

DISCURSO PEDAGÓGICO: PRESENCIA Y AUTONOMÍA DEL SER (UNA SUSTENTACIÓN DESDE LO HISTÓRICO)

Pedagogical discourse: presence and autonomy of being (a lift from the historical)

Galindo Marín, Yonny

Universidad Latinoamericana y del Caribe

yonnydg@gmail.com

RESUMEN

El discurso pedagógico en el ámbito de la vida escolar, paradójicamente, resulta repetitivo, con poca pertinencia, inadecuado con los contextos de vida de quienes forman parte de esa comunidad, refuerza las heteronomías anulando la autonomía del ser; pareciera más bien antitético con lo que debe ser un verdadero discurso pedagógico. Con este ensayo nos propusimos develar algunas imposturas de lo que la escuela asume como discurso pedagógico, y desde un recuento retrospectivo reseñar los momentos históricos del discurso pedagógico, hasta llegar a las posiciones de quiebre epistemológico y ontológico de la pedagogía crítica. Desde el análisis crítico del discurso se develaron esas imposturas en las manifestaciones discursivas de la modernidad que ocultaron, entre otras posturas, los planteos originales de la subjetividad de Rousseau, para primar en la escuela solo dimensiones cognitivas. Por último, en Freire encontramos la categoría “pedagogía de la presencia”, que sería la resultante de prácticas escolares donde el estudiante sea sujeto de su propio aprendizaje, desde su propia realidad de la que participa y construye autónomamente.

Palabras clave: Discurso pedagógico - Pedagogía de la presencia - Autonomía del ser.

ABSTRAC

Pedagogic discourse in the area of school life, paradoxically, it is repetitive, with little relevance, Bad to the contexts of life of those who are part of that community, strengthens heteronomies, canceling the autonomy of being; seems rather

antithetical to what should be a real pedagogical discourse. This article aims to uncover some impostures of what the school assumed as pedagogical discourse, and from a retrospective count will outline the historical moments of pedagogic discourse, reaching the positions of critical pedagogy. From the critical discourse analysis, unveiled these deceptions discursive manifestations of modernity that hid the original proposals of the subjectivity of Rousseau, to prevail in school only cognitive dimensions. Finally, I found Freire category "pedagogy of presence" would be the result of school practices where the student is subject to their own learning.

Key words: Pedagogical discourse, pedagogy of presence, autonomy of being.

1. INTRODUCCIÓN

En la escuela como que no se produjera esa relación dialéctica entre su discurso y lo que socialmente la constituye, por eso nos propusimos, en este ensayo, desmontar algunas formas del decir pedagógico que llamamos imposturas, por lo que lleva éste consigo de explicador y descriptivo del objeto de estudio. Actualmente y con los propiciadores de la pedagogía crítica se ensanchó el radio de acción de la noción de pedagogía, toda vez que a esta, tradicionalmente, a decir de Foucault (1999), se la redujo a la trasmisión de una verdad que permite dotar al estudiante de actitudes, de capacidades, de saberes que anteriormente no poseía. En ese sentido surge, para el pensamiento pedagógico de hoy, la categoría de formación que coincide con la idea de psicología de los antiguos griegos, en tanto que la verdad se transmite no tanto para almacenar saberes, sino para modificar el modo de ser del sujeto, por supuesto para bien.

En ese sentido construimos este discurso a manera de ensayo, iniciándolo con las nociones de "discurso" que nos dan Calsamiglia y Tusón (2007), así como la de Jürge que cita Meyer (2001). Foucault (ídem) es el punto de partida para el desmontaje de estas imposturas pedagógicas, seguido de Freire (2004), quien nos da insumos para cristalinizar la lente con la que hemos visto tradicionalmente y,

también, muy opacamente el hecho educativo y así ver al sujeto del aprendizaje en permanente diálogo con el maestro, para su presencia y autonomía.

2. DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

Aprendimos de Calsamiglia Tusón (2007) que el discurso es una práctica social que implica una relación dialéctica, porque a la vez que es socialmente constitutivo está socialmente constituido. De ahí que ser usuario de una lengua pasa por construir discursos soportados por una relación de interdependencia con el contexto lingüístico, cognitivo y sociocultural. Jürgen , citado por Wodak y Meyer, (2001) define el discurso como un concepto de habla que se encontrará institucionalmente consolidado en la medida en que determina y consolida la acción y, de este modo, sirva para ejercer el poder. Para el mencionado autor, el discurso es un fluir del conocimiento y de todo el conocimiento social acumulado a lo largo de toda la historia. Agregando que ese fluir determina los hechos individuales y colectivos, así como la acción formativa que moldea la sociedad.

Esos conceptos de Calsamiglia y Tusón, así como el de Jürgen, nos permiten introducir la noción de discurso pedagógico. Esta es una de las tres categorías que tomamos en consideración para la elaboración de este artículo. Esa relación dialéctica y de interdependencia que tiene el discurso con el contexto, por donde fluye todo el conocimiento social acumulado, es válido para definir discurso pedagógico, solo que en el ámbito en que vamos a ubicar la categoría es en el mundo de la vida escolar, donde tiene, el discurso, un objetivo definido y una significación institucional que lo demarca.

A lo anteriormente expresado, lo que habría que agregarle es el constructo explicativo-descriptivo del objeto de conocimiento que ocupa el discurso pedagógico. Eso lo define con mayor precisión y, a la vez, nos va a permitir

soportar toda la teoría y argumentación que en lo adelante daremos sobre momentos históricos del discurso pedagógico, algunas imposturas del discurso pedagógico de la modernidad y, en contraposición, la presencia y autonomía del ser.

El discurso pedagógico tiene rasgos totalitarios que se expresan en las prescripciones del mundo académico y escolar. Normas, disposiciones, disciplinamientos, en fin, toda una forma en su parafernalia y ejecución que hace que Foucault (1992) construyera su hipótesis sobre la producción del discurso, aun cuando el mismo no surge pensado de lo pedagógico, sino del discurso en general, pero que igual vale en el orden escolar. Supone Foucault que en toda sociedad éste está controlado, seleccionado y redistribuido por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad. He ahí su carga totalitaria dada la unidireccionalidad que lo caracteriza, la escasa aceptación a la discrepancia y la intención coactiva y dominadora del ser.

3. MOMENTOS HISTÓRICOS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

Ya con estas precisiones en la noción de discurso y de discurso pedagógico, nos adentraremos a reseñar algunos elementos que identifican los momentos históricos del discurso pedagógico. Iniciamos con el momento socrático, puesto que ese discurso sigue siendo referente para la humanidad, aun cuando la racionalidad lo echara a un lado. Para Sócrates la pedagogía le da nacimiento al saber y no como contrariamente se ha hecho ver, que del saber nace la pedagogía. El discurso pedagógico socrático es eminentemente oral y se sustenta en la mayéutica. Se discute lo ignorado y se expone en una relación maestro-alumno de total horizontalidad, dialógica y de interrelación. El profesor y el estudiante deben estar de acuerdo en el tema de instrucción. Ambos reconocen sus limitaciones, allí va a radicar la posibilidad de educabilidad. No interesa tanto

la ciencia como el hombre, para hacer que esas verdades conscientes afloren y se hagan latentes en su mundo real.

Toda la pedagogía socrática es una búsqueda del cuidado del alma y una apelación a la responsabilidad de cada ser en su propia formación. El propio discípulo cumple con la célebre máxima délfica “conócete a ti mismo”.

Así las cosas, con el discurso pedagógico socrático, nos vamos unos siglos adelante para brevemente referirnos a lo que fue éste en tiempos del Medioevo y la Escolástica. Éste estuvo caracterizado por una excesiva dependencia al argumento de la autoridad, lo cual era impensable cuestionarlo. En todo conocimiento debe primar la fe sobre la razón, conciliar creencias con la razón, la religión y la ciencia. Todo el discurso pedagógico escolástico está orientado a la beatitud del hombre, esto es a la contemplación de Dios. Huelga señalar otros criterios que prevalecieron en esos tiempos, pero sí es preciso acotar que fue en ese período de la historia cuando surgen las edificaciones para uso escolar y fueron creadas Universidades en conventos y monasterios, y que, pasado muchos siglos, en el presente muchas instituciones educativas mantienen esas vetustas estructuras administrativas y académicas con influencias escolásticas.

El momento cartesiano del pensamiento pedagógico es uno de los más consolidados en el tiempo, y que presenta a René Descartes como el iniciador de la modernidad. Es el momento del distanciamiento de la realidad. La academia no permite una mirada del mundo desde sí. La imagen del científico mirando al microscopio es la que mejor refleja el legado de Descartes; la separación objeto-sujeto, cuerpo-espíritu. Con Kant se llega al sumun de este momento, en tanto que se nos siembra en el cuerpo y en el alma la idea de que desde la razón es cómo puede el hombre alcanzar la realidad en la que él se mueve. Es la realidad situada frente al sujeto que la piensa, la que es sometida a examen. El sujeto del conocimiento debe mantenerse lo más alejado posible de ella para observarla con objetividad.

De todo este discurso cartesiano, va a ser el positivismo, salido del círculo de Viena, quien va a enraizarse en el mundo y con influencias devastadoras en la cultura primigenia Latinoamericana. Este discurso va a sacar de las escuelas y universidades todo conocimiento que provenga de la sabiduría ancestral de los pueblos, para transmitir una lógica y una racionalidad eurocéntrica.

Por ser históricos los discursos, y por entenderse a partir de referencias a su contexto, es que fue necesario hacer esta arqueología del pensamiento pedagógico para concatenar algunos elementos del discurso de hoy en la educación con esos referentes pedagógicos que hemos reseñado, toda vez que hay en ellos algunos que aún persisten y como si el tiempo se hubiera detenido, ahí siguen con sus mismos marcadores discursivos.

4. ALGUNAS IMPOSTURAS

En tiempos de la modernidad, aun cuando es válido aclarar que los cognomientos de modernidad y postmodernidad no señalan tiempo, sino formas de pensamiento y enfoques en la manera de entender e interpretar realidades sociales, fueron solidificándose visiones del hecho pedagógico que se manifiestan en el discurso educativo y que, a los efectos de este análisis, lo hemos llamado imposturas pedagógicas de la modernidad. Entendiendo por imposturas todo aquello que es un engaño y se nos pretende hacer pasar por verdad, aun cuando la engañifa no sea hecha con mala intención, sino producto de una forma de concebir el mundo y el ser dentro del mundo. No discutimos que sean malas o buenas, solo refutamos y calificamos como imposturas, en tanto que son apariencias de una verdad que se intenta promover como si lo fuera.

Una de esas imposturas es la idea de que lo pedagógico está referido únicamente al ámbito de la escuela. El discurso del saber científico alimentó esa idea reduccionista de exclusividad. No hay otros escenarios posibles para que se manifieste o se exprese un discurso pedagógico que no sea el de la escuela. Impensable para quienes piensan así que de la calle pueda surgir un discurso

pedagógico, toda vez que lo pedagógico está circunscrito a lo científico, de tal manera que nada que no esté previsto dentro de la comunidad científica podrá tener el plácet para llevarlo al ámbito escolar. Ya esa impostura empieza a darle un distanciamiento entre el ser y el objeto de conocimiento, dado que la historia, la vida y las circunstancias de quien busca aprender no importan a los efectos de producir conocimientos y transferirlo en saber.

Rousseau (2002) también fue víctima de imposturas en el discurso pedagógico, cuando se redujo su idea de la disciplina y esfuerzo como forma de superar las malas inclinaciones venidas de la sociedad. Esta se trastocó con prácticas de autoritarismo disciplinario, muy lejos de la idea originaria del autor del “Emilio”. Al igual que lo de “niños buenos en sociedades malas” tuvo un enfoque aislacionista del niño, y una separación de la escuela y la sociedad, lo que apartó la concepción social de la educación.

Elabora el filósofo ginebrino una teoría pedagógica desde su visión antropológica del hombre. Aquí surge la tesis de conocerlo en su contexto social y en su dimensión humana, sociológica y antropológica; es decir en su propia naturaleza humana y condición humana, que se manifiestan ambas de manera distinta y las cuales son susceptibles de ser transformadas desde la educación. Se desprende de esta tesis, el sentido subjetivo y las distintas dimensiones del ser que deben tomarse en cuenta para su educación. Dicho de otra manera, el discurso pedagógico se construye desde el ser mismo que lo posibilita.

Avanzamos en concepciones pedagógicas, pero el avance es del tiempo que las forjó, mas no de la cualificación de sus ideas. El progreso y la razón contra la barbarie es una de las tesis más emblemáticas que nos legó el positivismo. Estas llegaron a América en el pensamiento del argentino Domingo Faustino Sarmiento. También nuestro escritor y político Rómulo Gallegos construyó una narrativa desde ese paradigma positivista. En “Doña Bárbara” (1980) se puede observar con mucha nitidez esa lucha de la civilización y barbarie. En esa obra,

así como en “Cantaclaro” y “Canaima” hay toda una poética narrativa de la naturaleza y de cómo ésta es capaz de destruir al hombre si en ella no interviene la razón de quien se haya educado y formado bajo los cánones de la Ilustración. Todo un discurso para mantener las condiciones sociales de la peonada y de quien trabaja la tierra, aun en condiciones de esclavitud y servidumbre, porque lo que importa es el progreso, mas no el ser que está inmerso en su propia naturaleza. En el caso de Sarmiento (2009), en el siglo XIX desdeñó de la cultura del payador de las pampas argentinas como elemento civilizador. En “Facundo, Civilización y Barbarie”, donde la barbarie estaba representada en los gauchos, en sus formas de vida, en sus tradiciones, en sus visiones de mundo. Desde lo literario estos grandes escritores de América construyeron discursos para que se esparcieran estas imposturas en el discurso pedagógico.

Bien adentrado el siglo XX, bajo la influencia de la Escuela de Frankfurt, surge una tendencia que va a construir un discurso cuestionando el valor de la tecnología y su relación directa con el progreso, no porque ella en sí misma sea el peligro, sino por la utilización de esa tecnología para dominio y control del ser.

En educación y en la academia a esas posturas se les denominó Teoría Crítica. Es a partir de ahí cuando se van a oír nuevas voces con un discurso cuestionador del statu quo. Los planteamientos del Análisis Crítico del Discurso que surgen principalmente con el apoyo de Van Dijk (1999) ayudaron mucho a develar todas las manifestaciones discursivas de la modernidad que se camuflaban con palabras como civilización, progreso, ilustración, capacitación, profesionalización y muchas otras que constituyeron los dispositivos de la escuela para mantener el orden y la ley de lo establecido.

5. EL DISCURSO PEDAGÓGICO DESDE OTRA MIRADA

El pernambucano Paulo Freire fue un latinoamericano que asumió la idea de liberación y autonomía a partir de la educación, introduciendo la visión de sujeto del aprendizaje en diálogo con el maestro. Es desde sus propias realidades

como la educación puede participar en la transformación del ser y de su comunidad. Freire (2004) habla de la educación como acción política comprometida para la liberación. Incorpora el pensador brasileño la idea interacción intersubjetiva entre el discente y el docente, de tal manera que ambos, desde un diálogo horizontalizado, puedan acordar formas comunicativas de aprendizaje mutuo, sin que el educador sea el único conocedor del tema a tratar.

La bancarización de la educación fue una categoría introducida por Freire y que da cuenta de la forma como, para el momento, la escuela solo prima lo cognitivo, por lo que el aprendizaje es orientado desde una acumulación de saberes científicos. “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción y construcción” (2004). Son palabras del autor de “Pedagogía de la Liberación”, con la cual exhorta a los docentes a ser abierto a indagaciones, preguntas, curiosidades de sus alumnos. Esta categoría nos permite conectarla con la noción de acercamiento pedagógico, o, lo que es lo mismo, pedagogía de la presencia.

Aprender a mirar es una de las necesidades de la escuela de hoy. Muchas son nuestras situaciones de vida que en el aula no se logran tornar visibles. Lo que tenemos delante, pero que no percibimos, nos coloca fuera de la realidad, y eso está pasando en las aulas de clase. Zemelman (2013) lo manifiesta con mucha preocupación al señalar que a un docente se le pregunta cuál es su realidad en el aula y de seguro que este no es capaz de responder. De lo que se trata, entonces, es de hacer aparecer lo que está frente a tus ojos, lo que está ligado directamente a tus estudiantes. Eso que nadie se ha atrevido a hacérselos aparecer; que acontezca como en un acto poético: hacer pasar algo del no ser al ser; hacer aparecer algo, llevar algo a la máxima presencia de sí.

En eso consiste la pedagogía de la presencia. Es estar el sujeto presente en lo que piensa y hace, en la realidad que estudia; hacer de su presencia un acontecimiento. Producir conocimiento más que en un acto de pensamiento,

debe ser desde una presencia con lo que se piensa respecto al objeto de estudio. Todo esto hace posible que el estudiante piense viéndose a sí mismo, lo que lo convierte en sujeto de su propio aprendizaje.

Dice Zemelman (2013) que el conocimiento no es fácil, hay que hacer un esfuerzo, pero se hace cuando tiene sentido aprender a pensar. Eso permite asumir el desafío del conocimiento desde mi propio ver el mundo y mi realidad. Bárcenas, citando a Ranciere (2012) nos dice que no se accede al conocimiento propio de algo, o no se produce conocimiento propio más que desde la acción, en el actuar y nunca desde la condición de espectador. Ser participante activo lleva a estar en acción permanente y a tener iniciativa autónoma, sin imposición. Esa es una forma de estar presente en la construcción de nuestra propia realidad, pero sobre todo nos permite estar viviendo en el tiempo en que vivo.

Comprender el tiempo que vivimos pasa por asumir el desafío de conocer su realidad, y este siglo nos deja esa advertencia, toda vez que esta realidad que estamos viviendo es diferente a la que se vivió en el siglo predecesor. Es una advertencia porque, si no, seguiremos con los tropiezos históricos que han marcado infelizmente al pueblo latinoamericano. Esta construcción implica muchas direcciones, que están en el orden axiológico, ideológico, geográfico, étnico y cultural. Estar presente en el hecho pedagógico nos lleva a percatarnos de todo eso.

Desde la escuela se nos ha excluido de nuestro propio tiempo, se nos ha expropiado la presencia; en consecuencia, se nos ha impuesto un concepto de realidad, excluyente, unívoco, dogmático. Zemelman lo ejemplifica con la idea de globalización que nos han querido imponer. Una globalización sin pensar en el sujeto, o mejor dicho disolviéndolo en un conglomerado que le es ajeno y ausente, en un consumo desenfrenado de lo que no requiere para alimento de su ser que piensa y construye su propia realidad, y que es, al mismo tiempo, cuerpo y espíritu que se alimentan en comunión.

El sujeto es complejo, multidimensional, para conocerlo hay que mirarlo de manera transdisciplinar. En consecuencia, la realidad, al ser construida por ese ser, tiene que verse en construcción permanente, desde los distintos sujetos que son concomitantes de esa realidad que el construye. En esa realidad no hay nada dado para siempre, ella se mueve. Y es que en el universo no hay nada estático, imperturbable, ni siquiera los materiales geológicos, éstos se mueven, se desplazan, entonces cómo es que nosotros vamos a vivir en realidades invariables.

La única variante en esa realidad latinoamericana que nos han querido hacer ver es la que viene con la noción de globalización. Nos imponen una varianza cultural, pero para que desaparezcamos como sujetos activos y participantes, que quedemos solo dentro de realidades atomizadas, para que nuestro acervo cultural e ideosincrático se diluya en un cosmopolitismo. Lo que han querido siempre es que observemos nuestras realidades con los mismos paradigmas que atomizan el conocimiento. Por ahí ha andado la academia, ocupada en su estrategia de convertirnos en expertos para estudiar esas falsas realidades desde nuestras parceladas disciplinas. Toda esa experticia que la escuela, liceos y universidades enseñan, nos ha hecho seres inútiles para el mundo y para el tiempo en que vivimos.

Podemos decir, como Zemelman (ídem), que de tanto saber no nos miramos. Todo lo que enseñamos, desde las aulas, son formas engañosas de mirar que nos da la experticia en nuestras disciplinas del saber académico. Si queremos hacerse mirar de otra forma a nuestros estudiantes, tenemos que comenzar por nosotros mismos, y eso pasa por formularnos interrogantes como: ¿Para qué enseñar? ¿Para qué aprender?

La experiencia pedagógica y la curiosidad epistémica están vinculadas una con la otra. Estas dos categorías son manejadas por Freire (2004:19), quien expresa en torno a ellas lo siguiente:

El saber que indiscutiblemente produce la práctica docente espontánea o casi espontánea, “desarmada” es un saber ingenuo un saber hecho de experiencia, al que le falta el rigor metódico que caracteriza a la curiosidad epistemológica del sujeto. Este no es el saber que busca el rigor de pensar acertadamente (...) es preciso insistir que tanto la matriz del pensar ingenuamente como la del crítico es la propia curiosidad, característica del fenómeno vital.

Una verdadera formación integral no puede estar alejada de esa relación curiosidad ingenua y curiosidad epistemológica, entrambas surge el reconocimiento de sí, de nuestras emociones, sensibilidades y afectividades. Es estar presente en lo que es tangible corporal y espiritualmente.

Un discurso que posibilite la producción y construcción de conocimiento, construido desde nuestra propia presencia, desde nuestras propias conexiones con el mundo, pasa por asumirnos como sujetos de lo que está pasando a nuestro alrededor. Cuando no somos capaces de articular discursos desde nuestras interacciones con el mundo que vivimos, entramos en un proceso de atomización y de disgregación, de aislamiento, de pérdida de toda subjetividad. Entonces nos desarraigamos de nosotros mismos. El grito de Píndaro, “Ser el que se es”, traduce en presencia del ser en el tiempo y en el espacio vivido y por vivir.

Todas estas ideas expresadas en este artículo forman parte de un análisis crítico del discurso pedagógico que valora las categorías pedagogía de la presencia y autonomía del ser. Buscamos que éstas estén imbricadas en el discurso pedagógico. La pedagogía tradicional elaboró un discurso para hacernos creer que vivimos en una zona de total neutralidad con respecto al universo que nos rodea y que el poder que gira en torno a ese espacio de vida social no nos afecta.

Cuán equivocados. No es verdad que hemos salido de una crisálida, y que percibimos el mundo aislados de, lo que llamaba Dilthey, “toda experiencia humana”, por supuesto que no. ¿Cómo obviar todos esos elementos

fenomenológicos y sociológicos para vernos en el mundo? Bien que lo decía Ricoeur (2001) cuando afirmaba, que es necesario extender la hermenéutica del texto (verbal y no verbal, aclaramos) a la acción de una experiencia, un modo de vivir y de estar en el mundo que lo precede y pide ser dicho y expresado por nosotros. En consecuencia, hay que ir a esas manifestaciones discursivas del saber popular y articularlas con el saber científico, desde una reflexión sobre la ética para entenderlo y que pueda, en lo posible, re-configurarnos en una presencia vital.

Si precisamente de lo que se trata es de conocer esas estructuras significantes de la discursividad social, es menester, entonces, construir una hermenéutica vinculante que nos remita a esos espacios de interacción social que nos proporciona el lenguaje, y por ende el discurso, bien sea éste lingüístico o no-lingüístico. Y la premisa básica que nos permite llegar a esas estructuras de significación, es reconocer esa relación dialéctica entre el discurso y la sociedad: constituido-constituyente, desde esa noción dialéctica se entiende que los discursos no son neutros. En consecuencia, el Análisis crítico del discurso permite desenmascarar y develar la expresión de un estatus quo que necesita mantenerse para atornillar servidumbres, exclusiones e injusticias del poder.

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) aborda los problemas sociales y políticos de una sociedad y de una comunidad, bien sea ésta gremial, profesional, académica, comunal, política, entre otras. Este se ocupa más de problemas que de teorías particulares, por eso la tarea que tiene quien hace ACD es construir un elucidario donde problematice estas categorías discursivas pedagógicas que se camuflan con argumentos de supuestos valores universales, verbigracia, “el respeto a la autoridad”. Hacemos referencia a éste, que pueden ser muchos otros, para expresarles que las teorías de Van Dijk, Wodak , Meyer, entre tantos, abren trochas, para ver de otro modo y asomar de manera distinta otros horizontes. Sin embargo, nosotros tenemos que convertir esas trochas en caminos amplios, elucidando desde esos pliegues del discurso, con pensamiento y con teorías

propias. Todo ello permitiría problematizar situaciones de vida, con mayor “frescura” y más creatividad, cualquiera sea el ámbito donde se desarrolle nuestro objeto de estudio.

CERRAR LA REFLEXIÓN, MAS NO LA MIRADA PROBLEMATIZADORA

Aprovechamos este abrevadero de palabras que nos da nuestra propia presencia en este discurso que elaboramos, para, con esta, regarles algunas ideas, a la vez que nos permiten introducirlos por una de las afluentes por donde hemos navegado en nuestro andar investigativo: Autonomía del Ser. A esa expedición invitamos a quienes puedan leer estas reflexiones. Los invitamos a navegar desmontando discursos, los de la academia, los de los libros, los del poder político, académico y gremial, todos aquellos que nos limitan y reducen, esos que no permiten saborear, oír, degustar nuestro propio decir. Los invito, pues, a salir de las heteronomías que el discurso de la escuela nos construyó. Vayamos hacia nuestra autonomía como investigadores, construyendo nuestros propios discursos, para una presencia y autonomía del ser.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bárceñas, F. (2012). Una Pedagogía de la Presencia. Crítica filosófica de la impostura Pedagógica. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*. Vol. 24 , 2.
- Casalmiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel : Barcelona.
- Fairclough, N. (1995). *Introducción al análisis crítico del discurso*. Longman: New York.
- Foucault, M. (1992) *El orden del discurso*. Traducción de Alberto González Troyano. Tusquets Editores: Buenos Aires.
- _____ (1994) *Hermenéutica del sujeto*. Edición y traducción Fernando Álvarez Uría. Ediciones de La Piqueta: Madrid.
- Freire, P. (2004) *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica pedagógica*. Paz y Tierra: Sao Paulo.
- Gallegos, R. (1980) *Doña Bárbara*. Espasa-Calpe. Colección Austral: España.
- Ricoeur, P. (2001). Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. Buenos
- Rousseau, J.J.(2002). *El Emilio o la educación*. Edicomunicación: Barcelona.
- Sarmiento, D. (2009) *Facundo*. Cátedra: Madrid.
- Van Dijk, J. (1999). *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2001). *Métodos de análisis del discurso*. Traducido por Fernandez Aúz y Beatriz eguibar. Gedisa:Barcelona
- Zemelman, H. (2013) *Educación, Ciudadanía y desarrollo*. Conferencia dictada en el Encuentro internacional de la Universidad de Marista de Valladolid en la ciudad de Michoacán, México. Recuperado de www.youtube.com/watch?v=fmCKGiu2eb8.