

**Crítica de la verdad y el poder como condicionantes de la realidad y su
incidencia en la educación**

***Critique of truth and power as conditioning factors of reality and their
impact on education***

**Lic. Pedro Luis Melgarejo
UFASTA**

RESUMEN

El presente trabajo, tiene como finalidad exponer y fundamentar la naturaleza de la verdad, desde un análisis crítico y ontológico. Al mismo tiempo, se plantea develar los lazos que vinculan a ésta con el concepto de poder y como estos, a su vez, se asocian e inciden de manera sustancial en el campo educativo y, más concretamente, en la formación de docentes; entendidos estos como agentes del saber.

PALABRAS CLAVE: verdad; poder; educación; formación; docentes.

ABSTRACT

The purpose of this work is to expose and substantiate the nature of truth, from a critical and ontological analysis. At the same time, it is proposed to unveil the ties that link it with the concept of power and how these, in turn, are associated and have a substantial impact on the educational field and, more specifically, on teacher training; understood as agents of knowledge.

KEYWORDS: truth; power; education; training; teachers.

Introducción

¿De qué hablamos, cuando hablamos de verdad? ¿Qué decimos, cuando decimos educación? ¿Qué influencia tiene el poder respecto a ambos? La verdad, como concepto sometido a crítica, encuentra sus orígenes en épocas antiquísimas. Los primeros presocráticos, como Heráclito de Éfeso y Parménides de Elea, ya dejaron su impronta en la puja ontológica por dictaminar la naturaleza de la verdad y con ello, valga la aclaración, la verdad de la naturaleza. Más adelante, Sócrates y los sofistas, se encargaron de agrietar más el terreno, dando al debate, tintes antropológicos cargados tanto de deleznable intereses, tales como el dinero y el reconocimiento personal, como así también de loables fines desinteresados y filantrópicos. Así, podemos hacer un incansable repaso por la historicidad en la cual deviene el concepto de verdad y lo cierto es que, hasta el momento, no existe una definición clara e incuestionable acerca de ella, entonces, ¿de qué hablamos, cuando hablamos de “verdad”?

Así mismo, la educación como elemento íntimamente ligado al concepto de verdad, cumple un rol muy importante tanto en su transmisión como en su legitimación, ambos factores inherentes, tanto a la enseñanza como al aprendizaje, condiciones estas constitutivas para que se produzca el fenómeno educativo. Podríamos hacer alusión a la “producción” de verdades como otro factor ligado al proceso educativo, pero sería ser contradictorios con la idea de pasividad intelectual que ha caracterizado a los educadores en los últimos siglos y que se plantea de manera muy tajante en el apartado dedicado a la carencia epistemológica que se manifiesta en todas las áreas relacionadas con la educación formal y al apático desinterés metodológico que acomete a los encargados de instruir a las futuras generaciones. Por lo tanto, si la educación es la condición primera para la consecución de la libertad y esta, a su vez, es consustancial a la idea de producción de la verdad, acción que se encuentra de momento y desde hace mucho tiempo vetada al campo educativo. Es propicio preguntarnos... ¿Qué decimos cuando decimos educación?

El abordaje de la problemática que suscita la idea de verdad y su estrecha relación con la educación, nos remite inevitablemente a una tercera cuestión que, por su condición de tal, determina coercitivamente a las dos anteriores. Estamos hablando del poder, entendida esta como facultad exclusiva de quienes acuerdan cómo y qué verdad reproducir. Nos referimos a un poder que se erige así mismo como custodio inexpugnable de la verdad... verdad que se manifiesta a sí misma como única y digna de ser enseñada... enseñanza que se encuentra inmersa en el medio de un juego... “un juego en el que el poder de la verdad está al servicio de la verdad del poder” (Larrosa 2000: 56).

En suma, podríamos resaltar la idea de “llamado de atención”, como propósito general del presente trabajo; de hacer notar las falencias que acometen al sistema educativo en tanto este se siga viendo a sí mismo como imposibilitado de decir su propia palabra, de crear su expresar su propia verdad, de emancipar su propio poder.

En la estructura del trabajo se hablará de la verdad como punto de partida y como elemento sustancial de todo el trabajo; se analizará su carácter y se pondrá en cuestión su validez respecto del enunciante que se valga de ella. La relación que se haga entre esta, el poder y la realidad, será clave para poder conducir la idea de manera coherente y cohesionada a lo largo de toda la exposición.

Por otro lado, nos adentraremos en el ámbito educativo, más precisamente en la formación de los agentes educativos y su condición genuflexa y servil a los poderes de turno que la condicionan. Su necesidad de alzamiento y revelación ante las subyugaciones a las cuales son sometidos y la importancia de poder encauzar la tarea docente como práctica libertaria y autónoma, no determinadas por sectores siempre obsecuentes a intereses mercantiles o políticos, aspirando siempre a una educación imparcial, de carácter crítico, que resalte y exalte las facultades del espíritu humano, en pos del crecimiento y desarrollo por encima de las fragmentaciones ideológicas.

Por último, esbozaremos brevemente reflexiones acerca de los posibles cambios de perspectivas que puedan favorecer al desarrollo de la práctica educativa. Así, tomando como premisa el vertiginoso y desenfrenado ritmo con el cual se van sucediendo los cambios socio-culturales, podemos plantear la propuesta de hacerle frente al “estancamiento” formativo docente y proponer una formación siempre continua, adaptada al nuevo paradigma líquido o, como mejor lo diría Foucault, un paradigma modulador.

Carácter y validez de la verdad en relación con el poder

En tiempos donde la verdad parece pedir a gritos un poco de oxígeno, con el simple objetivo de no perecer, se nos plantea la duda si verdaderamente no nos está pidiendo simplemente un poco de credibilidad. Se puede hacer alusión a una metáfora más representativa, que refleje más claramente la situación de incertidumbre que, paradójicamente, enfrenta la verdad. Podríamos decir que hoy, la verdad se asemeja a un espejismo, únicamente divisible a lo lejos, creíble de soslayo, pero a medida que nos vamos acercando, esta se esfuma y nos deja con esa sensación de desasosiego propia de aquel que ya no sabe cómo dar el siguiente paso. Pero, ¿cómo es posible dudar de la propia verdad? Al respecto, Machado (como se citó en Larrosa, 2000) nos indica que:

El ser de la verdad está formulado tautológicamente. la verdad es la verdad, como quien dice, la verdad es verdadera o el ser de la verdad está en su propia condición de verdadera” (p.54). este juego de palabras, aparentemente inocente y trivial, adquiere significación sería al entenderse como un imperativo categórico, y puede reflejarse de la siguiente forma: la verdad no admite discusión, por el simple hecho de ser ella misma la verdad. así, en este primer acercamiento, como bien afirma Larrosa: “no solo afirma el ser de la verdad, sino también su poder y su fuerza (Larrosa, 2000: 54).

Entonces, y tomando en consideración lo expuesto en el párrafo anterior, donde se afirma el concepto de verdad entendida como tal, ¿porque se encuentra dicha verdad sometida a un inquisitivo tribunal que le sigue exigiendo que demuestre su legitimidad,

como si de socavar de manera subrepticia su integridad se tratara? ... ¿Por qué acaso la verdad al ser enunciada, no consigue los efectos deseados de reverencia, sino que, en el mejor de los casos, solo obtiene una mueca de desdén cuando no es del todo desechada? Esto encuentra cierta explicación si nos permitimos analizar el otro elemento que compone la dicotomía en la cual se debate...hablamos del decir de la verdad. Aquí, se hace explícito que el ser de la verdad y la fuerza de la verdad poco y nada tienen que ver con el decir de la verdad, que la verdad, al fin de cuentas, no es independiente de quien la enuncie y, sobre todo, no es independiente entre las relaciones sociales.

Para poder llegar a entender el porqué del relativismo al que aludimos cuando hablamos de “prestar atención” a quien evoca la verdad, es menester comprender que existen personas que ostentan o detentan poder, y otras que padecen dicho poder. Estas últimas en una clara situación de desventaja respecto del grado de fuerza o hasta inclusive de validez misma de su propia verdad como elemento de expresión.

Esta fuerza coercitiva que impone o trata de imponer su palabra por sobre las demás, es claramente identificable en medida que “necesita” constantemente acallar las expresiones que no sean coincidentes con la suya. Para ello se vale de todo tipo de ardid y artimañas tales como viles demagogias, sirviéndose de herramientas de difusión, monopolizándolas y despotricando ante lo distinto. El poder, se rehúsa a ser descubierto como tal por el simple hecho de hacer creer que la verdad no se pliega ante él por su condición de tal, sino que la verdad se maneja con códigos propios, universales y de aplicación generalizada en todas las disputas que en torno a ella se sucedan.

Por lo tanto, y siguiendo el hilo conductor que la misma lógica del argumento va desarrollando, podemos inferir que el poder, como elemento de dominación tanto de los instrumentos por los cuales impone su verdad, como de la verdad misma, depende de su calidad de tal para su legitimación y por consiguiente para su propia autoconservación. Es por ello que necesita la universalidad de la verdad, necesita a su vez, hacer creer que dicha universalidad es totalmente independiente de la fuerza de quien la erige, ya que no le es conveniente, en absoluto, el hecho de manifestarse a sí mismo como poder (Larrosa, 2000). Así, podemos dar cuenta de que todo se resume en un gran juego de manipulaciones y engaños, todo se aviene a la voluntad del poder para que este pueda consolidarse y re consolidarse como el único portador del estandarte de la verdad.

Al contrario de los intereses infames del poder, vemos como la realidad misma, otrora estática e inalterable, hoy se ve trastocada, confusa. La dualidad realidad-verdad, se convierte en un ciclo retroalimentador del que es imposible sustraerse, una se conforma sólo a partir de la otra, no hay espacio para excepciones. La representación de la realidad que poseemos, es una construcción histórica, social y cultural que vamos edificando continuamente a través de la aprehensión de una verdad que la determina y la conforma. Ésta, a su vez, es producto de las convenciones que se dan a partir de las propias experiencias con los objetos de la realidad; el problema, es que ya no hay manera de contener la avalancha revolucionaria que se aviene a remover los viejos pilares sobre los que se sustenta esta arcaica estructura. Ya

no existe demagogia ni controles mediáticos que puedan frenar esta vorágine de informaciones tecnológicas que hacen tambalear cada vez más al régimen establecido y que no tarda en ser destituido.

Así, damos cuenta de que ya no hablamos de una verdad ni de una realidad, sino que pluralizamos los términos. Vattimo (como se citó en Larrosa, 2000) afirma que los medios masivos de comunicación (más medios), responsables de la producción de hiper información generalizada, son los responsables de que la realidad, haya dado paso a las realidades. Lo que aquí se entiende, al hablar del pasaje de lo singular a lo plural, es que la expansión masiva de los diferentes medios de información a trastocar a la concepción de una única realidad estructurada por una única verdad impuesta por el poder. Ahora, el velo de la homogeneidad da paso a las múltiples representaciones y a las diferentes formas de verdades; es aquí, donde el poder flaquea, es en la heterogeneidad donde se disuelve lo absoluto.

Crítica a una educación sometida

El gran problema que, para la cuestión educativa, se presenta en torno a la universalidad de la verdad; es, sin duda y, ni más ni menos, la falta de sentido que adquiere la misma profesión docente como tal. Por antonomasia, el que enseña es el maestro, el profesor...el docente. Para ser más rigurosos, la palabra docente nos remite a su raíz latina *docens*, docentes (el que enseña), *docere* (enseñar), de aquí las derivadas, doctor, doctrina, documento, dócil. Vemos como, claramente, el concepto alude a alguien que tiene algo, como ser “una verdad”, y tiene como tarea enseñarla. Así mismo, la palabra enseñar, tomando el verbo como la tarea más elemental del docente, se deja analizar desde su siguiente raíz, también de origen latino: *in-signare*. Aquí, el prefijo *in* significa (en) y *signare* (señalar), esta última a su vez tiene su procedencia del sustantivo *signum* (signo, seña) y, siendo más rigurosos, vemos como *signum* tiene su génesis en la palabra indoeuropea *sek*, que, a su vez, quiere decir siguiente o continuidad.

Hecha esta salvedad, vemos evidentemente como se relacionan los conceptos de verdad y de enseñanza; y como esta última se liga como rol primordial a la idea de docencia. Tal es la fuerza que une estos conceptos, que es impensable como la tarea de un educador podría llevarse a cabo sin algo que enseñar. Larrosa, (2000) nos dice: “como educadores, nos movemos constantemente en esa tensión entre la producción y la imposición de una verdad única y el surgimiento de múltiples verdades. en las escuelas, a veces, ofrecemos como realidad las interpretaciones dominantes” (Larrosa,2000: 65). Esta última aclaración es importante para comprender cómo los docentes se sitúan en una posición de docilidad, de pasividad ante las presiones y producciones de sectores que, en muchos casos, son ajenos a la dimensión pedagógica. Así mismo, nos ofrece un “guiño” para comprender por dónde hay que empezar a revisar.

La representación que se tiene del docente es de un mero servidor del poder imperante, que determina qué contenidos son dignos de transmitirse, en que instancia

es conveniente enseñarse y por, sobre todo, que realidad es necesaria mantenerse y mostrarse.

Nosotros, como educadores, somos demasiadas veces servidores de Agamenón, aunque creamos que servimos a la verdad o que mostramos la realidad, porque la victoria de Agamenón, está en que reconozcamos su verdad como la verdad y su realidad como la realidad (Larrosa, 2000).

Se hace así manifiesta la manipulación que ejerce Agamenón¹ o lo que es lo mismo, el poder, por sobre sus instrumentos de canalización, es decir, las instituciones educativas.

Ahora bien, ¿no sería provechoso, acaso, poner en tela de dudas a dicha verdad?, ¿no podríamos sospechar de la veracidad de la verdad tan solo un poquito y, por consiguiente, desconfiar también de la realidad? Sabemos que la educación, hoy se debate entre la vieja postura moldeadora estructurada que la ha caracterizado desde sus inicios y la nueva versión moduladora en la que debe reinventarse para poder corresponder efectivamente con las nuevas exigencias de un sistema en constante desarrollo cultural, social y tecnológico.

Los conceptos de molde y modulación son términos que debemos esclarecer para poder comprender mejor toda esta lógica. Al respecto, Deleuze (como se citó en Pitman, L. 2011) nos detalla que “la lógica de las sociedades modernas (disciplinarias), obedece a la idea de molde, en cambio, las sociedades contemporáneas (de control), se rigen bajo el concepto de modulación”. De esta manera, entendemos aquella como estructura rígida, la cual tiene sus propias normas, estilos, reglas y que, en consonancia, transmite su propia verdad sobre la realidad a la cual deben ajustarse los alumnos para poder insertarse satisfactoriamente a “la realidad”. La segunda, entendida como un molde sin forma propia, que se adapta continuamente a los intereses y exigencias del individuo, deformándose constantemente a las múltiples verdades y adaptándose a la percepción de las muchas realidades que estructura y recrea el individuo.

Llegados a este punto, estamos en posición de afirmar que, sólo partir del entendimiento y reconocimiento de estos cambios de paradigmas, de estas nuevas concepciones sociales, culturales y tecnológicos, es cuando el docente debe dar cuenta de que es factible y necesaria su liberación intelectual como sujeto de la praxis en la cual se encuentra inserta, ya no como agente pasivo y servil, sino como empoderado y consciente de su importancia como educador. Del mismo modo, la praxis no es más que la transformación constante de la realidad misma, pero, para poder transformar algo, primero hay que creer que se pueda transformar, creer en la realidad, conocerla y adaptarse a ella (Larrosa, 2000). Lo que se propone en este punto es que el docente pueda develar la realidad como tal y a partir de allí empezar a modificarla.

Un principio posible para poder empezar a operar desde la realidad y para la realidad misma, es considerar dos aspectos que parecen ser fundamentales en todo proceso de cambio estructural. Sobre esto, Díaz (2012) nos cuenta: “por un lado, hay

¹ Aquí, el autor hace referencia a Agamenón. Héroe de la mitología griega.

que renovar continuamente los contenidos de estudio y, por otro, se impone una formación docente a tiempo completo". Vemos entonces como el problema central se posa sobre el aspecto epistemológico, por una parte, determinando este a su vez las verdades sobre la cual se fundan los conocimientos impartidos en las instituciones educativas y, por otro lado, sobre la revalidación continua que adquieren los educadores sobre estos mismos conocimientos.

Rol docente y problemas epistemológicos del saber

La nueva dinámica social que se manifiesta en el nuevo paradigma cultural exige que se replanteen nuevas formas de abordar los problemas que acometen en todos los ámbitos de la realidad. "Una sociedad moduladora, como la nuestra, necesita docentes cuyos métodos y recursos se movilicen al ritmo de los constantes cambios cognoscitivos que atraviesan todas las instancias existenciales" (Díaz, 2012). Vemos como el abordaje del factor metodológico se torna indispensable para las distintas intervenciones quirúrgicas que el docente, cuan buen cirujano, debe realizar a los distintos conocimientos que conforman el cuerpo de la realidad y, de este modo, poder encontrar donde se alojan las posibles patologías que afectan a la verdad.

Para empezar a interpelar a la verdad, es necesario, primeramente, considerar de qué manera se va a representar el accionar docente ante esta problemática. Una alternativa sería la de pensar a la tarea formativa docente como un guía de los problemas a tratar. Al respecto, Díaz (2012) propone:

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. Vemos así, cómo se intenta revertir la representación tradicional que comúnmente se tiene de la tarea educativa de los docentes por una propuesta mucho más flexible y crítica, propia de los tiempos que corren.

En efecto, la misión del docente modulador ya no será la de responder de manera impulsiva y prefijada, cuan autómatas programados por su creador, a buscar soluciones en teorías impuestas y fórmulas axiomáticas aceptadas universalmente simplemente porque sí. Al contrario, el nuevo rol del educador debe encauzarse desde el criticismo epistemológico, desde la innovación metodológica. Díaz (2012) afirma:

Las estrategias de las prácticas de la enseñanza, 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.

Se propone entonces buscar nuevas técnicas y estrategias que puedan aplicarse de manera óptima a cada situación particular, a cada objeto de conocimiento que deba ser sometido a un proceso sistemático de análisis.

Precisamente, desde la búsqueda de nuevas formas de analizar cada verdad contenida en las proposiciones de carácter científico que se imparten en las

instituciones de formación, se ha convenido en abordar dichos contenidos desde dos enfoques diferentes. Sobre esto, Díaz (2012) nos dice: “una posibilidad para una docencia futura sería operar con categorías de análisis arqueológicos y genealógicos”. En dicha consideración, se hace alusión a dos espectros posibles sobre los cuales comenzar a indagar. La primera, refiere a la cuestión simbólica, es decir, al contenido mismo como símbolo del saber que se está estudiando; aquí se encausan los conceptos, las ideas, las palabras, la composición de las proposiciones, su relación con la verdad misma, etc. La segunda, metafóricamente llamada “categoría genealógica”, refiere a lo subyacente, a la génesis, entendida como motivo, intereses o finalidad que propicia la elección de dichos contenidos por sobre otros; ó, lo que es lo mismo, las relaciones de poder que inciden en las agendas y planes de estudios educativos (Díaz, 2012).

Vemos como la tarea docente adquiere un significado distinto del convencional, ya no se concibe al accionar de los maestros como mero mediador entre los intereses externos dominantes y los futuros nuevos conservadores del status quo. Entender a la formación del docente desde una óptica crítica y sustancial para todo desarrollo, tanto individual como social, es el objetivo a alcanzar. Díaz, (2012) se manifiesta al respecto:

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. dicha reflexión nos esclarece de manera muy explícita cuál es la visión filosófica y la misión pedagógica a la cual deberán dirigirse los esfuerzos políticos para dotar a la praxis educativa de toda su potencialidad.

Por otro lado, al margen de considerar esta sugerencia como exagerada y/o distópica, es menester proponer un cambio que vele por la misma subsistencia de del sentido o razón de ser de los mismos agentes educativos. Rancière (2005), en el maestro ignorante, nos dice al respecto:

En vez de pagar a un explicador, el padre de familia, ¿no podría simplemente entregar el libro a su hijo y el niño comprender directamente los razonamientos del libro? Y si no los comprende, ¿por qué debería comprender mejor los razonamientos que le explicaran lo que no ha comprendido? ¿Son efectos de otra naturaleza? ¿Y no será necesario, en este caso, explicar todavía la manera de comprenderlos? (Rancière, 2005: 8)

Vemos, en este punto, como se hace muy puntual la crítica no solo al docente convencional, al pasivo, al apático, sino también al mismo rol del educador en general. La práctica docente en sí misma y gracias a un estancamiento profesional, que data desde sus mismos inicios como práctica oficial, está hoy situada en un campo lleno de minas, donde al más mínimo movimiento en falso, hay un centenar de bombas inquisitivas dispuestas a estallar.

De aquí, podemos inferir, que el camino a seguir ya no debe concebirse como unilateral, gradual y limitado, sino que es multidimensional, continuo y caótico. Díaz, (2012) reafirma el planteamiento a través de la siguiente reflexión:

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. Así, se va dando forma a una idea que comprende a la realidad desde una óptica radicalmente distinta de la comúnmente representada. Se va dando paso a alternativas de acción que buscan, ya no aprehender de una vez el sistema de verdades preestablecidas, sino decodificar continuamente, una y otra vez, los distintos saberes en las cuales se encuentran contenidos las posibles verdades sobre las que se estructuran hoy en día las múltiples realidades.

Alternativa modular en tiempos modulables

Si en el punto anterior se expuso una alternativa a la concepción del rol del docente, en relación con nuevas propuestas metodológicas para abordar las verdades contenidas en los saberes, aquí nos propondremos la tarea de ofrecer una opción viable a la preparación de los agentes educativos desde una mirada más sociopolítica que científica.

Citando a Foucault, las sociedades disciplinarias están basadas en el factor encierro como determinante; es decir, las cárceles, las escuelas, las industrias o los manicomios, constituyen un conjunto de redes interconectadas entre sí que, a través de un lenguaje común, aseguran la estabilidad del estado (Lewkowicz en Pitman, 2011). La sociedad de control, quien se propone sustituir a la anterior y en la cual hoy nos toca estar inmersos, en cambio, se caracteriza no por contener, sino por acompañar. Se abolen los cuartos de encierro y se crean los controles masivos multidireccionales. Así, el estado ya no necesita moldear al individuo a su propia imagen y semejanza, en lugar de eso, se modula, se flexibiliza y adapta a la forma del objeto a controlar, deformándose cuanto sea necesario para reformarse a los movimientos de las personas.

Lo interesante, es que ya no es el estado quien determina los moldes ni mucho menos las modulaciones, sino que, las dinámicas pasan a manos de un nuevo titiritero, esta vez con intereses más económicos que ideológicos, con una lógica mercantil más que política. Al respecto del control, (Esther, 2012) nos dice:

Produce formas adecuadas a un capitalismo virtual sostenido por burbujas financieras". con esto, damos clara cuenta de que, para los nuevos sistemas de control, puestos estos al servicio del mercado, el individuo deja de ser visto como persona y pasa a ser entendido como mero consumidor.

De esta manera, y como muchas otras instituciones que conforman y son parte del sistema social, la educación no puede estar exenta de toda esta lógica mercantil y modular, no debe sencillamente readaptarse, sino que debe transformarse, avenirse y adaptarse a los nuevos paradigmas emergentes que nos interpelan. La escuela, por lo tanto, debe modularse a los intereses, así como también a los tiempos de los educandos. Replantearse semejantes cambios es la misión primordial a considerar por toda institución educativa que pretenda subsistir como tal en tiempos tan controvertidos.

Desde siempre, se ha identificado a la escuela como símbolo material de la educación y a esta última, como sinónimo de formación. Por ende, si se quiere obtener cambios sustanciales que permitan a la escuela estar en consonancia con las exigencias socio-económicas y culturales, debe empezar por revisar la idea de formación. Al respecto, Pitman (2011) ofrece una reflexión muy concreta del concepto de formación.

El espacio de la formación se concibe como aquel en que los sujetos se hacen. En cuanto se obtiene un título ya sea abogado, técnico, mecánico o maestro (...) en este sentido, el molde de la formación inscribe en el sujeto una marca identitaria.

Vemos así, como la definición hace referencia a un conformismo formativo, a un estancamiento del saber; esto, sin duda alguna, pudo haber servido en otros tiempos donde la verdad de la realidad se consideraba más estable o, por lo menos, no estaba tan sometida a crítica como lo está en los tiempos que corren.

Una alternativa a considerar es, como se dijo en párrafos anteriores, pensar la realidad en términos de continuidad. Si la formación es sinónimo de alcanzar, de logro, de consecución y por ende de finalización o estancamiento, plantear la opción de capacitar podría ser útil como alternativa de salvataje, entendida esta en carácter de perennidad, de continuidad, de constancia. Así, “la capacitación, por su parte, lleva a pensar la diferencia entre dar una forma a alguien y tornarlo capaz de algo. es necesario capacitar, porque la formación por sí sola no alcanza (Pitman, 2011)”.

En consecuencia, estamos entendiendo a la capacitación no como un sustitutivo de un modelo obsoleto y arcaico. sino más bien como un complemento a una necesidad pedagógica. Capacitar es entonces actualizar las verdades, dotar de innovación a conocimientos previamente adquiridos en instancias de formación, es agregar información, datos, a los saberes que se encuentran en continuo proceso de renovación. De esta manera, no sólo concebimos a la capacitación como formación continua, sino también como exenta de linealidad y temporalidad, “ya que no se la concibe como inscripta al inicio de la carrera, sino que se va auto deformando o modulando a medida que el sujeto atraviesa diferentes experiencias de formación permanente” (Pitman, 2011).

Demás está decir que, es menester una revisión rigurosa de los planes de estudios que rigen el currículo educativo. Replantear los enfoques tradicionales que se tienen acerca de las formas de entender la educación es un tema de vital importancia en la estructuración de las políticas educativas y, por ende, de las reflexiones pedagógicas. En la dinámica de la capacitación, la dimensión rígida y estructurada de los planes de estudio se flexibiliza de manera radical. se instauran así los denominados proyectos formativos. Al respecto, nos dice Pitman (2011) lo siguiente: “Esta idea supone que diferentes alumnos puedan componer diferentes recorridos de formación según sus necesidades”. Esto es, integrar un espacio para la libre elección.

Por supuesto, hay otros aspectos a tener en cuenta en la conformación alternativa de los planes de estudios. Uno de ellos es la modulación de los contenidos; el plan tradicional se caracteriza por la secuencialidad de los contenidos, se rige bajo el principio de correlatividad, es decir, un campo o disciplina en particular debe suceder a otra y esta a su vez es precedente de una posterior. En la capacitación no precisamente

debe manifestarse este orden, aquí la estructura se modula; no es importante la concatenación de contenidos.

Así mismo, el convencional orden jerárquico del que enseña y el que aprende se desvanece. Ya no se hace presente la dicotomía docente-alumno, entendido como el que transmite y el que recibe. En palabras de Pitman (2011): “no necesariamente sabe más el que enseña, sino que simplemente el capacitador tiene un conocimiento más actualizado. ya no se rige por un modelo de autoridad, sino por la experiencia técnica convalidada en el ámbito profesional”.

Además, los factores espacio-tiempo juegan un rol muy importante en la idea de capacitación. Cuando en el aspecto formativo, los lugares son exclusivos y materiales, instituciones, por ejemplo, la capacitación puede prescindir de ello; no requiere de un claustro, ni mucho menos de la coexistencia espacio temporal de docentes y alumnos. Lo mismo ocurre con los tiempos de cada propuesta, para la capacitación, estos, son considerablemente más cortos que en instancias de formación. Por demás, estas no necesariamente deben ser de cursado previo a la inserción al mundo laboral, sino que se adapta y se puede cursar en simultáneo.

Dando por sentado entonces que la capacitación viene a inscribirse como una especie de salvavidas a lo que se considera como una “insuficiencia” en las competencias docentes, también cabe recalcar la importancia de considerar los aspectos que influyen de manera no tan positiva en las percepciones del educador. Acorde con este planteamiento, Díaz (2012) expresa: “en estos últimos años, se han realizado diversos trabajos que mostraron cómo estos nuevos dispositivos contribuyeron a devaluar la autopercepción del docente, de la mano de la devaluación de sus saberes”. De esta forma, vemos cómo la subjetividad de los agentes educativos se pone a la defensiva ante el potencial ataque (real o ficticio) de su valía como profesional.

Por lo tanto, es necesario realizar un trabajo de revisión de representaciones, por un lado y de concientización social, por otro. Díaz (2012) propone:

Leer estos procesos desde un punto de vista económico más que ideológico. Trascender lo habitual y analizar vínculos más profundos que se forman en torno a los intereses del mercado. Todo esto, con el único fin de esclarecer el panorama sobre el cual operan los docentes y dar respuesta inmediata a la acuciante necesidad de perfeccionamiento constante.

Conclusión

Podemos concluir entonces, haciendo hincapié en la importancia que tiene el fortalecimiento al que deben ser sometidas las prácticas docentes, pero no solo a nivel profesional. No se trata de formar únicamente eruditos poseedores de verdades universales, de servidores de los poderes de turno que buscan únicamente la perpetuidad de la cultura vigente, amén de que esta sea socialmente armoniosa o agrietada. De ser así, iría en contra de la misma naturaleza de la profesión, de su esencia como sujetos de la praxis que contribuyen activamente a poder transformarla,

esto, con el único fin de desarrollar plenamente la conciencia moral del individuo y la libertad autónoma.

Debemos, al mismo tiempo, propugnar un desarrollo integral, que tienda a la realización del ser humano por sobre el profesional...un ser humano que no se amedrente ante las imposiciones y las coerciones de los ostentadores del poder. Lograr hacer girar los engranajes que pongan en movimiento la rueda que retroalimente el proceso continuo de emancipación educativa hará que el desarrollo, tanto personal como social, se convierta en una realidad efectiva. Hablamos de un ciclo en constante evolución y movimiento, tanto en las políticas de estado que regulen la formación continua, como en la experiencia individual de autopercepción docente; concibiéndose éste como sujeto libre de contribuir al desarrollo de la praxis educativa, sintiéndose ya no como un abnegado agente servil, sino como poder en sí mismo capaz de dar sentido y razón a su propia práctica.

En definitiva, se pretende un docente investigador, no repetidor, un docente crítico, no genuflexo, un docente activo, no estancado, un docente que demuestre y afirme su importancia como tal, un docente que haga frente a los mismos detractores que pretenden anular su práctica y tildarla de irrelevante. Poder brindar las herramientas para comprender, aprehender y posteriormente operar para transformar la realidad, es tarea esencial de cada maestro que se precie de tal. Situar al discente en posición de poder ser activamente críticos de la verdad que se le impone, ofrecer las armas para la defensa de sus propias convicciones y de la reflexión de estas mismas, es saberse un verdadero docente. Poder hacer que los alumnos, a través de su misma razón, duden de la propia verdad de quien les insta a sospechar de las verdades arbitrarias, eso es coronarse como un verdadero maestro emancipador.

BIBLIOGRAFÍA

- Díaz, E. (2012). "Exigencias epistemológicas y metodológicas para una docencia futura", *Educação Unisinos*, 16(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644458002>
- Larrosa, J. (2000). "Agamenón y su porquero. Notas sobre la verdad del poder y el poder de la verdad". *Enrahonar*, 31. En: <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.408>
- Pitman, L. (2011). "De la formación a la capacitación. Nuevas formas de modulación de la subjetividad docente". En: <https://www.scribd.com/document/381956054/De-La-Formacion-a-La-Capacitacion>
- Ranciére, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.