

DE LA PRÁCTICA DOCENTE A LA PRÁCTICA EDUCATIVA. UNA PERSPECTIVA ÉTICO-ESTÉTICA

ALEJANDRA FERREIRO PÉREZ

Durante varios años he trabajado en el estudio de la práctica educativa dancística profesional, lo cual me llevó a identificar las acciones ritualizadas¹ de los maestros en las cuales expresan su saber experiencial, recuperan creativamente los saberes de la tradición educativo-dancística y crean nuevas estrategias para resolver los problemas únicos e irrepetibles de cada grupo y situación educativa.

Para lograrlo, en primer término, fue necesario repensar las características de una práctica docente que pudiera ser calificada de educativa. De ahí que definiera la práctica como una *trama compleja de acciones orientadas normativamente*, en la que interactúan simultáneamente una pesada carga habitual, dada primordialmente por la tradición, y un incesante proceso de transformación que emerge de la experiencia, es decir, de su actualización en el aquí y ahora, porque, afectadas por el presente,² las

¹ Para pensar el proceso de ritualización de las acciones utilicé la red categorial y conceptual del antropólogo escocés Víctor Turner, en particular la noción de ritual, que en sus últimos escritos definió como una actuación (*performance*) que comprende una compleja secuencia de actos orientados simbólicamente y puede producir una gran cantidad de transformaciones sociales y revelar clasificaciones, categorías y contradicciones en el proceso cultural [*On the Edge of the Bush. Anthropology as Experience*, Arizona, The University of Arizona Press, 1985, p. 180]. De ahí que considere que una acción ritualizada es todo aquel comportamiento del maestro orientado simbólicamente y cuya intención es lograr que los estudiantes se apropien de la disciplina y la técnica dancística, pero de un modo en el que la necesaria reiteración de los movimientos apunte al descubrimiento de nuevas formas de experimentar y habitar el cuerpo.

² Según Charles S. Peirce, el presente es “ese estado naciente [Nascent] entre lo Determinado y lo Indeterminado” (*cfr.* Raymundo Mier, “Tiempo, incertidumbre y afección. Apuntes sobre las concepciones del tiempo en Ch. S. Peirce”, en Ingrid Geist (editora), *La inscripción del tiempo en los textos*, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Tópicos del Seminario, 2000, p. 138), de

acciones se impregnan de una energía capaz de destruir los hábitos pasados y de fundar un nuevo régimen de normatividad. Lo anterior, considerando que en toda práctica cultural —y la educativa lo es— los elementos instituidos dialogan continuamente con los que surgen de la apertura de los sujetos ante el flujo interminable de los signos que supone la vida misma. Los signos —afirma Peirce— poseen una peculiar capacidad para afectar a la conciencia, para conmoverla; de donde surge la posibilidad de que los hábitos sean quebrantados por el aquí y ahora, es decir, por la experiencia, la que este autor entiende como: “la conciencia de la acción de una nueva sensación al momento de destruir una sensación más antigua”,³ acentuando así la perenne destrucción de los hábitos frente al acaecimiento de nuevas experiencias.⁴ Las prácticas son entonces fuerzas que actúan tanto a favor de la continuidad como del cambio social. De ahí que, el concepto de práctica propuesto entrañe la convergencia simultánea de una dimensión habitual y de una dimensión experiencial, que posibilita la construcción de nuevas matrices de hábitos, por lo que se constituye en un *performance* ritual.⁵

manera que implica un intervalo en el que lo determinado cede su sitio a lo indeterminado, suceso que constituye —como subraya Mier— el estatuto mismo de la creación. Así al actualizar nuestros hábitos en el aquí y ahora, es decir, en el presente, existe la posibilidad, “el chance” de crear nuevas formas de acción, lo que enfatiza la importancia de la acción como posibilitadora del cambio, en este caso del cambio educativo.

³ Charles S. Peirce, *cfr.* Raymundo Mier, *op. cit.*, p. 136

⁴ La noción de experiencia propuesta implica la construcción de relieves en el mundo, lo que supondría una fuerza de discriminación y selección de la conciencia ante el flujo infinito de signos que se le presentan. Esto quiere decir que no todo signo afecta a la conciencia, sino aquél capaz de articularse con otros signos, con otras sensaciones para producir una significación que perturbe al individuo, que lo conmueva. Y son estos signos duraderos los que al conjugarse dan lugar a los hábitos.

⁵ Turner plantea la necesidad de que una experiencia se entrelace con la actuación (*performance*) para que ahí tenga lugar una metamorfosis y de ese proceso emerja el significado. Una experiencia estará incompleta a menos que uno de sus momentos sea actuado, lo que entraña un acto de retrospección creativa en el cual el “significado” es atribuido a los eventos y partes de la experiencia vivida —aún si el significado es que no exista significado. En este sentido, la experiencia es al mismo tiempo vivir a través de y pensar en el pasado. Pero, también es desear en prospectiva, establecer metas y modelos para

Y la califico de educativa para subrayar el propósito de transmitir a las generaciones jóvenes un conjunto de ideas, sentimientos y hábitos de un grupo social que favorecen su continuidad, así como el de promover un proceso de autoconstrucción del individuo que potencie su capacidad de acción,⁶ amplíe su horizonte significativo⁷ y le permita constituirse en un individuo libre y autónomo, lo que supone la habilidad y

experiencias futuras en las cuales los errores pasados sean evitados o eliminados, con lo cual, Turner sugiere que la actuación se convierte en el detonador para la configuración de una nueva estructura experiencial. Así, las acciones ritualizadas articulan presente, pasado y futuro, al tiempo que construyen el puente entre un sentimiento de identidad colectiva y una profunda relación interior del sujeto consigo mismo.

⁶ Considero que todo proceso educativo entraña la orientación de los deseos del estudiante, como sugiere Spinoza, a perseverar en la vida y abrir la capacidad de ser afectado, lo que supone “un esfuerzo por experimentar alegría, aumentar la potencia de acción, imaginar y encontrar lo que es causa de alegría” (Gilles Deleuze, *Spinoza: filosofía práctica*, Barcelona, Tusquets, 2001, p. 123), y también coraje para evitar la tristeza, conjurar y destruir todas sus causas. Si los deseos se dirigen hacia la vida, se desea ser afectado y entrar en conexión con los objetos que acrecientan la capacidad de actuar, no con aquellos que la disminuyen; se vuelven deseables los objetos del mundo de los que sobrevienen afectos-sentimientos que vinculan al sujeto con la vida, los que para Spinoza son la alegría y todas las pasiones alegres. Esta idea resuena también con la de Freire que señala que “educar exige alegría y esperanza” (Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, segunda edición, México, Siglo XXI, 1998, p. 70).

⁷ Aquí recupero la diferencia que hace Dewey entre una experiencia auténticamente educativa y una rutinaria, pues para este filósofo, aunque la rutina, la acción automática, pueda aumentar la habilidad para hacer algo y en este sentido tener un efecto educativo, si no conduce a nuevas percepciones y conexiones, “limita más que amplía el horizonte significativo” (John Dewey, *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1995, p. 75). De ahí que se diferencie entre procesos de instrucción, en los que se desarrollan habilidades mecánicas que no favorecen la conexión con otras experiencias, y educativos, en los que se pretende que los sujetos amplíen sus capacidades y expectativas. En esta misma línea argumentativa subrayo la enorme distancia que existe en la educación dancística profesional entre: (a) una práctica docente que se reduce a la modelación del cuerpo y olvida que la técnica es medio y no fin, por lo que rutiniza, robotiza, automatiza el cuerpo del futuro bailarín y, aunque incrementa sus habilidades corporales, finalmente limita su capacidad expresiva; y (b) una práctica educativa enfocada en la formación de un intérprete que busca transformar el entrenamiento en una incesante experimentación del cuerpo en movimiento, para impulsar al alumno a lograr una continua sensación de habitar el cuerpo propio.

sensibilidad del educador para crear las condiciones en que se produzcan experiencias significativas que conecten al individuo con el mundo y la vida.

A partir de esta noción de práctica educativa y de las derivaciones epistemológicas de la noción turneriana de ritual, replanteé algunas de las características que estudiosos como Carr, Kemmis, Gimeno Sacristán, Elliot, entre otros, habían definido. Coincido con ellos en que los docentes no sólo utilizan reiterativamente un conjunto de rutinas derivadas de la tradición escolar, sino que, ante las situaciones problemáticas e inciertas que ocurren en cada grupo y situación educativas, responden creativamente a esos desafíos y transforman continuamente la tradición. De ahí que planteara como primera característica de la práctica educativa la capacidad para articular reiteración y creación simultáneamente. En segundo lugar, y para comprender los valores que orientan las acciones tanto reiterativas como creativas de los maestros, introduje en el análisis el impacto de la experiencia estética en el proceso educativo, lo que me llevó a considerar la práctica educativa como una actividad orientada no sólo por una ética, sino también por una estética. Por último, al reconocer que la función del maestro no es inocente: que no hay neutralidad cuando articula la experiencia del estudiante,⁸ y que su práctica educativa la construye siempre con un sentido y significación política,⁹ consideré como tercera característica la de constituirse en una actividad política en la que no sólo se reflexiona en torno a la lógica del poder que la estructura, sino que también detona una voluntad de resistencia en los estudiantes.¹⁰

⁸ Peter McLaren, *La vida en las aulas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI, 1984, p. 286.

⁹ Stephen Kemmis, “La teoría de la práctica educativa”, Prólogo en Carr, W., *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata, 1996., p. 24.

¹⁰ El poder, desde la perspectiva de Mier, es la posición que ocupa un sujeto en la confrontación de valores diferenciados que luchan por el predominio de la fuerza normativa de unos por encima de los otros. Este ejercicio de poder no se relaciona con la fuerza objetiva de las estructuras —que se aplica por igual a todos los sujetos— sino con las acciones concretas, en términos de valores, que entran en juego en

En este trabajo sólo abundaré en la segunda característica, porque considero es la menos estudiada y por tanto no considerada su fuerza didáctica.

La práctica educativa es concebida por algunos autores como una actividad esencialmente ética, cuyo sentido y significación es construido histórica y socialmente.¹¹ Argumentan que en la práctica educativa no hay acciones indiferentes, en tanto que es una actividad regida por valores educativos y no por la obtención de objetivos extrínsecos propia de las actividades técnico-instrumentales.¹² En consecuencia, “la práctica no se contempla como un proceso instrumental orientado por fines educativos prefijados, sino como una actividad fluida en la que tanto la elección de

las interacciones en las que se plantea una heteronomía entre los campos normativos. El poder no es sólo un acto, sino un proceso durante el cual se engendra una experiencia peculiar: la *experiencia de poder*, que puede darse como un ejercicio de imposición de normas y valores a otro, o como un ejercicio de lo que Mier denomina “voluntad de resistencia”, la que no concibe como un contrapoder, sino “como una preservación de la capacidad afirmativa de la fuerza de creación, de la capacidad de exceder siempre los horizontes aparentemente inalterables y neutros de lo decible, lo imaginable” (Raymundo Mier, “Apuntes para una reflexión sobre comunicación y política”, en *Versión, Estudios de Comunicación y Política*, núm. 10, México, UAM-X, octubre 2000, p. 84). La *experiencia de poder* entraña la posibilidad de elegir el campo normativo y de valores al que se desea pertenecer, lo cual implica la producción de tácticas que enfrenen las estrategias del poder. En este sentido, la *experiencia del poder* supone también el ejercicio de la libertad.

¹¹ Véase John Elliot, *La investigación-acción en la educación*, Madrid, Morata, 1990; J. Gimeno Sacristán, y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992; Stephen Kemmis, “Prólogo”, en Wilfred Carr, *op. cit.*, pp. 17-38; Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, segunda edición, México, Siglo XXI, 1998. En especial en este texto Freire plantea una visión muy convergente con la que aquí se propone.

¹² Wilfred Carr, al investigar la génesis del concepto práctica, subraya la diferencia entre *praxis* y *poiesis*, que pueden traducirse como “hacer algo” y “construir algo”. La *poiesis*, como acción material, tiene como finalidad producir un objeto o artefacto, y se rige por *techne* (conocimiento técnico dirigido por reglas). La *praxis* es una acción dirigida al logro de un fin o “bien” moralmente valioso, pues la práctica no es neutral, aunque el bien que persigue no se materializa sólo se hace; por ello, es una forma “acción inmaterial”, porque su “fin sólo puede realizarse a través de la acción y sólo puede existir en la acción misma.” La *praxis* difiere de *poiesis* porque sus fines no pueden especificarse con anticipación a la práctica, es decir, “el discernimiento del ‘bien’ que constituye su fin es inseparable del discernimiento de su modo de expresión. La práctica es, por tanto, lo que nosotros llamaríamos una acción moralmente informada o moralmente comprometida”. [*Op. cit.*, pp. 95-96.]

medios como de fines se rige por valores y criterios inmanentes al mismo proceso educativo: criterios que sirven para distinguir la práctica educativa de la que no lo es, y la buena práctica educativa de la indiferente o de la mala”.¹³ Por su parte, Elliot señala que una actividad no se puede calificar de educativa por los resultados observables extrínsecos, sino por los valores y principios (cualidades intrínsecas) que se manifiestan en las formas de realizar las acciones. Así concebida, la práctica educativa implica un continuo proceso de toma de decisiones en un horizonte ético.

Concuerdo con estos autores en que la actividad educativa es esencialmente ética, pero pienso con Paulo Freire que “educar exige estética y ética”.¹⁴ Por ello, me propongo argumentar que cuando la práctica educativa está orientada por un principio ético, su resultado tenderá al placer estético, pues no sólo está orientada por valores que preexisten sino que supone su creación. Los griegos apuntaron esta posibilidad al identificar la buena conducta con la que tiene proporción, gracia y armonía; “el kalon-agathon es un ejemplo claro de la cualidad estética característica en la acción moral”.¹⁵

Para desarrollar esta idea consideraré, en primer lugar, la apreciación de Hermann Broch sobre el problema del valor que define en términos de la vida: todo lo que es digno de ser considerado valioso, apunta a la eliminación y superación de la muerte, pues ésta, como antítesis de la vida, representa la carencia de valor.¹⁶ Un valor, afirma Broch, surge bajo el imperio de la actividad, emana de las acciones que

¹³ Wilfred Carr, *op. cit.*, p. 73.

¹⁴ Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI, 1998, p. 34.

¹⁵ John Dewey, *El arte como experiencia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1949, p. 37.

¹⁶ Hermann Broch, *Poesía e investigación*, Barcelona, Barral Editores, 1974, p. 392. Paradójicamente, la aprehensión del concepto de valor se realiza desde el polo negativo, desde su ausencia, es decir, tomando la muerte como referencia. Esta forma de aproximación a la problemática ayudaría a comprender la tendencia de las sociedades históricas a considerar su sistema de valores como un absoluto, y a todo sistema que lo contradiga, como una amenaza, ya que en ello ponen en juego su vida, su subsistencia.

pretenden conjurar algún desenlace fatal; de ahí que toda actividad valorativa apunte a la creación de valores: creación de vida. Mejor, toda actividad surgida del impulso a la vida está dirigida a la formación de algo, a la producción de resultados que serán valorados en términos no sólo éticos, sino también estéticos, puesto que las formas que se derivan son apreciadas no sólo como buenas, sino también como bellas.¹⁷ En este sentido, todo acto orientado a la realización de un buen trabajo (a la excelencia y la perfección) está sometido a la exigencia de agregar algo más a la buena forma que se produce; por ello es posible afirmar que comportamiento ético y comportamiento estético se encuentran en una relación dialógica.

Si los valores que dirigen cualquier acción tienen un doble aspecto dinámico (valoración ética y resultado estético), entonces los que guían la práctica educativa también poseen esta condición. Si, además, la práctica educativa está orientada normativamente a la producción de experiencias educativas, lo que implica la realización de un conjunto de acciones reguladas por una ética específica, el proceso y su cristalización devendrán, respectivamente, en experiencia estética y en creación de un valor, de una estructura de experiencia, de una significación. Es decir, un trabajo educativo bien hecho (orientado éticamente) que llega a su culminación, involucra una experiencia estética cuya expresión se mostrará, por un lado, en las creaciones metodológicas, didácticas, etc., del educador y, por otro, en las modificaciones de la geografía cognitiva, emocional y corporal del alumno.

Por otro lado, Broch plantea que esta característica del valor se produce en todos los sistemas de valores, particularmente en los valores artísticos, ya que en la cúspide del sistema de valores del arte se sitúa un principio ético: trabaja bien para que

¹⁷ Para referirme a lo estético utilizo únicamente el binomio bello-feo, para facilitar la comprensión; sin embargo, estoy consciente de que, a diferencia del binomio bueno-malo, la categoría estética no se reduce a esta oposición, sino que incluye otras categorías, como sublime, trágico, grotesco, etc.

se produzca la buena forma. El valor estético brota de un principio ético. De ahí que, cuando el orden se invierte, cuando sólo importa la producción de formas bellas, aparece el *kitsch*, que se reduce a la imitación de formas, pues al no ser capaz de atrapar el espíritu de la época, sólo copia los elementos de la realidad. Por ello, Broch afirma categóricamente: el mal en el arte es la imitación; aseveración que llevada al terreno educativo, y vinculada con la idea de un educador-artista que guía su actividad por un principio ético, permite señalar que el mal en los educadores sería la imitación, la repetición de fórmulas, la actividad mecánica y sin sentido. De donde se puede concluir que la práctica educativa que no se abre al impulso de la vida, a la creación, es una actividad sin ética.¹⁸

Estas ideas resuenan significativamente en las afirmaciones de Dewey de que toda experiencia real entraña una dimensión estética. Para este filósofo, una multiplicidad de nuestras experiencias es insignificante, no deja huella, debido a la distracción y dispersión con las que son vividas; para que una experiencia sea auténtica, los elementos que se experimentan se tienen que mover en una misma dirección hasta llegar a su cumplimiento, lo que apunta a la constitución de una unidad cuya cualidad estética es intrínseca. Incluso las experiencias de pensamiento poseen una cualidad estética y sólo difieren de las que son reconocidas comúnmente como estéticas en su materia,¹⁹ de manera que todo proceso que llega a su culminación y logra integrar una unidad peculiar posee esta cualidad. Bien se puede afirmar entonces que, para constituirse como tal, la experiencia educativa debe estar saturada estéticamente. Ahora

¹⁸ No obstante, Broch reconoce que los objetos creados por imitación pueden poseer cierta belleza, pero ésta siempre será superficial, engañará a los sentidos y generará experiencias fútiles, triviales, que desaparecen sin dejar huella en el alma.

¹⁹ Véase John Dewey, *El arte como experiencia,...*, *op. cit.*, pp. 34-52. Dewey piensa “lo estético” como “el desarrollo intenso y clarificado de los rasgos que pertenecen a toda experiencia completa y normal”. [*Ibid.*, p. 43.]

bien, aunque toda experiencia real posea una cualidad estética, para calificarla de educativa no basta con que sea agradable a los sentidos es necesario que las actitudes que resulten de ella preparen al alumno para experiencias futuras. Es decir, cuando el proceso educativo apuesta a la producción de experiencias meramente sugerentes para los sentidos sin evaluar las posibles consecuencias en la formación de las actitudes de los alumnos, éstas pueden constituirse en experiencias antieducativas, porque se corre el riesgo de formar hábitos de pensamiento y acción que perturben o detengan el proceso experimental de un tipo particular de conocimientos. En este caso, el educador ha invertido el proceso: su acción, encauzada sólo por el polo estético, se convierte en una acción *kitsch*, una acción orientada sólo al placer y la distracción sin considerar el trabajo bien hecho, la creación de un valor. A partir de lo anterior, una acción educativa se reconoce como tal cuando respeta el orden de realización: un origen ético y un desenlace estético. Con esta aseveración de ninguna manera rechazo la necesidad de que el proceso de aprendizaje sea agradable y placentero, únicamente subrayo el riesgo de confundir las actividades atractivas y entretenidas con las educativas. De ahí la insistencia en el orden en la generación de las actividades y tareas educativas: primero una orientación ética y como consecuencia necesaria, el disfrute estético.

Matizo un poco más estas reflexiones con algunas ideas derivadas de la ética de Baruch de Spinoza. Para este filósofo, lo bueno y lo malo no son conceptos relacionados con las ideas abstractas de Bien y Mal, sino los enraíza en el género de las experiencias vividas: buenas son las experiencias productoras de alegría y malas, las que conducen a la tristeza. Esta consecuencia se relaciona con la calidad de la *interacción* de un individuo con los objetos del mundo: si logra componerse o no con esos objetos; es decir, en el momento en que un cuerpo o idea se encuentra con otro distinto, puede suceder que haya una composición (unidad) y se forme un todo más

poderoso, o bien que uno de ellos descomponga al otro y destruya la cohesión entre sus partes. Cuando hay composición se experimenta alegría y se potencia la capacidad de vivir y actuar; por el contrario, cuando hay fractura aparece la tristeza, sentimiento que amenaza la coherencia de quien la vive y disminuye su capacidad de acción. En suma, lo bueno se genera cuando en los encuentros hay composición y ésta se vuelve una potencia de acción mayor; lo malo surge cuando el encuentro quiebra la unidad del cuerpo y, aunque después logre otro tipo de composición con las partes, actúa como el veneno en la sangre. Como Deleuze subraya, además de un primer sentido objetivo, relativo y parcial, relacionado con lo que conviene o no a nuestra naturaleza, según Spinoza, bueno y malo tienen un segundo sentido, subjetivo y modal, que califica dos modos de existir del hombre: bueno es el hombre que se esfuerza por organizar encuentros que aumentan su potencia de acción; malo, esclavo, débil o insensato es quien se conforma con sufrir los efectos de un encuentro negativo, lo que producirá una tendencia hacia ese tipo de encuentros y lo alejará cada vez más de la posibilidad de encontrarse consigo mismo. En concordancia con estas reflexiones, Spinoza insiste en que la Ética, entendida como “una tipología de los modos inmanentes de existencia”, debe reemplazar a la Moral, referida siempre a valores trascendentes.²⁰

La de Spinoza es, según Deleuze, una filosofía de la vida, pues denuncia todo lo que separa al hombre de la vida: los valores que nublan el pensamiento, los conocimientos que entorpecen la capacidad de actuar y a los hombres de pasiones tristes (esclavos), a quienes se sirven de estas pasiones (tiranos) y a quienes entristece la condición humana (sacerdotes). Para él sólo la alegría vale, de ahí la necesidad de sustentar la vida en una ética de la alegría.²¹

²⁰ Gilles Deleuze, *op. cit.*, p. 34.

²¹ *Ibid.*, p. 39.

Según las ideas de Spinoza, la práctica educativa será ética en la medida en que apunte a la vida: organice encuentros de los que surja una composición que fortalezca la capacidad de acción (alegría) de los estudiantes y los aleje de todo cuerpo, objeto o idea que los lleve a la tristeza; es decir, cuando colabore en el proceso de formar hombres libres, lo que entraña una renuncia a la tiranía y al sacerdocio.

Resumiendo lo dicho hasta el momento, una práctica educativa orientada éticamente (al incremento de la capacidad de acción y vida de los estudiantes) puede generar un disfrute estético (placer que se convierte en alegría), que forma hábitos de actuar y pensar, y deseos que apuntan a la continua experimentación, al constante desarrollo de los estudiantes. En este sentido, todo maestro cuya aspiración apunte a que su práctica sea educativa debe abandonar su posición de mero reproductor y orientar su producción didáctica y metodológica por valores ético-estéticos. De este modo, el educador se convierte en un artista que prepara el terreno y ofrece oportunidades para que emerjan las experiencias educativas, las que siempre estarán saturadas de alguna emoción, de alguna experiencia estética.

De este modo, en la formación de profesionales de la danza, se reconoce la dimensión ético-estética de la práctica educativa cuando el docente busca que el proceso disciplinario que orienta apunte a la modelación y al gozo simultáneamente: cuando el alumno logra habitar su cuerpo y disfrutar del placer de su cuerpo en movimiento.