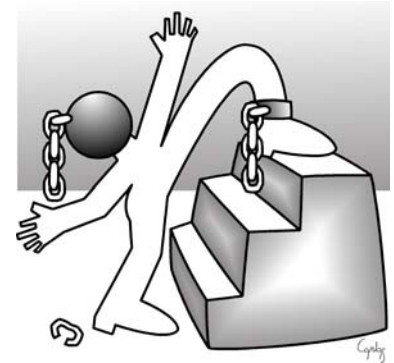


EL SUJETO, SUS NOCIONES Y LUGAR EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

MARTA LUCÍA SARRIA MATERÓN
atraparte@voila.fr
Universidad Santiago de Cali.
Cali, Departamento del Valle del Cauca.
Colombia.

Fecha de recepción 05-08-05
Fecha de aceptación 28-09-05



Resumen

El presente artículo se constituye en una reflexión que vincula los conceptos de sujeto, formación y comunicación. Se parte de las preguntas: ¿Quién se forma, quién aprende, quién viaja? ¿Qué da forma, qué in-forma? Preguntas que conducen, a la manera de “guías turísticas”, hacia un lugar del saber: saber del sujeto de formación, del sujeto de la educación; saber de las relaciones del sujeto con las formas de apropiación del conocimiento; saber de las relaciones del sujeto y las formas de comunicación. Si se es un buen viajero, además del plano y la guía, hay que tener en cuenta la historia para poder apreciar, interpretar, comprender el lugar presente, actual.

Palabras clave: sujeto, formación de docentes, comunicación

Abstract

THE SUBJECT, ITS NOTIONS AND PLACE IN TEACHERS' TRAINING.

This article is formed in a reflection linking the concepts of subjects, education and communication. It starts from these questions: Who is educated? Who learns? Who travels? What gives form, and what in-forms? These questions lead as “tourist guides” to a place of knowledge: knowledge of the subject of formation; knowledge of the subject of education; knowledge about subject relations with knowledge appropriation forms; knowledge of subject relations and communication forms. To be a good traveller requires besides the plan and the guide to take history into account to be able to appreciate, interpret, and understand the present existing place.

Key words: subject, teachers' education, communication.



Si la educación es la promoción de lo humano contra todas las formas de inhumanidad que nos invaden, ella requiere necesariamente este trabajo lento y paciente por el cual el hombre pequeño y después adulto, con la ayuda de aquellos que han llegado antes de él al mundo, aprenden a vincularse a los otros en un movimiento recíproco de construcción del objeto y de construcción de sí. Este movimiento por el cual el sí mismo y el mundo aparecen y se distinguen a la vez, porque se puede aprender precisamente a entrar en relación con el mundo y con nuestros semejantes. Y esta es sin duda, la exigencia ética fundadora de toda socialización: que el yo no se encierre en la dominación activa, no se crispe sobre una identidad estrecha, no busque erradicar la alteridad... sino que se abra, al contrario, a través de la mediación de la cultura bajo todas sus formas, a la humanidad presente en cada uno y en todos. La investigación, exigente de la verdad y la apertura a otro, no constituye más que un solo y mismo movimiento, aquel por el cual el hombre crece.

Philippe Meirieu

arquitectura real, se expande hacia espacios virtuales; cambios en las fuentes de información: de la oral, en cierta medida inmediata, cuya materialidad toma forma en la voz del maestro que dice algo (lo que sabe) a alguien (que no sabe), con la finalidad de trans-formarlo o de in-formarlo, se pasa a la imagen (videos, videoconferencias, chats) y al documento escrito (libros, informes, relatorías); cambios en las formas de interrelación: de las relaciones próximas, presenciales, dialógicas, cara a cara, se pasa a relaciones múltiples, en red, simultáneas, compartidas. Nuevas representaciones de formación, mediadas por las redes de comunicación, que renuevan la metáfora de la formación, del aprendizaje, como viaje para el cual se debe disponer de mapas, vías de abordaje, medios de transporte, vínculos.

¿Quién se forma, quién aprende, quién viaja? ¿Qué da forma, qué in-forma? Son preguntas que conducen, a la manera de “guías turísticas”, este viaje que propongo, hacia un lugar del saber: saber del sujeto de formación, del sujeto de la educación; saber de las relaciones del sujeto con las formas de apropiación del conocimiento; saber de las relaciones del sujeto y las formas de comunicación. Si se es un buen viajero, además del plano y la guía, hay que tener en cuenta la historia para poder apreciar, interpretar, comprender el lugar presente, actual.

La formación de maestros tiene un vínculo estrecho con la concepción de sujeto que, en un momento dado, sea dominante. Distinguiré tres momentos en dichas concepciones: el sujeto de la época clásica, cuya representación la ofrece la filosofía y la pedagogía; el sujeto moderno, que toma su forma de las ciencias humanas, especialmente de la Psicología; y el sujeto contemporáneo, interpretado desde el lenguaje y la comunicación. Estas tres concepciones, si bien están situadas en el continuum del tiempo, no se traducen necesariamente, en la misma proyección, en el espacio escolar, en las prácticas docentes y en la formación de maestros; en algunos espacios, estas concepciones pueden funcionar de manera simultánea, en otros, es posible que predomine cualquiera de ellas sin que coincida con el tiempo que se vive.



Filosofía y pedagogía: la noción clásica de sujeto

La filosofía, y con ella la pedagogía clásica, creó el sujeto como una forma de entender al hombre. Este entendimiento está soportado básicamente en el concepto de conciencia, concepto que puede entenderse en dos sentidos. El primero, más generalizado, que se refiere al



El cambio de milenio ha traído consigo una serie de reflexiones, disposiciones y reglamentaciones en el ámbito de las políticas educativas mundiales. El Ministerio de Educación de Francia, por ejemplo, propuso la reforma de la enseñanza secundaria (Liceos de enseñanza general y tecnológica) en 1998, anticipándose al cambio de milenio. Dicha reforma debe acompañarse por políticas académicas de formación continua de los profesores a través de un programa nacional de pilotaje (PNP). Este programa propone un cambio en la formación: con relación a la forma, de la tradicional formación magistral, deben implementarse métodos renovados, apoyados en las nuevas tecnologías, sin implicar necesariamente la presencia del maestro, o formación próxima, sino además, versiones virtuales, cuya forma privilegiada es la red. Con relación a los contenidos, la formación teórica en Pedagogía, Didáctica, y la propiamente disciplinar, debe complementarse con espacios de intercambio de reflexión de las prácticas docentes, que ayuden y acompañen a los profesores en sus propias prácticas. Por otro lado, el maestro, para su formación, debe contar con recursos de información escrita, que incluye no sólo la tradicional documentación en papel, sino también aquella accesible a través de Internet, de bases de datos, etc.¹

La reforma propone, pues, cambios en el espacio de formación: la geografía limitada al salón de conferencias,



conocimiento que el hombre tiene de sus propios estados, percepciones, ideas, sentimientos, voliciones. El segundo, que se refiere al conocimiento de la conciencia como tal, o autoconciencia (Abagnano, 1994) La conciencia es, pues, conocimiento de sí, representación de sí y representación de la conciencia de sí mismo. En este sentido, sujeto no es un individuo que simplemente existe; sujeto es el *yo* que es representado, pensado por sí mismo y por el saber que esa representación de sí existe. ¿Quién ejecuta esta operación? El sujeto, que es el *yo pienso*, la conciencia o autoconciencia que determina y condiciona toda actividad cognoscitiva.

Este es el modelo kantiano del conocimiento, que contempla tres entidades: la primera, el mundo exterior, concreto, sensorial, que pertenece a lo múltiple sensible, da inicio al conocimiento, está por fuera del sujeto, es percibido de manera indirecta, puesto que no hay acceso privilegiado a la cosa en sí, a los *nómenos*, sino que percibimos fenómenos, apariencias. La segunda entidad, es el aparato subjetivo, que constituye el sujeto, cuya función es organizar utilizando la intuición. Por último, el fenómeno espacio-temporal, que da sentido a la experiencia, al organizar el pensamiento en las categorías de cantidad (unidad, pluralidad, totalidad); cualidad (realidad, negación y limitación); negación (sustancia, accidente, causa, efecto, reciprocidad); y modalidad (posibilidad, existencia y necesidad). (Gardner, 1987, pp. 72-76).

La expresión pedagógica de esta noción de sujeto sirvió para definir las distintas acciones que debían realizar los maestros al educar a los alumnos. Los maestros, sea en la escuela, en el colegio o en las academias, debían producir o crear a todo individuo como sujeto. Esto es, que cada alumno, en el lugar que se encuentre, debería conocerse a sí mismo, sus estados de conciencia y su relación con los estados del mundo. Este acto de educación constituyó los principios conceptuales de la formación de los alumnos, lo cual significaba que debía existir un saber, un conocer y unas formas institucionales que reprodujeran este sentido de formación de los alumnos. Estos fueron los principios clásicos de formación de docentes, que todavía no encontramos en una institución superior de educación pero que los vemos progresivamente demostrados en las obras pedagógicas: *La didáctica magna* de Comenio, *Pensamientos sobre educación* de Locke, *El Emilio* de Rousseau y *Bosquejo general de un curso de pedagogía* de Herbart.

Con esta forma de plantear el sujeto kantiano, la formación del alumno y del docente se modificó de la siguiente manera. Para Kant, los estados interiores del sujeto (tiempo) deben también relacionarse con los estados exteriores de las instituciones (espacio), de tal modo que la formación del sujeto debe pensar la articulación del tiempo y el espacio, es decir, la relación entre niño y escuela; adolescente y colegio; adulto y universidad. En cada una

de estas relaciones, la formación tiene un desarrollo complejo, pues debe atender a la formación del sujeto como conciencia interior, a la formación del sujeto como conciencia exterior y a la formación de las categorías en cada uno de estos estados. De allí se desprende que un maestro de escuela no tiene una misma formación que un maestro de colegio y que un profesor universitario. En este último, el problema se plantea en los siguientes términos. Ante todo debe conocer el paso de la adolescencia a la vida adulta, lo que significa también conocer el cambio de espacio entre colegio y universidad y conocer entre el pensamiento adolescente y el pensamiento adulto. Para Kant, en este punto es esencial el conocimiento de los efectos de la ciencia sobre el desarrollo total del sujeto. Para poder acceder a la ciencia, el sujeto debe estar libre de los anteriores estados, tanto del estado infantil, escolarizado, como del estado adolescente que se forma en los colegios. Sólo un sujeto libre, independiente, autónomo, racional, en fin, sólo un sujeto que se conozca a sí mismo, que conozca sus estados y que conozca su propia fuerza puede llegar a conocer la ciencia. Este modelo kantiano es el que empieza a gravitar en el siglo XIX como una de las piezas fundamentales en la construcción de un concepto de formación de docentes de tipo universitario y que llevó, años más tarde a la posibilidad de que la pedagogía se convirtiera en ciencia y posteriormente pudiera ser enseñada en la universidad y, de este modo, transformar su peculiar sentido que se le había dado en el período clásico, cual era, que la pedagogía sólo servía para sustentar la educación de los niños. Sólo una pedagogía que piense la relación entre la racionalidad, la vida adulta, la ciencia y la cultura, puede ser enseñada en la universidad y ser uno de los principios fundamentales para la formación de los docentes.

Psicología y educación

La psicología científica no pensará la educación en función de las facultades humanas, tal como estaba formulado el sujeto clásico, como un desarrollo de la conciencia desde la voluntad interior hacia la exterior. Su mirada tendrá un recorrido completamente distinto, si usamos la figura del mapa y del recorrido en un mapa, para ella, lo primero que hay que hacer para pensar la educación, es ubicarla en el mapa social, de la vida, del trabajo y del lenguaje. Es decir, el mapa como una exterioridad aparte de la interioridad. El recorrido ya no se inicia del interior hasta el exterior, como era el proyecto clásico del sujeto, sino que el trayecto debe hacerse conociendo la totalidad exterior e incorporando la totalidad interior en esa exterioridad. Su vocabulario es evidente en la forma como expresa esta nueva reformulación del sujeto, le va a dar mucho más importancia al espacio, al medio, al ambiente, a la relación, a la vida, a la naturaleza y, obviamente, a las instituciones de la cultura: el trabajo, el lenguaje, la moral, la sociedad y el estado.



La educación, desde la óptica de la psicología científica, se definirá como el conjunto de influjos del medio, ordenados con relación a la maduración biológica que permitirán el desarrollo del niño. El niño es el sujeto que recibe los influjos y que cuenta con su propia naturaleza que determina la línea biológica, pero que, además, está situado en un tiempo, en una historia. El concepto de desarrollo emerge en la confluencia de estos dos aspectos del sujeto diferenciándose del de evolución. El discurso de la educación, que sigue a la psicología científica, toma partido por lo biológico dejando de lado al hombre interior, la conciencia. Su unidad, ya no es la conciencia sino el comportamiento, que es el resultado de la interacción homeostática entre un medio interno y un medio externo (Hameline, 1984). En este sentido, se concibe que el desarrollo del individuo sólo puede darse en la interacción con el medio.

La Escuela Nueva se inscribe en esta dirección, y toma el par Individuo–Medio como sus objetos de discurso. Sin embargo, la noción de medio es ambigua porque mezcla dos acepciones: ambiente psicobiológico, y entorno social. El primer sentido, ligado a la biología, considera que la relación fundamental entre sujeto y ambiente es de tipo adaptativa; la vida, y con ella los procesos de aprendizaje y de formación, consiste en la lucha por mantener un estado de equilibrio entre las estructuras de un medio interno u organismo y las solicitaciones del medio externo, a través de una regulación óptima de intercambios. Este sentido es el que adopta la psicología funcional de Claparede, la psicología de la inteligencia de Piaget y la psicología social de Wallon. (Hameline). El sujeto es mirado por las capacidades: capacidades naturales, aptitudes individuales, sobre las cuales se funda la función social de la educación: la promoción individual para el progreso. Por un lado, se tiene el concepto de autonomía (realización de sí), y por otro, la noción de éxito, que se basa en el criterio de progreso. El docente tiene por función alentar las capacidades naturales, seleccionar a los más capaces, a los más talentosos (Hameline).

El segundo sentido de medio, entendido como entorno social, considera la educación como acciones ejercidas por los adultos sobre los niños, acción cuyo fin es normalizar e integrar. Decir qué se hace y prescribir qué debe hacerse se convierte en la función principal del psicopedagogo; es él quien dice a los educadores qué objetivos cumplir, para qué sirven y hacia dónde se dirigen.

Sujeto y comunicación

A mediados del siglo XX, se produce una modificación de la concepción del sujeto de la psicología cuya unidad es el comportamiento, a otra que vuelve al problema de la

conciencia, renovada por los dos nuevos paradigmas de la mente. El primero, que tiene una mayor cercanía con la concepción clásica de sujeto, postula la representación como la unidad funcional principal de la mente, y recoge dos sentidos de la comunicación: un sentido amplio, que la concibe como la puesta en común de alguna propiedad entre un número mayor o menor de cosas; y un sentido restringido, que entiende la comunicación como el empleo de signos con el fin de establecer una comunidad de representaciones (Medina y Rodríguez, 1988, p. 19). En este paradigma se sitúa el modelo cognitivista que tendrá gran influencia en la didáctica de los años setenta, con consecuencias en la formación de maestros.

El segundo paradigma, que integra sujeto clásico y sujeto/ambiente, propone la significación como unidad funcional del sujeto, y retoma el concepto que filósofos y sociólogos dan al término comunicación, como carácter específico de las relaciones humanas en cuanto son, o pueden ser, relaciones de participación recíproca o de comprensión (Abagnano, 186). En este paradigma el concepto de comunicación lleva implícitas dos nociones: la interacción (Habermas) y la intersubjetividad (Trevarthen), dos nociones que igualmente van a ser muy importantes en la actualidad para la educación, y para la formación de maestros.

El surgimiento de ambos paradigmas responde, en parte, a las investigaciones sobre cibernética, iniciadas en la primera mitad del siglo XX, que permitieron comparar los procesos comunicativos de servomecanismos con los procesos propiamente humanos. La premisa era: si los comportamientos de las máquinas “inteligentes” obedecen al procesamiento de información, entonces para explicar los comportamientos humanos, debe existir una referencia hacia los procesos de información y comunicación entre el medio y el sujeto.

El modelo cibernético produjo un cambio en la noción de sujeto. Ya no se trata del sujeto kantiano, portador de conocimiento y razón absoluta que permite una “identidad universal de los hombres” (Abagnano, p. 187); se trata ahora de sujetos diferenciados, que utilizan diferentes estrategias que obedecen a mecanismos de control y regulación tanto internos (autorregulación) como externos (contexto). Es la época de la metáfora computacional, en la que la “inteligencia” de las máquinas y la de los sujetos comparten modos de funcionamiento “mental”. Máquinas y sujetos aprenden, procesan signos al codificar y decodificar información, poseen planes y programas.

Para el modelo computacional el procesamiento de información es su principio vital y el programa, su fundamento. La dinámica del programa consiste en la transformación del sistema interno, compuesto por unidades de información almacenadas previamente (representación,



esquemas), a partir de la entrada de nuevas informaciones provenientes tanto del exterior como del interior, que generan determinadas operaciones en función del tipo de información obtenida y que conducen a síntesis. La teoría estructuralista de la mente de Piaget encontró eco en el modelo funcionalista computacional y éstos a su vez se introdujeron paulatinamente en el discurso de la educación.

Sin embargo, este modelo resulta insuficiente para explicar la complejidad de la mente humana; el modelo computacional se limita a una serie de operaciones lógicas o matemáticas y olvida la dimensión del significado que va más allá de la lógica; el significado, depende de la historia, de la cultura, del contexto, supone el intercambio entre, por lo menos, dos sujetos que negocian, ajustan y pactan las diferentes significaciones. El significado, más allá de una verdad absoluta, y establecida, crea y renueva al mundo como experiencia posible en coordenadas espacio-temporales concretas para cada situación.

Las reflexiones e investigaciones del psicólogo estadounidense Jerome Bruner, se sitúan en la intersección entre la psicología y la educación. Gran parte de sus reflexiones acerca de la psiquis humana, de las formas como el hombre aprehende el mundo en que vive y se relaciona con los otros, tienen su extensión en el campo educativo. Para Bruner, los procesos cognitivos, la inteligencia humana, no obedecen únicamente a procesos de desarrollo sino que reciben influencia del medio, materializado éste en las relaciones interhumanas y, en últimas, en los procesos educativos. En este sentido, Bruner es más cercano al pensamiento soviético (Vigotski, Luria, Leontiev) que al pensamiento suizo (Piaget); los primeros dan gran importancia a los procesos de aprendizaje, mientras que el segundo consideró fundamental el problema del desarrollo. Después de los *Estudios sobre el pensamiento* (1956), Bruner investiga sobre el aprendizaje y la enseñanza.

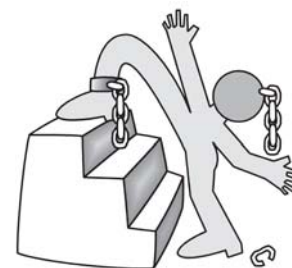
En sus primeros trabajos, Bruner utiliza la terminología de la comunicación (información, código, sistemas de codificación, etc.), pero a diferencia de aquellos que postulaban la metáfora computacional, Bruner demuestra su convicción de que el hombre va más allá de la máquina; ésta procesa información, resuelve problemas, aquel va más allá de la información dada, crea, imagina. Lo que sostiene acerca de la mente humana tiene implicaciones para la práctica educativa. La enseñanza debe girar en torno a proposiciones causalmente fecundas, códigos genéricos, con el fin de que el sujeto sea más imaginativo; el maestro debe estimular la capacidad del alumno para ir más allá de la información dada de manera tal que pueda realizar reconstrucciones probables de otros acontecimientos (Bruner, 1957/1995, pp. 42-44).

Por otro lado, considera que la cultura tiene una íntima conexión con la inteligencia y el desarrollo cognitivo; no

existe “la inteligencia”, ésta, a través de sus procesos cognitivos (p. e. hábitos perceptivos y/o verbales) puede variar radicalmente de una cultura a otra; la inteligencia es, en gran medida, la interiorización de instrumentos proporcionados por una determinada cultura (Bruner, 1969/1995, 86). En la década de los setenta en sus trabajos sobre psicolingüística profundiza en la relación de los sistemas

de comunicación preverbal de los que dispone el niño y la adquisición del lenguaje verbal propiamente dicho. Estas investigaciones le llevan a profundizar en conceptos tales como intersubjetividad, acción conjunta, (Trevarten), el contexto social del lenguaje (Ryan), pragmática del lenguaje (Austin), actos de

habla (Searle) y principio de cooperación (Grice). Sus análisis de la adquisición del lenguaje se sitúan en los marcos pragmático y semántico del lenguaje más que en el marco gramatical; en consecuencia, va a dar importancia al problema de la intencionalidad en tanto que el uso del lenguaje se basa principalmente en las presuposiciones acerca de las intenciones y de las razones de las personas para hacer o decir cosas (Bruner, 1980/1995, pp. 264-265). La prolongación de estos trabajos hacia el ámbito de la educación y la cultura se consolida en la década de los ochenta con el texto *Realidad mental y mundos posibles* (1986) y, en la siguiente década en *Actos de significado* (1991) y *La educación puerta de la cultura* (1997). En estos textos leemos qué concepciones nuevas posee sobre el sujeto, el yo, la mente y sus relaciones con el lenguaje y la forma como ingresa a la cultura. De haber compartido la idea clásica de que el sujeto es el ser “solitario que domina su mundo representándose a sí mismo en sus propios términos”, organización interior, fija en sus identificaciones, organizadora de signos que interpreta de acuerdo con un modelo propio, que aprende a través del descubrimiento de nuevas relaciones entre las representaciones, pasa a entender al sujeto como una forma en constante transformación cuya materialización se da en los sistemas de comunicación, en general, y principalmente por el lenguaje y con él en expresión de las actitudes que los otros interpretan a partir del hacer y el decir. El sujeto es construcción, es resultado de la acción y la simbolización, es un texto que da cuenta de qué es, qué puede y hacia donde se dirige gracias a la interpretación del otro. El sujeto no es, pues, organización aislada; es sistema que se constituye en el intercambio, en las transacciones, en las negociaciones, en el reconocimiento del otro y, en esta medida, la unidad ya no es el sujeto como individuo, la unidad es la intersubjetividad.





Si el pensamiento, razón o intelecto es la principal facultad, capacidad o disposición con la que cuenta el individuo para formar representaciones que median las relaciones de reconocimiento, organización y categorización de sí mismo y del mundo, en el modelo intersubjetivo prevalece la disposición a la comunicación, la interpretación compartida de los signos, es decir, la negociación de los significados a través del lenguaje. En el modelo del sujeto, el lenguaje está en función del pensamiento; en el modelo de la subjetividad, el pensamiento depende del lenguaje y la cultura en la cual se inscribe; el lenguaje es a la vez un modo de comunicación y el medio de representación del mundo acerca del cual se está comunicando.

Si se comprende la nueva concepción de sujeto, que propone un yo de tipo transaccional, distribuido, tendrá un impacto en las prácticas educativas. En primer lugar, porque se entiende que la relación del sujeto con el mundo no es, como lo ha entendido la ciencia y el positivismo, una relación objetiva. En este sentido, cuando el maestro habla acerca de su conocimiento, no solamente está hablando de un contenido científico; además, está transmitiendo la actitud que él mismo tiene de su propio conocimiento. Un modelo pedagógico que comprenda esta nueva concepción de “sujeto”, subjetividad, de “yo transaccional”.

El conocimiento que un sujeto tiene acerca del mundo cuenta con una perspectiva propia, que al ser comunicado, se crea una relación de asimetría, porque lo que el otro conoce pertenece también a su propia perspectiva. Si se entiende la formación como el intercambio de conocimientos, sentimientos y actitudes, debe entenderse que la comunicación es el proceso fundante para llegar al conocimiento compartido; el intercambio es regulación, control, retroalimentación, negociación. El proceso comunicativo es de doble vía, tanto de fuera hacia adentro, por que se da entre dos, como de dentro hacia fuera, que son las variaciones que el propio conocimiento va sufriendo hasta llegar a conocimiento compartido, mas no de identidad.

Comunicación y formación de docentes

Las prácticas clásicas de formación de docentes, que vemos en las escuelas normales y facultades de educación, está basada en que es la institución (ciencia de la psicología, ciencia de la pedagogía, escuela o Estado) la que forma el sujeto en los conocimientos que debe transmitir, en las prácticas que debe inculcar, en las identidades que debe lograr y en los fines culturales que debe procurar. En esta

formación el sujeto es una unidad orgánica emparentada con la institución. Una nueva concepción de formación de docentes debe considerar los siguientes elementos: una categoría de sujeto que considere que se es sujeto en la libertad, independencia, responsabilidad, autonomía, y ética de los actos que se realizan. El acto fundamental es constituirse como sujeto, lo cual quiere decir, establecer nuevas relaciones con las instituciones, sean estatales, de conocimiento, o de identidad moral y ética. Esto significa construir un nuevo sentido del conocimiento. El conocimiento no es unidad de información almacenada en memoria, el conocimiento es un conjunto de unidades de información que forman una red y que se expresa en la comprensión: de la ciencia como problematización; de las identidades, como deconstrucción de imágenes, representaciones, símbolos, signos con el fin de constituir una cultura de diferencias, pues el problema fundamental es comprender la diferencia.

Los elementos señalados para las nuevas concepciones y prácticas de formación de maestros conducen a la construcción del concepto de otro: el sujeto debe ser otro. El Docente, como otro, significa que él, como docente se piensa, reflexiona sobre cada uno de los actos que hace, pues son actos que provienen de una exterioridad y que le quieren dar un sentido a través de ellos. Sentido que en su forma tradicional lo lleva a desconocerse. Ser otro es conocer el sentido que se le da a los actos que él hace para que en las relaciones con las demás personas (niños, alumnos, compañeros de trabajo), lleve al mantenimiento de esas diferencias que expresan cada individualidad y a convertirlos a ellos en otros, lo cual quiere decir, establecer una relación intersubjetiva que debe pensarse como la relación entre sujetos pensados desde la categoría del otro.

La dirección de la formación de docentes ha cambiado en función de la concepción de sujeto que se sostenga: para el sujeto clásico, que conoce al mundo tal como este le es dado, la formación se reduce a la adquisición de conocimientos en un dominio académico. Esta formación se transforma cuando se entiende que es el sujeto quien construye la realidad del mundo de la experiencia, completando la formación anterior, como lo dice Touraine (2000), con la introducción de la didáctica de las disciplinas. Cuando se entiende al sujeto como relación con el otro, la formación de docentes se dirige al encuentro de proyectos que vinculan los deseos, como lo dice Meirieu (1997), entender al sujeto como otro, en una relación ética donde se “expresa y queda explícita la elaboración de un querer común, o mejor incluso, un espacio contractual”.¹

Notas

¹ Ver Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de la Recherche, No. 24 du 14 juin, 2001. www.education.gouv.fr/bo/2001/24ensel.htm



Bibliografía

- Abagnano, Incola. (1994). *Diccionario de filosofía.*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, Jerome. (1957/1995). Más allá de la información dada, En *Desarrollo cognitivo y educación.* Madrid: Morata, 2ª ed.
- _____. (1969/1995). Cultura y desarrollo cognitivo, En: *Desarrollo Cognitivo y Educación.* Madrid, Morata, 2ª ed.
- _____. (1980/1995). Autobiografía, En: *Desarrollo cognitivo y educación.* Madrid: Morata, 2ª ed.
- _____. (1986). *Realidad mental y mundos posibles.* Barcelona: Gedisa.
- _____. (1991). *Actos de significado.* Madrid: Alianza.
- _____. (1997). *La educación puerta de la cultura.* Madrid: Visor, 2000, 3ª ed.
- Gardner, Howard. (1987). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva.* Barcelona: Paidós, 1996, 2ª reimpresión.
- Hameline, Daniel. (1984). Integración social y realización de sí en la psicopedagogía moderna, En *El sujeto de la educación.* Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Medina, Rogelio y Rodríguez, T. (1988). Fundamentación Antropológica de la Comunicación Interpersonal. En J. Sarramona (Ed.) *Comunicación y educación,* Barcelona: Ediciones Ceac, 1988.
- Meirieu, Philippe. (1997). *Aprender sí. Pero ¿cómo?.* Barcelona : Ediciones Octaedro.
- _____. L'Education et le rôle des enseignants à l'horizon 2020: quels défis et quelles conséquences pour les politiques de l'UNESCO ?, UNESCO: Horizon 2020
- Touraine, Alain. (2000). *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global.* Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

TODOS LOS FINES DE AÑO EN EL PAÍS

“Cuenta la historia que todos los fines de año, en el país vasco, brindan deseándose lo siguiente:

Que tengas suficiente felicidad para mantenerte dulce,
 suficientes problemas para mantenerte fuerte,
 suficientes penas para mantenerte humano,
 suficientes esperanzas para mantenerte feliz,
 suficientes fracasos para mantenerte humilde,
 suficientes éxitos para mantenerte ansioso,
 suficientes amigos para darte consuelo,
 suficiente fortuna para cubrir tus necesidades,
 suficiente entusiasmo para mirar hacia adelante,
 suficiente fe para desterrar las depresiones,
 suficiente determinación para hacer que HOY SEAMEJOR QUE AYER !!! “

S/R



No hace mucho tiempo, un millonario japonés decidió enterrar, junto con él, un cuadro de un gran maestro. Por el contrario, ese cuadro tendría que haber sido internacionalizado.

Durante este encuentro, las Naciones Unidas están realizando el Foro del Milenio, pero algunos presidentes de países tuvieron dificultades para participar, debido a situaciones desagradables surgidas en la frontera de EE. UU. Por eso, creo que Nueva York, como sede de las Naciones Unidas, debe ser internacionalizada. Por lo menos Manhattan debería pertenecer a toda la humanidad. De la misma forma que París, Venecia, Roma, Londres, Río de Janeiro, Brasilia... cada ciudad, con su belleza específica, su historia del mundo, debería pertenecer al mundo entero.

Si EE.UU quiere internacionalizar la Amazonia, para no correr el riesgo de dejarla en manos de los brasileños, internacionalicemos todos sus arsenales nucleares. Basta pensar que ellos ya demostraron que son capaces de usar esas armas, provocando una destrucción miles de veces mayor que las lamentables quemas realizadas en los bosques de Brasil.

En sus discursos, los actuales candidatos a la presidencia de Estados Unidos han defendido la idea de internacionalizar las reservas forestales del mundo a cambio de la deuda. Comencemos usando esa deuda para garantizar que cada niño del mundo tenga la posibilidad de comer y de ir a la escuela.

Internacionalicemos a los niños, tratándolos a todos ellos sin importar el país donde nacieron, como patrimonio que merecen los cuidados del mundo entero. Mucho más de lo que se merece la Amazonia. Cuando los dirigentes traten a los niños pobres del mundo como Patrimonio de la Humanidad, no permitirán que trabajen cuando deberían estudiar; que mueran cuando deberían vivir.

Como humanista, acepto defender la internacionalización del mundo; pero, mientras el mundo me trate como brasileño, lucharé para que la Amazonia sea nuestra. ¡Solamente nuestra!.



Mariella Cruzado Merino.
Asistente Audiovisual del Centro
Regional de las Naciones Unidas para la
Paz, el Desarme y el Desarrollo en
América Latina y el Caribe.