

Año 2021
Volumen I

DEPÓSITO LEGAL: IF NE2021000009

ISSN: 2957-4498



UNIMAR CIENTÍFICA

REVISTA CIENTÍFICA DE LA
UNIVERSIDAD DE MARGARITA



Universidad de Margarita *Alma Mater del Caribe*
Forjadora de Hombres de Bien

ARGUMENTACIONES PARA UN IMAGINARIO DE EDUCACIÓN SITUADA EN LA ASPIRACIÓN DE TRANSFORMACIÓN Y EMANCIPACIÓN DE LA CONDICIÓN HUMANA

(Argumentation for an imaginary of situated education in the aspiration of transformation and emancipation of the human condition)

Fermín Pacheco, Orlando¹

Universidad de Oriente, Núcleo de Nueva Esparta

orlandofermin@gmail.com

RESUMEN

El presente ensayo se configura como una narrativa experiencial sobre el creciente ocultamiento de nuestra originaria condición humana y lo educativo performativo como dispositivo reproductor de contemporáneas y opacas maneras de ver-nos, sentir-nos, ver y sentir a otros y al mundo. El ensayo persigue dos objetivos. Primero, en el contexto de lo que representa la dilución de la condición humana, intenta sensibilizar sobre la crisis paradigmática en lo educativo en cuanto a sus fines humanos. Segundo, argumentar categorías teóricas (conocimiento situado, territorialidad, pensar fenomenológico y cuidado de Sí), como claves epistemológicas, ontológicas y metodológicas, en la configuración de otros modos de instruir y formar, teniendo como hilo conductor el telos de la emancipación y rescate de nuestra original condición humana. El ensayo, por su naturaleza teórica y dialéctica, metodológicamente, atiende a fundamentos de un enfoque cualitativo (hermenéutico-Interpretativo), concretado en la técnica del análisis de contenido e interacciones con las narrativas de autores consultados y experiencias de vida del escribiente. Producto de las interacciones y su dialéctica, se argumenta y muestra la educación situada como un "inédito viable", propiciador de nuevos espacios de instrucción y formación, cuyos ejes transversales constituyen claves epistemológicas, ontológicas y pedagógicas, verdaderamente reconciliadas con procesos de humanización y emancipación en el despliegue de una verdadera condición humana, antes que el simple y único objetivo de desarrollar en términos de performatividad, destrezas y habilidades profesionales.

Palabras clave: conocimiento situado, territorialidad, cuidado de sí, educación situada, condición humana.

ABSTRACT

The following essay is configured as an experiential narrative regarding to the growing concealment of our original human condition and the educational performative as a reproductive device of contemporary and opaque ways of

¹ Licenciado en Sociología (UDO-,1974), Maestría: Desarrollo del Turismo y Administración de Viajes (GWU-1983), Doctorado Educación (UDO-2012), Post-Doctorado: Educación (UDO-2015), Profesor Titular (Jubilado) Escuela de Hotelería y Turismo UDO-Núcleo Nueva Esparta. Investigador en Educación/Turismo.

seeing ourselves, feeling ourselves, seeing and feeling others and the world. The essay has two goals. First, in the context of what the dilution of the human condition represents, it tries to raise awareness about the paradigmatic crisis in education regarding its human ends. Second, to argue theoretical categories (situated knowledge, territoriality, phenomenological thinking and oneself careeness), as epistemological, ontological and methodological keys, in the configuration of other ways of instructing and training, having as a common thread the telos of emancipation and rescue from our original human condition. The essay, due to its theoretical and dialectical nature, methodologically, attends to the foundations of a qualitative approach (hermeneutic-Interpretative), specified in the technique of content analysis and interactions of the narratives of consulted authors and life experiences of the writer. Product of the interactions and their dialectics, situated education is argued and shown as a "inédito viable", promoter of new spaces of instruction and training, whose transversal axes constitute epistemological, ontological and pedagogical keys, truly reconciled with processes of humanization and emancipation in the deployment of a real human condition, rather than the simple and sole goal of developing in terms of performativity, skills and professional abilities.

Keywords: situated knowledge, territoriality, caring for oneself, situated education, human condition.

1.- Reapropiación y transfiguración de la condición humana: ¿anarquismo, ficción o resistencia?

En el devenir de los siglos XVIII y XIX, la humanidad, en el plano de lo social, cultural y modos de producción, adquirió nuevos y acelerados estilos de vida. Asimismo, en el plano individual incorporó racionales y objetivas maneras de concebir el mundo y sus realidades. El cientificismo, tecnicismo, competitividad, utilitarismo y pragmatismo, se evidenciaron como los ejes de un nuevo orden civilizacional que, en la compleja conjunción de factores de tipo gnoseológico, empírico y tecnológico, terminaron constituyéndose en ámbitos de inoculación y reproducción de modos performados y mecánicos de pensar y actuar. El nuevo orden civilizacional, (Proyecto Moderno), se manifestó sustentado en una episteme de bases racionalista, antropocéntrica y pragmática, que inculcaron, por distintos aparatos socializantes, la idea de orden, equilibrio, progreso y libertad.

El nuevo orden civilizacional, y su episteme se las ingenieron para definir una idea de "hombre universal" y antropocéntrico (el sujeto moderno), en cuya configuración han actuado, y aun actúan, una compleja urdimbre de procesos históricos (sociales, económicos, tecnológicos, políticos y culturales), modeladores de relaciones grupales y estilos de vida que, sin percatarnos, pasaron a constituirse en los verdaderos fundamentos de nuestras subjetividades individuales y colectivas.

Se propició en los individuos una manera sui géneris de desarrollar la visión de sí mismo, del otro, y en definitiva, de su concepción y relación con el mundo. En este pensar y sentir se inició la búsqueda y creación de continuas evasiones, que hoy en día se nos muestran forjadas en una creciente oniomanía, pantallización del mundo y creciente vacuidad de nuestras subjetividades. En la contemporaneidad hay pantallas para todo y en todas partes. Nos hemos acostumbrado a vivir en una evasión permanente que nos ha llevado a aceptar como realidad, perceptiva y sustancial, una reiterada ficción de un mundo, difuso, "líquido" (Bauman, 2004) y circunstancial.

Contrario sensun, desde las postrimerías del siglo XX, en sus inesperadas manifestaciones y consecuencias, los fenómenos naturales, socio-culturales, económicos y políticos, entre otros factores, duramente han comenzado a mostrarnos la innegable fragilidad y limitaciones de nuestra naturaleza humana y la de nuestros tecnificados estilos de vida. En las experiencias del cambio climático, desastres naturales, exclusión social, hambrunas, disturbios y reiteradas pandemias, los hechos nos mueven a aceptar que el proyecto moderno, en muchas

ocasiones luce impotente para protegernos. Más aún, desde agresivas ópticas tradicionalistas, conservadoras y populistas, crecientemente se le ha acusado de ser propiciador de estos desequilibrios y desajustes.

Los hechos, y sus nefastas experiencias, parecen sugerirnos que la natural condición de la especie humana es vivir acosada por la intemperie de la incertidumbre, producto del carácter contingente, "disipativo" (*Capra, 2006:103-107*) y "líquido" (*infra*, p. 15) de nuestros mundos de vida. Allí, donde la modernidad, su ciencia, su tecnología y sus universales culturales y éticos, nos mostraban y proclamaban progreso, seguridad y libertad, en el tránsito epocal, en reiteradas ocasiones han evidenciado que poseen limitadas capacidades.

Los hechos nos mueven a mirar hacia atrás, hacia el pasado, próximo y lejano, donde generaciones de antepasados, sin tanta ciencia y tecnología, desde su innata y natural condición vitalista², supieron entenderse y entender su posición en el mundo y desde la configuración de "solidaridades orgánicas" (Lanz, 2005: 98), lucharon por su sobrevivencia. Quizás nuestro error fue la aceptación pasiva, sin control, del continuo refinamiento y perfeccionamiento de nuestros naturales estilos de vida. Los avances de la ciencia y tecnología, desde la inmediatez y el utilitarismo, terminaron propiciando un mundo de ficciones e in-permanencias que han terminado alejándonos, paulatinamente, de nuestro originario vitalismo y originaria condición humana.

La dinámica social contemporánea, en sus virtudes y defectos muestran que, nuestras subjetividades y condición humana, evidencian rupturas, vaciamientos y comportamientos disidentes de nuestra original naturaleza. Cada día con más fuerza nos percatamos de que, como especie biológica, aparte de haber sido programados desde el útero en lo físico y biológico, en lo mental y espiritual, para bien o para mal, es el orden civilizacional y su "caravana cultural" (Nietzsche, 2000), lo que ha determinado nuestra "programación". Hoy, en un ambiente de vacuidad, nuestra diluida condición humana evidencia crecientes limitaciones en su original capacidad para: a) buscar y sostener el sentido de la vida y la dilucidación de nuestro verdadero ser, b), alterativamente, establecer, desarrollar y preservar relaciones de convivencia duraderas basadas en el respeto y aceptación de nuestras múltiples diferencias, c) valorar sensiblemente los ambientes naturales, culturales y sociales que nos albergan y la poética que de su contemplación emerge cuando logramos vincularlos al sentido de nuestras vidas (Echeverría, 2011).

Desde el ámbito religioso también se nos ha alertado en repetidas ocasiones. Ya en su momento, S.S. Pablo VI (Gaudete in Domino, 1975) advertía: "La sociedad tecnológica ha logrado multiplicar las ocasiones de placer, pero encuentra muy difícil engendrar la alegría". Más recientemente, S.S. Francisco (Evangeli Gaudium, "La Alegría

² Vitalismo: Desde el pensamiento nietzscheano, es lo creativo, lo libre y dionisiaco, que emerge desde nuestra naturaleza original (lo natural y lo biológico), y que, desde nuestras incertidumbres y contingencias, expresa y conjuga el espíritu como manifestación de nuestra existencia. En un comportamiento vitalista, a través de la acción significada del comportamiento creativo, conviven obras y mentalidades (la cultura auténtica), mientras que la performatividad de la ciencia y la moral (prototipos de la modernidad) representan los principales destructores de nuestro original vitalismo. Ambas, como supuestas manejadoras de la verdad, controlan las expresiones vitalistas del vivir la vida y terminan convirtiéndola en pura apariencia y ficción (pseudo-cultura). La filosofía vitalista aborda dos planteamientos: una que propugna la exaltación de la vida desde el punto de vista biológico y otra que propugna la vida en un sentido histórico o biográfico.

del Evangelio", 2013) expresaba: "El gran riesgo del mundo actual, con su múltiple y abrumadora oferta de consumo, es una tristeza individualista que brota del corazón cómodo y avaro de la búsqueda enfermiza de placeres superficiales, de la consciencia aislada".

En los ámbitos del malestar cultural, los develamientos referidos a la crisis del sujeto contemporáneo y la sociedad donde deviene, ineludiblemente nos confronta con un modelo lógico-racional (episteme de pensamiento), extremadamente positivista y antropocéntrico, el cual, como estructura compleja de valores, conocimientos y comportamientos, performativamente nos inculca maneras (visiones paradigmáticas) para percibirnos a nosotros mismos y para percibir, pensar y relacionarnos con los semejantes y con el mundo (mundo de vida). Contemporáneo desdibujamiento de lo humano y lo social que señala Baudrillard (2012: 172).

..., si lo social es a la vez destruido por lo que lo produce (los media, la información), reabsorbido por lo que produce (las masas), sigue de ello que su definición es nula, y que ese término que sirve de coartada universal de todos los discursos, ya no analiza nada, ya no designa nada. No solamente es superfluo e inútil –por todas partes donde aparece esconde otra cosa: desafío, muerte, seducción, ritual, repetición– esconde que no es más que abstracción y residuo, e incluso simplemente **efecto** de social, simulación y **trompe-l'oeil**³.

En el devenir epocal la condición humana, lo social y sus inherentes relaciones, se han vuelto conceptos o categorías enigmáticas y vacías que sólo vienen a significar y magnificar recurrentes y contradictorias manifestaciones de un orden civilizacional y de su episteme, agotados e incapaces de dar respuestas a crecientes requerimientos menos exteriores y menos tangibles, pero más vinculados a "cosas" más humanas, sensibles y existenciales: ¿Quién soy?, ¿A dónde voy?, ¿Qué deseo alcanzar a ser? ¿Por qué no puedo ser? ¿Quién habla? ¿Quién dice? ¿Por qué dice?

Aunque la razón técnica y el discurso tecnológico característico de la "neomodernidad" siguen reproduciéndose eficientemente a niveles de globalización, el colapso de sus premisas ontológicas, epistemológicas y éticas, evidencia el estado crítico de un orden civilizatorio agotado en su capacidad de respuesta a la crisis paradigmática en lo humano, económico, ambiental, y político.

En el desiderátum que representa intentar "leer" y reflexionar el mundo de la vida y el malestar cultural que la acompaña, surge el insoslayable "descubrimiento" de que estamos viviendo un mundo que aceleradamente dejó de ser real para convertirse en un mundo que pertenece al orden de lo hiperreal, de la simulación y de lo transitorio. Un mundo donde todo fluye, más nada o casi nada permanece porque hemos desechado la perspectiva de futuro y provisión, a cambio de apropiarnos de lo inmediato y lo ligero. Sin percatarnos, hemos sido transformados en masa amorfa, carente de sentido, o en simples consumidores y usuarios de discursos regulados y de bienes y servicios (oniomanía) para satisfacer necesidades creadas y transitorias (Baudrillard, 2012.). Al respecto ya he expresado:

Para percatarnos de ella, es necesario que nuestra mirada sea introspectiva, crítica, sensible y serena; asimismo, epistémica, arqueológica y genealógica. Mirada, que evitando el maniqueísmo y reduccionismo que nos imponen las maneras establecidas de pensar, actuar y ver, permitan trascender los hechos y situaciones y, así, alcance «mostrarnos» este invisible (la creciente pérdida

³trompe-l'oeil: Ilusión óptica o engaño visual a una persona haciéndole ver algo distinto a lo que en realidad es o ve. La acepción más cercana en español es trampantojo (De trampa ante ojo).

de sentido), en lo visible (el modo de vida, o forma de existencia), que gobierna desde la trastienda nuestras maneras de pensar, actuar y sentir... (Fermín, 2015: 637-638)

2.- Lo educativo moderno y su incapacidad para la promoción de la condición humana.

Desde las vivencias y conocimientos adquiridos se ha hecho evidente un malestar cultural que, en sus múltiples narrativas, crecientemente cuestionan el orden civilizacional establecido. Los más fervorosos reclamos (principalmente desde lo religioso, la filosofía, la sociología, y la pedagogía), están representados por múltiples narrativas sobre la crisis paradigmática en el complejo ámbito de lo educativo. Particularmente en lo referente a su teleología, praxis, administración. Y quizás, lo más neurálgico, acerca de lo que en definitiva lo educativo ha hecho de nosotros, al develarse como “dispositivo pragmático” (Larrosa, 1975: 291-292), reproductor de una objetivada condición humana.

En el contexto del debate pedagógico, cultural y político contemporáneo, los discursos que transversan la dimensión problemática de la educación (Morín., Freire, Boff, Lanz, Nietzsche, Maturana, Foucault, Bourdieu, Zemelman, entre muchos otros), enfatizan y llaman la atención acerca de la urgente necesidad de reinterpretación de lo educativo a partir de aspectos referidos al pensamiento crítico, diálogo de saberes y detección de posibilidades reales de articulación con los contextos “socio-simbólicos y socio-estructurales” (Córdova, 1995), de los cuales proceden los actores que participan en supuestos procesos de formación y transformación.

La *thesis* comúnmente planteada es que los nuevos y acelerados estilos de vida, aunado a objetivas maneras de concebir el mundo y “sus realidades” (cientificismo, tecnicismo, competitividad, utilitarismo e inmediatismo), ejes del orden civilizacional contemporáneo, son factores que, en una compleja conjunción, han desvirtuado la esencia y teleología de la educación, y la de sus espacios más representativos: escuela, liceo y universidad. Instituciones que han terminado constituyéndose en ámbitos dogmáticos y panópticos⁴ de reproducción e inculcación de modos utilitaristas, mecánicos y normados de pensar y actuar.

⁴ Panóptico: Originalmente es un concepto ideado por Jeremy Bentham, que se aplica a la designación de una estructura arquitectónica diseñada para cárceles, prisiones y retenes que, dado sus fines, ameritan en sus estructuras extremas condiciones de vigilancia y control de quienes en ella habitan. En el campo de las ciencias humanas y del comportamiento, el término fue ampliamente estudiado y caracterizado por Foucault en su obra “vigilar y castigar: nacimiento de la prisión” (1975). Foucault veía en las sociedades del siglo XIX una cultura disciplinaria que vigilaba y castigaba a los “desviados” en particulares espacios de encerramientos. Según Foucault, en la deriva del siglo XIX, esta manera de someter a los cuerpos, aparte de las prisiones, se desplegó a otros espacios de encerramiento como hospitales, cuarteles, escuelas y talleres, donde sus naturalezas performativas y reproductoras de específicos modos de actuación exigían elevados niveles de vigilancia y control, desde la cual surgía la premiación o castigo como maneras de disciplinar el comportamiento esperado. Con mayor elaboración conceptual en su “Teoría del panóptico” Foucault, plantea que el actual orden civilizacional, en sus regulaciones y universales, crea institucionales controladoras del comportamiento de los seres sociales. Se busca generalizar en los seres sociales, un comportamiento típico dentro de unos rangos considerados normales,

La condición onto-epistémica del sujeto moderno, en lo concreto, ha sido configurada y reproducida por una educación disciplinaria, homogeneizante y profesionalizante; transversalizada por saberes incuestionables, que han terminado propiciando, a conveniencia del orden civilizacional, una subjetividad antropocéntrica y objetivada (cosificada). Hablamos de un modelo educativo que, basado en el desarrollo performativo y mecánico del racionalismo extremo, no promueve el pensamiento crítico, personalizado y contextualizado. Sobre este carácter performativo y funcionalista de la enseñanza (profesionalización) en las universidades contemporáneas, expone Lyotard (2006:93):

De cualquier modo, el principio de performatividad, tiene por consecuencia global la subordinación de las instituciones de educación superior a los poderes. A partir del momento en que el saber ya no tiene su fin en sí mismo, como realización de la idea o como emancipación de los hombres, su transmisión escapa a la responsabilidad exclusiva de los ilustrados y los estudiantes.

Ella (la educación moderna), en su pensamiento pedagógico y didáctica niega a los actores involucrados, la posibilidad en el curriculum de desarrollar mecanismos para descubrir-se y mostrar-se en sus verdaderos deseos de aprender a ser o en términos más ontológicos y existenciales: querer ser lo que se quiere ser.

De lo educativo moderno, en sus diversas instancias y espacios, emergieron condicionamientos de subjetivación que terminaron expresándose en la procacidad del comportamiento, la pasividad de la conciencia, exacerbado individualismo y limitados niveles de criticidad. Condicionantes que, aparte de lo meramente utilitarista y funcional (desarrollo de habilidades o competencias maestras), terminan impidiendo percibirnos a nosotros mismos y a otros en nuestra verdadera esencia humana. Carencia existencial que reclama la urgente y perentoria necesidad de “aprender a cuidarse y aprender a espiritualizarse” (Boff, 2015).

Ya en 1872, Nietzsche (2000), en la invectiva de cinco conferencias (*Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*), critica y presagia a la educación como institución neutralizada, reproductora y culturalmente inerte, propiciadora de una cultura de masas (*pseudocultura*), reproductora de los intereses de poderes y sus racionalidades (estado, ciencia y religión), antes que una educación alentadora de la búsqueda o afloramiento del vitalismo y voluntad de poder que subyace en cada individuo⁵.

Más cercano a nuestros tiempos, Freire (2010), en su obra “*Pedagogía del oprimido*”, plantea de manera amplia y profunda la problemática existencial del “estar simplemente en el mundo y no con el mundo y con los

castigándose las desviaciones o premiándose el buen comportamiento. La Teoría del Panóptico tienen una importante consecuencia a nivel psicológico y sociológico: el surgimiento del autocontrol de los sujetos debido a la presencia de vigilancia y a las consecuencias del cumplimiento de las conductas esperadas. En las narrativas y críticas a la educación moderna, el carácter panóptico (vigilante, controlador y Punitivo) de sus espacios educativos resaltan como condiciones negativas para un aprendizaje libre y emancipador.

⁵ En la Revista científica Saber, de la Universidad de Oriente, Venezuela [Vol. 27 N° 4: 635-650. (2015)], el autor desarrolla un ensayo (Crisis Civilizacional, Pseudocultura y Educación: Reflexión Desde el Discurso de F. Nietzsche), donde se tratan con más detalles algunas categorías referidas a la crítica del pensador alemán a la educación de su época y de su porvenir.

otros". Desde su crítica descarnada a la "educación bancaria", nos muestra cómo lo educativo moderno ejerce en nosotros acciones de "domesticación" y reproducción de lo establecido, inhibe verdaderos procesos de concienciación, y, por ende, la innata búsqueda de nuestra principal utopía: la vocación ontológica de humanizarnos, de ser un ser para sí (concienciación) y no un ser para otros (performatividad).

Hablamos entonces de una lenta y persistente acumulación de prototipos de comportamientos que hoy se manifiestan en una "subjetividad objetivada" (cosificación), generalmente marcada por la ausencia de una ontológica reflexión acerca de las existenciales y recursivas dicotomías (hombre-mundo, mundo-hombre) como limitada capacidad para lograr la "inserción crítica", no habilidosa y mecánica, de quien aprende.

Definitivamente, de las anteriores argumentaciones, extraemos una clara idea alusiva a la presencia de un manifiesto reduccionismo de nuestro originario ser individual, desde una episteme civilizacional que se instala, con muy limitadas posibilidades de discusión y dilucidación, en ámbitos institucionales que la promueven, llámense familia, religión, escuela o estado. En este contexto de domesticación, dominación y homogenización de nuestra originaria condición humana, Foucault (2009: 45-46), en una directa y cáustica reflexión en torno a lo educativo contemporáneo y a los discursos que desde ella se promueven, se pregunta:

¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla, sino una cualificación y fijación de las funciones para los sujetos que hablan, sino la constitución doctrinal, cuando menos difuso, sino una distribución y adecuación del discurso con sus poderes y saberes?

Claramente, podemos interpretar lo dicho como fuerte crítica a una praxis social educativa como instrumento performativo y normalizador, desde lo cual se interiorizan y adecuan socialmente, discursos y metarrelatos, definitorios de relaciones de poder manifiestas o veladas, inherentes a un orden civilizacional vigente y a su episteme de pensamiento. En este orden de ideas, ratificamos a Foucault (2009: 45) cuando sentencia:

La educación, por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y poderes que implican.

En este contexto de argumentación, lo verdaderamente lamentable es que, a pesar de nosotros sospechar la performatividad y cosificación de nuestras individualidades, nos cuesta tomar conciencia de eso en que nos han convertido, particularmente en lo tocante a la homogenización (normalización) de nuestras subjetividades y las maneras antropocéntricas que aplicamos para mirar y concebir "lo diverso", "lo extraño", al "otro", y en definitiva al mundo en su contingencia y totalidad. En nuestra visión antropocéntrica y egocéntrica (la cual muchas veces negamos o no percibimos), *ab initio* rechazamos todo lo que no encaja en los paradigmas aprendidos e interiorizados como incuestionables y eficaces.

El aparato educativo ha contribuido a la instalación de la impronta antropocéntrica del sujeto moderno. En nuestros espacios educativos no se nos ha enseñado fervientemente y libre de hipocresías, un pensamiento verdaderamente sistémico y ecológico. Una educación, menos antropocéntrica y reduccionista, que nos haga verdaderamente conscientes de la contingencia de la azarosa naturaleza, de su disipativa condición de orden y desorden, de equilibrio y desequilibrio. Naturaleza que no nos hace distinciones con otras especies porque desde sus leyes también nos incluye en un mismo nivel de comportamiento natural.

Negar lo anteriormente planteado e insistir en la reproducción de un pensamiento antropocéntrico en las vicisitudes del actual tránsito epocal, sería un irresponsable suicidio colectivo. La impronta *de* los últimos acontecimientos como el calentamiento global, violencia racial y mortales pandemias, entre otros, nos están evidenciando una crisis de sobrevivencia. No obstante, aun leemos y escuchamos, de líderes mundiales y regionales, apologías impregnadas de preocupantes ideologías y categorías antropocéntricas donde niegan propuestas de sostenibilidad y humanidad en sus desarrollos nacionales; asimismo, muestran escaso compromiso en el apoyo a organizaciones que promueven el reconocimiento a la valoración de la dignidad humana y la preservación ambiental.

El pensamiento educativo moderno ha concebido al sujeto que aprende, como una “conciencia que recibe permanentemente los depósitos que el mundo le hace y que se van transformando en sus propios contenidos” (Freire, 2010: 78). Es decir, desde afuera, se nos “educa” para alcanzar a ser lo que “otro” u “otros” quieren que seamos desde programas, prensa de estudios y normativas, como condición sine qua non para obtener una “aceptación social” en nuestros ámbitos de vida. Aceptación que muchas veces, satisfactoriamente y objetivamente, alcanzamos mediante una titulación o grado, respondiendo o haciendo lo prescrito y esperado (lo normado), pero en lo interno, todo esto a costa del continuo aplastamiento de nuestras conciencias. *i.e.*, a costa de nuestra negación y ocultamiento.

¿Acaso no es lo antes planteado uno de los fuertes basamentos de la tan denunciada educación conductista que, a pesar de ser negada y cuestionada en teorías pedagógicas, foros e investigaciones, debemos reconocer que como modelo educativo aún pervive? Ella (educación conductista), hábilmente, se ha maquillado y disimulado incorporando en sus discursos y prácticas nuevas categorías (constructivismo, aprendizaje significativo, cualitativismo, alteridad, comunidad). Categorías humanas y sociales desde las cuales lo educativo moderno se intenta presentar como innovación pedagógica, pero, al auscultarla en su aplicación, evidencia superficialidad en su concepción en cuanto a lo humano y emancipatorio. En consecuencia, sus espacios educativos siguen siendo ambientes descontextualizados, basados en el uso de “métodos acroamáticos”⁶, y performativos para la enseñanza y la investigación.

⁶ *Educación Acroamática*: Modo de enseñar de viva voz, que coloca el énfasis didáctico en hacer que el discente reciba información y contenidos curriculares prescritos, mediante narraciones, discursos o explicaciones del docente, sin hacer que el estudiante lea y profundice el conocimiento o información en términos dialecticos desde diferentes fuentes o experiencias. En el contexto de las relaciones de poder instaladas desde la racionalidad mecanicista y lo disciplinario imperante en los espacios educativos, el discurso escolar se establece en un solo sentido, *i.e.*: el maestro (dueño del discurso) habla y el alumno, pasivamente, escucha y asiente. Ya Frederick Nietzsche en cinco conferencias realizadas en 1872 denuncia este método de enseñanza, catalogando a la educación moderna, como una institución culturalmente inerte, en cuyos espacios se propaga e instaura una enseñanza acroamática y neutra que niega a sus actores, la expresión de la voluntad y la búsqueda interior de sentido y claridad a la vida [Cfr. Nietzsche, F. “Sobre el Porvenir de Nuestras Instituciones Educativas” (2000)].

Todo discurso pedagógico, en la modernidad, en sus bases originarias viene avalado por lo científico en su configuración, por lo que también viene marcado o “sometido a condiciones performativas⁷ de producción que conciernen a las determinaciones sociales (ideologías, metarrelatos o paradigmas) que proceden de los mecanismos de base que los producen. En este sentido, en el caso de lo educativo moderno, su axial base científica positiva (cientificidad) es innegablemente performativa. Al respecto, Verón (1993:22) plantea:

..., la ‘cientificidad’ es el efecto de sentido por medio del cual se instaura, en relación con un dominio determinado de lo real, lo que se llama el ‘conocimiento científico’: puede tener lugar en el interior de un cierto tipo de discurso (el académico) que está (al igual que todo discurso socialmente elaborado y distribuido) determinado ideológicamente (paradigmáticamente) en el nivel de sus condiciones de producción.

Condición que, epistemológicamente, es entendible, si aceptamos que nada relacionado con el conocimiento y su producción, epistémica e ideológica es neutro o aséptico de intereses. El dilema o confrontación en el campo de lo educativo surge con la imposición del discurso desde un curriculum o prensa ya dado, cuyos contenidos, estrategias y administración, desde sus *auctoritas*, no admiten posibilidades de crítica o discusión; porque en su afán performativo obvia las necesidades y visión crítica de los actores (lo subjetivo-situacional), a la vez que margina y excluye otros saberes (los *doxa*) por una supuesta condición a-científica.

Ante la crisis educativa se hace necesario y urgente reconocer que, se nos ha proporcionado una educación abocada al desarrollo performativo de habilidades antes que de las sensibilidades. Performatividad que, en cualquiera de sus niveles, las características que hasta ahora mejor la han definido son la rigidez, la inmediatez, la descontextualización, lo normativo y jerárquico, lo científico-tecnológico, la sobrevaloración del mundo exterior y su inocultable vocación conductista y programada. Es por ello que, sin percatarnos, en la vida andamos mostrando una sociedad inmediatezista, superficial y competitiva, nuestras competencias y las habilidades que les son inherentes como “marca” de lo que somos para competir, funcionar y consumir en el aparato económico. Todo lo demás (lo espiritual, lo poético, lo sensible) resulta irrelevante, superfluo o sinónimo de debilidad. Es por eso que lo intangible y profundo, lo que en realidad muestra lo que somos y aspiramos, queda vedado, enclaustrado y negado, o, en el mejor de los casos, reducido a nuestros muy íntimos y recónditos espacios de vida.

Desde las instituciones educativas, el proyecto civilizatorio moderno programó y construyó sus modelos de naturaleza humana (universales). Sin embargo, en su deriva, sus principios han evidenciado estar siempre en pugna con el existencial *desiderátum* que representa nuestra trascendental necesidad de búsqueda de sentido y la indeclinable necesidad de solidaridad, emancipación y libertad. La gran contradicción del aparato educativo moderno, y de lo cual hoy nos percatamos, es que, al darle preponderancia a sus principios racionales, burocráticos, uniformadores y utilitaristas, se olvidó de lo más importante, de que somos seres únicos, irrepetibles y, por naturaleza, autónomos. Se olvidó de que somos individuos marcados por la irreprimible necesidad existencial de lograr ser un ser en sí mismo o, por lo menos, alcanzar a estar consciente de las relaciones de poder que, desde la trastienda, nos dominan y nos reprimen en discursos y currículums que se distribuyen.

En el creciente malestar cultural y las críticas a los sistemas educativos, diversas narrativas reclaman, otros referentes, modos o maneras más libres, alterativas y sensibles de educar que, verdaderamente sean promotores de un pensamiento crítico, espiritualidad y respeto por nosotros mismos y por los otros. Una educación que, a partir de la captación, entendimiento e interiorización de lo que nos une o nos hace diferentes, nos permita aprender a valorar las diferencias, asimismo valorar los espacios y ambientes que nos cobijan y apoyan en nuestra subsistencia como especie. Aspiración que emerge de lo planteado por Boff (2015):

7

No basta el conocimiento. Necesitamos conciencia, una nueva mente y un nuevo corazón. Necesitamos también una nueva práctica. Urge reinventarnos como humanos, en el sentido de inaugurar una nueva forma de habitar el planeta con otro tipo de civilización. Como decía muy bien Hannah Arendt: «podemos informarnos la vida entera sin educarnos nunca») Hoy tenemos que reeducarnos. (Párr. 3)

Hoy vemos con suma preocupación que, nuestra sociedad planetaria, cada vez más aceleradamente, se aparta de los elementos o condicionantes (valores y universales humanos, sociales, culturales, económicos y ambientales) que históricamente les imprimieron una condición sólida, permanente y sensación de relativa seguridad a nuestros antepasados. Nuestras actuales sociedades han sido permeadas por los acelerados y crecientes avances tecnológicos, el excesivo liberalismo y creciente consumismo. Los inherentes sentimientos de vacuidad de nuestras subjetividades han terminado por configurar un tipo de sociedad marcada, en sus dinámicas sociales, económicas, culturales y educativas por lo transitorio, “lo light”, lo plástico, la estulticia y el no compromiso: una modernidad líquida⁸ según Bauman (2017). Escenario donde nuestro horizonte no luce claro ni promisorio, pero aún tenemos posibilidades de reencuentro con nuestra originaria condición humana.

La educación, en su transfiguración de pensamiento y acción, está llamada a trazar caminos en el arte de aprender a cuidarnos y aprender a espiritualizarnos. Aspiración de condición humana que Bauman trata de aclararnos cuando expresa:

Practicar el arte de la vida, hacer de la propia vida una obra de arte equivale en nuestro mundo moderno líquido a permanecer en un estado de transformación permanente, a redefinirse perpetuamente transformándose o al menos intentándolo en alguien distinto del que se ha sido hasta ahora. [<https://txemanotas.wordpress.com/2010> (Párr. 1)]

⁸ La analogía del comportamiento de nuestra sociedad actual con el comportamiento de los elementos en estado líquido fue el referente que utilizó el sociólogo y filósofo Bauman (Poznan/Polonia, 1925 – Leeds/Reino Unido, 2017) para describir y comprender un nuevo estadio de la modernidad contemporánea (neomodernidad). La cual, entre otros comportamientos, Bauman la concibió como sociedad que ha desechado la perspectiva de futuro y provisión, en su defecto termina por apropiarse de lo inmediato y transitorio, condición que, entre otras consecuencias ha provocado un consumismo desmedido, ya no sólo de lo material, sino también de los intangibles humanos (vacuidad en las relaciones sociales, el sexo y relaciones amorosas). Todo es ligero y sin compromiso ni apegos. Al igual que en los líquidos, en nuestra sociedad todo es amorfo, es veloz y en constante modificación (individualidad, familia, trabajo, espacio/tiempo, comunidad). Todo es fugaz y desechable (sociedad del desperdicio). Cfr. Bauman, Z. (2004), “Modernidad líquida”.

No obstante, también Boff nos alerta, y aclara qué condiciones de cuidado y espiritualidad no tendrán sentido ni efectividad, si no se inicia un cambio de nuestra forma mecánica, micrológica y pragmática de pensar y actuar, por una racionalidad “otra” de carácter sensible, afectiva, contextualizada. Así lo expresa Boff (2015).

Pero previamente es necesario rescatar la inteligencia cordial, sensible o emocional. Sin ella, hablar del cuidado o de la espiritualidad tiene poco sentido. La causa está en que el sistema de enseñanza moderno se funda en la razón intelectual, instrumental y analítica. Esta es una forma de conocer y de dominar la realidad, haciéndola un mero objeto. Con el pretexto de que impediría la objetividad del conocimiento, la razón sensible fue reprimida. Con esto surgió una visión fría del mundo. Se dio una especie de lobotomía que nos impide sentirnos parte de la naturaleza y de percibir el dolor de los otros. (Párr. 5)

Es la visión intuitiva del mundo contemporáneo, la que se nos invita a comprender, valorar y aplicar en nuestros espacios educativos: Maffesoli “*Elogio de la razón sensible*” (2007), Morin “*La cabeza bien puesta*” (2002) y Maturana “*Emociones y lenguajes en educación y política*” (2008), entre otras muchas narrativas.

3.- Conocimiento situado, territorialidad y cuidado de sí: ámbitos epistemológico, fenomenológico y ontológico de una educación situada

“Recibimos tres educaciones distintas, si no contrarias: la de nuestros padres, la de nuestros maestros y la del mundo. Lo que nos dicen en la última da al traste con todas las ideas adquiridas anteriormente”.
<<Montesquieu>>

Desde las anteriores afirmaciones, hacemos referencia a “otra” educación que verdaderamente acepte y enfatice en sus estrategias didácticas, la aspiración por el desarrollo del pensar crítico-situado. En otras palabras, una educación que, desde su contextualización en espacios de vida, se constituya en ámbito de socialidad empática, proxemia y compromiso, al estar volcada y extendida “hacia el contexto histórico del hombre, pero ahora convertido en objeto de una intencionalidad” (Zemelman, 1989:9).

Ab initio, la educación situada como concepción “otra” de lo educativo se configura en sus ejes definatorios impregnada por las categorías: “conocimiento situado”⁹ y la “territorialidad”¹⁰. La transversalización de estas categorías en una propuesta educativa situada, nos obliga a acercar los procesos de enseñanza-aprendizaje y a las instituciones que los operacionalizan, a la vida y a los contextos *de vida* que expresan su belleza, su pobreza, injusticias, miserias. Es decir, acercarnos a “otros saberes”, los populares, pues ellos, en sus articulaciones multidimensionales, aluden a <<*habitus*¹¹>> de nuestras cotidianas realidades; y, por ende, representan un importante aspecto de nuestra verdadera *condición humana*.

⁹ Conocimiento situado: Postura epistemológica crítica inicialmente desarrollada por Haraway en “Ciencia, ciborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza” (1991). Aunque nace de una crítica a la epistemología feminista, se convierte en aporte a la problemática epistemológica del conocimiento y sus modos de producción, cuando en su crítica enfatiza que ningún conocimiento, en su génesis, está desligado de su contexto ni de la subjetividad de quien lo produce. Por ello, independientemente de la estrategia o método empleado, es imprescindible en su análisis epistemológico mostrar desde que perspectiva y situación personal miró quien lo produce. Todo conocimiento nace influenciado por la clase y rasgos culturales del investigador por ser él un individuo real, histórico, cargado de deseos e interés particulares y específicos. En síntesis, todo conocimiento acerca de la realidad social, desde la manera como se origina, es parcial y situado.

¹⁰ Territorialidad: categoría teórica originaria del “constructivismo social del territorio” (Lindon, 2002; Zunino, 2010; Emilliozzi, 2013; et. al). Desde esos referentes, concretamente, conceptualizamos la territorialidad como el producto diferenciado de procesos socio históricos que, en su dinámica e intrincada simbiosis entre el espacio geográfico, el espacio vivido y sus saberes, produce particulares modos de vida y de comportamiento, que son ampliamente compartidos por quienes, histórica y espacialmente, se han configurado como seres sociales y como actores de sus socio-estructuras y socio-simbolismos. (Cfr. Marante, 2019; Lindon, 2002).

¹¹ *Habitus*: Maffesoli, en “Elogio de la razón sensible” (1997:4), critica al racionalismo moderno y la inaplazable necesidad de entender los procesos de interacción, interdependencia y mestizaje que signan y complejizan nuestras sociedades. En ese contexto interpreta al *habitus* como “algo que nos ha formado y que constituye la quinta esencia de nuestro ser individual y social. Bourdieu, sociólogo francés, en “Capital cultural, escuela y espacio social” (2000), en cuanto acción práctica, define al *habitus* como estructuras estructurantes, configuradas por un “sistema de disposiciones duraderas y transferibles que, integrando todas las experiencias pasadas, funciona en cada momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones, y hace posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas.” (23-37)

Bajo estos criterios de inclusividad y convivencialidad, la educación situada como propuesta de educación “otra” se nutre en su concepción y praxis de la premisa epistémica de que el saber no existe como algo aparte de los sujetos. El saber se evidencia en su verdadera esencia, al ser descubierto por los sujetos pensantes desde su condición de ser individual y social. Por lo tanto, es un saber que, al estar impregnado de nuestro solipsismo, estamos conscientes emerge también marcado de limitaciones y posibilidades. Saber que, sin ser neutro, se hace sensible y trascendental en la medida en que está implícito en nuestro conocer, el respeto y valoración de las realidades simbólicas, complejas y también caóticas, donde se produce la interacción humana.

De esta afirmación se desprende y enfatiza la urgente necesidad de una educación situada, fundada en la promoción de un saber fenomenológico de los actores educativos, como puntos de partida de una nueva concepción del acto educativo humano, epistemológicamente transdisciplinario y didácticamente proxémico y convivencializado¹².

Estamos intentando argumentar un Inédito viable¹³ de formación y emancipación que, en su praxis, se nos muestra sustentado en la verdadera e indisoluble relación: conocer, hacer, convivir y ser, para construir nuevos y humanos espacios educativos, realmente propiciadores de transformación humana. Estamos hablando de la promoción de una sistémica y recursiva relación que se podría expresar en la ecuación pedagógica: escuela + comunidad + convivencialidad = educación situada. En otras palabras: conocimiento académico + vida y saberes + compromiso compartido = Saber fenomenológico (pensamiento sensible).

A este nivel de nuestra argumentación, afirmamos que, en una verdadera experiencia educativa, la reflexión teórica del aula (saber académico) debe estar acompañada de su indagación en la práctica, en la confrontación

¹² Saber fenomenológico se refiere al saber desarrollado en las vivencias o experiencias de vida (profesionales o cotidianas). Este tipo de saber aparece enfatizado en nuevos modelos o propuestas pedagógicas que, al criticar el absolutismo y autoritarismo de modelos pedagógicos racionalistas y conductistas, reconocen y privilegian la naturaleza tácita del conocimiento experiencial intersubjetivo desarrollado “artesanalmente” en espacios sociales caracterizados por la cotidianidad, convivencialidad y proxemia. Esta apreciación, entre otras, se puede profundizar en Méndez de Garagozzo: “La complejidad de los saberes haceres docentes desde la rutina a la cotidianidad: visiones del ser que construye el saber y el saber hacer” (2007). Y en Maffesoli: “Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo” (ibíd.). También en Morin: “La cabeza bien puesta” (2002).

¹³ *Inédito viable*: Siguiendo a Freire (ibíd., 117 ss.), se define como la percepción desde un estado de “conciencia máxima posible” de las soluciones practicables (actos límites) para la superación de condiciones de opresión y alienación (situaciones límites), en la búsqueda ontológica de humanización y liberación. En otras palabras, representa la percepción de la acción concreta que, desde un elevado nivel de concienciación, impone trascender las condiciones de opresión en la búsqueda de la liberación.

constante y crítica del conocimiento adquirido con lo que ocurre en la realidad circundante y sus saberes. Praxis, que reiteramos, no se evidencia en la realidad que representan nuestros actuales contextos educativos.

Un saber fenomenológico, desde lo educativo, se traduce como impacto ontológico en la intencionalidad de que el ser humano desarrolle un conjunto de potencialidades para buscarse en su condición humana de proxemia y solidaridad, como señala López (2003:15):

Se trata de que el alumno aprenda a tomar decisiones, pero decisiones orientadas no por su efectividad, su impulso, su interés, la ideología dominante, las leyes, o cualquier otra causa relativa, sino guiado por el discernimiento de lo que es más valioso para él, de acuerdo con la circunstancia que vive, teniendo como parámetro último el crecimiento de su ser humano y el crecimiento de la humanidad.

Lo que interesa es que el alumno, a través del pensamiento crítico y situado, desarrolle un crecimiento continuo (atemporal) que trascienda sus propios límites y se convierta en factor real de transformación social (aprender a convivir y aprender a ser). Es decir, una Nueva Lógica de intercambio y sociabilidad igualitaria y convivencial, donde lo importante es formular proyectos y actividades de aprendizaje que, referenciados en realidades "socio-estructurales y socio-simbólicas", generen "otra" forma de pensar y sentir a través de la aplicación de una metodología de acción social de proxemia y de alteridad, porque ella "(...) atiende todos los aspectos de la realidad sobre la que actúa... y procura la participación activa de todos los sujetos implicados o interesados en las acciones que se están llevando a cabo" (Ander Egg, 2000:89-90).

En este sentido, Morin (2000:40), nos advierte: "Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido". Es decir, que el acto educativo y los espacios donde se promueven, deben ser entendidos y abordados, conscientes de la existencia de su condición contingente, disipativa y dialéctica; espacios que se nos presentan transversalizados por saberes, ideologías e intereses.

La categoría *territorialidad* de lo educativo enfatiza nuestra premisa de que los espacios de aprendizaje están marcados por comportamientos y actuaciones paradigmáticas (conscientes o inconscientes) que generan situaciones complejas y extremas, expresadas en estados de orden y desorden que transitan los individuos en la atemporal búsqueda de aprendizaje y emancipación. Es por ello que, aparte de su condición humana, el docente debe tener sensibilidades sociológicas, psicológicas y pedagógicas para captar y sobrellevar estas situaciones en el proceso educativo. Ergo, educar es un arte, impregnado de amor, respeto y alteridad.

En la educación situada, la aspiración es impulsar una racionalidad que no pretende, en sus fundamentos epistemológicos, seguir la performativa linealidad de la educación tradicional. Muy por el contrario, es una racionalidad que se intenta asumir en las inevitables contingencias de nuestro litigio existencial de lo que queremos ser como persona, ciudadano o como profesional.

Planteamos una "nueva racionalidad" que se expresa en "un saber que permite a cada uno el cuidado de develar-se; es decir, comprender por sí mismo y para sí mismo lo que conviene descubrir" [Maffesoli(s/f.), citado por Alzuru (2004:26)]. Racionalidad esta que enlaza a la educación situada con la ontológica dimensión del "cuido

de sí”¹⁴ (Foucault), o necesidad del individuo en su devenir de buscarse a sí mismo, de quererse a sí mismo, de conocerse a sí mismo, de controlarse a sí mismo, etc. Nueva racionalidad y condicionamientos que se perciben en lo planteado por Bracho (2014:281):

Las prácticas de la subjetividad sustentadas en el *cuido de sí*, tienen como vocación alcanzar un dominio de sí, un saber que permita identificar los asuntos que inquietan, obrar desde lo que se es, y enfrentar las vicisitudes de la vida cotidiana. El reconocimiento de los problemas favorece el abordaje de los aspectos constitutivos del sujeto, pues éste se avoca a combatirlos con decisión, firmeza y valentía. El individuo se prepara para la vida, esto supone darle forma [porque así él lo quiere] a sus habilidades y capacidades, pero también posibilita desplegar sus potencialidades una vez identificadas, elegirse y enfrentar el antagonismo, la conflictividad en el mar de la contingencia

En la promoción de una educación situada, de entrada, sus ejecutores deben estar conscientes de que los actos de aprendizaje no son neutros, ellos se planifican y ejecutan en realidades socio-estructuradas y socio-simbólicas excesivamente complejas (familia, comunidad, iglesias, etc.), Por lo tanto, sus momentos de aprendizaje y actuación (conocer, hacer, convivir y ser), deben ser concebidos en un continuo y lento proceso de de-construcción y construcción. Proceso difícil y largo en el tiempo; por lo tanto, en su deriva, debe encadenar en una visión interactuante, las distintas asignaturas, áreas de conocimiento, grados, docentes y niveles educativos; porque ella (la educación situada) es atemporal, holística y sistémica. Siempre marcada por lo que está “dándose” porque ella nace encriptada en nuestra compleja, ontológica, y disipativa trama de vida (Capra, 2006).

La ontológica búsqueda de lo que queremos ser tiene inicio y se optimiza en el devenir de la existencia, pero nunca queda acabada o cerrada en algún nivel educativo. Es una aspiración de carácter atemporal, constituyente y trascendente; por lo tanto, en su esencia: disipativa e intangible. Disipativa por su carácter inestable y de constante autoorganización (Capra, 2006). Intangible, porque sus logros de transformación, sus resultados y alcances se pueden sentir y visualizar como estados de conciencia, alumbramiento y comportamiento ético, mas no con pruebas o test predeterminados para medir habilidades o competencias.

La educación situada se inscribe en una “*nueva racionalidad*” (raciovitalismo) al definir nuevas visiones y prácticas en relación con el conocimiento, su producción y aplicación en búsqueda de generar procesos humanos de transformación y emancipación. Condición onto-epistemológica representada en una artesanía intelectual liberadora. Racionalidad que, al estar impregnada de nuestro solipsismo, emerge marcada de relatividad en sus saberes y posibilidades. Condición que también sentimos expresada en palabras de Zemelman (1992: 68):

¹⁴ [...] En efecto, cuidar de sí no es inclinarse sobre sí mismo para conocerse ni abandonarse a una introspección fascinada e hipocondríaca; no es hacer de sí mismo un objeto de saber. Cuidar de sí es constituirse como sujeto de acción, capaz de responder con rectitud y firmeza ante los sucesos del mundo. Cuidar de sí no es desentenderse de los otros para ocuparse exclusivamente de sí: es dar una forma definida a la acción que uno emprende, [es darle forma] al contenido que uno acepta, al rol social que uno cree desempeñar [...] Es también, descubrir que uno pertenece a la comunidad humana entera. Cuidar de sí es darse reglas para el compromiso político. [Gros (2004: 8-9), citado por Bracho (2014:281)]

...la nueva racionalidad se reconstituye como la capacidad del hombre para apropiarse del conocimiento como una construcción abierta, pero que, a medida que el desenvolvimiento histórico va rompiendo con los límites paradigmáticos, deviene cada vez más claramente en conciencia apropiadora de un saber abierto a sus propias posibilidades de transformación.

En términos prácticos, como expresión pedagógica impregnada de humanidad, la educación situada debe acercarnos a la vida en su belleza, pobreza, injusticias, miserias y alegrías existentes en los contextos que la expresan. Debe acercarnos a otros saberes, los marginales y populares, pues ellos representan *habitus* de nuestras comunidades, ellos representan aspectos multidimensionales de nuestra realidad humana. ¿Acaso, no es esto mismo lo que, en otra latitud latinoamericana, reclamaba Vasconcelos, en junio de 1920, en su discurso de toma de posesión como Rector de la Universidad Nacional de México?:

Y no descansemos hasta haber logrado que las jóvenes abnegadas, que los hombres cultos, que los héroes todos de nuestra raza se dediquen a servir los intereses de los desvalidos y se pongan a vivir entre ellos para enseñarles hábitos de trabajo, hábitos de aseo, veneración por la virtud, gusto por la belleza y esperanza en sus propias almas. Ojalá que esta Universidad pueda alcanzar la gloria de ser la iniciadora de esta enorme obra de redención nacional...

4.- Exordio final a un imaginario de educación situada para la transformación y emancipación

“Una verdadera educación, en su esencia está orientada a promover la expresión de lo que se quiere llegar a Ser. En sus consecuencias íntimas y últimas, ella se transmutará en verdadera epifanía y transfiguración de nuestra siempre inacabada, pero divina naturaleza humana”

Fermín, 2020

El pensamiento epistémico educativo planteado en este ensayo, en su enunciación y configuración no es adánico. Ya él aparece señalado y tratado en el marco de muchos discursos y narrativas modernas y posmodernas que convergen con los principios aquí señalados: el afán educativo de búsqueda por una formación verdaderamente humana, crítica y liberadora.

Cada una de las palabras y frases enunciadas en esta narrativa no pretenden ser neutras, tampoco describen una realidad o problemática lejana, menos aún aspiran a plasmar mundos idealizados. *A contrario sensu*, cada una de ellas son intencionales y cargadas de vivencias personales que, entendidas desde el mundo representado de su autor, transpiran apasionamiento, apenamiento, reclamo, compromiso, esperanza y reclamo de una voluntad de poder para materializar cambios y o transformaciones en la aspiración, ya reflexionada y argumentada, de una verdadera educación, más humana y comprometida, alejada de performatividades, dogmatismos y universales descontextualizados.

En cada palabra se pretende dar cuenta y mostrar, *grosso modo*, un *inédito viable* de “estética educativa”, expresada en “el arte” que significa el ver-se y sentir-se en un auténtico proceso de formación y transformación (Alzuru, 2009).

Quien escribe, está consciente de que, nuestras instituciones y sus espacios de enseñanza, son ámbitos plagados de saberes, discursos y prácticas disciplinarias parceladas, que sólo responden a la reproducción de un orden civilizacional bajo la supervisión y égida del Estado (Estado mistagogo) (Nietzsche, 2000), y la erudición micrológica científicista. Situación que muchos, quizás, muchísimos docentes, rechazan y critican en el significado contexto del malestar cultural y la dialéctica de la crisis educativa contemporánea. No obstante, las múltiples evidencias proporcionadas en la deriva del discurso, nos acosa una duda y una reiterada pregunta: ¿realmente,

estamos, pedagógica y éticamente, dispuestos y comprometidos en la ineludible y homérica aventura de materializar nuevos imaginarios educativos?

Lamentablemente los prototipos racionales y administrativos de la educación moderna, hábilmente se han mimetizado en nuestros espacios educativos (dogmatismo, jerarquización y exclusión de saberes, temporalidad, disciplinariedad, positivismo, programación), que no alcanzamos a reconocerlos y desterrarlos de nuestras prácticas educativas. Igual al pez que nunca descubre la atmósfera y el aire que están encima del océano que lo cobija, también nosotros no reconocemos ni nos percatamos del cenal que representan muchos de esos mimetizados prototipos. Porque también nosotros fuimos condicionados (socializados) y profesionalizados bajo la evidente o disimulada acción de los prototipos educativos de la modernidad.

Muchas veces, nuestra aspiración y reclamo por nuestro alcanzar a ser es el resultado de los azares y contingencias de nuestras vidas (un fugaz encuentro en algún nivel educativo con un excelente y humano “maestro”, una circunstancial e impactante experiencia, un particular ambiente familiar o una especial espiritualidad), pero muy limitadas veces es el resultado de los objetivos profesionalizantes (performativos homogeneizante) de nuestros sistemas educativos. Apreciación que, en términos ontológicos y epistemológicos, aunque en otro contexto discursivo, sentimos también captada y expresada por Feyerabend (2001: 17) cuando señala:

Pues nosotros, a través de nuestros maestros, de nuestra situación profesional y del dilema general de una era científico-liberal, estamos entrenados para <<prestar oídos a la razón>> y solemos hacer automáticamente abstracción de los <<hechos externos>> concentrándonos en la lógica de la representación.

Desde nuestra narrativa y crítica, nuestra *thesis* pretende insistir en la ontológica, epistemológica y metodológica necesidad de avanzar hacia un imaginario social de educación que, desde la acción comprensiva y vitalista como “*dispositivo genealógico*” (Larrosa, 1995: 291-292), permita desatar procesos de subjetivación y búsqueda interior, estableciendo relaciones sensibles en los diversos ámbitos del vivir, ya sea con nosotros mismos, con otros seres humanos o con la naturaleza.

La presente narrativa no oculta ni intenta promover ideologías ni “terrenales intereses” políticos; de ser así, nacería traicionada en los principios de su propuesta. Sólo se trata de un humano compromiso, de un “apostolado”, desde el cual se intenta incentivar el sentimiento de percibirnos como seres inacabados, pero con inmensas posibilidades de construir-nos, alejados de toda performatividad disimulada, y donde la palabra, su lenguajeo y su proxemia, representen la manifestación de nuestro ser; apreciación que, en términos de concepción estética, podemos reforzar ayudados por Alzuru (2009: 13):

En esos desencuentros, en esas tensiones, en esos engranajes, en esos dislates, la magia se apodera, los lenguajes se trastocan y se escucha entonces la creación, el llanto, la alegría, los sueños, las tragedias, las utopías, de un alma que tiene una visión del mundo y de ella.

Es desde esta particular concepción acerca de la naturaleza inacabada de lo humano y la naturaleza compleja y contingente del plexo social que recursivamente la circunscribe y modela, que advertimos la búsqueda de sentido como “el punto de partida” a cualquier acto o acción social de formación desde una advocación comprensiva onto-fenomenológica y territorializada.

Quizás la condición abierta, indeterminada y contingente de este imaginario de educación se interprete como una debilidad pedagógica y se constituya en objeto de crítica, para quienes aspiran, desde un pensar

racionalista, a las formulaciones de propuestas o “soluciones” acabadas, normadas y evaluables bajo criterios de objetividad, performatividad, medición, reduccionismo y temporalidad. Pero para nosotros, los que me han ayudado a dar forma a mi narrativa, es en su sentido amplio de búsqueda de sentido, trascendencia, atemporalidad, proxemia, apertura y libertad, donde lo educativo se reviste de su principal fortaleza y humanismo. Siempre, *ad infinitum*, como aspiración humana, orientada a la producción de sentido en un proceso liberador de comprender, emprender y trascender.

La *educación situada*, desde su concepción de humanización y emancipación, ahora y siempre, se niega a ser determinada, acabada o enmarcada en su configuración, porque tememos a su cosificación o al maquillaje de la dominación. Ella, como naturaleza otra de formación, desde su condición atemporal, exige ser considerada como una promesa no alcanzada, no terminada, en concordancia con todos sus potenciales usuarios, que también son seres atemporales, inacabados, diversos y particulares, pero en el devenir con la ilusión primaria, auténtica y coincidente de lograr Ser uno solo en sus cabezas y en sus corazones. Es por su innegable concepción epistemológica en el conocimiento situado, azaroso e indeterminado de sus actores, que sus resultados se potencian en múltiples y desconocidos “puertos de arribo” que emergerán durante el proceso ontológico de la búsqueda de sentido,

Al estar basada en el conocimiento situado, la territorialidad, y el cuidado de sí, la educación situada nace, en su praxis, anclada a la primacía del saber fenomenológico y el pensar sensible. Procesos estos que se percibe deben estar sustentados en la tolerancia y la aceptación de las diferencias (alteridad) como criterios de inclusión y de racionalidad otra. Sus resultados nos remitirán, como un primer puerto de arribo, a un saber compartido y, por ende, a un conocimiento transdisciplinario, socialmente robusto y con posibilidades de transformar nuestra forma de ver-nos, sentir-nos, ver y sentir al mundo.

Definitivamente, hablamos de una “estética educativa” que se percibe en su configuración momentánea, libre e indeterminada, pero poderosa y posible en la existencial necesidad de encontrar-nos y comprender-nos en lo que aspiramos llegar a ser: Amos de nuestras vidas y verdaderos forjadores de nuestros destinos. Aquí, sólo hemos querido reclamar y proponer esa posibilidad.

Definitivamente, por encima de modelos educativos (incluso por el que aquí hemos abogado), por encima de currículum, pensa y contenidos programáticos, lo verdaderamente transformador y transcendental, en quien se aboca a enseñar, es propiciar en el que aprende un indeclinable deseo de apertura ontológica, de constante interpelación personal como resignificación y epifanía de una subjetividad emergente abocada a una manera “otra” de pensar, de ser consigo mismo, y estar con los otros y con el mundo. (Alzuru, 2009). Imaginario que siento también expresado en palabras de Bourdieu (Bourdieu, et al, 2008:308):

(...) la tarea más decisiva de la ciencia social, y por tanto de la enseñanza de la investigación en ciencias sociales, es establecer como norma fundamental... la conversión del pensamiento, la revolución de la mirada, la ruptura con lo preconstruido y con todo aquello que lo apuntala en el orden social -y en el orden científico-, se está condenado a la sospecha permanente de querer ejercer un magisterium profético y exigir una conversión personal.

Si lo comprendemos y nos comprometemos, quizás los docentes desarrollemos un tipo de práctica pedagógica más libre, menos prescriptiva y performativa. Diversos pueden ser los caminos a transitar, múltiples los obstáculos en el camino, e igualmente impredecibles los lugares a donde se pretende arribar. Lo que sí sabemos es que no serán peores lugares, si al menos, en el devenir, logramos comprender lo que nos encadena, y por ende, desde nuestro vitalismo, la promesa de un *inédito viable* en pos de un futuro vigoroso lleno de posibilidades y de auténtica realización personal.

En un compromiso ético y existencial con los argumentos aquí expuestos, se culmina el presente ensayo citando las palabras que del autor emergieron, el pasado 5 de diciembre del caótico año 2020, en la supuesta "celebración" venezolana del día del Profesor Universitario, hoy un Ser acosado por ingentes e inhumanas circunstancias. Se dijo y ahora se ratifica:

Quando en un acto de enseñanza a mi cargo, apuesto por la emancipación, la inclusión o la liberación del "otro", reconozco que estoy en el campo de todo lo posible e imposible. En ese humano empeño, todo puede llegar a ser... Puedo ganar batallas, muchas..., pero solo, jamás la guerra; porque será aquel a quien pretendo educar, el que tendrá la última palabra. Sólo suya será la definitiva acción en las circunstancias, y contingencias de su mundo de vida y actuación. ¡Alea iacta est!!! (Fermín, diciembre, 05 del 2020).

REFERENCIAS

- Alzuru, J. (2009). Boceto para una estética del vivir. Caracas: FACES-EBUCV.
- Ander Egg, E. (2003). Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. (Vol. 1-3). Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas.
- Baudrillard, J. (2012). Cultura y Simulacro. (trad. A. Vicens y P. Rovira). (10a ed.), Barcelona: Kairós.
- Bauman, Z. (2010). El arte de la vida. Recuperado de (<https://txemanotas.wordpress.com/2010/10/03/el-arte-de-la-vida-zigmunt-bauman/>)
- Bauman, Z. (2004). Modernidad líquida. (trad. M. Rosenberg y J. Arrambides) (1a ed. 3a reimp), Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Boff, L. (2015). Lo que necesita ser incluido en el proceso educativo - [Mensaje de Blog]. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=693>
- Bourdieu, P. (2010). Capital cultural, escuela y espacio social. (Comp. y trad. I. Jiménez) (2a ed.), Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P, Wacquant, L. (2008). Una invitación a la sociología reflexiva. (trad. Ariel Dilon). (2a ed.), Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bracho L. A. (2014). Michel Foucault y el cuidado de sí. Caracas-Venezuela: FACES-EBUCV.
- Capra, F. (2006). La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. (trad. D. Sempau). (6a ed.). Barcelona: Anagrama.
- Córdova, V. (1995). Hacia una sociología de lo vivido. Caracas: Tropykos, Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales UCV, Venezuela.
- Echeverría, R. (2011). Ética y coaching ontológico. Buenos Aires: Granica.
- Fermín, O. (2015). Crisis civilizacional, pseudocultura y educación: reflexión desde el discurso de F. Nietzsche, *Saber, Universidad de Oriente, Venezuela*, 27 (4). 635-650.
- Feyerabend, P. (2001). ¿Por qué no Platón? (trad. M^a. A. Albisu). (2a ed.) Madrid, España: Tecnos.
- Foucault M. (2009). El orden del discurso. (trad. A. González Troyano). México: Tusquets.
- Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión (trad. Aurelio Garzón del Camino). (2a ed. 2a. reimp). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). Pedagogía del oprimido (3a ed. 2a reimp). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lanz, R. (2005). Las palabras no son neutras: Glosario semiótico sobre la postmodernidad. Caracas: Monte Ávila; FACES-UCV.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. En J. Larrosa (Ed.) Escuela, Poder y Subjetivación (pp. 258-329). Madrid: la Piqueta.
- Lindón, A. (2002). La construcción social del territorio y los modos de vida en la periferia metropolitana. Territorios. Universidad de los Andes, Bogotá.

- López, M. (2003). *Pensamiento Crítico y Creatividad en el Aula*. (2a ed. 2a reimp.) México: Trillas.
- Lyotard, J-F. (2006) *La condición postmoderna*. (trad. M. A. Rato). (9a ed.) Madrid:- Cátedra.
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo*. (trad. M. Bertan). Buenos Aires: Paidós.
- Marante, C.N. (octubre-diciembre, 2019). Re-apropiación del mundo socio-cultural en la construcción de una nueva sensibilidad de desarrollo de un turismo local, *Turydes: Turismo y Desarrollo*, 27(12), 1-17.
- Maturana, H. (2008). *Emociones y lenguaje en educación y política* (10a ed.) Santiago de Chile: J.C. Sáez Editor.
- Méndez de Garagozzo, A. (2007). *La complejidad de los saberes haceres docentes desde la rutina a la cotidianidad: visiones del ser que construye el saber y el saber hacer*. Barquisimeto-Venezuela: UPEL-IPB.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, Reformar el pensamiento*. (trad. P. Mahler) (1a ed. 1a reimp.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas-Venezuela: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela.
- Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*. Quinta conferencia. (Trad. C. Manzano). Barcelona: Tusquets.
- S.S. Franciscus. (2013). *Exhortación Apostólica -Evangelii Gaudium*. Ciudad del Vaticano, Roma, Italia.
- S.S. Pablo VI. (1971). *Carta ap. Octogesima Adveniens* (14 mayo 1971), 23: AAS 63. Ciudad del Vaticano, Roma, Italia.
- Vasconcelos, J. (2009). *Discursos.1920-1950*. México: Trillas.
- Verón, E. (2003). *La semiosis social*. Barcelona,España: Gedisa.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría* (Tomo I-II). Barcelona, España: Anthropos.