

# **Crítica de la razón pedagógica O fundamentación de la pedagogía antropófaga y de cómo engullir al profesor.**

De Mauro Martin Adrián.

Cita:

De Mauro Martin Adrián (Septiembre, 2007). *Crítica de la razón pedagógica O fundamentación de la pedagogía antropófaga y de cómo engullir al profesor. Congreso Nacional de Educación, CÓRDOBA.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/martindemauro/12>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pdgg/8rq>

# Crítica de la razón pedagógica



## O fundamentación de la pedagogía antropófaga y de cómo engullir al profesor

Martín De Mauro

(Estudiante -F.F.y H., U.N.C.)

...Como pasó el tiempo

demoliendo hoteles...

C. G.

‘Heme aquí entonces, en el aprieto propio del que no tiene más que esbozos y esbozos inacabables que proponer’ dirá el pensador francés.<sup>1</sup> Una de las tareas que pretende acometer este ensayo, con pretensioso título que lo sostiene es la de llevar a cabo una crítica de la razón pedagógica. La propia excusa excede semejante acometido por lo que hemos de confesar que apenas nos aproximamos y acercamos a la tarea crítica de una racionalidad pedagógica y menos aún a la fundamentación de una pedagogía de inspiración antropofágica.<sup>2</sup> Intentaremos descifrar y abocarnos a una tarea de suyo compleja, y si con perseverantes confusiones, que es el ejercicio docente y sus preconceptos teórico-discursivos.

En lo que respecta a las teorizaciones presupuestas en el ejercicio docente es interesante notar la relación entre aprendizaje escolar y desarrollo intelectual del alumno. Y la modalidad de esta relación bajo el supuesto del desarrollo biológico y natural de los alumnos como condición *sine qua non* del proceso de aprendizaje. “El desarrollo debe alcanzar cierta etapa, con la consiguiente maduración de ciertas funciones, antes de que la

---

<sup>1</sup> Cfr. Michael Foucault. *Tecnología del Yo*. Cap.2 “Omnes et singulatim:hacia una crítica de la ‘razón política’” . Edit. Paidós. Barcelona. 1996. Pág.96

<sup>2</sup> Aquí es interesante explicitar la preocupación por lo caníbal que de algún modo articula el presente esbozo. Nos referimos a la vanguardia modernista brasilera que surgiera en los albores del S.XX. Véase al respecto *Manifiesto antropofágico* y Haroldo de Campos. *De la razón antropofágica y otros ensayos*. Edit. S.XXI.

escuela pueda hacer adquirir al niño determinados conocimientos y hábitos.”<sup>3</sup> En otros términos el aprendizaje sigue siempre al desarrollo o por igual la maduración precede al aprendizaje. Por sí solo, el desarrollo consiste en acumulación de reacciones innatas y el individuo por su parte es un conjunto de hábitos adquiridos. Punto que abona, a su vez, a una suerte de preconcepción conductista. Este es el examen primario, la piedra fundacional que descifra los recorridos posteriores.

Es bajo este mismo supuesto que el docente reconoce al alumno como receptor monolítico de una curricula pre-digerida, incurriendo de este modo en una grave falacia en la relación del desarrollo psicolectivo. Asumiendo entonces, a la relación educativa como una ley natural de desarrollo biológico autónomo del aprendizaje efectivo. El contrapunto es que al curso del desarrollo físico-intelectual-biológico del alumno no precede siempre el aprendizaje del mismo. El desarrollo está superpuesto con el proceso de aprendizaje, el principio fundamental es la simultaneidad y la sincronización entre los dos procesos. Se trata entonces de una dependencia mutua, en donde el aprendizaje pedagógico y educativo, tal como actividad intrapsíquica (de interiorización), activa todo un grupo de procesos de desarrollo.<sup>4</sup>

A partir de estas primeras disquisiciones bien podemos ensayar una crítica a la razón pedagógica y con ello una fragmentación educativa sustentada en lo que ensayaremos como *pedagogía antropófaga*. Basados en el proceso de aprendizaje e interiorización (actividad intrapsíquica) y de búsqueda colectiva (interpsíquica) la razón antropofágica bien hace las veces de código crítico a la razón pedagógica lineal y por demás obtusa. Y esto se debe en parte a que consideramos a la pedagogía como hipóstasis de un curriculum transmitido lineal y unívocamente, fundamentado en la separación entre desarrollo y aprendizaje. Y en el supuesto de alumnos pasivos, receptores-repetidores y transmisores de saberes o

---

<sup>3</sup> Cfr. L. S. Vygotsky .“Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar”. Apunte de cátedra: *Módulo sujeto del aprendizaje*. Unid.1-6. Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba

<sup>4</sup> En esto seguimos la inspiración de L. S. Vygotsky en la crítica a J. Piaget sobre la independencia y separación del proceso de desarrollo y del de aprendizaje . Ver. Op. Cit. Unid.1-6. Véase también Dora Laino y Laura Vissani. “Los aspectos intelectuales en la educación general básica.” En *La psicopedagogía en la actualidad*. Edit. Homo Sapiens. Santa Fe. 2003

contenidos jerarquizados (y trascendentales a su entorno social inmediato). La escuela como dispositivo y ejercicio de la razón pedagógica hace oídos sordos a los caníbales que pretenden fragmentar subversivamente este currículum ponderado. La pedagogía antropófaga se nutre del *Sapare aude! y házlo tú mismo (do it yourself)* como principios de interiorización crítica e incesante reconstrucción de sus propios contenidos educativos. Nos devoramos al profesor, para construir lo propio, esto significa *un doble decir de lo otro como diferencia: decir un código de alteridades y decirlo en condición alterada*<sup>5</sup>. El alumno construye y reconstruye en el decir alterado (principio de autonomía) y no así en el repetir mnemotécnico desde el patrón logocéntrico referencial que ocupa el rol docente.

## Bestias salvajes!

La razón pedagógica entendida como racionalidad es un mecanismo por excelencia normalizante y moralizante (modelo de conducta, creencias, desarrollo psíquico-físico) que halla su razón de ser-pedagógica en la institución escuela. Un paso en la crítica de esta racionalidad didáctica es atender por consiguiente su razón de ser que constituye la moderna institución escuela. Ahora bien focalizando nuestro objeto de estudio, daremos por supuesto que la escuela transmite contenidos, se le atribuye también el rol de transmisor cultural y al docente la autoridad cultural respectiva. El siguiente esquema esboza las características generales de esta tarea escolar:

Emisor-mensaje-recepto = docente-comunicación-alumno = docente-transmisión pedagógica -alumno<sup>6</sup>

\*Una primera salvedad aquí consiste en el contenido que es, lo comunicado (de igual modo el mensaje o la transmisión pedagógica), y no es producto de la creación del propio docente. Aquí intervienen múltiples elementos externos a la relación. Como planes de

---

<sup>5</sup> Cfr. Haroldo de Campos. *De la razón antropofágica y otros ensayos*. Edit. S.XXI

<sup>6</sup> Cfr. S. Guirtz y M. Palamidessi. *El ABC de la tarea docente*. Edit. Aigue. Cap.1: "La construcción social del contenido a enseñar". págs. 17-26.

estudio provincial, nacional o por lo mismo una compleja red de transmisiones en donde el docente es mensajero a su vez, de un mensaje ajeno (no del todo propio).<sup>7</sup>

\*Otro elemento a destacar es la presunta meta escolar como transmisión de un sentido, de un mensaje *intencionalmente presentado a los alumnos*.<sup>8</sup> Debemos tener en cuenta la opacidad siempre inherente al lenguaje, el sentido no es siempre permeable en las cadenas de significantes. No hay un sentido comunicado en el mensaje-comunicación pedagógico que sea lineal y transparentemente transmitido. Puesto que la estructura misma del lenguaje no lo permite (hay interpretación o hermenéutica)<sup>9</sup>. En este sentido “el contenido a enseñar es, en buena medida, algo relativamente indeterminado; está parcialmente abierto y debe ser materializado a través de la enseñanza.”<sup>10</sup>. Por su parte el alumno construye sentidos (en plural) de ahí la riqueza de la empresa educativa, y es demás interesante destacar que este proceso de construcción e interiorización de sentidos es una relación comunicativa dialógica en copresencia de otros.

\*Ahora bien un tercer elemento de esta estrategia escolar es el mensaje a transmitir concebido originalmente como un modelo replicable. El mensaje educativo o la transmisión pedagógica no significan algo así como un modelo a ser copiado en esta relación educativa. El alumno, en este *campo de batalla*, no copia un modelo (un mensaje con sentido) sino más bien degulle aquello seleccionado del mensaje o dicho de otro modo asimila

---

<sup>7</sup> “Y las escuelas son espacios de traducción de, entre otras cuestiones, las políticas públicas.” Alejandra, Birgin e Inés Dussel. Seminario: Rol y trabajo docente(año 2000). Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaria de Educación. Dirección general de Planeamiento. Dirección de Currícula. Dirección de Educación Superior. Pág. 17

<sup>8</sup> Cfr. S. Guirtz y M. Palamidessi. Op. Cit. Pág. 18

<sup>9</sup> “Llamamos *hermenéutica* al conjunto de conocimientos y técnicas que permiten que los signos hablen y nos descubran sus sentidos.” Véase M. Foucault. Las palabras y las Cosas. Edit. S.XXI. Buenos Aires, 2003. Pág.38. Véase también: “¿no se ve que la interpretación no es un mero intento de “domesticación” de los textos, sino toda una estrategia de producción de nuevas simbolicidades, de creación de nuevos imaginarios que construyen *sentidos* determinados para las prácticas sociales? ¿No se ve que la interpretación es, en este registro, un *campo de batalla*?. Cfr. E. Grüner. Prólogo: “Foucault: una política de la interpretación”. En *Nietzsche, Freud, Marx*. Michael Foucault. Edic. El cielo por asalto. Buenos Aires. Pág. 11-12

<sup>10</sup> Cfr. S. Guirtz y M. Palamidessi. Op. Cit. Cap.1: “La construcción social del contenido a enseñar”. págs. 19

críticamente. En este sentido, el rol estudiantil “exige básicamente leer, y leer es siempre traducir, y toda traducción es producción de novedad de sentido, es re-significación...en la lectura, el original siempre se modifica. Toda traducción es una reescritura”.<sup>11</sup> Asimismo toda lectura como ejercicio moderno y antropofágico de traducción<sup>12</sup> es un espacio de autonomía, una práctica de reescritura del texto dado, es la dislocación como principio de construcción autónoma subjetiva. “La transmisión no es entonces una reproducción idéntica e incesante de lo mismo... sino que una transmisión lograda es una transmisión interrumpida en algún punto, una transmisión que deja aparecer la diferencia y que permite que la generación siguiente recree ese legado de una forma original y única.”<sup>13</sup>

## La pedagogía está servida: a comer!

Pero con esto, ¿está todo dicho?. Todavía cabe la duda: ¿donde quedó la tan proclamada pedagogía caníbal a todo esto? Retomando la actitud corrosiva y deconstructora de la educación antropófaga podemos distinguir dos sentidos de la misma:

El profesor se come el canon (o el contenido a enseñar)<sup>14</sup> y además a la tradición en tanto agente transmisor o autorizado de la cultura. El profesor cae en la tentación antropofágica al momento de comerse algún contenido del canon y de la tradición cultural que deberá transmitir, heredar y/o enseñar. Los alumnos por su parte se comen al profesor y a su respectiva transmisión selectiva de conocimiento. Ellos mismos seleccionan y degullen lo transmitido. Y es en este doble sentido de antropofagia que la distinción entre el **contenido a enseñar** del **contenido de enseñanza** vale la pena ser revisada. “El contenido a enseñar es aquello que las autoridades reconocidas como legítimas determinan que debe ser presentado a los alumnos en las escuelas. El contenido de la enseñanza es lo que efectivamente los docentes transmiten a sus estudiantes”. El contenido a enseñar es siempre

---

<sup>11</sup> Alejandra, Birgin e Inés Dussel. Op. Cit. Pág. 17

<sup>12</sup> En este mismo sentido vale la analogía Rovelliana de *auscultar*: “(Del lat. *auscultāre*). Sondear el pensamiento de otras personas”. DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA - Vigésima segunda edición. Edición on line: [http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=auscultar](http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=auscultar) (01/10/07)

<sup>13</sup> Cfr. Alejandra, Birgin e Inés Dussel. Op. Cit. Pág. 5

<sup>14</sup> Dicho de otro modo más laxo el profesor digiere el contenido a enseñar.

un contenido de la enseñanza, y esto ocurre necesariamente así puesto que, no existe un contenido en abstracto sino que es siempre un de ejercicio material en el aula (un contenido efectivo). Si podemos reconocer al menos efectos de enseñanza, tales como guías o pautas normativas en el contenido de la enseñanza. No obstante todo contenido a enseñar fue posteriormente devorado por el profesor: *el salvaje que devora y asimila sólo lo que le interesa, vomitando todo lo demás.*

## Alumnos máquina

Sin embargo en este acto mediado de canibalismo (entre profesor-canon y alumno-profesor) damos por supuesto la construcción de sentido como instancia dialógica y social compartida. Dicho de otro modo, el desarrollo y el aprendizaje como instancias antropófagas son deudores de una *concepción constructivista* en donde el sujeto desarrolla sus capacidades (estadios) de abstracción, universalización, conceptualización o en un sentido amplio capacidades de aprendizaje a partir de la presencia comunicativa y mutua del otro. Recordemos nuevamente que, la pedagogía antropófaga como fundamento de la crítica de la razón pedagógica es necesariamente una disquisición sobre el tan difundido conductismo en educación; en este esquema el alumno debe responder a los estímulos, y el currículum es organizado en base a la expectativa de estas respuesta en coincidencia sincrónica con el desarrollo psicointelectivo del sujeto. A todo esto, el alumno caníbal y el profesor antropófago devoran el canon y a sus pares en actos de co-presencia y comunicación con un otro, el desarrollo intelectual y la conducta individual dependen entonces del grupo social al que pertenecen.<sup>15</sup> Por contrario, un conductivista a lo J. B. Watson acentúan la presencia individual e individualizante de un sujeto-alumno estimulado en vísperas de una respuesta que coincide (oh casualidad!) con el desarrollo integral del mismo. La actitud beligerante del antropófago se devora los contenidos y con ello las respuestas o expectativas esperadas. Esto suena a frustración o fracaso pedagógico, pero la pedagogía antropófaga es una llamado a la actividad crítica selectiva, es acto en sí mismo, y en esta misma acepción no es una potencia inactual (o contenido a enseñar), es de hecho una actividad, un acto que va de suyo con la lectura misma. Como ya hemos mencionado,

---

<sup>15</sup> Véase George H. Mead. *Espíritu, persona y sociedad*. Edit. Paidós. Barcelona. 1973. Págs. 49-77

se trata de la traducción como ámbito de autonomía. “La autonomía no es entonces una decisión individual, sino una responsabilidad a ejercer en debate con diferentes sujetos”.<sup>16</sup>

## Escuela Penitencia

Retomando lo que hasta aquí desarrollamos en desvaríos múltiples. Volveremos con una pequeña reincidencia que es la escuela institución, pero en lo que queda de este recorrido mediante el tamiz punitivo de la racionalidad pedagógica.

La escuela existe entonces como racionalidad y mecanismo normalizador e individualizador a manera de conducta penitencial manifiesta. La escuela institución es en este sentido foucaultiano una *tecnología del yo*, un saber sobre lo que uno es o lo que es lo mismo una técnica específica en la autocomprensión del yo y del entenderse a sí mismo.<sup>17</sup> En razón de estos mecanismos y tecnologías educativas (en un sentido global razón pedagógica) es que hemos de señalar un último elemento a confrontar con esta otra suerte de pedagogía antropofágica. Nos referimos a la obediencia y subordinación de la conducta educativa, a la lógica de premios –respuestas- y castigos -respuesta equívoca o no respuesta- en un reductivo esquema conductista: estímulo-respuesta amalgamado con la lógica penitenciaría premio-castigo y obediencia-yo-desobediencia. A partir de esta relación de “obediencia incondicionada” (y subordinación) de la conducta es que el yo alumno debe constituirse a sí mismo.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Véase. Alejandra, Birgin e Inés Dussel. Op. Cit. Pág. 17

<sup>17</sup> Destacamos dos modalidades (mutuamente vinculadas) de estas tecnologías del yo, en el específico campo disciplinar educativo. Por una parte “Una tecnología del poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto” (aquí deberíamos agregar a la ‘objetivación del sujeto’ la pasividad del sujeto alumno receptor de un mensaje escolar). Y una segunda “tecnología del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre el cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad”. Cfr. Michael Foucault. *Tecnologías del Yo*. Edit. Paidós. Barcelona. 1996. Pág. 48

<sup>18</sup> Como sostiene M. Foucault acerca del poder pastoral. Cfr. Op.Cit. Pág. 88



La relación de transmisión cultural educativa que tiene por misión la escuela implica en sí misma una 'obediencia bien debida' de la propia conducta en aras de recibir el mensaje escolar. El estudiante o alumno obedece y a partir de allí se constituye la individualidad - yo- como saber de sí mismo.

La antropofagia proporciona un principio explicativo sumamente enriquecedor al respecto, a partir de la construcción insubordinada y desobediente de la conducta educativa. Un principio de autonomía (como insistiéramos con profusa pesadumbre en el presente desarrollo) en la construcción del yo alumno a partir de la desobediencia incondicionada y la auscultación del pensamiento - del canon, curricula, mensaje escolar, conocimiento y saberes- del profesor. Este gesto caníbal en pedagogía tiene mucho más que ver con la instancia de comunicación de un otro heteróclito. Y por consiguiente viene de la mano con la fragmentación de un discurso conductista y desarrollista anclado en el presupuesto de un sujeto individual autocontenido. Por consiguiente la crítica y desmontaje de un mecanismo y una tecnología del yo alumno en la escuela/punitiva viene de la mano del principio antropófagos de construcción social y comunicativa con el otro en desdén del difundido conductismo-desarrollista. Y por lo mismo, esta descomposición de la razón pedagógica viene acompañada, por una apuesta en la autonomía de la desobediencia e insubordinación individualizantes.