

El papel de las miradas en educación desde lo territorial

Prof. Sandra Tejera

Prof Zoraya Orsi

Prof. Gabriela Machín.

2021

Aprender a pensar desde otro lugar, es el desafío al que la sociedad hoy se enfrenta. Comprender la educación de manera integral basada en competencias básicas determina posicionarse en un nuevo paradigma educativo.

El proceso de fragmentación del conocimiento se generó a partir de la modernidad y se potenció desde la segunda mitad del siglo XIX en adelante.

Ninguna ciencia particular puede ofrecer un modelo unificado para explicar el acontecer del mundo. Mirando la historia del pensamiento, hoy se puede decir que las teorías modernas generalizadoras del conocimiento han perdido fuerza .

Los cambios vertiginosos que se están viviendo, donde los viejos fundamentos gnoseológicos están cuestionados, evidencian el concepto de crisis llevan a la necesidad de visibilizar un concepto: crisis. Concepto que no solo conlleva a pensar la idea de incertidumbre, sino que impele a debatir sobre los fundamentos de las disciplinas, sobre la concepción del mundo. La crisis no determina que los viejos paradigmas hayan sido suplantados por otros, sino que ya no merecen la confianza total; en muchos casos resultaban obvios y transparentes, hoy dejan de ser certezas, entrando en el campo de la duda. (Najmanovich.2010:3).

La concepción representacionista promovida por el empirismo, el racionalismo, el positivismo, el realismo; hoy ha comenzado a perder fuerza. A partir de los años 70 la reflexión epistemológica comenzó a abandonar dicha concepción, emergiendo e imperando otro concepto: el cambio. Concepto que comporta una transformación, no solo a nivel socio- cultural, sino sobre todo en la construcción del conocimiento.

La transformación contemporánea del saber abarca más que un cambio de paradigma en una o varias disciplinas, una afección simultánea y conjunta de las múltiples

dimensiones que hacen al conocimiento. La epistemología positivista redujo lo multifacético, lo dinámico y lo contextualizado de la actividad del conocer hasta convertirla en un producto: el objeto del conocimiento; esto determina la concepción del conocimiento como una actividad individual, producto de la razón. Así, el mundo se representa como algo estático, donde los objetos son fijos, y el sujeto del conocimiento es un ser aislado. Pensar entonces su situación en relación al saber, sus posibilidades y desafíos, conlleva a generar una mirada capaz de ver diferentes aspectos, a poder diferenciar propuestas disciplinarias con un enfoque en red.

Hay que tener en cuenta como las tareas de enseñar y aprender han tomado formas diferentes según la concepción del mundo, configurándose relaciones que hacen en cierta medida a la transformación educativa. Las relaciones educativas permiten pensar de forma multidimensional los escenarios de acción para reflexionar desde un marco interdisciplinar articulando y distinguiendo diferentes puntos de vista, diversificando focos, dinámicas relacionales, atravesando saberes disciplinarios.

La modernidad impuso una visión simplificadora con una producción de conocimiento basado en la erradicación de las diferencias y la diversidad, la eliminación de la irregularidad y vaguedad, la extirpación de las impurezas. Un conocimiento que desacopla lo cognitivo de lo emocional, lo personal de lo grupal, la escuela de la sociedad, tomando cada una de las otras dimensiones como un objeto puro y aislado al que corresponde solo una mirada disciplinar propietaria del saber científico.

Los modelos positivistas que han sostenido la Educación suponen que el conocimiento es una colección de verdades divididas en disciplinas que pueden ser transmitidas una independiente de las otras. Aquí entra a cumplir un papel preponderante las diferentes formas de expresión que hacen a las relaciones interpersonales, relaciones que configuran el escenario educativo. En un escenario mecánico-disciplinario, el aula se ve como una máquina de estandarización, la idea de representación es la base central de la reproducción de conocimiento en la escuela moderna. La creencia que al conocer se crea una imagen interna de un mundo objetivo e independiente del sujeto cognoscente, es una postura que está en el centro de una estructuración moderna del espacio aula y del tiempo educativo, estableciendo que el conocimiento es una copia - mecánica - del mundo; con el objetivo de no infectar con sus posibles deformaciones la imagen canónica aceptada por el mundo (Najmanovich.2010: 11).

El espacio relacional ha estado embebido de lo disciplinar, el estilo comunicacional ha adoptado una forma radial, con el centro en el maestro y desde éste hacia los estudiantes, éstos han sido tratados - y aún persisten- como individuos uniformes, y no como sujetos sensibles y diferentes. La mirada del educador fue reforzando una educación con una perspectiva panóptica, los alumnos se fueron convirtiendo en individuos pasivos, como engranajes en un dispositivo mecánico permitiendo que obtengan su copia de un conocimiento legitimado.

La educación se volvió reproductiva y asubjetiva en un espacio que pretende ser neutro y personal, dándose la estandarización de las prácticas cognitivas a través de una enseñanza disciplinaria. Un espacio donde no hay interacción horizontal. Al presentarse los saberes fragmentados, las herramientas metodológicas se han convertido en sus propios fines, la escuela se mantiene aislada, generando fronteras, en un tiempo histórico caracterizado por la inmediatez del conocimiento, y la estimulación de lo multimediático. En este tiempo los comportamientos estáticos o cerrados muestran fisuras, erosiones, por las que atraviesan redes y dispositivos multidimensionales de interacción comenzando a emerger nuevas y complejas configuraciones.

Es así que hoy se piensa en saberes socialmente significativos y no en verdades universales. Aprender no es sinónimo de apropiación pasiva de esencias inmutables, sino de una actividad productiva y creativa en las que están involucradas todos los sujetos sociales que conviven en las instituciones, y que a su vez están en interacción con el medio ambiente en permanente transformación.

Los cambios epistemológicos son solo una vertiente de múltiples afluentes que impactan en la institución educativa promoviendo una profunda transformación donde se permite incluir el mundo en el aula y al aula en el mundo, creando nuevos saberes y prácticas. Una educación para un mundo que reconoce la emergencia de lo nuevo, que admite y valora la transformación.

Se plantea así la importancia de la interacción entre el sujeto y el mundo, interacción que lleva a entender que el conocimiento no está en nuestras cabezas, sino que es el resultado de dicha relación, por tanto, es claro que el conocimiento no es fijo, acabado, completo, ni tampoco un proceso abstracto, sino que ocurre en el espacio, y en un "entre". Así se comienzan a visibilizar problemas que no se presentan como objeto de estudio, sino como demandas complejas y difusas que dan lugar a prácticas sociales

marcadas de contradicciones, imbricadas con cuerpos conceptuales diversos.

El enfoque interdisciplinario evoca la idea de intercambio, de interacción entre diferentes disciplinas, que permite construir otras miradas sobre lo educativo.

Este campo de interacciones, es el que Bourdieu plantea como un constructo teórico que atraviesa los sentidos y las prácticas que se establecen en diferentes instancias de producción, pone en juego un capital específico como posición simbólica de una determinada manera de percibir y explicar la intersección de saberes. Este constructo es utilizado en el ámbito educativo para definir diversas cuestiones prospectiva y propositivamente. Este concepto es utilizado como una herramienta de análisis que permite entender la complejidad en el área de la educación y de la pedagogía permitiendo explicar y explicitar el rol de cada área. (Bourdieu.2005: 147)¹. Representa un espacio de interacción social permanente que funciona según reglas de organización e instancias de legitimación y/o jerarquía social.

El campo es un espacio de lucha entre actores y el equilibrio está condicionado a los estadios de poder que ocupa cada uno de ellos. Es un ámbito donde se generan reglas, hábitos y se construyen miradas . En él se entrecruzan doctrinas y sistemas, la multiplicidad de soluciones o alternativas no vienen de un ámbito exclusivo, sino de la intersección con otros.

Los saberes provenientes de la intersección de campos disciplinares, pueden convertirse en un corpus teórico propio del campo educativo. El campo pedagógico es subsidiario de las producciones y de los desarrollos establecidos y producidos en distintos contextos del saber.

Dada la complejidad del campo pedagógico y su constitución, es que se puede definir como un campo interdisciplinario. Éste constituye una necesidad de abordaje de una problemática compleja que es imposible comprender bajo la perspectiva de una única

¹ Pensar en términos de campo es pensar relacionamente, requiere para Bourdieu una conversión total de la visión habitual del mundo social que sólo se atiene a las cosas visibles: el individuo, al que estamos unidos por una especie de interés ideológico primordial; el grupo, que sólo en apariencia se define únicamente por las relaciones temporarias o duraderas, formales o informales, entre sus miembros; y relaciones, incluso, entendidas como interacciones, esto es, como conexiones intersubjetivas, realmente activadas. la noción de campo presupone una ruptura con la representación realista que nos lleva a reducir el efecto del ambiente al efecto de la acción directa en tanto que actualizado durante una interacción. (Bourdieu y Wacquant.2005: 149)

disciplina. Posibilita construir, transformar y cambiar la formación disciplinar, dando a la pedagogía la oportunidad de abordar los saberes desde múltiples aspectos.

Dicho abordaje parte de la necesidad de reorganizar el pensamiento. Durante mucho tiempo el conocimiento científico tuvo por objetivo disipar la complejidad de los fenómenos, con el fin de hacer visible un orden simple como se ha mencionado anteriormente. Pero si este proceso mutila la realidad de los fenómenos que debe dar cuenta, la complejidad posibilita la integración de pensar en una tensión permanente.

La reflexión sobre el conocimiento, entendido en sus diversas formas, genera la necesidad de una búsqueda de la verdad en cuanto a que el hombre se enfrenta con el conocimiento desde el conocimiento mismo, teniendo en cuenta la representación misma pero también el posicionamiento del saber. Se genera así la necesidad de reflexionar sobre los mecanismos, métodos y procesos en el que se elabora o emerge el conocimiento.

Este proceso de búsqueda de la verdad enfrenta en primer lugar al sujeto a sí mismo, teniendo que clarificar qué significa ser sujeto. Es una mezcla de autonomía, de libertad, y de heteronomía generando una conciencia de la multidimensionalidad que lo lleva a la idea de que toda visión unidimensional, es pobre. Surge así la necesidad de las relaciones, de las intersecciones con otros saberes y dimensiones, identificando la complejidad con la completitud.

El pensamiento complejo le permite al sujeto interpelar la realidad, dicho proceso se apoya en los principios, soportes importantes para pensar la interdisciplinariedad en la formación docente. El principio dialógico permite dar cuenta de la oscilación entre el orden y el desorden, pensar en la organización y en el desarrollo, dando cuenta de la autoorganización. Aquí emana el otro principio, el recursivo, esta idea rompe con la linealidad. El proceso recursivo se liga al hologramático (tercer principio), idea que trasciende al reduccionismo y al holismo, inmovilizando lo lineal.

Es así que uno de los aportes más preponderante de las teorías epistémicas al trabajo interdisciplinario pensando en la formación docente, está dado por la ruptura dicotómica entre el sujeto y el objeto de conocimiento donde se inscribe el problema gnoseológico como problema de comprensión, autoorganización y reflexividad.

El sujeto ha comenzado a comprender el mundo en términos de sistemas dinámicos, donde las interacciones entre los constituyentes de los sistemas y su entorno resultan tan

importantes como el análisis de los componentes mismos. Por eso se hace necesaria una epistemología que dé cuenta de sí misma, que sea responsable a lo interno del sujeto. El asunto de la complejidad no es solo externo, es simultáneamente interno; implica un sujeto que conoce desde ciertas condiciones contextuales y carece de sentido o valor fuera de esto.

Este es un planteo radical del problema de la relación entre conocimiento y valor que debemos considerar. El conocimiento es conocimiento en la medida en que el sujeto le atribuye algún valor. Entonces, la realidad es una realidad en actividad donde el sujeto construye su experiencia de la realidad a través de representaciones simbólicas. Dicho en términos de Bachelard: “Nada está dado, todo es construido”. El ideal de racionalidad clásico pensó el sujeto como entidad absoluta y trascendental separada del objeto. Los desarrollos de la dialéctica y el enfoque sociocultural de la ciencia y el conocimiento lo pensaron como sujeto relativo y concreto, histórico y social.

El paradigma de complejidad emergente lo ha comenzado a pensar como ente reflexivo que da cuenta de sí. Arroja luz sobre el problema de los condicionamientos sociales de la ciencia, más allá de la constatación de condiciones sociales específicas hace posible la elaboración de una comprensión de las formas culturales que condicionan el pensamiento científico. Se afirma la primacía no del sujeto, sino del contexto intersubjetivo en la relación cognoscitiva - educativa.

De aquí la importancia de pensar en las relaciones rizomáticas a la hora de la intersección de saberes, desde una óptica horizontal. La horizontalidad determina relaciones oscilantes entre intensidades en donde la inmanencia produce la aparición del deseo; así las relaciones de horizontalidad se hacen más complejas cuando aparece las relaciones de potencia molecular ², en relación al poder molar ³.

Desde las relaciones horizontales se puede propiciar una alternativa en la formación docente, donde la relación educativa no se gesta a partir de jerarquías preestablecidas, sino que hay un orden dado por una nueva forma de concebir el conocimiento, las relaciones, así como también al sujeto mismo. Se piensa desde otro lugar los vínculos,

² constituyen su trama y su lazo de un modo vivo en función del entrelazamiento colectivo de contornos cambiantes y de praxis rebeldes a las variantes sociológicas que la jerarquizan (Guatari. La revolución Molecular. Ed. Errata Nature. 2017)

³ tiene por función jerarquizar, encuadrar el tejido social (Idem)

desde la mirada de lo diverso, reconociendo el dinamismo, la fluidez y la posibilidad de una reconfiguración en pos de una autoorganización.

Los enfoques complejos se caracterizan por pensar en términos de interacciones no lineales, dando la posibilidad de salir del círculo vicioso y habilitar un pensamiento fluido, capaz de adaptar diversas configuraciones sin llegar a la rigidez del cristal y sin desvanecerse. (Najmanovich.2011:153). El conocimiento se entiende como actividad ya que surge de la interacción multidisciplinar de un encuentro mediado. La forma de red al tener una geometría variable en función de conexión/inconexión, se presenta como la forma más adecuada para pensar la multiplicidad de configuración que se producen en y a través de los intercambios. La red como configuración y organización desde los enfoques dinámicos conecta de múltiples formas los que las dicotomías clásicas habían escindido y petrificado (el objeto, el cuerpo, la estructura) o evaporado (el sujeto, el significado, los vínculos). El pensamiento dinámico no es monista, ni dualista, es interactivo, lo que permite construir categorías como: “ser en el devenir”, “sujeto entramado”. (Najmanovich. 2011:157). Estas categorías instalan la apertura a la diversidad no conllevando a un relativismo vacío, sino que abre las puertas a una afirmación responsable.

Del entramado relacional, emerge la multiplicidad de este, visibilizándose la existencia de diversas intensidades conectadas en líneas de articulación bajo diferentes formas de abordaje. Nace así el rizoma, como el proceso de trasmutación relacional donde se pone en juego regímenes de signos muy distintos que caracterizan el paradigma actual.

Lo uno y lo otro en la relación rizomática opera como totalidades significantes. Las líneas de articulación concentran las diversas intensidades; la segmentariedad entre bloques significativos diferentes son atravesados por algún sentido compartido y por estratos o conformaciones sedentarias como opuestos al movimiento, a la nómada, estratos que constituyen la materialidad significativa. Se genera así la territorialidad, como ese espacio en la que se producen los movimientos del pensamiento, la circulación de las intensidades deseantes y los impulsos. Es el soporte formal que configura el sentido y posibilita el acontecimiento. El agenciamiento opera sobre lo real. Cada disciplina delimita el territorio, no obstante, existe pasajes de un territorio al otro que se convierten en líneas de fuga, produciendo la desterritorialización.

Estas miradas sobre la construcción del sujeto, invita a pensar la necesidad del rediseño de los dispositivos teóricos y metodológicos desarrollados respecto a la comunicación, representan una apuesta interpretativa de la semiosis social entendida como una trama-tejido múltiple que finalmente puede visualizarse como un nudo semiótico dentro del rizoma o mapa inacabado de una cultura en desarrollo. Se trata, en definitiva, de una posibilidad comprensiva que cambia la lente positivista por otra expresada en el proyecto epistemológico emergente y que incluye la espontaneidad de la vida cotidiana - como un conjunto de actividades significativas para la explicación - y la comprensión de las acciones humanas reconociendo en el referente la experiencia. La creatividad puesta en marcha mediante la activación de múltiples lógicas articuladas va más allá de un canon gnoseológico, vinculándose al proyecto existencial de todo individuo, sociedad y cultura.

En una formación arbórea podría decirse que quedan atrapados y sometidos como copistas en un territorio opresor, sin salidas novedosas ni aperturas inéditas no codificadas; el devenir rizomático es ejercicio de libertad. El principio de heterogeneidad como parte de una formación rizomática se opone a la formación que, orientada teleológicamente a la hegemonía, anula diversidades e identifica igualdad con mismidad.

La formación rizomática fomenta la multiplicidad y el deseo de búsqueda que es siempre dinámico, así escapa del sedentarismo de la copia. No se busca réplicas, la responsabilidad que se presenta en el registro de las transformaciones que la formación provoca es un valor moral que surge de una decisión del docente ante el conflicto entre pluriversidad y hegemonía.

La formación en clave rizomática apunta a la heterogeneidad expresada como libertad de los estudiantes. La formación es transformación y la sensibilidad pedagógica implica alentar la metamorfosis, la libertad es immanente a la condición rizomática de la formación. El encuentro que se experimenta convierte cada clase en un acontecimiento que es efectuación de actos donde se piensa, se siente, se acciona. Este acontecimiento favorece la producción de sentido, y combate el vaciamiento de la palabra que produce un borramiento del nexo palabra-sentido-significado-acto. La producción de sentido fecunda la convivencia y la transición hacia afectos activos.

La participación en la creación de significado y la producción de sentido va en la línea de una autonomía que no es el individualismo propio de las sociedades contemporáneas

donde se aísla al sujeto y lo encapsulan en una parcela egocéntrica manteniéndolo en la apatía política y en el desinterés por los asuntos comunes.

En sentido epistemológico la formación rizomática se aleja de la metáfora arbórea, ya que permite comprender el valor pedagógico de las conexiones entre campos del saber. Este entramado amplía los horizontes de crítica porque no encorseta el pensamiento, las relaciones interdisciplinarias entre diversas perspectivas críticas se interceptan - en la clase - como acontecimiento discursivo que provoca la apertura, permite la novedad, provoca dispersiones que rupturizan los límites de la hegemonía del sentido. Los estudiantes al trabajar interdisciplinariamente se mueven rizomáticamente, no crecen como ramas de un mismo árbol, se liberan de patrones establecidos, participan en la producción de sentido. Así se evita la clausura de significado que en un sistema social opera mediante una aceptación acrítica de lo dado de antemano. Los sujetos se adaptan a lo instituido sin darse cuenta de la existencia de posibilidades de transformación que están fuera de ese sistema. La producción de sentido favorecida en el acontecimiento de este proceso de formación, determina una ruptura de esta clausura, el estudiante no está alentado a adaptarse a las significaciones instituidas por el saber, así se empodera como creador de significaciones instituyentes, por lo tanto, como sujeto político.

Hacer lugar a la complejidad en nuestro pensamiento y accionar implica no solo una posición epistemológica, sino también una actitud ética basada en la aceptación de nuestra responsabilidad como productores de conocimiento y las limitaciones que toda perspectiva tiene.

La transformación educativa es un proceso cuya globalidad es la resultante de las acciones locales que ponen en juego una multiplicidad de problemáticas. La transformación educativa sigue su curso, allá que las reformas fracasen, porque inevitablemente en el día a día, en los territorios, se generan el enseñar y el aprender potenciando las comunidades educativas.

Hoy la escuela requiere de educadores que reconozcan e identifiquen miradas exploratorias y de auto observación. En base a múltiples desafíos y oportunidades, desarrollar capacidades, acciones, procesos, que contribuyan a una práctica libertaria.

Bibliografía.

- Bourdieu P. (2007). El sentido práctico. Argentina. Siglo XXI.
- Bourdieu y Wacquant. (2005). Una invitación a la sociología reflexiva. Argentina. Biblos.
- Camaño C. Comp. (2015). En busca de una docencia para nuestro tiempo. Uruguay. Grupo Magro.
- Deleuze y Guatari (2002). Mil mesetas. España. PreTextos.
- Delgado C. (2011). Hacia un nuevo saber. Cuba. Acuario.
- Diaz A. Comp. (2014). Epistemología y Educación. Uruguay. Espacio Interdisciplinario, UDELAR.
- Diaz E. (2007). Entre la tecnociencia y el deseo. Argentina. Biblos.
- Edelstein G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Argentina. Paidós
- Freire y Antunez. (2013). Por una pedagogía de la pregunta. Argentina. Siglo XXI
- Fulan y Pasillas. (1993). Perfiles Educativos. México. UNAM.
- Guattari F. (2013). Líneas de Fuga. Argentina. Cactus

- Guatari F. (2017). la Revolución Molecular. España. Errata Naturae
- Habermas y Foucault. (1988). Modernidad y Posmodernidad. México. Siglo XXI.
- Morin E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. España. Gedisa.
- Morin E. (2003). La mente bien ordenada. España. Seix Barral.
- Najmanovich. D. (2008). Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y el pensamiento complejo. Argentina. Biblios.
- Najmanovich D. (2011). El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras de la Mutación. Argentina. Biblios.
- Rebellato J. (2009). Miradas al Pensamiento Complejo. Uruguay. MFAL – CEAAL.
- Zabala A. (2005). Enfoque globalizador y pensamiento complejo. España. Grao



Este documento está licenciado bajo una Licencia Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0. Se permite copiar, redistribuir, remezclar, transformar y construir a partir del material, siempre que se reconozca adecuadamente la autoría, no se utilice con fines comerciales y las obras derivadas se distribuyan bajo la misma licencia.
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.es>

