

Paradojas y contradicciones en la formación de maestros a partir del Buen Vivir

VII Seminario Internacional “Valorización de la profesión y la formación docente: Tendencias y desafíos contemporáneos para la ciudadanía y la inclusión”.

- Freddy Javier Álvarez González.
- Universidad Nacional de Educación-UNAE.

Correo electrónico:

freddy.alvarez@unae.edu.ec

Resumen:

La formación de maestros en el Ecuador está, hoy en día, relacionada con la creación de la Universidad Nacional de Educación. Esta reflexión detalla las principales líneas que se han seguido para conseguir dicho objetivo mediante la creación de tal institución: modelo pedagógico, investigación y vinculación con la colectividad dentro del horizonte del Buen Vivir. La pregunta que desarrollaré en esta propuesta es: *¿Cuáles son las paradojas y contradicciones que debemos asumir para la formación de maestros desde el nuevo horizonte?*

Palabras Claves:

Estudiantes, Problemas, Diálogo, Propuestas, Aula, Escuela, Sociedad, Democracia, Ciudadanos, Globalización, Buen Vivir, Gobierno, Vinculación, Colectividad, Transformación

Abstract:

The formation of teachers in Ecuador is, today, related to the creation of the National University of Education. This reflection details the main lines that have been followed to achieve this goal by creating such an institution: pedagogical model, research and linkage with the collectivity within the horizon of good living. The question *I will develop in this proposal is: what are the paradoxes and contradictions that we must assume for the formation of teachers from the new horizon?*

Keywords:

Students, Problems, Dialogue, Proposals, Classroom, School, Society, Democracy, Citizens, Globalization, Good living, Government, Linkage, Collectivity, Transformation.

Introducción

Como punto de partida vamos a definir tres nociones: Buen Vivir, Paradojas y Contradicciones, puesto que son el núcleo articulador de nuestra reflexión.

¿Qué entender por el Buen Vivir? El Buen Vivir es una perspectiva que nace entre los pueblos y naciones indígenas del sur y que corresponde con lo que se ha llamado una alternativa al desarrollo (Acosta, 2009). Se basa en cuatro principios (Álvarez, 2016): similaridad, complementariedad, correspondencia e inclusión. Esta perspectiva tiene una serie de implicaciones ontológicas, pedagógicas, epistemológicas y políticas. Dentro de la aplicación del mismo desde la perspectiva de la gobernabilidad, se involucran leyes, mentalidades, políticas públicas, indicadores y educación.

¿Qué es la paradoja? El significado de la paradoja pertenece al devenir puro o al puro acontecimiento lo cual es constitutivo de todos los cambios, transformaciones y manifestaciones (Deleuze, 1969). La paradoja es alguna cosa que es y que no la podemos pensar. El mal no es nada, no es pensable, solo el bien nos permite ser y actuar, lo considera Platón.

La paradoja es un asunto del pensamiento y lo posible en la inmediatez del pensador. El pensamiento sobre lo posible es independiente de la existencia de la cosa. Podemos pensar el poder, la educación, la pedagogía, la investigación como una esencia, es decir, como algo posible sin tener que hacernos la pregunta sobre su existencia. Lo posible es pensado a partir de algunos principios, uno de ellos es el principio de identidad: A es A. Otro es el principio de no contradicción: A no es igual a no A. El último principio es del tercero excluido: La cosa no puede ser A y no A al mismo tiempo, por lo que no existe un tercer valor. Luego, para el pensamiento la paradoja es lo imposible porque es impensable y lo impensable contradice la identidad, la no contradicción y el tercero excluido.

La paradoja y la contradicción son fuentes de la Lógica del Sentido de Deleuze (1969) y las dos se inscriben dentro de los límites del pensamiento. La direccionalidad es esencial para comprender el cambio y el devenir, actos que nos colocan en el devenir. Para pensar lo real yo debo echar mano de otros principios. El principio de causalidad, todo tiene una causa, principio de finalidad, todo responde a fines internos o externos.

La paradoja envuelve la significación pero de manera no formal, puesto que por cada significación deviene un posible objeto con la significación de otro. Luego, la mejor manera de explicar una paradoja es por medio del sentido como algo que no existe y que alarga, contradice, diversifica la significación.

¿Qué es la contradicción? Desde la perspectiva hegeliana (Hegel 1966) no se puede estudiar la contradicción sin la negatividad y la negatividad hace parte del vacío ontológico que constituye al ser, según Zizek (1993).

La diversidad puede ser vista como la contradicción y no como la condición para el progreso de la verdad. Al respecto dice Hegel que: "No concibe la diversidad de los sistemas filosóficos como el desarrollo progresivo de la verdad, sino que sólo ve en la diversidad la contradicción" (Introducción, 1966: 15). La contradicción, lejos de separarse, se convierte en algo esencial. Las contradicciones son momentos de unidad orgánica.

La contradicción en Hegel hace parte de la dialéctica, es decir del movimiento del ser. La contradicción es una manera de superar los errores de la metafísica tradicional, Horstmann (2009) y uno de ellos es considerar que las determinaciones del pensamiento son determinaciones de las cosas. Mao Tse-Tung (1937) decía que la contradicción es una manera de comprender el mundo de acuerdo a la lucha de

contrarios, es decir en relación de fuerzas dentro del movimiento de la dialéctica.

Para Žižek (1993) no hay negación de la negación sino que la segunda negación es peor que la primera, al contrario de los hegelianos que piensan que la caída es la superación o la herida es la curación. No hay sujeto absoluto, en lo nuevo constantemente fracasamos, luego la negación de la negación no constituye un retorno mágico a la identidad después de la experiencia dolorosa de la escisión y la alienación, sino la venganza del otro descentrado sobre la presunción inocente del sujeto, así antes el sujeto se vengaba de la sustancia, ahora la sustancia se venga del sujeto.

Paradojas y contradicciones de la educación para el Buen Vivir

Las maestras y maestros estamos confrontados a nuevos fenómenos de la educación, frente a los cuales es necesario encontrar nuevas respuestas. Algunos de estos fenómenos son los siguientes: Vivimos en una poli-crisis y muchas de sus formas inciden en la educación. Las desigualdades económicas son cada vez más grandes puesto que en los últimos diez años ha crecido la acumulación de capital en el mundo. Hoy la diferencia entre buenos y mediocres estudiantes es bastante visible. Las mujeres aparecen en la primera línea en cuanto a rendimiento escolar dentro de las instituciones educativas. Las personas de medios desfavorecidos tienen un mejor rendimiento escolar en contraste con las teorías de la pedagogía social de la década de los sesenta del siglo pasado.

Aumenta la democratización de la escuela de acuerdo al acceso en las instituciones pero disminuye en cuanto a la finalización, en efecto aumenta el número de estudiantes que se retiran o que no quieren seguir en la educación formal. La selección de la educación aparece cada vez más como un asunto injusto que genera victimización y culpabilidad. Los modelos homogéneos dentro del aula oscilan entre los modelos heterogéneos sin

tener salidas mixtas. La clase está enquistada dentro de la educación sin poder pensar en otras formas de educación formal.

Existen muchas formas de responder educativamente a los anteriores desafíos, pero muy pocas maneras de hacerlo desde la perspectiva del Buen Vivir. Tales respuestas están sometidas a paradojas y contradicciones que las explicitaremos a continuación.

a. La paradoja-contradicción de la contextualidad versus la globalidad

Hoy en día estamos atravesados por el reto de la contextualidad y el indiscutible reconocimiento de la globalidad, es decir, estamos convencidos que las preocupaciones y los desafíos son territoriales, pero que además de tal imperativo global, los desafíos son inter-territorialmente semejantes, en otras palabras, las preguntas sobre educación que se tienen en Argentina, en México, en Colombia, son análogas a nuestras preguntas en Ecuador, y la mayoría de dichas preguntas caben perfectamente en los debates internacionales no solo por la globalización sino también por el método que orienta nuestras investigaciones.

En efecto, el mundo ha devenido global, y la contextualidad es un desafío sin contestación en el ámbito de la educación. Por lo tanto, se nos puede ocurrir que debido a que el mundo es global no tenemos necesidad de contextualizar, o también, que la contextualidad es una manera de alejarnos de una globalidad que nos distancia y nos pierde de las auténticas preocupaciones de un territorio.

Si fuese lo primero, que el mundo es global y sin contextualidad, podemos pensar que la preocupación por el consumismo en el Norte, es también la misma preocupación por el consumismo del Sur, luego nuestros estudiantes en el Sur experimentan las mismas situaciones del Norte, con problemas del consumismo dictado por potentes máquinas capitalistas de publicidad, así lo único que cambian son las marcas, los énfasis,

pero en realidad los problemas son iguales y comunes, luego, las respuestas las debemos buscar entre unos y otros, escuchándonos, aproximándonos y hablándonos. Dicha postura no tiene siquiera necesidad de preguntas aisladas y territoriales, pero si de un diálogo más abierto, abstracto, y global.

Si se trata de lo segundo, es decir, de una contextualidad que requiere alejarse de las falsas preocupaciones de la globalización, entonces debemos sentarnos entre nosotros, entre los países del Sur para definir qué hacer, y no con los representantes del Norte, porque no son las mismas preocupaciones, ni las mismas preguntas, por lo tanto, no pueden ser las mismas propuestas. Cada uno preguntándose desde su metro cuadrado, desde su aula, desde su escuela, desde su ciudad, país, y continente. De esta manera comenzamos un diálogo más corto en cuanto a participantes, y más atado a preguntas comunes que se pueden responder entre unos cuantos.

Existe una tercera salida desde el Buen Vivir a partir de la prioridad del territorio, la integralidad de las relaciones y la centralidad de la vida. Así, podemos aceptar la contextualidad sin negar la globalidad pero con acentos diferentes. En tal sentido, podemos considerar que ante la avalancha de la publicidad para el consumo, nuestras sociedades pueden responder de diferente modo desde la educación. Así, Meirieu (2015) desde Europa y frente al malestar del consumismo propone, dentro de la educación, el imperativo por la democracia dirigida hacia la formación de ciudadanos. En el caso Latinoamericano, el consumismo tampoco puede estar separado de la democracia, pero en la lucha contra la pobreza y las desigualdades, característica propia y dolorosa de nuestro continente. Luego, aceptamos los mismos efectos de la globalización pero estamos obligados a tener respuestas más atinadas, ajustadas a los objetivos de nuestras sociedades, quizás más políticas en un caso y en otros, más antropológicas, puesto que lo que está en juego no es directamente la distorsión de la opción libre, sino la vida en sus condiciones más básicas.

En suma, nosotros reivindicamos el valor de la paradoja-contradicción, que la globalización no se entiende sin la contextualidad y que la contextualidad es la mejor manera de devenir globales desde nuestros territorios, por lo tanto que todo puede ser lo mismo porque nada es igual, así, el consumismo es igual pero distinto y la ciudadanía la requerimos pero no de la misma manera, precisamente porque el territorio, carácter específico del Buen Vivir, al mismo tiempo que nos conecta, nos diferencia.

b. La paradoja-contradicción de luchar contra el neoliberalismo sin salir del capitalismo

La segunda paradoja-contradicción es entre lo que queremos que suceda en la línea del Buen Vivir y lo inevitable que nos hace creer el mundo unipolar del capitalismo o nos obliga a alinearnos a él. Esta es una de las paradojas-contradicciones en las que han sucedido las reformas de América Latina en los últimos diez años.

No basta con saber qué queremos hacer, es necesario determinar qué es lo inevitable desde la perspectiva hegemónica del mundo, sabiendo de antemano que mucho de aquello que se nos hace creer como inevitable está frontalmente en contra de lo que queremos hacer, en particular de la realidad y los sueños del Buen Vivir.

A pesar de aparecer lo inevitable como un condicionante ideológico, las luchas son más cruentas hacia dentro que hacia fuera. Dicha paradoja-contradicción pone al descubierto que posicionarnos a favor del Buen Vivir no solo tiene consecuencias de-coloniales sino también y sobre todo anti-capitalistas. Así, lo anti hegemónico no es solo una alternativa sino que es una daga en el corazón del modelo de desarrollo único.

La educación formal mundial la solemos encontrar sometida a las dinámicas capitalistas, globales, unipolares, a pesar de la nueva multipolaridad todavía débil, imbuida en una cultura predominantemente occidental, marcada por la hegemonía del uso de los medios de comunicación a través de facebook, twitter, instagram, con relaciones de explotación entre el capital y el trabajo, y en donde la educación sigue haciendo parte de los instrumentos de dominación (Althusser, Balibar, 1969).

En la resistencia y la lucha contra el Neoliberalismo, escogemos una serie de medidas que se basan en tres líneas fundamentales: La construcción de leyes, la creación de nuevas instituciones y el diseño de políticas públicas. Estos tres pasos se dieron en América Latina cuando muchos gobiernos reformistas y de izquierda accedieron al poder gobernante. El Neoliberalismo fue el objetivo a vencer en nuestras agendas. No tenemos duda sobre sus efectos nefastos. Apelamos a leyes que crearon una situación de ruptura, así pues, la educación, homologada a mercancía, giró por medio del discurso de los derechos y del bien común. Las instituciones que tenían una connivencia con el capital y con grupos articulados con partidos, estuvieron obligadas a democratizarse a partir de criterios más técnicos y burocráticos. Las políticas públicas fueron diseñadas para favorecer un cambio que debía realizarse en términos de complejidad territorial y de eficacia burocrática.

Nuevas instituciones fueron creadas a partir del fortalecimiento del Estado. Sin embargo lo que nunca logramos fue tener un discurso y unas prácticas fuera del capitalismo a pesar de desarrollar discursos y prácticas alternativas y una cultura a partir del Buen Vivir. En cierto modo, hemos estado obligados a luchar con las propias reglas del capitalismo, en su propio campo, y con árbitros que el mismo capitalismo coloca.

Los efectos de la paradoja-contradicción entre lo alternativo y lo inevitable se experimentan de forma muy visible y sentida en

algunos campos. Por ejemplo, la democracia contemporánea integra en su interior el deseo, mientras el capitalismo se mueve por pulsiones, por tal motivo nuestras sociedades están inundadas de pulsiones y también de deseos. La publicidad en todos los aspectos inspira la pulsión del consumo por medio de deseos de producción. El deber ingresó en su fase de crepúsculo (Lipovesksky, 1992). El deseo es central para la máquina esquizofrénica del capital (Deleuze, Guattari, 1985).

Las sociedades del deseo y el capitalismo de las pulsiones van de la mano, contradictoriamente, con nuevos autoritarismos. Nuestros hijos pueden responder más a nuestra propia satisfacción, porque son hijos deseados, ya no son los hijos que Dios quiera de la moral tradicional, luego, ellos hacen parte de nuestras subjetividades, y están envueltos en nuestra propia satisfacción. Al mismo tiempo emergen nuevos autoritarismos en el seno de las sociedades liberales y enquistadas en el control, la libertad y los derechos liberales. No obstante, el autoritarismo tradicional genera más resistencias, mientras el deseo autoritario produce más identificaciones. La publicidad nos convence más porque habla a nuestro propio deseo y genera más pulsiones. Luego, las sociedades democráticas liberales se prestan más a la manipulación, a la fabricación, y a la dominación porque vemos a las personas como objetos de nuestros propios deseos y buscamos apoderarnos no del objeto del deseo sino del deseo.

El apoyarnos en la lucha contra el neoliberalismo pero sin quedarnos fuera del capitalismo ha sido una de las fuentes de las mayores paradojas-contradicciones, porque se tiene una política de izquierda con una economía de derecha, libertades liberales dentro de maquinarias que eliminan cualquier tipo de opción fuera de la máquina capitalista. Al no tener opción, la gran paradoja-contradicción es que terminamos por convencer a otros y a nosotros mismos que existe un capitalismo bueno y humano.

c. La paradoja-contradicción entre lo social y lo personal

Una tercera paradoja-contradicción está entre el individuo y la sociedad. Mientras la educación en América Latina ha buscado cambiar la sociedad, en Europa la educación ha querido transformar al sujeto. En efecto, el paradigma del Buen Vivir, es comunitario y como tal es una propuesta en contra de la modernidad cartesiana y de la filosofía liberal del capitalismo, no obstante el sujeto no desaparece, por el contrario, aparece un sujeto constituido y constituyente de la comunidad y de la Naturaleza.

Sin duda que la formación de maestros nos coloca directamente en la transformación de las personas y no de las estructuras, pero negar que la educación tiene como finalidad la transformación de la sociedad, es un absurdo, pues se forman los maestros para transformar la educación y ella es el ámbito privilegiado para los cambios de cualquier sociedad. La educación por sí misma, siempre va a contribuir a la transformación de la sociedad, pero desde la formación de los maestros no lo hacemos de manera directa, pues, por un asunto ético, la pregunta antropológica antecede a la cuestión social, pero sobre todo porque dentro de la educación formamos sujetos y no fabricamos objetos. En la educación está en juego la formación de un sujeto y esa formación ha querido ser del orden de la tabula rasa, o del endogenismo platónico, del constructivismo piagetiano o de la zona proximal de desarrollo de Vygotsky, entre otros modelos pedagógicos.

Así como se requiere de un pueblo para hacer una escuela, se requiere de la sociedad para que el Buen Vivir esté presente en la educación. El Buen Vivir hace parte de muchos aspectos que están fuera de la universidad, como las comunidades, los saberes ancestrales, la Naturaleza, pero que deben estar dentro de la universidad, por medio de la vinculación con la colectividad, la ecología de saberes, y la

introducción de la Naturaleza colocada en la reflexión y el diálogo.

Al ser la educación un sistema, el Buen Vivir educativo contiene diversas finalidades. Cuando las sociedades suelen ser lugares de manipulación y masificación, y las nuevas culturas se reducen al consumo, la educación tiene por finalidad la autonomía del estudiante. Dentro de sociedades pobres y culturas alienantes, la educación suele tener una perspectiva social. Cuando nosotros afirmamos que la educación del Buen Vivir es un sistema, estamos advirtiendo que la educación no es absolutamente la vía para la autonomía, ni un asunto exclusivo para la transformación social, pero es de forma interdependiente, las dos cosas a la vez. Optar por la exclusividad de una es caer, o en el fatalismo, o en el romanticismo vacío. No olvidemos que Bourdieu (2009) generó una visión fatalista de la educación pues cuando se debe cambiar todo para cambiar la educación no se cambia nada. Igualmente, si nos encerramos en una visión individualista, vaciamos a la educación de su potencialidad originaria.

La paradoja-contradicción es que la educación de los maestros no está separada de la transformación social. No elegimos entre lo uno y lo otro, elegimos los dos objetivos, precisamente porque no hay formación del sujeto sin transformación de la sociedad y porque lo único que puede transformar la sociedad es el cambio del sujeto, sin embargo la transformación social no produce un cambio mecánico del sujeto.

d. La paradoja-contradicción entre la democracia y la meritocracia

La educación desde la perspectiva de los derechos y del bien común está anclada en la democracia, pero en qué tipo de democracia? La transformación del sistema de educación a partir de la formación de nuevos maestros implica la meritocracia, pero qué tipo de meritocracia? Cuando nosotros pensamos que la educación es un

acto democrático, sabemos muy bien que tiene sus límites, porque el sujeto que viene a la educación tiene una condición de fragilidad la cual no constituye al maestro en omnipotente, y menos, al estudiante en onnisapiente. De igual manera, la meritocracia en la educación ha estado ligada a la formación e institucionalización de las elites, por tal motivo es una palabra de mala reputación.

La democracia del Buen Vivir educativo a la que hacemos referencia es la que permite el acceso a buenas escuelas, colegios y universidades de los estudiantes de clases populares o marginadas. La injusticia del sistema educativo creó la opción privada como la mejor, por lo tanto favoreció a las minorías dominantes. La educación de calidad solo era posible para las clases medias altas. La mala educación era de todos pues América Latina era, y sigue siendo uno de los continentes más desiguales. La meritocracia a la que hacemos referencia es la del esfuerzo y la de tener conciencia que se puede ser mejor, no a pesar de ser pobre, sino siendo pobre.

Uno de los nuevos aspectos que más marca a las sociedades contemporáneas es el anhelo de la democracia, y para nosotros, tal reclamo mundial debe estar vinculado con el Buen Vivir. La democracia es un asunto que tiene muchas aristas cuando lo abordamos desde el punto de vista de la educación para el Buen Vivir. En efecto, las libertades y los derechos son asuntos vinculados directamente con la democracia, pero en la educación no podemos caer solo en las acentuaciones de orden político. Si nosotros colocamos a la democracia en el centro del debate de la educación para el Buen Vivir, debemos afirmar con la metáfora de Philippe Meirieu, que ya no nos encontramos en la metáfora de avión, en donde te sientas, te colocas el cinturón, sigues las instrucciones de la azafata y confías en la conducción del piloto, en verdad, hoy las personas ingresan a la cabina de mando, quieren saber qué pasa, aunque no hayan estudiado aviación, pues se trata de sus vidas.

La democracia dentro de la educación para el Buen Vivir no se restringe a la libertad de opinión sino al derecho de tener una vida buena, el derecho a habitar en espacios de seguridad, a tener paz para estudiar, a que se le respete en lo que es y quiere ser sin ampararse en la carácter individual o la pertenencia cultural para irrespetar o aislarse, a no destruir a la Naturaleza, a pensar y decidir en términos comunitarios y no padecer las decisiones de unos cuantos que se benefician por los intereses económicos y arbitrarios. En tal sentido, las finalidades de la educación no pueden ser decididas por ningún dios, por ninguna iglesia, por ningún partido político, por ningún grupo de empresas y empresarios.

Para los franceses la democracia nace con el anuncio de: *Le roi a mort!* Por lo tanto, como lo decía Jean Francois Lyotard, no estamos en un relato unificador porque las finalidades no son teocráticas pues, como dice Nietzsche, Dios está muerto. No puede existir una persona que dicte las finalidades de la educación. Tales finalidades de la educación las tenemos que discutir con toda la sociedad, de ahí que no sea fácil ser educador hoy en día, porque la educación debe ser discutida por todos. Luego, una de las primeras consecuencias de estar en el ámbito de la educación es que no existe nada que no pueda ser cuestionado, ni nada que pueda ser propuesto como unificador, lo unificador es aquello que se reflexiona y decide colectivamente.

La educación para el Buen Vivir es posible precisamente porque reconocemos que existe una sociedad democrática y vivimos en sociedades donde crece el individualismo social, o en otras palabras, donde la marca de la sociedad es el crecimiento de un individualismo articulado con el consumo, y con múltiples identificaciones dictadas por la publicidad. Luego, si la educación es propia de las sociedades democráticas, la educación tiene la necesidad de continuar democratizándose y la democracia de seguir educándose, aun sabiendo que nunca existe la democracia perfecta, y tal aceptación es

fundamental para la definición de la educación como tal.

La meritocracia no consagra a determinadas clases elegidas por su poder social y económico, tampoco consagra a los estudiantes más inteligentes, la meritocracia consagra el esfuerzo personal a partir de brindar las condiciones para que las clases populares y étnicas puedan ingresar a excelentes centros de educación y formación, y de igual manera garantiza la formación de los mejores maestros para el cambio y la transformación de una sociedad que camina hacia la democracia radical. Luego, no existe una confrontación entre democracia y meritocracia cuando lo que se valida es el mayor esfuerzo a fin construir las condiciones para que toda la sociedad y en particular los más pobres y excluidos puedan ingresar y triunfar en la educación formal. En efecto, la meritocracia nos recuerda que no es porque la educación deviene universal que debemos bajar las exigencias en la educación, por el contrario, es porque apostamos por una educación para todos, en sociedades de grandes desigualdades, que debemos introducir la cultura del esfuerzo y de la cooperación para alcanzar los objetivos del Buen Vivir.

La paradoja-contradicción entre la democracia y la meritocracia nos sitúa en tres específicos registros: Uno, la democratización de la educación requiere introducir el carácter de lo mejor en términos académicos. Si no asumimos tal contradicción nos colocamos en la obligación de reproducir la democratización de la miseria y la cultura de la mediocridad. Dos, la universalidad y la gratuidad de la educación exigen a los gobiernos privilegiar el aumento del gasto en lo público. Sin la potenciación de lo público la universalidad es parcializada y la gratuidad es mera retórica. Tres, la cultura de lo mejor, en términos meritocráticos, el primer velo que destruye es el de creer que los pobres no pueden, no quieren o no valen. En efecto, el punto de partida de la meritocracia, será el beneficio de los más pobres y excluidos.

e. La quinta paradoja-contradicción entre el cambio y la adaptación

Si antes admitíamos que la educación no estaba separada de la transformación de la sociedad, y que la realidad no cambia solo porque educamos, la quinta paradoja-contradicción es que la educación es una propuesta por el cambio de la realidad y para que ésta pueda acontecer, nos exige adaptarnos a ella.

Para responder a la pregunta sobre qué tipos de estudiantes son los que tenemos hoy en día en las aulas, debemos echar mano de la noción de Cambio de Época (De Souza, 2015). Nuestros estudiantes pasan más tiempo delante de las pantallas, con respecto al tiempo que pasan en las escuelas, colegios y universidades. Las tablets, los i-phone, la televisión, son algunos de los objetos a través de los cuales nos viene la cultura, la sociedad y la política.

Parece que existiera un consenso mundial en cuanto a que los estudiantes de hoy, no son los mismos de ayer, mientras la oferta educativa sigue atrasada y la formación de maestros acontece para un mundo que no es el actual y que por tanto los desafíos que tenemos los maestros son totalmente diferentes, con respecto a las preguntas que podíamos hacernos hace diez años. Sin duda que deberíamos tipificar cuales son esos rasgos, y culturas que forman y conforman a los estudiantes actuales. *¿Qué significa para la educación que los estudiantes pasen más tiempo en el Internet, articulados a redes, y pertenezcan a grupos virtuales? ¿Cuáles son las nuevas mentalidades y capacidades? ¿Cuáles son los nuevos retos que tiene la educación frente a las nuevas situaciones?* Dichas preguntas oscilan entre la adaptación que nos exige aprender de los cambios y al mismo tiempo, en tanto que educadores, tener una perspectiva crítica. El mayor desafío es cuando, o solo nos adaptamos, o desconocemos o hacemos como si no ocurriera nada. Institucionalizar las nuevas realidades, solo adaptándonos, sin una perspectiva educativa desde el Buen Vivir, es ser arrastrado por las corrientes

del mercado y de las tecnologías. Encerrar a la educación en las prácticas tradicionales es condenar la formación a la ineficiencia y a los discursos intrascendentes.

La relación entre el cambio y la educación no es algo propio del Buen Vivir. En efecto, la educación siempre ha estado vinculada al cambio. En la Modernidad la educación significó el cambio de la animalidad a la humanidad con Emmanuel Kant (1983). Incluso la educación podía hacer bailar a un oso como decía Helvetius. Ella fue la gran maquinaria de colonización, pues los bárbaros podían devenir civilizados. En cierto modo, la educación fue el mayor descubrimiento civilizatorio. De tal manera la educación era un cambio de personas para asumir la matriz civilizatoria occidental, así la educación fue el modelo para que las otras culturas adquirieran las costumbres, las ciencias y las ideas de la sociedad occidental capitalista. En tal perspectiva, a pesar de considerar a la educación como el ámbito que nos ingresa a la humanidad, no era posible que las mujeres, los indígenas y los afro-descendientes pudieran aspirar a la educación, puesto que no todo el mundo era educable.

En la década de los sesenta del siglo pasado pensamos que no era posible el cambio sin que cambien las estructuras. Los maestros, en ese tiempo eran sobre todo agentes sociales y políticos, vinculados a grandes movimientos políticos marcados por la línea que caracterizó el siglo XX (Badiou, 2005) que era la toma del poder. El siglo anterior planteó que la toma del poder solo se podía hacer, o por medio de la creación y adhesión a partidos políticos o por la conformación y militancia en grupos alzados en armas. En tal sentido Bourdieu y Passeron (ibid) estaban convencidos que sin la transformación de la sociedad era imposible la transformación de la educación. La educación por sí misma, se creyó desde el marxismo, no podía lograr la transformación de la sociedad, ya que los dueños de los medios de producción determinaban de manera irrestricta el tipo de sociedad que se quería.

Luego, dicha hipótesis fue del orden del determinismo social, en consecuencia los maestros o eran más políticos o revolucionarios sin necesidad de desarrollar propuestas pedagógicas, o se creyó que las propuestas políticas eran las mismas propuestas pedagógicas.

Hoy, las más importantes propuestas de cambio educativo coinciden en el cambio de los modos de pensar, por consiguiente las propuestas de cambio educativo son epistemológicas, tal como pretende el mercado o las propuestas más críticas como la de-colonialidad o la complejidad. El lema es cambiar los modos de pensar, por diversos medios: La interconexión, las redes, los grupos de aprendizaje, el aprendizaje perenne, lo cual nos exige la flexibilidad del pensamiento, salir de las mentalidades ortodoxas a la ecología de saberes, en suma, romper con el cartesianismo.

Las tres grandes propuestas del cambio en la educación, -la ilustrada, la sociológica y la epistemológica- contienen diferentes énfasis de cambio. La primera provocó la grande cruzada civilizatoria con una universalidad parcial, por medio de una gran confianza en la maquinaria educativa. La segunda nos recordó que la escuela no actúa por sí sola, en lugar de ser condicionante ésta condicionada, y la sociedad constituye a la escuela. La tercera contiene fuertes rasgos individuales, discute la cientificidad, reconoce aquello que está más allá de la ciencia y las disciplinas

La educación para el Buen Vivir, en cierta forma comparte y transforma las anteriores propuestas del cambio y genera una nueva propuesta de cambio basada en la interculturalidad, la circularidad del cambio, la prioridad por la vida y la valoración de la transformación a partir de lo pequeño e insignificante.

En cuanto a la interculturalidad, sí la educación ha estado ligada a una cultura, el Buen Vivir propone el diálogo entre culturas, saberes y ciencias rompiendo de esta manera con la

modernidad colonial. Ninguna cultura puede adjudicarse para sí el concepto de civilización y de humanidad. La educación es cultural pero en el sentido de reconocer que todo estudiante que viene al aula proviene de culturas diversas, culturas que se encuentran en transformación, culturas que le atraviesan de forma consciente e inconsciente sus formas de hacer, pensar, sentir, vivir, e identificarse. Además, las ciencias son claves en nuestros países pero dentro de un diálogo de epistemes enfocado dentro del Buen Vivir de las sociedades.

El Buen Vivir también es un cambio circular, por lo tanto en contra de las posturas deterministas y lineales. Es falso que sin cambiar la sociedad no podemos transformar la educación, sino que en la medida que educamos transformamos la sociedad, puesto que la finalidad de la educación es el cambio de las sociedades, por consiguiente de las culturas, la política, la economía y la moral. Así, cambiamos las mentalidades siendo críticos y auto-críticos de las culturas, las sociedades y los gobiernos. Luego, no se trata de una acción lineal, sino circular, lo cual le devuelve a la educación su lugar sin caer en posturas idílicas.

El Buen Vivir no es un solo cambiar dentro del cambio, es cambiar a favor de la vida que se encuentra en crisis. Lo que está en crisis no es la economía, es la vida, no es la democracia, es la vida. La incertidumbre no es el problema, el problema es el desprecio por la vida de los otros que ha llevado a la vergüenza en nombre de la humanidad con la creación de los nuevos campos de concentración de refugiados. La claridad sobre la lucha por la vida nos obliga a criticar la Ilustración, a darle un valor a las personas por encima de los individuos, a atrevernos a construir un sujeto de la enunciación basado en el nosotros que fortalece al sujeto sin caer en el individualismo.

Por último, el Buen Vivir educativo es la revolución de los humildes, la valoración de los pobres y la acción en la cotidianidad. Sí lo

importante es ocupar el lugar de los poderosos; sí los pobres solo generan compasión sin lograr descubrir sus valores; sí la cotidianidad no hace parte de la coherencia, entonces no nos encontramos en el cambio que nos propone el Buen Vivir.

La paradoja-contradicción de la educación para el Buen Vivir entre la adaptación y el cambio se puede resumir en tres grandes líneas: Una, desconfiar de los giros copernicanos que desechan el pasado. Otra, conocer, comprender y criticar las dinámicas y los inevitables de la sociedad global contemporánea. Por último, el futuro no puede ser construido sin la prioridad por los Derechos de la Naturaleza y de las naciones pobres a tener una vida digna.

f. La paradoja-contradicción entre enseñar y aprender

La sexta paradoja-contradicción entre enseñar y aprender nos coloca en la diferenciación entre dos lógicas bien diferenciadas por Bachelard (1980). No es lo mismo aprender que enseñar, pues no porque enseñemos el otro aprende, tampoco aprendemos porque deseemos aprender sin que algo o alguien nos enseñen. Curiosamente, mientras los métodos de enseñanza gobernaron la educación durante muchos siglos, los métodos de aprendizaje son muy recientes y comienzan a tener un lugar central en la educación actual gracias al desarrollo de las tecnologías. Entonces, las preguntas relevantes pueden ser las siguientes: *¿Qué aportes hacen los aprendizajes a la educación, que la enseñanza nunca logró hacer? ¿Son los aprendizajes los modelos más pertinentes para la educación contemporánea? ¿Qué condiciones físicas y tecnológicas son necesarias para garantizar instituciones del aprendizaje? ¿Qué formación deben tener los maestros para estar al servicio del aprendizaje?*

Las finalidades de la Educación para el Buen Vivir son pensar bien, sentir bien, hacer bien (Álvarez, Ibid), por lo tanto, *¿qué diferencias*

existen entre pensar para la enseñanza y para el aprendizaje? ¿Cuál es la diferencia entre pensar y pensar bien? ¿Cuál es la diferencia entre enseñar a pensar bien y aprender a pensar bien? Heidegger (2001) vinculó la acción de pensar con la crisis, en cierto modo, pensar es estar obligado a pensar, pues el pensamiento no ocurre de modo espontáneo. De acuerdo con los pueblos indígenas, el pensar bien sucede fundamentalmente a partir de un nosotros que reemplaza al yo cartesiano, de un diálogo que involucra a la Naturaleza y a la noción extendida de la vida.

La enseñanza tradicional ha estado vinculada con ciencias, disciplinas y conocimientos. La discusión se ha basado en definir qué merece ser transmitido. El énfasis en el pensar ha sido más del orden de un conocimiento correspondiente con algunas lógicas de orden matemático, pues pensar es pensar cartesianamente (Descartes, 1963), es decir, dudando, dividiendo, ordenando y clasificando al objeto.

El aprendizaje ha querido definir más la forma que el contenido. Los conocimientos son infinitos, por consiguiente, el estudiante debe aprender a seleccionar aquello que le conviene con la ayuda de técnicas y medios. Aprender a pensar es tener la capacidad de seleccionar los conocimientos requeridos para sus prácticas y tareas. Pensar es aprender y aprender es, en muchos casos, desaprender, mientras se forma la personalidad para decidir sobre aquello que es pertinente y relevante.

Pensar bien es enseñar y aprender dentro de la perspectiva de la educación para el Buen Vivir. Las condiciones necesarias del sujeto aprendiz son el pensar asumiendo su propia contingencia, el tiempo de la reflexión versus el tiempo de la pulsión y el pensar con otros asumiendo la responsabilidad de pensar por nosotros mismos. Una de las mayores trampas de la acción de pensar es la omni-sapiencia en la que suelen caer los tomadores de decisiones, los intelectuales y los artistas. Los actos de decidir y

de crear se suelen confundir, y convergen en los momentos que debemos pensar de forma regular e inevitable. Luego, pensar es iniciar por reconocer la propia contingencia en la que habita el pensamiento.

Aprender a pensar bien es introducir el tiempo pedagógico como el tiempo de la desaceleración. Estamos obligados a pensar para detener el impulso de la venganza y el inicio de la violencia. Más que enseñar a pensar bien, debemos aprender a pensar bien. Tomar el tiempo pedagógico necesario para pensar bien es rehusar denigrar, destruir, abandonar y aislar. Así, pensar bien es pensar en el tiempo que detiene el tiempo de la pulsión e introduce el tiempo pedagógico de la desaceleración para buscar que no suceda aquello que debería suceder y así lograr que los acontecimientos ocurran de otro modo.

Por último, aprender a pensar bien es aprender a pensar con otros, asumiendo la responsabilidad de pensar por nosotros mismos. El pensamiento en las acciones frustradas, tiende a confundir la comprensión con la justificación. Cuando pensar es justificar ya no estamos en el pensar bien del Buen Vivir. Asumir la contingencia de pensar es estar obligado a pensar con otros. Lo más cercano a la verdad es pensar con otros, sin embargo no es un asunto solo epistemológico, se trata de un carácter estrictamente ético en el cual la inmediata consecuencia, es que esos otros no nos absuelven de ser nosotros mismos, porque como diría Meirieu, en el aprendizaje nadie aprende por nosotros.

La paradoja-contradicción entre enseñar y aprender nos señala claramente su antagonismo natural. Podemos estar de acuerdo con que, si queremos que los estudiantes aprendan la lección debemos renunciar a enseñar. Rancière (1987) también indica que para emancipar es importante que el maestro no enseñe. A pesar de tal antagonismo, sabemos que para que el otro aprenda, debemos enseñar y que en el acto libre de



desear y querer aprender siempre nos encontramos con alguien que enseña y de quien se aprende.

Referencias Bibliográficas

Acosta, A. (2009). *El Buen Vivir: una vía para el desarrollo*, Abya-Yala, Quito.

Althusser, L., Balibar, É., (1969). *Lire le Capital*, Maspero, Paris.

Álvarez, F. et al (2016). *Hacer bien, Pensar bien, Sentir bien*, Fondo Editorial, Universidad Nacional de Educación, Ecuador. Azogues-Ecuador.

Badiou, A. (2005). *Le Sicle*, Ed du Seuil, Paris.

Bachelard, G. (1980). *La formation de l'esprit scientifique*, J. Vrin Paris.

Bourdieu, P. et Passeron, J.(2009). *Les heritiers*, Ellipses, Paris.

Deleuze, G. (1969). *Logique de sens*, editions de minuit, Paris.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1985). *El anti.edipo*, Paidos, Barcelona.

De Souza, J. et al (2005). *Cambiar las personas que cambian las cosas*, editorial Silva, Quito.

Descartes, R. (1963). *Oeuvres*, J Vrin, Paris.

Hegel, G.(1966). *La fenomenología del Espíritu*, Fondo de cultura económica, México.

Heidegger, M. (2001). *Qué significa pensar?* Nova, Buenos Aires.

Horstmann, R. (2009). En *Rev. latinoame.filos.* Vol.35, No. 2. Ciudad Autónoma de Buenos Aires nov. 2009.

Lipovetsky, G. (1992). *Le crepuscule du devoir*, Gallimard, Paris.

Kant, E. (1989). *La pedagogía*, Akal, Madrid.

Mao Tse-Tung (1968). *Sobre la contradicción de las obras escogidas de Mao Tse - Tung*, Tomo I, pp. 333-70. Editions en lenguas extranjeras, 1968.

Meirieu, P. (2015). *Comme aider nos enfants a reussir, a l'école, dans leur vie, pour le monde*, Bayard, Paris.

Ranciere, J. (1987). *La maitre Ignorant, cinq lecons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard, Paris.

Zizek, S. (1993). *Tarrying with the negative, Kant and Hegel and the critique of ideology*, Duke University Press, Durham.