

Exigencias epistemológicas y metodológicas para una docencia futura

Epistemological and methodological demands for a future teaching

Esther Díaz
esther.diaz@netex.com.ar

Resumen: En el presente ensayo se ofrecen algunas posibilidades metodológicas no tradicionales, que pueden operar como categorías de análisis para abordar la compleja trama de relaciones que nos presenta una docencia futura. Se parte de la idea de que la formación docente debería funcionar como acompañante de los problemas a estudiar y no como molde al que los problemas deberían ajustarse. Se argumenta que la docencia debe capacitarse para inventar nuevos abordajes y no para repetir fórmulas gastadas, aunque en esta propuesta no se descartan las metodologías vigentes. Se aspira a una convivencia teórico-práctica entre herencia e innovación. El ensayo discute que la formación docente debería funcionar como una caja de herramientas y no como receta universal; pues ya no se trata de moldear a los alumnos siguiendo normas preestablecidas, sino de modular las enseñanzas en función de los cambios tecnológicos, culturales, económicos y sociales. Para tal fin se elaboran procedimientos de abordajes investigativos que se modulen al ritmo de los procesos estudiados, tales como la arqueología, la genealogía, las estructuras disipativas y el concepto metodológico de rizoma.

Palabras clave: formación docente, metodología para la formación docente, genealogía, rizoma.

Abstract: The essay presents some nontraditional methodological possibilities, which can operate as categories of analysis to address the complex web of relationships that constitute a future teaching. It starts from the idea that teacher training should work as a companion to study problems rather than as a template to which the problems should be adjusted. It argues that teaching should become able to invent new approaches instead of repeating worn formulas, but this proposal does not rule out current methodologies. The paper aims at a theoretical and practical coexistence between inheritance and innovation. It argues that teacher education should function as a toolbox rather than as universal recipe, since the point is not to try to mold students following predetermined rules, but to modulate teaching in terms of technological, cultural, economic and social changes. To this end, it discusses procedures of research approaches that are modulated in the rhythm of the studied processes, such as archeology, genealogy, dissipative structures and the methodological concept of rhizome.

Key words: teacher training, methodology for teacher training, genealogy, rhizome.

La actividad docente en la era del control

Adquiere la forma de una serpiente. Se acomoda a las diferentes superficies del territorio. Acecha a su presa disimulada en un rincón y posee la ductilidad de la luz. Se trata de la cámara de seguridad, una de las más recientes innovaciones del mobiliario urbano. En sus inicios la cámara fotográfica era fija, había que amoldarse a ella. No hablar, no moverse y casi ni respirar para que se produjera el milagro de la reproducción. El fotografiado tenía que avenirse a la morfología de la cámara. Pero apareció la imagen movimiento que no exige inmovilidad para el visor ni para los cuerpos cuyas imágenes registra. La cámara de seguridad se mueve al ritmo del objeto capturado. La vigilancia a nivel humano necesitaba normalizaciones acordes a un capitalismo de producción, en el que la escuela era un molde al que había que adaptarse. Esa sociedad disciplinaria, basada en la vigilancia, se regía por los ideales de la Ilustración, exigía *normalizarse*. Por ejemplo, el alumno debía permanecer inmóvil, no podía deambular por el aula ni ponerse de pie sin permiso. El aula lo constreñía a estar dentro de un lugar cerrado como el agujero de un topo. En la sociedad disciplinaria, el salón de clase operaba como un molde, una especie de encierro, en el que el docente funcionaba como un topo que “moldeaba” a los estudiantes según las dimensiones docentes de su clase-cueva.

En cambio, en las actuales sociedades de control, la docencia se pone en movimiento, es múltiple y simultánea. Para cada persona el aprendizaje dura lo que dura su vida. Vivimos aprendiendo. En lo social, la enseñanza continúa para siempre, vivimos enseñando. Nunca terminamos de formarnos. A partir de mediados del siglo XX se tiende

a lo contrario de los moldes educativos. Ahora la docencia se modula al ritmo de los acontecimientos, de las necesidades, de las novedades. Se desplaza de manera ondulatoria. La educación se desarrolla serpenteando sobre los multifacéticos cambios tecnológicos, sociales, culturales, históricos. En las sociedades de control, se impone la modulación en lugar del molde. La formación docente debería sumergirse en las olas de la realidad y deslizarse por ellas como un delfín. Actualmente debemos pensar en un docente delfín que sepa modularse, jugar con los cambios, aceptar el devenir.

Por un lado, hay que renovar continuamente los contenidos de estudio y, por otro, se impone una formación docente a tiempo completo. A diferencia de la vigilancia moderna que se limitaba a lugares cerrados: escuela, fábrica, taller, cárcel; el control contemporáneo se ejerce colocando a las personas en “vidrieras” y detectándolas incluso a cielo abierto: aulas con paredes transparentes, cámaras de seguridad, radares, seguimiento satelital y aplicaciones nanotecnológicas que amenazan con convertirse en el paroxismo del control. Lo infinitamente pequeño al servicio de las más extensas redes de control jamás conocidas, las redes informáticas. Baste como ejemplo el hecho de que en los países centrales se están construyendo gigantescos sistemas de seguridad para controlar incluso a las redes sociales (Facebook, Google, Hi5, YouTube, Twitter, entre otras).

El control a nivel tecnológico produce formas adecuadas a un capitalismo virtual sostenido por burbujas financieras, donde las cámaras de seguridad se modulan no para perseguir a especuladores y corruptos, sino para criminalizar a quienes se cayeron del sistema (pobres, minorías raciales o sexuales, iletrados, indocumentados).

En función de estas realidades, todos los pronósticos indican que la docencia es y seguirá siendo, cada vez más, la rectora de la vida.

Una sociedad moduladora, como la nuestra, necesita docentes cuyos métodos y recursos se movilen al ritmo de los constantes cambios cognoscitivos y tecnológicos que atraviesan todas las instancias existenciales.

En la presente reflexión se ofrecen algunas posibilidades metodológicas no tradicionales, que pueden operar como categorías de análisis para abordar la compleja trama de relaciones que nos presenta una docencia futura. Se parte de la idea de que la formación docente debería funcionar como acompañante de los problemas a estudiar y no como molde al que los problemas deberían ajustarse. La docencia debe capacitarse para inventar nuevos abordajes y no para repetir fórmulas gastadas, aunque en esta propuesta no se descartan las metodologías vigentes. Se aspira a una convivencia teórico-práctica entre herencia e innovación. Considero que la formación docente debería funcionar como una caja de herramientas y no como receta universal; pues ya no se trata de moldear a los alumnos siguiendo normas preestablecidas, sino de modular las enseñanzas en función de los cambios tecnológicos, culturales, económicos y sociales.

Formación docente: ¿caja de herramientas o formulario de recetas?

Los debates sobre instrumentación de técnicas y estrategias, es decir, de métodos docentes, no siempre explicitan los supuestos epistemológicos sobre los que se sustentan. Sin embargo no existen métodos sin teorías; aunque paradójicamente cuando no se explicitan los supuestos de los que surgen los métodos es cuando más fuertemente

los sostiene una teoría. Un marco teórico interiorizado y escatimado termina por imponer cierta metodología como natural, legítima y única. Se produce así un pragmatismo metodológico-docente que responde a un exceso y a una ausencia. Exceso de instrumentalidad y ausencia de explicitación conceptual. Abuso en la búsqueda de eficiencia técnica y carencia de explicitaciones que avalen teórica y éticamente los diagramas de investigación. Esta carga de positividad suele venir acompañada de negación de la incidencia de elementos subjetivos y sociales en el objeto estudiado. Sin embargo no existe investigación que no esté atravesada por subjetividades, deseos y poderes; es decir, por valores éticos y estéticos, además de los cognoscitivos.

Considero que una formación docente responsable debe tener la flexibilidad teórico-metodológica suficiente como para modularse según las diferentes y múltiples circunstancias que se producen en la interacción docente-alumno-institución-comunidad. No se trata de negar el pasado sino de re-significarlo. No se trata de leer el porvenir pero sí de producir diagnósticos a futuro, es decir, pronósticos, que operen como guías para la vida. Un camino posible para lograr ese empeño es aplicar una sospecha epistemológica. Poner todo en tela de juicio, preguntarse por la pertinencia de los métodos heredados y desconfiar de las fórmulas impuestas. Una buena manera de comenzar a ejecutar esta sospecha es preguntarse por el propio discurso docente y estar abierto a nuevas herramientas de análisis.

Discursos y métodos modulables

La gramática no es inocente. Es por ello que resulta fértil para la implementación de métodos idóneos

producir una deconstrucción del lenguaje científico. Se trata de sospechar acerca de que el lenguaje refleje lo real. ¿De dónde le provendría al lenguaje la capacidad de aprehender la realidad?, ¿de la pulsión inconsciente que lo moviliza?, ¿de su condición simbólica?, ¿de su componente estético?, pues toda palabra, aun la científica, es una metáfora para referirse a algo que no es ella. Una palabra es una creación estética que en la educación y en la ciencia ha devenido conocimiento. El conocimiento científico es una metáfora de la realidad. El lenguaje no tiene posibilidad de replicar la realidad, simplemente la alude a partir de convenciones. Y, como toda expresión lingüística es susceptible de ser reducida a sus elementos constitutivos, el educador puede analizar la textura de los discursos docentes.

Tanto los métodos docentes como los científicos necesitan del lenguaje para configurarse y desarrollar sus objetivos. Los métodos y sus discursos tendrían que perseguir las diferentes manifestaciones de lo estudiado, modularse en función de ellas. Pero el discurso metodológico—como cualquier discurso—también se construye con tropos, con metáforas. Esto es, con figuras retóricas que refieren a objetos y a relaciones. ¿Acaso los signos no son figuras, es decir, tropos, metáforas o representaciones mentales codificadas?, ¿acaso no hay una figuración mental (es decir, no material) tanto cuando se califica como cuando se cuantifica? ¿Qué realidad poseen, más allá de los acuerdos establecidos, los signos: ‘2’, ‘A=A’, ‘x’, o ‘@’? ¿Se ha analizado suficientemente la retórica de los formalismos? En la génesis del lenguaje operan fuerzas estratégicas y estéticas. Pero esas fuerzas no son privativas del lenguaje poético o político sino transversales a los diferentes regímenes de discursos.

Los tropos o metáforas suelen estudiarse como “adornos” del lenguaje, pero ¿son decorativos o constitutivos?, ¿existe lenguaje que no esté formado por tropos?, ¿hay algún término que no sea metáfora (o metonimia, o sinécdoque)? Entre las palabras con sentido, ¿algunas son legítimas y otras simulacros?, ¿unas se corresponden con la realidad y otras son ficciones estéticas? Si las palabras realmente coincidieran con la realidad existiría un solo idioma y una sola lógica que lo sustente.

Pensemos ahora en un tipo de lógica particular: la que sostiene el método docente “cientificista” o positivista. La función de esa lógica lineal es categorizar, objetivar y generalizar. Pero, ¿cómo lo logra? Deduciendo de una observación lo que se considera esencial de las cosas, totalizando desde una parte, tomando los efectos por las causas, simplificando lo complejo, abstrayendo lo concreto. El conocimiento se funda en inversiones sustitutivas. El conocimiento es una síntesis humana de una realidad que nos supera. No existe un lenguaje natural, pero ninguno está tan sujeto a convenciones como el de la ciencia y, por consiguiente, como el de la docencia.

Encontrar grietas en el discurso lleva al quiebre de la ilusión de un lenguaje único y objetivo. Lo cual no quiere decir que el mundo no se pueda explicar de un modo adecuado. Por supuesto que se puede coincidir en la explicación de la realidad y si esa coincidencia obtiene consenso social, es decir, poder, pasa a formar parte del saber, esto es, del dominio docente. También se pueden contrastar las proposiciones con la experiencia y pueden coincidir, pero no porque concuerden realmente, sino porque cumplen con las reglas establecidas para que una contrastación sea considerada exitosa.

El conocimiento obviamente se expresa mediante el lenguaje. Pero por debajo de la actividad

conscientemente lingüística está la actividad inconsciente del lenguaje. Demasiado compleja para ser obra de un individuo, pero demasiado compacta como para ser obra de una multitud. Ahí el lenguaje muestra su raigambre relacional e histórica. La deconstrucción de una herramienta indispensable del docente –el lenguaje– forma parte de una propedéutica a los métodos de la enseñanza y el aprendizaje. Deconstruir el lenguaje puede colaborar a la explicitación de los supuestos que manejamos como base del conocimiento que transmitimos en las aulas.

El análisis de un microorganismo, por ejemplo, no se puede hacer dejando de lado el consenso científico que lo determinó como entidad factible de ser estudiada. Pero al mismo tiempo se debe poner entre paréntesis ese consenso para pensar nuevos procedimientos de acceso a los problemas. Pues la realidad siempre es un texto con posibilidades de ser leído. Una bacteria, una sociedad o una catástrofe cuando son asumidas por la investigación científica y divulgadas por la actividad docente se convierten en textos. En consecuencia es válido preguntarse cómo se logra una lectura fecunda de este texto que es la realidad.

Una respuesta posible es pensar que el docente que desea ser sólido es similar al juez que desea ser justo. Si un juez desea ser justo no puede contentarse con aplicar la ley, debe reinventarla, ejercer jurisprudencia. No utilizará la ley como si se tratara de un libreto inmodificable. Debe tomar decisiones en cada oportunidad. Y así como la justicia no puede reducirse a un cálculo de sanciones, castigos o recompensas, la formación docente no puede limitarse a calificar, calcular y replicar fórmulas establecidas. Eso sería como echar vino nuevo en odres viejos. Los contenidos docentes, como las leyes, se construyen y se interpretan al vaivén

del saber y del poder. Y las estrategias de la práctica de la enseñanza, como el accionar legal, pueden apelar a métodos que posibiliten ser repensados desmontando los andamiajes metodológicos, deconstruyendo supuestos, desarrollando programas regionales y analizando el uso social que se le dará a los productos de los conocimientos y habilidades impartidos. Hay que deconstruir las reglas vigentes para construir nuevos desafíos para una docencia futura.

¿Método único o pluralismo metodológico?

Una posibilidad para una docencia futura sería operar con categorías de análisis arqueológicas y genealógicas. Los procedimientos arqueológicos indagan sobre las condiciones simbólicas (ideas, conceptos, palabras) que posibilitaron el objeto que se está estudiando, construyendo, transmitiendo. Y analizan asimismo las reglas de formación de los enunciados y sus efectos de verdad. La arqueología filosófica, en este caso, trata del saber qué debe manejar el docente y qué debe reconstruir cada vez con sus alumnos.

Los métodos genealógicos, por su parte, analizan las relaciones de poder que inciden en las agendas, en los planes de estudio, en los programas educativos y en la relación docente-alumno. Se trata del poder que opera en todo dispositivo social y la formación docente es un dispositivo social. Sería deseable que ese poder no se torne coercitivo, porque los estudiantes resisten aquellos contenidos docentes desactualizados respecto de la época que nos ha tocado vivir. Además, la resistencia a los contenidos que violentan la realidad no solo puede provenir de los humanos, sino también de las fuerzas naturales.

Como mínimo pero revelador ejemplo se puede aludir a las fuerzas que las rosas –como especie botánica– le oponen a las manipulaciones genéticas que pretenden construir rosas de color azul (uno de los pocos colores que la naturaleza le negó a esas flores). Hace varios años que algunos genetistas ejercen violencia sobre diferentes tipos de rosas tratando de colonizar sus tonos naturales. Llovieron dólares para regar esas investigaciones, pero la rosa resistió, no quiso ser de color azul. La invasión tecnológica logró por fin una flor de color entre violeta y lila. No obstante, los tecnocientíficos presentan esa flor genéticamente modificada, que les quedó de color violeta liláceo, como “la rosa azul”. Así pues, ya que no lograron doblegar a la flor convirtiéndola en azul, doblegaron su nombre denominándola “azul”, a pesar de que es evidente que no es azul.

Ilya Prigogine (1983) diría que esos investigadores “no escucharon a la naturaleza”. Es también Prigogine quien considera que se pueden esperar nuevos equilibrios surgidos de situaciones impredecibles. Llega a esta conclusión a partir de sus estudios sobre las estructuras disipativas. Se trata de sistemas altamente inestables en los que la conducta imprevisible de un elemento del conjunto puede conducir a una reestructuración armónica, a un nuevo orden. Estos sistemas de reintegración de fuerzas se producen en áreas estudiadas por la física, la química, la informática, la biología y las ciencias sociales, entre otras.

Las estructuras disipativas abren posibilidades de nuevas lecturas sobre diferentes campos de la investigación en docencia y pueden operar como categorías de análisis que se modulan serpenteando entre los meandros de su objeto de estudio. Pues en cualquier proceso es factible enfrentar situaciones que amenazan

con ser caóticas. En un mundo convulsionado por los cambios, también la cuestión docente-metodológica ha entrado en crisis. Hemos arribado al fin de las certidumbres. Sabemos que la naturaleza y el ser humano distan mucho de ser previsible. Pero ello no impide construir teorías e instrumentar prácticas para comprender y construir conocimientos. Estamos en el umbral de un nuevo capítulo de la historia de la investigación en el campo docente.

Modulación rizomática

Otra manera de expandir (en lugar de reducir), de modular (en vez de moldear) desde la formación docente es considerar el devenir de lo real como un rizoma. La concepción heredada en filosofía de la ciencia concibe al objeto de investigación aislado del resto de la realidad. Y piensa la realidad mediante la metáfora de un gran árbol sostenido por una raíz pivotante, por un principio único, tales como motor inmóvil, sustancia o Dios. También hay teorías con metáforas de raíces dicotómicas; son aquellas que atraviesan la historia de Occidente; algunas de ellas son la realidad platónica dividida en mundo de las ideas y mundo de las apariencias; o el hombre judeocristiano como una duplicidad de cuerpo y alma, o el sujeto del psicoanálisis como una entidad escindida, como un sujeto barrado. Dice Lacan (1985) “Pienso donde no soy y soy donde no pienso”. En estas concepciones dualistas, la multiplicidad de lo real es reducida y simplificada. Se trata de una lógica lineal.

El diagrama de investigación no lineal, en cambio, construye mapas (no calcos) de los acontecimientos, asume que todo conocimiento es una interpretación (como el mapa lo es del territorio). Una interpretación validada socialmente. Al asumir la

investigación no lineal, la metáfora de la realidad puede asemejarse a un rizoma con su devenir caótico y vinculante. Un rizoma es un tallo subterráneo que se expande sosteniendo diferentes plantas unidas por el mismo tallo (Deleuze y Guattari, 1994). A un rizoma se entra por cualquier parte y si sufre una crisis, un corte, una agresión, no necesariamente se obtiene la muerte de las plantas; estas se siguen reproduciendo. La caña de azúcar es rizomática, así como la gramilla y los helechos; en este caso, se trata de rizomas vegetales. Hay rizomas animales, como el que forman las ratas cuando huyen en tropel: se chocan, se caen, se vuelven a levantar, avanzan masivamente, constituyen multiplicidad sin perder su cohesión grupal. Hay rizomas urbanísticos, como las favelas y ciertas ciudades de Holanda, atravesadas por ríos y canales. Hay rizomas minerales, y sobre todo hay rizomas mixtos.

Mi propuesta es que, en lugar de pensar la formación docente sostenida por un principio único (por ejemplo, la ciencia) o por un principio doble (el humano dividido en cuerpo y alma), pensar la realidad como una multiplicidad, que surge de una fuente nutricia común. Por ejemplo, el rizoma que circula por profesores, alumnos, institución, trabajo, sociedad, política. Cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro punto. A diferencia del árbol y la raíz que siempre fijan un orden prestablecido, el rizoma concatena eslabones biológicos, políticos, económicos, sexuales, urbanísticos, intelectuales, artísticos, cognoscitivos. Entre nosotros, atravesando este salón como una máquina abstracta, está circulando, en estos momentos, algo del orden del rizoma.

Los significantes docentes tradicionales intentaban codificar el mundo mientras el devenir material de ese

mundo no se deja codificar, más bien *captura códigos*. La orquídea, por ejemplo, adquiere forma de avispa hembra atrayendo a la avispa macho que, al posarse en su superficie, se impregna de polen que esparcirá luego en otras orquídeas fecundándolas. Parecería que la flor imitó a la avispa, pero en realidad le capturó el código y aumentó su valencia: *devino avispa*. Entre el insecto y la planta circulan intensidades. No se produce imitación ni semejanza, sino *surgimiento* de un rizoma a partir de dos series heterogéneas: la serie de las avispas y la serie de las orquídeas inesperadamente acopladas. El paradigma de la realidad como un gran texto que debe ser leído de manera lineal—siguiendo una cadena de causas y efectos—se ha desvanecido en favor de la realidad como hipertexto con varias entradas. Desde esta perspectiva se puede pensar la docencia como rizoma.

La “militancia” del docente futuro

Las estrategias aquí propuestas representan un punto de inflexión desde el que se pueden intentar abordajes docentes que no piensen solamente en replicar la excelencia técnica de los métodos educativos sino también en intervenirlos, cuestionarlos y, si fuera necesario, renovarlos. Si Copérnico y Galileo no hubieran revisado los principios aristotélicos, no habría surgido la ciencia moderna; si Einstein no hubiera sospechado de la física newtoniana, no habría enunciado la teoría de la relatividad; si Pasteur no hubiera rechazado el concepto de generación espontánea no habría logrado técnicas de inmunización. De manera similar—y salvando las obvias diferencias— los docentes, ¿no podríamos modular los métodos pedagógicos vigentes como un intérprete modula la partitura musical?, ¿o ampliar nuestra mirada

desde lo meramente procedimental y extenderla a la génesis y el destino comunitarios de nuestra actividad docente?, ¿o plantear que la condición política de los discursos y de los métodos se encuentra también en el dispositivo educativo? Porque si afináramos el análisis ¿no encontraríamos esa condición política replegada, acurrucada y acallada en el corazón mismo de la docencia?

Solo conociendo qué formación docente tenemos, podemos decidir qué tipo de docencia quisiéramos lograr. En el mundo que se avecina, todo indica que la docencia ya no debería mirar al pasado, sino resignificarlo; no debería tampoco

quedarse en el presente, debería en cambio construir –con un espíritu libre y gozoso como el aquí propuesto– un acceso hacia la docencia futura. Más flexible, más maleable, más creativa y, sobre todo, más abierta al cambio permanente e inmanente. Una formación docente que sin lugar a dudas se está convirtiendo en permanente, en formación ilimitada de por vida y que, en función de ello, rechaza los moldes y moviliza modulaciones, acepta el azar, apuesta a la creatividad y rechaza las recetas. Rechaza las opresiones y apuesta a la libertad.

Imagino al docente futuro sumergido en las inestables olas de la reali-

dad deslizándose con la elegancia de un delfín que –por luminoso– pareciera adquirir tonalidades plateadas.

Referencias

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. 1994. *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, Pre-Textos, 522 p.
- LACAN, J. 1985. *Escritos I y II*. México, Siglo XXI.
- PRIGOGINE, I. 1983. *La nueva alianza*. Madrid, Alianza, 287 p.

Submitido: 04/01/2012
Aceito: 27/03/2012

Esther Díaz
Universidad Nacional de Lanús (UNLa)
Calle 29 de Septiembre 3901,
Localidad (1826) Remedios de
Escalada
Provincia de Buenos Aires, Argentina