioculturales, los recortes de realidad, el capital lingüístico y el mundo subjetivo del hombre.

A través de los procesos de socialización, circula el lenguaje construido sobre lo que es la realidad, el conocimiento, la verdad y también, sobre quién es el ser humano en tanto “sujeto” de lo pedagógico. Tales discursividades, expresadas no sólo como palabra, sino también como acciones, actitudes, omisiones y permisos, son utilizadas para legitimar y marginar diferentes posiciones del sujeto en el proceso de producción social del conocimiento.

Es decir, las formas a través de las cuales el sujeto se relaciona con el conocimiento configuran un tipo particular de subjetividad, en tanto es percibido como objeto de conocimiento de lo pedagógico. El conocimiento como palabra pensada, no

sólo mitifica, sino que en su expresión funciona para producir las identidades, los deseos y las necesidades que comportan subjetividades, “...los gestos y las palabras relacionadas con el pensar, sentir y desear están implicados en dichas subjetividades” (Carbajosa, D., s/f: 22).

Esa forma de subjetividad, construida desde la racionalidad de “las ciencias humanas”, se corresponde con una noción de sujeto como duplicado empírico-transcendental, en la que nos constituimos en sujetos de poder y sujetos de verdad, pero a la vez en objetos de conocimiento. Desde ese lenguaje somos producidos y a la vez producimos y reproducimos lenguajes, relaciones, acciones.

En ese proceso de racionalización desde el que leemos el mundo, somos producidos como sujetos; es decir, construimos una particular manera de subjetividad desde donde nos miramos, nos narramos, nos interpretamos. Tal modo de interpretación, tiene como fundamento implícito un tipo de hombre ficcionado como sujeto; esto es, un sujeto desde la fundamentación del saber.

Haciendo un ejercicio por recrear a la Formación Docente desde los discursos pedagógicos, y siguiendo la lectura de los planteamientos de Foucault sobre los modos de constitución de subjetividades con los juegos de verdad-poder, podríamos problematizar en este espacio formativo los modos de producción del sujeto pedagógico. Es decir, cómo a través de los discursos pedagógicos se han propiciado formas de constitución de un sujeto pensado como objeto de conocimiento del saber pedagógico. Esto implica mostrar a las prácticas discursivas que sustentan a la Pedagogía, como dispositivos que han impuesto una manera de pensar y hacer la Formación Docente y, en consecuencia, al sujeto objeto de la Pedagogía; es decir, el sujeto-docente que se forma y al sujeto que formará.

Los mecanismos a través de los cuales se constituye al sujeto pedagógico, como objeto del saber pedagógico, se refieren a los modos, prácticas y disposiciones vinculados con los saberes construidos sobre el conocimiento del hombre, propiciando nociones del individuo como objeto. Esto es lo que Foucault

refiere como Objetivación¹. Desde esta perspectiva, la constitución de particulares formas de subjetividad es concebida como una concreta ordenación imaginaria de lo simbólico.

En ese sentido, es preciso dirigir una mirada que interpele al Currículo de Formación Docente como disposición desde la que se establecen relaciones jerárquicas entre diferentes formas de conocimiento y además, cómo esa organización simbólica genera también una red de posiciones subjetivas en relación con esas jerarquías. Por tanto, se establecen diferencias no sólo entre formas de conocimiento, sino también entre personas.

Así la trama de dispositivos que se entrecruzan en el currículo –la evaluación, el didactismo, las formas de enseñanza, los roles y competencias para representar el perfil docente– se configuran como un sistema concreto de representaciones en el que opera la diferenciación.

Esta condición de objeto que se le atribuye al sujeto pedagógico refiere una mirada, que distinta de reconocer la diversidad como condición humana, la reduce y despliega mecanismos desde el que se imponen maneras de percibir la diferencia. Diferencia entendida como consecuencia natural, propias, de las aptitudes psicológicas e intelectuales de los individuos que ocupan esas posiciones particulares.

Las formas de visibilidad del sujeto docente producidas desde el proceso de Formación Docente, sustentadas en estas formas de racionalidad, han configurado modos de constitución de subjetividades donde la “condición humana” del sujeto docente está dada como cierta, en tanto ser de la pre-determinación; ser en el dominio del saber; ser en tanto verdad de ser.

¹ Se entiende aquí como modos de **objetivación** a los que Foucault llamaría "**prácticas divisorias**". El sujeto está dividido tanto en su interior como dividido de los otros. Este proceso lo objetiva. Los ejemplos son, el loco y el cuerdo; el enfermo y el sano, los criminales y los buenos chicos.

El sujeto docente “asume” esa forma particular de Subjetividad desde “una mirada” a través de la cual se representa a sí mismo como individuo de saber, como guía de comportamientos, desde la cual “mira” a los otros como individuos a los que debe conducir, proteger, excluir.

A través del proceso de formación docente, el sujeto docente va elaborando una representación de él, comprometida, sometida; es la sujeción de la condición humana, en tanto se pronuncia desde las relaciones de poder como ser de representación de la razón, del saber. Sujeto docente en tanto interioriza desde la normatividad conductas, comportamientos, conciencia, sensibilidades, propias del sujeto de la modernidad; es decir, hombre pensado como individuo cuya condición humana de mayor valor es la razón a través de la cual es capaz de acceder a la verdad.

Desde la subjetividad dominada por los discursos pedagógicos, se pronuncia un hombre en tanto un sujeto como ser de representación de la razón, que trasciende a lo interior y que le define un modo particular de sensibilidad. Es decir, una forma particular de relaciones intersubjetivas que impregnan la condición del ser humano, cultural, histórico, ético-político. Porque, como lo señala da Silva, citado por Skliar (2002), “quien habla por el otro controla las formas de habla del otro”.

La posibilidad de comprender cómo ocurren las relaciones que el sujeto hace de sí mismo desde el proceso de Formación Docente, se implica con aquella que tienen que ver con las formas de integración y mediación que se establecen entre los sujetos y la verdad; y desde donde se constituyen subjetividades.

El pensamiento se orienta hacia una dirección que permite indagar, por aquellas experiencias formativas que se implican en la práctica pedagógica, en tanto se constituyan en formas pedagógicas a través de las cuales el ser humano se trans-forma; en tanto “nos transforman a nosotros mismos y nos comprometan, porque exponen a los otros y, en tal sentido significa un acto ético” (Tellez, 2000: 218).

Experiencias que pedagógicamente consideren el pensamiento reflexivo de la experiencia de vida como opción y condición ética del sujeto. En ese sentido, la dimensión de eticidad que se implica en la constitución de subjetividades se relaciona con la posibilidad de opción en un ejercicio “por y para liberarnos de las prácticas y formas de subjetividad que nos constituyen” (2000:220).

La existencia del ser humano se compromete con la producción de una experiencia de sí en un contexto histórico-cultural, y en consecuencia ese sujeto tiene una historia; porque puede ser elaborada desde la memoria de las formas de producción de las experiencias de vida. Esa experiencia de sí es la que constituye al sujeto, y este, por tanto, tiene su historia. Se trata entonces de interrogar esa experiencia de sí para conocer la forma como ha sido producida desde los mecanismos desplegados en la prácticas pedagógicas formativas que constituyen lo que es dado como subjetivo.

Cada época determina una forma de interiorizar lo exterior; es esa forma de plegar el afuera lo que llama Foucault subjetivación. Desde esa perspectiva, es preciso atender cuáles han sido, en el espacio de formación docente, las maneras de plegar, interiorizar, interpretar, el afuera de la condición humana de lo pedagógico y que han determinado una constitución de sujeto docente como objeto de si mismo, en relación con un juego de verdad; como posibilidad para advertir los modos de constitución de subjetividades en el actual clima cultural.

Desde este orden de ideas, convocamos a pensar la Formación Docente desde otra visibilidad; es decir, como aquella que pueda constituirse en espacio de posibilidad de indefinidas experiencias y multiplicidad de relaciones en las que las subjetividades devienen.

Pensar de otro modo a la Formación Docente se implica como posibilidad por construir; en aquella que se fundamente en el ejercicio democrático de la crítica, la problematización, la confrontación de los mundos de vida de los hombres; en tanto nos reconozcamos en diálogo intersubjetivo desde la diferencia y la tolerancia.

Desde esa perspectiva, estaríamos pensando en una Formación que sea capaz de atender al ser en movimiento; desde la temporalidad del “estar siendo” (Skliar, 2002), desde la apertura a la diferencia que nos extraña, que nos enfrente a los nuevos valores; para desde allí develar los supuestos que subyacen en el entramado de juegos de verdad y poder que han constituido la producción de subjetividad.

Confrontarnos desde las relaciones que se establecen entre los hombres en la constitución de sus mundos de vida, se implica con la posibilidad de que ese hombre que se forma (que se educa) en el ejercicio de la libertad, por su condición de ser humano libre, construye y se construye un proyecto ético de vida. Constituyéndose desde la reflexión de sus propios modos de pensamiento, de su propia percepción del mundo; admitiendo la discrepancia de otras interpretaciones tan respetables como la propia; estableciendo encuentros que interroguen la verdad de los saberes normalizados desde lo verdadero.

Pensar la Formación Docente como posibilidad de constitución pedagógica del sujeto, como espacio de conformación de subjetividad, entendida como la posibilidad de lo diverso, lo plural, lo complejo, la expresión del otro y de lo otro, se implica con la tarea de profundizar sobre la necesidad de reconocernos desde la contradicción de ser sujetos y objetos.

Se trata de impugnar esa forma universal de subjetividad, para “cuestionarnos desde otros modos de ser del hombre”, en palabras de Téllez (1998); es decir desde otros juegos de verdad, desde aquellos que reconozcan la diferencia y pluralidad del pensamiento y de las acciones; en tanto nos comprendamos reflexivamente como sujetos productos y productores de significados; en tanto podamos asumir la variabilidad de un mundo complejo, de diferencias; en tanto comprendamos el sentido del conocimiento desde su relatividad, su incompletud, su provisionalidad; en tanto afrontemos las formas de producir conocimientos sin la certeza de lograr la verdad.

Esta perspectiva se reconoce con la lectura de subjetividad que hace Cohen (1998:2), interpretándola “como configuración; como efecto, no como

representación; como constitucionalmente singular, indiscernible, una multiplicidad donde se conforma una verdad rara (...) y que marca una concepción ontológica que pretende como implicación directa proceder de manera ética”. El proceder ético se implica con la ruptura de las medidas normalizadoras, para buscar formas reflexivas, creativas que confronten los efectos de verdad como límite que instituye las posibilidades de significación.

La mirada pudiera estar orientada por la necesidad de pensar desde otro tipo de racionalidad, tal como M. Maffesoli (1997) convoca; una forma de pensamiento que vaya mas allá de la razón, aquella que rescate la posibilidad de integrar en el proceso de conocimiento una dimensión sensible para percibir la visión compleja que comporta la totalidad del mundo, para restablecer el significado y el sentido del hombre.

Las ideas se constituyen en un compromiso. Podrían ser los trazos desde donde advertir un modo distinto de mirar y de hacer Educación, Pedagogía y concretamente, en participar de la Formación Docente; experiencia que admita la complejidad y multiplicidad del hombre y del contexto cultural de su mundo de vida; que se interrogue desde la ambigüedad e incertidumbre del pensamiento; que respete la significación del sentido que tienen los valores, las emociones, sentimientos, intuiciones, sensibilidades que emergen de manera vinculante y relacional con los procesos de comprensión y explicación de los propios mundos de vida.

El contexto de las reflexiones nos convoca a atender de manera urgente, pero a la vez con mucha apertura, los complejos significados de las relaciones que ocurren en la Formación Docente. Particularmente, la intención de esta propuesta investigativa se centra en establecer un marco dialógico en el que se reflexione críticamente sobre el proceso de Formación Docente y la constitución de subjetividades, desde ámbitos de eticidad; como posibilidad para trazar pistas que permitan pensar de otro modo la Formación Docente en el contexto cultural del presente.

PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN:

En este sentido, se plantean los siguientes propósitos:

- Reflexionar sobre la constitución de la noción de Formación Docente, desde los discursos pedagógicos de la modernidad.
- Problematizar a la Formación Docente desde los mecanismos o dispositivos a través de los cuales se ha constituido el sujeto pedagógico.
- Problematizar la constitución de subjetividades, desde una dimensión de Eticidad, como posibilidad de Formación Pedagógica del Sujeto.
- Reflexionar acerca del sujeto pedagógico del presente en el contexto de las propuestas educativas actuales.
- Establecer horizontes epistemológicos desde donde pensar la Formación Docente (otra) como espacio de constitución de subjetividades.

EL OBJETO Y SU MÉTODO:

La mirada que ha orientado lo dicho hasta aquí ha pretendido insertar la problemática de la Formación Docente con la no menos problemática discusión del sujeto de la modernidad; es decir, un espacio de textualidad en el que se ha constituido una manera de percibir y hacer las prácticas pedagógicas que orientan la formación del sujeto pedagógico.

Las condiciones del presente exigen reflexionar sobre las formas de pensamiento que han dado cuenta de ello. Tarea que pasa por interrogarnos a nosotros mismos, como actitud intelectual, desde una perspectiva que de cuenta de estas problemáticas que se inscriben en prácticas sociales concretas, que se despliegan en un contexto histórico y cultural de profundas contradicciones y a la vez de imperiosos desafíos. Es la intencionalidad que orienta la mirada.

Se trata precisamente de poder confrontarnos por lo dicho, lo pensado sobre lo educativo, y sobre la Formación Docente concretamente, para romper con

los códigos que han regulado esa manera de pensar, de decir, de hacer. La pretensión no la orienta la necesidad de encontrar verdades absolutas y confortables; por el contrario, más bien, exige conducirnos por un camino que permita hacernos cargo de manera reflexiva y crítica de las condiciones y relaciones en las que se ha instituido la Formación Docente y sus implicaciones en la dinámica socioeducativa.

Desde esa búsqueda, se revaloriza el sentido de las formas de acercamiento, porque se implica con la renuncia de los referentes paradigmáticos que perfilan los modos de comprensión de la realidad que nos impacta, en tanto se establecen desde a priori regulativos. Desde allí la relación dilemática objeto-sujeto se agota al reducirse en quién piensa y qué se piensa.

La lectura que se pretende debe permitir relacionar la constitución de subjetividades en la Formación Docente, como espacio en el que se legitiman prácticas pedagógicas a través de formas simbólicas de dominación, y que se implican con las formas de pensar sobre la condición de sujeto; sustentadas en el entramado discursivo que soporta la práctica pedagógica de formación.

La posibilidad de construir una mirada (otra) desde donde pensar la Formación Docente, pasa por desarrollar un camino de interpretación mediante la dialéctica de la comprensión y la explicación en el plano del sentido inmanente al texto, como la define Ricoeur; en la que comprender no es un modo de conocimiento, es, más bien, un modo de ser, un modo de este ser que existe al comprender. Por lo tanto, la dialéctica se coloca en el centro de la hermenéutica para comprender el sentido; resaltando el carácter de la reflexión en el acto de comprender, en tanto se le asigna como posibilidad para la intelección del sentido. En palabras del autor, citado por Gutiérrez, (1986:162)

Es preciso dialectizar el símbolo a fin de pensar conforme al símbolo, y sólo así resulta posible inscribir la dialéctica dentro de la propia interpretación y regresar a la palabra viva. Esta última fase de la reapropiación es la que constituye el paso a la reflexión

concreta. Volviéndose a la escucha del lenguaje, lenguaje, es como la reflexión pasa a la plenitud del habla simplemente oída

En ese sentido, el diálogo hermenéutico como posibilidad de reflexión crítica, pone en tensión la relación Saber-Poder desde la perspectiva de una “ontología histórica de nosotros mismos”, planteada por Foucault a lo largo de sus producciones.

La problematización permitiría desenmascarar cómo las formas de constitución de subjetividades, desde las prácticas discursivas que sostienen a la Formación Docente, están orientadas desde “condiciones en las que se forman o modifican ciertas relaciones de sujeto a objeto en la medida en que éstas son constitutivas de saber posible” (1990:26). En ese sentido, se intentan producir claves de lectura que capten los sentidos que se despliegan desde experiencias de con- formación de subjetividades, significativas con el contexto cultural del presente, y que encaran juegos de verdad y relaciones de poder.

La perspectiva de la Hermenéutica Crítica o Dialéctica de Habermas; desde donde dirigimos la lectura, se orienta en la condición de crítica entendida como el cuestionamiento constante, insistente, de los presupuestos que sostienen la racionalidad técnico-instrumental y sus efectos en la acción social; porque persigue la concepción de los hechos en el todo social para que adquieran sentido; en un movimiento en círculo entre objetividad social e investigación, en cuyo centro está el continuo esclarecimiento hermenéutico.

Esto pone en relieve a la Crítica de las Ideologías como punto focal y relacional con la tarea Hermenéutica. Desde allí se fundamentan los planteamientos fuerza de esta perspectiva; y que Ricoeur profundiza conjugándolos con la profusa polémica entablada con la Corriente de la Hermenéutica de las Tradiciones de Gadamer.

Esencialmente, este estilo de pensamiento en el que se inscribe Habermas se sostiene en un concepto de interés, más exactamente, una pluralidad de esferas de interés, que regulan una esfera de investigación y por lo tanto un grupo de

ciencias; estos son, el interés técnico o instrumental, que regula las ciencias empírico analíticas; el interés práctico o esfera de la comunicación interhumana, que le corresponde el dominio de las Ciencias histórico hermenéuticas; y el interés por la emancipación que vincula con las ciencias sociales críticas, la autorreflexión es el concepto correlativo y es el interés que regula la aproximación crítica. El interés por la emancipación es el interés por la autonomía, por la independencia.

Desde este marco referencial Ricoeur ubica “toda la crítica de las ideologías bajo el signo de una idea reguladora, la de la comunicación sin límites y sin coacciones (...), la idea reguladora es más deber ser que ser, más anticipación que reminiscencia” (2000:333). Esta idea de posibilidad, relaciona la condición de potencialidad de la hermenéutica de los textos hacia la crítica de las ideologías, en tanto; permite poner al descubierto en la producción de los discursos, la semántica profunda de un texto, lo que la disposición formal del texto mediatiza; abrir una dimensión de realidad como recurso contra toda realidad dada, como la posibilidad de una crítica de lo real; y posibilita la comprensión de sí mismo delante del texto, como relación dialéctica entre apropiación y distanciamiento, para que las proposiciones del mundo ofrecidas por el texto pase por la desapropiación de sí.

Tales planteamientos, se resumen en la reflexión y la emancipación como categorías claves de la Hermenéutica Crítica, se pueden formular algunas reflexiones que orientarán los nudos problemáticos o categorías interpretativas para conectar la Formación Docente y la constitución de subjetividades.

¿Cual es el significado de los tipos de interés en los discursos pedagógicos, mediados en el trabajo, el poder y el lenguaje? Es decir, ¿cuál es, en el contexto del proceso de Formación Docente, la recontextualización de la Profesionalización, de los roles, de las competencias docentes; su conexión con el Currículo, la Evaluación, como mecanismos desde donde opera la relación saber-poder?

¿Cuál puede ser el sentido de la intersubjetividad en la conexión entre el interés por la emancipación, la comunicación y la eticidad? ¿Cuál es la potencialidad de la crítica en las reinterpretaciones de los discursos pedagógicos, para pensar la Formación pedagógica del sujeto? Aquí es preciso tender puentes interpretativos con el pensamiento de Freire; entre una condición de Eticidad como exigencia humana y la intersubjetividad. Y en términos de poder ser-siendo, ¿Cuál sería el sentido de la relación entre los actos dialógicos y la liberación, desde una perspectiva ética-política? ¿Cuál el sentido de las utopías en las formas de pensamiento del presente?

CAPITULO II

CURRÍCULO Y SUJETO PEDAGÓGICO: El camino que ha sido

*Mientras la violencia de los opresores
hace de los oprimidos hombres
a quienes se les prohíbe ser,
la respuesta de éstos a la violencia de aquellos
se encuentra infundida del anhelo de búsqueda
del derecho de ser.*

*Los opresores,
violentando y prohibiendo que los otros sean,
no pueden ser;
los oprimidos luchando por ser,
al retirarles el poder de oprimir y de aplastar,
les restauran la humanidad que habían perdido en el uso de la
opresión.*

*Es por esto por lo que sólo los oprimidos, liberándose,
pueden liberar a los opresores.
Éstos, en tanto clase que oprime,
no pueden liberar, ni liberarse.*

Paulo Freire, 1.970

Las palabras que nos regala Freire, encierran un derecho humano. Reclama y reconoce el derecho de ser en cada uno de nosotros. Ello resulta ser la condición que el presente nos define y a vez nos impacta.

Es el paradójico acto de amor, humildad, sensibilidad y valentía frente a lo que nos domina, en la condición de ejercer la co-existencia de dominación. *Ontología del presente, una ontología del nosotros mismos*, diría Foucault.

En ambos, la exigencia tiene que ver con la posibilidad de identificar y transponer los límites que nos han “prohibido ser”, para que la búsqueda por explorar lo que ha sido, se constituya en una acción crítica de voluntad por recrearnos; aún cuando el tránsito sea doloroso, incierto.

Desde la emergencia de las contradicciones, se posibilita la belleza del acto creador. Son fuerzas como expresión de las relaciones que establecemos entre los hombres, y con el mundo; que se implican con la necesidad de reconocernos desde la enunciación de la emancipación, de la libertad como principio ético. O dicho con las palabras de Foucault (1994:11), “La libertad es la condición ontológica de la ética, pero la ética es la forma reflexiva que adopta la libertad”.

Esta es la clave en el que se apoya el viraje de Foucault, en su recorrido por interpretar al sujeto en las condiciones históricas. Es decir, identifica la ética de la Subjetivación como condición para captar la naturaleza del sujeto desde el dinamismo en el cual se constituye a sí mismo, como sujeto que se opone a la opresión. Contraria a la idea del sujeto dado, determinado, de la modernidad, se trata de “crearnos a nosotros mismos como una obra de arte”.

Precisamente, la obra de creación se implica con la mirada con-formada, de lo que han sido las experiencias de formar al sujeto de la formación.

Los planteamientos precedentes permiten contextualizar las reflexiones que este tiempo convoca sobre las relaciones entre Currículo y Formación del Sujeto Pedagógico. Desde allí es preciso tensionar al currículo como mecanismo de

disposición de los saberes pedagógicos, como configurador de una semántica experiencial del sujeto de la formación. Esto implica, hacer una lectura de las formas de coexistencia de las relaciones de poder-saber que se disponen a través de las prácticas discursivas, y la constitución de las formas de dominación-resistencia, en claves que respondan por una sensibilidad ética-política frente el mundo.

Lanz (1998:48) señala que, en el debate sobre las formas de dominación en el seno de una cultura dominante, la única “resistencia que construye es la negatividad... el único pensamiento que contesta radicalmente la razón dominante es un discurso emancipatorio que hable desde los sistemas de representación”. He allí la dialecticidad del acto de pensar la propia acción; es la vivencia intersubjetiva del rechazo a las relaciones de dominación el horizonte de sentido.

La dilemática y paradójica situación de optar por confrontarnos desde la resistencia ante un pensamiento único, es el escenario para la ruptura. Esto tiene significado en la revalorización de la opción, como tránsito y como posibilidad de la propia condición de pensarnos. En ese sentido, Lanz (1998:49) insiste que “sin rupturas profundas a nivel de la subjetividad la idea de liberación permanece prisionera de la misma lógica del poder”.

Idea de liberación precedida de la libertad, continúa Lanz, esta vez apoyándose en el pensamiento de Marcuse, como posibilidad para superar las reglas de sentido que se corresponden con los sistemas de representación en los que se dispone la racionalidad instrumental. Tarea que debe contextualizarse desde una formulación ética en el continente del poder, comprometida con “la emancipación de la sensibilidad, de la razón y la imaginación en todas las esferas de la subjetividad y la objetividad” (Marcuse, en Giroux 1990:61)

Es preciso revelar los intereses que sostienen la mirada construida sobre lo educativo. El horizonte de sentido se ha apoyado en los referentes de progreso, eficacia y eficiencia que soportan la racionalidad moderna, destinándola a un escenario para la socialización, la educabilidad; como “el medio” a través del

cual se proveen las “herramientas necesarias” para que el sujeto de la educación logre llegar a ser el hombre profesional, ciudadano.

Esta idea se implica con la paradoja del presente. Porque, precisamente, nuestra educación lejos de propiciar las potencialidades del hombre como un ser en permanente búsqueda y confrontación con su experiencia de vida; sólo se ha encaminado a brindar lo estrictamente necesario para que ese hombre en lapsos de tiempo determinados, cumpla efectiva y eficientemente papeles o roles pre-establecidos que se imponen desde particulares exigencias del contexto socio-cultural, político, económico.

Las condiciones de inteligibilidad para problematizar y ofrecer salidas a lo que acontece en lo educativo, construidas como tareas técnicas y soportadas en la propia racionalidad técnica, se ha constituido en los propios límites para su interpretación. Es decir, desde la idea del sujeto como proyecto histórico, las prácticas discursivas de las ciencias humanas han instituido referentes teórico-metodológicos desde una forma de entender la dinámica sociohistórica del mundo social.

Los modos de construcción del conocimiento de lo social, desde lo empírico analítico; ha devenido en una forma de conocimiento desde el control, la predicción y la administración de la conciencia de los hombres. Como señala Lárez (2001: 71) “El conocimiento social, convertido en tecnología social, en socio-técnica, ya no es un conocimiento para producir la reflexión y la autonomía de sujetos hablantes y actuantes, sino un conocimiento que deviene saber para el dominio”

Los saberes se instalan como verdades y circulan para configurar particulares interpretaciones sobre la realidad cultural, social, económica, a través de mecanismos hegemónicos de dominación. El condicionamiento hacia la constitución de un tipo particular de pensamiento se da como arreglo de la verdad, en el reconocimiento de lo evidente desde fuera, una vez es determinado por los códigos de validez y predictibilidad. El despliegue de las lógicas de la razón

pronuncia y silencia saberes; produce lo que puede ser transmitido; establece las reglas y dispositivos a través de los cuales puede ser transmitido y quienes están autorizados para ello.

En el contexto pedagógico, esta tradición tiene sus implicaciones en modos de acercamiento para describir o comprender las relaciones que se establecen en las prácticas humanas. Ignoran fundamentalmente la historicidad de las prácticas humanas, entablando una relación sujeto-objeto desvinculada del contexto en el que ocurren esas relaciones desde sus dinámicas complejidades; en nombre de la neutralidad axiológica las dimensiones subjetivas quedan proscritas. Así el sujeto concibe al objeto de conocimiento como existiendo fuera de su propio acto social de conocimiento.

El sujeto moderno del conocimiento, es definido en un espacio de relaciones exactas, sin profundidad, y en la que su capacidad de reflexionar sobre su propio saber proviene de la disyunción entre la mente y cuerpo.

Esta manera de racionalización del conocimiento propicia una sensación de realidad más fuerte que la realidad misma. Es decir, en la medida en que lo que se ve es “lo real”, el ojo del observador desaparece como si no hubiera un punto de vista ni un sujeto que mira, y es entonces cuando el mundo del sujeto resulta autoconstituido por su propia capacidad de pensar, de razonar.

Es la negación de la subjetividad en la construcción de la realidad en los términos de proceder de una manera objetiva; la idea del conocimiento como algo oculto que está por descubrirse en los pliegues del mundo empírico o algo que espera ser descubierto.

Por el contrario, McLaren (1998: 240) sostiene que el conocimiento y el acto de interpretación de la realidad son producciones sociales que ocurren dialécticamente en un contexto desde el cual es generado y desde donde es entendido, por lo que “nunca es puramente objetivo ni subjetivo”.

Desde esta perspectiva, la objetividad “se convierte en un proceso que discurre y se mueve desde la subjetividad” y por lo tanto, “ser objetivo requiere un compromiso crítico dentro del contexto social, un compromiso partidario y crítico con los acontecimientos sociales”. O como el mismo autor señala, rescatando las palabras de Gramsci en otro tiempo, “ser objetivo significa objetivo humanamente o subjetivo históricamente”.

Fundamentalmente, este se ha sido uno de los límites de inteligibilidad desde el que se soporta la razón curricular en los discursos pedagógicos. La constitución de una noción de objetividad despojada de su carácter histórico, reduciéndola a operaciones cognitivo-metodológicas en relación a segmentos de la realidad contenidos en el objeto currículo. Al respecto Lárez (2001:78-79) afirma que

dado que el objeto es vaciado de su constitución histórica-cultural, de su sentido de intencionalidad ética como objeto cultural, queda convertido en un objeto no para ser meditado o reflexionado, sino para ser controlado y manipulado por medio de operaciones cognitivas y metodológicas de índole empírico-analíticas.

Los saberes sobre lo pedagógico se disponen en lo que Foucault caracteriza como una lógica disciplinar, configurando una representación del sujeto pedagógico. Es decir, toda una textualidad discursiva que deviene en lenguajes, rituales, relatos sobre sujeto que se educa y educa; que forma y al que se forma; que enseña y aprende; docente y alumno; binomios que recíprocamente configuran miradas cargadas de pre-juicios, distancias, extrañezas.

La perplejidad se mantiene; como síntoma de una lectura que no encuentra, en el espejo llamado “el otro”, la imagen que esperaba. Resistencia a mirar la inestabilidad, la fragmentación, lo incierto, cuando sólo se finge desesperadamente apreciar quietud, normalidad, claridad. Mientras unos emergen de experiencias donde predomina lo corporal, lo emocional, lo instantáneo; los espacios educativos exigen dejar fuera el cuerpo de su sensibilidad porque estorba

y sus emociones desestabilizan la autoridad. Desde ahí miran y oyen los sujetos pedagógicos.

Joan Manuel Serrat nos asoma una mirada. En la canción *Esos locos bajitos*, como metáfora, refleja la subjetividad constituida del que necesita el amparo de la educación y las buenas costumbres; normas que se transmiten desde una moral a través del ejemplo.

*A menudo los hijos se nos parecen,
así nos dan la primera satisfacción,
esos que se menean con nuestros gestos,
echando mano a cuanto hay a su alrededor.*

*Esos locos bajitos que se incorporan
con los ojos abiertos de par en par,
sin respeto al horario, ni a las costumbres
y a los que, por su bien, hay que domesticar.*

*Niño,
deja ya de joder con la pelota.*

*Niño,
que eso no se dice,
que eso no se hace,
que eso no se toca.*

*Cargan con nuestros dioses y nuestro idioma,
nuestros rencores y nuestro porvenir.
Por eso nos parece que son de goma
y que les bastan nuestros cuentos para dormir.*

*Nos empeñamos en dirigir sus vidas
sin saber el oficio y sin vocación.
Les vamos transmitiendo nuestras frustraciones*

*con la leche templada
y en cada canción.*

*Niño,
deja ya de joder con la pelota.*

*Niño,
que eso no se dice,
que eso no se hace,
que eso no se toca.*

*Nada ni nadie puede impedir que sufran,
que las agujas avancen en el reloj,
que decidan por ellos, que se equivoquen,
que crezcan y que un día
nos digan adiós.*

Imágenes que expresan un modo particular de mirar, provocando interrogantes. ¿Cómo ha sido constituida esa representación de sujeto?, en otras palabras, ¿de qué se han ido transmitiendo cual pesada carga nuestros dioses, nuestras frustraciones? ¿Qué nos confiere autoridad en el empeño de dirigir vidas? ¿Por el bien de quién pretendemos educar, “domesticar”?

Se impone una representación desde la naturalización de la condición del ser humano, desde una concepción de Educación como “la forma necesaria para llegar a ser alguien en la vida”, a través de la imagen de la Escuela como el espacio que atiende la diferencia como algo natural.

Desde una imagen construida de la normalidad, el diferente es visto como aquel al que hay que asistir, para remediar, compensando sus vacíos con saberes; para que llegue a ser como lo que normal y naturalmente debe ser. Así, las prácticas pedagógicas mediadas por mecanismos, rituales, códigos que procuran la determinación y la homogeneidad, se justifican desde los principios de control,

el orden y la predicción. Se develan las normas de dominación y discriminación propias la lógica de la razón técnico-instrumental.

El pensamiento unívoco y exacto propio de esta razón, ha producido en el Pensamiento Social Moderno una matriz de representaciones que hegemónicamente ha configurado sus metarrelatos, con sus fundamentaciones, sus verdades; y en el que se excluye a la divergencia, la diferencia, la desarmonía, la creencia de lo finito. Desde allí, la representación del hombre como elemento dentro de un sistema eficientemente sincronizado, actúa para responder productivamente ante las pretendidas necesidades de progreso, libertad y bienestar.

En lo pedagógico esto se implica con las formas de producción de subjetividad a través de los metarrelatos propios de esta racionalidad, que legitiman un sistema de valores consustanciado con la normatividad y la positividad del pensamiento.

Las discursividades que han sostenido los modos de pensar al sujeto pedagógico, en tanto sujeto que domina el saber pedagógico, se expresan tanto a nivel de las producciones teóricas como de las prácticas pedagógicas. La dinámica en la que se constituyen mutuamente, se afianza en relaciones de poder que, desde la lectura de Foucault sobre la instauración de la episteme moderna, tienen que ver con el orden y la disposición general del saber.

La noción de currículo como metarrelato de este orden racional, se configura como mecanismo legitimador de una concepción de educación no democrática, que responde a la homogeneidad del pensamiento, a la discriminación de lo diverso y a una violenta red de prácticas simbólicas. El significado ideológico del Currículo como discurso hegemónico de reproducción cultural, se implica con el peso de las fuerzas desde las cuales en la dinámica escolar se “transpiran” saberes propios de los discursos dominantes en forma de seleccionados conocimientos sociohistóricos, prácticas determinadas y específicas relaciones sociales.

Al respecto, la noción de ideología desde la que se plantea esta interpretación se entiende como una relación dialéctica entre *conciencia individual y la estructura social*. En palabras de Kemmis (1998:116)

En referencia a los procesos y prácticas sociales mediante las que las estructuras características de la vida social se reproducen y mantienen tanto en la conciencia de los sujetos como en las prácticas y las relaciones sociales características de la vida social en una sociedad concreta.

Este significado reconoce a la ideología como un conjunto de relaciones y procesos desde los que se pueden mantener percepciones erradas basadas en formas de vida injustas, coercitivas. El autor así mismo señala, con palabras de Gramsci, que *nunca puede acabarse con la ideología*; porque a través de esas relaciones “se desarrolla la reproducción social y cultural, orientándonos dentro de las estructuras de significado y de valor de la sociedad y reproduciendo las relaciones sociales que la caracterizan” (1998:117)

Desde la dinámica de la sociedad, el currículo se adopta como instrumento que es controlado y sirve para el control, determinando una Cultura Escolar en la se establecen relaciones de dominación así como de resistencia. Tensiones que operan a nivel de los intereses y percepciones de mundo de los sujetos y las experiencias de vida.

Donald J., describe cómo el currículo constituye formas particulares de subjetividad desde una particular ordenación simbólica con el contexto escolar. Desde allí, las diferencias no se perciben en términos de conflictos; sino encubiertas en una aparente consecuencia natural de las aptitudes intelectuales y psicológicas de los sujetos que ocupen esas posiciones subjetivas. Concretamente,

Lo que hace el currículo es establecer relaciones jerárquicas entre diferentes formas de conocimiento. Al mismo tiempo, esta organización simbólica genera también una red de posiciones subjetivas en relación a esas jerarquías: define lo que es ser educado, cultivado, discriminador, inteligente, literato y demás. Por lo tanto diferencia no sólo entre formas de conocimiento sino también entre *personas* (s/f: 71-72)

Las prácticas pedagógicas se desarrollan desde una lógica subyacente; con la pretendida intención de desarrollar las condiciones o potencialidades de los sujetos, se difunden normas que instituyen patrones concretos de diferenciación cultural.

Sin embargo, Giroux (1992:186) cuando vincula la ideología con la participación humana en los contextos culturales, resalta su cualidad transformadora interpretándola “como medio y como resultado de la experiencia vivida (...) funciona no sólo como fuerza para limitar la acción humana sino también para habilitarla”.

En el contexto pedagógico la constitución de las subjetividades se despliega en el ámbito de las tensiones e inestabilidades de las relaciones sociales, caracterizadas no precisamente por las seguridades. Es decir, lo que Gramsci señala como *el nivel íntimo* de la subjetividad, Donald, lo caracteriza como un proceso activo, incluso agresivo en el que

la producción de subjetividad no supone el reflejo de un orden social por parte de los individuos pasivos, sino la precaria ordenación de categorías simbólicas (...) no menos porque tales categorías no se encuentran nunca en lo abstracto, sino siempre en tanto formuladas en el discurso y desplegadas en la interacción social (s/f: 73)

La pedagogía apoyada en los referentes conceptuales de los discursos de las llamadas ciencias humanas, ha sido atravesada en distintos terrenos; y en consecuencia, éstos han determinado modos de interpretación sobre el sujeto pedagógico. De manera que se despliegan y disponen los referentes teórico-metodológicos para la Pedagogía, perfilando el desempeño profesional del docente y los mecanismos formativos; prefigurando de un tipo de subjetividad del docente.

Las prácticas discursivas en las que se apoya la Pedagogía han estado comprometidas con estos referentes; en el histórico empeño por garantizarse su lugar en el campo científico. Téllez (1997: 64-65) indica los terrenos y ámbitos

que se han implicado con esos referentes; operando en la definición a una Práctica Pedagógica amarrada a marcos de tipo regulativas e instruccionales

(a) en el terreno epistemológico, traducido en la matriz relacional sujeto-objeto, desde la cual se supuso que el sujeto racional "deshumanizado", da forma y orden a lo real en tanto objeto informe y caotizado; (b) en el terreno de la teoría social y política, estructurando, como categoría omnipresente, las tendencias de análisis que atribuyen a los actores sociales –individuales y colectivos- sus intenciones, sus percepciones, sus interacciones directas, su "conciencia", su "voluntad", el carácter de instancia constituyente del mundo social; con prescindencia de las relaciones de fuerza en y por cuyo ejercicio se constituyen y movilizan, en cada espacio social, las posiciones de los agentes sociales en la trama de dichas relaciones económicas, culturales, simbólicas, políticas; (c) en el terreno de la ética, marcando decisivamente el ideal de la acción individual y colectiva cifrado en el reino de la libertad, cual paraíso de realización de la esencia genérica y universalidad del Hombre

Toda una textualidad que se expresa como discursividad; es decir, no sólo como construcciones teóricas de las que se apropian los discursos pedagógicos, sino además, y en una relación de dependencia epistemológica y paradigmática; expresada en lenguajes, rituales y prácticas.

Las discursividades pedagógicas pueden ser representadas a través de tramas de saberes. Una de ellas se relaciona con los Saberes de lo Pedagógico; en la que se inscribe lo referido a la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, el currículo, como formas para disponer y normar las funciones propias del quehacer docente. Así mismo se establecen las características o tipos particulares de relaciones que se imponen entre los sujetos involucrados en la dinámica educativa, representando las formas de prácticas pedagógicas que sistemáticamente conducen el proceso formativo, educativo. Desde aquí, el sujeto docente es aquel que conoce de lo pedagógico.

La otra trama de saberes se relaciona con los Saberes sobre el Sujeto Pedagógico. Es decir, como expresión de las disposiciones de lo pedagógico que se trasladan hacia una normatividad que refiere "quién es" y "qué es" el sujeto

docente, como conocimiento producido; en tanto es “el objeto” reducido, parcelado, por las disciplinas que integran los discursos pedagógicos.

En ambos casos, a decir de Foucault, el sujeto habla en el ámbito del saber, del cual es dependiente y en el que se encuentra necesariamente situado, sin ser jamás su titular.

Esta manifestación del discurso moderno de la educación, se soporta en los fundamentos del poder absoluto de la razón; en tanto proyección prometéica de emancipación del hombre. El sujeto es pensado como sujeto soberano desde el dominio que hace de la razón.

En el plano de lo educativo, ese sujeto será comprendido, entendido desde las finalidades a las que debe responder; aquellas prescripciones que norman lo institucional desde lo funcional y organizativo. Se dispone de formas de jerarquización de saberes propios para la profesionalización; es decir se definen y localizan las posiciones de los sujetos, en tanto reciben y transmiten los saberes particulares y especializados.

Desde este ámbito se configura la noción de perfil con pretensiones de que algo sea; la arrogante expresión del deber ser; el sujeto en proyección en tanto cumpla con lo programado, lo previsto, lo definido; el destino como acabamiento para un seguro porvenir. La representación de sujeto que encierran estas ideas, se asocia a la imagen desde la que Larrosa interpreta, *de un modo un tanto caricaturesco* (2001:27) al sujeto de la comprensión; cuya característica resaltante es que *pretende abolir la distancia en el tiempo y en el espacio*, con la intención de *apropiarse de la totalidad del tiempo y de la totalidad del espacio*. “Por eso todo lo convierte en propiedad, en identidad, en riqueza. Lo que comprende lo hace mejor: más culto, más sensible, más inteligente, más rico, más lleno, más grande, más alto, más maduro”.

Desde esta perspectiva, el Currículo es el tránsito obligado; que se implica con una idea de totalidad, desde la determinación de un espacio y tiempo, y que además encierra un significado de fin, de término.

Quizás pudiéramos coincidir con Benedetti, y el cuento sea muy sencillo; cruel, pero sencillo. Es decir, reconocer que luego de mucho empeño por aprenderse todas las respuestas para enfrentar exitosamente la vida, estas no cuadren con las realidades. Es frustrante, doloroso. Ese parece ser el mensaje del poeta. A través de esta imagen se intenta conectar las palabras a las vivencias, para reconocer no más que lo ficcionado por la metateoría del currículum.

*El cuento es muy sencillo
usted nace
contempla atribulado
el rojo azul del cielo
el pájaro que emigra
el torpe escarabajo
que su zapato aplastará
valiente
usted sufre
reclama por comida
y por costumbre
por obligación
llora limpio de culpas
extenuado
hasta que el sueño lo descalifica
usted ama
se transfigura y ama
por una eternidad tan provisoria
que hasta el orgullo se le vuelve tierno
y el corazón profético
se convierte en escombros
usted aprende*

*y usa lo aprendido
para volverse lentamente sabio
para saber que al fin el mundo es esto
en su mejor momento una nostalgia
en su peor momento un desamparo
y siempre siempre
un lío
entonces
usted muere*

Currículum

Mario Benedetti, Poeta uruguayo

La función docente deviene en una particular interpretación relacionada con la tarea de enseñar; el sentido y significado de la profesionalización docente responden al “para qué” y el “cómo”.

Desde la tradición de Pedagogía, como Paideia, el sujeto docente se forma para cumplir con la tarea de enseñar; en tal sentido se le confiere profesionalización al sujeto especializado en el cumplimiento de la transmisión de conocimientos.

La práctica pedagógica que se instala en este proceso deviene como un ejercicio institucionalizado de los saberes disciplinarios, y que orienta el hacer de lo pedagógico en tanto es definido por el quehacer de enseñar. El saber pedagógico es entendido como aplicación de didácticas, formas y metódicas para enseñar; comprometidas en la constitución de modelos de enseñanza.

La disposición y organización de los objetos del saber de acuerdo a los fines de la enseñanza, la disposición de los espacios físicos, los tiempos y los modos para el intercambio comunicativo, los modos en los que circulan los textos, la determinación de los contenidos socializadores; todo ello, configurara un tipo de ordenamiento simbólico que circula como ejercicio de poder-saber en la

institucionalización de la formación del docente, de acuerdo con las finalidades de determinado contexto socio-cultural.

Esta configuración de la enseñanza como protagonista del saber pedagógico, entendida como la tecnificación de enseñar, plantea dos visiones que determinan modos en los que el sujeto docente construye formas particulares de subjetividad.

El saber acerca de la enseñanza, como saber válido, adecuado y ordenado en el dominio del saber pedagógico; se refiere, en un sentido, al énfasis colocado en el conocimiento de los procesos de desarrollo del sujeto que aprende; y en otro, al aprendizaje como referente empírico, constatable empíricamente.

Desde la irrupción de la Psicología, los discursos pedagógicos condensan su interés en la conformación de nuevos saberes que colocan como centro y objeto de sus reflexiones al sujeto, cuya evolución deviene al alcanzar ciertas etapas de desarrollo; caracterizadas en ciertos intereses y necesidades. Desde allí se reconocen prácticas de enseñanza plegadas a las leyes y procesos del desarrollo en relación con los intereses de los sujetos a formar.

En ese sentido, se han definido prácticas de enseñanza relacionadas con esas particulares especificidades, adecuándose a la prefiguración de una constitución del sujeto niño, sujeto adolescente, sujeto adulto. Consecuente con esta orientación, se establecen los niveles o etapas educativas y se configura la profesionalización de un sujeto docente que atienda, comprenda, cada una de ellas.

Toda una práctica discursiva determinada desde una representación del sujeto en la oscilación; entre el dualismo de un sujeto trascendental y de un sujeto empírico.

La influencia de la psicología experimental, como ciencia del comportamiento, despliega una poderosa y atractiva metodología fundamentada en las conductas observables como reflejo de los hechos.

Para la pedagogía, la consideración positivista y una corriente metafísica del sujeto conforman el piso desde el que se apoyan los mecanismos, disposiciones y referentes teórico-metodológicos que orientan al proceso formación docente. Es decir, el sujeto pedagógico como objeto de la pedagogía, o es un objeto observable y medible o una conciencia trascendental. Intervienen la Ciencia y la Filosofía como ámbitos de saber, desde los que se habla del sujeto.

Esto significa una escisión del hombre; por un lado sus comportamientos y por el otro sus intenciones; por un lado sus motivos, por el otro sus proyectos. La separación Sujeto/Objeto identificatoria de lo que se ha denominado el paradigma de la simplificación. En otras palabras, es el reduccionismo y la simplificación del sujeto humano.

En su dimensión empírico-psicológica que lo identifica como técnico, al sujeto para la docencia, se le prefiguran cualidades personales, científicas, técnicas; expresadas en términos de competencias, habilidades, para cada una de las funciones que debe desempeñar; es decir, como orientador, facilitador, investigador. La función de enseñanza se verá soportada por la Tecnología Educativa, como garantía para adecuar, adaptar, organizar e implementar ciertas condiciones, ciertas contingencias de reforzamiento que garanticen una alta eficacia en el aprendizaje.

Estas representaciones como imposición de la verdad, encubren una verticalidad en la transmisión pasiva de los conocimientos. En cualquier caso, se desconoce al sujeto que aprende; tanto en aquellos modelos pedagógicos cuya orientación metodológica se sustentan en la memorización- repetición, desde el que sabe hacia el que se presume que no sabe; como en aquellos que operan desde una sospechosa horizontalidad dialogal, para privilegiar el “libre” desenvolvimiento del desarrollo del sujeto.

Atendiendo a las premisas desintegradoras del Currículo, citado por Vitón (1998:6), Freire sostiene que no es posible pretender separar el pensamiento de la praxis; al contrario, como sujetos reflexivos “nuestra capacidad de comprender el mundo no se reduce a una experiencia racionalista. (Definitivamente) Es como una totalidad –razón, sentimientos, emociones, deseos- que mi cuerpo, consciente del mundo y de mi, capta el mundo al que proyecta”.

A través de los dispositivos pedagógicos el sujeto objetiva la experiencia del mundo exterior; no sólo atendiendo a las formas del saber construido sobre la condición humana del sujeto desde lo pedagógico; sino también, construye y transmite experiencias de sí y de los otros como sujetos, como experiencias extrañas a sí mismo. Es decir, como experiencias constituidas desde fuera, ajenas a sí mismo. Desde esa particular experiencia de sí, se hará la lectura del exterior.

Una mirada de lo exterior, que interroga acerca de quienes somos para sí mismos y quien es cada uno de nosotros para los demás.

Son expresiones de las maneras cómo se ha aprendido a ser sujeto y lo que significa ser sujeto, en el contexto de las narraciones discursivas de lo pedagógico; es decir, a través del aprendizaje de las reglas y disposiciones en la trama de la práctica pedagógica, de las condiciones y significados de la enseñanza y el aprendizaje.

Desde allí el sujeto pedagógico aprende a observarse, descifrarse, interpretarse, juzgarse, narrarse o dominarse, en relación consigo mismo y con los otros, en las condiciones históricas y culturales en las que se desarrollan las experiencias.

Díaz (1994) indica que, para Foucault, el sujeto es un coágulo del exterior.

Pero no soy loco, ni libre, ni sexual desde un interior que precediera al afuera, sino desde el exterior que se pliega, constituyéndome. Me pliego a mi época y soy un pliegue de la misma, estoy sujetado, lo cual no necesariamente significa que estoy enajenado. El ser libre que soy me permite relacionarme con mi interior mientras me relaciono con el exterior. Existo desde la interiorización de las prácticas y los discursos de mi época pero interactuando con ellos desde una subjetividad que es obra

y obrero al mismo tiempo. Soy un ser ético, es decir, puedo establecer relaciones conmigo mismo.

Guiroux (2005:142-143), desde una perspectiva crítica resalta el significado de la relación pedagogía-ética-política; al señalar el valor que tiene para los educadores “referirse a *su* enseñanza como un recurso teórico, que es formado y responde a los mismos problemas que se originan en los intermedios entre los espacios/lugares/contextos que conectan las aulas con las experiencias de la vida cotidiana”

El sentido de la experiencia pedagógica en la se constituyen las subjetividades, pasa por establecer un diálogo intersubjetivo que se implique con el reconocimiento de los otros en la prácticas experienciales de formación. De lo se trata es de la reinterpretación de sentidos y significados de la experiencia como sustento de la subjetividad constituyente; es decir en su proceso de constitución (Zemelman, 1997). Desde un ámbito político-ético que de cuenta de una acción pedagógicamente crítica y sensible, capaz de aceptar y promover el cuestionamiento, el re-pensamiento y la re-imaginación.

Lo pedagógico se posibilita desde el sentido ideológico que acompaña al acto reflexivo, para crear conflictos y rupturas frente a las formas constituidas de comprender, explicar, pensar y sentir al mundo, derivadas de la racionalidad del poder; reconociendo otras formas de sensibilidad, otras formas de experiencia, como formas de resistencia.

En la búsqueda por reconocernos en las relaciones con los otros, Téllez (1.998) dirige la mirada hacia el ejercicio de alteridad que se nos impone en estos tiempos de rupturas; una pista que apunta en la necesaria dirección de reconocernos cuando

...existimos... y actuamos como sujetos en tanto somos constituidos como tales en relación con determinados saberes, a determinadas prácticas de poder, y a determinadas “ prácticas de si ” por las que nos constituimos a nosotros mismos como sujetos de acción moral. (p.125)

Iniciamos este tránsito intentando ejercer éticamente la condición de libertad. La pretensión continúa siendo el de hacernos reflexivamente objetivos, en la subjetividad que hemos sido.

Como lo pronuncia Freire (1970:11), la distancia es la condición de la presencia entre la reflexión y el mundo, la objetividad y la subjetividad dialécticamente se implican; entonces, “Al distanciarse del mundo, constituyéndose en la objetividad, se sorprende ella misma en su subjetividad”.

CAPITULO III

FORMACIÓN, SUBJETIVIDAD Y ETICIDAD: El camino que está siendo

*“Me gusta ser hombre, ser persona,
porque no está dado como cierto, inequívoco,
irrevocable que soy o seré decente,
que manifestaré siempre gestos puros,
que soy y que seré justo, que respetaré a los otros,
que no mentiré escondiendo su valor
porque la envidia de su presencia en el mundo
me molesta y me llena de rabia.*

*Me gusta ser hombre, ser persona,
porque sé que mi paso por el mundo no es algo predeterminado,
prestablecido.*

*Que mi “destino” no es un dato
sino algo que necesita ser hecho
y de cuya responsabilidad no puedo escapar.*

*Me gusta ser persona porque la Historia en que me hago
con los otros y de cuya hechura participo
es un tiempo de posibilidades y no de determinismos.*

*Eso explica que insista tanto
en la problematización del futuro
y que rechace su inexorabilidad”*

Paulo Freire, 1997

Las palabras no me pertenecen. Sin embargo, son expresión de los pensamientos que compartimos sobre lo que somos y sobre lo que podemos llegar a ser: Hombres.

Las palabras son de un hacedor de sueños. A través de ellas, nuestro querido pedagogo brasileño, deja expresada la condición de hombre desde donde fue construyendo una hermosa apuesta. Así como él mismo lo ha indicado a lo largo de su experiencia de vida, resulta ser una “aventura”, más concretamente diríamos una provocación para los que asumimos esta no menos comprometida responsabilidad, como es la de pretender formar a los hombres, a través de la educación.

Asumir la condición de pensarnos como seres inacabados lleva consigo un proceso reflexivo, en el que nos reconocemos en un permanente hacernos, construimos, en relación con los otros, y en el que desde esta posibilidad de interrogarnos por nuestra condición humana, representa un acto de eticidad; en tanto somos capaces de someternos al juicio de nuestras acciones, pensamientos, sentimientos.

La noción de eticidad y la idea de inacabamiento desde las que nos hace reflexionar Freire la condición de la naturaleza humana, se constituyen en premisas de un valor político y ético para la educación; que se implican con una perspectiva humana que revaloriza la crítica como posibilidad de comprensión y transformación de los mundos de vida del hombre.

La opción de confrontarnos con nuestra experiencia de vida; tiene que ver con una opción ética; es decir, desde aquel conjunto de normas que vamos esclareciendo y adoptado como una mentalidad propia, en el trayecto de nuestra práctica de vida. Es el propio reclamo por interrogarnos por lo que llegamos a ser y por el modo a través del cual llegamos a ser lo que se es.

La posibilidad resistir y problematizar críticamente lo educativo, quizás tenga que ver con esa manera de reconocernos como seres humanos éticos,

políticos; o como lo pronuncia Freire: *como educadores y educadoras somos políticos, hacemos política al hacer educación*, y para hacer algo sólo hay un camino: *es ser sanamente loco o locamente sano*.

Cantaría Joan Manuel Serrat: *Antes que nada soy partidario de vivir. Cada loco con su tema: cada uno es como es, cada quien es cada cual; pero puestos a escoger: PREFIERO..., a los locos conocidos*.

Recorrer ese camino lleva implícito un profundo dolor por la pérdida de las certezas, de lo seguro, no reconforta el pesado vacío de la presencia como representación de “ser en el mundo”.

Sin embargo, precisamente en las palabras del amigo pedagogo encuentro el aliento; es la clave para distinguir la condición humana aquella que se reconoce como “seres humanos como presencia en el mundo”. Es decir, hechura de la que participo, con los otros, en tanto podemos ser capaces de reconocernos en experiencia con el mundo y con los otros.

Esa posibilidad encierra una opción, una decisión, una búsqueda, una ruptura, y ello expresa la condición humana de la responsabilidad por asumirnos como sujetos éticos. Es la “Presencia que se piensa a sí misma, que se sabe presencia, que interviene, que transforma, que habla de lo que hace pero también de lo que sueña, que constata, compara, evalúa, valora, que decide, que rompe”(1977:20).

La posibilidad del reconocimiento rompe precisamente con la idea de la determinación, para mirarnos desde la crítica, desde la confrontación de los mecanismos, modos, formas que han instalado la imagen del *deber ser*; aquello que nos exige hablar de lo que es natural que se hable, teniendo como lente el discurso de la verdad; pero que impide que nos expresemos con nuestras propias palabras, desde nuestros propios pensamientos, sentimientos.

La condición ética de la existencia humana resulta ser la opción desde la que podemos transgredir esa existencia condicionada, y al mismo tiempo hace que nos reconozcamos como no determinados.

Esto es lo que caracteriza la presencia de condición humana en el contexto cultural del presente. Cuando las palabras comunes con las que se nos pronuncia tienen sabor a vacío, a falsas, es preciso asirse de la inevitable condición de la transgresión, para cuestionar la imagen de un futuro sin esperanzas, sin proyectos, sin utopías. El discurso del fatalismo que inmoviliza, deja marcas que es preciso no atenuar; sino mas bien re-aprender en el hacer de la lectura, de la escucha, de lo que nos acontece.

Es así como los trazos de este diálogo intersubjetivo, como reconstrucción de la (mi) experiencia de formación, tienen conexiones, implicaciones, roces; como si se tratara de una malla contextual, y que se conecta con la idea de **rizoma**, entendida como lo plantean Guilles Deleuze y Félix Guattari

modelo descriptivo o epistemológico en el que la organización de los elementos no sigue líneas de subordinación jerárquica —con una base o raíz dando origen a múltiples ramas, de acuerdo al conocido modelo del árbol de Porfirio—, sino que cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro(1972:13)

En este momento, preciso un alto para hacer una aclaratoria al lector. Lo que ofrezco no tiene la pretensión de erigirse como un (el) saber sobre Formación Docente, Educación, Enseñar, Ética, así con todo y sus mayúsculas; sólo propongo compartir estas reflexiones, como si se tratara de una deuda conmigo misma y al mismo tiempo con los corresponsables de estas ideas.

Siendo consciente y consecuente con los afectos predilectos es justo reconocer, en éste relato de formación que ha sido y es, las complicidades que se establecen en el diálogo con los otros; aún sin que los otros sepan que son nuestros cómplices. Se hacen cómplices, compañeros, en la generosa entrega de su palabra, para que podamos ir construyendo la propia. Son aquellos “locos

bajitos” que nos provocan caídas para luego extendernos la mano y permitirnos sacar a pasear la mirada.

Entonces, lo que puedo decir es el diálogo con la palabra de la que me apropio, como diría Freire; es la conversación “fructuosa”, como plantea Gadamer; en el entendido que “*cuanto más auténtica es la conversación, menos posibilidades tienen los interlocutores de llevarla en la dirección que deseáramos... lo que saldrá de una conversación no lo puede saber nadie por anticipado*” (1977:461, citado por Martínez 1999:15).

Las marcas de los acontecimientos intentan plantear el sentido de un camino; el camino de experiencia construido en dialéctico andar entre lo que está siendo y lo que potencialmente es y puede ser.

Aquí resuenan las palabras de Kory (2006), vuelven nuevamente como en aquel fraterno encuentro sostenido con otros caminantes para conversar sobre Pedagogía y Memoria; y vuelven para reconocer que ese camino *es una cuerda tensada que representa la coexistencia de esas confrontaciones*, en las que se convive en permanente peregrinar desde lo pensado, lo narrado y el hoy, para construir puentes entre memoria y libertad, como experiencia pedagógica. Ella me enfrenta a la idea de la historia como experiencia que conjuga memoria, huella y relato; como condición de posibilidad para pensar a la Pedagogía en términos de relación entre el conocimiento y la vida humana, y consecuentemente en el replanteamiento de *la formación*.

Desde lo ficcionado por los discursos pedagógicos, se intenta recuperar críticamente la idea de formación; es decir, asumir la experiencia de recuperar la memoria sobre la experiencia de formación; como experiencia que trans-forma.

El significado del andar se sostiene en los encuentros, en estos diálogos con otros, desde los que se va construyendo lo verdadero, como marca que reivindica la inocencia, la veracidad, la autenticidad subjetiva. Es experiencia como relación

subjetiva con el conocimiento, el saber como un aprendizaje que va constituyendo lo que se es, la singularidad.

Esta reflexión sobre la experiencia, pone al descubierto la caducidad de ciertos saberes producidos sobre los presupuestos de formación dominante desde la modernidad; en la que se apoya la idea de experiencia, entendida como demostración, como la aplicación de verdades objetivas; y la propia idea de saber como acumulación de conocimientos, como saberes externos a quienes se forman.

Las formas de dominación ideológica y, fundamentalmente, cultural se desplazan en todos los ámbitos de la existencia del hombre. La realidad se despliega en un entramado de significaciones que nos impactan, pero que difícilmente alcanzamos a reflexionar y comprender las implicaciones que tiene para nuestras experiencias cotidianas: los dispositivos soportados desde la inmediatez, la simultaneidad y la saturación de las imágenes e informaciones; la difuminación de las fronteras de los espacios de conocimiento; una estética encarnada en los centros publicitarios que, desde los trazos de la ética del mercado, desdibuja *las* realidades para ofrecer *la* imagen borrosa de *la* realidad.

Violentos y vertiginosos contrastes en los modos como readequamos las tradicionales maneras de enfocar la mirada para interpretar lo que nos pasa. Las contradicciones y divergencias propias del presente tienen que ver con los signos de debilitamiento de las ideas fuerza que han sostenido el proyecto de Modernidad; en un ambiente de inestabilidad, perfilado por las inexactitudes, el debilitamiento de las certezas, la desconfianza y el desengaño de las premisas que han dado cuenta de un contexto de realidad que se ha tornado inalcanzable.

Presenciamos lo que ha sido identificado como Crisis Cultural Civilizacional; escenario desde el que se contrastan, se confrontan los discursos y representaciones sustentadores de un cierto tipo de racionalidad, y una trama de significaciones que supera unos ruinosos esquemas de visibilidad. Duschatzky y Skliar (2001), haciendo suyas las ideas de Bhabha, identifican esta época a través de la *metáfora de la desorientación*, y representarla

... mucho más que una sensación confusa, existiría un verdadero disturbio de la *dirección humana*, un momento de tránsito en que el espacio y el tiempo se cruzan para producir figuras complejas de diferencia e identidad, de pasado y de presente, de interior y de exterior (p.186).

La paradoja del presente nos impacta porque nos descubre dispersos, insatisfechos entre lo que hemos sido y somos, respecto a eso que no hemos podido ser. Hacemos del presente un desesperado instante que sucumbe a la tentación de lo perfecto, al modelamiento de lo por venir, en la arrogante pretensión de una voluntad que pre-dice.

Quizás es preciso reiniciar la búsqueda inquietando el presente, para separarnos de él; en el sentido de hacer de la memoria una condición para interrogar la lógica de las certezas, como posibilidad crítica y de creación para plantearnos las preguntas que den a pensar. En otras palabras, apuntando las ideas de Larrosa y Skliar (2001:12), si pensamos en el futuro no puede ser para proyectar en él nuestras expectativas; *“aquello que aún podría depender de nuestro saber, de nuestro poder y de nuestra voluntad, sino para abrirlo como imprevisible y desconocido”*.

La sospecha es una condición para desordenar la memoria construida sobre formación como posibilidad para mantenernos en el camino, andando, pero dispuestos a maravillarnos con cada resplandor porque *“Lo nuestro no es la nostalgia ni la esperanza, sino la perplejidad. Y es el presente el que se nos da como lo incomprensible y, a la vez, como lo que da que pensar...lo nuestro, es el desconcierto”* (Larrosa y Skliar, 2001:12).

La incertidumbre como condición del presente marca un horizonte desde el que nos interrogamos: ¿Cómo podemos llegar a reconocernos como seres humanos inacabados, inconclusos; que no implique paralización ante lo desconocido, sino más bien el que nos cautive la idea de arrojarnos, y en cada acto de atrevimiento reiniciar la búsqueda? ¿Podemos imponer límites al tiempo y a la calidad de las experiencias de vida en el que nos construimos como seres

humanos? ¿Cómo pretender educar al hombre, o mejor dicho, cómo participar en el camino de formación del hombre que se educa, sin que ello esté sujeto a la voluntad que pre-dice el futuro?

Así que, desde la paradoja del desconcierto, la mirada se aproxima al campo problemático de la Formación Docente en vínculo con la idea de Formación, en diálogo transversal con la relación Subjetividad-Eticidad. Este recorrido tiene un horizonte ético-político, como marca para recrear la condición política y humana que se implica en una pedagógica experiencia de formación, desde la que vamos constituyéndonos en relación con sí mismos como otro y con el otro; es decir, como acontecimiento de otredad y de alteridad.

Esta manera de entender la formación cobra significado en la propia vivencia, puesto que es trastocada, alterada, reordenada en sus constructos más simbólicos por y con la presencia de aquellos y aquellas que hacen de la palabra, el arte y el amor, experiencias que nos transportan a otros mundos y nos producen reales conmociones.

Así como la propia vivencia puede ser, en el recorrido de estas se abren puertas que conducen a trayectos, puentes, pasajes, des-orden como naturaleza ontológica que reivindica un discurso en construcción y que al mismo tiempo es la marca de un orden; pero no desde una lógica determinada, no desde la lógica de la racionalidad moderna.

Los encuentros han provocado el replanteamiento de las preguntas sobre lo que tradicionalmente ha sido dicho sobre Formación. Ya no puede ser por el cómo se enseña y cómo se aprende, desde lo pensado, lo dicho por los presupuestos discursivos de un método. Se trata de recuperar críticamente la idea de formación desde una perspectiva distinta de pensamiento: la formación que se da desde el encuentro.

Mejia (2001:24) reflexiona desde la noción de formación de Gadamer, junto con Oetinger, y sostiene que “la razón moderna es incapaz de lograr el

sentido de pertenencia, por lo que los conceptos de la razón no son suficientes para lograr una idea clara del sentido de la vida”. Además sostiene que pertenecemos a una maraña de lo no-racional; refiriéndose a las emociones, los mitos, las costumbres, las creencias, y se trata de *tomar conciencia de sí para reconocernos como parte de ese universo*.

Entonces, para Gadamer formación *es el convertir el mundo en nuestro mundo* y tiene un sentido netamente ontológico; que se implica con la experiencia hermenéutica; es decir, *como los momentos que han sido re-conocidos por la reflexión y por todo el ser en su integralidad*. En otras palabras, *experiencia no es lo que pasa, sino lo que nos pasa*. (Mejia, 2001:25)

Estas ideas apuntan hacia el significado de lo que nos pasa, en tanto se constituyen en experiencias; no desde lo que la racionalidad moderna apresó en categorías tales como procedimientos, comportamientos, competencias, sustrayendo del ser humano la condición subjetiva formada desde un sentido *tanto de lo estético como de lo histórico... sentido que no es una mera dotación natural...por lo que hablamos con razón de conciencia estética o histórica...y el que todo esto implique formación quiere decir...sino del ser en cuanto devenido* (Gadamer, 1991:38-48)

Si se trata de formación como un acontecimiento, en el que nos reconocemos como tal, y en relación con los demás; ese reconocimiento implica que cada ser se cambia a sí mismo, se modifica, en la medida en que cambia y modifica todo el complejo de relaciones de las cuales él es el centro de anudamiento.

En Cartas a Cristina, Freire elabora un hermoso ejercicio desde donde se pronuncia. La experiencia de narrar sus experiencias de vida, la refiere como “momentos que están profundamente ligados a las opciones que iluminan el trabajo que ha venido realizando como educador” (1996:28).

La conexión que establece entre las maneras de narrarse y las condiciones que se involucran con las expectativas, posibilidades y decisiones en su práctica de vida, apuntan a una dimensión que él mismo identifica como una condición ética. La interpretación que hace de la condición de experiencia existencial que asume, y que supera a la experiencia de vida, la percibe como posibilidad en los términos de hacerse conciente de su propia existencia humana; en tanto ella tiene como consecuencia necesaria “la eticización del mundo”. Es decir, él entiende la eticización como condición humana que implica indagar la propia existencia de vida como posibilidad de hacerse proyecto, fecundidad.

Freire una vez más nos reclama por una mirada de mayor profundidad crítica y provoca algunas reflexiones: ¿Será la experiencia de narrar(se), como condición de posibilidad para confrontar(se), desde la que se constituye lo que Foucault llama Experiencia de sí?; ¿Será que esa experiencia que se implica con el acto de comprender(se), interpretando las vivencias que han constituido su experiencia de vida, constituye una manera (otra) de constitución de subjetividades desde espacios de eticidad; que en definitiva pueden propiciar la comprensión del hombre desde la intersubjetividad y en relación con los otros?; ¿Será que en ese acto de comprender(se), narrando(se), dialogando consigo mismo; no por el interés de que otros lo comprendan, aun cuando ello se involucra con las maneras como los otros nos comprenden; puede ser una manera (otra) de comprender al hombre que ha llegado a ser el que se es?; porque “tratando de preservar al niño que un día fue, también busca ser el niño que no pudo ser” (Freire,1996:28)

Tal vez se trata de una (otra) idea de formación, como la atractiva y a la vez temeraria invitación para emprender un inquietante viaje pedagógico; que nos convoca a re-andar los senderos trazados en compañía de las ideas y las acciones de algunos otros.

Por ello quisiera partir con el boleto que Antonio Machado nos canta.

Comparto con él que el camino que andamos se construye desde los pasos, las huellas que vamos dejando. La condición de caminante no desestima los pasos de los otros como compañeros de camino. Por el contrario, se hace más rica, más

viva la experiencia cuando tenemos la oportunidad del re-encuentro. Encuentros que necesariamente tienen la posibilidad del compartir. Compartir que tiene impregnaciones de distintos matices, expresión de las diferencias que se significan por constituirnos en seres humanos de pensamientos, sensibilidades, intuiciones y sueños. Además que el andar convergen los aires contextuales de la época que cada hombre vive, para figurar horizontes de miradas, voces que susurran o callan, roces que nos aproximan o alejan.

Entonces, ¿Cómo iniciar un viaje pedagógico como vivencia de formación? , ¿Para qué?, ¿Con qué intención? , ¿Con cual equipaje?

En una oportunidad escuché de un viajero lo poco “pedagógico” de hacerse al viaje con un itinerario pre-elaborado. Algo así como los tours en los que se dispone de nuestros intereses a propósito de “aprovechar” al máximo el tiempo del que disponemos. Ciertamente, resultaría aburrido. Se pierde el encanto y el misterio del paseo, del recorrido.

Mas que pasar la vista por lugares, creo que el sentido pedagógico de un viaje lo constituye la posibilidad de la búsqueda, no para encontrar las respuestas al final del camino; el riesgo que significa poder mirarnos, escucharnos, sentirnos con otros mundos de vida que creímos ajenos, distintos, distantes; el placer de recrearnos como constructores de camino.

Desde la perspectiva que marca el ser caminantes de la incompletud, el reto está precisamente en sentirnos responsables de una herencia que invoca ser rescatada de la penumbra de lo mítico, del idealismo, para reconocerla desde las fortalezas de la memoria, como posibilidad de constitución de las propias utopías.

Esta premisa conlleva a pensar en la necesidad de encaminarnos con un equipaje ligero en prejuicios y que su significación se oriente desde el irrenunciable compromiso de vivir asistiendo al nacimiento de los nuevos seres humanos que estamos siendo.

Desde las experiencias de Formación que ha sido y que está siendo, evoco el poema de Antonio Machado, en la voz de Joan Manuel Serrat; la mirada que dirijo hacia atrás no es la misma: no se mira de la misma manera, tampoco es lo mismo lo que se mira.

No es un simple juego de palabras. Es reconocer cómo el propio camino que hemos construido hace que volvamos los ojos en sí mismos, para descubrir que la experiencia deja de ser *lo que pasa* para convertirse en vivencia, en *lo que nos pasa*.

Es mas bien un revivir, que advierte el despertar del oculto y poderosísimo mundo del propio ser, subjetivo...fascinante.

Es Revelación y también Rebelión: *golpe a golpe, verso a verso*.

Cantares

Todo pasa y todo queda, pero lo nuestro es pasar.
Pasar haciendo camino, camino sobre la mar
Nunca perseguí la gloria,
ni dejar en la memoria de los hombres mi canción (...)
Caminante son tus huellas el camino
y nada mas.
Caminante no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino y al volver la vista atrás,
se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar
Caminante no hay camino, sino estelas en la mar (...)
Golpe a golpe y verso a verso
Caminante no hay camino, se hace camino al andar (...)
Golpe a golpe y verso a verso
Golpe a golpe, verso a verso

Antonio Machado

Recreando la idea de Formación y del hombre, es preciso cuestionar la imagen de “camino”, desde un tiempo y espacio en el que se viven experiencias con quién transitamos. Generalmente se evoca el camino como aquel que nos permite llegar sanos y salvos, sin tropiezos, a un lugar determinado; guiados por una necesidad de sentirnos conformes, completos, una vez se alcanza una la meta preconcebida. Sin embargo, el hombre en su verdadero mundo vivencial va confrontándose desde una compleja condición de vivir, de percibirse, de relacionarse con el mundo y los otros.

El estar siendo implica entender que estamos interpretando dialécticamente, simultáneamente, la presencia en relación con los otros, en el mundo. La convivencia que establecemos con el mundo implica relaciones, con sus complicidades, acuerdos; pero también con sus tensiones, prejuicios, sus olvidos y sus infiernos. Es preciso reconocer que esas relaciones existen, ocurren, independientemente que cómo las percibimos, porque impactan en los otros. De allí que una particular y verdadera manera de actuar está en función con el propio y singular modo de percibir nuestras relaciones con el mundo. Esa forma de estar siendo como se es, Es.

En palabras de Freire la idea de reconocer al ser humano que se forma es aquella que reivindica, reconoce ontológica e históricamente la vocación de humanizarse; en tanto que “Para ser, tiene que estar siendo”. Retomo la palabra de Machado: ¡no hay camino caminante!; el camino lo construimos permanentemente porque somos inconclusos; porque más allá de sí mismos tenemos la necesidad, la vocación de rehacernos infinitamente.

En la construcción del camino auténtico y verdadero, condición de lo propio se conecta con la idea de la subjetividad como singularidad, como lo verdadero. Es quizás esa armonía entre razón, espíritu y amor, esa combinación que nos dice quienes somos; de qué echamos mano para vivir en permanente nacimiento, en el desasosiego de la incertidumbre, con la sensibilidad y humildad

de la comunión con los seres singulares que son los otros; en tanto nos reconocemos con el dolor del otro.

Esa mirada es con la podemos mirar lo recorrido, y en este punto del camino se vuelve la vista atrás; no de “una forma nostálgica de querer volver sino una mejor manera de conocer lo que está siendo, para construir mejor el futuro” (Freire, 1970:93); es decir, ya no se percibe la senda desde la mirada que ha sido, sino como es; siendo.

Esta reflexión hace que retome el significado de los planteamientos de Gramsci, cuando expone los modos en los que se despliegan las relaciones entre los grupos sociales colectivos, mediadas por procesos de dirección político y cultural. Lo que radicalmente denuncia, a través de sus textos y de su lección ética de vida, es como las prácticas hegemónicas constituyen *un proceso social-colectivo que también impregna la subjetividad -vivido de manera contradictoria, incompleta y hasta muchas veces difusa*, según refiere Kohan (2006:12)

Tal vez esta particular forma *de estar siendo*, es aquel modo en el que planteaba al *Sujeto social colectivo*, a partir de ciertas relaciones de poder y de fuerzas interviene, es activo, políticamente; porque el poder no es una cosa sino que son relaciones. Esas relaciones de poder; y de saber plantearía luego Foucault, además son relaciones de fuerza entre las clases sociales.

El proceso de concientización como camino para generar relaciones de resistencia, tiene que ver con el reconocimiento del hombre desde las relaciones de dominación. En ese sentido, pronunciaba el joven Gramsci en enero de 1916 que, *conocerse a sí mismo quiere decir ser lo que se es, ...ser dueños de sí mismo, distinguirse, salir fuera del caso, ser elemento de orden pero de orden propio y de la propia disciplina a un ideal.*

Es la singularidad del hombre que se con-forma como “verdad rara”, se configura; es decir, se constituye una multiplicidad propia en el conjunto de

relaciones que ocurren en actividad permanente. Las ideas precedentes están anudadas en el modo como Gramsci concibe al Hombre:

un proceso, una serie de relaciones activas y en movimiento entra en relación con los demás hombres no por yuxtaposición, sino orgánicamente,...la sede de esa actividad es la conciencia del hombre individual que conoce, quiere, admira, crea en cuanto ya conoce, quiere, admira, y se concibe no aislado, sino rico en posibilidades que le ofrecen los demás hombres y la sociedad de las cosas, de la cual no puede dejar de tener cierto conocimiento. (1932-1935, Cuaderno de la cárcel n° 10)

Cuando *educamos* damos una respuesta debida al *otro* para que, en una nueva realidad, sea *él mismo y vaya siendo él mismo*, construyendo una nueva existencia en una tradición y en una cultura. Y entonces instalamos, en el núcleo mismo de la acción educativa, el componente ético sin el cual no habría educación, sino manipulación y dominio. El “que forma”, entonces, *asiste* al milagro de un nuevo nacimiento, de una nueva criatura.

Aquel que asiste a la construcción de su propio proyecto formativo, Arendt (1996: 197) Hace posible que “la sociedad humana no se mantenga siempre igual, sino que se renueve sin cesar por el nacimiento continuado, por la llegada de nuevos seres humanos”.

Sin embargo, una de las deudas que mantiene la Pedagogía que ha sido, con la Formación, es el secuestro de la sensibilidad del ser humano que “llega a ser” docente. Es descubrirse “Profesional de la Docencia” que se impide expresar sus sentimientos (dolores, nostalgias, rabias, alegrías), en aras de “proyectar” un “adecuado comportamiento” que “se corresponda” con su “elevada misión”; eufemismos que se reducen a: sobrevivir a la presencia del otro, sin “demostrar” la angustia que esa “debilidad” nos provoca; porque eso significaría dejar en evidencia lo que “de humanos” nos queda.

Es la formula que ha servido para transparentarnos. Tanto, que necesitamos los saberes como fondo para ser los espejos en los que los otros se miran, y hacerles creer que la imagen reflejada es la propia; y así en lo infinito.

¿Desde esa formación autoritaria, programada, calculada, de qué condición humana hablamos? ¿Qué significa “mirar al prójimo”? ¿Como próximo?, pero ¿qué tanto es nuestro semejante?; ¿Qué significa “por amor al prójimo”?, ¿lo protejo?, ¿lo arropo?, ¿lo cobijo?, ¿hasta asfixiarlo? Tradicionalmente de lo que se ha tratado es el asumir responsabilidad por el otro como un deber. Es decir, al cumplimiento de las normas establecidas o al contrato adquirido, desde el cumplimiento de unas reglas o normas que orientan la acción formativa como “la educación debe ser”; desde unos fines impuestos “desde fuera” a la misma acción educativa.

Más bien se trata de una relación en la que la presencia del otro constituya una *acogida*; significa sentirse *reconocido*, valorado, aceptado y querido *por lo que uno es y en todo lo que es*. Significa confianza, acompañamiento, guía y dirección, pero también aceptar ser enseñado por “el otro” (educando) que irrumpe en nuestra vida (educador), y *me trae mas de lo que tengo*.

Esa experiencia de formación, desde una relación de alteridad, Levinas (1977: 75) la expresa con estas palabras

recibir del Otro más allá de la capacidad del Yo; lo que significa exactamente: tener la idea de lo infinito. Pero eso significa también ser enseñado...*recibir* del Otro más allá de la capacidad del Yo; lo que significa exactamente: tener la idea de lo infinito. Pero eso significa también ser enseñado.

Acoger es hacerse presente, desde experiencias valiosas, en la vida del otro como alguien en quien se puede confiar. En la *acogida*, el que se forma empieza a tener la experiencia de la comprensión, del afecto y del respeto hacia la *totalidad* de lo que es, experiencia que puede ver plasmada también en los demás porque también somos acogidos en la formación.

Entonces, el aprendizaje de la tolerancia y el respeto a la persona del otro lo asociarán con la experiencia de ser ellos mismos acogidos, y no sólo en lo que la tolerancia tiene de respeto a las ideas de los demás, sino de aceptación de la persona concreta que vive aquí y ahora y exige ser reconocida como tal.

La acogida, en formación, es reconocimiento de la radical alteridad del ser humano que se forma, de su dignidad inviolable; es salir de uno mismo para reconocerse en el otro; es pasión, donación y entrega.

En este momento vale la pena convidar a Benedetti.

Es justo aclarar que la hermosa enseñanza que dejó el encuentro con este poeta, como este que relato, se la debo a un viajero: “al rojo”, en la experiencia pedagógica por pronunciar la palabra Ambiente.

Me apropio de este poema para reflexionar sobre el significado que tiene para la formación eso de asumir con responsabilidad la presencia del otro. Ese compromiso que no es más que un acontecimiento ético y amoroso.

Acontecimiento como suceso imprevisible que irrumpe de repente y llega sin previo aviso, que nos pone delante del otro a quien no podemos dejar de mirar y responder. A diferencia del simple “suceso”, del hecho, del que podemos “pasar de largo” y nos puede dejar indiferentes, sin afectarnos; el *acontecimiento*, por el contrario, nos interpela, nos saca de nuestro yo, nos afecta.

Es acontecimiento que remite *a lo otro y al otro que no puede ni debo determinar de antemano, al otro que no puede ni debe permitir que se le determine de antemano*, en palabras de Téllez (2001: 87-88). Desde el otro en su irreductible alteridad; apoyándose en los planteamientos de Derrida, quien afirma que *no existe différance sin alteridad, ni alteridad sin singularidad*, interpreta la diferencia, como *una relación de alteridad con la singularidad del otro y de lo otro, también es una relación con la que viene o queda por venir como acontecimiento*.

El otro; el Quién de la amistad; aquel que llegamos a llamar Amigo en la experiencia misma de la relación de alteridad; es, amorosamente como lo recrea Mario Benedetti, Compañero (a):

Compañera	si otras veces
usted sabe	me encuentra
que puede contar	huraño sin motivo
conmigo	no piense qué flojera
no hasta dos	igual puede contar
o hasta diez	conmigo
sino contar	
conmigo	pero hagamos un trato
	yo quisiera contar
si alguna vez	con usted
advierde	es tan lindo
que la miro a los ojos	saber que usted existe
y una veta de amor	uno se siente vivo
reconoce en los míos	y cuando digo esto
no alerte sus fusiles	quiero decir contar
ni piense qué delirio	aunque sea hasta dos
a pesar de la veta	aunque sea hasta cinco
o tal vez porque existe	no ya para que acuda
usted puede contar	presurosa en mi auxilio
conmigo	sino para saber
	a ciencia cierta
	que usted sabe que puede
	contar conmigo

La acogida y el hacerse cargo del otro es una cuestión de actitud, de “entrañas” que escapa a toda forma de planificación y control.

Distinto a ello es lo que se pronuncia desde los discursos de Formación Docente.

Entramada en las actuales condiciones culturales, el sentido de la Formación Docente se ha orientado fundamentalmente a la producción del profesional de la docencia que responda a las determinaciones de control y planificación.

Esto se refiere a la mirada desde la que se reproducen la cálida imagen del “profesor” que se sostiene en la seguridad de estar transmitiendo un saber necesario para los alumnos, un saber que busca despertar en el otro (llámese futuro docente, estudiante); un asentimiento embelesado y reposa en la tranquilizadora seguridad que da la autoridad. Ambos, juegan un juego figurativo: uno pretende que enseña, el otro cree que aprende.

En esa Formación se pretende transmitir una imagen de totalidad cerrada y transparente, a través de los saberes de la cultura de una generación a otra. Ficción que lleva implícito el olvido de la dimensión de imposibilidad de la educación; es decir, la imposibilidad de trazar un proyecto ideal de educación que se impone desde las certezas, sin la pasión de la vida. El deseo que se pretende transmitir no es el deseo que se vive. Es el deseo de suturar, de cancelar.

¿Desde donde nos miran y nos oyen nuestros sujetos de educación? ¿Cómo es ese mundo de vida?

Hoy nos encontramos con un sujeto mucho más frágil, más quebradizo, pero paradójicamente mucho más obligado a asumirse, a hacerse responsable de sí mismo, en un mundo en el que las certezas en los planos del saber, como en el ético o el político, son cada vez menores. La fragilidad no puede ser interpretada como debilidad, defecto; es más bien que a pesar de cómo lo hemos querido modelar es flexible, con una apasionada capacidad dúctil para las hacer frente a las transformaciones de su mundo.

Con este sujeto es con quien tiene que lidiar la educación: el de un adolescente cuya experiencia de relación social pasa cada día más por su sensibilidad, por su cuerpo, ya que es a través de ellos que nuestros jóvenes –que hablan muy poco con “sus adultos”– nos están diciendo muchas cosas mediante

otros idiomas: los de los rituales del vestirse, del tatuarse y del adornarse, o del enflaquecerse conforme a los modelos de cuerpo que les propone la sociedad por medio de la moda y de la publicidad.

Los maestros en nuestras escuelas, construyen la visión que tiene de sus alumnos en cuanto sujeto del aprender. Y ello ¡hoy!, cuando el sujeto real que habita nuestras escuelas no tiene nada que se asemeje a la estabilidad del sujeto cartesiano. La identidad del sujeto que habita nuestro mundo transversado por la huella de la tecnología, es la de un individuo que sufre una constante inestabilidad sobre su identidad y una fragmentación de la subjetividad cada día mayor. Nuestros sujetos de la educación comparten simultáneamente diversas de prácticas sociales, que marcan una heterogénea mirada; convirtiéndolos en singulares. La “jovenmadreestudiante”, hija de padres divorciados; el “jovenindígenaestudiante” que trabaja en el mercado; la “jovenmorenaestudiante”... (Sugiera el Predicado). ¿Qué tienen en común”? **La escuela.** La vida, es la vida: es otra cosa.

Esos sujetos son a los que estafamos vendiéndoles nuestros espejitos. Tristemente se mantiene y se sostiene en el tiempo el engaño que representa el Currículo como constructo omnipresente que privilegia la acumulación de los saberes; como si de un vitral se tratara, esperamos vernos en alguno de sus pedazos para que puedan “convivir” los matices y los contrastes de nuestras “perspectivas paradigmáticas”.

En esa particular Tecnología se constituyen nuestras subjetividades. En palabras de Foucault, esa forma de subjetividad se entiende como el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo. Esto es, la manera como el ser humano ha aprendido a reconocerse como sujeto a condición de que el ser humano se distancie, se separe, se diferencie y luche contra la objetividad de ser como quiere que sea un discurso (en Zuluaga y Quintero, 2003: 15).

En el proceso de Formación Docente se despliegan ciertas prácticas que Foucault identifica como “*mecanismos que transforman a los seres humanos en sujetos*”; es decir, aquellos mecanismos a través de los cuales “*la persona humana se fabrica en el interior de ciertos aparatos (pedagógicos, terapéuticos) de subjetivación*” (Larrosa s/f: 262). Esta producción mediada por lo pedagógico, conforma un proceso de subjetivación que tiene que ver con las posibilidades en las que el sujeto se constituye en “*relación a una verdad sobre sí mismo que ellos mismos deben contribuir activamente a producir*”.

A través de sus estudios históricos acerca de la ética de la subjetivación, Foucault sostiene varias proposiciones éticas importantes; una de ellas es la afirmación de *la libertad como principio ético. La Libertad es la condición ontológica de la ética, pero la ética es la forma reflexiva que adopta la Libertad* (1994:11, citado por Rojas 1999). Entre sus proposiciones están

3. La ética gira en torno a las técnicas de la subjetivación, es decir al cuidado de si mismo. 4. La ética como cuidado de si mismo se constituye como estética de la existencia, como una obra de arte, justo la obra de arte que yo mismo pueda crear con respecto a mi propia existencia. 5. El cuidado de si me hace fuerte para la resistencia política. 6. El cuidado de si implica también una disposición al cuidado por el otro ser humano. 7. Las técnicas de subjetivación se da en cada cultura y no están separadas de los juegos de verdad y de los juegos de poder. 8. Se puede constituir una técnica de si, un cuidado de uno, en un ámbito de libertad.

¿Es posible que en este proceso de subjetivación podamos reconocernos de una determinada manera, *su* manera propia? ¿Qué provoca el encuentro con *su* forma propia? ¿Qué ocurre para que el sujeto humano *se de a si mismo como objeto de saber posible*? ¿Qué significa en formación *constituirse de una determinada manera*? ¿Cuál es el sentido de enseñar –aprender en formación, como posibilidad de línea de fuga frente los mecanismos de poder-saber?

Si la libertad apunta a dar el sentido a nuestra vida, como experiencia ética y estética, entonces ¿se trata, quizás, que formación pudiera significare adoptar un estilo de vida propio, su propia técnica de subjetivación?

Del encuentro con Deleuze, aproximo algunas reflexiones que encierran una verdad. La verdadera experiencia de formación, la que marca, la que impacta la existencia no tiene tiempo, lugar, ni autor definido. Un encuentro pedagógico, atenta contra la lógica del horario escolar y los planes de estudios.

Nunca se sabe de antemano cómo alguien llegará a aprender, mediante qué amores se llega a ser bueno en latín, por medio de qué encuentros se llega a ser filósofo, en qué diccionarios se aprende a pensar [...] No hay un método para encontrar tesoros y tampoco un método de aprender, sino un trazado violento, un cultivo o 'paideia' que recorre al individuo en su totalidad (Deleuze, 1988: 273-274).

Paideia, como parece oportuno observar, no es aplicación de un método, es un modo singular de acción que se hace y rehace entre amores y encuentros. Estas palabras deleuzianas invitan a decir que la tarea de educar como arte es una experiencia ética y estética.

Se trata de desplegar en ella otra manera de sentir el mundo, otra manera de hacernos en la relación con el otro, en fin, otra sensibilidad de la que brotan nuevos sentidos de dicha tarea atendiendo a los afectos y a los peligros que constituyen cualquier espacio institucional, en razón del funcionamiento codificador de las relaciones por las que discurre el deseo de aprender. Me refiero a las relaciones de dominación que hacen disminuir nuestra potencia de actuar y de aprender, que hacen inhóspitos los espacios de enseñanza-aprendizaje.

El encuentro con Nietzsche, está inconcluso. Se presentó para estremecer la (mi) propia racionalidad, cuando interroga: ¿Por qué creemos en **la** verdad? Encontré una lectura sobre sus textos con Desiato (1998:48); quizás como una manera de acercamiento con salvoconducto. Resultó ser uno de esos destellos que antes mencioné, para transformarse en uno de esos educadores que el mismo describe.

Nietzsche lanza casi una sentencia, cuando señala que aquellos que podemos considerar como *tus educadores, no pueden ser más que tus liberadores* y la liberación es la *remoción de todas las malezas, de los escombros*, que impiden al individuo la plena posesión de sí. Precisa que la identidad del sujeto radica en un constante movimiento de

ruptura y sutura del mismo tejido social, *un sujeto sin contenido fijo y último, capaz de valerse de su razón como arma crítica y de sus impulsos como fuerzas afirmativas, creadoras de valores (...) Un sujeto flexible capaz de integrar la multiplicidad dispar en un proyecto propio* (1998:48)

¿En qué orden se con-formará el sujeto?: será a su propio orden, configurado desde la fuerza afirmativa de sus propios impulsos en diálogo con las dispares presiones. Será aquel *que se compromete consigo mismo atendiendo a la vez los precarios equilibrios culturales que deben ser mantenidos con la comunidad... que surge en el medio de premisas relacionales sociales como asunción y simultanea transformación de esas mismas relaciones.*

Este orden tiene que ver con las prácticas de sí como actividad política, puesto que en ese ejercicio el individuo forja su identidad en tensión con la comunidad.

Un llamado una invitación ¿desde qué lógica? Haciendo uso de la libertad en torno a las proposiciones, se trata de exponer(se) como posibilidad para ejercer esa obra de arte, de creación desde la cual cada uno constituye su existencia y además para ofrecer(me) como posibilidad, responsabilidad en acto de amor porque la propia práctica de vida desde la que asumo la práctica pedagógica es un acto de amor, y también un acto de valor.

Porque enfrentarse al acto de aprender a desaprender lo construido, lo firme, se implica con la disposición a “no temer al debate, al análisis de la realidad; no se puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa” (Freire, 1989:92).

Este acto de amor y valentía en el que se sostiene la práctica de educar, se implica con la vivencia de formación; en tanto compromiso ético con el mundo, o como lo sostiene hermosamente H. Arendt (1996: 208); para la poetisa educar es un acto de amor.

La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una *responsabilidad* por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos

de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común.

A esta tarea de renovar un mundo común, Téllez (2004:11) responde con la idea de la educación como siempre *por hacer*, que es permanente quehacer de la existencia y de la responsabilidad; que nos hace relanzar nuestro “yo” a su exterior, exponiéndolo a la comunidad de multiplicidades, de la diferencia en el encuentro con los otros.

Una experiencia que nos procura, en su dar que vivir, lo que permanentemente queda por vivir cuyo resultado final, por definición, se nos escapa siempre. Nada fácil; pero que, por decisión propia, en ello se nos va la vida. Nos desvivimos en el empeño por abrir las puertas del camino que puede ser el que acoja los devenires que somos.

Se trata de asumir la formación del hombre como ser histórico desde la realidad que vive para sostenerse desde la posibilidad de transformación de esas realidades.

Larrosa (2000) reclama por la ambiciosa pretensión de una Pedagogía que ha asumido ser la constructora del futuro y del mundo, produciendo *lo real a partir de lo posible*.

Contrario a esa mirada, hace una invitación para aquel que participa en la construcción del proyecto formativo

tal vez sólo nos queda el difícil aprendizaje de ponernos a la escucha de la verdad que lo que nace trae consigo. Pero exige la renuncia a toda voluntad de saber y de poder, a toda voluntad de dominio. Sólo en la espera tranquila de lo que no sabemos y en la acogida serena de lo que no tenemos podemos habitar en la cercanía de la presencia enigmática de la infancia y podemos dejarnos transformar”; de dejarnos transformar en la constitución de “una mirada capaz de atender el acontecimiento de lo que nace (p: 177).

Pensar en formación como posibilidad fecunda, como lo que nace, como posibilidad de estar abiertos a la infinita presencia del que se forma; con la

amorosa responsabilidad de acompañar, de tocar con nuestra presencia, los caminos que cada uno de nosotros asume recorrer.

O dar una humanidad que no será nuestra humanidad ni la continuación de nuestra humanidad. Una formación otra que tiene que ver con el *quizás* de una vida que nunca podemos poseer, pero que para que su posibilidad surja, quizás, del interior de lo imposible, necesitan de nuestra vida, de nuestra palabras, de nuestra humanidad.

Formación como pensamiento fecundo capaz de dar otro pensamiento, dar otra humanidad que la suya es una humanidad fecunda. Y ahí “dar” es dar lo que no se tiene, es un dar que escapa a la propiedad y a la reapropiación y, por tanto, es también como el quizás, una figura de lo imposible.

Y si el hombre está el mundo como diría Heidegger, y tiene mundo, tal vez se trata de hacerse amigo de la palabra del otro; en un acto no para expropiar sino mas bien para apropiarse la palabra, es decir no tomar(la) en imagen de violencia, quizás sea adecuarla en dialéctico movimiento con los otros y sus mundos.

Es la posibilidad de una humanidad otra; un encuentro donde las miradas se tocan, dando cabida a la mirada exterior a uno mismo. Humanidad que reconoce al otro como existiendo fuera de si a través de la palabra, del lenguaje. Es decir, que en su decir el hombre ec-siste; es lo que es en su ec-sistir. De allí que una forma de compartir nuestra existencias para reconstruir una más humana, se convoque desde la compañía de las palabras.

Y, por ahora, comparto un regalo de Miguel Hernández; con la disposición a invitar, desafiar con su voz, que hago mía, tu voz; porque mi voz no tiene sentido sin la voz de ustedes; parafraseando a Freire. Convencido como estaba de que el educador *es también un artista: él rehace el mundo, él redibuja el mundo, repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo...y, quizás, El mundo es como aparece.*

*El mundo es como aparece
ante mis cinco sentidos,
y ante los tuyos que son
las orillas de los míos.
El mundo de los demás
no es el nuestro: no es el mismo.
Lecho del agua que soy,
tú, los dos, somos el río
donde cuanto más profundo
se ve más despacio y límpido.
Imágenes de la vida:
a la vez las recibimos,
nos reciben, entregados
más unidamente a su ritmo.
Pero las cosas se forman
con nuestros propios delirios.
El aire tiene el tamaño
del corazón que respiro
y el sol es como la luz
con que yo las desafío.*

*Ciegos para los demás,
oscuros, siempre remisos
miramos siempre hacia
adentro,
vemos desde lo más íntimo.
Trabajo y amor me cuesta
conmigo así, ver contigo;
aparecer, como el agua
con la arena, siempre
unidos.
Nadie me verá del todo.
Ni es nadie como lo miro.
Somos algo más que vemos,
algo menos que inquirimos.
Algún suceso de todos
pasa desapercibido.
Nadie nos ha visto. A nadie
ciegos de ver, hemos visto.*

Miguel Hernández

*Obras Maestras del Siglo
XXI (1984:119)*

Editorial Oveja Negra

CAPITULO IV

HORIZONTES EPISTEMOLÓGICOS PARA PENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE: Somos caminantes construyendo caminos

*... no entiendo la existencia humana
y la necesaria lucha por mejorarla
sin la esperanza y sin el sueño.*

*La esperanza es una necesidad ontológica;
la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección,
se convierte en distorsión de la necesidad ontológica(...)*

*No soy esperanzado por pura terquedad,
sino por imperativo existencial e histórico(...)*

*Prescindir de la esperanza que se funda no sólo en la verdad
sino en la calidad ética de la lucha
es negarle uno de sus soportes fundamentales(...)*

*Lo esencial, es que ésta, en cuanto necesidad ontológica,
necesita anclarse en la práctica(...)
necesita de la práctica para volverse historia concreta.*

Paulo Freire, 1999

Esperanza y Sueños. Elementos potenciadores de la existencia humana, que comparto con Freire para encarar el reto de pensar de otro modo la educación y la escuela de nuestros tiempos, y más concretamente al Hombre en Formación.

Este hombre de palabra y acción comprometida con los oprimidos; defiende el planteamiento pedagógico sustentado en la igualdad, entendida como unidad en la diversidad. Su camino de amorosa existencia, aunque también supo conducirla con terquedad, se sostiene en el reclamo por la esperanza, como el imperativo de naturaleza ontológica que nos acompaña; como principio para la liberación.

Sabiendo interpretar nuestro presente histórico, apostó por el sueño de la liberación; porque comprendió que el verdadero objetivo de ella está en el transitar ese camino para llegar a ser libres reconociéndonos como iguales; luchando para que la diversidad de lo que somos no se transfigure en homogeneidad. Y ésta también es una condición ontológica; es la condición ética que somos.

Las respuestas pragmáticas con las que se ha pretendido atender a la educación como proceso formativo, responden a una perspectiva que la refiere como un espacio para la predeterminación del hombre. Es el modo como se expresa esa homogenización que denuncia Freire; es el modo como la escuela educa para las certezas, para la individualidad, para la desesperanza, para la deshumanización. Es el horizonte que ha educado la mirada, para reconfortarnos con la idea de “asistir a la escuela para ser formados”.

Quizás de lo que se trata es de corregir el ángulo de la mirada. Aproximarnos a la comprensión de la Formación como problema en nuestros tiempos, pasa por construir nuevos horizontes, es decir, de nuevos ámbitos de visión, panorámicas; como expresión del contraste de la multiplicidad de subjetividades, del intercambio de experiencias.

Pensar en la idea de transitar el camino de la comprensión del proceso de Formación, desplazándonos hacia otros ángulos pasa por interrogarnos por lo que somos, en tanto comulgamos con otros, existimos sólo en relación con otros. Se trata de un esfuerzo permanente en la fusión de horizontes que se da en el andar; convocando a la posibilidad de la creación y también provocando el espacio para lo imprevisto. Quizás porque el andar vivido como verdadera experiencia permite descubrir que somos finitos; porque como seres históricos nos enfrentamos a la vida; con ella, con los otros y con nosotros mismos.

Ésta fusión de horizontes se tropieza con el SOMOS, con lo COLECTIVO, con el NOSOTROS; como presencia y como encuentro; como la invitación que será: vamos a conocernos. Es el nosotros que podemos ser viviendo en la valentía de re-conocer-nos en el diálogo de miradas, en la convivencia de miradas que se tocan; en la convivencia de conciencias, como comunión de verdades; es decir, es desde los diálogos intersubjetivos, contingentes, intangibles, que podemos pensarnos.

Precisamente, por respeto al otro que me lee y convencida de la potencialidad del diálogo; estas ideas pretenden ser una comunicación, una interacción de pensamientos en voz alta, en este caso escrita. Sólo ambiciona elevar la palabra para compartirla. Por ello se irá construyendo como un conversatorio al que acuden algunos compañeros de camino, para ir contrastando interrogantes, reflexiones con respecto a la trama problemática que se implica con la Formación Docente como espacio de constitución de subjetividades.

El acto de decir la Palabra sobre Formación tiene un sentido pedagógico cuando se constituye en y desde el diálogo. Por ello, la palabra construida que ahora expreso, no pretende proyectarse para dibujar cómo debe ser la formación docente del futuro; sino más bien, es un acto de ofrecer la Palabra al que acuden algunas voces. Es sólo, quizás, una polifonía en construcción.

Acontecimiento que se sabe humano en tanto es expresión de la relación dialéctica entre la acción y la reflexión; y desde una perspectiva que pretende

empoderar la idea de formación. Es decir, comprender la Formación como potencialidad, como poder liberador y humanizante que se origina de la reflexión crítica del camino en el encuentro con otras palabras; para constituirse en espacio de producción de experiencias pedagógicas que provoque la ruptura con los modos desde los que ha venido siendo la formación.

La apertura reflexiva tiene como exigencia un cambio en el modo de escribir, de comunicarnos; porque para iniciar la aventura de pensar de otro modo es preciso desaprender las formas de relacionarnos, de hacer una práctica cotidiana, de convivir. Se trata de reaprender a construir la palabra y reapropiarse de aquellos elementos que son expresión de nuestra subjetividad como seres humanos.

Como apunta Juarroz (1994), el lenguaje es una cosa viviente, y todo cambio de visión presupone un cambio de lenguaje. Entonces será indispensable evitar las definiciones cerradas, reconociendo que ningún diccionario puede integralmente dar cuenta de la variedad, de la polisemia y la vitalidad que habita en una sola palabra. No es posible con las palabras de visiones antiguas hablar el lenguaje transdisciplinario.

El poeta sostiene que el más puro lenguaje transdisciplinario es el lenguaje del arte y, sobre todo, el lenguaje de la poesía. La poesía no puede ser atrapada, puesta en cautiverio, porque es infinita, y su experiencia sensible y estética nos conecta con la totalidad. Sin esta actitud, no hay un verdadero espíritu hacia la totalidad, fundamental hacia una verdadera apertura con respecto a las cosas, a las diferencias y similitudes de la realidad compleja.

La poesía facilita la expresión de lo transdisciplinario, porque su contenido es metafórico. La utilidad didáctica de la metáfora radica en la capacidad de expandir los espacios de lo posible, vinculando aquello que no estuvo relacionado previamente.

Se dibuja un horizonte en su poesía para desaprender el modo de pensar desde los criterios de la simplicidad, de la claridad y de la delimitación. Estos parámetros del pensamiento simplificador ya no valen en un mundo real, complejo; en el que los objetos no están universalmente concebidos desde la univocidad del sujeto, sino desde la dispersión o desde la contradicción.

El mundo es ambiguo en su estructura y, en razón de tal, lo son la conciencia y la percepción. La exploración de estas posibilidades existenciales de discursos contrapuestos, requiere de un nuevo género existencial. Desde allí la poesía encierra un potente mensaje transdisciplinar, que pudiera inscribirse en una lectura (otra) de lo pedagógico.

Desmantelar el aire, por ejemplo.

Desmantelar el pensamiento.

Pero ¿reemplazarlos con qué?

Hay que poner el aire en lugar del pensamiento.

Hay que poner el pensamiento en lugar del aire.

Juarroz, Roberto, Poesía Vertical, 1993.

Pensar de un modo complejo, dialéctico, transdisciplinar; como insita Roberto Juarroz, implica poner en duda nuestra definición de realidad, para aproximarnos a comprenderlas construyendo comunitariamente una nueva correspondencia entre nuestro universo interior y su exterior: dialógicas de nuestros mundos en el devenir.

De esta manera vuelve a inquietarnos, a provocar la duda; poeta que se dedicó durante mucho tiempo a la búsqueda de un lenguaje acorde con la actitud transdisciplinaria, en diálogo permanente con la religión, la ciencia y la filosofía, dice así:

Solemos creer que todo está allí
sólo para ser visto por nosotros
como si nuestra mirada
fuera el único criterio de realidad.
Pero el hombre y su mirada se disuelven
y todo sigue estando allí.
¿Y para qué?
¿Para que lo vea quién?
Tal vez todo está allí
para mostrar que no es preciso
que nadie vea algo para que exista.
Ver es quizás un episodio,
otra cosa que está allí.
Sin embargo, no podemos dejar de sentir
que debe haber algo parecido a la mirada
sosteniendo, como el ojo a los párpados,
ese otro episodio que llamamos realidad.

Roberto Juarroz, Poesía Vertical XIV- 101

Somos capaces de aprender a expresar lo que pensamos y sentimos empleando figuras como la poesía, la metáfora; o a través de un relato, una carta, una canción. Conceptos y constructos que hasta hace poco eran de exclusivo uso de la Literatura; y que han sido desterradas del discurso pedagógico, para mantener la palabra que nos pronuncia desde el trono de la cientificidad cartesiana; de un discurso pedagógico que nos piensa sin nosotros.

El sentido de estas reflexiones apunta hacia horizontes para pensar la Formación que se encuentran transversados por varios elementos que deben ser comprendidos desde una visión compleja y transdisciplinaria.

Es una mirada fugaz que trastoca; que siente que es necesario torcer, voltear, mirar debajo de las piedras; para encontrar otras lógicas que atiendan el significado de las prácticas, los saberes y los autores de nuestras realidades pedagógicas. Esta perspectiva podría reconstruir una nueva racionalidad que sea producida desde la dialogicidad de saberes de diversos agenciamientos colectivos; desde la autoría corresponsable de las acciones pedagógicas; desde una subjetividad ética-estética de la sensibilidad; desde una disposición de

apertura crítica hacia los límites, las fronteras, las transformaciones; desde el gesto de acción-política comprometida con la humanidad.

¿Son estos los hilos que tramarían una red desde la que repensemos a la Escuela, La pedagogía, La Formación? ¿Por qué la Complejidad y la transdisciplinariedad para pensar de otro modo a la Formación Docente? ¿Puede ser pensada complejamente la formación desde el Currículo? ¿Cómo se traslada la complejidad al quehacer pedagógico, cómo se lee la praxis pedagógica desde lo complejo? ¿Cuáles son los significados de la Formación, hoy; cuales serían las ideas fuerza que pueden darle significado a la Formación?

Estas interrogantes permiten decantar ideas. Sin ánimo de simplificar o esquematizar, y sólo como un ejercicio de dar puntadas, se pudiera visualizar el cruce de algunos horizontes que tienen en común la formación del ser humano; y que se orientan desde una mirada en la que convergen los principios de la complejidad y la transdisciplinariedad.

Desde estos espacios, la potencialidad de transformar la práctica pedagógica de Formación se orienta en una acción reflexiva crítica; que re-cree los modos de organizar los conocimientos sobre lo pedagógico, a través de una mirada transdisciplinar; el cruce de las eticidades transversales y la problematización contextualizada de las prácticas pedagógicas.

Apuntando a esos Horizontes que vislumbro: Uno de ellos sería de tipo Axiológico, que se sostiene desde la eticidad, la dialogicidad y lo convivial, como dinámicas en las que inscriben nuestras formas de vida y aquellos valores que aceptamos como propios, en lo que se suele enunciar como el comportamiento moral respecto a tres referentes: la liberación, la generación de capacidad crítica y el desarrollo de las fuerzas creativas del ser humano.

Otro de los horizontes se enmarca en lo Pedagógico, que deriva en la recreación de los saberes pedagógicos que surjan de la confrontación con la cotidianidad pedagógica; es decir, el diálogo crítico-reflexivo desde las

experiencias. El tercero es de naturaleza estratégica, tiene que ver con la Investigación desde su dimensión epistemológica para producir nuevos modos de conocer lo pedagógico, transversada por la autonomía del pensamiento; es decir, como praxis éticamente concientizadora.

¿Cómo pensar la Formación desde estos horizontes? Más aún, entendiendo el compromiso de acompañar el proceso de formación de los otros, ¿como interpretar y desplegar una práctica pedagógica de formación compleja y transdisciplinaria, que se sustente en la emancipación del hombre y la transformación del mundo?

El pensamiento complejo pretende colocarse más allá de los dualismos y disyunciones, propios de los reduccionismos y simplificaciones que la racionalidad positivista ha impuesto desde los discursos pedagógicos. En ese sentido no sería posible un dualismo irreductible entre explicar y comprender; ambos constituirían momentos de un proceso complejo que podríamos llamar interpretación, hermenéutica o complejidad.

El sujeto humano y sus acciones no se pueden explicar, ni desde una racionalidad pura, ni tampoco desde un determinismo mecánico. Ni desde un yo puro, plena conciencia, ni desde una determinación irracional o mero inconsciente.

El hombre es la complejidad en la que interactúan racionalidad, voluntad, condicionamiento, azar e incertidumbre. A este respecto, la superación de esta visión unilateral se expresa como la interrelación y codependencia en el hombre de sus dimensiones racional (Homo Sapiens), técnica (Homo Faber), utilitaria (Homo Economicus), etc. El sujeto humano, el hombre, es un tejido tupido de Sapiens-Demens; Faber-Ludens; Empiricus-imaginarius; Economicus-Consumans; Prosaicus-Poeticus.

A este trenzado es lo que Edgar Morín (2000:63) llama Homo Complexus

Somos seres infantiles, neuróticos, delirantes al mismo tiempo que racionales. Todo ello constituye el tejido propiamente humano. El ser humano es un ser racional e irracional, capaz de mesura y desmesura; sujeto de un afecto intenso e inestable; él sonríe, ríe y llora, pero sabe también conocer objetivamente; es un ser serio y calculador, pero también ansioso, angustiado, gozador, ebrio y en éxtasis, es un ser de violencia y de ternura, de amor y de odio; es un ser invadido por lo imaginario y que puede reconocer lo real, que sabe de la muerte y no puede creer en ella, que genera el mito y la magia pero también la ciencia y la filosofía; que está poseído por los Dioses y por las Ideas, pero que duda de los Dioses y crítica las Ideas; se alimenta de alimentos comprobados, pero también de ilusiones y de quimeras. Y cuando en la ruptura de los controles racionales, culturales y materiales hay confusión entre lo subjetivo y lo objetivo, entre lo real y lo imaginario, cuando hay hegemonía de ilusiones y desmesura desencadenada, entonces el Horno Demens somete al Horno Sapiens y subordina la inteligencia racional al servicio de sus monstruos

Un sujeto complejo es un conglomerado en el que la segmentación o la partición analítica para su estudio es equivalente a una mutilación al servicio de la objetivación, que tiene como consecuencia una diferenciación y una disyunción entre lo cognitivo, lo afectivo y lo expresivo. La filosofía moderna ha diseñado esta separación mediante la doble figura del cuerpo y del alma, la res extensa y la res cogitans.

Desde la complejidad, se comprende al hombre en la interacción de lo universal y lo contextual, desde la totalidad multidimensional bio-psico-sociocultural. La educación con pretensiones de integralidad, tiene como reto superar la visión de las disciplinas particulares y de la ideología de la ciencia de corte hiperespecialista.

Lo que Morin propone al ámbito educativo con esta visión antro-po-ética es la comprensión hacia los nuevos significados, signos y sentidos que hay que reconfigurar en la vida actual. Implican una nueva cultura de aprendizaje; pero, también, involucran una defensa de la vida democrática inspirada en el bienestar

del ser humano. Una ética consciente y partícipe de la autonomía responsable y del respeto a los derechos humanos, son escenarios de complejidad.

En consecuencia, desde esta perspectiva se apuesta a una educación liberadora en la medida que ésta posibilite, incentive la construcción de un Proyecto Pedagógico, a través del cual, el sujeto se constituya a sí mismo como sujeto ético, como hombre, como mujer, como diverso emancipado. ¿Será quizás posible constituir desde la participación de los colectivos, desde la participación democrática, un Proyecto ético de educación?

Hacer de la práctica pedagógica de formación una praxis democrática, transversada por la ética, pudiera interpretarse desde la perspectiva que Maturana (1997:82); en sus palabras la democracia la comprende *como una obra de arte político-cotidiana que exige actuar en el saber que no se es dueño de la verdad y que el otro es tan legítimo como uno.*

El sentido pedagógico que encierra ésta perspectiva, se sustenta en la igualdad, la justicia, y la aceptación del otro en convivencia; que está *fundada en el respeto que reconoce la legitimidad del otro en un proyecto común*; y más aún, *exige la reflexión y la aceptación del otro.* Convivencia desde el diálogo; democracia desde el diálogo de las diferencias, teniendo como horizonte un proyecto común. Es la conversación democrática que hace y se hace praxis; se hace democracia vivida desde la emoción, desde el deseo de convivencia en un proyecto común de vida.

Se traza una dimensión ética-política que se implica con el horizonte pedagógico. Giroux (2005) reconoce el carácter político y ético de la pedagogía cuando es desplegada como referente crítico para descubrir los modos como se constituyen los conocimientos, los valores, el deseo y las relaciones sociales que ocurren en los espacios educativos como contextos culturales.

Desde ese horizonte se reconoce a la Pedagogía Crítica en su condición transdisciplinaria y radicalmente contextual. Se trata de construir un proyecto

ético y político, en el reconocimiento y despliegue de una democracia multicultural; que vincule la pedagogía a la especificidad del contexto cultural.

Esto no sólo permite poner en primer plano *la necesidad de que los educadores vuelvan a pensar el equipaje cultural y político que llevan a cada encuentro educativo; además resalta la necesidad de hacer a los educadores ética y políticamente responsables por las historias que producen* (2005:142).

El carácter ideológico que sostiene a la pedagogía crítica se inscribe en el interés por articular el conocimiento con los efectos sociales; es decir, que deben estar atentos a las dimensiones éticas de su propia práctica. Una práctica que se inscriba políticamente, en la que *los educadores críticos deben cuestionar su propia implicación subjetiva en cómo y qué enseñan*, como posibilidad para la transformación social democrática.

Ello implica el cuestionar, desde las prácticas pedagógicas de formación, el estado actual de todo a lo que se ha venido llamando democracia, para potenciar desde el presente una práctica democrática radical. Para ese tránsito, Giroux señala que, el desafío de la Pedagogía Crítica se inscribe en

proporcionar a los estudiantes las habilidades que necesitan para cultivar la capacidad de juicio crítico, conectar reflexivamente la política a la responsabilidad social, y expandir su propio sentido de instancias para refrenar los excesos del poder dominante, revitalizar un sentido de compromiso público, y expandir las relaciones democráticas (2005:143)

Formación desde una perspectiva radicalmente democrática y humana, que se orienta desde principios reconstructivos para redefinir y resignificar la pedagogía de formación; que permita integrar en la formación del docente, el desarrollo y fortalecimiento de capacidades para traducir reflexiva y críticamente las interpelaciones socioculturales emergentes, y, la visión articulada que media entre los alcances del conocimiento universal y la heterogeneidad/diversidad socio-psico-cultural del contexto local, regional y nacional.

Estas premisas apuntan a pensar la formación del docente como un espacio potenciador de compromisos, responsabilidades y sensibilidades que le permitan al docente en permanente formación, apropiarse de soportes para des/re/construir las experiencias de conocimiento sociocultural y pedagógico.

Se trata de pensar la Formación del docente como aquella que no se agota en la institucionalidad, es decir, que traspasa los límites que la visualizan acabada con el término de la profesionalización. Esto implica cambiar el horizonte de formación hacia la apertura de lo indeterminado.

El propósito de la “preparación” formativa no puede quedar inscrita en “formar para el reto” de lo que hoy es la idea de educación, de sociedad, de cultura, de hombre; sino para aquellas realidades socioculturales que aún no han sido. Será más bien que la Formación en la que se forme el docente, procure que él se transforme y transforme con su práctica.

Quizás sea desde el horizonte de formación en el que se inscriben las palabras de Pérez Luna; es decir, la Formación del Docente Venezolano para este nuevo siglo,

debe partir de la consideración ontológica de que el proceso educativo se define en una relación de Complejidad (...) lo complejo resulta del siendo entre lo dado y lo dándose y la función escolar se plantea como creatividad en el movimiento del modo de producción de conocimiento (2003:190)

Una perspectiva ontológica que privilegia la condición humana comprendiéndola desde la fusión del ser, conocer, hacer y convivir; pone el acento en el ser humano como unidad, que es a la vez el todo y las partes que integran el todo.

Dimensiones que no pueden ser reconocidas desde los límites y las fronteras disciplinares que demarcan ámbitos de influencia de conocimientos particulares, específicos. Desde ese orden disciplinar se pronuncia una idea de hombre que

apoya perspectivas “integrales”, de “continuo humano”, que pueden devenir en un horizonte “humano” en el que el hombre permanece cruelmente dividido.

Mirando al hombre que se forma desde esta complejidad ontológica, se redimensiona la práctica pedagógica de Formación Docente, en los términos de constituirse en experiencias pedagógicas de formación docente interpretadas como convivencias complejamente humanas. En palabras de Pérez Luna (2003:191) *la práctica pedagógica del docente que habrá de ser formado debe relacionar el ser con el conocer, teniendo como mediador el proceso de concientización.*

Es necesario pensar la práctica formativa del que será docente, desde una prepuesta curricular de formación flexible, contextualizada; que rompa con las ideas de segmentación y fragmentación de los procesos curriculares, como estrategia para mantener la hegemonía de la formación como proceso de transmisión.

Esto tiene que ver con aquellas perspectivas o enfoques curriculares que se sustentan en la definición de límites entre los que producen, los que difunden y los que asimilan los procesos curriculares. Se trata de la legitimidad, el protagonismo y la corresponsabilidad de quienes participan en la formación y de la creación/autoría de lo que se inscriba en el Currículo.

Una perspectiva del currículo como Proyecto Cultural, en el que la investigación transverse a la Formación. Se entiende a la investigación como el modo de dialogicidad, construcción, y confrontación de saberes pedagógicos. En otras palabras, para comprender las realidades socioeducativas, la investigación debe permitir la problematización de lo social y educativo como realidades humanas que constituyen entramados culturales en lo histórico social.

En la formación docente, la apertura paradigmática de la investigación cualitativa representa un camino que permite construir lecturas coherentes con la dinámica socioeducativa, para que construyan acciones transformativas propias, producto de las reflexiones de propias realidades.

Siendo una estrategia de formación pedagógica, resulta ser el camino desde el que los colectivos pueden construir propuestas curriculares, para así asumir la autoría activa del currículo. Se reconoce así la naturaleza dinámica, compleja y dialéctica de los seres humanos; desde la concreción de empoderar a través del diálogo reflexivo y horizontal de saberes

Esta idea se implica con la concepción de práctica pedagógica de formación, o lo que en algunas propuestas curriculares se identifica con la práctica docente. Así mismo, con la idea de enseñanza.

La concepción privilegiada de práctica docente en las estructuras académicas de los centros superiores de formación de educadores, se inscribe como curso(s) o asignatura(s) para la aplicación de conocimiento. Esta concepción antidialógica y antidemocrática del enseñar, como expresión de la competencia pedagógica del docente; refiere al enseñar como modo de hacer.

Martínez Boom (2003:210) se plantea la enseñanza como vía del pensamiento. Enseñar a pensar, alude a un pensamiento como *habitando fuera de todo proceso preestablecido y conocido, de todo sistema concebido, de todo sujeto y de toda conciencia*. El autor hace suyas las palabras de Foucault; señala que ese pensamiento, contrario *al pensamiento del adentro o de lo mismo*, se trata de *lo impensado*. La enseñanza como posibilidad, mostraría; con la única finalidad de la incitación.

Desde esa perspectiva, la práctica docente como experiencia de formación debe trascender el significado conferido, para replantearse como ámbito experiencial reflexivo, susceptible de activarse tanto adentro como fuera de los límites fijados en las estructuras curriculares.

Es decir, asumir la práctica como ejercicio de diálogo experiencial, como espacio esencial de formación, que alimente y se alimente de la relación cooperativa y crítica entre el re-conocimiento aprehensivo de la realidad y la re-creación permanente de contenidos, experiencias y saberes.

Redimensionar la práctica como espacio de formación, se implica con la potencialidad concientizadora del docente para desafiar los mecanismos que imprimen una representatividad de la práctica pedagógica, sustentados en el instrumentalismo; el dominio de los paquetes de saberes, a través de la fragmentación de los contenidos; y el eficientismo pragmático, que se traduce en la dinámica reformista para que nada cambie.

La enseñanza que se potencia desde la apertura reflexiva de la práctica, puede lograr el desarrollo de una sana valoración de la importancia de sí mismo y de los otros, y pueda tomar posición autorizada ante las cuestiones sustantivas e inherentes al enseñar y aprender como generadores de la praxis cultural.

Estas reflexiones apuntan a repensar la enseñanza desde un horizonte que abre un espacio para la creatividad, la estética y la ética. Para Zuluaga (2003:211) significa pensar la enseñanza como un *acontecimiento complejo de saber y de poder, es buscar una cultura de la enseñanza y no sólo enseñar la cultura*; se trata de constituir a la enseñanza como punto de resistencia contra el saber pedagógico; *para desplegar el pensamiento hacia lo nuevo, para evocar, precipitar otros modos de ver y decir.*

Reaprender a pensar: pensar una (otra) Formación. En palabras de Morín (1994:440), se trata de una ruptura con el dogmatismo de las certezas, que *se lanza valerosamente a la aventura incierta del pensamiento y se une así a la aventura incierta de la humanidad desde su nacimiento.*

Pensar Otra Formación que encierra el carácter transitorio de las ideas; experiencias de formación que provocan inquietud por un destino en constante cambio; Formación como camino que se hace en el permanente andar.

Pensar complejamente la Formación desde la metáfora de la crisálida, que relata Morín (1994:442). Me permito parafrasearla, en cursiva, e incorporar la palabra propia: *la oruga se destruye como tal para poder constituirse como mariposa (...)* y cuando uno empieza a inquietarse por ella (por el otro, o por uno

mismo, como otro, que nace); *a preguntarse si podrá abrir las alas, de pronto la mariposa alza el vuelo*, (es decir, que la inquietud no es por la idea de proyectar, como un futuro garantizado, para que nazca lo que pueda ser; sino más bien pensando en la estrategia que inquiete; que pensando en la incertidumbre, la única certeza que quede en pie es que el camino de formación que encuentre será nuestro camino, el camino que puede ser cuando desplegando las alas, emprenda el vuelo propio)

Ofrezco la palabra de Mercedes Sosa: Todo Cambia; para pensar la Formación desde una certeza: el cambio, la transformación.

Cambia lo superficial
cambia también lo profundo
cambia el modo de pensar
cambia todo en este mundo
cambia el clima con los años
cambia el pastor su rebaño
y así como todo cambia
que yo cambie no es extraño

Cambia el más fino brillante
de mano en mano su brillo.
Cambia el nido el pajarillo.
Cambia el sentir un amante.
Cambia el rumbo el caminante
aunque esto le cause daño.
Y así como todo cambia
que yo cambie no es extraño.

Cambia, todo cambia.
Cambia, todo cambia.

Cambia el sol en su carrera
cuando la noche subsiste.
Cambia la planta y se viste
de verde en la primavera.
Cambia el pelaje la fiera.
Cambia el cabello el anciano.
Y así como todo cambia
que yo cambie no es extraño.

Pero no cambia mi amor
por más lejos que me
encuentre.
Ni el recuerdo, ni el dolor
de mi pueblo, de mi gente.

Y lo que cambió ayer
tendrá que cambiar mañana
así como cambio yo
en esta tierra lejana.
Cambia, todo cambia.
Cambia, todo cambia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carbajosa, M. D. (s/f) **Ética y Subjetividad en Educación**. En D. Carbajosa M. y J. E. Esquivel (coords) Epistemología y Educación. Cuadernos del CESU N° 25.
- Cohen, E. (1.998) **Genealogía del Concepto de Subjetividad**. <http://www.psi.uba.ar/carrerasdegrado/terapia/social/paginanueva1.htm>
- D'Agostini, F. (2000) **Analíticos y Continentales. Guía de la Filosofía de los últimos treinta años**. Ediciones Cátedra (Grupo Amaya, S.A.) Madrid.
- Deleuze, G. (1999). **Diferencia y Repetición**. Editorial Anagrama. Colección Argumentos. Barcelona
- Desiato, M. (1998) **Nietzsche Crítico de la Posmodernidad**. Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Donald, J. (s/f) **Faros del Futuro: Enseñanza, sujeción y Subjetivación**. En Jorge Larrosa (ED) Escuela, Poder y Subjetivación. Genealogía del Poder N° 26. Ediciones La Piqueta. Madrid, España.
- Elliott, J. (2000) **El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción**. Ediciones Morata.
- Foucault, M. (1979) **Microfísica del Poder**. Ediciones La Piqueta Madrid.
- _____ (1991) **Arqueología del Saber**. Siglo XXI Editores, s.a. Decimoquinta edición. México.
- _____ (1990) **Tecnologías del Yo y otros textos**. Ediciones Paidós Ibérica, S. A. I.C.E.- U.A.B. Barcelona.
- Freire, P. (1970) **Pedagogía del Oprimido**. Siglo XXI Editores, s.a. México. Espana.
- _____ (1996) **Cartas a Cristina. Reflexiones sobre la vida y mi trabajo**. Siglo XXI Editores, s.a. México. España.

- _____ (1997) **Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la Práctica Educativa.** Siglo XXI Editores, s.a. México. España.
- _____ (1999). **Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido.** Cuarta edición. México, Siglo XXI editores
- _____ (2000) **Pedagogia da Indignação. Cartas Pedagógicas e outros Escritos.** Editora UNESP. Sao Paulo.
- Gadamer, Hans-Gerg (1991) **Verdad y Método.** Ediciones Sígueme: Salamanca
- Gimeno Sacristán, J. (1997). **Docencia y Cultura Escolar. Reformas y modelo educativo.**Ideas.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). El Currículum: Una reflexión sobre la práctica. Edit Morata
- Giroux, H. (1990) **Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.** Ediciones Paidós. España.
- _____ (1992) **Teoría y Resistencia en Educación. Una Pedagogía para la Oposición.** Siglo XXI Editores, s.a. México.
- _____ (2005) **Estudios Culturales, Pedagogía Crítica y Democracia Radical.** Editorial Popular. España.
- Giroux H. y P. McLaren (1998) **Sociedad, Cultura y Educación.** Niño y Dávila Editores. Madrid, Buenos Aires.
- González-Luís, M^a L. (2002) **Pedagogía y Memoria.** Conferencia desarrollada en el Seminario Doctoral Memoria y Ficción: Un viaje Pedagógico por América Latina. Maturín.
- _____ (2002) **El futuro de lo Humano.** Conferencia extractada del texto del texto de Kory González-Luís y Zenaida Toledo Padrón: “Del inhabitable yo al sí mismo habitado. Notas para un tránsito”. En Hilos y Laberintos. Irrupciones pedagógicas. Miño y Dávila Editores.

- Guattari, Felix (1994) **El Nuevo Paradigma Estético** en: Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. Editorial Paidós SAICF. Buenos Aires, Argentina.
- Grundy, Shirley (1998) **Producto o praxis del Currículum**. Ediciones Morata, S.L. Madrid
- Gutierrez, G. (1986) **Metodología de las Ciencias Sociales I, II**. Harla S. A. México.
- Juarroz, Roberto, (1993) **Poesía Vertical**. Tomo II. Ed. EMECÉ. Buenos Aires
- Kemmis, S. (1998) **El Currículo: Más allá de la Teoría de la Reproducción**. Ediciones Morata. Madrid.
- Kohan, N. (2006) **Gramsci, Vidas Rebeldes** (editor) Ocean Press.
- Lanz, R. (1.996) **¿Fin del Sujeto?**. U.L.A. Consejo de Publicaciones. Mérida.
- _____ (1.998) **La Deriva Posmoderna del Sujeto. Para una Semiótica del Poder**. U.C.V. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Caracas.
- Lárez, A. (2001) **Lógica técnico-instrumental y discurso curricular** en Magaldy Téllez (comp.) Epistemología y Educación. Comisión de Estudios de Postgrado. Facultad de Humanidades y Educación. U. C. V. Caracas.
- Larrosa, J. (s/f) **Tecnologías del Yo y Educación. Notas sobre la Construcción y la Mediación Pedagógica de la Experiencia de Sí** en Jorge Larrosa (ED) Escuela, Poder y Subjetivación. Genealogía del Poder N° 26. Ediciones La Piqueta. Madrid, España.
- Larrosa J. y C. Skliar (2001) **Babilonios somos. A modo de presentación** en J. Larrosa y Otros (comp.) Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la Diferencia. Laertes, S. A. de Ediciones. Barcelona.
- Lee Teles, A. (1.994) **Vigencia y Proyección del Pensamiento de Michael Foucault**. <http://webs.sinetics.com.ar/ann/FOUC1>

- Levinas, E. (1977) **Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad.** Ediciones Sígueme. Salamanca.
- López J., Nelson E. (1998) **Retos para la Construcción Curricular. De la Certeza al Paradigma de la Incertidumbre Creativa.** Cooperativa Editorial Magisterio. Sta. Fe de Bogota.
- Maffesoli, M. (1.997) **Elogio de la Razón Sensible: Una Visión Intuitiva del Mundo.** Piados. Buenos Aires.
- Martínez B., Jaume (1989) **Renovación Pedagógica y Emancipación Profesional.** Colección: Educació. Estudis. Valencia, España.
- McLaren, Peter (1989). **La Vida en las Escuelas.** Siglo XXI Editores. México
- McLaren, Peter (1998) **Pedagogía crítica, las políticas de resistencia y el lenguaje de esperanza** en: Giroux H. y P. McLaren Sociedad, Cultura y Educación. Niño y Dávila Editores. Madrid, Buenos Aires.
- Maturana, Humberto (1997) **Emociones y Lenguaje en Educación y Política.** Dolmen Ediciones. Santiago de Chile, Chile.
- Mejía R., E. (2001) **Hans Georg Gadamer. Su sentido Hermenéutico de la Formación.** ISCEEM. Gaceta n° 24. Abril-Junio. Sede Toluca
- MORIN, Edgar (1994) **Epistemología de la Complejidad** en: Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. Editorial Paidós SAICF. Buenos Aires, Argentina.
- _____ (2000). **Introducción al Pensamiento Complejo.** Editorial Gedisa, S. A. Barcelona, España.
- _____ (2000). **Siete saberes necesarios para la educación del futuro.** Facultad de ciencias económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela-IESALC/UNESCO-Caracas
- Peñalver, Luis (S/F). **Transdisciplinariedad y Pensamiento Complejo en la educación Básica.** En Revista en Línea: www.campus-oei-org. (Consulta: 2006, junio 03).

- Pérez L. Enrique (2003) **Epistemología, Currículo y Formación Docente**. Coordinación de Publicaciones del Rectorao de la Universidad de Oriente. Cumaná, Venezuela.
- _____ (2003) **Pensar en la Formación del Docente Venezolano**. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. Enero-Diciembre, N° 8.
- Ricœur, P. (2001) **Del Texto a la Acción**. Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Rojas O., C. (1999) **Foucault: La ética como Subjetivación**. <http://cuhwww.upr.clu.edu/humanidades/libromania>
- Skliar, C. (2002) **¿Y si el Otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia**. Miño y Dávila s.r.l. Madrid.
- Téllez, Magaldy (1996) **Desde la Alteridad. Notas para pensar la educación de otro modo** en: Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados N° 5. Educación: La otredad que somos. CIPOST. Caracas.
- _____ (1.997) **Del sujeto como mismidad originaria a las prácticas de producción de subjetividad**, en Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados (RELEA), N° 2. Sujeto a la Deriva. Caracas, Venezuela.
- _____ (1.998) **La Episteme Moderna: Lectura desde Michel Foucault**. En Apuntes Filosóficos N° 12.
- _____ (2001) **Paradójica Comunidad por-venir**. En: Larrosa (compilador) **Habitantes de Babel Políticas y Poéticas de la Diferencia**. Laertes, S. A. de Ediciones. Barcelona.
- _____ (2004) **Educación, Comunidad y Libertad: Notas sobre el educar como experiencia ética y estética**. Rev. Ped, mayo, vol.25, no.73, p.23-34. ISSN 0798-9792.

Yus R., Rafael (1997) **Hacer Reforma. Hacia una Educación Global desde la Transversalidad.** Grupo ANAYA. S. A. Madrid.

Zuluaga, L., A. Echeverri y otros. (2003) **Pedagogía y Epistemología.** Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia.

Hoja de Metadatos

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 1/5

Título	ÉTICA, SUBJETIVIDAD Y FORMACIÓN: UNA LECTURA (OTRA)
Subtítulo	

Autor(es)

Apellidos y Nombres	Código CVLAC / e-mail	
	Álvarez de Franco, Evelyn del Carmen	CVLAC
e-mail		alyeve2006@yahoo.es
e-mail		
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	

Palabras o frases claves:

<i>Formación, Subjetividad, Sujeto, Formación Docente, Eticidad</i>

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 2/5

Líneas y sublíneas de investigación:

Área	Subárea
Humanidades y Educación	Formación Docente
	Currículo-Formación
	Formación-Ética

Resumen (abstract):

El trabajo centra su interés en debatir críticamente sobre el proceso de Formación Docente en el contexto cultural del presente. Su intención es la de problematizar las formas cómo a través de los discursos pedagógicos en los que se ha sostenido la Formación Docente, desde los dominios de la racionalidad moderna, ha modelado un tipo particular de interpretación de lo subjetivo, en correspondencia con la noción de sujeto de la modernidad. Recrear a la Formación Docente implica develar la lectura construida sobre la Formación que ha sido, como espacio en el que se articulan modos de producción del sujeto pedagógico. Ese sujeto pensado como objeto de conocimiento del saber pedagógico; tiene su correlato en modos de constitución de subjetividades desde juegos de verdad-poder; marcando una forma particular de desplegar prácticas pedagógicas, saberes, relaciones. Con la hermenéutica crítica como horizonte de comprensión, convocamos a pensar la Formación Docente desde otra visibilidad; desde aquella que pueda constituirse en espacio de posibilidad de indefinidas experiencias y multiplicidad de relaciones en las que las subjetividades devienen. Pensar de otro modo a la Formación Docente se implica como posibilidad por construir; es decir, en aquella que se fundamente en el ejercicio democrático de la crítica, la problematización, la confrontación de los mundos de vida de los hombres; en tanto nos reconozcamos en diálogo intersubjetivo desde la diferencia y la tolerancia. Es a partir de este ejercicio de memoria de la formación que se despliegan horizontes epistemológicos para pensar una Formación Docente (otra) que reconozca la formación pedagógica del sujeto, comprometida con una noción de Eticidad.

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 3/5

Contribuidores:

Apellidos y Nombres	ROL / Código CVLAC / e-mail				
Luis Enrique Pérez Luna	ROL	CA <input type="checkbox"/>	AS <input type="checkbox"/>	TU <input checked="" type="checkbox"/>	JU <input type="checkbox"/>
	CVLAC	03.872.850			
	e-mail				
	e-mail				
José A. Sánchez Carreño	ROL	CA <input type="checkbox"/>	AS <input type="checkbox"/>	TU <input type="checkbox"/>	JU <input checked="" type="checkbox"/>
	CVLAC	04.021.239			
	e-mail				
	e-mail				
Osmery Becerra	ROL	CA <input type="checkbox"/>	AS <input type="checkbox"/>	TU <input type="checkbox"/>	JU <input checked="" type="checkbox"/>
	CVLAC	03.700.266			
	e-mail				
	e-mail				
	ROL	CA <input type="checkbox"/>	AS <input type="checkbox"/>	TU <input type="checkbox"/>	JU <input type="checkbox"/>
	CVLAC				
	e-mail				
	e-mail				

Fecha de discusión y aprobación:

Año	Mes	Día
2008	10	20

Lenguaje: SPA

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 4/5

Archivo(s):

Nombre de archivo	Tipo MIME
TesisDoctoral_EvelynAlvarez.doc	

Alcance:

Espacial: _____ (Opcional)

Temporal: _____ (Opcional)

Título o Grado asociado con el trabajo:

_____ **Doctora en Educación** _____

Nivel Asociado con el Trabajo: Ascenso, Categoría Asociado

Área de Estudio: Educación

Institución(es) que garantiza(n) el Título o grado:

_____ **Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre** _____

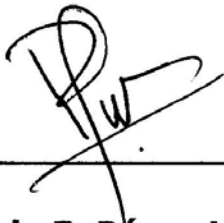
Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 5/5

Derechos:

Derechos reservados a la Universidad de Oriente para archivar y publicar de forma total o parcial el trabajo de investigación: Ética, Subjetividad, y Formación: Una Lectura (otra). La autora se reserva los derechos de propiedad intelectual.



Evelyn Álvarez de Franco
Autor



Luis E. Pérez Luna

TUTOR

Osmery Becerra

JURADO 1

José Sánchez C.

JURADO 2

POR LA SUBCOMISIÓN DE TESIS:

