



Revista Latinoamericana de Estudios
Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

cee@cee.edu.mx

Centro de Estudios Educativos, A.C.
México

Ibarra Rivas, Luis Rodolfo
Didáctica de confrontar y convenir
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLVII, núm. 3-4, julio-
diciembre, 2017, pp. 173-218
Centro de Estudios Educativos, A.C.
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27054113009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Didáctica de confrontar y convenir

Confront and agree didactics

Luis Rodolfo Ibarra Rivas*

RESUMEN

Esta propuesta didáctica responde a la añeja interrogante ¿cómo educar? Su oferta parte de reconocer la importancia del conflicto en el aula. Lo caracteriza como desafío e incidente crítico. Educar se forja, precisamente, al dialogar, confrontar y convenir sobre lo que es motivo de desasosiego docente. Para orientar el diálogo sobre divergencias, dificultades o desafíos, inicialmente, se enuncian elementos de modelos didácticos: tradicional, escuela nueva, tecnología educativa, escuela crítica, métodos inductivos y constructivistas. Luego, para comprender al desafío al educar, se ofrecen bases metodológicas y otras que argumentan qué entender por sentido común, buen sentido, ciencia, filosofía, sabiduría (*Sophía*), prudencia (*Phronesis*), arte (*Techné*). Sobre la base de ese racimo de argumentos ofrece pistas para confrontar desafiando ideas, sentimientos y prácticas que permitan llegar al acuerdo, a lo conveniente.

Palabras clave: educar, didáctica, confrontar, convenir, desafío

ABSTRACT

This didactic proposal answers the old question of “how should we educate?” This paper starts by recognizing the importance of conflict in the classroom. It is characterized as a challenge and a critical incident. Education is forged, precisely, by dialoguing, confronting and agreeing about what creates teaching uneasiness. To orient dialogue regarding divergences, difficulties or challenges, initially, elements of didactic models are stated: traditional, new school, educative technology, critical school, inductive methods and constructivist methods. Later, to understand the educative challenge, methodological bases and other ones are presented as arguments of what to understand about common sense, good sense, science, philosophy, wisdom (*Sophía*), prudence (*Phronesis*), art (*Techné*). Based on that set of arguments, clues are offered to confront by challenging ideas, feelings and practices that create agreements, and what’s proper.

Key words: educating, didactics, confronting, agreeing, challenge

Introducción

El sentido común docente tiene la firme creencia de que el educando es, de suyo, educable. A pesar de esa convicción, a veces los estudiantes rechazan la educación que ofrecen sus maestros. La propuesta didáctica aquí planteada tiene las finalidades de identificar y, luego, encarar el rechazo estudiantil a la propuesta docente. Su repulsión se manifiesta de forma explícita o soterrada.

* Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro; libar@uaq.mx; libar6@hotmail.com

Al averiguar cómo y por qué la esquivo el alumno, se vislumbra cómo confrontarlo: cómo educar. Las obras didácticas responden esta pregunta.

La didáctica de confrontar y convenir se basa en reconocer algunas circunstancias en que educar se torna difícil o imposible. Al comprenderlas, se abre la posibilidad de innovar y educar en las actuales condiciones críticas. Su base es develar la importancia de reconocer y valorar conflictos al educar. Además, en cuanto propuesta didáctica, argumenta para saber qué hacer al afrontar las dificultades, y cómo convenir para crear-recrear ideas, sentimientos y prácticas.¹

Las difíciles condiciones se comprenden al valorar la crisis educativa y, en general, la crisis estructural generalizada² existente (de Alba, 2007: 91-106). Las actuales circunstancias requieren reflexiones y pensamientos didácticos adicionales a los existentes. Los precisa para reorientar los medios y fines educativos. Si son deseables condiciones distintas a las de la crisis actual, no es recomendable seguir haciendo lo mismo. Es urgente renovar. Existen valiosas escuelas y métodos didácticos. Es tan inimaginable tirarlos a la basura, como considerarlos la verdad total y definitiva. La propuesta didáctica aquí planteada abreva de ellos y pretende complementarlos.

Para ello entrelaza elementos didácticos con teorías metodológicas, del sentido común, núcleos de buen sentido, sabiduría (*Sophía*), prudencia (*Phrónesis*) y arte (*Techné*) para dar sentido a incidentes críticos y desafíos que subyacen en ellos. La finalidad de relacionar teorías y conceptos es la de confrontar y convenir para crear sentidos vinculantes entre el maestro y sus estudiantes, para educar educándose.

¹ Para fines de esta propuesta, educar es la acción ejercida por una generación adulta sobre otra que aún no está lo suficientemente madura para la vida social; tiene por finalidad transmitir ideas, sentimientos y prácticas, la cultura de una sociedad y de un grupo social específico (Durkheim, 1993: 72).

² En la crisis estructural generalizada se sufre la pérdida de sentido compartido: se vive sin sentido o con sentidos que no son vinculantes. Los sentimientos –ante la crisis o falta de hegemonía– son egoístas, de desconfianza, tedio y miedo ante lo incierto del futuro. Es generalizada porque no se circunscribe a una estructura. Está presente en lo político, social, económico y cultural. El Estado y sus sistemas educativos dominan, más que dirigen.

Didáctica

Al calor de la crisis educativa es común escuchar cómo se enaltece la llamada escuela nueva, en contra de la tradicionalista. Una es buena. La otra indeseable. Así dictamina un sentido común docente. Otro proclama lo inverso: “no soy un facilitador, simplemente soy un maestro y exijo que me respeten”. Ni una ni otra expresión han contribuido a superar la crisis. Existen otras formas de proyectar la educación: tecnología educativa, escuela crítica, los métodos intuitivos y constructivistas. Estas tampoco llevaron a un derrotero distinto del vigente: crisis estructural generalizada ¿Cómo son las escuelas y los métodos didácticos?

El legado de obras didácticas ofrece un entramado rico en conceptos que son contradictorios y heterogéneos, justo como es la realidad educativa. Una tensión fundante es fines-medios; cuando se avocan más a uno que a otro se incurre en, por ejemplo, trabajar mucho apoyado en diferentes medios, pero olvidando los fines trascendentes de la educación. Un sentido común docente magnifica al verbo aprender: “la escuela debe estar orientada al aprendizaje de los estudiantes”. Sí, ese puede ser un medio para conseguir un fin supremo, por caso, que el profesional de tal o cual disciplina contribuya a democratizar nuestro país. Lo inverso de sobrevalorar los medios es afanarse en conseguir fines trascendentes recurriendo, una y otra vez, a un mismo medio; ya sea el ofrecido por la escuela tradicional, por la nueva o por el constructivismo.

Otra tensión es individuo-sociedad-Estado. Una adicional es libertad-autoridad o, bien, consenso y coerción. Existe una más, su naturaleza es temporal: las tensiones propiciadas por la conjunción y la exigencias del pasado, presente y porvenir. Hay más. Por caso, orden y caos, imaginar o pensar, uso de la tecnología educativa o la voz del maestro. Imposible en un breve espacio enunciar y explicar todas las contradicciones posibles. En todo caso, el educador precisa percatarse de las tensiones propias de su oficio para afrontarlas y educar. Educar no transita por una vía regia —una escuela didáctica— ajena a dificultades y obstáculos. Ignorar qué limita educar no impide que, por ejemplo, los estudiantes repudien el tipo de medios que sus maestros desplieguen.

La forma de educar, tendencialmente, sigue una escuela didáctica y los conceptos que la caracterizan.

En la escuela tradicional destacan los modelos científicos, filosóficos o estéticos; el maestro es una autoridad; también valora disciplina, autonomía y originalidad a recrear en el estudiante (Snyders, 1972). La escuela activa postula la importancia de los intereses y la alegría del educando, el texto libre y la comunicación entre pares; concibe al maestro como facilitador de ambientes de aprendizaje (Snyders, 1972). La tecnología educativa resalta la importancia de la eficiencia del acto educativo y los programas de modificación conductual, da al maestro el rol de ejecutor de esos programas, advierte al alumno como un ser aislable y cuyas conductas son susceptibles de modificación, subraya la objetividad y no considera lo subjetivo, “la caja negra” o los procesos mentales; únicamente le interesan los resultados: modificar la conducta (Piaget, 2001; Skinner, 1979).

Los métodos intuitivos obsequiaron los conceptos *Gestalt*, sentido, imagen e intuición, la acción docente se inclina a ofrecer imágenes o películas en las que el alumno es exhortado a dar forma a lo que parece caótico (Piaget, 2001). La escuela crítica destaca al conflicto, la circulación del poder en los actos educativos, el maestro contribuye a democratizar al criticar lo instituido y al develar los conflictos (Guajardo, 1987). Los constructivistas formularon los conceptos: desarrollo cognitivo gracias a procesos mentales inferiores y superiores,³ estructuras cognitivas, comunicación, conflicto cognitivo, zona de desarrollo próximo, pensar y palabra; asignan al maestro la tarea de comunicar para apoyar los procesos intelectuales y afectivos, advierten a los estudiantes en su calidad de individuos y como partícipes de un grupo, seguramente su mayor énfasis se da en los procesos de aprendizaje y el desarrollo cognitivo (Piaget, 2001; Vygotsky, 1978 y 2013).

³ Los procesos mentales inferiores son: memoria, aprendizaje, atención, emoción, percepción y pensamiento práctico; son provocados por el medio, son reacciones inmediatas de humanos y otros mamíferos (Rosas y Sebastián, 2008: 31). Tales procesos pueden ser de características superiores, si los mueve la voluntad o la conciencia. Únicamente los seres humanos realizan los procesos mentales superiores. Poseen un origen social. Los motiva la intención. Ejemplos de procesos son el lenguaje, abstraer, pensar, tomar decisiones, imitar, experimentar actitudes o emociones complejas; surgen de la cultura, de una sociedad y la inteligencia individual (Lucci, 2006: 8-9).

La diversidad de conceptos acuñados por las teorías didácticas conforman un haz que complejiza la labor educativa, porque cada concepto está soportado en teorías que demandan del educador su comprensión y aplicación. Aunque sea imposible seguir en todo momento cada uno de los elementos didácticos enunciados, sí es indispensable comprenderlos para educar. Por ejemplo, en algunas circunstancias, se valorará más la eficiencia que el interés del educando, o bien, ante un conflicto, acaso sea mejor jugar o imaginar con apoyo en proyección de películas. Es complicada la tarea educativa, porque exige conocer la disciplina más propia del magisterio: las obras didácticas. Además, porque requiere jugar con sus elementos y recrearlos de manera acorde con condiciones extrañas.

Toda teoría tiene límites. Empecinarse en solo adoptar, dogmáticamente, un modelo o escuela didáctica, presupone infalibilidad. Emplearlos de manera indiscriminada o ecléctica acaso sea un acto irreflexivo. Es difícil y compleja la tarea de educar al admitir lo enmarañado de la realidad educativa. Es ardua la tarea docente, ante la enorme cantidad de elementos, procesos y escuelas didácticas involucradas en el hecho de educar. Se trata de una tarea sumamente complicada porque el educador debe pensar y reflexionar⁴ para ordenar y dar sentido al sinnúmero de elementos conceptuales a considerar cuando educa. Es una difícil tarea porque implica confrontar conceptos-teoría y realidades-prácticas educativas. Es enmarañada la tarea educativa de maestros porque incluye deseducarse –poner entre paréntesis su propia formación didáctica– para permitirse jugar con otros modelos y conceptos.



⁴ Pensar y reflexionar son procesos mentales en los que media la voluntad, los explican diversos autores (Dewey, 1989; Heidegger, 2008; Ibarra, 2010, 2013 y 2014; entre otros). Aquí solo se destaca que pensar elabora pensamientos: teorías y conceptos filosóficos, maquetas u obras estéticas, filosóficas, pedagógicas o didácticas. Reflexionar forja juicios: epistemológicos, ontológicos, estéticos, éticos, políticos, pedagógicos, económicos, entre otros. El sentido común también piensa y reflexiona; este se diferencia porque solo convida opiniones o representaciones sociales. Entre opinión, juicios y pensamientos hay diferencias. La opinión no se sostiene en algo, son ocurrencias. Los otros dos obsequian argumentos que soportan los juicios o pensamientos. Adelante se ampliará esto.

Justificación

Este ensayo se justifica en razón de la severa crisis que padece el mundo actual, frente a la que es necesario hacer algo distinto de lo que hasta ahora se hizo en materia educativa. Admite y versa sobre lo poco que se reflexiona y piensa sobre pensar y reflexionar. También sostiene que se piensa o reflexiona aún menos sobre las formas que propician pensar y reflexionar. Tal vez quienes no se detuvieron a valorar cómo incitar a pensar y reflexionar estimen que estos actos acontecen de manera natural. Algo tiene de cierto esta forma de entenderlo. Sin embargo, el desaire estudiantil a lo que enseñan los maestros (siguiendo cualquiera de las escuelas arriba enunciadas) no siempre conduce a detenerse para indagar qué les llevó al rechazo; menos aún a enfrentarlo. Si se justifica indagar como una alternativa para educar, es necesario explicar cuáles son sus bases teórico metodológicas.

Metodología y métodos

El enfoque de esta propuesta es de carácter didáctico: educar, confrontando y conviniendo para pensar y reflexionar. Su interés conceptual se dirige más a cómo proceder (medios educativos), que al acuciante problema de por qué educar (fines de la educación). Solo es “más” porque los medios educativos son acordes con ciertos fines y, al mismo tiempo, los fines educativos demandan medios adecuados para propiciarlos. Fines y medios educativos forman una unidad que requiere coherencia. Por ejemplo, difícilmente se propicia la democracia si se emplean medios que se soporten en la negación de diferencias o conflictos entre los agentes educativos.

La didáctica está más orientada a describir, explicar y prescribir medios, formas de trabajo y maneras de relacionarse, al educar ¿Cómo educar? es una pregunta esencial de la didáctica: se enfoca más a la *Techné*. Es usual que, quienes escriben tratados sobre didáctica, obvian u omiten explicitar su postura ante qué es la realidad y cómo conocerla. Ofrecen cómo educar. No expresan sobre qué cimientos construyen su pensamiento didáctico. No explican sus bases ontológicas, epistemológicas ni metodológicas.

No aclaran qué es la realidad ni cómo conocerla: ontología y epistemología. Tampoco muestran cuál es su postura metodológica: sus formas de relacionarse con los métodos científicos (Ibarra, 2014: 43-44).

Debido a la importancia de definir las posturas epistemológicas, ontológicas, metodológicas y de método, este artículo ofrece elementos para mostrarlas. Inicia caracterizando la forma más añeja seguida de conocer: la del sentido común y núcleos de buen sentido. Luego, muestra otras distintas: filosófica, científica y técnica.

Conocer, realidad, sentido común y núcleos de buen sentido

Para muchos basta el sentido común para conocer y educar. El sentido común es contradictorio. Es conocido con el adagio: *Vox populi, vox dei*. Así se eleva a lo divino. Otra sentencia lo reduce al nivel del pueblo: conocimiento vulgar. Se puede comprender, de forma más objetiva, si se admite que la conciencia colectiva se expresa como sentido común: es el término medio de ideas, sentimientos y prácticas que dan coherencia a una sociedad; las generaciones humanas se suceden, la conciencia colectiva casi no cambia, las mantiene unidas (Durkheim, 1993: 69-70).

Es necesaria la filosofía para comprender al sentido común. Otra forma de comprenderlo es con ayuda del concepto ideología, de cuño marxista. Es preciso develar al sentido común porque es una falsa conciencia de la realidad, es una visión ideológica que favorece a una clase social en perjuicio de otras. La ideología, además de ser falsa conciencia, también es un proyecto político que defienden quienes tienen el poderío material para difundir sus ideas y finalidades, haciendo creer al resto de la sociedad que es benéfico para todos; la ideología se materializa en acciones y sentimientos, no solo son ideas (Villoro, 1979: 11-39).

También llaman al sentido común inteligencia ciega. Esta basa sus juicios e ideas separando la realidad en pares antitéticos o aporías: bueno-malo, moderno-tradicional, armonía-conflicto; al ofrecer la realidad compuesta por pares antagónicos acepta un elemento y desdeña al otro, aun cuando la realidad se componga

de ambos⁵ (Morin; 1998: 27-35). Es preciso valorar formas distintas de comprender qué es la realidad y cómo conocerla, para propiciar una actitud distinta a la que contrapone, sobre la base de separar y sobrevalorar, una parte del motivo de la tensión.

Otra forma de reducir y simplificar la realidad –y su forma de conocerla– es al *escotomizarla*, al incurrir en la patología de un dispositivo inconsciente que induce a cierta ceguera o escotoma: hace desaparecer lo desagradable o inadmisibile para sus formas de valorar (Devereux, 1991: 169). Al conocer, el sentido común opera como un escotoma porque, como en la enfermedad ocular, una parte de la realidad es invisible o inadmisibile.

Una forma de encarar la inteligencia ciega –o la *escotomización*– es reconociendo el peligro de considerar al conocimiento como algo definitivo, apodóticamente indiscutible o terminado; es apodóptico cuando, sin menor reflexión ni cuestionamiento, se da por sentado que la realidad solo es de cierta manera; se cierra así la posibilidad de conocerla con otra perspectiva y no se valora que una verdad es fecunda cuando se hizo un esfuerzo para conquistarla; asimismo, es fecunda porque contribuye a recrear la realidad y a los conocimientos (Gramsci, 1981: 105-106). Es infecunda cuando solo se repite dogmáticamente. Poseer la certeza, la verdad, inhibe buscarla.

Es preciso reconocer que la ideología o el sentido común es una producción histórico-social. No es hecha de una vez y para siempre. Entre el sentido común, la filosofía y la ciencia existen núcleos de buen sentido. Estos son producidos por individuos con mayores y más pertinentes conocimientos que se distancian de aquel vulgar y se acercan más a los conocimientos rigurosos de la ciencia y la filosofía. Los núcleos de buen sentido de unos cuantos, bajo condiciones propicias, son llevados a la mayoría, contribuyendo a que esta pase de un sentido común a otro (Gramsci, 1981: 75). Ese tránsito se ilustra con el paso del sen-

⁵ Existen dos formas de comprender los pares que interactúan en la realidad. Gracias a la dialéctica, son elementos que se oponen y, al hacerlo, conforman otro nuevo, se ilustra con el manido ejemplo de tesis, antítesis y síntesis. La lectura dialógica implica que los elementos que se oponen conforman una realidad, si uno no está presente, la realidad se desvanece; por ejemplo, las fuerzas centrífugas y centrípetas de un torbellino, para que él exista necesita de un equilibrio inestable de las fuerzas que se oponen. En ocasiones es indispensable admitir solo un elemento de la contradicción, así se sigue el principio de no contradicción de Aristóteles (véase, para ampliar, Ibarra, 2013: 176-183).

tido común que atribuía a la Tierra ser el centro del universo y, siglos más tarde, gracias a científicos y seres humanos con núcleos de buen sentido, el sentido común admitió que el Sol es el centro del Sistema solar. Aquí se ofrecen más núcleos de buen sentido para divulgar aspectos de la filosofía y la ciencia, que ciencia pura.

Conocer, realidad, filosofía y ciencia

Es innegable que el sentido común, quíerese que no, está en las teorías científicas. Es iluso suponer, como Althusser (s/f), que la ciencia es totalmente ajena a la ideología. Presumir la total conciencia de la realidad y su total manifestación en las teorías científicas y filosóficas es un cuento. Ni desde el punto de vista psicoanalítico ni del filosófico científico es dable asegurar la verdad total y definitiva. La fecundidad del conocer filosófico y científico tiene por base admitir, con humildad, que el conocimiento tiene caducidad, que otros lo complementarán o superarán con un mayor y más riguroso poder explicativo. También es histórico y social.

La filosofía es necesaria para comprender qué es la realidad y cómo conocerla porque la ciencia solo conoce un aspecto de ella; por ejemplo, los fenómenos químicos. Para entender realidades de la naturaleza se crearon métodos.⁶ Estos, siendo valiosos, requieren de otras formas de conocer la realidad, por caso, la realidad social. Una manera de hacer ciencia es siguiendo un método y cerrándose a otros. Las producciones filosóficas contribuyen a comprender qué es la realidad y cómo se conoce. No solo esta o aquella realidad, sino la realidad en general. La filosofía ayuda a conocer no solo de una manera, sino de diversas y contradictorias formas: guía a conocer de manera amplia. La ciencia ayuda a conocer, acorde con un método, una parte de la realidad.

⁶ Un sentido común científico enarbola al llamado “método científico”. Este es uno de los existentes. Hay más. Para enunciarlos es útil apoyarse en los intereses conceptuales que persigue quien investiga (Habermas, 1993). El método experimental se compromete con hacer leyes que controlen variables. El método fenomenológico desea mostrar la esencia de la realidad, para conseguirlo se afana en describir. El hermenéutico procura dotar de sentido a las acciones humanas, lo impulsa al interpretar y explicar. El materialismo histórico y dialéctico se orienta a transformar la realidad, lo conquista al develar las contradicciones inherentes de aquello que se desea modificar. El método pedagógico persigue un interés prescriptivo, al postular el deber ser de la realidad socioeducativa a alcanzar.

La ciencia tiene otro límite con respecto a la filosofía. La ciencia no expresa qué sentido tiene la vida humana. Sí contribuye con la vida: mantiene un cuerpo humano con vida con un sinnúmero de mecanismos, por ejemplo. Dar sentido a la vida es tarea de filósofos y pedagogos. La educación y la didáctica requieren de un sentido que conduzca a las acciones educativas: los fines de la educación. Necesitan propuestas filosóficas y pedagógicas.

Para algunos las teorías filosóficas se dividen en dos. Una tendencia llamada materialista: determinismos que operan sobre el ser humano. Otra de tipo idealista: el individuo con autonomía frente a la realidad. Para los marxistas, el materialismo histórico y dialéctico superó esa dicotomía; relacionó dialécticamente al sujeto y la realidad a conocer (Schaff, 1974: 81-85). Existen otras maneras de clasificar y comprender las teorías y la realidad, frente a la reducción dicotómica –o disyunción– materialismo *versus* idealismo, y de cara a solo ser marxista. Una es la compleja (Morin, 1998).

Una forma de filosofar y de hacer ciencia es gracias al esfuerzo sincrético de unir las teorías que están dispersas y contrapuestas (Morin, 1998: 29-32). Es con una actitud epistemológica que invita a: a) la *Phrónesis* o prudencia; es necesaria la sensatez, en tanto no se puede garantizar que todo movimiento deseable de realizar sea, efectivamente, en la dirección pretendida; no, por las retroacciones que se le oponen; b) la *Sophía*, incita a apropiarse de una pluralidad de conocimientos, prácticas y sentimientos, ya que ninguno, aisladamente, garantiza una orientación confiable (Santos, 2009: 61); c) la *Techné*, *logos*, *episteme* o arte que contribuye a crear objetos y procesos necesarios y provechosos para el ser humano: satisface demandas o exigencias materiales. En la Grecia Antigua existió una comprensión amplia de la *Techné*, por ejemplo, la medicina y la danza eran considerados arte o *Techné*.

Una oferta teórica similar que evita parcializar la realidad es sobre la base de una configuración de teorías –o racimo– que delinea un contorno de representaciones, una red de características o propiedades de la realidad; este racimo está compuesto por conceptos que se interrelacionan de forma contradictoria, no siempre armónicamente (de la Garza, s/f: 194-231).

Este trabajo se apoya en una postura epistemológica y metodológica sincrética: recrea un tejido o entramado complejo de conceptos, teorías y métodos heterogéneos (Morin, 1998: 32-35); conforma una red de conceptos o un racimo de elementos teóricos con conexiones y contradicciones (de la Garza, s/f: 231). También en una postura que pretende que la ciencia y la filosofía se constituyan en sentido común (Santos, 2009: 54-56). Al admitir tal postura ontológica, epistemológica y metodológica sincrética es innegable que se corra el riesgo del eclecticismo cínico, que lleva al *pastiche* o hacer palabras sobre palabras, a dejar de lado realidades específicas (Lyotard, 1991: 17). La mezclolanza “sin ton ni son” es un grave riesgo al amalgamar.

Con el peligro de incurrir en la mezclolanza o el eclecticismo, en lugar de lograr sincretismo, racimo, o red de teorías, se ofrecen conceptos que son necesarios para conocer la realidad y para educar. Al mostrarlos, es indispensable reiterar que son una forma diferente del sentido común; aquella que está entre la filosofía y el conocimiento vulgar: los núcleos de buen sentido. Los núcleos de buen sentido pierden la rigurosidad de la teoría filosófica-científica. Ganan la posibilidad de guiar la actividad, ya sea al conocer, al actuar sobre la realidad o al educar: son una forma de *praxis*, de imbricación de teoría-accionar-reflexionar-pensar-realidad.

Didáctica de confrontar y convenir

La propuesta didáctica de la confrontación parte de estos supuestos: cualquiera que sea la escuela didáctica o método de enseñanza, toda tradición educativa, forzosamente tiene estas bases comunes: a) sin comunicación no hay educación; b) si no hay afectación no hay comunicación (Parcerisa, Giné y Forés 2010, 87-88). En suma, no hay educación si no hay afectación; es decir, si no se mueven los afectos de quienes participan en el acto educativo, no se educará conforme a los fines deseados. Educar requiere, necesariamente, comunicar y afectar. Comunicar puede afectar a educando y educador. La afectación puede ser consciente: se reflexiona y piensa sobre aquello que afectó o afectará y se actúa en consecuencia: se confronta o se deja pasar.

Si no afecta la comunicación, esta puede ser naturalizada: se considera trivial, normal, una costumbre, aquello que no tiene por qué, necesariamente, llamar la atención. Al valorarla de esta forma, se admitirá o se coexistirá con ella, no se confrontará. Quien recibe cierta información,⁷ designada natural, la considera *bit*, es decir, el educador carece de elementos para decodificar un *bit*, no lo significará, seguramente tampoco lo moverá a algún tipo de acción: no confrontará. Cuando algunos actos comunicativos se naturalizan, cuando no afectan, son memoria (se recuerdan) o *bit* (no se significan ni se les dota de sentido). Al percibir otra información, podrán acontecer hechos sociales indeseables (es información como programa de acción): actos humanos que se imponen por encima de la voluntad de los individuos y que ejercen sobre ellos una fuerza imperativa y coercitiva (Durkheim, 1989: 23-25).

Estudiantes y maestros, al educar, en ocasiones experimentan sentimientos indeseables: miedo, apatía, desesperanza, pesimismo, tedio. Por ejemplo, bostezar de forma ostentosa y sin ningún recato en clase; al perderse en las pantallas de sus teléfonos “inteligentes”, *lap top*, *e-book*, o demás *gadgets*; al extraviar la mirada en el horizonte; o, bien, al oír la petición docente para que contesten o que participen en tal o cual tema y sigue un silencio sepulcral, que mueve al educador a contestar sus propias preguntas o peticiones. Con esos hechos sociales, educador y educando se comunican; sin saberlo, interactúan sin decir argumentos: “¡Tu clase me aburre!” “¡Tu flojera me importa poco!”. Muestran sus sentimientos con acciones. No con palabras.

Álvaro Mutis expresó, de manera más convincente y conmovedora, este tipo de relación:

Cada día me espanta más en mis alumnos ese aire de robots ausentes, movidos por instintos primarios que no se conocen ni siquiera en los

⁷ El concepto información es complejo (Morin, 1998: 47-50). Como la mayoría, no tiene univocidad. Una forma de entenderlo es como *bit*, que es la mínima información emitida; usualmente carece de sentido por lo pobre de la información que lo acompaña. Una más es memoria: la información se recolecta y forma parte de lo que se almacena. Otro es ruido: la información recibida distorsiona la realidad. Otra es programa de acción: la información mueve a la acción, es performativa. Una más es como matriz organizacional: la información constituye tendencias al actuar y valorar.

animales. Ya no consiguen plantear en clase la pregunta más simple. Se quedan absortos mirando hacia una nada desoladora y esa mirada me persigue hasta en mis sueños... (Mutis, 1997).

Tales acciones son hechos sociales porque esas formas de ser y valorar se imponen a maestros y estudiantes. Existían antes que se conocieran y, si no se hace algo, seguirán aconteciendo. Se imponen porque a profesores y estudiantes les parece fácil o natural hacer lo que en otro momento vieron hacer: no valorar el despliegue de formas de acción social inherentes al debilitamiento estructural: apatía o tedio, por caso. Al educador se le imponen porque, usualmente, no interactúa con esa comunicación preverbal. Habrá algunos educadores que sean impelidos a reprender o a sacar del aula a quien muestra formas de acción social como las enunciadas por Mutis. Socialmente no se instituyeron formas duraderas de ser y de estimar (*habitus e illusio*; Bourdieu, 1991) que conduzcan a valorar incidentes críticos,⁸ menos a responderlos: no se valoran ni sirven las querellas como una posibilidad para revitalizar la intervención didáctica (Sardi, 2013).

La crisis estructural generalizada demanda nuevos juegos del lenguaje, nuevas formas de comunicación (de Alba, 2003). Para que sobrevengan es necesario valorar la realidad educativa. Un excelente aporte teórico-práctico para develar los sucesos socioeducativos es el incidente crítico: aquella práctica socioindividual que irrumpe, desconcierta, desacopla, resiste a la tarea, provoca excesiva incertidumbre, causa malestar, en suma, es una acción humana que no agrada a las formas de valorar docentes (Sardi, 2013). Frente a la resistencia estudiantil a realizar la actividad planteada, la respuesta docente usual es: indiferencia o regaños.

⁸ El incidente crítico es percibido como información: *bit*, memoria, ruido, programa o matriz organizacional. La propuesta que aquí se aviva es pensar y reflexionar sobre él. Un elemento que contribuye a valorarlo es admitirlo como un átomo: una unidad de información, una partícula indivisible. Simultánea y paradójicamente, valorarlo como una red de relaciones. Es un átomo porque es la parte más pequeña e identificable en las contrariedades del trabajo educativo. Es una red de relaciones porque el incidente crítico es *bit* (sin sentido), memoria (sucesos que se almacenan), ruido o distorsión de la realidad educativa y programa: estrategias didácticas para saber cómo proceder ante ese suceso. Es una matriz organizacional al orientar a formas de acciones y valoraciones con una cierta tendencia; por caso, seguir la escuela nueva.

Pocos conversan sobre el incidente crítico. No lo encaran. Lo evitan o reprimen. Las respuestas docentes son limitadas.

Las nuevas formas de comunicación requieren aceptar que no necesariamente el dicho docente es comprensible por provenir de una autoridad: es usual que algunos maestros no conciban que sus estudiantes no los comprenden; simplemente les resulta inadmisibles que sus argumentos sean incomprensibles y fastidiosos, valoran como anormal el hecho de que no los entiendan ni aprecien (Bachelard, 1981: 20; Latapí, 1998: 43-44). Las nuevas formas de comunicación requieren apreciar que comunicar es, al menos, entre dos personas. No es fácil saber de antemano a quien atribuir el incidente crítico. Se precisa pensar y reflexionar sobre el incidente, es imprescindible comunicar sentimientos, pensamientos y reflexiones: confrontar para superar el incidente crítico.

La forma de valorar estudiantil, usualmente, lleva a sobreestimar algunos hechos sociales y a menospreciar otros. Por ejemplo, valoran lo práctico, lo útil. Menosprecian lo abstracto o complejo. Es necesario que exista la autovigilancia de quien comunica, ya sea educador o educando. Se requieren, para percibir y encarar diferencias implícitas, los incidentes críticos. Siguiendo con el ejemplo, tal vez algunos maestros no comprendan que sus estudiantes no los entiendan porque no les gusta el contenido de sus actos de habla: teorías abstractas; o no abren su entendimiento porque no les agrada la altanera y gritona forma de hablar docente. Una incorrecta apreciación, al no valorar objetivamente, al no comprender las formas duraderas de ser y de valorar estudiantiles, minimiza el incidente crítico: lo atribuye, por caso, a la ignorancia de "los chicos". Lo empequeñece porque el incidente crítico es más complicado: lo provocan formas de ser y de valorar histórica y socialmente determinadas. Lo reduce porque, por ejemplo, pretende resolverlo explicando de nuevo lo que estiman incomprendido, siendo que una raíz de este ejemplo de incidente crítico es lo que socialmente es valorado: lo útil o el hablar agradable.

Una manera fundamental de advertir el incidente crítico estriba en revalorar los afectos que están en juego en los actos comunicativo-educativos. Es imperativo recobrar la fe y la esperanza en un mundo mejor y, en consecuencia, justipreciar aquello

que impide llegar a él. Si no hay un enorme deseo de un porvenir mejor, sin la ilusión de trabajar por algo trascendente, no existe con qué confrontar aquello que es cuestionable: los incidentes críticos. Sin fines trascendentes, tampoco se aprecia aquello ambicionado: comunidades educativas que realicen procesos mentales superiores.

Este aporte didáctico, con base en la confrontación, solo enuncia que es deseable vivir en un mundo democrático, entendiendo por democracia una forma de vida que no se restringe a votar, cada determinado tiempo, para elegir quien mandará sin que medie democracia alguna. La democracia, como forma de vida, lleva consigo la exigencia de tomar decisiones de forma colectiva y consensuada. Esta forma de vida es propia de quienes saben escuchar, hablar, acordar y coordinar sus acciones en provecho del todo social. No existe democracia si, simultáneamente, no hay justicia ni equidad social: condiciones materiales de vida que propicien que en cada generación la exclusión social sea revertida. Tampoco existe democracia si en el mundo del trabajo no existe eficiencia.

El mundo deseable que aquí se vislumbra está en tensión por la triada: democracia, justicia-equidad social y eficiencia. Encarar las tensiones debe propiciar la formación de seres humanos más solidarios y felices. Menuda tarea la del educador. Debe ser eficiente, solidario, democrático y justo al actuar. Educar confrontando parte del sentido común y de núcleos de buen sentido: incidentes críticos derivados de hechos sociales advertidos con núcleos de buen sentido. Confrontar requiere de soportes más sólidos, por ejemplo, los ofrecidos por la sabiduría, la prudencia o la técnica.

Confrontar, Sophía, Phrónesis y Techné

Una añeja y valiosa forma de educar se basa en el diálogo. Sócrates la fundó. Al incursionar en la educación dialógica (Ibarra, 2010 y 2013), al indagarla y practicarla, quien suscribe no valoró suficientemente la importancia de un momento del diálogo socrático: la confrontación. Al ponderar las teorías constructivistas centellea la importancia del conflicto cognitivo. Cuando se exa-

mina la escuela crítica es notorio que el conflicto es un detonante indispensable en sus modos de educar. Exigencia que no es suficientemente considerada en la escuela activa ni en la tecnología educativa ni en los métodos intuitivos. Confrontar es una acción educativa realizada, dentro de un proceso educativo, que puede llevar a conflictos cognitivos o enigmas. La principal oferta didáctica de este trabajo se basa en tal acción educativa: confrontar.

Ahora es un lugar común expresar: “zona de confort”. Resulta curioso que se diga “zona de confort” en condiciones de crisis estructural generalizada: ¿Cómo estar en una condición “confortable” ante pesimismo, miedo, apatía, desesperanza, desilusión, inseguridad y escepticismo? Si en las aulas lo que pulula es alegría, compromiso vigoroso con la tarea, impulso a trabajar, a pensar y reflexionar individual y colectivamente, si lo que priva en las aulas es, pues, ajeno a la crisis, este trabajo carece de sentido. Al confrontar se incursiona en pensar y reflexionar (procesos mentales superiores, propios del desarrollo cognitivo), para salir de la condición “confortable”, para dejar a un lado la ideología dominante o al sentido común.

Confrontar a quien emplea la frase “zona de confort”, si es bien llevada la confrontación, puede conducir a amacizar su subjetividad histórica: propiciar que valore su propia subjetividad y cómo esta es determinada por la crisis (Rozado, 2005: 68-69). Amacizar el espíritu lleva a movilizar la actitud crítica aletargada tras la fórmula “zona de confort” y a dejar la actitud pasiva derivada de ella. “Bien llevada” implica nuevas formas de comunicación que sean objetivas y afectivas, que no incurran en el empleo de eufemismos o en su opuesto: maneras dogmáticas y autoritarias de hablar. Un espíritu macizo no debe ser el de un individuo rígido ni dogmático. Al amacizar el espíritu es de esperar que exista compasión y que la condición del otro conmueva. Confrontar requiere reconocer los incidentes críticos y ayudarse de *Sophía*, *Phrónesis* y *Techné* para encararlos (Zamora, 2002).

Son necesarias las teorías y las formas de ser inherentes a *Sophía*, *Phrónesis* y *Techné* porque, por ejemplo, Aristóteles previó movilizar la educación entre las tensiones de tres normas: el término medio, la posibilidad y la conveniencia; para armonizar las tensiones ofreció la prudencia, sensatez o *Phrónesis* (Aristóteles,

1979: 310). El término medio no deriva de sumas, restas y divisiones. Es producto de la virtud que encamina a estar entre llevar la realidad educativa a lo conveniente, incluso a costa de serios y graves sacrificios humanos o, bien, solo impulsar un poco más allá de lo humanamente posible: ¿qué tanto ser exigente y en qué medida tolerar respuestas que no lleguen a lo necesario? ¿Con qué tanto rigor y profundidad hablar y develar el incidente crítico? Son preguntas que el educador necesita encarar.

Pensar y reflexionar, como la realidad, tienen niveles de profundización y rigor. No todo el tiempo ni todos los estudiantes ofrecerán justo lo necesario para comprender la realidad o el incidente crítico. Desplegar la virtud *Phronética* debe conducir a confrontar con mesura. Si se confronta de manera excesiva, acaso no se detonen conflictos cognitivos sino interpersonales maestro-alumnos. Si es mínima, entonces, pasará desapercibida. Se necesita mesura al ejercer el poder para confrontar, para tener una acción ética y política, y propiciar la felicidad individual o colectiva, gracias a pensar y reflexionar sobre el incidente crítico.

La virtud inherente a la *Sophía*, la sabiduría, se justifica al confrontar para mover a pensar y reflexionar, porque el término medio es insuficiente, por ejemplo, para sugerir una acción que conduzca a encarar un problema existencial: ¿qué sentido tiene la vida? Ante situaciones peliagudas de las clases, en las que esté de por medio la forma de relacionarse con la vida o el sentido que se le atribuya, es necesario contar con modelos filosóficos y pedagógicos para confrontar los juicios y pensamientos puestos en juego. Para esta propuesta didáctica, lo deseable son formas de ser y de valorar democráticas, justas, eficientes, solidarias e interesadas por el beneficio colectivo.

Se requiere la virtud de la *Sophía* para confrontar juicios y pensamientos que resultaron insuficientes, indeseables o menospreciados y que, por lo mismo, provocan el sinsentido actual. Quien educa necesita la sabiduría de saber preguntar, comentar o confrontar para orientar al pensar y reflexionar, sin dirigir de manera dogmática a sus estudiantes por aquello por lo que se inclina. También para alejarse del sentido común y para argumentar de forma plausible.

Quizás algún educador considere “en mi clase de matemáticas, no trato de política ni del sentido de la vida”. Seguramente tendrá razón quien así diga: no dedica tiempo ni esfuerzo a lo que, en algunos casos, debe encarar. La limitante de esa visión educativa es que, muy seguramente, los problemas para aprender, por caso cálculo diferencial, no se limiten a las matemáticas solamente. Tal vez algunos estudiantes no aprendan, ni piensen, ni reflexionen matemáticamente —es decir, de manera abstracta—, porque no valoran qué sentido tienen tales acciones para su vida como seres humanos. Pensamientos y reflexiones abstractas de índole filosófica, podrían contribuir al confrontar para reflexionar sobre las formas de pensar que se posean y la necesidad de incursionar en otras, como las abstractas.

“Podrían” porque tiene poderío quien se inclina ante la virtud propia de la *Sophía*: el poder de mostrar límites en formas de pensar, del sentido común o de la *Techné*, posee argumentos, pensamientos y reflexiones que orientan en la vida, le dan sentido. “Podrían” porque se requiere de la sabiduría para confrontar sin dar respuestas ni orillar a pensar con alguna orientación totalmente predeterminada; por ejemplo, al plantear preguntas retóricas que en sí mismas ya contienen la respuesta anhelada por quien pregunta. Abrirse a la incertidumbre también es propio de quien se inclina a admitir que solo sabe que no sabe, de quien está ávido de saber algo que desconoce, quien reconoce que incluso no tiene idea de que ignora. Aquellos que carecen del poderío de reconocer que sus estudiantes pueden recrear y crear, esos educadores saben demasiado: desconocen que es necesario la recreación, ignoran la exigencia de propiciar la apetencia por investigar y crear. Esos maestros se apegan a reproducir los modelos existentes.

Las nuevas formas de comunicación requieren de la virtud de la *Sophía* para contribuir a amacizar la subjetividad. Es precisa la fortaleza de ánimo, la energía, la templanza, para evitar la desesperanza, la triste subordinación, al encarar la confrontación. Amacizar el alma conlleva el temple de ánimo de inmenso prestigio moral; un espíritu macizo se moviliza ante la calamidad con actos íntimos valerosos, también desarrolla una conversación que activa el sensor crítico de la conciencia adormilada (Rozado 2005, 68-69).

Amacizar el espíritu demanda poseer la templanza y el coraje necesarios para enfrentar con alegría y optimismo la desesperanza y el pesimismo. Educandos y educadores, al encarar incidentes críticos, al confrontar sus formas duraderas de ser y de valorar, necesitan de un espíritu macizo para soportar el dolor y el coraje de haberse inclinado ante algo sin soporte o sin sentido. Sin un espíritu de ánimo templado, se arriesga a que los actos educativos vayan a la deriva. Sin fines trascendentes y sin prudencia ni medida, sin *Sophía* ni *Phrónesis*, no existirá orientación: persistirá el sinsentido actual.

En la crisis generada por la pérdida de sentido, el individuo crece en un mundo donde escasean valores y sentidos compartidos que determinen la acción en las distintas esferas de la vida (Berger y Luckmann, 1997). La ausencia de sentido y valores compartidos conlleva crisis subjetivas e inter-subjetivas: falta de cohesión y rumbos que orienten a derroteros anhelados. En la crisis se vive erosión y reconstitución de sentido.

Para educar recreando sentidos es necesaria la prudencia del educador. Esta versa sobre hechos particulares que se conocen solo por la experiencia. El educando no tiene mucha experiencia. Es joven. No ha vivido aún el tiempo suficiente que contribuye a formar la experiencia y la prudencia. La prudencia o *Phrónesis*, tiene por objeto las cosas humanas sobre las cuales puede deliberarse (Aristóteles, 1979: 78-79), por caso, incidentes críticos y sentido de la vida. *Phrónesis* y *Sophía* son virtudes a formar en el educando. Presupone que el educador las posee y las enseña al joven.

Los incidentes críticos objetivan –en forma micro– la ausencia de valores y sentidos compartidos socialmente; además, evidencian la casi inexistencia de intelectuales que contribuyan a reconstituir el sentido, amacizar el espíritu y crear un nuevo conformismo (Ibarra, 2015). Es necesaria otra forma de comunicación educativa. Educadores y educadoras precisan de alguna orientación trascendente en su actuar educativo y personal: cómo comunicar afectando si ellos mismos no son afectados. Solo se es afectado vivamente si se anhela algo. Se perciben incidentes críticos si, también, se poseen signos y herramientas⁹: si se tiene

⁹ Al educar, Vygotsky discriminó a los conceptos de dos formas: signo y herramienta. El primero es para un diálogo interno, el concepto es empleado por quien piensa y reflexio-

una forma de clasificar y de valorar los actos de habla, gracias a conceptos y teorías que los soportan; sin ellos se oye sin dotar de sentido lo percibido, se carecen de dispositivos para intervenir.

Se abre la necesidad de la *Techné* con la pregunta cómo afectar, cómo confrontar. Igualmente se precisa la *Techné*, al referirse a herramientas, a aquellos conceptos, ideas e instrumentos que están orientados al exterior, aquellos que se usan para cambiar al exterior: la actividad del otro, para modificar un objeto o incluso la relación del educador con su medio. La *Techné* es una forma de relación con la naturaleza: la naturaleza humana, en este caso.

La *Techné* es un *logos*, *episteme* o arte que contribuye a crear objetos y procesos necesarios para el ser humano: se requieren para satisfacer exigencias materiales e ideales y, sobre todo, para proporcionar bienestar. La naturaleza cambia al aplicar la *Techné*. El individuo que la desplegó también se modifica, altera su forma de ser y de valorar. Es usual advertir a la naturaleza como ajena al ser humano. Las personas son *physis* (átomos y moléculas, por caso), biología (viven procesos homeostáticos y culturales, hablan cierta lengua). Son seres que se auto-eco-organizan.¹⁰ La *Techné* contribuye a la auto-eco-organización al reorientar procesos gracias a la confrontación.

Los educadores, sin una forma, un modo o método de obrar con los educandos, se exponen a que sus buenas intenciones queden en eso: buenos deseos inmaterializables. Las didácticas contribuyen a orientar las respuestas a cómo educar. Los métodos de enseñanza y las escuelas didácticas expuestas, así como los elementos conceptuales ontológicos (qué es la realidad) y epistemológicos (cómo conocerla) orientarán la percepción de incidentes críticos y las formas de confrontación. Los conceptos derivados de las escuelas didácticas enunciados, así como los derivados de elementos ontológicos y epistemológicos, reflejan seve-

na para comprender, describir, transformar, explicar o criticar, conforme a una teoría y al concepto o signo que permite revalorar y repensar lo aceptado. También juega el rol de herramienta: el concepto es provechoso para mover a la acción reflexiva, deliberativa o transformativa a aquel con quien se dialoga. El signo tiene una orientación para controlar o mover la acción propia. La herramienta se orienta a mover al otro (Rosas y Sebastián, 2008: 33-34).

¹⁰La homeostasis lleva a que los organismos tiendan a estabilizar sus desequilibrios internos y con el medio. Tal tendencia se logra sobre la base de la información que reciben, decodifican, y de respuestas que dan. El organismo coordina sus funciones auto-organizándose. También al organizar su relación con su entorno: auto-eco-organizándose (Morin, 1998: 50-58).

ras contradicciones y diferencias; también muestran la exigencia de articularlos. Algunas relaciones se ofrecerán aquí. Inicialmente se mostrará qué entender por confrontar y, luego, estrategias y tácticas para confrontar: *Techné* para educar o didáctica de la confrontación con prudencia-*Phrónesis* y con sabiduría-*Sophía*. *Techné* para el bienestar educativo.

Confrontar

En esta propuesta didáctica confrontar es una acción docente. Se asocia al desafío que lanzan al profesor sus estudiantes: el incidente crítico. Desafío, incidente crítico y confrontar son conceptos que es necesario elucidar para explicar esta estrategia y táctica educativa. El incidente crítico ya se trató. Ahora se verán los otros dos: confrontar y desafío. Asimismo sus relaciones pero, antes, un rodeo para mostrar qué no es confrontar.

Confrontar no es interrogar a un culpable de algo. Las acciones docentes que aquí se sugieren son las de dar un sentido adicional al señalado por los estudiantes, para explicar al incidente crítico: un sentido construido colectiva, dialéctica y dialógicamente, sobre la base de teorías y núcleos de buen sentido. Usualmente, interrogar a propósito de un incidente, conforme al sentido común docente, se hace con la mira de encontrar culpa y culpables. Entre confrontar-recrear sentido e interrogar-culpar existen diferencias abismales. Confrontar debe llevar a la cooperación maestro-alumnos para crear sentidos distintos de los que provocan los incidentes críticos. Una forma de cooperar es preguntar y responder. Solo que este inquirir es ajeno al interrogatorio o a carear: su fin es construir sentido.

Confrontar tampoco es criticar. No lo es porque, acorde con el sentido común docente, es mostrar lo indeseable de algo: se es crítico del otro. Casi nunca se es autocrítico. Para confrontar, sí es necesaria una postura crítica. Aquella que encuentre las contradicciones presentes en el incidente crítico: las posturas dialéctica y dialógica. Criticar, siguiendo las prácticas docentes en vigor, lleva consigo una actitud moralizante: discrimina lo bueno de lo malo. No admite matices ni contradicciones. Confrontar, con apoyo de lo dialógico y dialéctico, conduce a mostrar distintas facetas del

incidente crítico. Obliga a aguzar el ingenio para comprender, de mejor manera, lo que sucede al ocurrir un incidente crítico.

A la didáctica de la confrontación no le interesa el poder en abstracto, como a la escuela crítica. Sí está avocada a descifrar cómo circula el poder al educar: el incidente crítico. Una diferencia con ella estriba en que, al confrontar, un elemento puede ser el poder o la ideología dominante. No obstante, a diferencia de la escuela crítica, confrontar lleva a focalizar hechos sociales o formas de ser y de valorar específicas. No es el poder en abstracto. Sí es el ejercicio del poder concreto: el incidente crítico. La didáctica crítica legó el interés por develar formas de dominación. Es conveniente recuperar esa enseñanza, únicamente que llevándola a una mayor concreción: la microfísica del poder, las redes de relaciones involucradas en un incidente crítico.

Confrontar no es un acto de habla perlocucionario.¹¹ No es una suerte de engaño para lograr que el estudiante haga lo que el maestro desea. No es una forma retórica de actuar para convencer al otro de su culpa. No es una acción social dirigida al éxito, o a imponer de manera subrepticia los deseos docentes. Al enunciar y describir al incidente crítico, se requiere ser objetivo: en el primer momento es indeseable interpretar o calificar al incidente. Únicamente si los involucrados en el incidente crítico admiten la oferta de habla del maestro que mostró las características del incidente, entonces, sí habrá modo de hacer confluir teorías: conceptos-herramientas que sirvan para mover a la reflexión y al pensamiento.

Confrontar no es un acto perlocucionario porque no admite solo la descripción ni explicación, argüida por el maestro, sobre la base de conceptos y teorías. No lo es porque demanda de los estudiantes la enunciación de núcleos de buen sentido. Las relaciones entre construcciones teóricas, incidentes críticos y núcleos de buen sentido expresados por alumnos y maestro, generan tensiones. Al confrontar tales tensiones se pensará y reflexionará:

¹¹ Habermas mostró dos tipos de actos de habla. Uno orientado al éxito, a lograr lo que el hablante desea. Se ocupa para conseguir deseos o satisfacer necesidades: persuadir, engañar o amenazar, en suma, su límite es lograr que el oyente haga, piense o estime lo que el hablante propone. Estos actos de habla los llamó perlocucionarios. Los otros son los ilocucionarios. Tienden a lograr el entendimiento, llegar a acuerdos y coordinar las acciones. Estos actos de habla son en el mundo de la objetividad, la norma o los sentimientos. En esos mundos se tienen formas de hablar: objetivante, dogmática e histriónica (Habermas, 1989).

habrá el desarrollo de procesos mentales superiores. Superiores incluso al solo aprender: será pensar, reflexionar y, también, actuar distinto.

Quizás algunos seguidores de la escuela nueva incurran en actos de habla perlocucionarios: saben bien qué deben hacer sus alumnos y a dónde deben llegar; pero les hacen creer que sus actos son libres y ajenos a la voluntad del educador. Una situación similar es la de algunos profesores que siguen programas de modificación conductual: dan la idea de ser democráticos y de liberar a sus estudiantes, aunque en realidad los estudiantes siguen el programa de modificación conductual o, bien, realizan libremente las actividades que imponen los materiales que les facilitaron sus profesores. Incluso son supuestamente libres porque se les dio permiso de actuar.

Al confrontar no se debe olvidar la enseñanza de la escuela nueva: respetar los intereses y deseos del educando. No se deben omitir porque están imbricados en los incidentes críticos. Porque es necesario educarlos: palabra-pensar-afectos-reflexionar-accionar son una unidad compleja. La confrontación de un incidente crítico debe llevar a reflexionar, pensar y a accionar sobre conductas¹² estudiantiles. Son la materia prima. Esta solo será tal, luego del proceso de confrontar que las dote de significado y sentido.

Confrontar tampoco es enseñar a la manera de la didáctica tradicional. No lo es porque no preexiste un modelo único que deba ser aprendido. Al educar no existe una camino real exento de riesgos. La confrontación sí es al pensar y reflexionar con el soporte de signos o herramientas. Estas operan para detonar lo deseable, necesario y posible. Los núcleos de buen sentido también contribuyen a que surja lo nuevo. Emergerá algo distinto

¹² Bleger (1979) complejizó el término conducta y la teoría que lo soporta. La refirió a tres áreas, a saber, del cuerpo, de la mente y del mundo externo. Aseveró que no hay algo llamado mente, pero sí hay procesos mentales. También el cuerpo tiene cierta autonomía al actuar, por caso, enrojecimiento facial; no hay “una mente” que ordene a la cara enrojecer. El accionar en el mundo externo, por ejemplo, manipular objetos, también tiene cierta independencia: escribir en un teclado de computadora. Existe coincidencia de las tres áreas: se está concentrado en tal o cual cosa o acción. También hay escisión de la conducta: se piensa una cosa y el cuerpo no manifiesta lo que la palabra dice; el cuerpo del estudiante está apoltronado en su mesa-banco, durante la clase, y sus procesos mentales evocan su encuentro con amistades.

del modelo previo, del sentido mentado por el estudiante y del núcleo de buen sentido. Se producirán nuevos sentidos.

Confrontar no es ocultar dificultades con eufemismos. Se esconde el incidente crítico cuando en lugar de describirlo tal como fue y en lugar o de explicitar sus diversas implicaciones, se emplean voces suaves y argumentos que aminoran las consecuencias del actuar bajo análisis. Si se sigue la tendencia de minimizar o encubrir los conflictos, acaso el maestro que encare el incidente crítico lo reduzca, por ejemplo, a la falta de atención del estudiante y sus consecuencias: “al examinarte, no tendrás puntos en participación y yo quiero que apruebes”. Esos señalamientos acaso sean pertinentes, aunque son insuficientes para educar.

Quizá se encubran los problemas por considerar de mal gusto develarlos. Existe el prejuicio de considerar indeseable hablar sobre aquello que molesta u ofende. El incidente crítico lo es en tanto ofende a quien lo padece. Lo agravia porque la acción que reprueba va en contra de sus deseos: ¿cómo recrear una sociedad democrática si sus miembros no tienen el temple o el espíritu de ánimo para encarar dificultades? ¿Cómo propiciar la resiliencia, la capacidad de sobreponerse a resultados adversos, con formas de ser que tienden a ser excesivamente dulces, suaves, delicadas y tiernas en el trato o en la manera de hablar? ¿Cómo amacizar el espíritu si no se enseña a soportar dolor, coraje e indignación? ¿Cómo aprender a ser crítico si no se somete a la crítica, a ser autocrítico?

No se insinúa que confrontar se asocie a “la letra con sangre entra”. Sí se afirma que la prudencia y fortaleza deseable en la adultez requiere ser formada en los jóvenes y adolescentes. De nueva cuenta la dificultad de la medida: ¿Con qué tanta crudeza y objetividad conducirse al confrontar? ¿Qué tanto mitigar lo rudo y áspero de la vida? ¿En qué medida apresurar o graduar la confrontación? No existe un sistema de medida que dé respuesta a tal demanda. Lo anterior muestra distancia de lo que es confrontar. Ahora se presentará qué sí es.

Confrontar es una voz que proviene del latín medieval: *confrontari* o ‘estar próximo’; se compone de dos voces, *con* (también *com*) prefijo que significa ‘reunión’, ‘cooperación’ o ‘agregación’: confluir, convenir, componer o combinar; y *frons*, *frontis* que

significa ‘frente’. Curiosamente, de estar próximo y confluir, convenir, componer o combinar, derivó a seis acepciones: a) carear a dos personas; b) cotejar dos cosas, especialmente escritos; c) dicho de una persona o de una cosa: estar o ponerse frente a otra; d) confinar-lindar; e) dicho de una persona: congeniar con otra; f) dicho de una cosa: parecerse a otra, convenir con ella (Real Academia Española, 2014: 603).

El verbo confrontar, en sus orígenes, condujo a considerarlo como estar próximo, reunir, cooperar, agregar, convenir, confluir, componer o combinar. Luego se llevó a lo que, seguramente, es más aceptado ahora: carear a dos personas o cotejar enfrentando dos cosas. Poco se admite que confrontar sea cooperar, reunir, congeniar; menos aún que sea convenir, componer, combinar o confluir. Quizá la actitud del sentido común docente, frente a la acción de confrontar, sea de recelo o temor. Acaso sea comprensible por la inclinación de carear, una acción judicial, para encontrar culpables e inocentes. El sentido común actual no valora la acepción de confrontar como congeniar, confluir, combinar o convenir.

Confrontar parte de una base objetiva y subjetiva: un incidente crítico. Confrontar e incidente crítico, como la realidad misma, son contradictorios. Implican la necesaria cercanía y empatía por quien suscita el incidente crítico y lleva a la confrontación. También entraña cierta distancia y crítica al incidente crítico y a quien lo suscitó. La empatía es el esfuerzo deliberado por comprender, intelectual y afectivamente, por interpretar y explicar el sentido dado a las acciones sociales. El sentido de las acciones sociales es mentado o dicho por quien las realiza; es común que los motivos pretextados encubren –para el mismo actor– la conexión real de la trama de su acción (Weber, 1992: 8-9). En tanto existen motivos no aceptados, ni siquiera valorados, es labor de quien interpreta el sentido de los incidentes críticos elevar a la conciencia las conexiones de sentido no consideradas por educandos y educadores.

Confrontar inicia con un choque relativamente violento entre fuerzas que se oponen; al confrontar se persigue el propósito de reducir la ambigüedad e incongruencias en la relación social (Vargas, 2003: 79). Se reduce al explicitar lo que encubren la am-

bigüedad y las incongruencias: los sentidos ocultos de las acciones educativas. Confrontar es una acción humana dialógica. Su énfasis está más en lo emocional que en lo intelectual y la acción. Por el énfasis que pone en dialogar sobre lo afectivo, se atribuye más riesgo del que pudiera tener a confrontar. Con todo y los riesgos que tiene, abre la posibilidad de advertir lo que es invisible para los agentes: el sentido construido.

Convenir es una acepción de confrontar. Lo singular de convenir es considerar, al menos, dos de sus significados (Real Academia Española, 2014: 627). Uno de ellos es ser de un mismo parecer y dictamen; ajustarse, componerse, concordar. El otro es que sea conveniente o adecuado. Convenir es una necesidad del diálogo ya por la necesidad de ajustar o concordar en un algo que se compone al conversar, ya porque, al acordar dialógicamente, se obtiene lo conveniente para quienes platican. Llegar a algo conveniente y ser de un mismo parecer no preexisten. Es una responsabilidad docente mostrar cómo conquistarlos. Se fraguan al advertir el desafío y al dialogar sobre el incidente crítico. Al acordar qué es lo conveniente, se construye un sentido vinculante. Confrontar sin convenir es una faena sin sentido. Mantiene a los hablantes en el desafío.

Desafío

Confrontar es, desde la época de Sócrates, desafiar las opiniones y acciones de un individuo o grupo de personas (Vargas, 2003: 81). El incidente crítico es un desafío lanzado. Se puede valorar como incidente crítico o algo “natural de los chicos”. Incidente crítico, desafío, y confrontar son elementos sustantivos de esta propuesta didáctica de la confrontación. Un desafío no siempre es admitido como tal: se elude o ignora, “se da el avión”. Un desafío puede llevar a aceptarlo y, a su vez, lanzar el desafío docente que anuncia la confrontación. Otra manera de enfrentarlo puede ser la acción docente violenta: el castigo. Entre castigar, ignorar y encarar se mueven prácticas docentes.

Educar, comunicar y afectar, en las condiciones actuales de crisis, representan un desafío. Es un desafío porque, muy posiblemente, las formas de valorar docentes en vigor naturalizaron lo

que son acciones producto de la crisis estructural generalizada: el choque violento entre fuerzas que se oponen: acciones estudiantiles y acciones docentes que desatan al desafío estudiantil. Este es, a veces, medio oculto; otros son más vehementes. En momentos se manifiesta en milésimas de segundo, con un cruce de miradas burlonas de estudiantes, descalificando la acción docente. En otras ocasiones, luego de un tortuoso camino: “los chicos juntan firmas para correr a su profe porque no le entienden, los aburre y porque no da la clase de forma amena”.

Para algunas formas de valorar docentes será casi imposible renegar del castigo, o no ignorar y eludir el choque violento o soterrado con sus alumnos. Esos educadores se justificarían asegurando: “tengo mucha experiencia y no veo problemas en mis clases...”; “habrá problemas, siempre los ha habido, pero nada del otro mundo...”; “...pues sí, tengo mis problemas con los muchachos, pero a fin de cuentas los controlo...”. Para ellos, para los educadores sin problemas, para quienes transitan por las aulas sin percibir la realidad de los desafíos estudiantiles, seguir dando clase o siendo un facilitador es su mejor respuesta: hacer, una y otra vez, la misma rutina, a pesar de lo que expresen sin hablar sus estudiantes, los desafían.

Quizá algunos educadores se atreven a encarar el desafío de no obviar al desafío estudiantil: se atreven confrontar sus fuentes e implicaciones. Es un serio desafío, para el gremio docente, reconocer que algunas acciones educativas debieran ser cuestionadas: aceptar el desafío estudiantil presente en los incidentes críticos. Confrontar únicamente acontece cuando la forma de valorar y de acción docente evalúa el desafío lanzado por estudiantes: el choque, más o menos, violento de dos formas de ser y de valorar. Cuando las propias formas de valorar docentes se someten a la crítica: se es autocrítico. Cuando se traduce el desafío estudiantil en un desafío docente. Algunos estudiantes desafían la labor docente cuando la menosprecian, cuando hacen casi cualquier otra cosa, menos afanarse en su propia formación-educación ¿Qué hacer ante esa forma de acción estudiantil? Desafiarla. ¿Pero qué es un desafío?

Según el *Diccionario de la Real Academia Española* (RAE), desafío es la acción y efecto de desafiar. Algunas acepciones de

desafiar son: a) Retar, provocar a singular combate, pelea o batalla. b) Contender, competir con uno en cosas que requieran fuerza, agilidad o destreza. c) Afrontar el enojo o la enemistad de una persona contrariándola en sus deseos o acciones. d) Enfrentarse a las dificultades con decisión. e) Competir, oponerse una cosa con otra. f) Romper la fe y amistad que se tiene en alguien. g) Deshacer, descomponer. Otros significados de desafío son: a) Acción y efecto de desafiar. b) Rivalidad, competencia. c) Carta o recado verbal en que los reyes de Aragón manifestaban la razón o motivo que tenían para desafiar a un hombre o caballero (RAE, 2014: 735).

El desafío, la acción y efecto de desafiar, está vinculado a distintas connotaciones. No tiene un sentido ni significado único. No, por caso, en relación a quién o qué desafía. Desafiar es una acción y un efecto que recae y proviene de un individuo, un grupo o un contexto; esta acción puede propiciar un incidente crítico. No siempre proviene de la misma fuente ni va dirigido al mismo destino. En un caso, uno lo proyecta a otro: alguien reta a alguien. Un caso más es cuando se dirige a sí mismo: “me impongo/nos imponemos el desafío de...”. Otra situación más es cuando, dadas algunas circunstancias, un colectivo o una persona encara una afrenta surgida de esas condiciones: “nuestros fines educativos nos exigen que...”.

No hay desafío sin que alguien o algo lo plantee. El desafío es una forma de vínculo humano: con otros, con algo o consigo mismo. Desafiar “no es malo”, no es un crimen. Solo es una práctica humana. Esta forma de relación, como otras, no siempre es consciente. El desafío no siempre es aceptado: no hay confrontación posterior, ya que no se significa, se elude o se castiga a quien osa desafiar la autoridad docente. A veces el desafío estudiantil es respondido con otro desafío: el desafío docente. Los desafíos estudiantiles raramente los encaran otros jóvenes.

Desafiar proviene de, al menos, cuatro fuentes: yo, nosotros, ellos, él. Al aceptar el desafío estudiantil, alguna posibilidad se abre para innovar: responder con otro desafío y, luego, confrontar un incidente crítico. El desafío proviene y se dirige a grupos, individuo y condiciones determinadas, así como a conjunciones de esas fuentes y direcciones: un individuo en específico y el gru-

po al que pertenece. En otro caso, el desafío es “lanzado al ruedo” para que alguien o algunos retomen el reto y confronten, castiguen o lo ignoren. Es mayor la conciencia de lo implícito en el desafío estudiantil, al educar, comunicar y afectar, al saber cuál es su fuente y destino: a quién o a qué va dirigido y de qué o quién proviene.

La acción de desafiar tampoco es unívoca. Entre otras acepciones tiene: retar, provocar, contender, competir, afrontar, enfrentar, oponer, romper, deshacer, descomponer. De forma paradójica, para que se realice la acción a la que convoca el desafío, es necesario una acción no explícita. Si se reta es usual la necesidad de alentar al desafiado para que lo acepte. En otros casos para debatir, como producto de un desafío, es necesario pactar los términos de la confrontación. En unos más, para que se lleve a cabo la lid, es indispensable ocultar algo para no intimidar al desafiado. En otros se requiere unir a alguien más para que se acepte el desafío.

La acción docente debe valorar al desafío estudiantil. Sobre esa base decidirá si, a su vez, debe desafiar a quienes desafiaron. Decide con apoyo en *Sophía, Phrónesis y Techné*. Para regresar el desafío estudiantil con otro del educador, es provechoso considerar algunos de sus significados: retar, provocar, afrontar, enfrentar, deshacer, descomponer. Es benéfico tenerlos en mente para desafiar incitando a tales acciones. Quizá los desafíos estudiantiles no los signifiquen algunos maestros porque no los mueven a esas acciones ni a otras para responder a sus veladas demandas. Desafiar parece una acción simple. No lo es. Demanda otras prácticas: evidenciar palmariamente para irritar o, bien, mitigar y esconder para alentar a admitir el desafío y confrontar-se. No en todos los casos los desafíos son encarados.

En ocasiones se rechaza el desafío porque acciones complementarias no se realizan o son ejecutadas sin la intensidad ni propiedad que el desafío o el desafiado requieren; por caso, no tensan el espíritu del desafiado, no propician un conflicto cognitivo ni provocan el desequilibrio de la homeostasis: no exigen la auto-eco-organización. O si se prefiere un término más terso: no generan un enigma.

Al aceptar el desafío estudiantil, el desafío docente precisa del educador talento, entereza y sabiduría. Lo demandan para desafiar y confrontar con *Phrónesis*, *Sophía* y *Techné*. El desafío docente requiere crear *rappport*: conformar un ambiente de confianza y empatía para dialogar. Adicional a esta exigencia, el desafío exige erigir una tensión que conduzca al –o los– estudiante(s) a implicarse en la confrontación. Para encarar el desafío y engancharse en la confrontación es preciso generar tensiones al educar, comunicar y afectar.

La forma de valorar y de actuar docente precisa distinguir la información que vierte al desafiar. Si emite *bits*, unidades de información sin sentido, no moverán a admitir el desafío: carecerá de sentido desafiar. Si lo que ofrece como información, solo es memoria (modelos), que tal vez en algún momento genere condiciones para aceptar el desafío. Ahora, si es ruido la información, si mueve a la confusión y a tergiversar la realidad, entonces, poco contribuirá a confrontar sobre bases sólidas y confiables. La información vertida debiera ser como programa: mover a la acción, a confrontar.

Un cuidado docente estriba en evitar la tentación de emitir actos de habla perlocucionarios: los estudiantes son engañados o se les imponen formas de valorar y de ser sin que, cabalmente, se percaten de ello. Al desafiar es imposible informar de manera total porque, precisamente, la información se generará al dialogar. La información que mueva al desafío debe tener más una orientación a mostrar los desacuerdos, las tensiones, y a dejar entrever la posibilidad del acuerdo.

Educar, comunicar y afectar es –o puede ser– un desafío. Para valorar, encarar o lanzar el desafío docente, se necesita comprender sus relaciones complejas, sus tensiones. Saber: a) De quién o de qué proviene la acción de desafiar: fuente. b) A quién o a qué va dirigida: destino. c) Qué exige formular, admitir o responder al desafío; principalmente, saber cuáles serán sus componentes y sus efectos. d) Se requiere entender qué es lo manifiesto y qué es lo latente u oculto a lo que orilla el desafío y la confrontación: tener idea de las acciones y valoraciones explícitas e implícitas. e) El desafío de educar y comunicar exige saber qué y cómo accionar ante el desafío estudiantil: demanda trazar estrategias docentes para desafiar y para encarar sus efectos: cómo y con qué fines confrontar.

El gremio docente debe considerar que, frente al desafío estudiantil, sus opciones son limitadas: ignorarlo o evadirlo, castigar al desafiante, responder al desafío discutiendo para imponer sus puntos de vista o, bien, desafiando a su vez. Es imposible e indeseable pontificar qué debe hacer cada maestro. Sí es necesario señalar las formas social e históricamente producidas. Si el caso fuera aceptar el desafío estudiantil respondiéndolo con otro docente, entonces, algunas consideraciones deben tomarse en cuenta.

La inicial es responder a las cinco tensiones anotadas en dos párrafos anteriores. Sobre esa base y sobre el conocimiento que se tenga del o de los estudiantes que desafían, así como de las circunstancias en las que lo hicieron, las decisiones posteriores deben responder a la forma en que lanzará el desafío docente: más provocador que invitando al análisis o a descomponer aquello que se atisba en el desafío estudiantil. Esto es, más en tono de lid o querella, o más orientado a un análisis intelectual. La forma está íntimamente ligada a los sentimientos. El uso del vocablo “más” no es gratuito. Implica una tendencia mayor a una acción, sin dejar totalmente de lado otras posibles.

Además de la forma de desafiar docente, es indispensable delinear a qué se desafía: temas, contenidos o acciones. El desafío estudiantil, usualmente, se devela por los sentimientos con que se muestra. No tanto por lo que molesta: un cierto contenido; por ejemplo, un fin educativo, algunas normas o algunas teorías. El desafío estudiantil resplandece por acciones histriónicas: subir los pies al mesabanco, insultar, enrojecimiento facial, lágrimas, elevar la voz, no responder preguntas, mohines de coraje, risa burlona, indignación al hablar, faltas o llegadas tarde a clases reiteradas, malas calificaciones, no entrega de tareas, en fin, acciones que sin decirlo, gritan ¡Estoy a disgusto!

Si los sentimientos estudiantiles brillan con cierta intensidad, el contenido o motivo del disgusto o malestar no del todo. Es indispensable que el desafío docente no se entrampe únicamente en la manifestación de los afectos. Por supuesto que al desafiar debe contemplarlos. Solo que, es de reiterar, los sentimientos son lo visible de algo que no siempre se muestra. Un “algo” que, las más de las veces, no es del todo conocido por el estudiante que

desafía. Un “algo” que es el nudo gordiano o la red de relaciones a desentrañar: el incidente crítico a confrontar.

Desafiar-confrontar

Ante tamañas exigencias, son comprensibles las respuestas docentes: no ver, no oír, no sentir, no confrontar y, mejor, dar clase, seguir el programa, ser facilitador... de materiales, enseñar “pelis” (películas), enseñorearse en inventar o comprender estructuras de conocimiento abstractas o, en último término, sacar de la clase al insumiso individuo: en todos estos casos, es negar el conflicto que devela y oculta el desafío estudiantil. Muchas respuestas docentes reproducen lo que encarnan como más digno: la escuela o método de enseñanza que valoran. No tienen apertura a criticarla ni a abrirse a la incertidumbre que puede conducir a innovar y recrear.

Son entendibles las respuestas docentes respetuosas de modelos didácticos por el temor al riesgo implícito: cuando una persona es confrontada, puede reaccionar de manera más o menos violenta, defenderse de forma hostil y resistente; la defensa de sí mismo, se debe a las implicaciones emocionales que conlleva confrontar sus propias formas de ser y de valorar: casi siempre resulta difícil y penoso aceptar y transitar por la confrontación (Vargas, 2003: 81-82).

Confrontar es una estrategia que *puede* educar, comunicar y afectar en aras de una persona más autónoma y con un espíritu más templado y solidario. Esta persona es educador y educando. La auto-eco-organización que deviene de confrontar es una experiencia no siempre grata. Es ácida y dulce. Genera arrepentimientos intelectuales y afectivos: se creía, valoraba o actuaba de manera incorrecta o inadecuada. También engendra la alegría de develar lo oculto.

“Puede” educar si al confrontar no se despoja al confrontado de su dignidad ni se le menosprecia. “Puede” si se crea una atmósfera de respeto, aprecio, empatía y tensión. Se “puede” si la confrontación es a varias fuentes, destinos, exigencias. No solo se confronta al educando, también al educador, a la institución educativa y a la condición de crisis estructural. También se con-

frontan sus exigencias y deseos. Se “puede”, si se tiene el poderío de develar lo manifiesto y lo oculto, si se tiene el recurso de *Phronesis*, *Sophía* y *Techné*.

“Puede” educar, si el poderío docente se revela al ejercer el talento, la templanza, el tacto y la prudencia para “reflejar el sentimiento” (Vargas, 2003: 81). El sentimiento implícito en el desafío estudiantil. Se objetiva el poderío si se “reflejan” las implicaciones que conlleva el desafío estudiantil. “Reflejar” lleva a mostrar lo oculto, pero sugerido al desafiar. Hay poderío docente, si la confrontación también es a las formas de ser y valorar educativas: ¿Tengo el derecho y la obligación de confrontar?, ¿poseo la suficiente convicción y razón para confrontar?, ¿sé los riesgos estudiantiles y docentes que abre confrontar?, ¿estas son las mejores circunstancias para confrontar? En suma, ¿Confrontar obedece a un profundo deseo docente y posibilidad estudiantil e institucional?, ¿Confrontar se inclina a un acto de compromiso y afecto con el estudiante y con un mundo mejor? (Vargas, 2013: 82-83).

Aceptar el desafío estudiantil y confrontar —como educar, comunicar y afectar— es una ardua tarea. Exigen mucho de las formas de ser y de valorar docentes. Asimismo, presenta riesgos y límites. Confrontar no es la panacea para resolver la crisis. Sí es una posibilidad educativa. Para transitar de lo posible al terreno de los hechos, se requiere del poderío docente y estudiantil.

Las condiciones posmodernas o de crisis exigen encarar al desafío característico de la ausencia de sentidos compartidos, al comunicar, educar y afectar. Algunas muestras de desafíos educativos. Es factible que alumnos, al bostezar ostentosamente en clase desafíen, a quienes los observan y escuchan. El gremio docente recibe con frecuencia el reto de elevar la calidad de la educación. Muy probablemente más de un maestro sintió la autoexigencia de superar límites que le disgustan u oprimen. En ocasiones maestros pretenden llevar a sus estudiantes a, efectivamente, estudiar con denuedo y entrega.

Condiciones y actores educativos lanzan desafíos. No siempre son enfrentados. En ocasiones son ignorados porque no se significan como tales. Otras veces, acaso se desdénan porque no se tienen estrategias para encararlos: la didáctica de la confronta-

ción. Un ejemplo de desafío, incidente crítico y confrontar: un joven que, inveteradamente, vuelca su atención a la pantalla de su computadora, sin importar el tema ni la clase de la que se trate. Su forma de acción social está dirigida a mirar lo que la pantalla de su computadora ofrece, cuando el profesor da la clase, es decir, mientras explica lo mejor que puede un tema. Ante su distracción, es usual que el profesor le pregunte si entiende lo que expuso, más para moverlo a que deje la computadora, que para saber su respuesta. Es común que responda: “Sí maestro, sí le entendí”.

Si al mismo joven se le pregunta, después de la clase, por qué su insistencia en mirar tanto la pantalla de la computadora, su respuesta acaso sería: “me aburren las clases; prefiero estudiar o hacer tareas pendientes”. Tal vez otros estudiantes que se dediquen a usar, insistentemente, su *lap top* ofrezcan una respuesta similar: “me da *güeva* lo que explica el maestro”, “lo que dice no me interesa”; “mejor ocupo mi tiempo en navegar”, “es más divertido chatear”. En estos casos, el proceder estudiantil es un desafío lanzado a sus maestros. Pocos lo valoran como tal. Menos aún hay educadores que acepten el desafío estudiantil y desafíen para confrontar a sus estudiantes.

Esos sentidos mencionados por estudiantes aluden a flojera, desinterés o tedio. Si se tuviera un número suficiente de casos investigados de jóvenes que actúan así: enfrascados en interactuar con sus *gadgets*, o TIC's, porque la oferta docente los aburre, no motiva, no es interesante, es tediosa o alguna justificación similar, entonces, sería pertinente formular un tipo ideal: una propuesta teórica.

Es un tipo ideal no porque sea algo deseable. El tipo ideal es una argumentación teórica que guarda la mayor consistencia de sentido y permite explicar los diversos sentidos mentados; es una hipótesis que ofrece un sentido con mayor capacidad heurística, con respecto a los sentidos mentados por los actores (Weber, 1992: 8-10). En el caso antes enunciado, el tipo ideal tiende a una carencia de compromiso de lealtad y confianza con el profesor, el grupo estudiantil y con la autoformación.

Es insuficiente el compromiso de lealtad y confianza porque el estudiante no hace saber a su maestro ni a sus compañeros lo banal que le resultan las clases, porque no muestra sus desacuer-

dos de manera explícita. No hay lealtad, incluso, con su formación como estudiante. Tampoco con la institución que lo forma. Es poco leal a la institución y sus agentes porque no contribuye a mejorarlos, señalando sus límites o errores.

El estudiante, al no reclamar formas distintas de relación en el aula, tampoco contribuye a recrear la democracia como forma de vida. De tal suerte, se perfila un incidente crítico, un choque violento entre dos fuerzas: deseo de democracia (anhelo de futuro) y “flojera” (presente posmoderno). El desafío estudiantil, requiere ser percibido y valorado como tal, como un reto para el educador. El desafío estudiantil cobra sentido a la luz de teorías. Sin estas no hay hipótesis que guíe el desafío ni la confrontación docente.

Si se percibe, valora y muestra el desafío estudiantil, se advertirá en él al incidente crítico. El pasaje de desafío a incidente crítico estriba en la comprensión de un algo, que va más allá de lo que la experiencia docente sensible ofrece: se transita de la molestia docente ante una forma de ser y valorar estudiantil (incidente crítico-átomo), para llevarla a circunstancias más amplias que permiten comprenderlas de manera más compleja (desafío-confrontación-red de relaciones). El educador siente el desafío estudiantil. El incidente crítico exige un esfuerzo empático comprensivo e interpretativo. Quizá se valore que todo inicia con lo sensible. Así parece. Empero, solo se es sensible a signos o conceptos que mueven a la reflexión o al pensamiento. El viejo problema de qué es primero, si la razón o la experiencia, aquí no se resuelve. Únicamente se admite como tal, como una contradicción dialógica y dialéctica.

El educador traduce el desafío estudiantil a un incidente crítico, gracias al sentido que formula con ayuda de teorías. En el ejemplo del usuario pertinaz de los *gadgets*, es la sociología de Weber. Al pensar y reflexionar acerca de lo criticable de ese incidente crítico, se puede desafiar a los estudiantes para confrontar un problema mayúsculo, propio de la condición posmoderna: egoísmo, hedonismo e individualismo. Esas formas de ser dificultan llegar a acuerdos y coordinar acciones; son formas de ser y de valorar que tampoco contribuyen a la democracia ni a la justicia social.

Lo dicho por los estudiantes del ejemplo anterior —aburrimiento o tedio— es posible valorarlo de forma más compleja: son sentimientos propios de la época de crisis. Si el desafío docente, previo a confrontar, es de manera acusatoria o dogmática, seguramente, los estudiantes lo rechazarán: la forma de valorar y actuar docente no supo desafiar a las que encarnan sus estudiantes. Si se desafía y confronta con *Phrónesis*, *Sophía* y *Techné*, se abre la posibilidad de educar sobre la base de un conflicto cognitivo: la tensión entre dos formas de ser y de valorar, su confrontación.

Confrontar es combinar, confluir, congeniar o convenir. Es posible que el estudiante, obstinado usuario de *gadgets* —si se abre la oportunidad de confrontar, gracias al desafío docente—, reconozca en sus formas de ser y de valorar que existe confianza y compromiso de lealtad con otras personas: confrontó lo que hizo en el aula con su experiencia fuera de ella. La confrontación condujo, en este ejemplo, a que él mostrase circunstancias que existen en otros campos, condiciones y agentes; circunstancias que propiciaron su compromiso y lealtad: núcleos de buen sentido. Maestro y alumnos, así, cobrarían mayor conciencia de carencias en las clases. De esta suerte se modificarían prácticas educativas: confluirían núcleos de buen sentido del alumno y teorías para transitar a dar un mayor sentido a sus propias acciones y a las de los demás: educar comunicándose y afectándose, para llegar a acuerdos y coordinar las acciones.

Sentido común, desafiar, incidente crítico y confrontar

Desafío, incidente crítico y confrontación se vinculan con percepciones o formas de ser y de valorar encarnadas por estudiantes y educadores. Los tres elementos educativos irrumpen al no cubrirse expectativas. Usualmente estas derivan de un cierto sentido común.

Los esfuerzos de aquellos que hicieron obras didácticas ofrecen algunas posibilidades para encarar dilemas como estos: consenso *versus* coerción; juego y alegría *versus* seriedad-disciplina; aprendizaje del modelo *versus* texto libre; imaginar *versus* objetivar con palabras; rigor científico *versus* emancipar-desideologizar; instituido *versus* instituyente.

El sentido común educativo es una abigarrada mezcla de teorías educativas. Desafíos, incidentes críticos y confrontaciones se comprenden o valoran al asociarlos o confrontarlos con escuelas didácticas y métodos educativos. Vean algunos ejemplos: formas de valorar que representan una vulgarización de las teorías originales.

Aquellos estudiantes y maestros que valoran el orden y la programación de actividades (propias de los programas de modificación conductual), les disgusta que en las clases no se les diga qué, cuándo y cómo proceder. Otros quizá rechacen que no se valoren los intereses del estudiante, un elemento central de la escuela activa. Unos más se enfadarán cuando sea juego y no se traten los modelos científicos, factor sustantivo de la escuela tradicional. Existen otras formas de valorar educativas que se incomodan al no dirigir las acciones del aula a la emancipación o a la transformación radical, exigencia de la escuela crítica. Las imágenes provenientes de visitas a lugares o de películas, serán exigidas por quienes se inclinan por el pensamiento figurativo, el de las imágenes o *Gestalts*, de los métodos intuitivos. Otras formas de valorar demandarán la recreación de conceptos abstractos: estructuras de transformación, la evolución de conceptos: ampliar la zona de desarrollo próximo o hacer que evolucione pensar y palabra.

Existen desafíos, incidentes críticos y confrontaciones cuando chocan medios y fines educativos: la propuesta docente y aquellos otros encarnados como propios por estudiantes. Hay desafío cuando acaece, en un instante (Bachelard, 2014), lo que ilumina la escena educativa: una trifulca entre un pasado que no quiere morir y un futuro que quiere ser presente, todo en un momento que deslumbra. Pasado incorporado en forma de valoraciones y acciones. Futuro que se objetiva en sueños e invertir energía para alcanzar lo deseable. El instante es cuando emerge el incidente crítico, el desafío: rompe la rutina. Surge lo inesperado: la molestia estudiantil o docente. Abre la oportunidad de innovar.

Desafío e incidente crítico son como un rayo. El rayo dice sin hablar obscuridad (Steiner, 2016: 11-16). Lo oscuro es lo que encubre y dificulta. Encubre certezas casi inamovibles. Dificulta comunicar y educar. El rayo es el choque que asusta a unos, a otros deja impávidos y a los menos los desafía; a estos el rayo los deja atisbar algo prometedor. Unos y otros pueden ser educadores

o educandos. En cualquier caso, educar es educarse: justipreciar al rayo, aceptar su desafío, y responder desafiando, confrontando lo considerado propio y ajeno. Luego del instante luminoso, después de desafiar, luego de confrontar, se estará al acecho de otro instante fugaz y centelleante que dice obscuridad. Educar y educarse es un cuento de nunca acabar. Es el tránsito por instantes iluminadores que oscurecen al afecto, entendimiento y a las prácticas educativas.

Educar, comunicar y afectar es una tarea rebelde. No se somete a reglas rígidas. Requiere la sabiduría propia de la *Sophía*, la sensatez o prudencia de la *Phrónesis* ética y política, y el tacto y la sensibilidad de la *Techné* como arte, así como la experiencia o pericia de la *Techné* como técnica. Demanda de estas cualidades y sus relaciones complejas porque educar, además de encarar el sentido común que deviene de teorías y métodos didácticos, también debe ser sensible a otros relámpagos provenientes de otras fuentes y con otros destinos.

El sentido común, en áreas distintas a las didácticas, también es un atronador relámpago. Pretende orillar a elegir de manera dicotómica. Escotomiza la realidad. No es fecundo. No siempre fructifica en *Sophía*, *Phrónesis* ni *Techné*. En algunos casos conduce a núcleos de buen sentido. Aunque también es el lugar de donde parten filósofos y científicos. El sentido común, al centellear en un desafío, si se le sabe reconocer, deja entrever las filiaciones de quien lo enuncia y defiende: abre la posibilidad de regresar el desafío para confrontarlo.

Otro rayo que ilumina y oscurece las relaciones educativo comunicativas son la concepciones temporales de sentido común. Quienes se inclinan por el aquí y ahora (*Kairós*), desoyen al pasado y carecen de vocación de futuro (*Kronos*). Existen otras formas de valorar que insisten en el futuro: se desentienden de tradiciones y del ahora. Los que viven para revivir el pasado producen rayos al menospreciar, por ejemplo, al instante fugaz. El tiempo es un elemento que requiere valorarse, suele propiciar incidentes críticos al sobreestimar o menospreciar sus distintas manifestaciones.

Lo espacial también lleva a engendrar desafíos. Algunos, siguiendo su sentido común, aseguren “ser capitalistas”, aun cuan-

do solo sean trabajadores asalariados a quienes han hecho creer que están en otro espacio de la producción: ser dueños de medios de producción. El espacio es un ente complejo: universo macro estelar, meso terrenal o lugares visibles y micro subatómico invisible. Solo se atisba lo espacial siendo sensible a cómo se asume, al generar incidentes críticos. Las teorías acerca del espacio-tiempo (físicas mecánica, relativa, cuántica y del *Big Bang*) ayudan a ser sensible cuando el desafío está relacionado con el tiempo y el espacio.

En las relaciones acontecidas en salones de clases suelen confundirse las singularidades espacio-temporales. Por caso, se piensa de manera mecánica: sucede A porque pasó B. Todo se restringe a un único espacio tiempo. No se considera, por ejemplo, que asocian A con otros campos, actores, espacios y tiempos, ajenos adonde emerge el incidente crítico. También es común ignorar la relativa autonomía de esos espacios y sus características, por ejemplo, cuando se estima que cambiando los sucesos del aula (espacio micro), casi mágicamente, se cambiará la realidad total: “El granito de arena que cambiará al mundo”. Contradictoriamente, otro adagio de la sabiduría popular afirma: “una simple chispa enciende una gran pradera”.

La ciencia da la impresión –a quienes creen ciegamente en ella– que ilumina sin obscurecer; opinan que no es un atronador rayo que provoque incidentes críticos “¡Faltaba más! Es objetiva. Es la luz de la razón que ilumina”. Tal vez así afirme un sentido común científico. No hay tal. Sí provoca incidentes críticos. Los diferentes intereses al hacer ciencia (describir, interpretar-explicar, hacer leyes, transformar y criticar), los diferentes modos de pensar científico: experimental, deductivo, histórico y crítico-reflexivo (Bourdieu, 2011), son encarnados por educadores y educandos. El acuerdo entre tales formas de ser y de valorar no preexiste. Las diferentes formas en las que se asumen generan rayos y truenos: incidentes críticos.

Por ejemplo, un estudiante dirá frente a una explicación docente: “¡Eso es pura teoría! ¡No está comprobado!”. Mientras que otro aducirá a lo que le ofrece su maestra: “Lo que usted dice es ¡mera descripción! No transforma la realidad”. Unos más dirán de producciones científicas: “Pues serán muy objetivas las leyes de Skinner, pero no explican lo que llaman caja negra”. Otros

más afirmarán en son de reto: “Maestro lo que dice se oye bonito pero de qué sirve”. En fin, como plasmó Goya en una extraordinaria imagen: “El sueño de la razón produce monstruos”.

El sueño de la razón, en ocasiones, provoca que la razón se obnuble, se pierda. Ya porque se considere poseer La Verdad, ya porque se carezca de la voluntad de pensar y reflexionar sobre su sentido común científico. En esas condiciones, al dormir la razón, actuar es de manera impensada e irreflexiva: a tontas y locas, dice el sentido común. En otros casos, el sueño de la razón produce monstruos, como en el Holocausto: exterminio masivo de seres humanos realizado de manera “eficiente, económica y científica”; los nazis que la perpetraron soñaron en el mundo con “la pureza aria”. Sus sueños fueron horrendas pesadillas que aun hoy aterran.

La filosofía no es ajena a suscitar incidentes críticos. Teorías ofrecidas por las filosofías –sus maneras de explicar qué es la realidad y cómo conocerla, el sentido de la vida o qué es el ser humano, por ejemplo– llevan a enfrentamientos. Algunos educadores y educandos demandan conocer a través de sus sentidos, de su experiencia; se autodenominan “hombres prácticos que resuelven problemas” o, bien, los llaman pragmáticos. Otros se inclinan por valorar las teorías y, en consecuencia, que sean enseñadas; estos son descalificados con el mote “enciclopedistas”. A quienes valoran las teorías también los califican de idealistas. La filosofía no siempre ayuda a la *Sophía*. En ocasiones procrea monstruos: desafíos que defienden una filosofía y desaira otras.

Un enorme desafío docente está en reconocer las propias formas de valorar y de ser. Es imposible e indeseable considerarse sin identidad, sin algo que identifique. Es un reto porque, contradictoriamente, al mismo tiempo que se reconoce lo que da identidad, es necesario que sea puesto en duda, que sea criticado: valorando la identidad en sus contradicciones, ora dialógicas, ora dialécticas, temporales, *Phronéticas*, de la *Techné*, de la *Sophía*, espaciales, científicas, de sentido común, didácticas, o pedagógicas.

Los principios de identidad, dialéctica y dialógico mueven a pensar y reflexionar: la homeostasis, el relativo equilibrio docente y estudiantil, es sacudido por la irrupción de lo antagónico o diferente, el rayo que ilumina y obscurece: el incidente crítico. Edu-

car, comunicar, afectar, desafiar y confrontar lleva a equilibrios inestables, al gozo y la penuria de crear. Los procesos mentales superiores están involucrados en tales equilibrios-desequilibrios: se recrean.

Comentarios finales

Es una tarea extraordinaria transitar por los laberintos de educar, comunicar, afectar, desafiar, incidente crítico y confrontar. La didáctica de confrontar y convenir aquí mostrada tiende a unir lo disperso. Juega con la homeostasis, el rompimiento, la creación-recreación y la conservación. Se moviliza entre la crisis y el deseo de contribuir a otro estadio. Reconoce sus límites. Añora dar pistas didácticas para materializar la finalidad postulada por Gramsci: educar para humanizar acorde al ingeniero norteamericano, al sabio alemán, al político francés y al ingenioso y armonioso artista del Renacimiento italiano (Gramsci, 1981: 181). Algunos postulados que forman una red o racimo son:

La sensibilidad es afectada por signos y acciones. Estos –los conceptos– orillan a percibir, pensar y reflexionar sobre conductas estudiantiles. También son herramientas que permiten intervenir ante desafíos: prácticas educativas confrontativas y de convenir. Se es sensible al poseer experiencias y teorías y, sobre todo, al recrearlas en desafíos, al confrontarlas.

Confrontar los desafíos e incidentes críticos exige conocer y valorar las escuelas didácticas; ya sea para percibir, desafiar, confrontar y convenir.

La didáctica ofrece otros elementos del racimo: fines y medios, modelo, disciplina, interés del educando, alegría, programa educativo, intuir, imaginar, *Gestalt*, poder, conflicto, crítica, estructuras de transformación, zona de desarrollo próximo, palabra-pensar.

Confrontar y desafiar también demanda de *Phrónesis*, *Sophía* y *Techné*. Algunos de sus elementos son: espacio; tiempo; modos de pensar e intereses filosóficos y científicos; igualmente, sentido común y núcleos de buen sentido; identidad, dialógico, dialéctico; homeostasis, información y auto-eco-organización. Todos son componentes del racimo que aquí se conjunta.

Educación es una tarea traviesa. Exige imaginar, recrear, experimentar, teorizar y jugar. Aprender es una pequeña parte de esta noble tarea de humanizar. Los procesos mentales superiores –pensar y reflexionar– humanizan de manera más amplia y señera.

El sinnúmero de relaciones entre los elementos del racimo justifican la afirmación: educar, comunicar, afectar, desafiar, confrontar y convenir, es un cuento de nunca acabar. Este cuento cuenta en alguno de sus capítulos con la incertidumbre y el reconocimiento de la propia ignorancia: ¡Es magnífica la posibilidad de no ser siempre el mismo! De abrirse a lo ignoto, al propio tiempo que mantener y reproducir la esperanza de un mundo mejor que devendrá.

Con lo aquí escrito no se sugiere cerrar las puertas que conducen a dar la clase (escuela tradicional), ser un facilitador (escuela activa), operar programas de modificación conductual, desideologizar y emancipar (finalidad de la escuela crítica), mostrar imágenes (método intuitivo), crear y comprender estructuras de transformación o ampliar la zona de desarrollo próxima (métodos constructivistas). Confrontar se puede juzgar como una monserga. Aunque sea latoso también tiene sus méritos.

Un mérito de esta propuesta didáctica consiste en focalizar aquello que dificulta educar: el desafío estudiantil. Los actos educativos pueden ser los enaltecidos por las diversas tradiciones didácticas. Un sentido común educativo glorifica “centrar la educación en el aprendizaje de los chicos”. Aquí, modestamente, se llama la atención en aquellas formas de valorar y de actuar estudiantiles que conducen a lanzar desafíos a sus maestros: los incidentes críticos. Los hechos sociales, contruidos social e históricamente, encarnados por jóvenes, se expresan en desafíos al toparse con prácticas educativas que van en contra de sus formas de valorar. El desafío estudiantil es una pista para los educadores: algo acontece que resulta chocante a sus estudiantes.

Los desafíos estudiantil y docente, el incidente crítico y la confrontación se encadenan de manera compleja. No siguen el cartabón: sucede A pasa B, B da lugar a C, C es sucedido por D y, finalmente, de D deviene E. Los componentes didácticos de la confrontación no operan de forma lineal ni mecánica. No constituyen los pasos rígidos de una secuencia didáctica. Cada uno de

esos cuatro elementos son átomos: son la partícula más pequeña de prácticas educativas, al ser contenidas. Las prácticas educativas de las que aquí se trató fueron las de confrontación.

Al mismo tiempo que son partículas indivisibles, deben considerarse como redes de relaciones que les dan sentido: un átomo lo es porque es un sistema, formado por electrones, neutrones y protones. En otro nivel de análisis por partículas subatómicas. En uno más, son redes de relaciones. Los cuatro elementos son niveles de realidad: átomos, partículas más pequeñas, *quantum* y redes de relaciones.

Percibir el desafío estudiantil o docente implica: a) Sueños: apetencia de futuro. b) Valoración de teorías y conceptos: un pasado incorporado y valorado. c) Ser sensible a lo instantáneo: detener el tiempo por lo acontecido en breves momentos, cuando emerge el malestar estudiantil. d) Valorar y criticar al sistema de valores y prácticas estudiantiles y docentes con que se valora al desafío estudiantil. En el pasaje del primero al último, existen rechazos, resistencias, parálisis, miedo tedio. En ocasiones algo que se estimaba superado, regresa para reiniciar el ciclo: ¿Si sucedió realmente lo que digo que percibí?, por ejemplo.

El desafío estudiantil es, ahora se dice así, una área de oportunidad. Abre la posibilidad de innovar. No basta con desear cambiar. El desafío estudiantil es una base para la innovación de prácticas educativas. Responde a la abstracta pregunta ¿Qué modificar? La didáctica de la confrontación da pistas de cómo realizarlo: confrontando al considerar el racimo de signos y herramientas aquí conjuntado. Innovar es una tarea grata y peliaguda.

Educar, comunicar y afectar, al ser contenidos por el desafío estudiantil, demandan realizar procesos mentales superiores para llevarlos a cabo. Estos procesos son realizados por maestros y alumnos: educar, confrontar, pensar y reflexionar. Vivir tales acciones educativas los acercan a encarnar *Phrónesis*, *Sophía* y *Techne*, a la formación integral que se abre ante el embate de lo nuevo, lo viejo y al maravilloso y fugaz instante que deja vislumbrar al porvenir.

Referencias bibliográficas

- Althusser, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, México, Quinto Sol, s/f.
- Aristóteles. *Ética Nicomaquea. Política*, México, Porrúa, 1979.
- Bachelard, Gaston. *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI, 1981.
- Bachelard, Gaston. *La intuición del instante*, México, FCE, 2014.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann. *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- Bleger, José. *Psicología de la conducta*, Buenos Aires, Paidós, 1979.
- Bourdieu, Pierre. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1991.
- Bourdieu, Pierre. "Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza", en *Capital cultural, escuela y espacio social*, Isabel Jiménez (comp.) México, Siglo XXI, 2011.
- De Alba, Alicia. *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México, IISUE-UNAM, 2007.
- De la Garza, Enrique. *La metodología configuracionista para la investigación social*, en prensa, s/f.
- Devereux, George. *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, México, Siglo XXI, 1991.
- Dewey, John. *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós, 1989.
- Durkheim, Emilio. *Las reglas del método sociológico*, México, La Red de Jonás, 1989.
- Durkheim, Emilio. *Educación y sociología*, México, Colofón, 1993.
- Gramsci, Antonio. *La alternativa pedagógica*, Barcelona, Fontamara, 1981.
- Guajardo, Gonzalo. "Nuevas reflexiones sobre el viejo tema de la Didáctica", en *Revista Pistas Educativas*, México, Instituto Tecnológico de Celaya, 36, 1987, pp. 3-34.
- Habermas, Jürgen. "Interludio primero: acción social, actividad teleológica y comunicación", en Manuel Jiménez (Ed.), *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid, Taurus, 1989, pp. 315-432.

- Habermas, Jürgen. “Conocimiento e interés”, en Manuel Jiménez (Ed.), *Ciencia y técnica como ideología*, México, Rei, 1993, pp. 159-181.
- Heidegger, Martin. *¿Qué significa pensar?* Madrid, Trotta, 2008.
- Ibarra, Luis. “Sabiduría, diálogo y educación”, en *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, vol. 10, núm. 2, 2010, pp. 1-33. Disponible en <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10110/17961>
- Ibarra, Luis. “Educar, dialogar y pensar”, en *Revista Perfiles Educativos*, México, IISUE-UNAM, vol. XXXV, núm. 141, 2013, pp. 167-185. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n141/v35n141a11.pdf>
- Ibarra, Luis, María del Carmen Díaz y Sara Miriam González. “Formación docente e investigativa: metodología, métodos y técnicas”, en *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, 1, 2, 2014, pp. 39-52. Disponible en <http://journals.epistemopolis.org/index.php/edusuperior/article/view/1052>
- Ibarra, Luis. “Hegemonía: Simurg, intelectuales, cultura y educación”, en *Revista Culturales*, México, Universidad Autónoma de Baja California, vol. III, núm. 1, 2015, pp. 9-47. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-11912015000100001&script=sci_abstract
- Latapí, Pablo. “La desmesurada pretensión de educar”, en *Revista Proceso*, 1135, 1998, pp. 43-44.
- Lucci, Marco Antonio. “La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica. Profesorado”, en *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 10, núm. 2, 2006, pp. 1-11. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>
- Lyotard, Jean-François. *La posmodernidad (explicada a los niños)*, México, Gedisa, 1991.
- Morin, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1998.
- Mutis, Álvaro. *La Jornada semanal*. México, 27 de abril, 1997, p. 2.
- Parcerisa, Artur, Núria Giné y Anna Fóres. *La educación social. Una mirada didáctica. Relación, comunicación y secuencias educativas*, Barcelona, Grao, 2010.

- Piaget, Jean. *Psicología y pedagogía*, Barcelona, Biblioteca de Bolsillo, 2001.
- Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*, México, ESPASA, 2014.
- Rosas, Ricardo y Christian Sebastián. *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*, Buenos Aires, AIQUE, 2008.
- Rozado, Alejandro. “La noche de la civilización”, en *Revista Replicante*, vol. 3, núm.1, 2005, pp. 66-69.
- Santos, Boaventura de Sousa. *Una epistemología del sur*, México, Siglo XXI, 2009.
- Sardi, Valeria (Coord.). *Relatos inesperados: la escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras*, La Plata, Universidad Nacional de la Plata, 2013. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.349/pm.349.pdf>
- Schaff, Adam. *Historia y verdad*, México, Grijalbo, 1974.
- Skinner, Burrhus Frederick. *Tecnología de la enseñanza*, Barcelona, Labor, 1979.
- Snyders, George. *Pedagogía progresista*, Madrid, Marova-Fax, 1972.
- Steiner, George. *Fragmentos*, Madrid, Siruela, 2016.
- Vargas, Rosa. “La confrontación: una oportunidad para el desarrollo personal”, en *Revista Educación*, vol. 27, núm. 2. San Pedro Montes de Oca, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, 2003, pp. 79-86, Disponible en <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v27i2.3878>.
- Villoro, Luis. “El concepto de ideología en Marx y Engels”, en Mario Otero (Comp.). *Ideología y ciencias sociales*, 11-37, México, UNAM, 1979.
- Vigotsky, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica, 1978.
- Vygotsky Lev. *Pensamiento y lenguaje*, México, Quinto Sol, 2013.
- Weber, Max. *Economía y sociedad*, México, FCE, 1992.
- Zamora, José María. “*Sophía y Phrónesis*”, en Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, en *Revista Taula, quaderns de pensament*, Universitat de les Illes Balears, 2002, pp. 35-36.