

# Morfogénesis del conocimiento: hacia una propuesta epistemológica en la De-construcción de la escuela

## Knowledge Morpho-genesis. Towards an Epistemological Proposal for Deconstruction at School

Joseph Gabriel Tobón Rey<sup>1</sup>

### ¿Qué es realmente aprender? ¿Cómo surge el conocimiento? (...) se aprende estudiando

en una buena escuela, con buenos profesores. Es decir el conocimiento surge mediante el aprendizaje. ¿Y cómo surge el aprendizaje? Pues mediante la enseñanza. En esa visión, un buen aprendizaje sería el resultado normal de una buena enseñanza y del estudio disciplinado. Como sabemos, esta ecuación simplista está en crisis (Assmann 2002, p. 36).

### Resumen

Dadas las dinámicas epistemológicas, pedagógicas y disciplinares imperantes en la escuela de hoy, resulta fundamental replantear alternativas y nuevos discursos que propongan caminos distintos en lo relacionado con el conocer, enseñar y aprender dentro y fuera de la escuela. Las siguientes líneas son un acercamiento reflexivo a las tesis de Hugo Assmann y otros autores sobre el aprendizaje y la escuela, junto a las variables que inciden de manera directa e indirecta en dichos procesos.

**Palabras clave:** Morfogénesis; De-construcción; Escuela; Sentidos; Autopoiesis.

### Abstract

Given the epistemological, pedagogical and disciplinary dynamics that prevail in current schools, it is essential to reconsider alternatives and new discourses that propose different ways in relation to the construction of knowledge, teaching and learning in schools and other settings. The following lines are a prudent approach to the theses of Hugo Assmann and others on learning and school, along with the study of variables that affect these processes directly and indirectly.

**Keywords:** Morphogenesis; De-construction; School; Senses; Autopoiesis.

### La morfogénesis

De manera tradicional, suele afirmarse que quien aprende pasa necesariamente por un proceso de enseñanza del conocimiento; es por ello que quien aspira a aprender algo acude a centros de enseñanza donde se supone están las personas que manejan el conocimiento. Bajo estas lógicas, quien desea un buen aprendizaje debe ser parte de un buen centro de enseñanza. El esquema esbozado está enmarcado en el modelo tradicional del aprendizaje, en el que es fundamental un mediador entre el objeto de conocimiento y el sujeto que conoce. No obstante como seres vivos en permanente interacción con el medio, estamos arrojados al aprendizaje de manera permanente; de allí que se colija que no necesariamente necesitamos de un mediador para aprender y que tampoco es cierto que sólo se aprenda en la escuela.

Para citar este artículo:

Tobón, J.(2016). Morfogénesis del conocimiento: hacia una propuesta epistemológica en la de-construcción de la escuela. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 83 - 92

Assmann plantea el concepto de “ecología cognitiva” (2002, p. 35) para mostrar la manera en que la mente del organismo vivo aprendiente está fusionada con el contexto vivo y dinámico que lo rodea; la interacción permanente de uno y otro es lo que da origen al aprendizaje, ya que los procesos vitales y cognitivos están anclados.

Los seres humanos por definición funcional deberíamos llamarnos seres aprendientes, además porque todo el tiempo estamos inmersos en sistemas aprendientes. Desde lo propuesto por Bateson (1993) es la mente aprendiente la que posibilita nuestra supervivencia en cualquier tipo de ecología o contexto, ya que de manera permanente está aprendiendo e interactuando. Dicha interacción con el mundo se da en primera instancia a través de los sentidos, pero no desde el modelo epistemológico planteado por lo empiristas donde los sentidos se prefiguran como ventanas que permiten el tránsito de la información entre la realidad (que se encuentra fuera) y el pensamiento (que se encuentra dentro), sino más bien, como interlocutores activos y determinantes en el aprendizaje.

La actividad como interlocutores en el sistema contextual circundante es lo que hace posible la supervivencia del ser vivo, casi como si se tratara de una relación simbiótica en la que la reciprocidad interactuada da sentido y vida a quien interactúa. No es, en modo alguno, una cuestión de meros estímulos que entran en el ser vivo desde fuera. Se trata por el contrario de un minúsculo estímulo que entra a través de los sentidos y que desencadena un conjunto de potenciales cerebrales que configuran y reconfiguran el cerebro-cuerpo, y que se maximizan en la interacción de este con el medio, alimentando de manera permanente la imaginaria endógena y exógena, dando así origen al conocimiento.

El conocimiento, entonces, no es un conjunto de saberes dados a priori y concebidos fuera del ser vivo; tampoco yacen al interior del mismo como potencialidades aristotélicas por ser desarrolladas. El conocimiento es una organización dinámica producida por la inminente tensión entre organismo y entorno. Así las cosas, los sentidos juegan un papel determinante no como receptores de estímulos, sino como “creadores

de conexiones con el medio ambiente (e) instrumentos para verificar hipótesis” (Assmann, 2002, p 37). Los sentidos como parte fundamental del cuerpo y a su vez extensiones cerebrales son equiparables al subsistema cuerpo-mente que de manera permanente hace una lectura y una interpretación del mundo. Cuando el organismo (cuerpo-mente) interactúa con el entorno como un todo unificado, sobre la superficie del organismo, es decir, sobre su corporeidad, tiene origen la percepción, fundamento de la génesis del conocimiento.

Si bien lo anterior obedece a un principio de totalidad, destaca el papel de los sentidos más allá de meros transmisores como lo presuponen las teorías epistemológicas clásicas (Empirismo y Racionalismo), pues dota a los sentidos de la capacidad para procesar información, lo que actualmente se pensaba como función exclusiva del cerebro humano. Es así que resulta adecuado plantear que el cuerpo no solo siente sino que también aprende:

El descubrimiento de esa actividad eferente de los sentidos es probablemente uno de los resultados neurofisiológicos más significativos de las últimas décadas, desde el punto de vista teórico, ya que transforma completamente el modo de concebir los principios básicos de la actividad neuronal. Este descubrimiento significa que las neuronas no procesan información ambiental y que el procesamiento de la información, en términos generales, no es una función básica del cerebro humano como suponían muchos (Jarvilheto 1994, citado por Assmann 2002, p.112).

El conocimiento emerge del acoplamiento entre el sistema nervioso y el medio que lo circunda, generando procesos auto-organizativos que obedecen a lógicas complejas y dinámicas en el permanente interactuar. El cerebro no solo reacciona al presente; es capaz de anticipar el futuro en esa relación dinámica con el contexto, produce en su interior dimensiones o niveles que dinamizan su relación con el medio sin que haya una jerarquización de las mismas. Al mismo nivel se encuentran las intuiciones, los deseos, los razonamientos, los sueños, la angustia, el hambre o el frío; todas y

cada una de estas dimensiones generan cambios en el cerebro-cuerpo aprendiente.

El aprendizaje es un fenómeno cualitativo y no cuantitativo; aprender no es sinónimo de acumular saberes. No sabe más quien posee una montaña de conocimientos ni tampoco quien ha memorizado un buen número de conceptos. A pesar de las corrientes de pensamiento que han desacreditado esta perspectiva del aprendizaje, la escuela de hoy sigue fundando su base didáctica en este caduco principio; esta escuela está profundamente preocupada en que sus estudiantes acumulen saberes en la medida en que los docentes avanzan en contenidos. La preocupación real del maestro no radica en qué tanto se aprende, sino en qué tanto avanzó (en el sentido de darlos por vistos) en los contenidos programados por el plan de estudios. Dar por vistos los contenidos no es evidencia de aprendizaje; el aprendizaje no radica en la presentación misma de la información. De hecho, para aprender no es necesario estar en un aula de clase, ni mucho menos tener un profesor como mediador del aprendizaje. En sintonía con la teoría neurofisiológica aquí esbozada, para aprender es necesario que exista una experiencia de aprendizaje, donde lo importante no es el contenido, sino las relaciones experienciales que se tejen entre el organismo aprendiente y el medio que lo rodea. La riqueza radica en la manera como se procura esa interlocución con el mundo.

La morfogénesis del conocimiento tiene lugar en el punto de contacto experiencial entre el ser aprendiente y el medio que lo rodea; esto genera estados cualitativos nuevos en el cerebro fundados en la interacción compleja y dinámica entre la corporeidad viva y el mundo. Por lo anterior, es pertinente dejar claro que para que exista aprendizaje es necesario partir de una experiencia de aprendizaje. No es que en el salón de clase tradicional no haya experiencias de aprendizaje; un clima de aprendizaje cargado de desmotivación, estrés, temor, donde el profesor hace un uso excesivo de la oratoria, es una experiencia de aprendizaje que le indica al ser aprendiente que debe salir corriendo de allí. Cualquier aprendizaje que quiera alcanzar el nivel significativo deberá generar un cambio cualitativo no solamente en el cerebro-mente sino también en la corporeidad entera. El cuerpo aprende, y aprender desde el fortalecimiento

de este primer motor neuronal es condición fundamental para que el punto de contacto experiencial entre sentidos y mundo vitalice las experiencias de aprendizaje.

## **Elementos pensados para la de-construcción de la escuela**

Hablar de educación en valores en la escuela no resulta una propuesta novedosa en nuestro tiempo. Para Najmanovich (2008) no es suficiente hablar en términos de una educación en valores declarados y nunca practicados, pues, sin duda, la modernidad habla de muchos conceptos y valores- entre ellos la solidaridad- pero promueve la competencia y el egoísmo. Para Heidegger (1968), pensar en caminos de conversación implica buscar espacios para el encuentro con el otro. Nótese que encuentro es distinto a diálogo, porque implica buscar lo compartido por ambos, es decir, pararnos en el lugar del otro para sentir lo que el otro siente y hacerlo propio. Najmanovich habla de la construcción de un mundo desde el acuerdo y sólo es posible llegar a éste cuando se interactúa con el otro. En esa interacción se genera pensamiento, encuentro, hay una hibridación de saberes y pensamientos que resulta evidente en la siguiente situación: para muchas personas una conversación en un café o en cualquier lugar distante de la escuela con un interlocutor comprensivo con el cual compartieron una conversación agradable, afable, respetuosa e interesante, pudo haber resultado mucho más provechosa y significativa que los largos años de estudio en la escuela.

Una de las propuestas más interesantes que deja Najmanovich (2008) en el campo didáctico y que se aporta como elemento para la de-construcción de la escuela es el de la paradoja como herramienta didáctica. Esta herramienta elimina la dualidad tan idolatrada en la modernidad, permite la generación de un pensamiento que vuelve sobre sí y da apertura a la reflexión, al pensamiento creativo sin caer en la trampa de pensar para sí mismo nada más. Las paradojas invitan al cuestionamiento de nuestras creencias, posibilitan salidas y respuestas multidimensionales, no se postulan como verdaderas o falsas; dan lugar a la propuesta al discurso autopoiético generando una nueva estética en los discursos y en el pensamiento. La paradoja dota al paisaje cognitivo de mixturas e hibridación. Para que la para-

doja pueda ponerse en escena es importante generar un puente dialógico entre la ciencia y la filosofía; tal es la propuesta de Najmanovich. No obstante, no es suficiente poner a dialogar a la ciencia con la filosofía sino también a las prácticas de la escuela con la filosofía; esto implica pensar una nueva escuela deconstruyendo sus discursos y sus prácticas. Deconstruir, desde la perspectiva de Derridá (citado por Najmanovich, 2008) implica volver de manera reflexiva sobre lo existente o construido histórica y metafóricamente, mostrando la necesidad de una nueva lectura sobre la escuela.

La de-construcción de la escuela sugiere repensar las bases ideológicas sobre las cuales está montada. Ciencia y objetividad son las palabras bandera de esta construcción, pero cabe preguntarse ¿qué tan objetiva es la ciencia?, ¿es la objetividad una realidad o una ficción?, la escuela de hoy ¿requiere de las lógicas científicas y de su objetividad? Al respecto, Najmanovich (2008, pp. 55-56) menciona:

Los parámetros que en nuestra sociedad parecen haber sido fundamentales para la hipervaloración de la ciencia (y la escuela) son la eficiencia, el dominio de la naturaleza, la comprensión de esta en términos de ideas abstractas y de principios compuestos de ellas (...) estos valores no tienen por qué ser preferibles a otros que destaquen la solidaridad, la comprensión empática, etc.

Plantear desde la perspectiva de Feyerabend (1975) que la objetividad ha muerto es abrir la puerta a la visibilización, construcción y práctica de valores que resultan opuestos al discurso objetivista. La dimensión subjetiva es posible desde una escuela de-construida; no es suficiente con reproducir la subjetividad desde los modelos de las viejas escuelas que la desdibujan y difuminan a partir de la formación compartimentada en disciplinas en un modelo lineal, para dar lugar a la subjetividad. Desde la concepción de Najmanovich, resulta vital una escuela con un modelo complejo, no lineal, encarnado y enraizado. Más que un juego de palabras contrapuestas, de lo que se trata es de producir colectiva e interrelacionalmente significados diferentes que nos permitan una lectura alternativa. Pensar, por ejemplo, en qué queremos aprender y enseñar, en cómo, cuándo y dónde queremos aprenderlo, en dar-

nos una vuelta por la escuela y pensarla como un lugar de encuentro, de diálogo, de afecto, de felicidad, de juego donde estemos incluso dispuestos a no enseñar nada. Fox Keller (1991, citada por Najmanovich 2008) plantea que al derretirse las historias oficiales se abre paso a nuevas preguntas, incluso preguntas tendientes a indagar por el sentido y la finalidad, por ejemplo: ¿cuál es el sentido de educar? Esta pregunta no ha sido resuelta de manera consciente y suficiente por la escuela; una escuela que dé sentido a sus prácticas y discursos debe tender a la objetivación dinámica, lo cual involucra un profundo sentido poético, de producción de saber-mundo y de sensibilidad por el organismo.

Los anteriores son apenas algunos elementos para la de-construcción de la escuela. Pretender dar estrategias, métodos y herramientas acabadas para la transformación resultaría igual de totalitario y rígido como los discursos de la modernidad; los contextos cambiantes e inestables como la escuela no pueden estar atados a la rigidez que exige la eficientización mecanicista. La escuela no es una empresa ni un negocio que se enmarca en la lógicas de las cadenas de producción; es un contexto en permanente transformación que demanda alternativas discursivas y pragmáticas que hagan de sus actores personas más felices y agradadas. Para ello es menester empezar la larga preparación del pensar y del ser; no hay métodos, no hay receta, solo una larga preparación (Deleuze & Guattari, 1990).

En esta larga preparación conviene considerar la propuesta de Derridá (citado por Najmanovich, 2008) quien introduce el concepto de afabulación para explicar la aparente neutralidad y naturalidad implícita y explícita en los discursos científicos de la modernidad. La objetividad como un acto de obediencia de los demás interlocutores no permite la discusión y estimula el totalitarismo discursivo. Son verdades y tesis sin sujetos, que se expresan como ya dadas y transitadas, como producciones terminadas que condenan el rastrear sus orígenes, borran todo rastro y camino transitado. Es en estos caminos sin camino por los que se mueve la educación; la educación moderna consiste fundamentalmente en esta operación de limpieza, simplificación y reescritura que suplanta la historia viva por una caricatura despojada e inerte (Najmanovich, 2008). Como no hay camino ni métodos, la escuela y la educación misma se reconstruye caminándola, suspendiendo todo

juicio racional a priori que pueda contaminar el nuevo camino, pues se trata de dejar la zona de comodidad conceptual y teórica para emprender la aventura de de-construcción, tarea que implica la invención, recurriendo al deseo como elemento movilizador, teniendo presente que el objetivo, si es que lo hay, va más allá de mapear nuevas rutas de construcción del pensamiento o de proponer nuevos paradigmas. La tarea es, en suma, ir reconfigurando nuevas formas para el pensar. La complejidad, entonces, no se limita a la producción de nuevas propuestas cognitivas; tampoco se circunscribe exclusivamente a la postulación de paradigmas emergentes. Más bien avanza hacia los procesos de producción de sentido y experiencia, genera una reconfiguración cerebral y espiritual de la manera de ver y pensar el mundo en el marco de un replanteamiento epistemológico. Aquí es importante aclarar que aunque no necesariamente se haga alusión a un mundo material, la multiplicidad involucra la producción-creación de mundos en plural, materiales y simbólicos. La escuela actual encarga de la tarea formativa y educadora a un experto disciplinar llamado profesor, quien haciendo uso de algunas herramientas pedagógicas, facilita el aprendizaje de la disciplina. En la Antigüedad, en algunos casos, el que educaba era el poeta como Calímaco, Apolinio de Rodas, Ovidio, entre otros, quienes partían del principio poieticopráxico e involucraban el saber-hacer-colectivo. A través del ritmo en la palabra, la música y la danza se desarrollaba una memoria a la vez corporal e intelectual, emotiva y cognitiva. Este es uno de los ejemplos más significativos del puente existente entre la cognición y la emoción; no hay conocimiento ni aprendizaje sin emoción, excitación o interés. Las formas de aprender delimitadas por la modernidad a través del Estado y ejecutadas por la escuela en cabeza del profesor muestran una sola cara de la moneda, la de la cognición cuadratizada y mecanicista. Lo que no se nos dijo es que esta moneda no sólo posee dos caras sino caras múltiples- dos plenamente conocidas en el mundo dualista moderno y otras por descubrir desde la multidiversidad de posibilidades.

Frente al abanico de posibilidades de ser y de hacer en el mundo, la modernidad se blinda a posibles cuestionamientos y ataques. En el campo educativo, uno de ellos es el concerniente a la inteligencia como idea-

lización. En la actualidad el desarrollo de las competencias y ser competente implica tener las cualidades para incorporarse socialmente en las dinámicas de la modernidad en todos y cada uno de sus roles. Es por ello que para ser inteligentes hay que ir a la escuela, hacerle caso al profesor, portarse bien, hacer las tareas y contestar adecuadamente el test.

A partir de los test como herramientas de control, la escuela regula la producción social de individuos, separando los aptos de los que no lo son. La aptitud aquí mencionada está dada en términos de funcionalidad social; de hecho a los brutos o no aptos se les excluye del sistema educativo, y a los inteligentes se les premia. Pero la discusión debe girar en torno a clarificar qué definición se ajusta a una perspectiva compleja. Para Najmanovich (2008), en la escuela debe hablarse de multidimensionalidad de la inteligencia, que es distinto a plantear las inteligencias múltiples (Gardner, 1998). Desde esta perspectiva resulta muy acertado plantear ¿de qué maneras es usted inteligente?, en vez de ¿qué tan inteligente se es?

Un test como el que se suele aplicar por parte del Estado en la escuela contemporánea estandariza, homogeniza, desconoce las particularidades del sujeto, discrimina, niega y violenta la diferencia; en suma, aplica sobre el individuo toda la carga discursiva mecanicista y estadística. La aplicación de un método de evaluación universalista tendiente a la normalización social, vuelve al sujeto un objeto equiparable a un número o a un dato factible de ser aceptado o desechado. El peligro aparece en la actualidad de la mano de una de las novedades del capitalismo salvaje de fin de siglo: la generalización de la evaluación de calidad (Najmanovich, 2008). La calidad asociada al sabor, color y forma de los objetos de producción de las fábricas se ha trasladado al objeto de producción llamado cerebro. Una educación de calidad está relacionada con el peso de las ideas, la coherencia de éstas con el discurso moderno, sumado a un cuerpo y espíritu cuya finalidad es cargar al cerebro y que es negado por este en sus distintas manifestaciones.

¿Qué tan inteligente se es? Por ahora y desde las lógicas eficientistas dejemos que un test lo determine, pero frente a la pregunta ¿de qué maneras es usted inteligente? se abren caminos para transitar. Aquí tienen

lugar las emociones, las artes, las letras, la espiritualidad, la filantropía en sus distintas presentaciones; aquí caben los excluidos, los discriminados, los tildados de incapaces. En las maneras de ser inteligente las posibilidades de serlo son infinitas.

## Escuela, ciencia y neurosis (vs) polivalencia, instinto y deseo

La neurosis es la desarmonía entre la mente que construye el mundo y el cuerpo que es deseo de placer, por eso la desarmonía entre el instinto de vida y el deseo de morir (Boff, 2004, p. 112).

¿Qué resulta significativo para la vida? Leonardo Boff a este respecto diría que sólo lo que ha pasado por la emoción marca indeleblemente a la persona y permanece mentalmente como capital significativo y orientativo por el resto de su vida. Lo que llamamos emoción pertenece al plano de lo ininteligible, de lo polivalente y de lo indeterminado; hace parte de una esencia que no puede ser cuantificada por la linealidad o la estadística. Ligar el conocimiento con la emoción y el deseo es fundamental para que se dé un aprendizaje significativo pero, sobre todo, con sentido. Cuando se aprende con la emoción, ésta deja grabada una huella en el pensamiento difícil de borrar, convirtiéndose en un capital mental al cual se puede volver a través del recuerdo. Los eventos y situaciones más importantes son aquellas que causaron en nosotros una gran impresión; la emoción se manifiesta cuando el hecho aprendido toca fuertemente las fibras de nuestros sentimientos. Un accidente, la muerte de un amigo, una buena noticia, un logro alcanzado con esfuerzo, un profesor que con sus narraciones nos impresiona, todos estos hechos apuntan a generar un aprendizaje significativo de la mano de la emocionalidad. Es este tipo de aprendizaje- el que une el conocimiento y la emoción- el que se debe privilegiar en una nueva propuesta de escuela, que no niegue la naturaleza misma de un aprendizaje anclado a las sensaciones, las emociones, el deseo, el instinto y la animalidad presente en cada uno de nosotros.

La emoción es negada por la razón al igual que la mente niega el cuerpo. Bart Kosko (2000), autor del pensa-

miento borroso, pone en evidencia cómo los discursos científicos, lógicos, coherentes y por tanto verdaderos sufren de episodios de intolerancia y negación de las ideas novedosas (que se clasifican en el plano de lo subjetivo). Conceptos como lo indeterminado (Lukasiewicz, citado por Kosko, 2000) y lo polivalente resultan herejías científicas, producto de una imaginación enajenada que nada tiene que ver con el campo de la objetividad y la utilidad. El sujeto sobre el cual se valora la emocionalidad no es un sujeto neutro, sin rostro o sin género; se puede vestir de hombre o de mujer, y en ese sentido, la sociedad (producto de una visión sistémica, mecanicista y científica) recarga a este sujeto de unos imaginarios socialmente contruidos. Esta sociedad tiene claramente diferenciada, clasificada y cosificada cualquier acción y pensamiento humano "normalmente" válido, los roles, actitudes, valores, y comportamientos que por supuesto van ligados a un estereotipo de sujeto ideal. Ahora bien, en lo relacionado con el género, este sujeto- al parecer sin alma- se define "necesariamente" por su genitalidad. Por ejemplo, cuando se concibe un hijo, lo primero que quieren saber sus padres es si es niño o niña, con la finalidad de preparar un camino para la aculturación de género que le corresponderá llevar- la ropa, el color del cuarto, los accesorios- y las formas culturales que se le presentarán como aceptables o rechazables dependerán del dictamen. En términos dualistas: el hombre es hombre porque tiene pene y la mujer es mujer porque tiene vagina; por tanto, le corresponderá a la familia como primera institución encaminar a ese nuevo ser para que asuma su rol social desde el ser claramente hombre o el ser definitivamente mujer, aspectos que la escuela reforzará con vehemencia a lo largo de la niñez y la adolescencia.

La escuela y la sociedad, víctimas de un modelo de pensamiento dualista donde las cosas son verdaderas o son falsas, blancas o negras, no aceptan argumentaciones que sitúen al ser en la frontera de los juicios o pensamientos; lo matizado, lo indefinido y lo polivalente son conceptos que no dan certeza a las realidades. Por ejemplo, no es posible que en el cuerpo de un hombre conviva lo masculino y lo femenino; a esto se le llama desviaciones de la naturaleza que deben ser corregidas- no es normal que así sea. Otra realidad es lo que sucede en el interior de cada ser humano; nos encontramos masculinos y femeninos en nuestro actuar, en nuestro

pensar y en nuestro sentir, es decir, nos hallamos ya no como hombres y mujeres sino como hombre-mujer en el marco de un ser indeterminado e inacabado.

El análisis detenido de la propuesta de Leonardo Boff en su texto *Lo femenino y lo masculino* deja entrever que a pesar de mostrar la completitud poliiforme del ser femenino o masculino, no se profundiza sobre esas otras formas de transitar de lo masculino a lo femenino y viceversa, sin dejar de ser hombre o mujer. Para ello tomaré la cita que se hace en el texto de Simone de Beauvoir: “la mujer se vuelve mujer bajo la mirada del hombre; el hombre se hace hombre bajo la mirada de la mujer” (citado por Boff 2004, p. 134). Aparentemente esta cita nos avoca a un tipo de dualidad que no contempla los otros que no se consideran ni hombres masculinos ni mujeres femeninas; la polivalencia en este caso se torna difuminada o borrosa.

Desde el punto de vista de lo ontológico con respecto a la definición del ser humano hombre o mujer, no es suficiente con la respuesta que Heidegger proporciona sobre el ser, pues lo define simplemente como ser—ahí. Ese ser—ahí no es sencillamente un estado de yecto (*arrojado*) en el mundo, sino que está acompañado de las circunstancias de las cuales habla Ortega y Gasset y que a menudo desconoce este tipo de definiciones tan generales. Las circunstancias dotan al ser de un sentido casi único que lo diferencia de los demás; es su identidad, las circunstancias que suman el pasado y el presente, modelando múltiples formas de concebirse en el mundo como ser. Aquí está implícita la sexualidad, el género, el amor, la pasión y también los demonios que acompañan a cada hombre-mujer. Desde lo ontológico el ser hombre- mujer entraña una profunda contradicción entre la razón y el instinto; mente y cuerpo se debaten por el control del sujeto, la mente siendo permeada por la cultura y sus modelos epistemológicos que indican los procedimientos del pensar y el cuerpo exigiendo corporeidad fundada desde los instintos y el deseo:

*“Formalizando, lo femenino en el hombre y en la mujer es aquel momento de misterio, de integralidad, de profundidad abisal, de capacidad de pensar con el propio cuerpo (...) Lo masculino en la mujer y en el hombre expresa el otro*

*polo del ser humano, de razón, de objetividad, de ordenación, de poder, de materialidad y hasta de agresividad”* (Boff, 2004, p. 76).

Lo interesante de esta propuesta radica en asumir ya no al hombre y mujer por separado, sino a un hombre-mujer que tienen tanto de femenino como de masculino, y es allí donde radica la indeterminación porque ¿cuánto de masculino y en qué dosis de femenino está constituido un ser-hombre-mujer A o B?

## **De—construir la escuela implica superar la pedagogía de la neurosis**

Cuando me refiero a la pedagogía de la neurosis, estoy haciendo alusión a la pedagogía que deshumaniza, que desconoce la integralidad del ser humano y forma para el deseo de morir. En el fondo, la escuela no aborda el conocimiento desde la relación sujeto—objeto, sino desde el dualismo entre vida y muerte. Educar para la muerte involucra, como lo plantea Freud (1896, citado por Boff 2004, p. 121) hacer énfasis en la compulsión a la repetición fija al individuo en el inconsciente, en las experiencias traumáticas de sufrimiento en la infancia. Es una pedagogía basada en la satisfacción que proporciona la transformación de la naturaleza, el conflicto de sí mismo y con los otros; es, en suma, una pedagogía para el utilitarismo que fija la atención en la disciplina, el rigor, el sacrificio y el dolor. La de-construcción de la escuela requiere el rescate de un presente cultural psíquico, retomando las resonancias límbicas de la memoria que encuentra su mejor herramienta de expresión en el lenguaje coloreado de los símbolos y las narrativas, mientras la pedagogía de la neurosis centra su atención en la mente que construye/destruye el mundo. Una nueva escuela de-construida debe retomar el cuerpo que representa el deseo y el placer, seducir el cuerpo a través del encontrarse en una narrativa que reaviva el deseo, lo carnal, lo libidinoso en procura del placer. Estos son los nuevos retos de aprendizaje y enseñanza en la escuela de-construida.

El bienestar es contrapuesto a la pedagogía de la neurosis; muchas personas literalmente se enferman bajo la tormentosa metodología de este aprendizaje. Es importante anotar que la realización de cada personal ligada a la salud y bienestar integral depende en gran

medida de las maneras como se trabajen interiormente las realidades. El aprendizaje saludable es aquel que relaciona el consciente con el inconsciente, es decir, lo percibido desde el exterior con lo intuido desde el interior. Dichas percepciones sufren procesos relacionados con la depuración, la integración, la confrontación y la represión de lo percibido, de tal manera que un aprendizaje sólo desde el consciente deja por fuera otro tipo de realizaciones en el aprendizaje que generan su negación y abocan a la persona a la depresión, la infelicidad, la desazón y el dolor, generando sinsentidos en los procesos de aprendizaje.

La propuesta de una escuela de-construida no puede dejar por fuera los aprendizajes realizados desde el inconsciente; es allí donde sucede la otra escena. Está profundamente relacionada con el sueño, los lapsus, las manifestaciones no conscientes o reprimidas por el consciente. Desconocer los potenciales de esta otra escena en los procesos de aprendizaje genera fragmentación en el sujeto que aprende; la escuela de-construida desde los planteamientos de Freud debe volver sobre esos aprendizajes que de manera inconsciente se hacen sobre el mundo y transformarlos en conscientes a través de lo que se ha denominado una trasposición o traducción a lo consciente.

La escuela de hoy, asociada a la pedagogía de la neurosis, erige un monumento a la tragedia de la humanidad, pues forma para la infelicidad y reafirma la tragedia de la sociedad moderna que anula al hombre-mujer y los transforma en individuos sin espíritu. En ese sentido, el ser humano es un ser trágico y ontológicamente infeliz. No hay psicoanálisis que lo pueda curar. Es un ser errante, inquieto buscador de una plenitud que se le niega en todas partes. Todos los seres humanos poseen su hábitat y viven allí una especie de siesta biológica. El ser humano, hombre y mujer, no (Boff, 2004). La historia de la humanidad es la historia de la tragedia humana; esta es la historia que se enseña en la escuela y que se reproduce en la sociedad. Moldeamos actores para actuar en una tragedia, comprendiendo que su papel gira en torno a la infelicidad de sus vidas y en la búsqueda de una felicidad aparentemente inalcanzable. El discurso consciente que incorporamos en el estudiante es que la felicidad está asociada con el éxito en la vida, entendiendo por éxito trabajar duro, depredar al otro,

progresar apropiándonos del mundo y de su naturaleza, consumiendo, aunque esto nos lleve al desarraigo.

Frente a tal panorama, la escuela de-construida debe dar respuesta a la pregunta de la filosofía por el hombre-mujer, ¿quién llenará el vacío de su ser inacabado? Aspectos como la plenitud son, a la fecha, imaginarios por alcanzar, ya no desde una pedagogía para el dolor que ha guardado silencio desde la formulación misma de la pregunta, sino desde una nueva propuesta pedagógica que conciba al hombre como un ser inacabado y todavía por descubrir. Como el principio de placer establece el propósito en la vida (Muraro citado por Boff 2004, p. 187) una pedagogía de-construida se opone radicalmente a una pedagogía de la neurosis o del dolor. La búsqueda fundamental del ser humano desde el nacimiento mismo es encontrar la felicidad, la satisfacción del deseo, la plenitud. Por lo tanto, en la psiquis yace presente un principio hedonista donde se busca el placer y se huye del dolor; toda nuestra actividad mental está regulada por el principio del placer, y si eso no es así, el ser humano es un ser frustrado y tendiente a la depresión en búsqueda de lo inencontrable.

Esbozar algunos elementos que han de tenerse en cuenta en la posibilidad de una nueva escuela en proceso de re-construcción debe relacionar la idea de escapar de la realidad insoportable que lacera el espíritu y la mente de las personas, para encontrarse y refugiarse en el sueño y la fantasía que fungen como sustitutos de los placeres negados por la realidad. Fantasear asumiendo como posible una realidad distinta llena el espíritu de satisfacción; soñar con ser otro que no se es, y en otro mundo posible regocija el alma, trae paz, tranquilidad y sosiego tan escaso en la realidad. En este punto tenemos la primacía del deseo, la fuga del dolor y de la muerte y la represión de ese dolor y de esta muerte como los primeros pasos de nuestra vida (Muraro, citado por Boff 2004, p. 187).

Los horizontes de sentido en la vida están dados desde la razón. No obstante, la historia no está fundada en la razón o en las ideas mismas que revolucionaron al mundo; la historia es una historia de la astucia y el deseo, el deseo irracional y obsesivo como el punto de partida de los grandes proyectos de la humanidad. Potenciar el deseo, la irracionalidad, la locura, el placer y el instinto



son las tareas de una escuela de-construida, que desconozca la manera espantosa de someter a los niños-niñas y a los hombres-mujeres, artífice de una contra-cultura que no forme para un rol en la vida, y por lo tanto no enseñe a competir por el poder, perjudicando al otro sin culpa. Es una escuela que se funda sobre la base de una humanidad humana, sensible socialmente con los otros y consigo mismo, cultivando y fortaleciendo lo masculino y lo femenino en la persona como sinónimo de integralidad.

## **Inteligencia emocional en una escuela re-construida**

Susan Bordo (Bordo, 1993) centra la atención en el concepto de inteligencia emocional como punto de partida de una nueva propuesta pedagógica para una escuela de-construida. La emocionalidad y la emotividad hablan sobre la subjetividad tan desacreditada en nuestro tiempo. La pedagogía de la neurosis enfatiza en el materialismo, el objetivismo y en la desnaturalización del ser junto a la violencia como forma de legitimación del discurso; la inteligencia en esta pedagogía está ligada al saber para dominar, para excluir y discriminar lo que es de lo que no es, es la mirada dual de la realidad. Una inteligencia emocional, en cambio, supone la introspección, los puntos intermedios, la frontera de los juicios, la subjetividad y el descubrimiento del inconsciente a través del deseo, la intuición, del escuchar al cuerpo y al espíritu en búsqueda del fin último, el placer y la felicidad. Pensar esta posibilidad implica en primera instancia a maestros dispuestos a formar en la emocionalidad y en la emotividad, partiendo del principio de que los estudiantes se acercarán por propia voluntad a aquello que su interés y curiosidad les dicte naturalmente o por seducción. El Emilio de Rousseau sólo se acercará a la lectura de un libro cuando lo desee. El deseo es el punto de partida; sólo quien hace lo que desea es feliz. La felicidad debe el ser santo grial de la escuela re-construida.

En las experiencias cotidianas de escuela, los procesos académicos y formativos desconocen pensamientos, actitudes, intereses y el deseo de morir de los estudiantes. Estos son víctimas de la depresión que les producen las contradicciones de la vida; aprender a escuchar generando un diálogo orientativo y comprensivo humaniza la relación desigual y deprimente que tiene lugar en la escuela. La propuesta que nos parece acertada para el trabajo que ha de realizarse en la escuela es que todos y cada uno de los que la integran la contemplan desde abajo y no desde arriba; en vivirla desde las orillas y no desde la centralidad hegemónica que caracteriza nuestro tiempo (Novo, 2007).

## **Referencias**

- Assmann, H (2002). *Placer y Ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Bateson, G (1993). *La unidad Sagrada. Pasos hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Boff, L. (2004). *Femenino y masculino: una nueva conciencia para el encuentro de las diferencias*. Madrid: Trotta.
- Bordo, S. (1993). *El feminismo, la cultura occidental y el cuerpo*. California: Universidad de California (EE.UU).
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1990). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-Textos,
- Feyerabend, P. (1975). *Tratado Contra el método*. Londres: Editorial Tecnos S.A
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias Múltiples: La Teoría en la Práctica*. Madrid: Paidós Ibérica
- Heidegger, M (1968). *Caminos de Conversación*. Paris: Editions de l'Herne.
- Kosko, B. (2000). *El futuro borroso o el cielo en un chip*. Barcelona: Drakontos.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y el pensamiento complejo*. Buenos Aires: Biblos.
- Novo, M. (2007). *Mujer y medio ambiente: los caminos de la visibilidad*. Madrid: La Catarata.

## NOTAS

### (Endnotes)

1 Joseph Gabriel Tobon Rey, Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás y PhD (c) en educación de la universidad de la Salle en Costa Rica, Docente Investigador y actualmente Coordinador General de la Facultad de Postgrados de la Universidad La Gran Colombia.