

# Subjetividad: el desafío de integrar el sujeto en la educación

Adelar Hengemühle<sup>1</sup>

Línea de investigación: La formación de los formadores.

## Subjectivity: the challenge of integrating the subject to education

### Resumen

Este artículo intenta analizar la realidad, las limitaciones y las posibles transformaciones que son necesarias realizar en educación, frente a sus teorías contemporáneas. Estas concepciones proponen la inserción en las prácticas pedagógicas, de la complejidad subjetiva de un sujeto que tiene potencialidades y dimensiones históricas, culturales, sociales y transcendentales que lo constituyen como individuo.

**Palabras clave:** Subjetividad. Sujeto. Educación. Teorías contemporáneas en educación.

### Abstract

This work aims to analyze reality, its limitations and the possible transformations necessary to be made on education, in the context of its contemporary theories. These conceptions propose an insertion into the pedagogical practices, the subjective complexity of a subject with potentialities and historical, cultural, social and transcendental dimensions, which constitute him/her as an individual.

**Key words:** Subjectivity. Subject. Education. Contemporary theories on education.

## Introducción

Con las profundas transformaciones del contexto y los avances actuales de la ciencia, especialmente, en la comprensión del propio ser humano, también se hacen necesarios explorar nuevos paradigmas de la educación. Las teorías contemporáneas de educación, aportan un sin número de contribuciones que posibilitan reorientar las prácticas de enseñar y aprender en la contemporaneidad. Destacamos, inicialmente, algunas de ellas:

- las verdades, por más amplias y profundas que sean, no son acabadas, pero siempre relativas;
- el sujeto no es una "tabla rasa", pero sí, alguien impregnado de dimensiones culturales, sociales, históricas y transcendentales;
- cada persona humana es única;
- el conocimiento no se produce solamente en el mundo objetivo, pero es producido en la interacción entre las dimensiones externas e internas (subjetividad) de cada individuo;

- para haber la motivación y para que el deseo interior de aprender pueda ser suscitado, el nuevo conocimiento debe tener sentido y ser útil para el sujeto;
- la persona es movida por la búsqueda de comprender "por que las cosas son como son" y es motivada por la curiosidad a buscar soluciones para los enigmas y problemas;
- el sujeto tiene necesidad de investigar la realidad, comprendiendo la realidad a la luz de los conocimientos históricamente producidos; y
- la persona construye su sentido de vida en el constante ejercicio desafiador entre comprender las situaciones y resolver los problemas de su contexto, apoyado en las teorías ya constituidas y, al mismo tiempo, teniendo la posibilidad de construir nuevas teorías, o sea, nuevos referenciales que posibiliten la comprensión de situaciones y la solución de problemas siempre más complejos.

Delante de estos referenciales, y otros que vamos incorporando durante nuestras reflexiones,

<sup>1</sup> Magíster en Educación de la UNICAMP, Campinas, São Paulo; Doctorando por la PUCRS, Porto Alegre. Profesor de pregrado y posgrado en Unilasalle, Brasil.

Correspondencia: Adelar Hengemühle. e-mail: [adelar@lasalle.tche.br](mailto:adelar@lasalle.tche.br)

Fecha de recibo: 01/06/2005; fecha de aprobación: 19/07/2005

proponemos repensar la educación, para que ella respete y desenvuelva las potencialidades y dimensiones humanas.

## Educación: enfoque en el sujeto

Muchas de las teorías de la educación anteriores proponían la disociación entre el sujeto y el contexto, entendiendo el aprender como la capacidad de repetir verdades ya constituidas y universalmente válidas. En la medida en que, ahora, la comprensión sobre la persona humana se enriquece, también es posible enriquecer la educación con miras al desarrollo de las dimensiones y potencialidades de la misma. Estamos de acuerdo con la proposición de que en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje está el sujeto. Por tanto, la educación precisa ponerse de acuerdo con Paulo Freire<sup>1</sup>, cuando dice que:

Jamás abandonaré mi preocupación primera, que siempre me ha acompañado, desde los principios mi experiencia educativa. La preocupación con la naturaleza humana a que debo mi fidelidad siempre proclamada. (Traducción del autor)

Por tanto, tener como objetivo en las prácticas pedagógicas, el respeto a la naturaleza humana, es la condición primera para pensar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Históricamente, muchas teorías trajeron contribuciones, y es a partir de ellas que tenemos hoy la posibilidad de repensar más maduramente los procesos que orientan las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Entre las teorías muy cuestionadas en la actualidad están el behaviorismo de Skinner y el racionalismo de Descartes. En estos casos, el proceso de enseñar y aprender excluye el propio sujeto del proceso. Lo pone a la margen y -de forma contemplativa y pasiva-, y el sujeto procura buscar su formación utilizando la repetición de teorías producidas. Ese sujeto hereda la cultura, no es (re)constructor de la misma. Es un sujeto aislado del contexto social, y a-histórico. Su función es servir de “depósito” de las teorías producidas por otros (pocos sujetos superiores – los teóricos) y pasar las mismas para las futuras generaciones, dentro de un proceso de comportamiento controlado. Como comenta González Rey<sup>2</sup>, “La negación de la organización constitutiva de la psi-

que implica la negación del sujeto y, por tanto, de sus historias personales organizadas en el nivel subjetivo, así como de las historias de los contextos sociales en los cuales tiene lugar el desarrollo”.

Entretanto, con el avance de la ciencia en la comprensión más compleja del ser humano, ese paradigma empezó a ser cuestionado. Einstein, en el inicio del siglo pasado, con la teoría de la relatividad, colocó las cosas en movimiento y, como sugiere Vasconcellos<sup>3</sup>, substituyó el uso del verbo “es” por el verbo “está” que supone las cosas en porvenir en dimensiones sistémicas. Esto retira el sujeto de la inmovilidad y de la simple repetición. En este ínterin, también, entre otros, Popper<sup>4</sup> afirma que el ser humano es constituido por tres mundos: *el Mundo 1*, que es el mundo exterior u objetivo (que era el mundo del behaviorismo y del racionalismo); *el Mundo 2*, que supone el mundo interior del sujeto, o subjetivo y *el Mundo 3*, que es la producción generada por los Mundos 1 y 2. Popper, por tanto, añade, principalmente el Mundo 2, y modifica el Mundo 3 con relación a la comprensión del Hombre y de la Educación hasta entonces acepta. Ese referencial de ser humano redimensionó las reflexiones sobre el proceso de educación que, de un paradigma en que el sujeto es apenas un reproductor del contexto, evoluciona, ahora, para otro, en el cual el sujeto pasa a tener vida cultural, social, histórica, trascendental, con la dimensión individual, característica de cada persona.

Todos esos cambios colocan los paradigmas existentes anteriormente en crisis. Así, también, ocurre con la educación. Antes, repetir algunas leyes aceptadas universalmente capacitaba el sujeto para vivir, como persona y profesional en el contexto. Ahora, con el desarrollo de las riquezas subjetivas del sujeto, con el cerebro mostrando capacidades nunca antes detectadas y con el surgimiento, en todas las dimensiones de la vida, de renovadas posibilidades por las nuevas tecnologías, el paradigma educacional también entra en crisis. La crisis de la educación ocurre en varias dimensiones: desde su estructura organizacional, en la cual la disciplinariedad de los conocimientos es fragmentada, hasta la formación de los profesores, que está focalizada en prácticas pedagógicas (metodologías y evaluaciones) de transmitir verdades y recoger las mismas verdades repetidas por los alumnos.

A partir de estos nuevos paradigmas, el cuestionamiento de la educación contemporánea es cons-

tante. Por un lado, tenemos una gran riqueza de referenciales teóricos, no solo producidos por pedagogos, mas por autores de las más diversas áreas (psicólogos, filósofos, neurocientistas,...) que contribuyen a formar un campo teórico muy rico. Estos colaboran en la fundamentación de las prácticas pedagógicas dirigidas al respeto por la naturaleza humana, en especial, al respeto a la subjetividad humana. Entretanto, en las prácticas de las clases, tanto en la educación básica, como en la enseñanza superior (donde se sitúa la formación de las nuevas generaciones de profesores), aunque el discurso ya haya cambiado, la metodología y la evaluación aún dependen de los modelos anteriores de educación. Además, la propia organización y sistematización de las organizaciones continúan reglamentadas en la disciplinariedad y con los tiempos fragmentados (clases de 50 en 50 minutos), lo que limita, y mucho, la producción de conocimiento, que necesita de una visión transdisciplinar y con tiempos más dilatados.

¿Como el ser humano aprende? ¿Como se motiva? Son las cuestiones fundamentales que precisan ser tenidas en cuenta por los educadores, si queremos insertar los sujetos en el proceso. Esa motivación, como la comprendemos, emerge del mundo subjetivo del ser humano, influenciada por factores externos de los ambientes con los cuales el sujeto se relaciona.

### **El Ser Humano movido por el sentido**

Sin duda, los seres humanos somos movidos por motivaciones, que provienen de los deseos naturales y de las necesidades provocadas por el medio. Como seres humanos, traemos en nuestro mundo subjetivo la nuestra historia cultural, social, histórica y trascendental, a partir de los cuales constituimos nuestra individualidad. Para la educación atender al desarrollo de esas potencialidades y dimensiones humanas, es un gran desafío. En un sistema educacional organizado en grupos de 30, 40 o más alumnos, respetar las individualidades y posibilitar a cada persona situaciones de aprendizaje motivadoras, es una tarea extremadamente difícil. Entretanto, lo que parece consenso en las teorías de la educación en la actualidad es que sin la provocación del deseo, el proceso de enseñanza y aprendizaje tornase in-

eficaz. Según Rosa<sup>5</sup> “sólo pensamos sobre alguna cosa, cuando esta nos parece intrigante, curiosa o interesante.” (Traducción del autor) Miremos para la historia de vida de cada uno de nosotros: ¿lo que recordamos de la escuela básica o en la enseñanza superior, por ejemplo, qué fue motivador? ¿Qué contenidos nos marcaron significativamente y son hoy referencia para nosotros? ¿Que prácticas pedagógicas fueron desarrolladas que nos motivaron y tornaron el aprendizaje significativo? ¿Personalmente, recuerdo de situaciones en que preguntaba al profesor: por que estoy aprendiendo esto? ¿Cuando, o donde, voy a utilizar esto?

Un sin número de autores insisten en que no hay aprendizaje significativo si no existir la motivación del sujeto, si el contenido no es útil<sup>1</sup>, o aún, si el no tuviera sentido para los alumnos.<sup>6</sup> En las clases, entretanto, las prácticas poco cambiaron. De tiempos en tiempos, surgen referenciales nuevos que procuran reorientar prácticas pedagógicas más cualificadas. Entre esas concepciones es de importancia para los educadores, la pedagogía de la problematización. Según Popper<sup>7</sup>,

Poseemos una curiosidad innata genéticamente fundamentada y un instinto de exploración, que nos torna activos en la exploración de nuestro medio ambiente físico y social. En ambos los casos, somos activos sujetos que solucionan problemas.

Partiendo, también, del presupuesto de Freire<sup>1</sup> de que no hay enseñanza sin investigación e investigación sin enseñanza, y que para haber investigación necesitamos de un problema a resolver, esa concepción viene al encuentro de las teorías de la educación contemporáneas. El espíritu que acompaña el deseo humano de encontrar verdades, es lo que, a su vez, legitima la ciencia, que sólo se justifica delante de un nuevo campo a ser descubierto. Aquí, también, se legitima la necesidad humana, permeada por la subjetividad, de buscar respuestas para las preguntas que, cada vez más, son más complejas y utópicas como verdades últimas, a la medida en que el ser humano avanza en sus investigaciones. Según Popper, citado por Oliva<sup>8</sup>, “la idea de la verdad confiere impulso a la investigación. El esfuerzo por conocer y la búsqueda de la verdad continúan a ser las razones más fuertes de la investigación científica.”

En el contexto de la problematización, han surgido, en los últimos años, la discusión sobre “formar para las competencias”. Un teórico que mucho contribuye para esa reflexión es Perrenoud<sup>9</sup>. Según ese autor y otros, como, por ejemplo, Moretto<sup>10</sup>, ser competente, en un contexto de cambios constantes y delante del deseo y de la naturaleza humana, comprende ser capaz, apoyado en conocimientos, de resolver problemas y situaciones complejas fuera de la rutina. Aunque algunos comprendan que Perrenoud aborda esa temática apenas para satisfacer las necesidades del mercado de trabajo, sus preocupaciones también se vuelcan a la capacitación del sujeto para cualquier situación de vida (en su libro “Construir las Competencias desde a Escuela”, hay varios ejemplos de eso). Eso implica en que la mente del sujeto sea ejercitada en situaciones complejas que la vida, en constantes transformaciones, le proporciona, para que, utilizándose de los conocimientos históricamente construidos, sea capaz de realizarse como persona, comprendiendo las situaciones y resolviendo los problemas, no por “*achismo*”, pero con fundamento. Además de eso, tendrá la posibilidad de ser un agente en el descubrimiento de nuevas teorías, para contribuir con la humanidad en la comprensión del mundo y en la solución de los problemas. Ese movimiento promueve a la persona. Fortalece su mundo subjetivo y lo impulsa para la plenitud, con sentido, de la vida.

Por otro lado, hay indicativos bien consistentes de que el sujeto refuerza su motivación interior cuando tiene desafíos a enfrentar, enigmas a resolver. En la verdad, tener objetivos para buscar, encontrar sentido siempre más significativo en lo que buscamos y realizamos es lo que constituye la gran motivación de la vida. Sin ella, se pierde el propio sentido de vivir. Así, la educación precisa apropiarse de esos fundamentos para dinamizar las prácticas pedagógicas. Según Bordenave y Pereira<sup>11</sup>, “el aprendizaje necesita ser deseado, apoyado en el interés por resolver un problema, detectar los problemas reales y buscar soluciones para ellos.” Eso demuestra la necesidad de crear el deseo, provocar el interés para que él perciba que su acción contribuye para dar un sentido al propio sujeto, y al contexto, con lo cual contribuirá -como sugiere La Salle- a ayudar las personas a “bien vivir”.

\* “Achismo” es un término utilizado para designar un conocimiento sin fundamentos teóricos, como en “yo pienso que...”.

Delante de los avances de las investigaciones sobre la persona humana, la tónica de la necesidad de provocar el deseo, para que el sujeto se motive a realizar algo, se vuelve, por tanto, más evidente. Según González Rey<sup>12</sup>, “las nuevas teorías definen su valor por las “zonas de sentido” que abren y por la viabilidad de dichas zonas en la continuidad del pensamiento humano.” Tenemos ciencia hoy porque no hay verdades acabadas; entretanto, también, en el estado actual de nuestra comprensión, tenemos la convicción de que nada existe en forma aislada, como sugieren varios autores, entre ellos Vasconcellos<sup>13</sup> (2002), cuando abordan la discusión sobre el Pensamiento Sistémico. Así, también, nuestras convicciones nos llevan a aceptar, siempre más, que la persona humana solo se motiva delante de situaciones que tengan sentido y provoquen su deseo. Por eso, es preciso intensificar la reflexión sobre el propio ser humano. Algunas reflexiones nos parecen fundamentales:

- Según Castoriadis, citado por González Rey<sup>14</sup> “... **significado**... es un pensamiento que activamente se construye por medio de un sujeto portador de **sentidos**”
- Según Foucault<sup>15</sup>, “...si no retomamos la **historia de las relaciones** entre sujeto y verdad desde el punto de vista de lo que llamo, de modo general, las técnicas, tecnologías, prácticas, etc., que las compusieron y reglamentaron, comprenderemos mal lo que pasa con las ciencias humanas.”
- Según Popkewitz, citado por Silva<sup>16</sup>, “remover las personas de la **historia**, significa hacer que el mundo parezca determinístico y fuera de la posibilidad de intervención”.
- Según Popper<sup>4</sup> “...los organismos pueden aprender por experiencia, solamente si fueran **activos**; poseyeran objetivos o preferencias y produjeran expectativas.”
- Según Freire<sup>1</sup>, es preciso “**respetar los saberes** con que los educandos vienen a la escuela”
- “Vygotsky... acrecentó el concepto de **situación social** al desarrollo, por lo cual las nuevas adquisiciones eran vistas como resultado de la confrontación entre las condiciones internas del sujeto en desarrollo, o sea, el sistema psicológico del mismo, y el carácter de las nuevas influencias surgidas en los diferentes momentos del proceso.”<sup>17</sup>
- Según Wertsch y Smolka, citado por Daniels<sup>18</sup> “un principio fundamental en el abordaje de

Vygotsky sobre el funcionamiento mental humano es que la **dimensión social** de la conciencia es primordial en el tiempo y de facto. La **dimensión individual** de la conciencia es derivada y secundaria.”

- “...El ser humano se caracteriza por su conciencia. Ésta, cuya semitotalidad de los poderes ignoramos, puede, para algunos, elevarse a un nivel **trascendental**: este constituye un rellano superior de la conciencia. El ser humano es realmente humano cuando su conciencia asume esta **dimensión cósmica y trascendental**.”<sup>19</sup>
- “La integración del **afecto** en la vida psíquica... es el proceso por el cual el afecto gana sentido **subjetivo**... Una experiencia o acción solo tiene sentido cuando es portadora de una carga emocional.”
- “... es fundamental incluir... la **creatividad individual y colectiva** capaz de inventar y asumir cambios.”<sup>21</sup>
- Según Lacan, citado por González Rey<sup>22</sup> “...el **deseo** se instala en la **separación** entre la **necesidad** y la **demanda**... es en esta separación que nace el deseo inconsciente”.
- Según González Rey<sup>23</sup>, “El hecho de atar el deseo y el inconsciente a la **pérdida o falta** conduce a universalizar la fuente de acción humana”.
- “Identificando la interacción como el problema central en todos los campos de la ciencia, el concepto fundamental de la investigación científica sería el de **sistema** y esa teoría **interdisciplinar** sería una teoría general para los sistemas.”<sup>24</sup>
- Para Habermas, las posibilidades de emancipación están en la posibilidad de una acción **emancipadora** a partir de procesos desarrollados en las **prácticas sociales**. Habermas analiza las patologías internas y las distorsiones como emergiendo de la **dialéctica de la intersubjetividad**.”<sup>25</sup>

Por tanto, la educación, que tiene como meta posibilitar al sujeto el “pleno” desarrollo de sus potencialidades y dimensiones, precisa respetarlas en su práctica. Según los indicativos arriba, ese sujeto:

- es activo, no hereda apenas la cultura, pero tiene la capacidad de transformar y reconstruir;

- es social, pues es un ser de relaciones, no vive en el aislamiento y su mente influye y es influenciada por el medio;
- es histórico, pues su sentido de ser, comprender y reconstruir la realidad también es influenciado por conocimientos y factores históricos;
- es trascendental, pues delante de la temporalidad y fragilidad de la vida, busca, en la espiritualidad, confort y respuestas para verdades incomprendibles, no explicables en la dimensión humana;
- es individual, pues cada uno tiene su historia, su cultura, su modo propio de comprender y de ser;
- es afectivo, necesita estar bien consigo y con los otros para motivarse y estar abierto al nuevo;
- tiene voluntad de conocer por qué las cosas son como son, encontrar sentido. Por eso busca las verdades cuando siente que algo le falta, o algo se perdió.

Insertar, por tanto, la subjetividad en la educación significa trabajar con la complejidad del sujeto. Entretanto, comprendemos que esta es la única manera de posibilitar a la propia educación una razón de ser. Con certeza, los educadores del behaviorismo tenían una tarea mucho más simplista, pues les bastaba, como dueños de la “verdad”, transmitir esa “verdad” a un sujeto pasivo, no permitiéndole una acción subjetiva, y exigir que el mismo repitiese las “verdades”, tornándose, así, para ellos, un sujeto “pleno”.

## La educación y las perspectivas de inclusión de la subjetividad del sujeto

Frente a esa teoría, conforme la cual no se admite la exclusión de la subjetividad del sujeto, o digamos hoy, del sujeto en sí, la educación precisa construir respuestas coherentes y consistentes. Muchos factores estructurales requieren ser revisados. Entretanto, acá, nos atenemos a la reflexión sobre la formación de los profesores y las prácticas pedagógicas.

La cultura del behaviorismo, de la racionalidad, impregna, aún hoy, las prácticas de los profesores de enseñanza superior que forman los futuros profesores. Como ya fue recordado anteriormente, hay un discurso teórico que contempla la teoría centrada en el sujeto; entretanto, las metodolo-

gías y evaluaciones utilizadas por los propios profesores de la enseñanza superior, en gran parte, son behavioristas y racionalistas. Estos futuros profesores, por tanto, repetirán, en sus clases, la formación que ellos mismos tuvieron. Así, el ciclo se repite, apenas roto, a veces, por profesionales abnegados e insatisfechos con su práctica.

Por otro lado, es muy limitada la práctica de formación continuada dentro de las instituciones de enseñanza. Los profesores vienen participando de un sin número de eventos (congresos, seminarios...); entretanto, el espacio de la escuela, que, conforme Nóvoa<sup>26</sup> “es el mejor lugar para actualizar cooperativamente los profesores”, está siendo utilizado de forma muy pequeña para que los profesores, a partir del proyecto político-pedagógico (donde está normalmente escrito: queremos formar un alumno crítico, investigador, argumentativo, que solucione problemas, ...), estudien en grupos, socialicen sus angustias, busquen fundamentos y realicen confrontaciones teórico-prácticas para cualificar sus acciones pedagógicas. La formación de profesores en servicio, en el interior de las instituciones, puede traer grandes contribuciones en ese proceso de transformación.

Por otro lado, hace algunos años, hemos acompañado grupos de profesores, además de estar desafiándonos en nuestra propia práctica pedagógica con los alumnos del pregrado y posgrado, buscando caminos que puedan ayudar a concretizar, en clase, los ideales de una educación que respete la persona humana en su totalidad como nos apuntan los teóricos. En esta búsqueda, además de construir colectivamente Proyectos Político-Pedagógicos, Planes de Estudio y Planes de Trabajo<sup>27</sup> prácticos y coherentes que pudiesen ayudar y orientar al profesor en lo cotidiano de la clase, hemos encontrado referenciales metodológicos que ha ayudado mucho a nosotros y a nuestros alumnos. Uno de ellos, que nos parece bastante completo entre los que conocemos y que contemplamos, sino en todo, por lo menos en gran parte, las teorías de la educación en la contemporaneidad, es el Arco de Magueres, cuyas primeras abordajes en el Brasil, al menos por lo que es de nuestro conocimiento, fueron hechas por Bordenave y Pereira<sup>11</sup> y que fue adaptado por nosotros.<sup>27</sup>

Para una mejor comprensión hacemos, a continuación, una pequeña descripción de los principales pasos del Arco.

**Paso 1: Situaciones-problema de la realidad** (momento de provocación del deseo) – El profesor inicia el proceso, trayendo situaciones-problema reales y significativas del contexto de los alumnos. De acuerdo con Bordenave y Pereira<sup>28</sup>, “el aprendizaje precisa ser deseado, apoyado en el interés por resolver un problema, detectar los problemas reales y buscar para ellos solución.”

**Paso 2: Hipótesis de solución, antes de la teorización** (continúa el momento de provocación del deseo) – El profesor desafía los alumnos a argumentar y/o a resolver el problema apuntado. Como los alumnos aún no tuvieron contacto con el fundamento teórico, sus argumentos, normalmente, quedan en la base del “achismo”, o sea, en sus concepciones previas. Como sugiere Perrenoud<sup>29</sup>:

Los alumnos deben procurar la solución, construirla, lo que evidentemente supone que la tarea propuesta esté en su zona de desarrollo próxima y que pueda apoyarse en una familiaridad con el campo conceptual implicado.

**Paso 3: Teorización** (momento de la iluminación, comprensión fundamentada de las situaciones y de los problemas) – El profesor presenta la teoría (en nuestro medio educacional conocida como contenido) que posibilitará al alumno comprender y/o resolver los problemas. Esa teoría, históricamente construida, empieza, así, a ser útil, tener sentido para el alumno en su contexto. Conforme Antunes<sup>30</sup>,

El profesor debe usar la herramienta de los contenidos puestos por el medio ambiente y por el medio social para estimular las diferentes inteligencias de sus alumnos, los lleve a ser volverse aptos a resolver problemas o, quien sabe, crear productos válidos para su tiempo y su cultura.

**Paso 4: Hipótesis de solución, con argumentación fundamentada teóricamente** (momento de comprobar, refutar, reconstruir las hipótesis y/o testar la teoría en otras situaciones-problema) – El profesor y/o los alumnos introducen nuevas situaciones-problema y se utilizan de la teoría para argumentar, fundamentados en la misma. Como sugiere Freire<sup>31</sup>: “lo que se precisa es posibilitar, que, volcándose sobre sí misma, a través de la reflexión sobre la práctica, la curiosidad ingenua, percibiéndose como tal, se va volviendo crítica”.

**Paso 5: Comprensión, aplicación y/o reconstrucción de la realidad** (momento de resignificar la teoría, en la realidad) – El profesor lleva al alumno a una producción individual o grupal, a fin de que el mismo, dentro de su individualidad, tenga la posibilidad de ejercitar la comprensión y/o la solución de problemas, apoyado en los fundamentos teóricos, o aún, quien sabe, poder contribuir con la producción de nuevos referenciales capaces de responder a los enigmas que componen el contexto. Así, Según Bordenave y Pereira<sup>32</sup>,

El aprendizaje se vuelve una investigación en que el alumno pasa de una visión sincrética o global del problema a una visión analítica del mismo – a través de su teorización – para llegar a una síntesis provisoria, que equivale a la comprensión. De ésta manera, amplía y profundiza la estructura del problema y de sus consecuencias nacen hipótesis de solución que obligan a una selección de las soluciones viables. La síntesis tiene continuidad en la praxis, esto es, en la actividad transformadora de la realidad.

Con respecto a la utilización de ese referencial metodológico y sobre la importancia de las situaciones-problema en el proceso de enseñar y aprender, traemos una importante reflexión de Meirieu<sup>33</sup> en su libro “**Aprender... sí, pero ¿como?**”, cuando ese autor dice:

...la pedagogía de las situaciones-problema nos parece responder, aunque modestamente, a los tres desafíos que constituyen el oficio de enseñar: una función “**erótica**” por el hecho de suscitar el enigma que genera el deseo de saber; tiene, de seguida, una “**función didáctica**” por el hecho de preocuparse en permitir su apropiación; tiene, en fin, una “**función emancipadora**”, por el hecho de permitir que cada persona elabore progresivamente sus procedimientos eficaces de resolución del problema. Tres buenas razones, a nuestro ver, para empeñarse en su aplicación.

Vemos, por tanto, en esa práctica pedagógica, gran parte de las teorías de la educación reflejadas anteriormente. Ella, con certeza, no es la única, ni tiene la pretensión de serlo. Entretanto, la práctica demuestra que la misma ha ayudado a transformar la educación, como también propone Silva<sup>34</sup>:

La educación obligatoria tiene que recuperar una de sus razones de ser: la de ser un espacio donde las nuevas generaciones se capaciten para adquirir y analizar críticamente el legado cultural de la sociedad. Las clases no pueden continuar siendo un lugar para la memorización de informaciones descontextualizadas”

O aún, entre tantos otros, como sugiere Castoriadis<sup>35</sup>:

En la educación, dos principios deben ser firmemente defendidos: todo proceso de educación que no mira desarrollar al máximo la actividad propia del alumno es malo; todo sistema educativo incapaz de fortalecer una respuesta racional a la pregunta de los alumnos – ¿por qué deberíamos aprender esto? – es defectuoso.

Así, estamos convencidos de que esos referenciales aquí expresados pueden ser muy útiles para repensar las prácticas pedagógicas dirigidas al desarrollo del mundo subjetivo del alumno, además de la formación coherente de los profesores.

### **Entre la práctica-teoría-práctica: una des-re-construcción necesaria**

Cuando nos referimos a “entre la práctica-teoría-práctica”, cabe esclarecer que nuestras concepciones nos llevan a afirmar que **toda teoría** emerge del mundo real (**práctico**), trayendo al sujeto un referencial **teórico** apoyado en conocimientos producidos por otros estudiosos del tema y, así, contribuye para la comprensión de las situaciones y/o solución de los problemas de su mundo real (práctico). Hay, por tanto, una comprensión clara de que práctica y teoría no existen una sin la otra. Al contrario una da sentido a la otra. Las teorías de la educación arriba reflejadas traen una nueva comprensión de la educación (práctica), pues las teorías que excluyan la subjetividad del sujeto ya no conseguían atender a los deseos y las necesidades del mismo (en el mundo real).

Entretanto, ese cambio de paradigma exige también cambio de las prácticas de los profesores. Como ya fue referido anteriormente, el ser humano es un proceso, y, por eso, los profesores no consiguen asimilar, de un momento para otro, prác-

ticas pedagógicas con las cuales su cultura de formación tuvo poco contacto. Ser coherente en la práctica, con la teoría, exige cambios culturales, y eso lleva tiempo y requiere persistencia. Durante muchos años, hemos acompañado profesores en ese ejercicio, y pudimos percibir, la gran mayoría de las veces, su buena voluntad en cambiar, como también sus grandes limitaciones, lo que, muchas veces, los lleva a la apatía con todo lo que les es propuesto.

¡Volvemos a insistir! Urge volver a ver las prácticas pedagógicas de los formadores de los formadores en la enseñanza superior. Esas son fundamentales. En las instituciones de enseñanza, la implantación de prácticas de formación continuada, reflejando, confrontando y reconstruyendo la práctica-teoría-práctica, para nosotros, ya demostró ser un camino muy significativo.

Por otro lado, consecuencia de su formación y de la cultura en ellos impregnada, percibimos, en los grupos de profesores que acompañamos, que, en la metodología, tomando como referencia el Arco de Maguerez, el primero gran problema ya se ve en el momento inicial, cuando o profesor es solicitado a construir y a presentar una situación-problema real y significativa para los alumnos y que produzca en ellos el deseo de aprender la teoría. El profesor, en la gran mayoría de los casos, no consigue problematizar. Durante algún tiempo (aproximadamente dos años), intentamos ejercitar con los profesores, a través de grupos de estudio, reuniones pedagógicas... la innovación metodológica que se aproximase de los ideales teóricos. Entretanto, la gran limitación siempre estaba en la problematización, cuyo foco, de acuerdo a lo ya mostrado arriba, es producir el deseo de aprender de los alumnos. Ese ejercicio de la problematización es fundamental para que el alumno vea sentido en la teoría. Es importante, aquí, recordar la importancia del sentido de los contenidos para el profesor. Si el profesor no consigue construir la problematización significativa del contenido, también para él la teoría pierde el sentido. Eso, conforme hemos percibido, contribuye mucho para la limitada motivación de los profesores y su baja auto-estima.

En esas búsquedas, varios autores nos ayudaron. Entre ellos, Morin<sup>6</sup>, cuando sugiere que “no hay conocimiento sin conocimiento del conocimiento”, o aún, Meirieu<sup>36</sup> cuando cuestiona:

... Creemos en las adquisiciones sin historia, postulamos incesantemente la existencia de máquinas de aprender, ocultamos eternamente el proceso en beneficio del otro. Olvidamos, hasta, la génesis de nuestros conocimientos y, no recordando más haberlos construido, creemos poder transmitirlos.”

Fuera de esos autores, y muchos otros, que nos llevaron, junto con un grupo de profesores de diversas áreas, a buscar en el origen, en la historia del contenido los referenciales para significarlo en el mundo actual. Partimos del supuesto de que nada en la vida ocurre por azar y de forma aislada. El contenido, al ser aislado de su origen histórico, necesita ser re-significado en los nuevos contextos. En esas reflexiones fue evidente para nosotros que el contenido surgió en un contexto, para que el ser humano pudiese comprender situaciones desconocidas y/o resolver problemas de su época. Surgió entonces el siguiente cuestionamiento: ¿si el profesor desconoce el origen de los contenidos, como puede problematizarlos y construir sentido para los alumnos en el contexto en que éstos viven y donde los contenidos, para tener sentido, precisan ayudar a comprender situaciones y/o resolver problemas de un nuevo contexto? Aquí, nuevamente, tuvimos la ayuda de diversos teóricos, entre los cuales, Gramsci, cita por Silva<sup>37</sup>:

Las ideas y formulaciones más iluminadoras... son típicamente del tipo coyuntural. Para hacer un uso más general de ellas, tienen que ser cuidadosamente extraídas de su concreta y específica inmersión histórica y transplantadas a nuevo suelo con considerable cuidado y paciencia.

El proceso realizado con los profesores tenía, e continua teniendo, los siguientes pasos, a partir de un contenido escogido por cada profesor. Este:

- a) investiga el contexto, las situaciones y los problemas que dieron origen al contenido y las transformaciones históricas ocurridas;
- b) a partir de esa dimensión histórica, encuentra, en el contexto contemporáneo, situaciones y problemas en que el contenido se vuelve significativo para el alumno en su nivel de desarrollo; y

- c) a partir de esos datos, teniendo como referencia los pasos del Arco de Maguerz, procura ejercitar los alumnos en la práctica de clase.

Ese rescate histórico del contenido, resultado de la búsqueda del sentido de las teorías y su consecuente significación en el contexto real y significativo de los alumnos, aunque incipiente, ha mostrado resultados prácticos. En primer lugar, el profesor ve significado en las teorías que está desarrollando, percibiendo que no son apenas programas a ser cumplidos. El alumno, a su vez, empieza a ver respondidas algunas de sus históricas preguntas, principalmente la básica: ¿para que estoy aprendiendo eso?

Por otro lado, percibimos, en ese ejercicio, cuan disociados están nuestros discursos de la práctica. Los teóricos han sugerido desde hace muchos años que:

- el ser humano es una individualidad, está constituido, entre otros, de potencialidades y de las dimensiones afectiva, social, histórica, cultural, trascendental, individualidad; y que posee deseos, necesidades y posibilidades mentales infinitas;
- la educación, respetando la naturaleza humana, precisa posibilitar el desarrollo de las potencialidades y dimensiones humanas, tomando en consideración las concepciones previas del alumno, desarrollando nuevos conocimientos que sean útiles, que tengan sentido para la persona humana y posibiliten el ejercicio de la ciudadanía, de la construcción de la identidad, en fin, que contemplen la búsqueda de la realización de la persona como persona.

El acompañamiento de profesores en sus prácticas, así como nuestra práctica con alumnos de pregrado y posgrado nos ha mostrado que:

- hay un gran consenso en aceptar las teorías contemporáneas que colocan el sujeto en su plenitud como el centro del proceso;
- hay un cierto conocimiento, aunque lineal, de los conceptos que sugieren prácticas pedagógicas volcadas para el desarrollo del sujeto, como alguien con un mundo interior (Mundo 2 de Popper) complejo y rico;

Entretanto, falta la formación y el ejercicio teórico-práctico, para que los profesores consigan avanzar en la calificación del proceso.

Reconocimos que muchas prácticas pedagógicas hubieran cambiado en los últimos años. Entretan-

to, ellas están aún muy limitadas frente a los deseos y necesidades de los alumnos. Hay, por ejemplo, un esfuerzo para que los alumnos traigan a la escuela materiales, textos, para que entrevisten personas, como medios, entre otros, para que sean más activos en la escuela y se interesen más (es la preocupación de los profesores en respetar las concepciones previas de los alumnos). Por otro lado, los profesores intentan contextualizar los contenidos para que tengan sentido para los alumnos. En ese caso, oímos muchas veces la queja de los profesores: existen contenidos que no tienen aplicación. Así, también, hemos acompañado la metodología y la evaluación de los profesores: en cuanto a la metodología, cuando el profesor la planea, indica algunas actividades y dinámicas; y, en cuanto a la evaluación, sus preguntas son, en la gran mayoría de las veces, volcadas, aún, a la repetición y “decoreba” \*\*.

Sobre esas consideraciones y prácticas de los profesores, caben algunos comentarios:

1. el profesor, normalmente, continúa iniciando sus clases por el contenido teórico (remoto) y después busca algunos ejemplos en el contexto: en ese caso, el inicio ya fue desmotivador (remoto). Según nuestra concepción, es el momento inicial que produce o no el deseo del alumno de aprender. Por tanto, es necesario iniciar el proceso por situaciones-problema significativas próximas de la realidad del alumno;
2. en cuanto al comentario de los profesores sobre la aplicación del contenido: en el momento en que el profesor conoce el contexto histórico del contenido, irá percibir que muchos conocimientos surgieron no para ser aplicados, o para resolver problemas, pero para que el ser humano pudiese comprender las situaciones (fenómenos, relaciones,...) con las cuales convivía. Por eso, hemos sugerido a los profesores, cambiar el término **aplicar**, por el de **dar sentido**;
3. en cuanto a la metodología, los profesores poco ejercitaron el camino metodológico, con inicio... medio... y fin (siempre relativo) por lo cual irán orientándose para llegar a la meta, o sea, en el perfil de alumno que se desea formar (crítico, espíritu de investigación...);
4. la evaluación también está limitada. Si, en la metodología, partimos de situaciones-problema

\*\* Término utilizado para la memorización de los contenidos, pero sin comprensión.

del contexto, buscamos fundamentos en la teoría y ejercitamos con los alumnos la significación de las teorías en situaciones y problemas diversos, en la evaluación, necesitamos seguir la misma lógica, o sea, solicitar al alumno, a partir de situaciones-problema datos, que busque, en la teoría reflejada, la comprensión de las situaciones y/o la solución de los problemas.

Estas son algunas reflexiones y relatos que intentamos traer, a partir de los referenciales que nos han orientado y de los avances y limitaciones que hemos percibido en las clases. El desafío es grande, pues contemplar la complejidad interior (subjetiva) del sujeto, exige un cambio cultural de las prácticas formativas y de la acción de profesionales apasionados y comprometidos con el ser humano. Ignorar el sujeto significa ignorar el sentido de ser de la educación. Significa continuar e insistir en una educación del "haz de cuenta".

## Referencias

1. FREIRE, Paulo. *Pedagogía da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra; 1997.
2. GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Sujeto e Subjetividade*. Trad. Raquel Souza Lobo Guzzo; revisão técnica do autor. São Paulo: Pioneira Thomson Learning; 2003. p.155.
3. VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. *Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência*. Campinas, SP: Papirus, 2002.
4. POPPER, Karl e ECCLES, John. *O eu e su cérebro*. Trad. Sílvio Meneses Garcia, Helena Cristina Fontenelle Arantes e Aurélio Osmar Carde loso de Oliveira. 2. Ed., Campinas, SP: Papirus; 1995.
5. ROSA, Sanny S. da. *Co nstrutivismo e Mudança*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p.48.
6. MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO; 2000.
7. POPPER, Karl e ECCLES, John. Op. Cit., p.70.
8. OLIVA, Alberto (org.). *Epistemologia: a cientificidade em questão*. Campinas: Papirus; 1990.
9. PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas; 1999.
10. MORETTO, Vasco Pedro. *Prova um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A; 2001.
11. BORDENAVE, Juan Díaz e PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de Enseñanza e Aprendizaje*. 22. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; 2001.
12. GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Op. Cit., p.21.
13. VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. *Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência*. Campinas, SP: Papirus; 2002.
14. GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Op. Cit., p.103.
15. FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes; 2004.
16. SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação*. 2. ed. Petrópolis: Ed. Vozes; 1995a.
17. GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Op. Cit., p.79.
18. DANIELS, Harry (org.) *Vygotsky em Foco: pressupostos e desdobramentos*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus; 1999. p.121.
19. BERTRAND, Yves. *Teorías Contemporâneas da Educação*. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. p.27.
20. GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Op. Cit., p.249.
21. ASSMANN, Hugo. *Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes; 1998.
22. GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Op. Cit., p.39
23. IBID., p.41
24. VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. Op. Cit., p. 196

25. GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Op. Cit., p.52
26. NÓVOA, António(coord.) As organizações escolares em análise. 2. Ed. Lisboa, Portugal: Ed. Dom Quixote; 1995.
27. HENGEMÜHLE, Adelar. Gestão de Enseñanza e Prácticas Pedagógicas. Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes; 2004
28. BORDENAVE, Juan Díaz e PEREIRA, Adair Martins. Op. Cit., p.24.
29. PERRENOUD, , Philippe.p.57.
30. ANTUNES, Celso. As inteligências múltiplas e sus estímulos. Campinas: Papirus, 1998. p.98.
31. FREIRE, Paulo. P.43.
32. BORDENAVE, Juan Díaz e PEREIRA, Adair Martins. Op. Cit., p.10
33. MEIREU, Philippe. Aprender... sim, mas como? Trad. Vanise Pereira Dresch. 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas; 1998. p.181.
34. SILVA, Tomaz Tadeu da. Op. Cit.,p.176.
35. CASTORIADIS, Cornélius. O mundo fragmentado – as encruzilhade las do labirinto/3. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1989.p.157.
36. MEIREU, Philippe. Op. Cit., p.52.
37. SILVA, Tomaz Tadeu da. Op. Cit., p.20