

Resonancias y paradojas de la Educación: notas para hablar en nombre de ella

José Alberto YUNI* y Claudio Ariel URBANO**



Detalle "Nacimiento de un asteroide",
collagraph. Marta Arangoa

Resumen

En este trabajo se plantean un conjunto de notas que pretenden dialogar con algunas de las cuestiones que dejan abiertas los autores del Manifiesto. Nuestro recorrido reflexivo parte de considerar que la demanda que formulan Biesta y Säfström implica retomar un modo de interrogación que aborda la ontología de la educación como una cuestión nodal para la teoría y la investigación educativa. Nuestra propuesta se centra en indagar las tensiones que produce abordar los significantes de la educación desde otro registro epistémico. Apoyándonos en la episteme de las Ciencias Humanas, se despliegan tópicos que apuntan a sustentar la idea de que la educación tiene su morada en el campo cultural y que adquiere sentido en tanto a través de ella se genera y produce el proceso de humanización. Hablar en nombre de la educación de modo educativo requiere superar el binarismo para habilitar un pensar en términos paradójales y complejos.

Palabras clave: educación; episteme; ontología; pensamiento paradójal; semiosis

Resonances and paradoxes of education. Notes to speak on its behalf

Abstract

In this work a set of notes that aim to dialogue with some of the questions left by the authors of the Manifesto are presented. Our reflective journey starts from considering that the demand formulated by Biesta and Säfström implies returning to a questioning mode that addresses the ontology of education as a nodal issue for educational theory and research. Our proposal focuses on investigating the tensions produced by addressing the signifiers of education from another epistemic record. Based on the episteme of the Human Sciences, topics that support the idea that education has its place in the cultural field are developed and that it acquires meaning as it generates and produces the process of humanization. Speaking in the name of education in an educational way requires overcoming binarism to enable thinking in paradoxical and complex terms.

Keywords: education; episteme; ontology; paradoxical thinking; semiosis

Introducción

El breve texto que en el año 2010 Biesta y Säfström publicaron bajo el título Manifiesto por la educación, nos convoca a reflexionar sobre los sentidos de la educación. Su planteamiento retoma, a nuestro entender, la interrogación sobre la ontología de la educación. Su requerimiento de hablar en nombre de la educación de modo educativo, implica primeramente dilucidar qué es lo educativo, para luego poder decir algo acerca de ella en su nombre.

* Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Investigador Principal de CONICET. Profesor Titular del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la UNVM. Lugar de trabajo: CITCA-CONICET. Catamarca, Argentina | joseyuni@gmail.com

** Doctor en Ciencias Humanas, Mención Educación. Investigador Adjunto de CONICET. Profesor Titular del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la UNVM. Lugar de trabajo: CITCA-CONICET. Catamarca, Argentina | claurbana@hotmail.com

Desde nuestra perspectiva es difícil hablar en nombre de la educación, porque las ideas que desarrollamos a continuación quizás sean el modo en que ella habla a través nuestro. En todo caso los lectores podrán advertir cómo somos hablados en nuestro discurso por el sentipensar educativo que nos habita como educadores y desde el cual asumimos un compromiso vital con la educación.

En los siguientes apartados desplegamos una serie de ideas que consideramos pueden servir como aportes para abordar algunas cuestiones ontológicas de la educación. Esas ideas pretenden ser respuestas a los enigmas cognitivos que los autores nos plantean como desafíos, aunque justo es decirlo, varias de esas ideas encallan en nuevas preguntas que quedan por seguir escrudiñando.

Baluceos de/para un pensar la educación

Ser interpelados para hablar en nombre de la educación, preguntándonos qué torna a la educación educativa y cuánta educación es aún posible en nuestras instituciones educativas, resulta un auténtico desafío para quienes cotidianamente transitamos la vida hablando, escribiendo y sintiendo que nuestra vida está inextricablemente ligada a ella. La pretensión de intentar hablar en nombre de la educación se convierte en un acto del sentipensar, un ejercicio en el que la pasión y la razón confluyen, se intersectan y se ordenan de modos singulares, delineando una topografía de significantes que configura nuestra propia identidad como educadores. Por ello, esta interpelación implica volver sobre nosotros mismos, nuestras creencias, nuestros saberes y detenernos en nuestros discursos, en el tejido de las palabras con las cuáles nuestra habla sale al encuentro de la comprensión y la significación de los otros.

Se trata de volver sobre las palabras que usamos cotidianamente para decir la educación, describirla y explicarla, yendo más allá de la aparente transparencia y certidumbre que el canon académico suele afirmar como propio de su autoridad para nombrar el mundo. Pero aquí se nos invita a un volver-otro sobre las palabras; un volver para desenredar las marañas de sentidos que ellas portan y, para ello, paradójicamente disponemos sólo de aquellas palabras que la educación nos proveyó para poder

simbolizar, nominar, significar y transmitir las para que otros puedan apropiársela y construir con ellas una voz propia.

Hablar supone también tomar partido por las intenciones que perseguimos cuando usamos el lenguaje (Charaudeau, 1995). Podemos usar las palabras con el afán/preensión de reconstruir con ellas aquello que consideramos real; en otras palabras, se trataría de intentar definir qué es la educación pensando que nuestras palabras lograrán en mayor o menor medida representar el mundo real de la educación. Otra variante sería usar el potencial adversativo y polémico del lenguaje como un medio de construcción de poder y participación de las disputas para establecer determinados sentidos vinculados a un interés ideológico particular que refleje nuestra posición sobre la educación. Finalmente, una tercera opción sería utilizar el lenguaje de un modo militante, subversivo, como una herramienta de transformación alterativa que gesticule nuevos términos que habiliten otros caminos de comprensión de eso que llamamos educación. Si las palabras que disponemos están ya gastadas o perdieron potencia constructiva, la invención de otras palabras nuevas nos ofrecería nuevos significantes para la educación.

Sea cual fuese la opción estratégica que adoptemos respecto al uso del lenguaje, es necesario volver creativamente sobre aquellas palabras que el discurso educativo ha utilizado a lo largo de siglos, para legitimar prácticas ritualizadas y experiencias institucionalizadas en/por el orden escolar. El Manifiesto nos propone volver sobre aquellas palabras que han configurado nuestro sentido común académico para atravesar las múltiples capas de sentido, que cual palimpsesto, quedan habitualmente escondidas bajo la superficie del discurso ritual pujando y disputando sentidos.

¿Cómo volver sobre aquellas palabras a través de las cuales la educación puede ser nombrada y que en la operatoria tecno-burocrática de los sistemas de dominio político contemporáneos han sido vaciadas de significación, des-ligándolas de la vitalidad de la experiencia humanizadora que es constituyente de lo pedagógico? ¿O acaso en la contemporaneidad el imaginario de la educación se ha escindido de su necesario compromiso en la humanización de los sujetos, los colectivos y las sociedades?

Humanización entendida no como el logro de un proyecto de Hombre Ideal, sino como la progresiva conquista de la autonomía y la continua re-creación de sí. Humanización que se conquista en el ser-siendo, en el inter-cambio y la inter-mediación de los otros, quienes en su inter-acción a través de los símbolos, las instituciones, las prácticas y el diá-logo, transforman y transmutan nuestras condiciones de existencia y nuestros modos de pensarlas, sentirlas y construirlas (Maturana, 2014).

En este artículo retomamos esas preguntas haciéndonos cargo de la imposibilidad de hablar sin recurrir a la gramática de la educación escolar que el proyecto Moderno articuló y, a la vez, asumiendo nuestra intención de ofrecer un pensar que alumbre otras palabras, otras posibilidades de hablar en nombre de la educación.

¿Márgenes flexibles y móviles para pensar la educación?

La interpelación para hablar de la educación en términos educativos ofrece la posibilidad de recolocar/recuperar una cuestión central para las disciplinas del campo educativo. El largo derrotero que a lo largo del siglo XX emprendieron los estudios educativos para alcanzar su estatuto de científicidad e institucionalizarse en el ámbito académico fue acompañado de una escisión en la que aquellos cuerpos de saberes analíticos, abstractos y teóricos fueron desplazados como fundamentos del conocimiento educativo (Colom Cañellas y Nuñez Cubero, 2001). El primer desmembramiento llevó a la escisión entre la Pedagogía (comprendida como la reflexión analítica vinculada a la/s Filosofías) y las Ciencias de la Educación (constituida a partir de los aportes científicos de la Sociología y la Psicología). El segundo desmembramiento se produjo entre la Pedagogía/Teoría de la Educación y la Didáctica, escisión que profundiza las complejas relaciones entre la teoría y la práctica de la educación.

En términos prácticos, el recale de los saberes teóricos implicó el abandono de las preguntas educativas (el para qué, el porqué, el para quién) y con ello, se produjo una creciente preocupación por los efectos y la instrumentalidad de la maquinaria educativa (Biesta, 2014a). ¿En esa escisión es posible pensar/

decir la acción educativa? ¿Puede capturarse una acción como tal, sin abordar la intención que la moviliza, el propósito al que tiende y a los sentidos en los que se funda? ¿Puede ese pensamiento escindido pre-ocuparse por la educación más allá de su consideración como una práctica institucionalizada? ¿Qué puede ofrecernos una lectura intersticial de la educación como acción intencional e intencionada intrínsecamente vinculada con la dinámica cultural?

Desendeudar el pensamiento educativo

El campo académico-científico contemporáneo de la educación se ha nutrido y progresado gracias a los préstamos que las llamadas “disciplinas científicas” le han efectuado y que han colonizado el lenguaje educativo, subalternizando los saberes y planteos pedagógicos. Los préstamos de conceptos, modelos conceptuales y recursos metodológicos son comunes y legítimos en las Ciencias aunque difícilmente permitan fundar una “ontología” de lo educativo.

En el contexto epocal post(empirista-estructuralista-moderno-verdad) que vivimos, recolocar la cuestión de la ontología de la educación, implica retomar la cuestión epistémica acerca de cuáles son las condiciones de posibilidad para el establecimiento de un régimen de saber/poder para la educación que atienda a su naturaleza compleja, heterogénea, multideterminada, multireferencial, polisémica y heteroglosica que le es propia y consustancial (Yuni y Urbano, 2014).

En tal sentido, la inscripción en el territorio epistémico de las Ciencias Sociales delinea un modo de nominar y de conocerla educación, enfatizando su carácter de práctica social instituida. Por el contrario, la inscripción en el territorio de las Ciencias Humanas, permite ubicarla como un componente central de la operatoria cultural por la que se hace posible la representación, la significación y la simbolización de la experiencia humana y su continua re-creación y transformación en procura de la libertad.

Inscribir la educación en el territorio de las Ciencias Humanas supone otro régimen de verdad y de construcción del saber que posibilita el retorno de las preguntas educativas desechadas por el imperativo cientificista (aún

en sus versiones más abiertas y “sensibles”). En otras palabras, el retorno a “lo pedagógico” de la educación es posible solamente en el contexto de la interrogación sobre las dimensiones vinculares, morales, éticas, estéticas y políticas que sustentan el/los sentido/s que permanecen en tensión y disputa en su finalidad y en su concreción en las formas actuales en que ella se materializa.

La educación como operatoria cultural

La educación tal como la concebimos en nuestra época es la operatoria que realiza la cultura para desplegar el proceso de humanización socializante. Mediante este proceso se instaura el orden simbólico en la estructura cerebral primitiva e incipiente que nos caracteriza como homínidos. Humanizarse es entonces devenir seres de cultura, trascendiendo el orden biológico, apropiándonos de las herramientas que la propia cultura nos provee para poder transformar nuestros sistemas cognitivos, emocionales y vinculares (Maturana, 2014). Humanizarse implica quedar atrapado en los atravesamientos de lo simbólico que en su permanente dinamismo y transformación genera las condiciones de posibilidad del devenir de la complejización psíquica mediada por las interacciones sociales (Urbano y Yuni, 2016).

La educación entendida como operatoria de la cultura es la representante de la gramática del campo simbólico que legisla la existencia de los seres y las cosas a partir de un código que al etiquetar nombra, sitúa y prescribe. La gramática de lo simbólico transmuta lo que existe en sí en términos de real, en aquello que se construye en la representación. Todo lo representable lleva en sí el sello de la ausencia de lo real en sí mismo y el retorno de la presencia de aquello que se convoca en su ausencia. De ahí, que todo acto que se precie de educativo lleva inscripto en sí la violencia de lo simbólico y la intencionalidad de estar orientado hacia lo inaugural en términos de condiciones de existencia.

El núcleo de la educación es la paradoja de lo simbólico. Es por esta razón que el acto educativo por excelencia remite a la potencialidad del ser, en un hacer-se continuo por lo que tiende a desplegarse aquello que está plegado en el acto de sujeción como un modo de asegurar

el devenir constante de la subjetividad, que se humaniza en las prácticas de intercambio socializantes. Paradoja en la que la conquista de la libertad se apoya en la demanda de sujeción constante y permanente al orden simbólico que nos permite representarnos como sujetos de unas temporalidades (las del pasado, el presente y el futuro; las de los tiempos colectivos, de las sociedades y de los sujetos) siempre comunes y siempre singulares.

La educación como operatoria de la cultura no implica una apuesta de despliegue situado en el futuro, sino en una intromisión en el presente que nos vincula a un linaje y unas filiaciones socio-culturales-biográficas dadas. A la vez, nos impulsa a la conquista de ciertos ideales culturales que operan como mandatos, desafíos o demandas de transformación personal y colectiva. En esta lógica, el tiempo de la acción educativa es el presente como tiempo-espacio transicional en el que los sujetos y las sociedades exploran las posibilidades y tensiones que se generan en la incesante búsqueda de autonomía y la sujeción al orden estructurador de lo simbólico.

La educación como operatoria cultural pretende sujetar la pasión instintual a la razón comunal civilizatoria. En ese acto de sujeción se transmuta la ontología del ser (de naturaleza) hacia la paradoja del sujeto representacional. ¿Por qué se trata de una paradoja? Representar supone estar enlazados en los intersticios de una imagen que conlleva en sí la dinámica de lo eidético. Asumir-se sujeto signado e inscripto en redes de interacción e interrelación comunales, implica aceptar que estamos sustentados, sostenidos y apuntalados por los restos de un ser original que se construye a sí mismo en el devenir simbólico del otorgamiento de sentido. La tarea de la educación es situar el acto de sujeción en las puertas/fronteras de lo educable y humanizable, en una operatoria que movilice el despliegue de la conciencia dentro de la enajenación de una inconciencia original.

La educación como dispositivo de la cultura

Vincular la educación con la libertad requiere pensarla en relación con la conciencia (Biesta, 2014b). La educación es el dispositivo de la cultura a quien se le delega la tarea de ge-

nerar conciencia. Sin embargo esta “construcción de conciencia” supone tensar los atravesamientos de la libertad personal y del “deber ser” de un colectivo. Mediante la educación somos personalizados en la normatividad de lo hegemónico que opera como semejanza; a la vez que exalta lo diverso de la diferencia como tolerancia. En esa acción intencional se cubre la “intolerancia” de aquello que quedó enajenado a la pluralidad y que delata la multiplicidad compleja de la paradoja.

Poner en acto la educabilidad supone ser atravesado por la violencia de un saber que legitima el poder y engendra en su “proyecto” la necesidad de complejizar aquello que se encuentra en potencialidad, plegado en el ser. Ser un sujeto educable es constituirse en el sitio en donde se conjuga el “debate” del proyecto de la razón comunal civilizatoria. Esta intenta modelizar la representación de las conciencias singulares de acuerdo a los imperativos del paradigma de una conciencia colectiva que contiene en su matriz el sello de lo contingente y lo perfectible, sosteniendo la promesa de lo humanizable. Sin embargo, esta operatoria se asienta en la paradoja de la potencialidad que ubica la falta como aquello susceptible de ser completado. Solamente afirmando la incom-

pletud de lo humano y asimilándolo a lo que quedaría como inhabilitado sin el ad-venir de lo educable, es posible fundar la educación como posibilidad.

La educación como dispositivo de la cultura opera a través de la demanda hacia los sujetos y los colectivos, interpeándolos en su necesidad de “ser más sujetables” e incluíbles dentro de lo social. El deseo queda así como un espacio interno/externo a conquistar, que siempre corre su horizonte en un constante devenir.

La educación como acto humanizante

Nuestra perspectiva inscribe la educación reivindicando su status como un “acto performativo” que opera sobre los sujetos, las instituciones y las sociedades transmutándolas conciencias, las elecciones morales, los ideales sociales y los imaginarios culturales. En tanto acto performativo la educación ubica la condición figurativa de lo simbólico propio de la cultura en la semiología de la representación. Mediante el acto educativo, aquello legislado por el universo de la cultura –que es eminentemente simbólica– liga a la existencia de objetos “per se” un significante que le otorga un



“Nacimiento de un asteroide”, collagraph. Marta Arango

símbolo que abre el sentido de su significación. A través de ese acto aquello que existe es investido por una nominación que transforma su existencia en sí misma, abriéndola al devenir de la interpretación y a la interpelación de atribución de sentidos (Arfuch, 2002).

El acto educativo es el mecanismo por el cual se opera el proceso de constitución subjetiva a partir del cual los actos de percepción sensorial y de intelección se organizan en los juegos de las estructuras del lenguaje. Los seres y las cosas se constituyen en textos a ser interpretados, abiertos al sentido de “alguien” que se ubique como el intérprete de aquello susceptible de ser decodificado.

En ese mismo acto se re-inaugura en un devenir incesante la dialéctica dialógica del acto humanizable que interpela la posibilidad de lo cognoscible como condición de complejización psicosocial. Esta es entendida como ampliación del campo representacional en el devenir de procesos reflexivos que ubican la conciencia de sí en relación a los otros y al mundo. De esa manera la educación despliega lo humanizable de lo humano en términos de reconocimiento de adquisiciones que se hacen huella en la conciencia de los sujetos. Conciencia que los ubica como núcleos de la acción social y como el predicado de sus prácticas (Charraudeau, 2009).

Hablar de la educación a través de paradojas

El programa intelectual de la Modernidad cultivó el pensamiento binario, clasificatorio y antinómico como modalidad de reconstrucción racional del mundo. Ese programa intelectual ha hablado a/de la educación poniendo énfasis en la necesidad de su dominio racional como práctica social y como dispositivo discursivo de racionalización normalizadora para el conjunto social.

En su afán racionalizador todas aquellas dimensiones de lo educativo vinculadas a las sensibilidades, las pasiones, las emociones, las creencias y las ideologías, fueron invisibilizadas por el discurso educativo hegemónico. Sin embargo, la dinámica de la gramática escolar ha conservado soterrados estos elementos “sensibles” e “irracionales”, escondidos bajo la presentación pública de aquellos discursos y prácticas de la educación “fundamentados

científicamente” y sobre cuya base se configura la profesionalidad de los educadores.

El intento de hablar de la educación en el contexto de la contemporaneidad requiere trascender el binarismo y la lógica antinómica, planteando una lógica paradójica y de complementariedad de opuestos. En definitiva, no podemos explorar la ontología de la educación sin reconocer su carácter intrínsecamente paradójico, con múltiples determinaciones y anclajes relacionales, dialogales, morales y vinculados por medio de los cuales se configura la conciencia y se instaura la construcción de la autonomía como ideal de realización personal y comunal. Entre las paradojas que podemos evocar encontramos:

La paradoja de la recursividad de la producción, reproducción y transformación de la gramática de lo simbólico de una comunidad a través de la educación. La educación es un dispositivo clave para la conservación y cuidado de la cultura en tanto que a través de ella se imparten herramientas que le permiten a los sujetos ser parte del engranaje civilizatorio. Esas herramientas que se inscriben en la dinámica siempre viva, móvil y contingente de los procesos socio-culturales, no solo permiten el dominio de los seres y las cosas, sino que en su utilización en rituales y prácticas instituidas, se rediseñan, se perfeccionan y dan lugar a la creación de otras nuevas. Los procesos educativos a la vez que contribuyen a la reproducción del orden cultural, movilizan los procesos de complejización simbólica y habilitan simultáneamente la emergencia de nuevos significantes.

La paradoja de la sujeción para la conquista de la autonomía como performance de la educación. La educación como humanización comprende toda la vida y por eso se vuelve imprescindible repensarla en términos que vayan más allá de intercambios e interacciones sostenidas por diferencias etarias o generacionales. Más bien se trata de reconocer que la conquista de la autonomía y su sostenimiento a lo largo de la vida, es parte de un incesante proceso recursivo de pasajes entre-tiempos experienciales de heteronomía y autonomía. En ese proceso se acepta la sujeción al orden socio-cultural comunal para poder definir (con las herramientas que éste proveyó) un espacio identitario singular en el que el Yo pueda dictaminar sus propias normas regulatorias.

Ubicar la educación como la acción que habilita la libertad supone reconocer que en el binomio autonomía/heteronomía está siempre implicada la relación con los otros, la sujeción a un orden social jerárquico y asimétrico; sujeción que legitima el ejercicio de la violencia simbólica como condición para inaugurar algo que porta la novedad en el universo representacional del sujeto.

La educación como acción performativa pone en tensión el par sujeción/autonomía que define nuestra pertenencia comunal como sujetos que continúan subjetivándose en el encuentro con los otros y las instituciones de la cultura. Si en la condición de sujetos no podemos evitar ser violentados por la violencia simbólica primaria –por medio de la cual pasamos de individuos a sujetos– la exploración de la libertad se efectiviza en las diferentes formas de resistencia y rechazo a otras formas de violencia simbólica que promueven los dispositivos culturales.

Así, la libertad no se conquista como una mera acción afirmativa de liberación y autoafirmación del Yo, sino en el ejercicio continuo de la resistencia a la imposición de los imperativos del orden establecido. Así, la libertad no se ubica en el futuro como una conquista diferida de la acción educativa, sino que es un logro que requiere ser convalidado y conquistado continuamente (en una suerte de presente continuo) como condición para seguir sujeto a un orden comunal, preservando la propia singularidad en el devenir del ser-siendo.

La paradoja del reconocimiento de la falta y la promesa de completud como condición de la educabilidad. La gramática de lo simbólico que estructura el dispositivo educativo opera mediante la transmisión de ciertos componentes de la cultura. Por medio de la transmisión educativa se modifican las representaciones de sí y del mundo; transmisión que no puede entenderse como mera reproducción o como proceso de clonación cultural, sino como pasaje, como contrabando (Hassoun, 1996) o como un tráfico de verdades (Jackson, 2015) en el que siempre queda algo, un resto que se configura como deuda, como demanda o como fantasía por conquistar.

En los procesos sociales más amplios, las generaciones están unidas por esos restos que se convierten en el patrimonio de lo común. El resto común que atraviesa los intercam-

bios generacionales es el reconocimiento de la falta y la incompletud. El ideal regulatorio de la educación como acción sobre los sujetos individuales y sobre los colectivos, se sostiene en la promesa compartida y sostenida en la confianza recíproca de que es posible generar un proyecto que devuelva la completud, que complejice aquello simplificado y que reintegre aquello que ha quedado estallado en sus sentidos.

La eficacia de la educación como dispositivo cultural estaría dada por el reconocimiento de esos restos y la valoración de los mismos como portadores de algo inédito, algo del orden de lo novedoso que invita a los sujetos y colectivos a comenzar de nuevo, a renovar el compromiso para continuar sujetados, re-creando y re-novando su lectura del mundo. La educación genera paradójicamente la conciencia de la falta y la incompletud. A la vez sostiene la ilusión de la posibilidad de un proyecto que se ofrece como experiencia totalizadora a través de la cual se llega a ser “alguien”.

Dejando la palabra abierta

A lo largo de este trabajo hemos balbuceado algunas ideas que nos pueden ayudar a pensar qué es lo que queremos decir cuando hablamos de educación. Ubicándonos en el suelo epistémico de las Ciencias Humanas realizamos un recorrido teórico, en el que recuperamos algunas cuestiones constitutivas de lo educativo. Para ello, intentamos recuperar reflexivamente las preguntas sobre la relación entre la educación y la humanización, valiéndonos de una perspectiva semiótica que nos ayudara a ubicar a la educación como una operatoria, un dispositivo y un acto performativo de la propia cultura; una acción paradójica capaz de gestar lo inédito a partir de lo ya dado; una acción que se despliega en el entretiempos del presente continuo en que las sociedades y los sujetos son-siendo.

En este escrito hemos tomado la opción de subvertir las formas comunes de respuesta a la interpelación intelectual. El camino cognitivo que vincula el referente (la educación) con la dilucidación de sus significados hubiese sido la respuesta canónica. No obstante, creemos que para poder dar cuenta de aquello que queremos decir cuando hablamos de educación, hay que abordar analíticamente los significantes y

ponerlos en tensión. Solamente en la torsión simbólica de los significantes podremos comprender la cuestión central de la educación: su papel en la producción de sentidos. Solamente en la exploración de los debates inacabados del sentido de lo educativo podremos rehabilitar para la educación su relación con la Vida, con lo Común, con aquello de su naturaleza que remite a la co-implicación, lo múltiple, lo diverso, lo heterogéneo y lo contingente del proceso de humanización.

En términos de Filloux (2009) la educación es el germen de la humanidad; la educación es la semilla que contiene el germen de lo humano, que solo puede conocerse en el despliegue siempre azaroso y contingente del proceso de humanización. No obstante, esa semilla no es propia, sino de la propia cultura que la implanta, las fertiliza y genera las condiciones y restricciones para que el sujeto emerja como proyecto vital de sí y para sí, resignificando sus propios sentidos a partir de su re-inscripción en la cadena de significación de las instituciones, las prácticas y los discursos sociales.

- Biesta, G.(2014a). “¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación?”. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 46-57.
- Biesta, G. (2014b). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Charaudeau, P. (1995) Une analyse sémiolinguistique du discours, revue *Langages* n° 117, Larousse, Paris, mars.
- Charaudeau P. (2009) (dir.) *Identités sociales et discursives du sujet parlant*. L'Harmattan, Paris.
- Colom Cañellas, A. y Nuñez Cubero, L. (2001) *Teoría de la Educación*. Madrid, Síntesis.
- Filloux, J. C. (2009) *Epistemología, Ética y Ciencias de la Educación*. Córdoba: Grupo Editorial Encuentro.
- Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones La Flor.
- Jackson, P. (2015) *¿Qué es la educación?* Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Maturana, H. (2014) *El sentido de lo humano*. Buenos Aires: Gránica.
- Urbano, C. y Yuni, J. (2016) *Psicología del Desarrollo*. Córdoba, Grupo Editorial Encuentro.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014) *Mapas y herramientas para conocer la escuela*. 4ta. Edición. Córdoba: Ed. Brujas.

Referencias bibliográficas

Arfuch, L. (2002) “Problemáticas de la Identidad” en Leonor Arfuch (Comp.) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.

Fecha de Recepción: 21 de enero de 2018
 Primera Evaluación: 21 de febrero de 2018
 Segunda Evaluación: 3 de marzo de 2018
 Fecha de Aceptación: 3 de marzo de 2018