

# REPENSANDO LA EDUCACIÓN: UNA REFLEXIÓN ENTRE PRAXIS SOCIO-PEDAGÓGICA Y LA LÓGICA TÉCNICO-INSTRUMENTAL

## RETHINKING EDUCATION: A REFLECTION BETWEEN SOCIO-PEDAGOGICAL PRAXIS AND TECHNICAL- INSTRUMENTAL LOGIC

Pérez, Jesús<sup>1</sup>

Universidad de Oriente. Núcleo de Sucre, Campus Carúpano. Venezuela.

### Resumen

La práctica pedagógica dentro del contexto histórico de la educación, ha sido objetada como una labor propuesta desde una serie de métodos, técnicas, herramientas y estrategias consideradas por el docente y los sistemas educativos como las más apropiadas para lograr un fin significativo en el proceso de formación educativa del educando. En tal sentido, la praxis pedagógica actual aún está llena de ambivalencias, es decir, por un lado, está la educación para la vida, basada en reivindicar la naturaleza humana, partiendo desde una acción axiológica, altruista, participativa, democrática, integral y social. Por otro lado, está la praxis educativa desde la visión unidimensional, homogénea, positivista, tecnicista e instrumental sobre los educandos, de manera que, ese proceso denominado Enseñanza- Aprendizaje se sistematiza en los principios fundamentales de adiestramiento técnico-instrumental. Por esta razón, el propósito de este ensayo es continuar promoviendo la crítica educativa para trascender de una práctica absolutamente instrumental a una que reivindique los lazos de convivencia social en el compartir de los saberes. Como conclusión, se pretende proponer la continua lucha educativa para repensar constantemente las necesidades sociales de los educandos, y no únicamente los valores disciplinarios del conocimiento formal.

**Palabras clave:** Pedagogía, Educación, Praxis Docente, Formación, Educando.

### Abstract

The pedagogical practice within the historical context of education has been objected as a proposed work from a series of methods, techniques, tools and strategies considered by the teacher and the educational systems as the most appropriate to achieve a significant end in the process of Educational background of the student. In this sense, the current pedagogical praxis is still full of ambivalence, that is, on the one hand, education for life, based on claiming human nature, starting from an axiological, altruistic, participatory, democratic, integral and social action. On the other hand, there is the educational praxis from the one-dimensional, homogeneous, positivist, technicist and instrumental view of the learners, so that this process called Teaching-Learning is systematized in the fundamental principles of technical-instrumental training. For this reason, the purpose of this essay is to continue promoting educational criticism to transcend an absolutely instrumental practice to one that claims the ties of social coexistence in the sharing of knowledge. In conclusion, we intend to propose the continuous educational struggle to constantly rethink the social needs of learners, and not only the disciplinary values of formal knowledge.

**Keywords:** Pedagogy, Education, Educational Practice, Formation, Pupil.

**Recibido:** 15/07/2016 - **Aprobado:** 08/02/2017

<sup>1</sup>Profesor en Geografía e Historia (UPEL-IPM). Magister en Educación: Enseñanza de la Geohistoria (UPEL-IPM). 2 publicaciones Arbitrada e indizada en la Revista Electrónica HumanArtes. Asesor de (5) proyectos de Servicio Comunitario. Docente en Educación Integral de la Universidad de Oriente, Núcleo-Sucre, Campus Carúpano.

## Introducción

La historia educativa ha mostrado que parte de la educación ha sido plenamente sistematizada desde una herencia occidental basada en la instrumentalización y mercantilización del conocimiento. Parte de la praxis docente se reorientó desde un concepto disciplinario tecnicista y mecanicista, obviando las particularidades afectivas y sociales que intrínsecamente posee el educando. La formación educativa se estableció en términos de medición del conocimiento, los sistemas educativos a través de los currículos, hicieron de la educación un sistema de preparación instruccional basado en la obtención de una mano de obra calificada. La llamada “Nueva Escuela” que nació de la mano con la Revolución Industrial, estableció una pedagogía carente del valor emocional, espiritual y afectivo. El docente como educador social, debe hacer de su praxis pedagógica, un medio donde tome significativamente el carácter moral y humanista de la educación.

A este respecto, es oportuno destacar que este ensayo, tiene la finalidad de continuar promoviendo el debate e incentivar a la continúa lucha por repensar la educación desde una visión más humanística y no sólo enciclopedista. La lógica de una praxis socio-pedagógica, se basa en no seguir postrando casi inerte al educando a una completa recepción formalista de contenidos, de ese modo, el sistema coacciona toda expresión humana que intrínsecamente lleva la racionalidad educacional. Este desencuentro entre lo socio-pedagógico y la lógica de la acción técnica-instrumental de la educación, imposibilita la noción del trabajo recíproco docente-educando y docente-docente. Desde este punto de vista, Sánchez sostiene:

Las claves del desarrollo profesional se encuentran en tres ejes principales: la

reflexión crítica, la autoformación y el trabajo colaborativo con otros colegas. La identificación del perfil y el desarrollo de la acción desde la reflexión crítica y colaboración interdisciplinar serán la clave del desempeño profesional del educador social (2015, p.21).

La praxis técnica-instrumental del docente, abocada sólo a lo cuantitativo de la pedagogía, se aleja de los objetivos fundamentales que alcanza una pedagogía para la vida. Esta forma de razonamiento educativo se basa en un sistema dominante de la conciencia intelectual de quien se pretende “educar”. Pues, educar no es sancionar de manera impetuosa la razón afectiva del educando, educar no es basar la praxis pedagógica en la mera transmisión de contenidos ya preconcebidos, y que se sostiene de una finitud preplanificada por aquellos entes encargados de establecer como funciona y debe funcionar el “verdadero” proceso cognitivo y motor del educando.

Las latitudes históricas demuestran una creciente escisión dentro de un proceso educativo que ha sido expuesto a una variedad de interpretaciones. Entre esas concepciones de la que pudiera ser una verdadera razón de educar, se pueden destacar por ejemplo; Sócrates, quien sostenía que la educación tenía sentido cuando se trata de reivindicar lo auténtico del sujeto. Asimismo, proponía que fuese el mismo sujeto bajo su propio criterio encontrar la verdad y la virtud de la vida a través de la mayéutica. Por otro lado, Aristóteles pensaba en una educación basada en la liberación del hombre a través del hábito de la experiencia, al mismo tiempo valoró una educación emprendida desde el principio y la lógica de la libertad y no en acciones de coacción por medio de la obligación. En articulación con lo que planteaban estos autores, es importante destacar los aportes de autores como Paulo Freire, Jacques Rousseau, John Dewey, entre

otros, quienes hacen una serie y contundente reflexión acerca de lo importante que es darle el valor humanístico al proceso de formación educativa de los educandos.

Por otro lado, está la materialización educativa basada en la rivalidad competitiva, el desconocimiento por la capacidad crítica-reflexiva del otro y la preparación e instrucción por medio de la recompensa-castigo. En ese sentido, se puede hacer énfasis en la educación que predominaba en la civilización espartana, la cual se sostenía en una pedagogía basada en robustecer el cuerpo, en la preparación del carácter físico con fines militares, en otras palabras, esta modalidad educativa se caracterizaba en la lucha y las carreras para definir un individuo de guerra. La filosofía educativa de las escuelas cristianas era preparar a sus educandos de forma técnica y mercantilista para un oficio, la preeminencia del orden se mantenía a través de la vigilancia, las correcciones mediante la descalificación, la penitencia, la expulsión y la recompensa-castigo.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se evidencia la fuerte disyunción pedagógica, no cabe duda que la educación en pleno siglo XXI, aún requiera de un continuo reordenamiento pedagógico apegado a las necesidades afectivas y sociales del educando dentro del contexto educativo. En ese sentido, Morin, plantea la relación de la educación con el ser humano, cuando expresa: “La condición humana debería ser objeto esencial de cualquier educación” (2000, p.19). De acuerdo a lo que señala el autor, la lógica de una praxis socio-pedagógica radica en el hecho de que el docente no puede, ni debe pretender ser completo emisor de una sucesión de contenidos sin aperturar espacios para la reflexión, la crítica, la problematización de los contextos socio-culturales que fungen

en la cotidianidad de la vida del educando. Pretender ser el único emisor, el único que tiene derecho a decir, el único que cuestiona sin ser cuestionado, deriva en una acción pedagógica que resta participación democrática de forma total y parcial del educando, pues, se le impone el *cómo* debe pensar y lo que en efecto *debe* decir.

Esto supone una imposibilidad dialógica fundamentada en congelar la iniciativa racional para que el educando explore y explote su capacidad de criterio empírico-analítico. Así pues, la participación educativa queda excluida dentro del modelo técnico-instrumental de la educación, en tanto que, este sistema crea las condiciones para que el educando siempre vaya al ritmo de lo que dice el docente, fomentando una especie de codependencia psico-pedagógica.

### **La dialéctica socio-pedagógica y la lógica del modelo técnico-instrumental de la educación**

En el contexto educativo actual, aún mantiene matices donde prevalece en sentido epistemológico la razón técnica-instrumental que cercena en parte el concepto filosófico de la auténtica razón de la libertad del pensamiento. Se trata en consecuencia, de los criterios fundantes de un sistema educativo que propone a través de los currículos la necesidad de una formación crítica-reflexiva, pero que, paradójicamente va en contra de este basamento académico, cuando el mismo sistema impone lo que los educadores deben emitir y los educandos deben recibir. A este respecto ¿Cómo hacer una educación participativa, crítica-reflexiva, si el mismo sistema educativo congela la capacidad creativa del docente? Estas inferencias pedagógicas, establecen un marco disciplinario basado en el ejercicio del poder. A esta condición, Foucault, argumenta:

La pedagogía se constituyó igualmente a partir de las adaptaciones mismas del niño a las tareas escolares, adaptaciones que, observadas y extraídas de su comportamiento, se convirtieron en seguida en leyes de funcionamiento de las instituciones y forma de poder ejercido sobre él (1996, p.127).

La presencia de estos criterios, se vislumbra cuando vemos una praxis pedagógica alejada de los intereses sociales que aquejan la necesidad afectiva de los educandos como seres sensibles por naturaleza humana. Pues, la formalidad educativa a través de las instituciones, estructura bajo la lógica de la preparación académica formalista, una visión mercantilista del sujeto, es decir, la institución se preocupa por un devenir laboral, lo que en efecto, los ámbitos objetuales van en pro de la remodelación de los métodos y sistemas evaluativos dentro el aula. La construcción del discurso técnico-instrumental no prepara para la vida, una razón dogmática que va en detrimento de la reflexión racional del *Ser* y la autonomía de la conciencia. Planteado de esta manera, la razón técnica-instrumental niega lo actuante y hablante del sujeto, lo que visto desde la lógica de la naturaleza humana, sería una reducción represiva del pensamiento, conducido bajo un paradigma disciplinario de control cognitivo, que, queda demarcado en métodos y procedimiento limitante de todo conocimiento social.

La praxis pedagógica desde la verdadera naturaleza de educar, tiene que romper con la forma cotidiana de pretender hacer pedagogía enmarcada sólo dentro de un salón de clases, no se trata de ejecutarla sólo con fines cuantitativos, el de la asimilación literal de contenidos, en otras palabras, de una mera instrumentalización del conocimiento, sino también dar apertura al pensamiento y el respeto por la autonomía de criterio. La práctica de una pedagogía social, demarcaría

una postura subjetiva al pretender incentivar al educando a la construcción de su propio aprendizaje bajo su propia experiencia creadora, donde el docente sólo funge como ente orientador, facilitador y no como la figura de un ser superior. En ese sentido, Ezquerria y Argos, plantean:

El alumno suele ser considerado como inmaduro, siendo su papel, en la enseñanza, de mero receptor sin que se le crea capaz de aportar o elaborar por sí mismo, pero no así, en el aprendizaje de los contenidos, pues se le hace responsable del éxito o fracaso de saber o no saber (1999, p.56).

De acuerdo a lo planteado por el autor, el aprendizaje mecánico es una forma arbitraria de pretender “educar” este sistema fragmenta dentro del colectivo estudiantil entre los que tienen o no potencialidad académica según los criterios curriculares. Sin duda alguna no es el educando quien fracasa, son los criterios cognitivo en la cual los educandos son sometidos porque irrespeta y excluye las necesidades empíricas de la cotidianidad social.

La acción de una pedagogía social va cimentada desde el elemento esencial del humano como *Ser* que siente miedo, simpatía, emoción, pretendiendo no convertir la conciencia del sujeto simplemente en procesamiento de información. El conocimiento empírico va intrínsecamente en las facultades del desarrollo humano, dentro de este renglón del conocimiento empírico se puede establecer paralelamente una pedagogía social o dicho de otra forma, una pedagogía de la sociedad y para la sociedad.

Respecto al conocimiento empírico, Kant señalaba que todo conocimiento empieza con la experiencia, pero no por eso, todo él, procede de la experiencia. De acuerdo a este planteamiento realizado por Kant, valdría la pena preguntar ¿Por qué no

permitir al educando que desde su propia experiencia conduzca su propio aprendizaje? ¿Por qué la necesidad de conducirlo siempre en términos de una taxonomía científica-disciplinaria? ¿Y el pensamiento crítico-reflexivo qué? Estas apreciaciones teóricas de la NO aplicabilidad de una pedagogía social, o como bien lo dice parte del título central de este corpus teórico, *reflexión de la praxis socio-pedagógica*, no es entrar en una pugna doctrinaria/paradigmática entre lo científico y lo ontológico, lo positivista y lo hermenéutico, lo dialógico y antidialógico, tampoco referirse bajo ninguna circunstancia de forma peyorativa y mucho menos descalificativa a ciertas apreciaciones científicas dentro del quehacer educativo.

No se pretende eliminar por completo la transmisión de ciertos contenidos enciclopédicos, se trata de emerger una crítica al despliegue técnico-social-instrumental dentro del quehacer educativo, y que el sentido real de la educación parta desde el principio mismo de la condición humana, pues, el sujeto primero fue humano que académico, por tanto, la educación debe ser emprendida desde esa perspectiva para tratar de subsanar las dicotomías culturales que en pleno siglo XXI desdibujan la complejidad social. Pues, que mejor vehículo que la educación social, para emprender dicha tarea. En ese sentido, Dewey sostiene: “A medida que las sociedades se hacen más complejas en su estructura y recursos, aumenta la necesidad de la enseñanza y el aprendizaje sistemático o intencional” (2004, p.20). Según se ha citado, el resurgimiento económico de las sociedades, ha provocado que la educación sea pensada desde lo económico para subsanar las demandas globales del mundo económico. El ejercicio de una acción crítica-reflexiva desde una reciprocidad socio-pedagógica docente-educando, dispone un abanico

de posibilidades al crecimiento cognitivo y creativo del *Ser*. Entiéndase *Ser* como aquel sujeto que imprescindiblemente posee actitudes, aptitudes y cualidades particulares ante la vida que les permite estimular la empatía y emociones para afrontar éxitos, conflictos, fracasos, frustraciones y felicidad, lo que se busca promover desde el punto de vista pedagógico, es una educación para el bienestar social común.

La propagación epistemológica de los saberes dentro del campus de la educación, en parte, ejerce ejercicios de controles que no permiten la plena representación social del educando y por su puesto del docente, puesto que, este segundo se convierte en una máquina emisora de contenidos especializados, sin mirar las condiciones afectivas de quien pretende “educar”.

El sujeto (educando) no ha de mirársele como un objeto científico medible, ni cuantificable, la idea de la formación socio-pedagógica es entre otras cosas, es permitir al sujeto pensar con libertad y construir su propia realidad bajo su propia experiencia, en otras palabras, la construcción de su propio aprendizaje, basada en el autodescubrimiento sin ser obligados a pensar, sino que se le permita pensar. Desde la visión educativa de Rousseau, se plantea un modelo de educación preocupada por fundamentarse sobre la base humana, es decir, conocer y comprender al educando como *Ser* humano y en ese proceso de formación educativa vincularlo al contexto académico, en ese sentido, Rousseau (1821) dice:

El verdadero estudio nuestro es el de la humana condición. Aquel de nosotros que más bien sabe sobrellevar los bienes y males de esta vida, es en mí entender el más bien educado (...) educación, institución, e instrucción son por tanto tres cosas tan distinta en su objeto (pp. 9-10).

De acuerdo a lo planteado por Rousseau, este pensador reforzó la convicción de la autonomía de la moralidad desde el quehacer educativo, y la pertenencia poiesica del hombre desde dos mundos, el de la naturaleza y el del espíritu. Desde este punto de vista, la educación técnica-instrumental se contrapone a los derechos sociales, derechos sociales como la libertad de pensamiento y análisis crítico-reflexivo. La didáctica educativa instrumental, obedece al paradigma disciplinario-positivista de la conducción e instrucción en el aula, donde las pautas dadas por el docente como único ente que emite, comunica e informa, determina los efectos en la institución y el entorno social del educando.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, el constructo socio-pedagógico se constituye en una realidad de interrelación e interacción afectiva docente-educando. La praxis socio-pedagógica apuesta decididamente a una praxis formativa y no sólo informativa, que vaya en pro de respetar la cualidad humana del educando que implica una realidad subjetiva, natural y abierta con posibilidades de pensar, repensar y pensarse. En torno al parcelamiento y limitación dentro de la praxis pedagógica, Böhm argumenta lo siguiente:

Como toda mera transmisión de experiencia, ésa educación arcaica y primitiva va por caminos extremadamente conservadores y rígidos. Esencialmente, ella se restringe a la “enseñanza” de contenidos muy bien delimitados a los adolescentes, sin dar a ellos la oportunidad de formular una crítica propia y sin preocuparse, como quien diría buscar, su concordancia. (2010, p. 18).

La sociedad actual no es la misma el siglo XVIII, pero sin embargo, la herencia eurocentrista de la educación técnica-instrumental aún persiste en pleno siglo XXI. La cadena nocional

que fundamenta la legitimación del conocimiento especializado, pareciera seguir interponiéndose teleológicamente desde su enfoque disciplinario. La práctica socio-pedagógica invita a contrarrestar y continuar incursionando en un sistema curricular fundamentada en la reflexión-crítica durante el proceso de formación educativa, esto supone que, el valor de la educación debe fungir como una herramienta del progreso afectivo y moral de las personas y de la sociedad en general.

### **Enfoque positivista del YO (docente) y el otro (educando)**

La concepción de la pedagogía de los dominantes, donde el modelo transmisionista y reproduccionista que constituyen en parte del ejercicio de quien se hace llamar educador, se ha conducido como razón fundamental a la prohibición de la existencia del otro (educando). Antes de dilucidar este apartado teórico, me gustaría compartir un fragmento teórico de Jorge Larrosa en virtud de esa radical postura “superior” que muchos docentes suelen llevar consigo en su praxis pedagógica, praxis que cercena la igualdad de las inteligencias en el proceso de formación de los educandos. A este respecto señala:

Si la instrucción tiene que ver con lo que se sabe, la formación tiene que ver con lo que se es. Si en un caso se trata de yo sé lo que tú no sabes... y sé lo que tú deberías saber... luego puedo y debo enseñarte, o también de yo sé cómo funciona una inteligencia... y sé cómo debería funcionar la tuya... por lo tanto puedo y debo dirigirla, en el otro se trata de yo soy mejor que tú... y soy lo que tú deberías ser... luego puedo y debo formarte. En ambos casos, la pretensión de la igualdad, la buena conciencia igualitaria, presupone la desigualdad. Y ésta tiene por origen el menosprecio – intelectual en un caso, moral en otro – y su correlato necesario, la soberbia: si todos supieran lo que yo sé, si todos pensarán como yo pienso, si todos fueran

como yo... sin duda el mundo sería mejor. (2003, p. 290).

No cabe duda que exista una parte de la comunidad docente, quienes erigen una práctica pedagógica que enajena y empequeñece las cualidades sociales y cognitivas del educando. La competencia particular que prevalece en un contexto de la negación por el otro (educando) por considerarlo un ser inerte que necesita de lo que *YO* (docente) sé para formarte, esta peculiar forma de ejercer el acto pedagógico, fomenta una especie de diatriba académica/intelectual que menoscaba la supuesta incompletud del otro (educando).

El discurrir pedagógico de una política educativa positivista, en función básica y fundamental que promueve férreamente una especie de taxonomía epistemológica/disciplinaria, donde el sentido de la educación se vuelve un acto homogéneo para explicar “cosas” al otro (educando), considerando que este debe ser llenado y completado por la supuesta “superioridad” intelectual del docente. De acuerdo a este planteamiento, Freire, sostiene que: “el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración” (2005, p.76). En concomitancia con lo que plantea este autor, es absurdo continuar pretendiendo que la educación se dictamine a través de la memorización y mecanización de los contenidos textualmente expresados, el paradigma de especialización del conocimiento, convoca a una participación homogénea y unidimensional del sujeto.

Después de lo anterior expuesto, el docente “único” legitimador de los saberes, procura siempre que el educando permanezca inerte bajo su custodia intelectual. No cabe duda que hoy día, en algunos contextos institucionales, aún se sostiene la teoría que el educando siempre será el *otro*, aquel

otro que se le irrespeta sus necesidades de decir sus inquietudes (afectivas, morales, emocionales) *otro* que no tiene derecho a refutar, interpelar y problematizar lo que emite el docente en sus “sabias” palabras tan rigurosamente preconcebida en un programa curricular. En ese sentido, al educando se le mira y concibe como un producto matricular-*en casos*- de mayor o menor valor, en otras palabras, hay una especie de cosificación del educando. Sobre la base de las consideraciones anteriores, Freire sostiene:

Se desarrolló en el que prohíbe la palabra de los otros una profunda desconfianza en ellos, a los que considera incapaces. Cuanto más dice su palabra sin considerar la palabra de aquellos a quienes se les ha prohibido decirla, tanto más ejerce el poder o el gusto de mandar, de dirigir, de comandar (...) en esta forma es imposible el diálogo (2005, p.174).

Según se ha citado, el autor expone una crítica de aquella práctica transmisionista que siempre hace del docente aquella figura “insuperable” e incuestionable y digno de ser ovacionado por todo aquel abanico de conocimiento que consigo lleva repitiendo tantas veces que, en ocasiones se encuentran anacrónicas, y, que la intención primera es, postularse como poseedor de la verdad única y absoluta, imposibilitando la capacidad poiesica del educando.

Ahora bien, a todo esto cabe preguntarse ¿Es el docente quien bajo su propia tutela ejerce una praxis tecnicista, mecanizada y homogeneizada? O ¿Así lo demanda el sistema a través del currículo y los programas performativos ya preconcebidos? Ante estas interrogantes, de acuerdo con estas prácticas monótonas y hegemónicas que están presentes dentro de muchos espacios escolares, se presenta una discrepancia dentro de algunos estatutos legales con lo que se *dice* y con lo que se pide *hacer*, es

decir, por un lado, se promueve la acción crítica-reflexiva y la participación activa del educando, pero hay una realidad imperante que se contrapone a esta praxis pedagógica, una realidad que el mismo sistema impone a través del currículo y programas académicos, cuando al mismo tiempo que habla de democratización y autonomía de criterio, impone lo que el docente debe emitir y lo que el educando debe recibir, volviéndose este criterio toda una paradoja educativa. En virtud de esto, me gustaría exponer un ejemplo real que muestra este desencuentro educativo, este ejemplo es inspirado sobre una boleta de calificaciones del 5º Año de Bachillerato perteneciente a un pariente de 4º de consanguinidad (primo) del autor quien escribe este ensayo. Curiosamente me llamó la atención que dicha boleta presenta en su última página fragmentos de un estatuto legal y unos pensamientos que dan cabida a una práctica educativa un tanto distinta a la ejecutada en las aulas de clase de ese nivel académico. La misma lleva impregnada lo siguiente:

Artículo 6. Resolución N° 64

En los Liceos Bolivarianos la evaluación será un proceso continuo, integral, cooperativo, participativo y de carácter humanista centrada en el desarrollo y seguimiento en el hacer, conocer y convivir para la formación integral de cada adolescente y joven como ser social solidario, a través de los procesos exploratorio, formativo y sumativo cuali-cuantitativo, mediante la autoevaluación, coevaluación, y heteroevaluación.

Seguido a eso, hay un pensamiento de **Diego Luís Córdoba** donde señala que: “Por la ignorancia se desciende a la servidumbre, por la educación se asciende a la libertad”. La página de la boleta cierra con un magnífico pensamiento de **Fernando González Lucini**, que dice:

“Los educadores debemos promover una pedagogía de la esperanza donde toda la comunidad educativa se comprometa en el desarrollo de un proceso profundamente humanizador, es decir, en el despertar de un nuevo tipo de persona más libre, sensible consciente, creadora, capaz de elegir y de tomar decisiones y plenamente consciente de sus posibilidades y responsabilidades, en la construcción de un futuro cada vez más equilibrado”.

De acuerdo a estos postulados, todas coinciden en hacer mención a la formación social del sujeto, y nos invita a la reflexión y la acción pedagógica basada en el respeto por el otro (educando). Se vislumbra el enaltecimiento de la cualidad axiológica del ser humano para la deificación social, y la promoción del respeto hacia el educando como ser pensante, donde se debe dar la libertad de expresarse bajo sus propios criterios. Ahora bien, lo curioso de la boleta de calificaciones, es que la misma constituye un conjunto de asignaturas tecnicizadas donde todo es instruccional, medible, controlable, comprobable y cuantificable. A esto cabe preguntar ¿Estas cualidades académicas reivindica lo axiológico del sujeto? ¿Permite la libertad de pensamiento en todo el sentido de la palabra? ¿Abre el espacio para la acción crítica-reflexiva del educando? ¿Permite un proceso real de reciprocidad socio-pedagógica docente-educando? o ¿Se trata sólo de escucha y aprende y repite? la paradoja contentiva de esta boleta es que la praxis pedagógica del docente en el mayor de los casos, sólo se aboca a la finitud de las calificaciones.

De acuerdo a las asignaturas establecidas en la boleta, no hay alguna que promueva la discusión socio-afectiva del educado, esta deducción infiere puesto que, en conversaciones con algunos estudiantes, todos coinciden en que son muy escasos los docentes que se preocupan por sus

condiciones afectivas y emocionales, la preocupación principal radica en orientar al educando a que aprueben sus asignaturas y que saquen buenas notas.

El ejemplo anterior descrito, muestra una praxis aún basada en la medición y el control, lo que sin duda, este escenario educativo también aplica en parte para la comunidad universitaria. El docente debería deslindarse de ese espíritu insano de competencia académica con el educando, debe ser su guía y orientador socio-afectivo y no su némesis en prevalencia del conocimiento. En sintonía con este argumento, Morin, sostiene:

El desarrollo de la inteligencia es inseparable del de la afectividad, es decir de la curiosidad, de la pasión, que son, a su vez, de la competencia de la investigación filosófica o científica. La afectividad puede asfixiar el conocimiento pero también puede fortalecerlo. Existe una relación estrecha entre la inteligencia y la afectividad. (2000, p. 24).

Con el fin de alcanzar este objetivo, es indiscutible que la educación debe seguir repensándose y replanteándose para incorporar en sus ejes disciplinarios, temas controversiales relacionados a la esencia del *Ser* humano desde el punto de vista axiológico, ontológico, espiritual, emocional, deontológico y gnoseológico del educando.

La cultura pedagógica del *YO* alejado de los intereses de los educandos, formula un acción antidialógica que encaja perfectamente con una actitud de soberbia por parte de quien pretende educar, el *YO* (docente) soy mejor que tú, pareciera estar omnipresente bajo una pretensión jerárquica que presupone la desigualdad omnisciente ante la reciente inmersión del educando al mundo académico. En ese sentido, Skliar expone una fuerte crítica sobre ese sesgo educativo carente de sentido social, e imperante de la relación

jerárquica, argumentando lo siguiente: “Que la educación, se nos revela como una lógica explicativa hacia alguien, hacia un otro, que es incompleto y que debe ser completado” (2007, p.65).

De acuerdo a lo citado, profesar la palabra no siempre debe ser informar, si se considera al educando incompleto, pues, al mismo tiempo se está admitiendo que una vez ese docente también fue considerado incompleto, y esa supuesta incompletud del que ahora funge como docente, se completó desde la perspectiva para un modo de trabajar, lo que pareciera más bien ser una pedagogía individualista con predecesores interminables, una especie de estado cíclico que se repite y se sigue repitiendo. Vemos por ejemplo; que muchas o todas las universidades donde se dictan carreras de formación docente, aprehenden a sus estudiantes simplemente como un miembro más de su matrícula universitaria, la universidad no se interesa por las condiciones sociales y culturales en la cual está inmerso ese estudiante, pareciera que el interés inmediato es especializar a los estudiantes para dominar toda una gama de contenidos, hay como una especie de entrenamiento, en donde todos deben aprender a ser docente de la misma manera.

Esta cualidad pedagógica que muchos docentes poseen o se les inculca a través de los sistemas curriculares, se subleva ante la rebelión problematizadora del educando, pretendiendo establecer como tinta indeleble su “palabra” capacitadora en función de mantener oprimido la insistencia del educando en vivir la educación libertaria, lo que en otros términos, esta segregación educativa deshumaniza el verdadero propósito social de educar. Dentro de este contexto escolar, el aula se volvió un espacio donde el docente se jacta de sus saberes disciplinarios, expresiones icónicas

expresadas a través del grito como ¡**está mal, hazlo de nuevo!** aun cuando el educando pueda tener razón, esta acción muestra una total descontextualización del verdadero significado de educar.

La relación NO positivista docente-educando, establecería un vínculo que no se erige bajo el método de imposición con la finalidad de reducir u opacar todo aquello que el aprendiz desconoce mediante la transmisión literal de contenidos, ¿Y si al educando no le gusta qué? En vez de permitirle por ejemplo; que los programas sean construidos y ajustados a lo que el sistema curricular quiere que el educando aprenda, y, en vez, del educando adaptarse al docente y los discursos curriculares, estos se adaptan a los educandos, a sus necesidades sociales, a sus inquietudes, a lo que ellos realmente quisieran aprender ¿Qué tan difícil puede ser? O ¿Es una cuestión de ética o de normas? Pues, las normas que erigen un paradigma disciplinario, indican que los educandos sean teledirigidos como una especie de máquina de la cual emergen clones estandarizados, “purificados” y estatizados sin ninguna distinción cognitiva unos de los otros, ¿Esto es normal? ¿Por qué la necesidad de tanto control? A este respeto, si el docente es considerado el normal por sostener esta política educativa, entonces este mismo docente, alguna una vez fue considerado anormal por ese mismo sistema que en su proceso de formación docente lo consideró anormal académicamente hablando, puesto que, antes de volverse “normal” pasó por ese mismo sistema de “enseñanza-aprendizaje” el cual él preside. Ya los golpes y castigos no son en las manos como en la escuela tradicional, ahora los golpes y castigos son en el pensamiento, en lo gnoseológico, en la génesis de la criticidad, ejercicio pedagógico equivocado desde todo punto de vista de la libertad del sujeto.

## La lógica de una praxis socio-pedagógica

Antes de dilucidar las ideas en este apartado teórico, me gustaría rever lo que decía Jorge Larrosa en un fragmento citado anteriormente, este autor señalaba lo siguiente “*Si la instrucción tiene que ver con lo que se sabe, la formación tiene que ver con lo que se es*”. Ambas frases denotan desde el punto de vista de la verdadera formación en educación, un sentido significativo donde el educando ya no puede seguir siendo visto, pensado, sentido y definido como un individuo incompleto e incompetente, el cual debe ser “madurado” con la voracidad y la inmediatez de la “normalidad” intelectual del YO (docente) sobre la anormalidad del otro (educando).

Este espacio, pretende exponer una particular forma de hacer pedagogía más allá de las clases transmisionista, tecnicista e instrumentalizadas. La lógica de una praxis socio-pedagógica intenta dilucidar, entre tantas cosas, la necesidad presentista del siglo XXI para la construcción del pensamiento afectivo y social del quehacer idiosincrático docente-educando, e ir derribando las estatuas mentales que configura al espacio escolar únicamente como centro de atención formal de los contenidos especializados. Ante esta particularidad pedagógica, se puede agregar la insana competitividad intelectual que circunda dentro del colectivo docente, competitividad que se traduce en una especie de rivalidad académica interdocente, y que trae como consecuencia, que los educandos se conviertan en sus fichas de entrenamiento y el aula en espacios de guerra cognoscitiva, pues, la prioridad es mostrarse como el docente más difícil para interponerse como aquel que más sabiduría posee, y deriva el acto absurdo de que, quien aplaza más estudiantes supuestamente recibirá mayor respeto por sus colegas.

La lógica de una praxis socio-pedagógica, se establece más allá de las fronteras del pensamiento histórico tradicionalista de la rivalidad interdocente, se busca reordenar ese encarcelamiento donde la absolutización del poderío intelectual se volvió un hábito legitimado que ha pernotado en mantenerse fiel a la atención académica e institucionalizada del educando.

La práctica pedagógica docente-docente debería ir enmarcada dentro de un consenso de atención socio-afectiva del educando, supone elevar el nivel de conciencia humana y propiciar la integralidad, rompiendo las barreras de las doctrinas disciplinarias de control, para alcanzar una visión holística en el proceso de formación educativa del educando. A todo esto, cabe preguntar ¿Por qué seguir en un proceso educativo enfocado únicamente a las condiciones disciplinarias del conocimiento medible y cuantificable?, la transcripción disciplinaria positivista nos legitima el saber, pero, ¿Qué legitima la vida social del educando? ¿Acaso la vida social de los educandos la legitima saber más o saber menos? El proceso de formación del educando, debería encaminarse en un tiempo vivido y no únicamente medido, el sujeto en esencia histórica es un ser concebido inicialmente como *Ser* social y no como *Ser* académico. Bajo esta perspectiva, Stiefel, dice: “La formación inicial no sólo incluye los conocimientos que se calificaran, sino también los hábitos de aprendizaje, el denominado ‘aprender a aprender’ para la continuidad del proceso a lo largo de la vida” (2008, p.17). La educación formadora no puede seguir dignificando sólo la preparación de capital humano, las emociones afectivas están por encima de cualquier postulado mercantilista, pues, esa instrumentalización de la educación soslaya la lógica de la razón ciudadana, en tanto que, hoy día, aun se sigue tratando al educando como fuerza de

trabajo, la pura transmisión de contenido no es garantía de una verdadera formación ciudadana del sujeto, con cualidad de empatía y respeto hacia su semejante. En ese sentido, Morin sostiene:

El desarrollo de la inteligencia es inseparable del de la afectividad, es decir de la curiosidad, de la pasión, que son, a su vez, de la competencia de la investigación filosófica o científica. La afectividad puede asfixiar el conocimiento pero también puede fortalecerlo. Existe una relación estrecha entre la inteligencia y la afectividad. (2000, p. 24).

En concomitancia con lo que plantea el autor citado, basta de segregación y nepotismo de los preconceptos educativos, el verdadero proceso democrático de la educación implicaría por ejemplo; la dedicación a una especie de clase donde no existan sólo las tareas tecnificadas y memorísticas, donde el educando exponga sus inquietudes sociales; hablar del amor, del sexo, de las dicotomías culturales, es decir, una clase basa en la cotidianidad de la vida, y no abocar al educando a preocuparse por la finitud de una calificación.

En indudable que en algunos o todos los espacios escolares, en ocasiones se hablan de valores, se pretende inculcar ese sistema de “valores” sólo a través de la palabra obligada del docente, palabras que son profesadas por presunciones de carácter curricular como requisito evaluativo, y se compone de un retórico discurso unidimensional y hegemónico. Ante esta particularidad pedagógica cabe preguntar ¿Es suficiente con hablar algunas horas de valores a manera de exposición monológica? Visto de ese modo, subyace una banalidad antidialógica que despoja al educando de su criticidad para volverlos conformistas y reproduccionista de algo que fue expuesto teóricamente y que debe ser aprendido porque será evaluado. En ese sentido, hablar de valores se vuelve una

ponderación más, y forma parte deontológica del docente y enciclopedista del educando.

El quehacer pedagógico debería ir centrado en educar las emociones y no sólo las mentalidades, pues, la dinámica socio-pedagógica se alimenta de un acto recíproco donde el educando pueda decidir y asumir lo que considere significativo para su vida, puesto que, lo obligado no le da alternativa más que la de aceptar y acatar sumisamente lo que el sistema considera es “mejor” para él. En otras palabras, basar un acto pedagógico en dar opciones, en vez de obligaciones. Un proceso de formación responsable radicaría en que esa formación, no se haga sobre él, sino con él, la imposición y traspaso textual de contenidos conlleva al mismo tiempo, un traspaso de mentalidades a imagen y semejanza del “educador” lo que más bien convendría decir, del entrenador.

Es inconcebible que el educando necesariamente deba pensar como el docente y no con el docente, sin duda esto excluye y arrebatada su autonomía de criterio. Desde esta perspectiva, Freire, señala: “La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado” (2005, p.78). Esta absurda práctica pedagógica la cual se hizo habitual en muchos docentes, debe entrar en un estado decumbente, y seguir dando paso al desarrollo de la conciencia crítica, una pedagogía que no preconice al educando bajo la óptica del ámbito laboral, sino educarlo para su inserción en el mundo real. En ese sentido, en 2011, Siegel y Bryson (citado en Piñero, 2015) sostiene que: “El cerebro del niño, es muy importante enseñar a los niños desde las primeras edades a conectar con el estado de ánimo de los otros, y a ponerse en su lugar” (s.p). La educación es un bien social axiomático, de allí que, la educación en gran parte fue convertida en un basamento de aprendizajes tecnificados,

lo que ha quedado reducida a una lógica reproductivista y una instrumentalización prefabricada del pensamiento.

Efectivamente, un proceso dialógico desprendido de todo formalismo disciplinario del saber, desarrolla de manera espontánea la criticidad del educando, en tanto que, el sujeto tiene que ser, lo que desea ser, y no lo que le es impuesto. Esta iniciativa comprende la naturaleza humana que hay en ellos y orienta la formación en el sentido de la concienciación. Ya no más de ver y rever al educando como un proyecto puramente académico dentro del rango del encerramiento disciplinario, ya no más de esa especie de estratificación académica docente (arriba) educando (abajo), hay que adherir el sistema del compañerismo de forma justa y coherente, pues, pareciera que en el aula, el compañerismo sólo lo componen los educandos, desde la perspectiva de la formación integral no debería ser así, porque el docente también forma parte de esa aula y por lo tanto, también debe ser él (docente) un compañero más del educando y no la figura que dirige y preside el compañerismo desde la trinchera de su escritorio. De acuerdo a las relaciones interpersonales, Allidière, destaca lo siguiente:

En toda relación humana el entrecruzamiento de las mutuas proyecciones moldeará la *transferencia afectiva* de cada vínculo. O sea, la “buena o mala onda”, según el descriptivo y sintético decir de los jóvenes y que, en una versión más discriminada, querrá significar predominio de calidez afectiva, simpatía y seducción o, por el contrario, predominio de frialdad afectiva, antipatía y agresión (2008, p.19).

Según este planteamiento, podemos ver el impacto, la trascendencia e importancia de la relación del docente y sus educandos, por lo que en primera y última instancia, el quehacer educacional del docente debe permitir la expresión sentimental y emocional de los

educandos, por ejemplo; darse un abrazo, un apretón de manos, escuchar con interés y atención sus preocupaciones, dar un consejo, pues, es innegable que la mayor parte de la población docente llega al aula a presidir una clase sin tomar en consideración estas condiciones sociales. Dentro del contexto aula, quizás son muchas las veces que el educando sólo quiere ser escuchado, sostener un proceso de comunicación entre personas y no docente-educando, de clases y más clases. Expresiones tan naturales de la humanidad como un abrazo, es prácticamente un tabú en las aulas. No seamos sólo una herramienta del sistema que funge como vehículo para el traspaso de contenidos, no hay acto dialógico si el educando sólo se le teledirige a repetir, y pues, repetir no es dialogar, es imitar, una imitación obligada, y cuando obligamos, coaccionamos, y cuando coaccionamos irrespetamos al humano que hay dentro de cada educando, lo que conduce a la negación por el sujeto como ser auténtico, único e irrepitible.

Aunque hoy día, gran parte de la comunidad docente orienta sus procesos formativos a estimular el pensamiento auténtico del educando -acción digna de ovacionar- no hay que descartar la continua lucha que sostienen parte del colectivo docente, una lucha por permitir al educando creer en su poder de creatividad. De esa forma las instituciones educativas estarían retribuyendo a la sociedad algo más que una mano de obra laboral, es decir, un *Ser* consciente socialmente, un *Ser* educado.

## Conclusión

Es evidente como el proceso de formación educativa que se instauró en el siglo XVIII, orientada a la instrumentalización del conocimiento, hizo del sujeto un objeto, lo que trajo como resultado, una conducción hacia la cosificación educando. Una cosa

(educando) de ser moldeada a imagen y semejanza a estructuras y prácticas ortodoxas dentro del contexto pedagógico. Aun, hoy en pleno siglo XXI estas prácticas tecnicista, instruccionales y reproduccionista, persisten en ciertos escenarios educativos. El desafío está en repensar constante y permanentemente los sistemas de quehaceres educacionales en pro de solidificar la forma de dar y hacer educación, desde una perspectiva más humanizadora, de formación social, manteniendo en segundo plano los aspectos referidos al manejo de conocimientos especializados.

Las transformaciones en hacer educación deben ser permanente ante una sociedad en constante dinámica, y aunque anticipe sus cambios, las instituciones escolares y el curriculum parecieran permanecer a la orden del sentido práctico del trabajo, y no prestar la mayor atención posible hacia las vicisitudes culturales por la cual las generaciones sociales suelen encaminarse. Educar no simplemente debe ser una organización de lo que debe ser enseñado y aprendido, hay mucho que decir de los contenidos programados y poco que decir de la vida misma, del mundo real, de la cotidianidad social del educando, que, bajo ninguna circunstancia, debería dejar de estar presente en la praxis docente.

La praxis pedagógica como condición de la praxis educativa, entra en una ardua, franca y extensa diatriba que se gesta con la superación de los conceptos intelectualistas, positivistas, tecnicista e instrumentalista del pensamiento por un lado, y por el otro, por el rescate hacia una práctica educativa apegada a la relación humana intersubjetiva, donde se tome en cuenta al educando más allá de una asistencia a clases, verlo y sentirlo desde la internalidad de lo que él puede ofrecer.

En ese sentido, el contexto escolar actual requiere de espacios que fecunde la educación libertaria ante tanta dicotomía cultural, ya basta de una educación dominadora, manipuladora, medible, y que fragmenta y deslinda al educando de su realidad social, y que son percibidos bajo la “única” necesidad de recibir conocimientos técnicamente especializados. Los abismos culturales que hoy nos aqueja, requiere de un docente que reviva y mantenga la esperanza en que la educación nos haga más críticos, mejores ciudadanos, más libres y autónomos del pensamiento. En tal sentido, continuar con la lucha de una educación trans-formadora y axiológica que responda a las necesidades ciudadanas desde una visión humana, afectiva, y que al mismo tiempo, atienda parte de ese sistema enciclopédico para el manejo de ciertas habilidades.

La lógica de una reciprocidad sociopedagógica en educación, se constituye bajo un código de inclusión donde no se juzguen las fallas del educando, sino que se fortalezcan, y mucho menos opacar sus cualidades cognitivas, pues, se trata de una reciprocidad y no de una competencia o pugna intelectual.

En el contexto global de las prácticas interculturales, la calidad de formación en educación, es esencial para la conformación de la vida plena del sujeto como miembro activo de la sociedad. Educarse se articula a la cotidianidad de la vida, al crecimiento moral, pudiera decirse a los elementos no-formales dentro del campus de la enseñanza educativa. Ir a una institución escolar únicamente a recibir instrucciones para el ejercicio de una posterior labor, no es educarse, sino se trata de una inversión de capital humano que está siendo “preparada” para el trabajo, pero, ¿Y los elementos básicos de la vida qué? En esencia, es necesario crear espacios de formación permanente para

la alfabetización social de los educandos, tratando de garantizar los valores y derechos universales de las relaciones humanas.

En definitiva, la educación puesta en práctica desde una reciprocidad socio-pedagógica, fomenta la heterogeneidad, pluralidad e integralidad humana que tiene el educando para pensar, repensar, reflexionar, problematizar, indagar y orientarse ante su visión crítica de la vida. Por último, es preciso destacar que este corpus teórico no pretende bajo ninguna intención ser un manual del ejercicio docente, tampoco pretende ser una teoría o una verdad acertada, única, absoluta y universal para desplazar u opacar a otra. Sólo busca aportar un camino más hacia la reflexión y comprensión del verdadero valor de EDUCAR.

#### Referencias bibliográficas:

- Allidière N. 2008. El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos. p. 19.
- Belén P. 2016. Educar las emociones en la primera infancia. Madrid: maestrodcoration.com, Editorial: Autor-Editor, E-Book Distribution: XinXii. p. 64.
- Böhm W. 2010. La historia de la pedagogía: Desde Platón hasta la actualidad. 1ª Edición, Villa María: Eduvim. p. 18.
- Dewey J. 2004. Democracia y educación. Sexta Edición. Madrid: Ediciones Morata, S.L. pp. 20-31.
- Ezquerro P, Argos J. 1999. Principios del Currículum. IV jornadas de teorías e instituciones educativas contemporáneas. Santander: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Cantabria. p. 335.
- Foucault M. 1996. La verdad y las formas jurídicas. Traducido por Enrique Lynch, Barcelona: Editorial Gedisa. p. 167.

- Freire P. 2005. *Pedagogía del oprimido*. 2<sup>da</sup> Edición. México: Editores Siglo XXI S.A. pp.76-174.
- Kant I. 2007. *Crítica de la razón pura*. Traducción de M. Caimi, Buenos Aires: Colihue Clásica. p. 927.
- Larrosa J. 2003. *Pedagogía y fariseísmo: sobre la elevación y el rebajamiento en Gombrowicz*. *Rev. Educ. Soc.*, Campinas, Vol. 24, N° 82, p. 289-298. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>.>
- Morin E. 2000. *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Traducción Mercedes Vallejo-Gómez. Caracas, Venezuela: Unidad de publicaciones Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela, UNESCO, FACES-UCV, CIPOST. pp. 19-24.
- Piñeiro B. 2015. *Educación de las emociones en la primera infancia. Teoría y guía práctica para niños de 3 a 6 años*. Barcelona, España: Consultado en Junio 20 2015. Disponible en: <http://maestradecorazon.com/>
- Rousseau J. J. 1821. *Emilio, ó, de la educación*. Tomo I, Traducido por J. Marchena. Madrid: Imprenta de Alban y Compañía. pp. 9-10.
- Sánchez R, C. (Coord) (2015). *Formación y desarrollo profesional del educador social en contextos de intervención*. Madrid: Editorial UNED, pp. 268.
- Skliar C. 2007. *La educación [que es] del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Noveduc, Novedades Educativas del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L. p. 141.
- Stiefel M. 2008. *Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid, España: Ediciones Narcea, S.A. p.127.
- Torres J. 1998. *El curriculum oculto*. Sexta Edición. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L. p. 218.