

JULIO/  
DICIEMBRE  
2019

No.  
09



ISSN 2448-5659



# REVISTA PASAJES

UNAM

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



Red Internacional de Investigadores y Participantes  
sobre la Integración Educativa

Diseño: Frida Jiménez M. @fridajimn



**REVISTA PASAJES**  
RIIE - UIICSE - FESI - UNAM



**CUADERNOS DE SOFÍA**  
EDITORIAL

## CUERPO DIRECTIVO

### Directora

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

### Subdirectora

**Dra. Patricia Brogna**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

### Editores

**Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda**

*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**

*Universidad Popular Autónoma del Estado de  
Puebla, México*

### Enlace Internacional

**Drdo. Silvia Laura Vargas López**

*Universidad Autónoma del Estado de  
Morelos, México*

**Lic. Oscar Christian Escamilla Porras**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

### Cuerpo Asistente

#### Traductora: Inglés

**Lic. Paulinne Corthorn Escudero**

*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

#### Traductora: Portugués

**Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón**

*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

#### Diagramación / Documentación

**Lic. Carolina Cabezas Cáceres**

*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

#### Portada para este Número

**Yeshua Kaiser**

## COMITÉ EDITORIAL

**Mg. Emilia Adame Chávez**

*SEP Quintana Roo, México*

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**

*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo,  
Brasil*

**Dra. Patricia Brogna**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

**Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla**

*Universidad Mondragón-UCO, México*

**Dra. Gabriela Croda Borges**

*Universidad Popular Autónoma del Estado de  
Puebla, México*

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**

*Universidad Popular Autónoma del Estado de  
Puebla, México*

**Mg. Mabel Farfán**

*Universidad de Tolima, Colombia*

**Dra. Elizabeth Guglielmino**

*Universidad Nacional de la Patagonia,  
Argentina*

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

**Lic. Sandra Katz**

*Universidad Nacional de La Plata, Argentina*

**Dra. María Noel Míguez**

*Universidad de La República, Uruguay*

**Dr. Joan Jordi Montaner**

*Universitat de les Illes Balears, España*



**REVISTA PASAJES**  
RIIE - UIICSE - FESI - UNAM



**CUADERNOS DE SOFÍA**  
EDITORIAL

**Dra. Lyda Pérez Acevedo**

*Universidad Nacional de Colombia, Colombia*

**Dr. Juan Antonio Seda**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Mg. Claudia Peña Testa**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Mg. Silvia Laura Vargas López**

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México*

**Dr. Sebastía Verger Gelabert**

*Universitat de les Illes Balears, España*

#### **COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

**Dra. Valdelúcia Alves da Costa**

*Universidad Fluminense, Brasil*

**Mg. Araceli Bechara**

*Asesora Consultora Independiente, Argentina*

**Dr. Gildas Brégain**

*Université de Rennes 2, Francia*

**Dr. Nicola Coumo**

*Università degli Studi di Bologna, Italia*

**Mg. Alfredo Flores**

*METONIMIA Chiapas, México*

**Ph. D. Alice Imola**

*Università degli Studi di Bologna, Italia*

**Dr. Alfredo Jerusalinsky**

*Centro Dra. Lydia Coriat de Porto Alegre, Brasil*

**Mg. Juan David Lopera**

*Universidad de Antioquia, Colombia*

**Dr. Benjamía Mayer**

*Estudios 17, México*

**Dra. Lady Meléndez**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia, Costa Rica*

**Dr. Martial Meziani**

*INS HEA, Francia*

**Dr. Pedro Ortega**

*Universidad de Murcia, España*

**Lic. Wilson Rojas Arevalo**

*Independiente, Chile*

**Mg. Valeria Rey**

*Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile*

**Mg. Graciela Ricci**

*ADDEI, Argentina*

**Lic. Marcela Santos**

*Universidad de Casa Grande, Ecuador*

**Dr. Carlos Skliar**

*FLACSO, Argentina*

**Dr. Saulo Cesar paulino e Silva**

*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Norelly Soto**

*Universidad de Medellín, Colombia*

**Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez**

*Universidad de Los Lagos, Chile*



**REVISTA PASAJES**  
RIIE - UIICSE - FESI - UNAM



**CUADERNOS DE SOFÍA**  
EDITORIAL

## Indización

Revista Pasajes, se encuentra indizada en:





**REVISTA PASAJES**  
RIIE – UICSE – FESI - UNAM



**CUADERNOS DE SOFÍA**  
EDITORIAL

ISSN 2448-5659 – Publicación Semestral / Número 9 / Julio – Diciembre 2019 pp. 62-68

## **PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE LA EDUCACIÓN**

### **DISCURSIVE PRACTICES OF EDUCATION**

**Drdo. Heriberto Antonio García**

Universidad Veracruzana, México

heribertoagar@gmail.com

**Fecha de Recepción:** 13 de diciembre de 2018 – **Fecha de Aceptación:** 06 de septiembre 2019

#### **Resumen**

Este texto estudia al hecho educativo desde las raíces del pensamiento complejo de Morin, a la par de lo que Michel Foucault llama prácticas discursivas: un enfoque multidimensional que intenta analizar e interpretar al hecho educativo según las circunstancias. Además, tiene el propósito de explicar, no solo conceptualmente sino discursivamente, las relaciones y contradicciones entre diversas corrientes educativas (marxista, educación humanista, pedagogía crítica, conductismo y constructivismo), cómo estas pueden interactuar y dialogar desde la complejidad, según sus necesidades, obstáculos y riquezas para adoptar una enseñanza abierta independientemente de su tiempo y espacio.

#### **Palabras Claves**

Complejidad – Educación – Dialógico

#### **Abstract**

This text studies the educational fact from the roots of Morin's complex thought, along with what Michel Foucault calls discursive practices: a multidimensional approach that attempts to analyze and interpret the educational fact according to the circumstances. In addition, it has the purpose of explaining, not only conceptually but discursively, the relationships and contradictions between various educational currents (Marxist, humanist education, critical pedagogy, behaviorism and constructivism), how they can interact and dialogue from complexity, according to their needs, obstacles and riches to adopt an open teaching regardless of time and space.

#### **Keywords**

Complexity – Education – Dialogic

## Introducción

En el siguiente texto se recuperan algunos principios del pensamiento complejo de Edgar Morin, la intención es problematizar acerca de los efectos que producen algunas corrientes educativas en la enseñanza; en especial, cuando el docente adopta *miradas y enfoques* para enseñar un contenido curricular. Para tal fin, se han utilizado los principios de la *complejidad* vinculados con lo que Foucault llama *prácticas discursivas*: “un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada (...)” (Foucault, 2007, p.198). Las corrientes educativas funcionan como prácticas discursivas, ya que están determinadas históricamente por un discurso, que intenta analizar e interpretar, según las circunstancias, la narrativa educativa.

## Apuntes sobre la complejidad

Desde hace miles de años las sociedades principalmente occidentales, se han inscrito bajo una discursividad y saber logrando desde un paradigma epistemológico pensar su realidad histórica. En consecuencia, a lo largo del devenir de esas sociedades han surgido ciertas cegueras que “designa(n) las categorías fundamentales de la inteligibilidad y efectúa(n) el control de su empleo. Los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscritos culturalmente en ellos” (Morin, 1999, p. 8). De tal manera, que el individuo asume una forma *excluyente* no solo de pensar sino de vivir, en la que la ciencia, la técnica, la industria y el interés económico operan en la misma dirección. De aquí surge la necesidad de modificar la perspectiva histórica a partir de las reflexiones de Edgar Morin sobre el pensamiento complejo. Él plantea que el concepto de “complejidad” frecuentemente se asocia a los términos “complicado”, “caos” o “determinismo”, ya que su uso adquiere diversos significados según el campo experimental que se haga referencia; no obstante, la complejidad es un ente teórico que ha permitido replantear el vínculo entre el conocimiento, el entendimiento y las ciencias. De esta manera, la complejidad según Morin se *percibe*, no se define de manera parcial o total, queda abierta como “(...) el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que contribuyen a nuestro mundo fenoménico” (Morin, 2006, p. 54).

Así, la complejidad constituye una red de relaciones entre las partes y el todo, entre lo uno y lo múltiple, entre lo parcial y total, entre otros. De tal suerte que las relaciones entre conceptos —incluso contradictorios en algunos casos— posibilita explicar el conjunto y el subconjunto de un estado de cosas en el mundo fenoménico, esto es por medio de *macroconceptos* (Morin, 2006), es decir, “(...) asociar conceptos que se excluyen y se contradicen, pero que una vez críticamente asociados, producen una realidad lógica más interesante y comprensiva que por separado” (p. 72). Esta perspectiva permite un proceso que metodológicamente configura las ciencias, disciplinas y teorías, principalmente en el campo epistemológico. La *ruptura epistemológica* como la llama Dominique Lecourt (2007) expresa una forma de pensar y analizar las condiciones históricas de la ciencia desde un ángulo diferente. En ese sentido, el concepto de complejidad de Morin supone una *ruptura epistemológica*, ya que no solo le concierne a la óptica de la ciencia sino a la sociedad, la ética y la política, por tanto, corresponde a una epistemología en general. Así, la idea de Edgar Morin parece consistente en relación a ciertas categorías como “las partes y el todo”, ya que agrupa una lógica entre lo excluyente y lo incluyente.

Por lo antes señalado, la ruptura epistemológica no solo aplica para la ciencia abarca otros aspectos de manera que apela al principio sistémico u organizacional; lo que significa que:

(...) el todo es más que la suma de las partes. Ese más que son los fenómenos cualitativamente nuevos a los que denominamos emergencias. Éstas son efectos organizacionales, son producto de la disposición de las partes en el seno de la unidad sistémica. Por otro lado, si el todo es más que la suma de las partes. Ese menos son las cualidades que quedan restringidas e inhibidas por el efecto de la retroacción organizacional del todo sobre las partes. (Morin, 2006, p. 37-38)

Este principio sistémico u organizacional que caracteriza al pensamiento complejo resalta ciertas cualidades intrínsecas en el “más que” y “menos que” del todo y las partes; importantes para pensar la cooperación y coordinación de lo que Morin ha denominado *macroconceptos*. Además, cabe señalar, que en la relación de “las partes y el todo” y viceversa se encuentra el principio hologramático, esto significa que el todo está en las partes.

Por ejemplo, la democracia adquiere sentido en la medida en que la participación libre y soberana de los ciudadanos se manifiesta a través de la toma de decisiones, estas componen las “partes” que integran y aglutinan el “todo”, en otras palabras, la democracia como sistema político complejo. Así, “la democracia supone y alimenta la diversidad de los intereses así como la diversidad de las ideas. El respeto de la diversidad significa que la democracia no se puede identificar con la dictadura de la mayoría sobre las minorías” (Morin, 1999, p. 55).

También, el pensamiento complejo se caracteriza por su principio dialógico, donde los discursos, lógicas y paradigmas diferentes, se complementan y se excluyen; de tal suerte, que no es posible pensar y actuar bajo un solo tipo de racionalidad —como lo reveló en su momento la filosofía cartesiana—, más bien, se trata de percibir las lógicas que por naturaleza son antagónicas, contradictorias, pero que a su vez se complementan. Morin (2006) menciona dos tipos de mundializaciones donde aplica el principio dialógico; la primera, “(...) expresión de una mundialización materializada en el cuatrimotor, ciencia, técnica, industria e interés económico que optimiza sus componentes en provecho de una dinámica global” (pp. 117-118) y la segunda, “una mundialización que esboza una conciencia de pertenencia a una patria terrestre y que prepara una ciudadanía planetaria” (p. 118).

El principio dialógico de las dos mundializaciones consiste en que ninguna está encima de la otra y viceversa; son dos fenómenos que independientemente de su proceso, obedecen a direcciones opuestas y contradictorias, sin embargo, complementan ciertas necesidades y dificultades del ser humano complejo, ya que la materialización del progreso científico, económico y tecnológico; debe contrastar con la creación y sostenibilidad del mundo-planeta, donde la conciencia prevalece por la pertenencia a una patria-terrestre.

Por último, y no menos importante, se ubica el principio de autonomía/dependencia, qué según Edgar Morin “introduce la idea de proceso auto-eco-organizacional. (...) No hay posibilidad de autonomía sin múltiples dependencias. Nuestra autonomía como individuos no solo depende de la energía que captamos biológicamente del ecosistema sino de la información cultural” (Morin, 2006, p. 41). Lo que quiere decir

que la construcción de la autonomía, sin importar el discurso, el saber o la institución, se funda por medio de las múltiples dependencias; por ejemplo: los pueblos originarios por sí mismos han producido un tipo de saber, aunque estos se hayan definido a través de la historia por sus tradiciones, usos y costumbres, su autonomía depende de la ramificación de otras culturas, lenguas y mitologías, lo que equivale a que la autonomía siempre depende de otros factores o aspectos que no necesariamente resultan ser explícitos.

Finalmente, la noción de complejidad de Edgar Morin ayuda a explicar discursividades, paradigmas, ciencias y disciplinas, que en algunos casos, tratan de simplificar o excluir diversos elementos que enriquecen una visión sistémica. Estos apuntes sobre la complejidad, servirán para abordar las prácticas discursivas de la educación.

### **Prácticas discursivas en la educación**

Según Bourdieu “la educación debe privilegiar todas las enseñanzas que ofrezcan modos de pensar dotados de una validez y aplicabilidad general (...)” (2008, p. 132). No obstante, la enseñanza (en tanto transmisión de conocimientos y habilidades) supone un tipo de corriente educativa, lo que implica asumir un enfoque; lo cierto, es que cada época ha fijado un paradigma educativo de acuerdo con el devenir histórico del ser humano. Hoy en día prevalece en la educación el enfoque por competencias como el paradigma laborista y económico (Zabala, 2008; Echeverría, 2004), lo cual no es suficiente para las necesidades y retos que exige los diversos contextos educativos. Por eso es importante pensar y rediseñar, bajo el principio de autonomía/dependencia de Morin, esquemas pedagógicos (entendidos como metodologías y técnicas) para desarrollar en el aula procesos de retroalimentación propios de la enseñanza.

Los programas educativos aplicados en educación básica como Multimedia (2002), intentaban capacitar al estudiante para aprender bajo la tecnología de una forma básica, implícitamente las TIC (tecnologías de información y comunicación) empezaron a emerger, incluso desde antes, pero lo que llama la atención es cómo la enseñanza se adapta a un enfoque al que el estudiante debe ajustarse. En la actualidad, la tecnología educativa integra distintas vertientes y horizontes que se adhieren fácilmente al enfoque por competencias, pero aún con toda la “neo-tecnología educativa” en las escuelas sigue persistiendo un vacío no conceptual sino más bien *complejo* de pensar lo educativo.

Después del proceso de hominización (*homo sapiens*), se han desplegado y articulado diversas corrientes educativas como la pedagogía crítica, marxismo, conductismo, pedagogía libertaria, constructivismo, entre otras; cada una de ellas, implica “miradas distintas que intentarán explicar la realidad con nuevos lenguajes, novedosos conceptos, enfoques renovados” (López, 2001, p 11). Las miradas (o teorías) son sesgos incluso disciplinarios que comprenden la estructura de la realidad y el enfoque, quiere decir, la realidad refiere al hecho educativo mientras que el enfoque alude a cómo se representa el hecho educativo. Cabe destacar, que ninguna corriente es más o menos importante, lo que es relevante es que la enseñanza supone un tipo de mirada/enfoque y viceversa.

Es verdad que el docente en el aula, en algunas ocasiones, resulta ser en la enseñanza más conductista que constructivista o incluso crítico; la enseñanza no puede ser completamente pura, ya que son múltiples dependencias las que nos permiten construir autonomía en la enseñanza (Morin, 2006). Quiere decir, enseñar *desde* la



complejidad. Esto significa, enseñar desde diversas miradas o enfoques, de tal suerte que se produzca “(...) una realidad lógica más interesante y comprensiva que por separado” (p. 72). Por otro lado, independientemente de la corriente, la gran dificultad desde el punto de vista pedagógico oscila entre el concepto de educación que exige el tiempo que nos toca vivir, y los rezagos que en términos educativos se ha ido construyendo desde la Ilustración hasta el siglo XXI.

Debido a que cada mirada centra su atención en una característica, por ejemplo, en la Ilustración, J. Rousseau creía que la educación debía tener como fundamento la libertad, en relación a la capacidad pensar y ser, dejando de lado la opresión y el enorme imperio. El niño y el hombre son libres salvajemente por su misma naturaleza. En este caso, la visión de J. Rousseau fue una mirada ilustrada de la educación.

No obstante, si se contrasta la Ilustración con la época medieval desde una perspectiva educativa, habrá avances y rezagos, de tal suerte que, surge un *rebasamiento de miradas y enfoques*; ciertamente no es posible fijar una mirada o enfoque solo a través de la corriente educativa de “hoy”, debe emerger un principio dialógico, a saber, la comunicación entre lo antagónico y lo contradictorio. Por ejemplo, la enseñanza de la convivencia y los valores humanos desde la perspectiva de Montessori contribuye a sensibilizar la libertad y el valor, lo cual no excluye enseñar conocimientos y posturas políticamente quizás radicales de Marx y Engels, de que el ser humano se encuentra enajenado por ciertos procesos (economía) explícitos en la sociedad.

El “contraste” entre ambas miradas y enfoques posibilita básicamente el principio dialógico, como aquella asociación compleja que se caracteriza por la (complementaria/concurrente/antagónica); a pesar de ser contradictorias tanto la propuesta de Montessori y Marx-Engels, se asocian críticamente para generar un discurso más lógico y consistente. Por ello, debemos aspirar a que “una educación con vistas a una visión y reflexión compleja de la realidad colaboraría con los esfuerzos que tiene por objetivo la atenuación de la crueldad y la regeneración de la paz (Morin, 2006, p. 73).

Por otro lado, observamos que Freire (2005) utiliza algunos conceptos que encuentra discursivamente en la pedagogía del oprimido, se trata de la relación entre oprimido-opresor así como de la humanización-deshumanización; donde “el opresor solo se solidariza con los oprimidos cuando su gesto deja de ser un gesto ingenuo y sentimental de carácter individual, y pasa a ser un acto de amor hacia aquéllos; cuando, para él, los oprimidos dejan de ser una designación abstracta y devienen hombres concretos (...)” (p. 48). Aquí, Freire menciona que la relación entre el opresor y el oprimido se explica a través del principio dialógico; al final llega un momento en que se complementan, tal como lo menciona el mismo Freire arriba. Cabe mencionar, que este trabajo no es un tratamiento de las corrientes educativas sino un análisis de sus discursividades más destacadas. Las *prácticas discursivas* son “un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada (...)” (Foucault, 2007, p.198). En ese sentido, las corrientes educativas como el marxismo, conductismo, constructivismos entre otras *funcionan* como prácticas discursivas en la educación, ya que denotan enunciados, es decir, “(...) funciones que cruzan un dominio de estructuras y de unidades posibles y que las hace aparecer, con contenidos concretos, en el tiempo y en el espacio” (p. 145). De manera que, las corrientes educativas son enunciados que sistemáticamente forman objetos, prácticas y discursos que hablan de la educación.

De tal suerte que, cada corriente educativa construye una discursividad según la dispersión del hecho, el tiempo y el espacio, donde posibilita analizar en su extensión y corpus el lenguaje del hecho educativo. No se trata de un análisis lingüístico, lógico o proposicional, sino de la articulación de los enunciados que cada perspectiva asume mediante diferentes supuestos y trasfondos.

Por otro lado, *las prácticas discursivas* en la educación no deben aislarse sino vincularse como una red discursiva, de modo que sea posible asociar perspectivas y conocimientos aunque en tiempo y espacio sean distintos pero que críticamente se articulen para ser más interesantes. Cabe mencionar, que un fenómeno común que se despliega en las prácticas discursivas de la educación es la espiga.

La espiga es una fructificación de una inflorescencia; por ejemplo, el trigo se da en espiga y en frutas como la piña. La fructificación representa la diversidad de corrientes pedagógicas como modelos para pensar y comprender el hecho educativo, desde la ilustración hasta nuestros días. En contraste, su inflorescencia se origina en *el rebasamiento de miradas y enfoques*, de tal manera que, ninguna teoría está por encima de la otra. Esto significa que la enseñanza debe destacar ciertas cualidades intrínsecas en el “más que” y “menos que”; lo que equivale a pensar que el conductismo no es “más que” el constructivismo; tampoco es “menos que” el conductismo.

## Conclusiones

En este trabajo se han esbozado una serie de reflexiones sobre la complejidad y en especial se ha tratado de realizar una aproximación sobre las prácticas discursivas en la educación. Así, el análisis multidimensional surge a partir de inclusión de las diversas corrientes educativas, en donde se destaca que cada visión o sesgo es una contribución para narrar el hecho educativo. Las prácticas discursivas y la complejidad, en su conjunto, representan un enfoque o ente teórico que sirve para “asociar conceptos que se excluyen y se contradicen, pero que una vez críticamente asociados, producen una realidad lógica más interesante y comprensiva que por separado” (Morin, 2006, p. 72).

Por ello, concluyo que las prácticas discursivas en la educación *funcionan* como enunciados para repensar de modo sistemático, las inflexiones y lenguajes que subyacen en la educación. Lo que contribuye a que “las prácticas y las organizaciones educativas solamente podrán transformarse si se transforma la cultura educativa, es decir, si van cambiando progresivamente los significados y valores que condicionan los modos concretos de vivir la educación” (López, 2009, p. 433).

## Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (2008), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México: Siglo XXI.

Echeverría, M. (2004), *¿Valores o competencias? dos enfoques formativos en la práctica pedagógica*, Informe área de educación No. 10. Universidad Santo Tomás Santiago de Chile: Elementos constitutivos. Disponible en: <http://www.ur.mx/ur2k/constitutivos.htm>

Foucault, M. (2007), *La arqueología del saber*, México: Siglo XXI.

Freire, P. (2005), *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.

López, M. (2001), "Corrientes educativas contemporáneas: las miradas y su fuente". En *Renglones, revista del ITESO*, núm.50. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.

López, M. (2009), *Educación humanista*, Tomo I, México: Gernika.

Lecourt, D. (2007), *Para una crítica de la epistemología*, México: Siglo XXI.

Morin, E. (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Francia: UNESCO.

Morin, E. (2006), *Educación en la era planetaria*, Barcelona. España: Gedisa.

Zabala, A., y Laia, A. Arnau. (2008), *11 ideas clave cómo aprender y enseñar competencias*, España: Grao.

**Para Citar este Artículo:**

Antonio García, Heriberto. Prácticas discursivas de la educación. Revista Pasajes num. 9 (2019): 62-68.

# REVISTA PASAJES

## RIIE – UIICSE – FESI - UNAM

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Pasajes**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Pasajes**.