



RECIBIDO EL 12 DE ENERO DE 2022 - ACEPTADO EL 11 DE MARZO DE 2022

LA PEDAGOGÍA CONSTRUCTIVO EDIFICADORA Y LA FORMACIÓN DEL SUJETO EN LA EDUCACIÓN

THE BUILDING CONSTRUCTIVE PEDAGOGY AND THE FORMATION OF THE SUBJECT IN EDUCATION

Rosa Martha Gutiérrez R.¹

Universidad Nacional de México

RESUMEN

El presente artículo plantea la necesidad de abordar la formación de los estudiantes como fin último de la educación, una formación que se sustente en los elementos éticos, cognitivos, y emotivos, este último como elemento sensible que posibilita la apertura, la aceptación y el reconocimiento de la otredad desde la propiedad de los individuos. Para ello se abordan tres apartados en los que se introduce al lector a la necesidad de la formación humana en un plano

que trascienda los elementos disciplinares, de construcción de saberes y de desarrollo de competencias, para atender los elementos emotivos, éticos y axiológicos de los estudiantes y los miembros de la comunidad escolar, en el marco de la Pedagogía Constructivo Edificadora (PCE). En el segundo apartado se plantea el análisis de la categoría formación de sujetos y sus implicaciones en el ámbito educativo, así como la interpretación del término desde la visión pedagógica y educativa. El documento concluye con la presentación de la formación en el terreno de las emociones como posibilidad transformadora de los procesos educativos desde una postura pedagógica que transforma al estudiante.

¹ Dra. En Pedagogía por la Universidad nacional Autónoma de México (UNAM) es profesora de tiempo completo en la Licenciatura en Pedagogía y en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) y se desempeña como Jefa del Departamento de Investigación Educativa en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM rosamarthagutierrez@hotmail.com



PALABRAS CLAVE: Educación que educa, acción formativa, reconocimiento de la otredad, emocionalidad afectiva.

SUMMARY

This article raises the need to address the human formation of students as the ultimate goal of education, a formation that is based on ethical, cognitive and elements the latter as a sensitive element that enables openness, acceptance and recognitions of otherness from property of individuals. For this three sections are addressed in which the reader is introduced to the need for human formation in a plane that transcends the disciplinary elements construction of knowledge and development of skills to address the emotional, ethical and axiological elements of the students and members of the school community within the framework of the Constructive Educating Pedagogy. In the second section the analysis of the human formation category and its implications in the educational field are presented as well as the interpretation of the term from the pedagogical and educational point of view. The document concludes with the presentation of human formation in the field of emotions as a transforming possibility of educational processes from a pedagogical position that transforms the student.

KEY WORDS: Education that educates, formative action, recognition of otherness, affective emotionality

I INTRODUCCIÓN.

Uno de los fines últimos de la educación, desde una perspectiva en la que se recupera el valor humano del ser y el humanismo de la propia acción de educar, es la formación de sujetos.

Si se recupera el significado literal del término formar, este remite a la acción de dar forma (RAE, 2022). Sin embargo, como categoría, concepto y fin de la educación la formación se significa como una posibilidad, la del ser del sujeto

como unidad diversa, móvil y profundamente distinta (Foucault, 1988). Como fin último de la educación la formación es un proceso que requiere de una reconfiguración cargada de reflexión en la que, como señala Ducoing, (2005) se recupere lo esencialmente humano, y abordemos la elusión que de este carácter se hace, con más frecuencia de la deseada.

La formación del sujeto como proceso no es un proceso estándar, ni uniforme, ni igual en todos los casos pues aborda los modos históricos y contextuales en el ser en su contexto y circunstancia. Entendiendo que el sujeto se apropia e interioriza sus significaciones y que estas se construyen desde la subjetivación, desde una relación circular en la que el sujeto se significa desde la misma subjetivación y se subjetiva desde su significado

Del ser variante deriva la subjetivación que el propio sujeto construye desde los contextos en los que sitúa su propia experiencia, una, que se configura a través de la educación, el poder, el conocimiento y la autoridad, como un microcosmos cargado de interpretaciones y de subjetividades.

La subjetividad entendida no como lo que se produce desde el sujeto, sino aquella condición que da como resultado al sujeto, en una suerte de unidad, indisoluble. Como señala Anzaldúa (2009) el Sujeto es sujeto de la subjetividad, es constitución de la subjetividad (193)

II LA FORMACIÓN DEL SUJETO.

Así, entonces, el sujeto se reconoce y se configura como un complejo entramado de estructuras históricas, políticas, anímicas, psíquicas, emotivas, sociales, del saber, del hacer y del estar entre muchas otras, se trata de un ser en constante recomposición (Anzaldúa, 2009) que deviene transformación continua a través de construcciones de sentido, no de significados únicos.

Recuperando esta última posibilidad del sujeto, y sin pretender ser absoluta en la interpretación de esta, podríamos pensar que la formación del sujeto libera la construcción de saberes en un proceso que obliga a lo imaginario que lleva a la construcción de un sentido, distinto de otro y de otros.

La formación, entendida no como la particularización, sino como posibilidad de subjetivación implica, como señala Arboleda (2010) generar oportunidades y potenciales para el estudiante y el docente, en un proceso de correspondencia entre [aprender]², conocer y enseñar.

Probablemente una de las persistencias en el discurso pedagógico constructivo edificador es la ausencia de un discurso lánguido, repetitivo, inerte y ajeno, lo que posibilita el posicionamiento de lo vital, personal, común, propio y ótrico que se fortalece desde una visión humanista que aborda y atiende lo emergente y la emergencia que se configura desde todo aquello que altera nuestras realidades mediatas e inmediatas y se consolida desde el enfoque de la didáctica socio-crítica y la pedagogía para educar³ porque cada plano cultural debe ser considerado como un proceso de educación y configurado como un espacio de lo educativo

Este posicionamiento en la PCE que reconoce

² *Entendiendo el aprendizaje como una experiencia subjetiva en la que se significa el conocimiento, a través de la interpretación del sujeto, lo que conduce necesariamente a la comprensión de la otredad y de la propiedad, mediada por lo moral, lo ético y lo edificante, en el entendimiento de la auto-construcción del sujeto que recupera la propiedad de su historia, experiencia socio-política y cultural. De este modo podríamos pensar que los saberes académicos quedan fuera del proceso, lo que no es así pues el conocimiento de las disciplinas es uno de los elementos sobre los que el sujeto edifica, a través de la enseñanza, que a su vez se apoya en un proceso didáctico que moviliza y “aborda de un modo teórico, metateórico, práctico y aplicado las situaciones de enseñanza la formación y el aprendizaje. De este modo la didáctica edificadora emerge sobre la pedagogía por proyectos de vida, de sustrato ético y antropológico dirigida a revalorizar y viralizar la vida en las enseñanzas y los aprendizajes. (Arboleda, 2010)*

³ *Concebida por Touriñan (2015) López como Mes-
oaxiología en extensión y posibilidad de formación de sujetos*

el valor de la didáctica por proyectos de vida, se apoya lo mismo, en el método que, en el recurso, los medios y los sujetos que participan en la acción de formar. A esta acción formativa contribuye la Didáctica por proyectos recuperando no sólo las experiencias de los estudiantes, sino su potencial detonado por los problemas edificadores que se proponen en los Talleres Comprensivo Edificadores (TCE), los medios e instrumentos en los que se apoya el proceso y aquello en lo que el plano cultural contribuye a la educación de los sujetos en un plano educativo.

Ahora bien, al abordar la enseñanza es necesario remitirnos a que esta acción, se vincula en su sentido más axiológico y ético con educar tal como lo señala Arboleda (2010) quien indica que toda enseñanza educa en algo, es decir la enseñanza educadora forma, por su parte la enseñanza instruccional instrumentaliza, más que posibilitar la esencialidad del ser pareciera que el ser es único y universalmente igual por lo que requiere de herramientas para subsistir y que, en todos los casos dichas herramientas son las mismas, lo que permite universalizar y uniformar los contenidos, los métodos, las técnicas, al currículo, los recursos y a los alumnos.

Si consideramos que la enseñanza forma parte del ciclo de la educación –percibida como un proceso formativo y no como un fenómeno– resulta que esta es un objeto que estudia, interpela y cuestiona la pedagogía de manera constante, fundamentalmente por la parcialidad con la que se analiza el proceso, en algunos casos, por la naturaleza de la interpretación que se realiza sobre los fundamentos medios y fines desde donde se organiza, por la generalización de criterios y argumentos, pero fundamentalmente por su carácter despersonalizante y generalizable. (Zabala, A. 2000)

En la enseñanza convencional y socialmente aceptada es común que se abunde en el trabajo sobre los contenidos que deben impartirse, se promueva –aunque menormente- la aplicación de los saberes en los saberes procedimentales y se aborde de forma tangencial el saber actitudinal. En él radica el reconocimiento de esa otredad de la que se alimenta y se potencializa la posibilidad de ser del sujeto que participa en la educación y de la educación.

En ese saber actitudinal que se descalifica y se minimiza, radica el reconocimiento de la otredad que se alimenta y se potencializa como contingencia del ser del sujeto que participa en la educación y de la educación que lo deconstruye⁴ en un proceso que forma.

La formación, rescata la esencialidad de los sujetos se centra en la dimensión integradora y extensiva de su ser y de su estar en el mundo, mediada por la ética como disciplina y como posibilidad que se recupera desde, la enseñanza para educar, que contribuye a la formación del estudiante en la medida en que se constituye como un elemento que conforma y detona los potenciales para la vida: artísticos, tecnológicos, sustentables, científicos, económicos, espirituales, ecológicos, ambientales, filosóficos, biológicos, psicológicos y humanos desvelando la posibilidad racional, concreta-abstracta y sensible de estar en el mundo bajo la noción de que dichos potenciales constituyen esencialmente un medio para ser, pero no que son el ser.

⁴ El sentido estricto del término según Derrida (2013) alude a la necesidad de reconfigurar el pensamiento occidental, ante una enorme vorágine de mentises y contradicciones que se presentan en un escenario de inmensas desigualdades. La deconstrucción, siguiendo al mismo autor, exige del sujeto un pensamiento estratégico para la deconstrucción de una confusa abstracción occidental en la que se reproduce de manera constante el arquetipo, en este caso de la educación, de la instrucción y de la enseñanza en ese proceso deconstructivo es que el sujeto se reconstruye y se recupera transitando de una condición eminentemente cognitiva a una fundamentalmente emotiva, no de una forma sucesoria, sino más bien simultánea y dialéctica.

Bajo esta afirmación es posible sostener que lo que posibilita asumir una racionalidad crítica que consiste en la búsqueda de las verdades que sitúen la vida en una condición distinta a aquella en la que impera el poder de la razón instrumental y el dominio de usos sobre otros, dotándonos de un carácter autónomo y libre, lo que se produce al abordar la formación del espíritu y el conocimiento, no solo este último, que al final es también un instrumento.

La acción de enseñar para educar implica recuperar lo ontológico y lo axiológico como lo esencial, lo que posibilita que el ethos, el pathos y el logos transiten hacia el estado de explicitación de la propia esencialidad del ser.

Si bien la construcción y declaración de los argumentos ligados al ethos se identifican, preferentemente como aquellos que se ubican en un cierto ordenamiento afectivo y remiten directamente al sujeto que comparte el discurso, estas se sustentan en la honestidad, la credibilidad y confianza que produce el orador en esos otros que le acompañan (Rodríguez, L., 1994). De este modo el ethos remite a lo actitudinal y la comprensión que hace el emisor, sobre algo del mundo, para con los otros y le edifica.

El caso del pathos es particularmente aquel que remite a la otredad en virtud de que remite a la recuperación de aquel que atiende al ethos, es decir a quien recibe el discurso fincado en la propia emoción que le produce.

Es decir, se confirma el hecho de que es la emoción la que construye a la persona el contar historias anécdotas y experiencias cargadas de la emotividad ética de quien la cuenta, provoca en el otro un estado de pathos que fortalece la credibilidad y transformación de y en los otros. El corazón posee razones que la razón ignora. (Blaise Pascal).

A este respecto podemos comentar que los filósofos de la antigüedad señalan que las emociones son los sentimientos que hacen que la condición de un individuo se transforme a tal grado que su juicio se afecta y se acompaña del dolor o del placer [de aprender, por ejemplo]. (Aristóteles, trad. en 1994, 1378 a20).

Cuando la argumentación, finalmente transita a logos no se despoja de su carácter emotivo. A pesar de que se centra en el dominio disciplinar, pero con un carácter dialéctico pues se centra en la presentación de un argumento fincado en evidencias sólidas, que apelan a la inteligencia y a la razón de la otredad y la propiedad, que debe trascenderse por la contundencia de los datos lógicos (logos) y las emociones que presenta el expositor (ethos) dirigida a una otredad que se conmueve con el discurso (pathos).

III EL SUJETO EN LA EDUCACIÓN

Es común pensar, como profesores, que vamos a persuadir a nuestros estudiantes de que es necesario aprender, a través del razonamiento que los datos y los hechos nos proporcionan, dejando de lado la emoción que se provoca entre el propio y el otro, pero es cuando logramos conmoverlos en torno a un saber, que este se configura desde la vivencia más emotiva.

La emoción mueve a la acción más que la razón, aunque suele ocurrir que caracterizamos siempre al ser humano por el peso de la razón, sin recuperar el sentido la forma y el fondo que se construye desde la emoción del espíritu, como señala Sarita Giberstein de Robinski en referencia a Carl Jaspers

“... dice Jaspers, el verdadero conocimiento sólo lo obtendremos al conectar este saber especializado con la totalidad del conocer; esta totalidad es lo que nos impulsa hacia adelante, es el “viviente espíritu”, que se despliega por el camino de la especialización. Se debe pues volver al punto donde se

separó este espíritu de la conexión “de todo con todo” de la verdad que ninguna ciencia puede aislar y aprehender los fundamentos de nuestro conocimiento y con ello la comprensión plena de la ciencia particular que nos ocupa... Es la Facultad llamada a formar adecuadamente a los profesores. . El “viviente espíritu” necesita que el hombre conciba la conexión omnilateral de las ciencias. Pero, recuerda Jaspers, el todo jamás está acabado: “vive dondequiera en tensiones irresolutas”. El “espíritu viviente” aprehende y exalta esas tensiones que no deben convertirse nunca en verdades absolutas pues entonces el espíritu muere. (1968: 263)

El espíritu de la emoción en el aula conmueve al aprendizaje del conocimiento, a la construcción de saberes que no se relativizan, pues el estudiante es capaz de enfrentar el error y reformular su acercamiento al mundo de las ideas, los procesos, la experiencia y los principios.

Sin embargo, este acto de conmover solo se produce si la relación entre los actores del aula (profesores y estudiantes) es contemplada como un proceso de importantes resultados en los procesos de enseñar educando y de formación, pues las percepciones de los estudiantes sobre sus profesores y de estos sobre aquellos, en términos de relaciones humanas, es lo que produce distintos tipos de disposiciones para acceder a la experiencia formativa. Es la interacción la que induce al aula y no los contenidos (Maturana, 2000) En este sentido el desarrollo de actividades en el aula es uno de los actos que mayor representatividad adquiere en el sentido de las experiencias en el aprendizaje; posiblemente no se recuerde el contenido que se abordó en una práctica de laboratorio pero si se evoca la práctica en su esencia, por los ejemplos, la disposición del profesor para demostrar los procesos, las salidas al campo, el



trabajo en grupos y los diálogos lo presente es la interacción con el profesor y los compañeros

Por otro lado, vale la pena recuperar los planteamientos que en torno a la experiencia social desarrollan Guzmán y colaboradores (2015) quienes argumentan que las interacciones entre el profesor y los estudiantes se configuran como un elemento prioritario en el proceso de formación de los estudiantes lo que significa que las interacciones educativas y áulicas se cargan de distintas configuraciones desde la postura de los actores que participan de un espacio y un entorno al que se acude, en búsqueda del logro de distintas intencionalidades: aprobar la asignatura, convivir con los amigos, aprender, participar, dialogar y/o reconocer a los otros y sus contribuciones a la construcción de la propiedad.

Estas construcciones de mutualidad se desencadenan a partir del reconocimiento de una emoción que, en palabras de Maturana, (2000) “no es un sentimiento sino, una disposición corporal dinámica que define los distintos dominios en los que nos movemos” lo anterior implica, que la necesidad de movilizarnos hacia la posibilidad del otro como ser que realimenta, contribuye y configura es parte de las necesidades vitales del ser quien vive la emoción como la raíz y razón de los desempeños conductuales, procedimentales y actitudinales en distintos territorios y grupos, aún más la emoción da sentido a la racionalidad pues desde la mirada del autor se acepta a la racionalidad como fundada en principios universales aceptados a priori solo porque desde un punto de vista, en particular, así debe ser.

La convivencia, la interacción y el establecimiento de relaciones a corto mediano y largo plazo, que tienen su origen en los primeros grupos de los que un ser humano forma parte –la familia y la escuela- se fincan en la aceptación, la apertura y la afectividad. Desde estas emociones, el

otro asume una sólida y auténtica identidad como otro con el que se convive se comparte y se crece, es probablemente esta una de las principales finalidades de la escuela, poner a disposición de los otros aquello de lo que desde la propiedad del sujeto se puede disponer sólo por la razón de que el otro es y está.

Desde esta perspectiva las relaciones e interacciones sociales se fundamentan en las emociones afectivas positivas, la filialita, el amor, la lealtad y la solidaridad que se reconocen como recursos necesarios y fundamentales para la supervivencia de los individuos y los grupos, lo que constituye una postura opuesta a la sustentada por Aristóteles y sobre la que ya hemos comentado en páginas anteriores, lo que no resta credibilidad ni legitimidad a la construcción de una noción que transita de un mero sentimiento a entender la emoción como un componente vital que conduce la movilidad hacia uno u otro lugar que se define desde los satisfactores afectivos que proporciona.

En la medida en que negamos a las emociones afectivas negamos al otro y su participación en la propiedad de los sujetos y del individuo. Así, la aceptación del otro está vinculada a la aceptación del acto afectivo que aproxima y reconforta, como la emoción que conmueve y mueve al ser.

Educar desde esta perspectiva es involucrar a los actores educativos en un proceso de formación que modifica profundamente las formas y sentidos de vivir, pues el sujeto y el individuo extienden la posibilidad de aceptación del otro como una extensión de la conciencia filial y amorosa extendida a esa otredad, el ser acepta la diferencia de los otros y con los otros como un elemento de complementariedad, respeto y amor que conlleva una fuerte carga afectiva positiva y de apertura a lo diverso.

En la misma posición que se asume para aceptar lo distinto, se acepta lo propio y



nuestras diferencias con los otros. Una educación-formación que respeta y acepta lo diverso fortalece la propia noción del sujeto frente a sí mismo, probablemente esta es una de las principales contribuciones de la PCE la búsqueda de la aceptación, la solidaridad, la filialidad y el amor como emociones que pueden estar presentes en el aula y mediar los procesos de aprendizaje y de formación de los sujetos.

Si la educación rebasa los límites instruccionales y se finca en los meramente humanos se superan los límites discriminatorios, excluyentes y alienantes que nos sustraen de la concienciación. La educación debe tener como uno de sus principales objetivos el deber ser en términos de armonía, concordancia y aceptación del conocimiento y convivencia de lo diferente y con lo diferente lo que implica aceptar la responsabilidad y el respeto que debemos a los otros, a la naturaleza, a los seres vivos a los propios y a los ajenos. Solo en la medida en que seamos capaces de reconocer el valor de la formación sensible y emotiva, es decir constructivo edificadora, seremos capaces de acercar a los estudiantes al conocimiento humano y disciplinar; a hacer desarrollos artísticos, científicos y sociales que transformen al mundo desde la flexibilidad, la fluidez y la originalidad elementos fundamentales de los procesos creadores de nuevos entornos, objetos y espacios (Anastasi,2000).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anastasi, A., Urbina, S. (2000) Tests Psicológicos México. Prentice Hall.
- Anzaldúa, R. (2009) La docencia frente al espejo. Imaginación, transferencia y poder. México. Universidad Autónoma Metropolitana–Xochimilco.
- Arboleda, J. (2010) Estrategias para la comprensión significativa. Didácticas cognitivas y socioafectivas. Colombia. Editorial Magisterio
- Aristóteles (2010) Ética Nicomaquea. México Porrúa.
- Borges, D. La deconstrucción en Jacques Derrida: Qué es y qué no es como estrategia. Revista Universitas Philosophica número 60 año 30 enero-junio 2013. Bogotá Colombia.
- Ducoing, P. (2005) Sujetos, actores y procesos de formación. México. COMIE.
- Giberstein de Rovinski, (1968) Concepto de Universidad en José Ortega y Gasset. Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica, vol. VI, n° 22 enero-junio. San José de Costa Rica.
- Guzmán Gómez, Carlota; Saucedo Ramos, Claudia Lucy (2015) Experiencias, Vivencias Y Sentidos En Torno A La Escuela Y A Los Estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. México. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 20, núm. 67, pp. 1019-1054 COMIE
- Maturana, H. (2000) Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile. Ediciones pedagógicas chilenas. Centro de Educación del Desarrollo.
- Pascal B. en Conangla, M., Soler, J. y Soler, L.



(2012) Emociones, las razones que la razón ignora. 25 metáforas de ecología emocional para el crecimiento personal. Barcelona. Obelisco.

Rodríguez, L (1994) Argumentos por Ethos, Logos y Pathos en Villegas César (comp) Estudios de lingüística aplicada para la enseñanza de la lengua materna. Caracas. ASOVELE. Edit. Trophikos

Touriñan, J. M. (2015) Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación. Santiago de Compostela Andavira Editora

Zabala, A. (2000) La práctica Educativa. Como enseñar. Barcelona. GRAÖ.