

## AMPLIACIONES A LA ÉTICA DEL DISCURSO: LA ACCIÓN PEDAGÓGICA COMO QUEHACER ÉTICO

### RESUMEN

Este trabajo explora la relación entre ética y acción pedagógica, y específicamente, la contribución que la Ética del Discurso puede hacer para que dicha acción se constituya en acción educativa. En el ejercicio de fundar la acción educativa sobre bases éticas, se discute el lugar que la ética del discurso tiene en ella y lo que ello significa en la práctica en términos de desafíos a implementar por quienes llevan a cabo dicha acción. En la búsqueda de orientaciones concretas, rescatando los aportes de Habermas sobre las racionalidades y la ética discursiva y explorando los aportes de una investigación sobre una acción pedagógica orientada por este interés, este trabajo discute la importancia de entender que la acción pedagógica es un quehacer fundamentalmente ético.

Priscilla Echeverría de la Iglesia  
Profesora de Inglés  
Magister en Educación  
Profesora Facultad de Educación.  
Universidad Alberto Hurtado  
Chile  
[pechever@uahurtado.cl](mailto:pechever@uahurtado.cl)

### PALABRAS CLAVE

Acción pedagógica, Acción educativa, Ética discursiva, Racionalidad, finalidades educativas, Democracia

## EXTENSIONS TO THE DISCOURSE ETHICS: THE PEDAGOGICAL ACTION AS AN ETHICAL TASK

### ABSTRACT

This paper explores the relationship between ethics and pedagogical action, and specifically, the contribution of Discourse Ethics can do to make such action an educational action. In the exercise of establishing educational action on ethical grounds it is discussed the place that the ethics of discourse has in it and what that means in actual practice in terms of challenges to be implemented by those who carry out such action. In search of specific guidelines, rescuing the contributions of Habermas on rationality and discourse ethics, and exploring the contributions of an investigation into an action-oriented teaching by this interest, this paper explores the importance of understanding the pedagogical action as an ethical task.

### KEY WORDS

Educational action, Educational Action, Discourse ethics, Rationality, educational purposes, Democracy.

*Educación es el punto en el cual decidimos  
si amamos al mundo lo suficiente  
como para asumir una responsabilidad por él,  
y de esa manera salvarlo de la ruina inevitable  
que sobrevendría si no apareciera lo nuevo, lo joven.*

*Hanna Arendt  
Between past and present*

## Introducción

La finalidad de discutir el lugar que la ética del discurso ocupa en el propósito de convertir la acción pedagógica en quehacer ético y por tanto en una acción educativa, se basa en la premisa de que se ha naturalizado dicha acción en un paradigma técnico, que al fundarse en una racionalidad instrumental, ha transformado esa acción más bien en domesticadora que verdaderamente educativa. De ahí la necesidad de recuperar su sentido ético, es decir, recobrar una conciencia sobre la acción pedagógica como acto que tiene consecuencias en el mundo y por lo tanto debe ser reflexionada y comprendida.

Para explorar esta inquietud, este ensayo comienza discutiendo el concepto de *acción pedagógica* y el papel de la *ética* en él, situando luego el concepto como expresión de racionalidades y continuando luego con una discusión sobre la tensión que el contexto actual le ofrece a la acción pedagógica, a la racionalidad con la que se encarna y la contribución que una *ética del discurso* pueda significar para que dicha acción enfrente esa tensión. Continúa discutiendo los hallazgos obtenidos de una investigación sobre una experiencia de acción pedagógica orientada por una racionalidad comunicativa, finalizando con algunas conclusiones sobre la responsabilidad del docente en construir espacios de aprendizaje democráticos.

## La acción pedagógica como quehacer ético

Podemos aproximarnos al término *acción pedagógica* diciendo que se relaciona con las acciones que lleva a cabo quien educa. ¿Esto significa que todo aquello que haga el educador califica como acción pedagógica? Pues no. Siguiendo a Mélich (1994:110), *no existe acción pedagógica al margen de la intencionalidad*. Entonces, podemos entender la acción pedagógica como todas aquellas acciones llevadas a cabo por el educador, sustentadas en un sistema de ideas que suponen una intencionalidad *fundada en un concepto de hombre y de mundo* (Freire, 2002), en el marco de la asignatura a su cargo. Esto comprende tareas tan diversas como diseñar el curso, definir sus objetivos, las actividades a llevar a cabo con sus metodologías y actividades de evaluación, dinámicas de interacción que se pondrán en juego en el aula, además de la encarnación de todo lo anterior en una práctica concreta.

De lo dicho podemos destacar dos cuestiones que vinculan ineludiblemente la acción pedagógica con la ética. En primer lugar, que la intencionalidad de la acción pedagógica puede ser consciente por parte del educador como puede no serlo, razón por la cual requiere que el educador se constituya en hombre ético, es decir, en *hombre libre que tiene*

su máxima realización en la cotidiana autoconciencia de unos saberes y querer personalmente validados (Gil, 1988: 323), como condición mínima para que pueda desarrollar esa eticidad en otros.

En segundo lugar, que la acción pedagógica expresa una intencionalidad y por lo tanto tiene consecuencias en otros seres humanos. La acción pedagógica puede constituirse como acción que educa o como acción que adiestra, es decir, como acción que permite desarrollar una dimensión ética en los sujetos, en tanto *idea de libertad como bien viviente que tiene la autoconciencia de su saber, su querer y, por medio de su actuar, su realidad* (Hegel, 1982, en Gil, 1988: 323), o bien, como acción que aliena, es decir, como acción que hace al individuo perderse en la masa, limitando las posibilidades de autoposesión y de autorrealización del yo y de las posibles realizaciones éticas (Gil, 1988:334).

Como acción educativa, permitirá entonces la autorrealización, entendida como la posibilidad de que el sujeto lleve a cabo un proyecto trazado desde una conciencia propia, cuestión que se da en un espacio social para desarrollarse, espacio que, al beneficiarse con la participación de este sujeto, se oriente al logro de su emancipación, es decir, a un modo de vida y de organización política y económica acorde a ideales de libertad y justicia (Pérez Tapias, 1996). Hablar de acción educativa significa entonces hablar de acción democratizadora<sup>1</sup>.

Tenemos entonces que la acción pedagógica, para que sea educativa, ha de expresarse como acción ética y democratizadora. No siempre es así, y entender la razón de ello nos obliga a revisar qué hay detrás de uno de sus elementos clave: la intencionalidad.

### La acción pedagógica como expresión de racionalidades

Comprender que la acción pedagógica es expresión de una intencionalidad nos permite develar que detrás de ella hay un interés. Habermas nos señala en su teoría de los intereses del conocimiento que dichos intereses dan lugar a distintas racionalidades (Habermas, 1971, en Grundy, 1994), cuestión que resulta fundamental de entender en tanto podemos situar en ellas las acciones pedagógicas. Así, podemos distinguir acciones pedagógicas ubicadas dentro de una racionalidad técnica o instrumental si su interés radica en el control; práctica o hermenéutica si su interés está en la comprensión; y crítica si su interés radica en la emancipación (Grundy, 1994).

Nos preocupa la primera racionalidad en tanto es la que impera tanto en nuestro mundo actual como en el mundo de la educación, y se expresa en la acción pedagógica cuando ésta se entiende como *un conjunto de planteamientos predominantemente técnicos respecto a la realización de acciones educativas* (Altarejos, 1999:19), que se limita a acción de transmisión ya que no hay lugar a la negociación de significados por cuanto el saber es entendido como algo objetivo, fuera de quien ha de apropiarse de ese saber. Este énfasis instrumental, de concebir el mundo como una cuestión objetiva implica dos cuestiones, a nuestro entender: que la acción educativa pierde su sentido ético y la enajenación del sujeto. En cuanto al primer punto, entendemos, siguiendo a Altarejos, que *la disociación entre ética y técnica se especifica, en el campo de la teoría y práctica educativas, como oposición fáctica entre eficacia y libertad* (Altarejos, 1999: 19).

En cuanto a que el énfasis instrumental de la acción educativa implica la enajenación del sujeto, nos referimos a que deriva en la pérdida de conciencia de sí mismo porque dicha acción niega su subjetividad y lo limita a establecer relaciones con el mundo de tipo estratégico-instrumental. Una acción pedagógica entendida así convierte al sujeto en objeto de un proceso cuyos objetivos han sido trazados fuera de él, limitando con ello la posibilidad de su autorrealización. Así, el sujeto no se piensa a sí mismo, es pensado por otros. Si consideramos que el currículum actual de la escuela obedece a una concepción racionotécnica de la enseñanza, entonces nos encontramos en un escenario difícil para el profesor que se propone llevar a cabo una acción pedagógica que sea educativa. Tenemos una tensión evidente: mientras la racionalidad de la acción pedagógica que planteamos es práctica, el escenario en el que tiene lugar está atravesado por una racionalidad instrumental. Compleja tensión la que nos ofrece el escenario actual. ¿Y por qué habría de importarnos enfrentar esto? ¿Por qué no es suficiente con una acción pedagógica fundada en una racionalidad instrumental? Pues porque como ya hemos dicho, dicha acción, para estar al servicio de los sujetos, debiera superar su función instructiva y ser educativa, es decir, estar al servicio de la humanización del hombre, del desarrollo de su dimensión ética, es decir, que se constituya en persona que se autorrealiza en la medida que sus saberes y querer esten personalmente validados (Gil, 1988) y ello le permita cuestionar su mundo, buscar alternativas de participación en él y tomar decisiones autónomas; y el desarrollo de su conciencia, tanto individual como colectiva, porque el contexto moderno actual requiere de ésta para ser pensado y replanteado. A esa discusión vamos ahora.

### **El desafío de la acción pedagógica en el contexto moderno actual**

Creemos que la pérdida de los parámetros éticos a los que se refirió la filosofía principalmente durante la primera mitad del siglo XX es una cuestión que debiera seguir preocupándonos, en tanto nos encontramos viviendo, a nuestro juicio, una nueva forma de totalitarismo. No nos referimos a los totalitarismos cuyos horrores conmovieron a Hannah Arendt y otros filósofos que vivieron los tiempos de la debacle, sino a una nueva forma de dominación que, al igual que los totalitarismos del siglo XX, nos conducen a una pérdida de sentido. Esta forma de dominación, que expresa su perversidad al no manifestarse en forma explícita como un control externo, sino veladamente, al expresarse como única forma de entender el mundo, amenaza la noción de subjetividad y con ello la posibilidad de engendrar sentidos que nos permitan conducirnos de acuerdo a nuestra conciencia, en lugar de dejarnos llevar sin más. Esta forma de dominación, el positivismo, al separar los hechos de la ética<sup>2</sup>, despoja la realidad de su dimensión histórica, de la posibilidad de pensar el deber ser, por lo cual creemos que se constituye en una hegemonía ideológica. Así como Arendt se sirve de la figura de Reichman para mostrarnos que la moral de hoy está más allá de nosotros en tanto hay un “dejarse llevar” sin conciencia de la acción<sup>3</sup>, así también en nuestra vida actual, en el campo que estamos discutiendo aquí, la educación, muchas veces se actúa sin conciencia de los intereses a los que se sirve. Ahí tenemos al profesor que expresa en su discurso su preocupación porque los sujetos sean concientes o críticos, mientras que su acción pedagógica, al fundarse en una racionalidad instrumental o técnica, expresa formas de dominación que contradice sus propósitos. Formas de dominación no sólo en lo

explícito, al establecer con los estudiantes una relación pedagógica jerárquica, sino al desarrollar en ellos formas de relacionarse con el saber y con el mundo que nos les genera una conciencia, pues desprecia su subjetividad como posibilidad de comprensión y los despoja de su condición de sujetos convirtiéndolos en objeto.

El contexto de totalitarismo que enunciamos aquí se torna más preocupante aún si consideramos que nuestra sociedad actual sufre de terribles problemáticas difíciles de enfrentar y solucionar, en el campo de la clase, del género y de etnia, muchas de ellas producto de un sistema económico neoliberal, también expresión de la lógica instrumental, que en lugar de emancipar a los afectados, los transforma en “átomos de consumición y herramientas obedientes de producción”, desconectados unos de otros y sin conciencia “de lo que una vida humana decente podría ser” (Chomski, 1996: 40), sin un lenguaje de crítica que les permita comprender y enfrentar su condición en el mundo. Ante este escenario, parece más urgente que nunca que los sujetos puedan entender el mundo, cuestión que hace imprescindible el desarrollo de una conciencia, lo que requiere en forma ineludible del derecho a educarse, que supere la racionalidad instrumental en la que dicha educación – limitada a mera instrucción- se ha sumido hasta ahora. Ello nos enfrenta, como nos recuerda Habermas (1988), a la necesidad de superar el interés por el control de medio y plantear una preocupación respecto a los fines. Esto requiere fundar la acción pedagógica en una racionalidad práctica y traer el tema ético a la esfera de lo público, e integrar lo público y lo privado como una forma de enfrentar la atomización social en la que la racionalidad actual nos está sumiendo, desafíos que pueden ser enfrentados desde una ética del discurso.

### **El papel de la ética discursiva en la acción pedagógica**

El papel que juega la ética del discurso como proyecto ético es fundamental en tanto puede convertirse en un orientador de la acción pedagógica, en particular de la relación pedagógica, para que el quehacer del profesor se constituya en un quehacer educativo. Si consideramos que el ser humano se educa desde la transmisión cultural, entonces entenderemos que se requieren lógicas de relación a través de las cuales los sujetos se humanicen, es decir, aprendan a construir un tejido social en el que puedan autorrealizarse y con ello contribuir a la emancipación del grupo social en el que se insertan. Ello nos hace pensar en la ética del discurso como un orientador concreto para establecer esas lógicas de relación, en tanto busca el entendimiento mutuo de los sujetos a través del lenguaje, encuentro de comunicación que implica la posibilidad de transformación de los sujetos y del tejido social que conforman. Esta búsqueda de equilibrio entre la individuación y la socialización es posible gracias a la ética discursiva porque conjuga los aspectos destacables de la perspectiva kantiana, cuyo imperativo de conciencia del sujeto dejaba fuera el tejido social, y la perspectiva aristotélica, que a la inversa, tenía un énfasis colectivo, logrando una conjunción de ambos que se traduce en una perspectiva ético política.

Ante la extrañeza moral contemporánea y la atomización social en la que nos ha sumido la racionalidad instrumental y el neoliberalismo, la ética del discurso surge como posibilidad de construir una democracia participativa (Cortina, 1990) y por lo tanto de educar en el sentido dialéctico que explicamos más arriba: autorrealización y emancipación social, ambas constituyéndose en democracia y educación como una misma cuestión, aspiración a un bien

común decidido por todos. Esto último requiere un ponerse de acuerdo entre todos, razón por la cual el lenguaje emerge como una expresión de intersubjetividad, y con ello la razón con una concepción dialógica, es decir, de sentidos y significados compartidos.

Creemos que el aporte de la ética del discurso a este esfuerzo democratizador es fundamental, y ello demanda, en lo pedagógico, un desafío que recae en la acción pedagógica, cual es orientarse en la búsqueda de la construcción de una comunidad ideal de habla, es decir, favorecer las condiciones ideales en las que el diálogo entre argumentantes conduzca al consenso. Para Habermas, esta situación ideal encierra tres elementos: la apertura a lo otro y al otro, la aceptación de un Alter ego que ha de considerar como sujeto y el reconocimiento no instrumental del otro. Esto demanda a la acción pedagógica conformarse como un práctica democrática y democratizadora en la perspectiva que hemos discutido antes: como expresión de relaciones de horizontalidad en lugar de jerárquicas, no sólo en términos de tomar las decisiones de lo que se hace en el aula, sino que en la construcción del conocimiento a partir de la subjetividad de los sujetos.

Estas demandas a la acción pedagógica se encuentran en el mundo escolar, a nuestro entender, con dos grandes dificultades: que los sujetos que no han sido parte antes de comunidades de habla demanden la toma de decisiones por quien tiene el poder, es decir, demanden al profesor que ejerza su rol tradicionalmente jerárquico, y por otro lado, el rechazo a la subjetividad como cuestión válida en la construcción del saber, al estar ya permeados por una lógica positivista. Es en este punto que se nos presentan desafíos que atañen directamente a la ética discursiva: ¿Cómo el profesor podría legitimarse ante un grupo humano que le demanda plantearse desde el poder, y transitar desde una relación jerárquica a una horizontal? ¿Cómo podría éste superar su monologicidad y transformarla en dialogicidad? ¿Cómo habrían los sujetos, permeados ya por una racionalidad medios-fines, situarse en una racionalidad dialógica que sea auténtica para que se constituya como tal, y no en un “hagamos como que dialogamos porque es lo que el profesor quiere y así pasamos este curso”? ¿Cómo encarnar una acción pedagógica que en lugar de ser un acto de imposición sea un acto comunicativo? ¿Cómo superar, en palabras de Bourdieu y Passeron, la violencia simbólica que representa? Es en este punto que rescatamos una cuestión de la ética discursiva que nos parece fundamental como respuesta para que la acción pedagógica supere el papel tradicional al que la ha relegado la racionalidad instrumental: el *principio de complementación*, en tanto establece la obligación moral de procurar la realización a largo plazo de una comunidad ideal de habla, posibilitando el acortamiento de la distancia entre ambas comunidades: la real, como punto de partida, y la ideal, como horizonte hacia el cual avanzar.

El principio de complementación contribuye a entender que la acción pedagógica, si bien se sitúa inicialmente en la tensión de que los sujetos destinatarios de ella están permeados por una racionalidad instrumental, ha de plantearse como acción estratégica, pero que ésta debiera minimizarse en pos de la maximización de la acción consensual-comunicativa. Es decir, recurrir a lo estratégico en tanto sea necesario, a la vez que se hace el esfuerzo de formar el consenso tanto como sea posible. Esto implicaría, en lo concreto, tomar como punto de partida la jerarquía en la que tradicionalmente se le sitúa y resolver la tensión jerárquica abriendo espacios para la horizontalidad construyendo una relación con sus

destinatarios, de manera que se generen compromisos que dispongan favorablemente a la propuesta dialógica. Ello demanda entender que es en el transcurso del tiempo que esta propuesta tiene esperanza de ser construida, pues imponerla contradice su espíritu. Sería esperable, entonces, que en un inicio el profesor tome decisiones en cuanto a los lineamientos del curso, pero éstas podrían ser sometidas a deliberación en la medida que se va construyendo una relación horizontal de entendimiento entre los sujetos que conforman ese grupo humano. Paradójicamente, hay una sola cuestión a la que el profesor no podrá renunciar y es por ello que inevitablemente es un ejercicio de poder que implica una violencia simbólica: la intencionalidad de su hacer, aún cuando éste se encarne en la decisión de distribuir su poder a través de una lógica inclusiva y democrática.

### **Desafíos de la ética discursiva para una acción pedagógica expresada como quehacer ético**

La contribución de la ética discursiva a la superación de las tensiones que embargan a la acción pedagógica para que se constituya en acción educativa es desafiada por críticas de la que es objeto la ética del discurso.

Una crítica importante que nos interesa abordar está asociada a la dificultad de construir una situación ideal de habla en tanto el lenguaje, como expresión de poder, requiere de una capacidad argumentativa que no está distribuida equitativamente en los sujetos, punto de partida que desalienta la posibilidad de establecer relaciones de simetría y por lo tanto la construcción de una situación ideal de habla. Esto puede deberse a que los sujetos no tienen igual acceso a un capital cultural, lo que implica que los marcos de referencia que tienen para entender el discurso del otro sea interpretado de manera distinta o insuficiente.

En este sentido, el desafío para el educador es someter los marcos de referencia que los sujetos tienen a revisión y crítica, cuestión que es posible en tanto las experiencias de vida de los sujetos son recuperadas como recurso de aprendizaje, es decir, recuperar lo que Husserl llama "el mundo de la vida", de manera que la corriente de vida que fluye en el aula sea recogida como expresión de legitimación de los sujetos. Esto nos desafía a que lo que los sujetos expresen represente la experiencia, cuestión para la cual el discurso lingüístico resulta insuficiente, pues el pensamiento no está dado sólo por el plano discursivo, es decir, no todo pensamiento requiere de mediación discursiva (Chomsky, 1973, en Eisner, 1998: 54), los mecanismos de pensamiento no están dados sólo por el lenguaje oral o las palabras. Siguiendo a Eisner, *las concepciones que conforman el pensamiento nacen en las formas de experiencia que los sentidos hacen posible* (Eisner, 1998: 58), y *cuando esas experiencias sirven como contenido de la expresión humana, la comunicación es posible y el contenido de la experiencia se hace social* (Eisner, 1998: 65).

Lo anterior nos sirve para sugerir que es importante que el profesor, en un afán porque todos quienes conforman la comunidad real de habla logren transitar a una comunidad ideal, promueva distintas formas de expresión humana de manera que se logre el pronunciamiento de todos quienes integran ese espacio colectivo, en tanto todas implican una forma de comunicación. Así por ejemplo, la representación de los sentidos de un texto o un contenido de estudio a través de formas de representación en tanto dispositivos que los sujetos utilicen

*para hacer públicas las concepciones que tienen privadas* (Eisner, 1998:65) permitiría que todos, más allá de la capacidad argumentativa que cada uno tenga, le permita incluirse de la manera en que le resulte más cómodo expresarse, o con mayor sentido. El carácter público de esta expresión puede adoptar la forma de palabras, dibujos, canciones, poesía o danza, entre otros. Aquí cobraría sentido la interdisciplinariedad como desafío de trabajo para la escuela actual y con ello democratizar el currículum, pero ése es un tema que escapa a los propósitos de este escrito por lo que sólo lo dejaremos planteado como una inquietud que explica, más allá de lo que el profesor haga en el aula, que la democratización de la escuela involucra distintas dimensiones.

Por lo tanto, para superar la crítica a la ética discursiva en tanto la dificultad de la capacidad argumentativa de los sujetos deje a algunos en ventaja por sobre otros, habría que entender la comunicación como una cuestión más amplia que el uso de las palabras, más bien como el intercambio de sentidos que son factibles de ser representados no sólo desde las palabras, sino desde formas de representación o medios expresivos de concepciones que apele a los sistemas sensoriales (Eisner, 1998: 73). Si lo que interesa es la construcción de una sociedad democrática, entonces el encuentro de los sujetos que la acción pedagógica promueva debiera orientarse hacia la construcción e intercambio de sentidos, es decir, entender la educación como un fenómeno intersubjetivo.

### **Explorando una experiencia: una acción pedagógica como propuesta formativa**

En una investigación realizada por la autora<sup>4</sup> cuyo propósito fue comprender la contribución de la acción pedagógica en cursos de formación inicial docente a la construcción del saber de futuros profesores, aparecieron muchos elementos de los que hemos discutido hasta ahora. Esta investigación arrojó interesantes conclusiones acerca de las características de una propuesta pedagógica orientada hacia la construcción de saberes desde la reflexión colectiva, lo que nos da pistas que nos orientan para llevar a cabo una acción pedagógica entendida como un quehacer ético. Nos referiremos previamente a una descripción breve de esta investigación, para luego dar cuenta de algunos de los hallazgos logrados.

La inquietud por llevar a cabo la investigación referida surge por la positiva respuesta de estudiantes de pedagogía a una propuesta formativa de cursos orientados a la reflexión de sus vivencias en una inserción temprana a la escuela, para lo que se recogieron las percepciones de los estudiantes, a través de grupos de discusión y creaciones colectivas creadas para resignificar algunos temas discutidos a lo largo de los cursos, y de la observación participante en sesiones de clase. Esta investigación, de corte cualitativo y diseñada como estudio de caso debido a la particularidad de la experiencia vivida, se propuso como objetivo describir *la contribución de la acción pedagógica llevada a cabo en los cursos Taller de Introducción a la Práctica Educativa y Taller de Reflexión de la Práctica Educativa a la construcción del saber pedagógico de los futuros profesores de inglés de la Universidad Alberto Hurtado*.

En cuanto a los hallazgos, en esta investigación pudimos distinguir características que son fundamentales de la acción pedagógica: el punto de partida de ella está conformado por sus finalidades y sus fundamentos, a lo que llamamos núcleo de la acción; está seguida por



ciertas condiciones del ejercicio que se generan como resultantes de ese punto de partida, a lo que llamamos cuerpo de la acción; y por ciertas características que tienen las características que conforman ese cuerpo, a lo que llamamos “forma de la forma”. Todas estas características, que contribuyen a la conformación de espacios de intersubjetividad en tanto favorecen la construcción de una comunidad de habla, están ilustradas en la figura 1. En ella podemos ver que hemos identificado una suerte de motor cuyo punto de arranque es el núcleo de la acción, el que revisaremos ahora con más detalle.

En concordancia con todo lo que hemos discutido a lo largo de este escrito, el punto de partida de la acción pedagógica es el *sentido ético* de la acción pedagógica porque refiere a la finalidad de la acción, al *para qué*, punto de partida que determina las decisiones posteriores. Esta dimensión de la acción pedagógica se sustenta en algunas categorías que emergieron del análisis de los hallazgos, y que dan cuenta de que la acción pedagógica: explicita intenciones, es decir, los estudiantes tienen claras las finalidades que persigue; fomenta la autenticidad, es decir, busca que las cuestiones que se plantean en el aula sean verdaderas para los sujetos que están en ella; aspira a la distribución equitativa del poder; es decir, quien lleva a cabo la acción pedagógica, el/la docente, no se arroga el derecho exclusivo de tomar decisiones; es consecuente, es decir, intenta ser coherente entre lo que promueve desde el discurso y lo que hace en la práctica; es ejemplificadora, es decir, intenta ser modelo de aquello que promueve; y es respetuosa de los sujetos, es decir, considera las inquietudes y necesidades de todos quienes conforman el grupo-curso.

En todas estas características podemos observar que el sentido ético de la acción se sustenta en una preocupación por las consecuencias que dicha acción tiene sobre sus destinatarios, cuestión que es posible cuando aceptamos a las otras personas como legítimas desde su propio ser (Maturana, 2002, en López, Maturana, Pérez Gómez y Santos Guerra, 2002). Con esto nos referimos a que el sentido ético de la acción pedagógica es el punto de partida para que se genere lo que ya hemos discutido porque necesita que dejemos de ver a los estudiantes como una masa homogénea, y empecemos a *verlos*, a cada uno de ellos, como legítimos otros, a los que les pasan cosas, las cuales podemos intencionar o no desde la acción pedagógica. Que ello le importe al profesor constituye una cuestión ética. Como diría Mélich, *el que no quiera responsabilizarse por el mundo, que no eduque* (Mélich, 1998: 37). Que nos importe, que nos responsabilicemos, hará posible que los estudiantes no terminen diciendo: “...!ya me están cuenteando!, Ya, cuentéenme!”, como expresaba una estudiante al recordar con desagrado lo que ha sentido a lo largo de su vida escolar e incluso universitaria en su condición de alumna. Y también posibilitará que ese sujeto desarrolle este sentido ético para fundar en él su propia acción con los demás. En otras palabras, la dimensión de la acción pedagógica se funda en que aspira a la realización del ser humano. Como señala Cortina A. (1997, en Curcu, 2008: 196) un objetivo intrínseco al proceso educativo debe ser la conformación de una “persona ética”. No sólo debemos pensar en que nuestros estudiantes se realicen, sino que, teniendo presente que la educación es transmisión cultural, habremos de cautelar que ellos, al conformarse como personas éticas, también posibilitarán la realización de otros con quienes se relacionen. No olvidemos que esos sujetos también educarán algún día, una vez adultos, no sólo por la profesión que elijan sino también –o principalmente- en su papel de padres y madres.

Otro aspecto importante de la dimensión ética de la acción pedagógica es el fomento de la autenticidad en los sujetos, cuestión que podemos entender como la búsqueda de la emergencia de ese otro, desenmascarado, desde sus inquietudes y necesidades reales, superando el encasillamiento que lo sitúa el cumplir el oficio de alumno. Un estudiante señalaba en este sentido: “*Yo igual en esta clase me sentí como muy yo, como súper espontánea, de repente decía cosas y como que no me daba cuenta que estaba en clases, pero igual las hacía*”.

Creemos que la emergencia del sujeto desde su autenticidad es fundamental para que emerjan con ello los sentidos que orientarán su vida y pueda vivirla no instrumentalizado, sino auténticamente, autónomamente, consciente de sus potencialidades y limitaciones, en fin, libre. Y este interés, insistimos, surge al reconocer al otro como legítimo otro. Cuando señalamos que es importante que nos importe la vida de los otros nos referimos a que nos importe que sean vividas auténticamente, con sentido para quienes la viven, en otras palabras, que no sean vividas en vano, sin conciencia de lo que se vive, por qué o para qué, sino en plenitud, con autonomía para tomar decisiones guiadas por una conciencia, cuestión que creemos que puede posibilitarse al fundarse la acción pedagógica en su dimensión ética.

Otra cuestión que es parte del núcleo de la acción pedagógica es la *concepción de enseñanza/aprendizaje* en la que se funda esa acción. Que sea entendida como una *práctica rupturista, de significación y de subjetivación* posibilita concretar la dimensión ética al canalizarla en una propuesta de enseñanza-aprendizaje que implica la conciencia, la experiencia y la subjetividad. Esta dimensión de los fundamentos de la acción se sustenta en las categorías de análisis que emergieron del análisis de las evidencias recogidas, y que dan cuenta que la acción pedagógica invoca los sentimientos y/o la experiencia personal, es decir, alude a lo subjetivo como punto de partida necesario para un aprendizaje significativo; recurre a la experiencia como recurso didáctico; los contenidos no son el eje de la clase, sino que la complementan, es decir, el eje que orienta el aprendizaje no es el contenido, sino que por el contrario, es la inquietud personal, la cual, para ser satisfecha, recurre al contenido el cual se torna necesario y significativo pues es respuesta a una necesidad del propio sujeto; fomenta la producción de sentido y vincula los contenidos con la experiencia personal.

Estimamos que rescatar las experiencias de los sujetos –lo que Ricoeur llamaría *relatos*- es una cuestión básica, pues es a partir de ellas que podrán hacer los vínculos para que las temáticas tratadas tengan sentido para ellos, y por lo tanto se traduzcan en aprendizajes significativos. De no ser así, los saberes no tendrán un arraigo en la vida personal y no aprenderán nada en sentido experiencial, sino sólo el “oficio de alumno” (Dubar, 2002). Entendemos entonces que el aprendizaje experiencial supone una relación con los saberes que implica a la subjetividad y se fundamenta en las actividades significantes, lo que se vincula a un compromiso personal (Dubar, 2002). La clave radica, a nuestro juicio –y aquí va lo ético nuevamente- respetar los intereses de los estudiantes, en el sentido de orientar la acción pedagógica hacia un posibilitar que las cosas adquieran sentido para ellos si verdaderamente interesa que ellos aprendan, y ello requiere una vinculación con el sujeto, con su subjetividad y su experiencia. Creemos que este proceso va generando el desarrollo

de una conciencia, de un “estar presente”. Ello implica considerar las experiencias concretas y las que emergen espontáneamente, para, a partir de ahí generar aprendizajes.

Parte del núcleo, del punto de partida de la acción pedagógica, es entender el proceso de enseñanza-aprendizaje como proceso de significación en el que la *evaluación es una práctica de subjetivación*, es decir, un proceso que atiende a la forma en que se producen los conocimientos y como se apropian los estudiantes de éste. Esto implica que la acción pedagógica fomente la creatividad, sea exigente, evalúe el proceso de subjetivación y supere la forma tradicional de entender la evaluación, es decir, la entienda como proceso y no como producto.

Al entender la evaluación no como un proceso para evaluar cambios de conductas o como mera acción cognitiva, sino como una posibilidad que se brinda para producir sentidos simultáneamente con la construcción de conocimiento, aparecen nuevamente la subjetividad y la ética como elementos transversales a la acción pedagógica, *lo que implica abrir nuevos espacios de conciencia y experiencia a partir de los cuales seguir creciendo* (Curcu, 2008). Abrir estos espacios implica favorecer la generación de nuevas formas de pensar, crear y expresar conocimiento, es decir, de fomentar la creatividad. Entender la evaluación en estos términos, implica proponerla como una instancia que en sí educa, como un proceso en que, a través de la creatividad, intenciona la generación de conocimiento, al apelar a nuevas formas de pensarlo, crearlo y expresarlo. Ello no implica que todo lo que se haga o exprese sea válido porque sí –eso sería caer en un relativismo, cuestión que no tiene nada que ver con la subjetividad-, muy por el contrario, se exige apelando a la fundamentación de esos nuevos saberes y a la rigurosidad de su planteamiento. Es esa fundamentación lo que se evalúa, es decir, los nuevos planteamientos y resignificaciones, es por ello que decimos que se evalúa el proceso de subjetivación. Esta resignificación requiere de instrumentos de evaluación en los que se posibilite la resignificación y la creatividad, por lo que los instrumentos característicos de la forma tradicional de evaluación, tales como las pruebas estandarizadas, no satisfacen el interés evaluador de la propuesta, pero sí aquellas que apelan a la construcción y discusión de sentidos.

Que la acción pedagógica se constituya en una práctica de significación y de subjetivación es posible gracias al sentido ético de la acción pedagógica. Es decir, cuando nos importan los sujetos como otros legítimos podemos recurrir a sus experiencias, invocar sus percepciones, entender los contenidos como recursos que posibilitan un andamiaje y no una carga que hay que echarle encima al sujeto que le impida avanzar, fomentar la producción de sentido y cruzar la experiencia personal con aquellas comprensiones que queremos posibilitar. Cuando entendemos que la acción pedagógica tiene consecuencias en otros, cuando lo que pase con esos otros nos importa, entonces podremos respetar y valorar sus sentimientos, sus experiencias, sus sentidos construidos, como fuente de su aprendizaje.

Los elementos de la acción pedagógica que hemos presentado vuelve esta acción pedagógica *rupturista*, último elemento del núcleo, característica que se sustenta en las siguientes categorías que emergieron del análisis y que muestran que la acción pedagógica provoca un insight, despierta interés, dispone favorablemente para el aprendizaje y provoca reflexión. En otras palabras, al materializarse la acción pedagógica en una propuesta que entiende el proceso de enseñanza- aprendizaje y evaluación como prácticas de subjetividad,

contribuyen a que dicho proceso sea de carácter rupturista, es decir, en un acontecimiento que marca un antes y un después en los sujetos. Ello implica que se genera en ellos, unos primero, otros después, y otros probablemente a quienes no les sucede –la gradualidad es una característica transversal de la acción pedagógica que señalaremos más adelante– un “darse cuenta”, un tomar conciencia. Esto se sucede con un interés que se despierta, con una disposición favorable y una reflexión que se gatilla. Un estudiante expresaba con relación a esto: “*Si, como que el cerebro está partido y piensa un poco...el mío no hacía eso! Estaba dormido, entonces como que empezai' de a poquito, en las horas de clase, ya, piensa un poquito, piensa otro poco, y piensa otro poco y después empezai' a pensar en tu casa, y en la micro... “.*

Así, podemos concluir que una acción pedagógica orientada a la conformación de la comunidad ideal de habla Habermasiana es una acción que debe posibilitar un punto de partida, cual motor que generará un cuerpo, el cual discutiremos más adelante. Pero el motor de partida es fundamental. Y como señalamos, éste es la finalidad de la acción (su dimensión ética) y sus fundamentos (concepción de enseñanza aprendizaje orientada hacia la ruptura, la subjetivación y la significación como ejes de la acción), los cuales posibilitan una disposición en quien encarna la acción pedagógica a compartir el poder en el aula y a establecer, por lo tanto, otro tipo de relaciones en ella, todo esto, producto del sentido de responsabilidad por las consecuencias de la acción pedagógica, y por concebir el aprendizaje como posible desde una dialogicidad, con sujetos participantes de su proceso de construcción de conocimiento.

Este núcleo, punto de partida, permite generar otras características que le dan curso a la acción y que conforman el cuerpo o forma de la acción pedagógica, el cual se inicia cuando se *distribuye el poder* en el aula, lo que caracteriza a esta acción como *democrática*. Esta característica es el primer paso que está en manos de quien educa para posibilitar la construcción de relaciones *dialógicas*, con un clima de aula *solidario* y que permita la *transformación* de los sujetos, porque es decisión del docente, en su calidad de autoridad, compartir su poder o no hacerlo. Seguimos a Prieto (2001) cuando afirma que la autoridad puede entenderse de dos maneras distintas: como ejercicio de dominio, el cual amenaza la libertad de las personas, o bien como un servicio para que cada cual pueda potenciarse, es decir, como un hacer crecer. Cuando caracterizamos la acción pedagógica como democrática, estamos aludiendo a una práctica que no se arroga para sí el derecho de tomar las decisiones sin escuchar o considerar las posturas de los sujetos, coartando a las personas y con ello reforzando su heteronomía, sino que muy por el contrario, como una forma que plantearse en el aula que, sin poder renunciar a su autoridad, entiende el poder intrínseco a su rol como un *poder hacer cosas para lograr el crecimiento y desarrollo de las personas a través de una convivencia democrática* (Prieto, 1998, en Prieto, 2001). Esta dimensión *democrática* de la acción pedagógica se sustenta en que promueve la autonomía, permite participar, considera la voluntad de los sujetos y escucha sus posturas.

Estas características de la acción pedagógica están íntimamente ligadas una con la otra: promover la autonomía requiere necesariamente brindar espacios de decisión y de proposición de ideas, lo que requiere a su vez de la participación de los sujetos, pero no una participación limitada a votar o a estar presente u opinar cuando el profesor lo decide, sino

entendida como un continuo, en el que la persona está incorporada al espacio y al proceso educativo, en la que no siente que tiene que ser autorizado para expresarse porque tiene voz (Prieto, 2001), en el que el aula es su espacio también. Esta participación auténtica, planteada desde las necesidades e inquietudes de los sujetos, desde su propia iniciativa, necesita no sólo ser atendida y escuchada, sino que también tomada en cuenta. Sólo entonces esta democratización del poder en el aula abrirá paso a que los sujetos comiencen a confiar en que la autoridad representada por la figura del profesor no es una autoridad con un poder que impone, sino con uno que posibilita.

La democratización del poder en el aula es un aspecto clave para gatillar una acción pedagógica entendida como quehacer ético, pues en este empezar a expresarse, a tener voz, se va fortaleciendo una confianza, un atreverse a “estar presente” que, inicialmente es muy frágil, pues los sujetos están ejerciendo su oficio de alumno, no el de estar presentes auténticamente –recordemos que cargan con un rol aprendido a lo largo de su vida escolar e incluso universitaria en el que han aprendido a callar, a obedecer, incluso a estar alienados, a aprender a dar lo que el profesor espera de ellos, a olvidarse de sí mismos-. Insistimos que entender la democratización del poder en el aula bajo estos términos, requiere el fundamento ético de la acción pedagógica, por cuanto en ese sentido de responsabilidad hacia el otro, de acogida, estamos reconociéndolo como legítimo y, por tanto, con necesidades, planteamientos, inquietudes válidas, que es preciso proteger cuando se manifiestan, pues el proceso de apertura de confianzas para salirse del oficio de alumno y mostrarse desde el auténtico yo es un ejercicio frágil, de desenmascaramiento y por lo tanto, de quedar expuesto. Entender la fragilidad de este proceso es clave para cautelarlo, pues de no valorar esta entrega que se va logrando poco a poco, es arriesgarse a sufrir un revés en la construcción de esa relación que probablemente costará mucho restituir, en una costumbre de invisibilizarse, de no tener voz, propio del aprendizaje del oficio de alumno, aprendido a lo largo de los años de escolarización. Como sostiene Hernández (2002), *el daño más grande que la institución escolar ocasiona a los jóvenes y niños es despojarlos de su condición de sujetos para convertirlos en alumnos*. Es por ello que creemos que romper con el ejercicio del oficio de alumno requiere empoderar, permitir el tener voz, y por lo tanto comenzar a construirse como sujeto, con una identidad.

Una vez que la autoridad, representada por la figura del profesor, abre espacios de decisión y participación en el aula, es posible la construcción de *relaciones en el aula* de índole *dialógica*, es decir, de relaciones fundadas en el diálogo, en el afán de comunicarse, de expresarse y escucharse. Esta característica de la acción pedagógica se sustenta en que la acción pedagógica fomenta espacios de interacción y diálogo, fomenta la participación voluntaria, que los estudiantes se expresan, que el profesor/a escucha con atención y respetuosamente, que recoge lo que dicen los estudiantes buscando su profundización, que los estudiantes dialogan unos con otros, y que el profesor/a distribuye su tiempo para atender en esta lógica a todos los estudiantes. Además, los resultados de la investigación señalan que la acción pedagógica posibilita la apertura de espacios para la participación y la interacción, busca el entendimiento de las posturas de los sujetos, entiende que aprender es algo que va más allá de los contenidos, y que posibilita que los sujetos destinatarios de la acción se involucren afectivamente en el proceso.

Lo anterior quiere decir que la acción pedagógica intenciona un encuentro entre los sujetos desde lógicas de interacción en las que éstos puedan expresarse, intercambiar ideas, escuchar otras posturas, construir espacios de intimidad en los que la comprensión de la postura del otro, no como un medio sino como un fin, posibilite la construcción de sentidos que redunden en aprendizajes auténticos. Esto se intenciona desde una postura de escucha, de verdadero interés por la postura del otro, no en el afán de imponer una mirada, sino de darle vueltas a los sentidos expresados, de tensionarlos, para, al revisarlos una y otra vez, sea el propio sujeto el que vaya avanzando en una comprensión propia y también colectiva. Ello requiere, entonces, recoger los comentarios, las ideas, las percepciones, y hacer de ellas el recurso que permita conectar los saberes al abanico de comprensiones del sujeto, en un ejercicio en el que el profesor es el medio que provoca un andamiaje.

A medida que los sujetos se suman a participar en relaciones dialógicas, y es la comprensión del otro lo que regula la interacción, ello va posibilitando otra dimensión de la acción pedagógica: *un clima de aula* que permite caracterizar la acción pedagógica como *solidaria*, pues es el encuentro de los sujetos, con un afán de comprensión y de encuentro como un fin en sí, lo que permite desplazar la lógica individualista y competitiva y posibilitar una lógica de acogida, para poder expresarse, “ser”, despojarse gradualmente del oficio de alumno para apropiarse del ser humano que se es, con inquietudes, dudas, temores, que de ser expresados permiten ir profundizando comprensiones y construyendo saberes, lo que a su vez permite ir construyendo una identidad. En esta lógica, el conocimiento es un conocimiento compartido que tiene su base en el flujo de comunicación generado en el aula. En otras palabras, *es un conocimiento necesariamente social que se construye mediante la actividad y el discurso compartido* (Edwards y Mercer, 1987, en Porlán, 1998: 97). Este clima de aula se sustenta en los hallazgos recogidos en la investigación y que dan cuenta que la acción pedagógica se vale de un lenguaje de cercanía, favorece la construcción de una intimidad en el aula, genera un entusiasmo en los sujetos, fomenta el involucramiento afectivo, los estudiantes se interesan e involucran y se disponen favorablemente. Estas características dan cuenta de un clima de aula en el que los sujetos se sienten cómodos para poder ser ellos mismos sin sentirse amenazados por el ejercicio de la autoridad docente en términos de una presión que obliga, o por una lógica de relaciones en las que tienen que fingir desde su rol de alumnos, sino que, en un delicado proceso de construir intimidad en el aula, los estudiantes se dispongan para abrirse y disponerse favorablemente a la propuesta. Un estudiante lo sintetiza así: *“ayudó para relacionarnos y para crear nuevos espacios para hablar entonces acá fui feliz durante todo el semestre”*.

Lo anterior es relevante si, volviendo al núcleo de la acción que ya hemos presentado, recordamos que el aprendizaje es una práctica de significación, que involucra, por lo tanto, la subjetividad y la conciencia. Esto implica que aprender es un proceso que no sólo involucra la razón, sino también los sentidos, pues creemos, siguiendo a Eisner (1998: 37), que *nuestros sentidos proveen el material para la creación de conciencia*. Por lo tanto, un clima de aula caracterizada como solidaria es coherente con esta acción pedagógica, pues favorece una disposición de los sentidos, un involucramiento afectivo, a partir del cual significar cuestiones, personal y colectivamente, en otras palabras, aprender. Lo anterior permite comprender que la afectividad no es un proceso independiente de la cognición, sino parte de una misma realidad. En este sentido coincidimos con Eisner cuando sostiene que

*no puede haber actividad cognitiva que no sea también afectiva, ni puede haber actividad afectiva sin cognición* (Eisner, 1998: 58), pues *nuestras concepciones nacen en las formas de experiencia que los sentidos hacen posible* (Eisner, 1998: 58).

Siguiendo con el cuerpo de la acción, y como consecuencia de todo lo anterior, podemos señalar que la acción pedagógica es *transformadora* en cuanto a *la formación de los sujetos* porque impacta en ellos de tal forma que le significa a esta acción volverse un círculo virtuoso, pues en la medida que los sujetos se transforman –en la convivencia, diríamos siguiendo a Maturana- se facilita la distribución del poder en el aula, es decir, más se democratiza, luego, más se instala la dialogicidad como forma de comunicación e interacción, y más se solidariza el clima del aula. Esta *transformación* en los sujetos refiere a un cambio en la manera de ver las cosas, en las concepciones, que se manifiesta en la manera de pensar y de actuar de los sujetos. Esta transformación redundante en una disposición distinta de los sujetos a la clase, en la que van aceptando el desafío de hacerse cargo de tomar ciertas decisiones, de construir el saber a partir de una reflexión colectiva y personal, de participar de la clase en una lógica de acogida en lugar de competencia, en fin, de hacerse parte de una racionalidad distinta, de aprender una racionalidad distinta.

El cuerpo de la acción pedagógica se repite entonces una y otra vez a medida que los sujetos se van transformando, pues dicha transformación facilita la propuesta democratizadora cada vez más, generando un mejor clima de aula al generarse con más facilidad también la dialogicidad. Las características que conforman este cuerpo tienen a su vez sus propias peculiaridades, que es lo que hemos llamado al comienzo de este apartado “la forma de la forma”, y que son las que discutiremos a continuación.

Las características de la acción pedagógica que permiten que lo anterior se posibilite son la *gradualidad* y la *flexibilidad*. Estas características son transversales a todas las anteriores, y permiten entender que la acción pedagógica ha de ser acción que fluye, no que se fuerza. En cuanto a la *gradualidad* de la acción, ésta se sustenta en que respeta los tiempos de las personas y se vive como proceso. Es decir, la acción se lleva a cabo aceptando a priori la idea de que no todos los estudiantes aceptarán la propuesta: no todos querrán compartir el poder en el aula –¿por qué habrían de creer que el profesor quiere hacerlo, si se ha aprendido a lo largo de toda una vida escolar que ello en general no ocurre?-, no todos estarán dispuestos a relacionarse desde una dialogicidad –en la escuela han aprendido a relacionarse desde el fingimiento- ni todos percibirán un clima de aula distinto como para disponerse favorablemente a la propuesta. En fin, no todos los estudiantes estarán o se sentirán preparados para experimentar una lógica de clases distinta. Pero ello no significa que no pueda ocurrir. La acción pedagógica no es una receta a aplicarse para lograr resultados al corto plazo. Por el contrario, entendiéndolo que la transformación ocurre en la convivencia, y que dicha transformación responde a cuán significativas sean ciertas experiencias para los sujetos, y entendiéndolo además que lo que es significativo para uno puede no serlo para otro, se acepta la idea de que no a todos los sujetos les pasará lo mismo, ello no es posible de programar porque no estamos hablando de fabricación sino de educación, pero sí de posibilitar en tanto se ofrezcan las condiciones para que ocurra. Que ocurra, precisamente, ya no está bajo el control de la acción pedagógica, lo que sí lo está, es favorecer ciertas condiciones para que a los sujetos *les pasen cosas*, es decir, reflexionen,

se cuestionen, dialoguen con otros, repasen sus experiencias. Es el vivir estas experiencias lo que se espera que ocurra, como fin en sí, no como un medio para obtener ciertos resultados, aún cuando ellos puedan lograrse al vivir estas experiencias. Con ello volvemos sobre una cuestión que discutimos al comienzo de este trabajo: una lógica de medios-fines, instrumental, dificulta la construcción auténtica del saber, y por lo tanto afecta la calidad de los procesos formativos.

Rescatamos, al caracterizar la acción pedagógica como gradual, el caso de una estudiante presente en la investigación quien nunca expresó su opinión en clases y que se sentaba prácticamente camuflada entre sus compañeros. En el intento por querer que los estudiantes participen, resultaba tentador presionarla por participar, pero ello nunca se hizo debido al convencimiento de que es la participación auténtica la que hay que fomentar. Es por ello que se dejó que esta estudiante se quedara en el “anonimato”. Al contar con su reflexión en los grupos de conversación de esta investigación, al cabo de dos semestres teniéndola como estudiante, pudimos constatar que la decisión de no presionarla por participar fue correcta, pues en esa aparente falta de participación, efectivamente ella estaba viviendo un proceso de cuestionamiento personal que se habría desvirtuado de haberla presionado, en otras palabras, ella sí estaba presente, pero no de la forma que los profesores aceptamos como válida. La estudiante lo expresa de este modo: *“Es que esa tortura (por participar) aquí no existe poh!, decir pucha yo no quiero hablar, no quiero decirte nada! No, porque a la hora que te dicen, tú qué pensai? Uno se siente presionado de que tenía que decir algo! Tení que decir algo!”*. Y más tarde agrega: *“Yo antes no hablaba! Y mire ahora! (risas generales) No, pero es verdad! Este es un tema ya sabido por los chiquillos todo...yo antes les decía todo a las chiquillas al oído...”yo pienso esto:...”...pero, llegaba el día de la clase y nos sentábamos en círculo... para mí era un terror estar ahí al frente suyo y me moría que me dijera, <¿Y usted que piensa?>. Entonces pa’ mi eso era una cosa terrorífica”*.

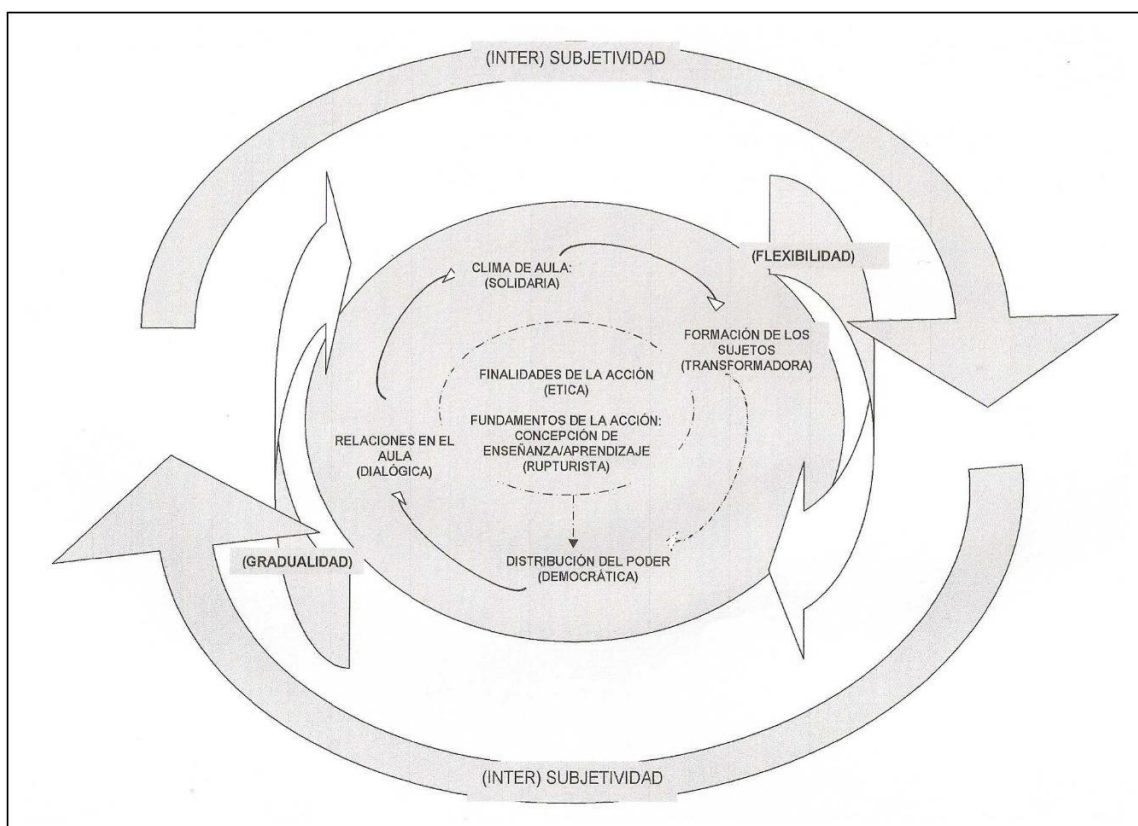
Los procesos de crecimiento y reafirmación personal no se puedan forzar. Aceptar que este proceso es gradual es fundamental para llevar a cabo una acción pedagógica que entiende que ante todo debe ser educativa, que ello pasa necesariamente por apostar a la transformación de los sujetos, y ello, por supuesto, implica un tiempo que no está a nuestro alcance determinar cuánto será. La *imprevisibilidad* de la acción educativa de la que nos hablaba Arendt cobra sentido aquí.

La última característica de la acción pedagógica y que es parte de la forma *de la forma* es la *flexibilidad* se refiere a que la acción pedagógica se adapta a las necesidades emergentes de la clase y respeta los tiempos de las personas. Estos aspectos se refieren a que la acción no puede ceñirse rígidamente a unos objetivos, pues las circunstancias concretas en que se lleva a cabo la acción hace emerger unas necesidades que pueden requerir tomar otros cursos de acción, no planificados previamente, pero que sean necesarios para seguir manteniendo la lógica de interacción y comunicación que esta acción se propone como fundamental. Ello implica aceptar que tanto la clase en su conjunto como las personas en su individualidad no pueden preverse en absoluto, por lo que creemos que son los ejes de la acción los que han de guiarla –la interacción basada en la dialogicidad, las finalidades de dicha acción- y no las actividades o los contenidos, pues todos ellos rigidizan la acción y pueden entorpecer el dejar fluir las necesidades e inquietudes emergentes.



En síntesis, los hallazgos recogidos a lo largo de esta investigación nos permiten concluir que la acción pedagógica llevada a cabo en los cursos en estudio se trata de una acción orientada por un sentido ético y una concepción de enseñanza-aprendizaje rupturista, lo cual dispone a encarnar una propuesta didáctica y curricular que aspira a democratizar el poder en el aula, promoviendo la dialogicidad y con ello un clima de carácter solidario, con la aspiración de transformar a los sujetos, y así favorecer la generación de un círculo virtuoso que se profundiza gradual y flexiblemente, en una suerte de espiral en movimiento, el cual se mueve cada vez en un mayor grado de profundización, lo que nos permite concluir que la acción pedagógica es una trama viva en la que se funde la didáctica y el currículum. La figura 1 ilustra esta acción pedagógica como un motor que se inicia en el núcleo, el cual da lugar a un cuerpo que tiene ciertas características, y que resume todo lo que hemos presentado aquí. De acuerdo a todo lo que hemos discutido a lo largo de este trabajo, podemos entender que el papel que juega la acción pedagógica en la construcción de la comunidad ideal de habla habermasiana, es decir, en constituirse como un quehacer ético, en el que la educación es un fenómeno intersubjetivo, es fundamental.

**Figura 1. La acción pedagógica como un quehacer ético constructor de intersubjetividad**



## Conclusiones

A partir de lo que hemos discutido, y complementado con los hallazgos que hemos presentado, podemos concluir que un primer paso para construir la comunidad ideal de habla depende de la voluntad de hacerlo por parte del profesor, en un ejercicio preliminar de poder, el cual podríamos entender como un mínimo ético, para que se disponga a construir relaciones que transiten hacia una simetría. En este sentido, el papel del educador para construir una sociedad democrática es ineludible.

Lo que la acción pedagógica debiera promover, entonces, es una forma de relacionarnos con los demás a través de la cual legitimemos a los otros, que los aceptemos como interlocutores válidos, y por lo tanto desde nuestra cotidianeidad contribuyamos a la construcción de ese espacio ideal de habla.

En este sentido, la apuesta de Habermas necesita, para concretarse en lo cotidiano, que quienes estamos conscientes de que la simetría no es una cuestión habitual en nuestras relaciones cotidianas, que es una de las críticas a este paradigma, nos decidamos a relacionarnos con los demás resignificando el sentido del poder que es propio del ejercicio pedagógico. Ello significa transitar desde un poder entendido como imposición, a un poder como posibilidad, como "poder hacer", de un poder Aredntiano, es decir, en el que ni el individuo se anula en lo colectivo, ni lo colectivo se atomiza en los individuos, puesto que se convierte en un poder comunicativo.

La participación y el respeto por otros se aprende en la medida que los sujetos se desarrollan en espacios que incorporan en lo cotidiano tales valoraciones, por lo que la educación tiene un papel ineludible en transformar este paradigma ético en tarea a realizar día a día.

## Bibliografía

- Altarejos, F. (1999). Dimensión ética de la educación. Navarra, Ediciones Universidad de Navarra
- Bourdieu y, P. Y Passeron, J.C., (2001) La Reproducción, Madrid, Editorial Popular
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002) Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid, Morata.
- Cortina, A. (1990) Ética sin moral. Madrid, Editorial Tecnos
- Curcu, A. (2008) Sujeto, subjetividad y formación en educación para pensar en otra visión pedagógica de la evaluación. En Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida, Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre N°13 (2008): 195-216.
- Chomsky, N. y Dieterich, H. (1995). La sociedad global. Educación, mercado y democracia. Santiago, LOM Ediciones.
- Dubar, C. (2002). La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación. Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- Eisner, E. (1998) Cognición y Currículum. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI Editores.
- Gil, R. (1989) *Ética y persona*. En Masota, A., y varios: *Filosofía de la Educación hoy*, Dykinson, Madrid, pp.323-339
- Grundy, Sh. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Ediciones Morata.
- Habermas, J. (1988), *Teoría y Praxis*, Madrid, Editorial Tecnos
- López M., Maturana, H., Pérez Gómez, A., Santos Guerra, M. (2002) *Conversando con Maturana de Educación*. Málaga, Aljibe.
- Maturana, H. (2001) *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago, Ediciones Dolmen.
- Mélich, J.C. (1994) *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona, Anthropos.
- Messina, G. (2008) *Formación docente: del control al saber pedagógico*. *Revista Docencia*, Colegio de Profesores de Chile, Nro.34, Mayo 2008, págs. 78-86
- Pérez Tapias (1996) *Claves humanistas para una educación democrática*. Anaya, Madrid.
- Prieto, M. (2001) *Mejorando la calidad de la educación*. Valparaíso, Ediciones Universidad Católica de Valparaíso.

## Notas

- <sup>1</sup> Entendemos que hablar de Educación y Democracia es hacer una asociación de conceptos a nivel lingüístico que en la práctica son inseparables, puesto que guardan una relación dialéctica. Cuando la democracia se vive no como mecanismo para determinar quién gobierna, sino como un estado de relaciones entre las personas en el que se asocian reconociéndose como iguales para definir sus intereses, entonces esa democracia es educativa, educa porque las personas se desarrollan desde la participación. Y la distinción entre ética y técnica se especifica –nos dirá Altarejos (1999: 19)- en el campo de la teoría y práctica educativa como oposición fáctica entre eficacia y libertad. Alópodemos enfatizar el control de los procesos para obtener unos objetivos predeterminados, la lógica técnica determina externamente al sujeto, quitándole la posibilidad de autodeterminarse y constituirse en democracia
- <sup>2</sup> La distinción entre ética y técnica se especifica –nos dirá Altarejos (1999: 19)- en el campo de la teoría y práctica educativa como oposición fáctica entre eficacia y libertad. Alópodemos enfatizar el control de los procesos para obtener unos objetivos predeterminados, la lógica técnica determina externamente al sujeto, quitándole la posibilidad de autodeterminarse y constituirse en democracia
- <sup>3</sup> La notable película de Stephen Daldry, “El Lector” (“The Reader”), basada en el libro de Bernhard Schlink del mismo nombre, da cuenta de la misma tensión: Hanna es una buena persona –recordemos que se preocupa por el protagonista asistiéndole cuando está enfermo, ayuda a quienes están a punto de morir en el campo de concentración que recuerda años más tarde- sin embargo, es una colaboradora eficiente de la Alemania Nazi. Hanna, quien se expresa y relaciona toscamente con los demás, y quien además no sabe leer ni escribir, revela a lo largo del juicio en su contra que no tenía malas intenciones hacia aquellas personas que dejó morir, sino que tenía que hacer bien el trabajo que le habían encomendado, sin tener conciencia de la gravedad de los hechos que le imputaban, como si el control por el trabajo bien hecho hubiera reducido el valor de la vida humana a meros números que tenían que estar bajo perfecto control, porque ésa la misión que le habían encomendado. Vemos aquí cómo la moral está más allá de la protagonista, hay un “dejarse llevar” por la sociedad, en este caso, la mirada de mundo impuesta por el Nazismo, sin conciencia de la

---

acción, sin necesariamente compartir esa moral. He ahí el gran desafío de la educación actual: prepararnos para tomar decisiones fundadas en una ética construida desde una reflexión profunda y consciente.

<sup>4</sup> Ver Echeverría, Priscilla (2010) "Acción y Saber Pedagógico en la Formación Inicial Docente. Un estudio de caso", Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación mención Currículum Educacional.