

## ¿CÓMO EDUCAR?

Luis Rodolfo Ibarra Rivas

Doctor en educación. Profesor-investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro.

libar@uaq.mx

Recibido: 28 de febrero 2017

Aceptado: 31 de marzo 2017

### Resumen

Este trabajo complejiza al sentido común docente. Lo hace para incitar a: comprender mejor a sus estudiantes y a sí mismo, imaginar otras representaciones de la realidad socio-educativa y ampliar su visión. Muestra límites del sentido común docente: no valora que educar es parte de una tarea más formidable: humanizar al ser humano, al entreverar jugar, socializar y educar. Ofrece pistas teóricas para entender esos procesos. Enfatiza un nexo entre educar-jugar-socializar: educabilidad, representaciones y masas de representaciones sociales que conforman *habitus* y relaciones socio-educativo-juguetonas. Al humanizar, muestra que es imposible no vivir conflictos. Éstos los objetiva con el recurso teórico del incidente crítico y la representación social. Gracias a tal focalización abre la posibilidad de una visión atómica y relacional. Concluye avizorando al intersticio o apertura para recrear al sentido común educativo. No concluye. Sólo advierte que humanizar exige más respuestas a la sublime pregunta ¿Cómo educar?

**Palabras clave:** Humanizar, educar, socializar, jugar, representaciones, intersticio.

## Abstract

This paper enriches the complexity of teaching common sense. It encourages to: widen its vision, imagine new representations of socio-educative reality, to better understand their students and self. It shows the limits of teaching common sense: doesn't value that, educating is part of a more formidable task: to humanize human beings, mixed with playing, socializing and educating. It offers theoretical cues to understand these processes. It emphasizes the link between educating-playing-socializing: teaching, representations and mass of social representations create a *habitus* and playful socio educative relations. By humanizing, it shows that it is impossible not to live conflicts. These are objectively sketched with the theoretical resources of the critical incident and social representations. Because of this focus, it is possible to have an atomic and relational view. It concludes seeking the interstice or aperture to recreate educative common sense. It is not conclusive. It only warns that humanizing requires more answers to the sublime question: how to educate?

**Keywords:** Humanize, educating, socializing, playing, representations, interstice.

**E**l sentido común docente cree, firmemente, que los educandos aprenderán aquello que decidan sus educadores. Esta arraigada fe presupone el poderío de cada maestro, de los textos educativos, de los programas escolares (de cada materia o disciplina y de su agrupación en un plan de estudios), del magisterio y de la institución educativa. El poderío de ese conjunto de elementos educativos estriba en que modificarán la conducta de los educandos: aprenderán lo decidido por sus maestros y maestras<sup>1</sup>. Tal creencia no motiva duda ni reflexión. Así son las cosas. Desde tiempos inmemoriales se educó. En futuros milenios se seguirá educando. Educar es una acción natural de los humanos. Quizás así opina un sentido común docente.

Educar sí es una acción humana. No es natural. Un cierto sentido común la naturalizó, le cercenó sus múltiples contradicciones, la simplificó. Educar es una relación socio-histórica compleja: la influyen factores biológicos, culturales, económicos, políticos y socio-temporales.

Un factor adicional que obra al educar es la corriente teórica que guía al educador. Una es la vilipendiada escuela "tradicionalista". La vituperan quienes se consideran seguidores de la "escuela nueva" o de "métodos construc-

tivistas”, por caso. Ambos se distinguen por su forma de representación del acto educativo, por sus representaciones sociales (a futuro RsSs).

El sentido común de maestros, sus RsSs, se forma en grupos docentes. Un grupo de profesores exalta la importancia de los deseos e intereses de sus educandos; para los seguidores de la escuela nueva, quizá su mayor conflicto sea que sus alumnos sean pasivos, que no actúen. Para los llamados maestros tradicionalistas su problema más sentido es que sus alumnos no atiendan sus clases, que se distraigan. Los que se auto-nominan constructivistas se sentirán apesadumbrados al no conseguir que sus alumnos inter-actúen, para ampliar su zona de desarrollo potencial o, bien, que no construyan estructuras cognitivas. Los profesores que siguen programas de modificación conductual se afligirán si sus alumnos no se disciplinan ni siguen al programa. Los maestros críticos se sentirán frustrados si sus alumnos no enjuician sus circunstancias enajenantes. Los maestros que gozan de proyectar pelis (películas), se molestarán ante el desdén estudiantil por lo que proyectan y su desobediencia para comentarlo.

Cualquiera que sea el motivo de desazón docente, cualquiera que sea la escuela que sigan los maestros, es inusual que aquello que disturba sea motivo de diálogo, de trabajo deliberativo docente y estudiantil. Más bien, ante el conflicto educativo, el maestro tradicional volverá a explicar, disciplinar o amonestar a quien no lo atiende. El novedoso maestro seguidor de la escuela nueva, acaso se devane el seso buscando otros ambientes de aprendizaje y otros materiales para dar a sus chicos (sean de educación o básica o superior). Es decir, cada maestro desplegará lo que sabe hacer. Pocos se atreven a salir de la tradición en la que se formaron.

Educación es más complejo que lo arriba enunciado. No obstante, la hipótesis que soporta tal esquematización es factible reiterarla: los conflictos o incidentes críticos, tendencialmente, no llevan a dialogar sobre aquello que tensa la relación maestro-alumnos. Menos aún las dificultades son motivo de procurar comprensión ni auto-comprensión. Tampoco propician, sobre la base de diferencias y comprensión mutua, llegar acuerdos ni coordinar las acciones socio-educativas: aprender, conocer, pensar, reflexionar y actuar (Ibarra, 2010).

Es factible suponer que la crisis educativa que ahora padecemos, no ha sido contrarrestada con formas duraderas de ser y de valorar docentes o estu-

diantiles que persigan dirimir las diferencias, para acordar y coordinar acciones educativas. *Habitus* (Bourdieu, 1991) y RsSs (Moscovici, 1999) que predominan en el gremio docente repelen al conflicto. Ya lo castigan. Ya lo ignoran. No lo encaran dialógicamente. Tampoco juegan. Aquí se ofrecerán argumentos para reconocer lo que se elude o castiga: conflicto o incidentes críticos.

Para tal fin, primero, se expresan características de qué entender por educar, socializar y jugar; así como sus nexos con las RsSs. Luego algunos argumentos acerca de conflictos e incidentes críticos. Continúan dificultades del aula e intersticios. Sobre esa base teórica, el ensayo relaciona conflictos, intersticios y porvenir o mundo mejor.

### Educación, socializar y jugar

Al nacer un ser humano viene con la dotación genética propia de nuestra especie. Llega desnudo al mundo en dos sentidos: sin ropa y sin la cultura que humaniza. La humanización del bebé, iniciada al gestarse en el vientre materno, la continúan tres procesos: del juego, educativo y socialización. Sin educar ni socializar ni jugar la humanización cabal –del bebé o de la humanidad– es irrealizable. El proceso de humanizar es infinito para un individuo y para la humanidad. Un anciano cercano a la muerte socializa y, con suerte, juega o educa. Los seres humanos del siglo XXII, seguramente, seguirán jugando, socializando y educando. Vease Figura 1.

Figura 1



Elaboración propia.

Educar, socializar y jugar no presentan fronteras definitivas. Hay juego, educación o socialización al pasar de una a otra acción. En momentos se confunden o, bien se hacen de lado educar y socializar para jugar. Para algunos educar y socializar son sinónimos. Alguien expresó que educar es la socialización metódica de la generación joven realizada por una generación adulta (Durkheim, 1993: 72-73). Otros aseguran que a través del juego se educa y socializa (Cuéllar, 2013). Jugar, educar y socializar son sistemas que se interpenetran y, al mismo tiempo, tienen cierta autonomía. Al educar coexisten. A veces conflictivamente. Otras con gozo.

Educar tiene, al menos, dos diferencias singulares con socializar. Educar es una acción humana estudiada por pedagogos (Rousseau, 1984, por ejemplo) y didactas (Comenio, 1982, por caso). Socializar es materia de sociólogos (Heller, 1997; Weber, 1992 por ejemplo). Al juego lo estudian epistemólogos, lingüistas, psicólogos, políticos, sociólogos, pedagogos, entre otros, Piaget (1974), Wittgenstein (1992), Winnicott (1982), Zapata (2007), Bourdieu (1991) o Rousseau (1984). Jugar lo analizan pedagogos, didactas, filósofos y científicos. Jugar también motiva a otros seres humanos: futbolistas, atletas, ajedrecistas y, en general, bebés, niños, adolescentes, adultos y ancianos. ¿Quién no juega en algún momento?

Otra diferencia estriba en que educar persigue fines trascendentes establecidos por el educador, ya sea de forma consciente o inconsciente. Al perseguir fines, educar tiende más al futuro que al presente: formarse como médico, por caso. Socializar es el proceso mediante el cual los seres humanos se adecuan a una función y un rol social; por caso, niño o niña. Jugar se avoca más al momento y al placer; los niños juegan a ser doctores, en esos casos es difícil establecer barreras entre jugar, socializar y educar. Jugar tiene algo de incierto e indeterminado.

¡Claro! El médico ocupa un rol social. Sólo que cuando lo educan, las actividades y fines de los educadores están dirigidos al futuro. Mientras que al socializar se consideran con mayor énfasis exigencias del presente: apropiarse del uso de algunos instrumentos, instituciones y costumbres de su época y lugar; por ejemplo, saber cuándo y cómo atravesar por una calle con muchos autos circulando o, bien, reconocer qué frutos son comestibles en la selva (Heller, 1997).

Jugar, usualmente, conjuga presente, pasado y porvenir con un cierto énfasis en el momento, en el juego. Hay juegos peligrosos en los que la vida se

juega: escalar el Monte Everest. Hay seres humanos y maestros que no saben y casi no disfrutan jugar. Los llaman pesados o aburridos. Otros se exceden en jugar y la sabiduría popular los nombra despreocupados o inmoderados.

En una clase escolar se educa, socializa y juega. Hay educación cuando, deliberadamente, el maestro se afana en que sus alumnos aprendan tal o cual contenido disciplinar (física o biología, por ejemplo). Existe socialización al momento de comentar, por ejemplo, los sucesos que más llaman la atención: el resultado del juego de fútbol del día anterior. Se juega, por caso, cuando los estudiantes ríen de una broma del profesor.

Transitar de educar a socializar –o a la inversa– puede ser consciente o suceder sin desearlo: un juego televisado puede ser motivo, inicialmente, de charla animada; luego, con apoyo de teorías sociales, se analizará, para educar, para valorar vicisitudes como la transculturación. Jugar es una actividad escolar programada o espontánea. Jugar, educar y socializar son formas de humanizar, deliberadamente o por azar.

En una clase es indeseable que se dedique todo el tiempo sólo a uno u otro proceso. Sería sumamente monótono y aburrido. Cuando, cómo y por qué transitar de socializar a educar o a jugar es una peliaguda y juguetona decisión. Demanda talento y gracia docente. La monotonía se rompe con un ritmo adecuado, al pasar de un proceso a otro. Quizá un motivo de conflicto sea, precisamente, la falta de ritmo<sup>2</sup> educativo y la rigidez o no plasticidad: actuar sin donosura al entreverar educar, socializar y jugar. Educar, jugar y socializar llevan a un fin superior: humanizar.

Humanizar es una tarea muy noble. Exige mucho del educador. El arte de educar se favorece al saber características de los tres procesos para humanizar. Es necesario estudiar teorías educativas, con perdón de Perogrullo, para educar. Sólo que es insuficiente. También es preciso tener y recrear ideas, sentimientos y prácticas a propósito de jugar y socializar.

## **Socializar**

Socializar sigue dos tendencias principales: individuales-genéricas o particulares-cotidianas (Heller, 1977). La primera se distingue porque la mueven deseos en beneficio del género humano. Las actividades particulares y las

valoraciones cotidianas se inclinan por satisfacer necesidades y deseos del pequeño mundo de la persona: de mi familia o mi trabajo, por caso. Los hombres particulares tienden a ser egoístas. Los hombres individuales al altruismo. Es usual llamar a la socialización del particular, inculcación de la ideología dominante. Se logra al apropiarse, al encarnar aquello que valora y es propio de su clase y sector social.

Educar, como emancipación, como actividad orientada a lo individual, está motivado por apropiarse de lo que el género humano realizó. Además, tiende a producir en provecho de toda la humanidad. Educar como enajenación, tendiente a lo particular, lleva a la hiperespecialización: especialista en traumatología de la mano de adultos, específicamente de sus tendones. También se enajenan quienes se educan para ser mercenarios de una profesión o rol ocupacional: trabajan casi exclusivamente por el dinero a percibir. No tanto porque les agrade o sea en beneficio de algo o alguien. No toda educación es necesariamente altruista ni prepara al ser individual. Algunas formas de educar preparan para ser egoístas.

Jugar también puede ser con fines altruistas o individuales, como egoístas y particulares: jugar o burlarse para divertirse a costa de alguien es ajeno a ser generoso. En ocasiones se juega la vida para satisfacer necesidades humanas: Marie Curie lo hizo. En momentos en que la risa se generaliza se juega, se juega a la democracia, al reír todos, no hay jerarquías, se juega a la igualdad. También se juega con roles egoístas: ser un maestro mandón o desinteresado de sus alumnos. Jugar no es cosa sencilla. A veces se juega sólo para satisfacer deseos insanos: herir al prójimo. En otros casos se juega para divertir y hacer gozar: Cantinflas o el mimo Marcel Marceau.

Los seres humanos son sistemas que interactúan. No son unidades cerradas de egoísmo o altruismo. Sí se inclinan más por una tendencia que otra. Un literato puede escribir para ganar dinero y satisfacer sus necesidades materiales. Otros escriben por el gusto, por el deseo de trascender, al ofrecer al género humano una ventana desde la cual se vean. Un hombre sí tiende más a la particularidad-egoísmo o, bien, al altruismo y al trabajo en provecho de los demás.

La relación educativa lleva implícitas formas de socialización. Es necesario advertir qué sentido tienen los procesos de socialización que los maestros realizan. No basta con que cobre conciencia de que, en momentos,

socializan más que educan. También es necesario que reflexionen sobre la tendencia con la que socializan. Es urgente educar para trascender las necesidades y motivaciones particulares. La crisis educativa requiere formar al ser humano individual o altruista.

La dicotomía hombre particular versus hombre individual se evanece, al admitir que no existe en estado de pureza tal separación. Es indispensable valorar o reflexionar para decidir qué tendencia docente se debe seguir y cuál propiciar en los educandos al socializar. Es común afirmar, contundentemente, “¡Hay que cobrar conciencia!”. También es usual ignorar qué es aquello de lo que se debe ser consciente: emancipar y formar humanos con tendencias altruistas o, lo contrario, educar para enajenar y deformar al altruismo hasta llegar al hombre particular egoísta.

Conviene reiterar que entre socializar, jugar y educar no existen fronteras definitivas. Las tres acciones que humanizan son como los sistemas: en momentos se confunden. Los tres sistemas tienen zonas de interpenetración. Coexisten en el aula. Con o sin el deseo explícito, el juego o la socialización irrumpen, en los momentos más serios al educar. El juego o la socialización pueden servir para educar.

## **Educación**

Educación está por encima de los otros dos sistemas, claro, en el diagrama. En la realidad de las aulas no siempre es así. Es bueno agregar ¡Afortunadamente! En ocasiones lo más valioso, en lo que maestros y alumnos invierten más energía es en el juego; por ejemplo, cuentan chistes. En otros casos, se afanan en socializar: comentan el dicho del presidente norteamericano y cómo afectan a México, por caso. Maestros y estudiantes, en momentos, se confunden tanto que ignoran qué hacen: ¿jugar, socializar o educar?

Educación sigue dos tendencias principales: dirigir al educando y la otra apegar la educación a sus intereses y deseos. A la primera la llaman escuela tradicional, Durkheim ofreció teorías para soportarla. La otra es la escuela nueva, la sustentan Dewey, Montessori o Freinet. No son las únicas tendencias. Existe otra que procura emancipar a los educandos, Freire la mostró al mundo. Una más se aventura a educar con programas de modificación conductual, Skinner la inició. Otra es llamada constructivista, Piaget y Vygotski



colaboraron para erigirla. Hay otra tendencia que procura educar con la base de la intuición y de formar Gestalts o totalidades con sentido. Ésta es poco reconocida; no obstante, hay un buen número de maestros que proyectan películas o llevan a sus alumnos a visitas o excursiones.

Las teorías de la educación –como las teorías sociales– no coinciden ni en sus presupuestos ni en sus fines. Los pedagogos y didactas responden a necesidades de su época y de sus circunstancias sociales. Éstas son distintas. En la actualidad las prácticas educativas tampoco son compatibles. Unos maestros se erigen como defensores de sus estudiantes, de los chicos. Otros demandan disciplinarlos. Otros más valoran que construyan su conocimiento. En suma, no existe un único sentido al educar. Más bien, educar es un campo problemático, teórico y práctico.

Existen maestros que en una sola clase de 60 minutos (sin descontar el pase de lista y los momentos necesarios para disciplinar o dar indicaciones) llevan a cabo prácticas educativas derivadas de tres modelos pedagógico-didácticos: dictan lo que estiman valioso (escuela tradicional), luego proyectan algo con lo que llaman cañón –o proyector de imágenes que la computadora proporciona– y piden a sus alumnos que lo comenten; después, para hacer la clase amena, preguntan a sus chicos ¿qué desean hacer? Y se dedican a ello. Otros, desde que inician hasta que terminan –sus distintas clases en un día, una sola sesión o en años– se inclinan por una única forma de educar. Son reacios a jugar con modelos distintos de los que aprendieron, en la práctica, o en cursos. En la práctica al ser alumnos. En cursos al revisar teorías educativas.

Si es aceptada la necesidad de entreverar jugar, educar y socializar, también urge valorar la necesidad de educar sabiendo las implicaciones que tiene la apuesta posmoderna de mezclar sin ton ni son. Pasar de un modelo educativo a otro es plausible si, y sólo si, es con un fin trascendente. Este fin puede ser sacar lecciones de lo antes realizado: la mezcolanza y sus implicaciones. Educar desconociendo los fines implícitos en cada modelo es indeseable: se desconoce qué se propicia en los educandos. Educar debe seguir una orientación.

La escuela tradicional se inclina porque el estudiante recupere la cultura valiosa adulta. La escuela nueva apuesta por lograr la espontaneidad y alegría de los educandos. La tecnología educativa se interesa en que se sigan programas de modificación conductual. La escuela crítica anhela desenajenar. Los constructivistas están más interesados en que los alumnos formen estructuras

mentales que guíen su acción. Los que se inclinan por la intuición y la formación de Gestalt buscan que a lo caótico o vago, se le encuentre sentido o forma.

No es desdeñable experimentar con distintas formas de educar. Durkheim (1993: 122-123) afirmó que la rutina condena al yugo de la costumbre, del automatismo maquinal e inmutable. Para evitarla, es necesario jugar con modos distintos de educar, es decir, es menester guiarse con modelos o teorías pedagógica-didácticas distintas de las que llevaron a la rutina docente. Lo es porque la educación debe cambiar para propiciar cambios en la sociedad. Si a los estudiantes se pide que cambien sus ideas, sentimientos y prácticas ¿por qué no lo debe hacer la educación con que pretenden formarlos? ¿Por qué los maestros no deben cambiar sus modos de educar?

Otra tensión al educar es al valorarla afectivamente: Educar es un acto de amor a lo que el educando es (Ortega Ruiz, 2004: 211). También lo es por tratar a los discípulos con amor (Comenio, 1982: 74). Asimismo por el amor a la sabiduría. Otra poco divulgada es que educar implica un cambio, cambiar lleva a modificar o trastocar la identidad del educando; el amor lo que hace es comprender y acompasar, con-pasión, su resistencia a cambiar lo que lo identifica, es atemperar el temor al riesgo de pérdida de identidad y al surgimiento de lo desconocido (OEI, s/f).

Educación también es visto como un acto de violencia simbólica. Lo es en la medida en que es una imposición de una arbitrariedad cultural por un poder arbitrario (Bourdieu, 1991). A ningún bebé se le pregunta, por ejemplo, si desea ser educado en el idioma de sus padres o en otro. Se le impone un arbitrario cultural, con la arbitrariedad inherente a las diversas formas de familia. Educar no es sólo un acto de amor.

Al educar se juega con el par dialógico y dialéctico: consenso y coerción (Gramsci, 1981). El consenso lleva a educar con el recurso del diálogo (Ibarra, 2010 y 2015): admitir las diferencias entre alumno y maestro a propósito de un algo específico. Sobre la base de explicitar el desacuerdo, hablar para comprenderse, llegar a un acuerdo y coordinar las acciones educativas, socializantes y del juego. El educador necesita conversar sobre los desacuerdos en los mundos afectivo, objetivo o normativo. Precisa del arrojo de poner en juego sus afectos, normas y verdades, para recrearlas y para recrear las de sus alumnos. También la fortaleza de carácter para aceptar y brindar una oferta distinta a la que inicialmente aceptó.

Educación también implica el ejercicio del poder, del rigor para hacer cumplir una tarea educativa. Comenio aseguró que no hay educación si no se disciplina al educando. El molino se mueve por el agua que corre en su mecanismo. Educar se logra por el poder que se ejerce. Educación sin disciplina es como molino sin agua (Comenio, 1982: 155-158). Disciplinar no equivale a azotar ni gritonear. Implica conquistar sin ira ni pasión. Sí con rigor y afecto. Casi no se debe disciplinar por errores en el mundo de la ciencia o la tecnología. Sí por costumbres egoístas, o no piadosas ni amorosas. Quien se educa debe aprender a tener miedo, a sentir gusto por lo plausible y molestia ante lo indeseable. Educar mueve sentimientos, no sólo ideas y prácticas.

Educación es un acto afectivo. También político. Asimismo moral o ético. De igual forma es intersubjetivo. Ni qué decir que tiene un tinte económico, cultural y social. Educar es un juego complejo: hay en él muchas acciones, medios y finalidades en juego. Por caso, educación para crear.

## Jugar

Jugar, es bueno reiterar, es una actividad que humaniza. Humanizar es algo muy serio. También muy gozoso, divertido y molesto. Humanizar implica jugar varios juegos. Jugar forma al hombre en su relación con la naturaleza, con los demás y consigo mismo. La relación con la naturaleza es debida a que al jugar se realiza en un espacio y tiempo: el jugador se ubica temporal y espacialmente para jugar. También es una relación con la naturaleza porque se emplean recursos naturales, procesados (balero) o no (el aire para volar el papalote).

La relación humana, al jugar, es debida a la necesidad de tratar con el otro, por ejemplo, las normas del juego o celebrar al ganador. No todo juego es con otro. Fantasear es individual. También en colectividad. El juego es consigo mismo cuando se sostiene un diálogo interno para decidir con qué estrategias jugar. Incluso se juega al imaginar y estar quieto.

Al jugar, usualmente, se aprende la importancia de las reglas. Bueno, eso dicen algunos interesados en la moral (Piaget, 1974). Otros advierten la importancia del juego como fuente de desarrollo cognitivo y social (Vygotski, 1979); por ejemplo, al jugar se asumen roles sociales. Otros autores relacionan jugar con procesos cognitivos básicos: atención, percepción y memoria

(Pérez, 2013). Otros sesudos autores vinculan juego y estructuras sociales, a éstas las ubican en un campo de juego y a quienes juegan los asocian con ciertas disposiciones duraderas de ser y de valorar para jugar, o *habitus* (Bourdieu, 1991). Jugar no es privativo de niños.

El juego es una cosa muy seria... para algunos estudiosos. Para otros es divertido. Jugar es compartido por los mamíferos –entre ellos, el ser humano–, así se ejercitan; juegan, por caso, cachorros de león, como juegan bebés humanos. Existen varias teorías para explicar al juego. En diferentes campos del saber lo quieren definir. Jugar es una actividad esquiva. No admite una delimitación conceptual definitiva. El juego es polisémico. Es incierto.

También es reglamentado para precisar sus alcances: al iniciar las clases, en un nuevo período escolar, usualmente, los profesores dictan las reglas del juego de sus clases. Curiosamente tales reglas se negocian, al detonarse conflictos. Tampoco es posible delimitar al juego en el tiempo ni en el espacio: casi donde quiera se juega. Hasta condenados a morir fusilados juegan con su próxima muerte, ante el pelotón de fusilamiento. El juego se resiste a que lo limiten. Hay sesudos juegos como el ajedrez. Hay otros ingeniosos como los albures.

Sin reglas que conduzcan al juego, no hay muchos juegos a jugar. Los maestros más serios y rígidos pretenden expulsar al juego de su forma de ser y de valorar; consecuentemente, sudan la gota gorda para alejarlo de sus clases y, por añadidura, a quienes sean juguetones. Incluso sin mover un músculo, sus alumnos con cara de seriedad, para sus adentros ríen de lo que califican grotesco y vano: obigarlos a estar calladitos todo el tiempo. Guardarán silencio por temor. Ríen, se aburren o juegan, silenciosamente, con otro elemento: evocaciones placenteras. Su maestro, las más de las veces, creará que disciplinó sus cuerpos. Sí. Están calladitos y seriecitos. Tienen un juego interno. Al maestro le dan el avión, fingen atenderlo. En realidad juegan con su autoridad.

Existen intentos por explicar al juego acorde a su funcionalidad: en el campo educativo, económico o político, por ejemplo. Permite ampliar la comprensión del juego, lo sugerido por Dalton y Christie (1996), y abajo complementado:

- i. Se juega con la realidad: se significan de distinta manera cosas, personas y acciones. En manos de una niña imaginativa, un lápiz se convierte en un avión que ella impulsa por el aire con sus manecitas. Jóve-

nes, al admirar a su guapa maestra, valoran en ella un rol distinto: no es profesora, es objeto de su deseo. Al jugar no hay literalidad. Hay deseo, invención e imaginación.

ii. Al jugar existe flexibilidad y creación: en condiciones de juego surgen nuevas ideas y conductas. Lo acostumbrado se deja de lado. En ocasiones los juegos se estereotipan y no hay más creación. Se juega una y otra vez a lo mismo. En otras un juego lleva a otro.

iii. Hay una relación compleja entre medios y fines. Si el mayor deseo es ganar el juego, entonces, el fin se impone a los medios. Cuando el juego, las acciones lúdicas, son lo valorado, se juega mucho y se obtienen pocos premios o resultados. En algunas prácticas educativas juguetonas la tensa relación de medios y fines no siempre es considerada atinadamente. No se sabe jugar.

iv. Al jugar se mueven afectos. Unos son de placer y diversión. En otros casos, son de dolor y coraje. En la mayoría de los juegos, los jugadores se implican en el juego. Hay otros que son indiferentes. Son espectadores. El juego los torna visibles.

v. Jugar es un acto que obedece a la voluntad y la libertad. Raramente es plausible obligar a jugar. Jugar a fuerzas acarrea el riesgo de propiciar detestar al juego, los jugadores y a quien obliga a jugar. Jugar, libre y voluntariamente, lleva a implicarse favorablemente. No ejercer cierta presión para que se juegue, no elimina la resistencia para salir del apoltronamiento. Jugar, forzar, voluntad y libertad son una realidad compleja.

vi. Jugar obedece a la relatividad y la incertidumbre. El juego es situacional. En algunos casos un tipo de juego, con algunos jugadores, es muy divertido. En otros momentos y lugares, el mismo juego, con los mismos jugadores, o con otros, es un fastidio. Es incierto porque con todo y reglas existe el azar y el caos: lo indeterminado. El juego atrapa o repele de manera fortuita.

vii. Al jugar se genera el control interno (autocontrol) y externo (respeto al otro y a las normas acordadas). Sin control el juego se desboca y cae en extremo relajado o, incluso, pleito o safarrancho. Jugar limita y potencia.

viii. Jugar libera tensiones, descarga excesos y potencia la solidaridad y la competencia. Templata el espíritu para soportar la frustración. También para hacer acopio de fuerzas ante la desventura.

Jugar no sólo es cosa de niños. Hay juegos que deben provocar alarma y mover a la reflexión y acción. Gramsci vio con mucho recelo un juego: el mecano. Es un juego acompañado de un plano de los objetos a armar con distintas piezas y herramientas. Con este juego, los niños son inducidos a seguir el modelo que les presentan. Ante tal oferta Gramsci alertó, a su esposa: ¡El mecano mecaniza a los niños! ¡Evítalo! (1981: 208-209) ¡¿Qué diría hoy ante los *gadgets*?!

Es necesario advertir que los juegos no sólo son divertidos. También son aleccionadores: pueden enajenar o contribuir a procesos psíquicos superiores, altruistas. No es admisible la dicotomía: el juego es para niños, para el kindergarden y para promover procesos mentales inferiores. Los procesos mentales superiores son desarrollados por adultos en la universidad: reflexionar, pensar y actuar con inteligencia y gracia. Algunos estiman que estos procesos son promovidos solo al educar seriamente. No hay tal. Jugar, es necesario reiterar, puede ser tan serio como educar o socializar. Asimismo, educar y socializar no están cerrados a la diversión ni al juego.

En la educación universitaria poca importancia se da al juego. Aun cuando los universitarios jueguen dentro y fuera del aula. Un sentido común docente lo menosprecia ¡¿cómo investigar al juego y sus implicaciones si es cosa de niños?! Curiosamente, producir sentido y significación se logra gracias a los juegos del lenguaje, en virtud de imaginar puentes o nexos entre cosas y afirmaciones (Jové, 2002: 111). Producir filosofía, ciencia y técnica es gracias a juegos complejos.

Entreverar jugar, socializar y educar es una faena docente muy complicada. Quizá la pregunta docente más a flor de boca sea ¿cómo educar? Es comprensible tal exigencia. Necesitan elementos para dominar su arte, que acaso lo limitan a técnicas educativas. Sin duda vale la pena regresar a esa formidable pregunta docente, sólo que complejizándola. Si educar es la tarea más importante del gremio docente ¿cómo jugar al educar o, bien, cómo educar al jugar?, ¿cómo combinar educar y socializar?, ¿cómo entrelazar jugar-educar-socializar? Es colosal la demanda docente porque, a fin de cuentas, se pregunta ¿cómo humanizar?

### **Educar, educabilidad, masas de representaciones, representaciones sociales y *habitus*.**

Este trabajo sostiene esta hipótesis, los educadores tienen una creencia arraigada: la educabilidad de sus educandos. La tarea educativa se funda en esa posi-

bilidad y creencia. La educabilidad no depende, siguiendo a Herbart, solo de una relación entre varias facultades innatas del alma, sino de una cierta relación entre las masas de representaciones: las que son motivo de educar y las ya adquiridas; también señaló que las representaciones se aseguran y se determinan unas con otras, pero están lejos de coincidir plenamente entre sí (Herbart, 1935: 23-26).

Establecer una relación efectiva entre masas de representaciones (a futuro MsRs) –las adquiridas y aquellas motivo de la educación– es aquello que persigue la práctica educativa docente: propiciar la educabilidad, la recreación de MsRs<sup>3</sup>. Las prácticas educativas de maestros las guían escuelas y métodos didácticos. La educabilidad se asocia a ductibilidad o plasticidad de las representaciones y MsRs, tanto las adquiridas como con las que se desee educar.

Los estudiantes no son una tabla rasa en la que se escriba acorde al deseo docente. Contribuir a transitar de una representación y masa de representaciones a otras, forma parte del arte de educar. Ese arte está delimitado por la experiencia de los educadores: su sentido común y la escuela didáctica en que se formaron: fueron educados siguiendo alguna tradición didáctica que emplearon sus maestros al dar clases o, bien, se formaron en cursos y en instituciones educativas para, por ejemplo, ser guía Montessori, tecnólogo educativo o profesor constructivista.

Acaso, para algunos maestros, educar no sea admitido como educarse: modificar sus representaciones y MsRs docentes. Es curioso, la educabilidad la atribuyen a sus estudiantes. Los maestros tal vez no consideren modificar sus representaciones ni sus MsRs: se mantienen en sus formas de ser y de valorar, siguiendo la escuela didáctica en la que fueron formados, y enseñando lo que saben. Casi no juegan con sus representaciones ni sus MsRs.

Existen MsRs para distintos campos (escuela, familia, amigos, Iglesia, etc.). Toda masa de representaciones está compuesta por complejiones, o unidades orgánicas, que se constituyen en un todo complejo. Éste es un entramado indiviso que va y viene de la conciencia. La representación de las cosas son complejiones –o características– de sus cualidades, son una red o entramado que constituye un todo complejo orgánicamente vinculado; otras complejiones son los conceptos y las palabras (Herbart, 1935: 26).

La MsRs también la forman series de representaciones y sus asociaciones. Series y complejiones se distinguen porque las primeras no forman una

red o entramado, sino una sucesión o encadenamiento. Cuanto más firme se asocien complejones, series y MsRs, tanta más resistencia oponen a lo que se les contrapone en su movimiento de asociar. Estas asociaciones entre series y complejones permiten comprender la dificultad de educar, de modificarlas; aunque es factible que admitan adiciones, consientan nuevas uniones y, así, se modifiquen en el transcurso del tiempo: se logra educar (Herbart, 1935: 26-27).

Siglos después de Herbart, Moscovici (1979) formuló la teoría de las representaciones sociales. Las RsSs son una forma de conocimiento (Mora, 2002). Guían los comportamientos y la comunicación humana. Son el conocimiento de sentido común. Son producto del intercambio comunicativo en un grupo. Logran que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible. Son sistemas cognitivos con una lógica: la ciencia del sentido común. La representación social es de un objeto específico.

Una muestra de la ciencia del sentido común: se asegura que a toda acción corresponde una reacción: afirma un nexo indisoluble entre causa y efecto. Incluso, se vanagloria al pluralizarlo: causas y efectos. Para el sentido común vigente resulta difícil –sino imposible– admitir la incertidumbre: ante hechos sociales o naturales es imposible saber con certeza absoluta en qué devendrán. No lo admite porque asegura que cuando pasa A, sucede B. Considera indiscutible la relación causa-efecto. La ciencia física de Newton se simplificó en la ciencia del sentido común.

Otra muestra. Acciones humanas se entienden de forma dicotómica: bueno versus malo; moderno versus tradicional; activo versus pasivo; en suma, dividen la realidad en dos, de forma maniquea o antinómica. Al dividir tajantemente la realidad en antinomias, las RsSs llevan a desplegar una actitud ante el objeto representado: rechazo o aceptación. Poseen y ofrecen información sobre él: las creencias de por qué rechazan o admiten. Son sistemas de redes de sentimientos, ideas y prácticas sociales: conforman una mini-teoría. Las RsSs y las MsRs permiten la identificación e identidad de quienes conforman un grupo. Con ellas las personas orientan su actuar.

Las MsRs y RsSs simplifican la realidad: la descomponen en categorías simples, la naturalizan, la reducen, al construir un pequeño modelo explicativo. RsSs y MsRs recrean un sentido, que guía la acción al discriminar con el par deseable-reprobable. Tienen la característica adicional de focalizar la información



dispersa. Forman campos de representación que incluyen y excluyen a personas y grupos (Mora, 2002). Existe un yo porque hay un nosotros que se opone a ellos: universitarios versus normalistas, filósofo versus científico, por ejemplo.

Educación modifica MsRs y RsSs. Educar consiste en lograr que la educabilidad pase de ser una posibilidad a convertirse en un hecho: crear nuevas y distintas RsSs y MsRs. Para educar es irrecusable comunicar. Sin comunicación no hay educación posible. Al comunicar se afecta, se mueven afectos (Parcerisa, Giné y Fóres, 2010: 87-88).

Afectos o sentimientos, no son únicamente personales. RsSs y actitudes son construidas por grupos sociales. Al encarnarlas individuos las tiñen de tonalidades y características distinguibles. Individuo y sociedad es un continuo o red que difícilmente es separable. No son una antinomia. Se confunden en momentos. Es usual que el sentido común docente atribuya a un alumno –y sólo a él– una forma de valorar o una opinión. Aseguran: “cada cabeza es un mundo”. Afirmación con cierto grado de objetividad: los procesos cognitivos de apropiación y recreación de una representación social son personales. Sí, solo que la comunicación en un grupo contribuye anclar la representación: es simultáneamente social.

RsSs y MsRs se forman en campos estructurados por grupos sociales. Cada campo y grupo crea y es recreado por estructuras que encarnan sus miembros. Estas estructuras constituyen disposiciones duraderas de ser y de valorar o *habitus* e *illusios* (Bourdieu, 1991). RsSs y las MsRs siguen una tendencia. Ésta se aglutina en determinadas formas duraderas de ser y de valorar.

El campo escolar produce y es engendrado por reglas del juego o estructuras estructurantes: maestros y alumnos se conducen de una cierta forma en el aula de una escuela, mientras que otros de escuelas distintas lo hacen con algunas diferencias: alumnos de una escuela privada con más de diez salarios mínimos de cuota mensual, y otros de una escuela rural en condiciones de miseria. Unos y otros recrean diferentes RsSs a propósito de la autoridad docente, por caso.

*Habitus* –como RsSs y MsRs– son producciones socio-históricas. En un campo de juego es imposible hacer lo que plazca a los agentes que lo componen. Siguen las reglas del juego del campo. Lo social e histórico está dentro de los agentes. Las estructuras institucionales que orientan las formas de valorar y de ser de los agentes no tienen una relación de exterioridad con los agentes. Los *habitus*

de los agentes encarnaron las estructuras y las viven como si fueran propias. Las estructuras institucionales –o de campos de juego– son modificadas por las formas duraderas de ser y de valorar de los agentes, por cambios en sus RsSs. Las estructuras no son inamovibles. Son históricas. Experimentan conflictos y cambios.

Ni prácticas ni teorías educativas son un camino libre de obstáculos e interferencias. Toda comunicación lleva consigo mala interpretación o comprensión imperfecta. La omnicomprensión sólo es atribuible, para muchos, a la divinidad. Al educar, socializar y jugar acontecen conflictos, al comunicarse maestro y alumnos. La incompreensión es, usualmente, motivo y producto de conflictos o diferencias, de incidentes críticos. Ojalá se comprendiese que cuando hay comunicación socio-educativa se afectan RsSs y MsRs: el conflicto y la armonía son inherentes a las relaciones humanas. No son extraños ni ajenas a educar y socializar.

### **Conflicto e incidente crítico**

La creencia en la educabilidad estudiantil es necesario complementarla. Se requiere porque el educando no es como una plastilina totalmente dúctil en manos del educador. En momentos, el estudiante objeta la acción, valoración o pensamiento docente. Rechaza su oferta de habla o sus gestos. En ocasiones ostentosamente. Otras veces de forma soterrada. Es iluso creer que existe afinidad total entre enseñanza docente y aprendizaje estudiantil. Viven conflicto y armonía.

Un sentido común docente valora al conflicto como indeseable. Incluso afirma: “en mis clases no tengo problemas”. Otra forma de juzgarlo es con el eufemismo “área de oportunidad”: no hay conflicto, hay una posibilidad de ser mejores. No es este el sitio para enaltecer al conflicto. Sí es necesario argumentar para valorarlo de forma distinta a negarlo, menospreciarlo o simplificarlo. Para entender al conflicto se puede apelar a la cultura, la psicología, lo jurídico o lo político. En este ensayo se tiende más a lo socio-educativo-juguetón. Vale advertir, no reconocer al conflicto no equivale a que no exista. Sí es muestra de la falta de pericia docente para comprender las formas duraderas de ser y de valorar de sus estudiantes y las propias.

Un nivel de análisis para comprender al conflicto es macro. Si se es marxista, una forma de entenderlo es debido a una diferencia mayúscula: la lucha

de clases y, su correlato, los conflictos ideológicos. Si se inclina por el estructural funcionalismo de Durkheim, el conflicto se entiende como anomia: existen ordenamientos, pero no se respetan, no se aprecian. Una visión posmoderna se inclina por comprender al conflicto por la muerte de los grandes relatos y la ausencia de sentidos compartidos, al no haberlos sobrevienen diferencias.

Otra forma de entender al conflicto es intermedia: considerarlo una relación social. Hay relación social cuando las acciones y actitudes de las personas tienen reciprocidad; por caso, se acepta estar en una clase y asumir roles de escuchar o aprender (estudiantes) y de enseñar o hablar (maestro); en una relación social de conflicto, de acuerdo a Entelman, algunos individuos perciben que los objetivos que se perciben son incompatibles con los que ellos persiguen (2005: 45-47).

Weber (1992) no llamó conflicto a esa relación social. La denominó relación social de lucha. Ésta se explica porque uno o varios de los agentes pretenden imponer al resto un tipo de relación social: afectiva, tradicional, racional orientada a fines, racional orientada a valores o carismática. Al poder lo explicó como la posibilidad de incidir para que el o los otros hicieran lo que alguien decidía. Es poder porque, precisamente, los otros por sí mismos no harían lo que se les exige. Así relación social de lucha y poder son dos facetas del conflicto.

La relación social de conflicto es debida, además de la derivada de objetivos o fines incompatibles, por valores discordantes, por tradiciones encontradas, por afectos no compartidos o por no admitir la forma de ser del tipo caudillo. Existen conflictos entre las formas de valorar y de ser estudiantiles y docentes porque no persiguen los mismos propósitos. No se inclinan ante los mismos valores. La tradición que siguen no es la misma. No quieren las mismas cosas.

Otra manera de entender al conflicto es la micro atómica: el incidente crítico, la acción estudiantil que atropella la relación social existente y provoca desconcierto, perturba, genera excesiva incertidumbre, causa irritación; el incidente crítico es una acción desagradable para las formas de valorar docentes (Sardi, 2013). El incidente crítico ocurre en un instante. A partir de ese momento, se dificulta el curso armonioso –o, al menos, calmo– que había seguido la clase. El incidente crítico ilumina diferencias y actitudes de molestia.

El rechazo estudiantil al planteamiento docente, y la simultánea desazón docente, son comprensibles si lo que el maestro dice no es significativo

para algunos estudiantes, les es indiferente; o si atenta en contra de fines, valores, afectos, tradiciones, establecen una relación social de lucha: socializar, jugar o educar<sup>4</sup> se dificulta.

Es simpático el juego. Es una relación social que como otras: se orienta a fines (ganar el juego) o valores (jugar con honor), sigue la tradición del equipo, o es por amor a los colores. Socializar no es distinta. Aquello que se socializa y la forma de hacerlo también es comprensible con esas tendencias. Educar, socializar y jugar son relaciones sociales. Sus tendencias varían. La afamada educación integral tiene un hito importante al humanizar con las tres acciones. Educar no basta.

Al irrumpir el incidente crítico, un rayo que ilumina la relación socio-educativa-juguetera, es usual que la acción docente se incline siguiendo su sentido común: rechaza o regaña, también responde con indiferencia ante lo que disturba. Al conflicto o al incidente crítico, un sentido común docente lo encara evadiéndolo o castigándolo. Indiferencia o regaños no siempre es la mejor manera de educar. Es un rayo que ilumina porque deja ver que algo acontece. No sé sabe con precisión qué. El maestro siente molestia ante el tronar del rayo. El retumbar reclama atención. No oídos sordos.

Conflicto e incidente crítico están preñados de diferencias encubiertas. Conveniente objetivar o mostrar en qué consisten las desavenencias docentes y estudiantiles. Luego ayuda dialogar sobre los conflictos y desacuerdos. Así se abre la oportunidad de llegar a acuerdos y coordinar las acciones socio-educativas-jugueteras. Para objetivar los incidentes críticos conviene valorar relaciones sociales, RsSs, MsRs y *habitus*. La ubicación espacio temporal es indispensable.

1. Conflicto e incidente crítico surgen dentro de determinadas circunstancias. Una posibilidad de entenderlos es con el recurso de diferencias ideológicas: maestro, pretendidamente, emancipador y alumno, supuestamente, enajenado. Hay conflicto, cuando un maestro que codicia emancipar, no consigue que su alumno abandone lo que califica como alienado. Igualmente habrá conflicto si no se respetan las normas que enarbole el maestro, nomás no soporta la anomia. Como otros no aguantan el sinsentido posmoderno.

Otra faceta de la realidad educativa es la relación social de la clase. El conflicto puede acontecer por el desmedido y enjundioso esmero docente por educar. Mientras que algunos estudiantes anhelan jugar, otros quieren

conversar o socializar. Es un verdadero galimatías si, además, se consideran los tipos de escuelas: algún profesor sigue la clase tradicional, mientras que los chicos quieren que se respeten sus deseos y sea una clase divertida. Ni qué decir si se contraponen otros modelos: “¿maestro cuándo nos dejará ver una peli?”, ¿por qué no quiere que use mi laptop? Los conflictos inherentes al tipo de escuela didáctica son propiciados por distintas formas de valorar la educación. Las circunstancias al educar son hechas social e individualmente. No operan a voluntad de maestros y alumnos. Las circunstancias determinan al ser humano. Alumnos y maestros pueden modificar sus circunstancias. Para cambiarlas es indispensable reconocer los conflictos. El incidente crítico los ilumina.

Socializar también provoca conflictos. El desmedido interés docente por socializar con tendencia al egoísmo o al altruismo acaban por fastidiar. Al maestro o alumno que exalta al “interés personal por encima de todo” lo ven con recelo: sólo se interesa por sí mismo. Quien, a la menor provocación, sermonea para alentar el altruismo también cansa. El continuo conversar –o socializar– fastidiará a quienes les preocupa su formación en una disciplina.

Incomodará si el maestro no juega ni propicia jugar. Jugar y sólo jugar acaba por aburrir. No jugar ni permitir el juego hostiga. Algunos alumnos esperan que su profesor eduque. Les desespera tanto juego y parloteo ¿educar, socializar o jugar? Es una pregunta que vale la pena se la planteen los maestros para hacer con más tino y empatía, con mayor vigor lo que deban propiciar. No hay respuestas. Hay conflictos que encarar. El conflicto se manifiesta en un incidente crítico.

2. Conflicto e incidente crítico se objetivan en formas duraderas de ser y de valorar. Los *habitus* distinguen clases, grupos sociales e individuos que los conforman. Las encarnadas por maestros y alumnos, no necesariamente coinciden. Aun cuando las desplieguen en un mismo espacio, tienen diferencias. Los *habitus* son historia encarnada en forma de cuerpos. Las historias de maestro y alumnos no son idénticas. Las distinguen la clase y grupo social donde fueron humanizados; incluso su temporalidad es distinta. Los *habitus* distintos llevan a valorar de diferente manera las estructuras del campo educativo. Los conflictos emergen por las diferentes formas de valorar la realidad educativa: *habitus* y estructuras o reglas del juego.

Algunas formas de valorar se distinguen por ser disciplinadas, valoran la norma, les molesta el juego; a quienes así se distinguen los llaman “bien porta-

dos”. Otras formas de valorar no fácilmente admiten la autoridad, son “rebeldes”. Otras tienden a respetar tradiciones, no soportan que atentan contra sus costumbres, son reconocidas como “conservadoras”. También hay la contraparte, las “liberales”, dicen estar a favor del cambio.

Los *habitus* que se orientan a fines destacan porque algunos buscan que se les faciliten las cosas: “explique bien su clase, no le entiendo”; otras porque piden que los inciten a pensar: “eso está muy fácil profe”; unas más porque demandan investigar: “denos más tiempo, no le hallamos”. *Habitus* científicos y de sentido común chocan en forma de incidentes críticos.

También hay conflictos por la necesidad de vivir una relación afectuosa, y la respuesta docente es de indiferencia ante lo que estiman logros. Los valores valen porque a unos se estiman y otros se menosprecian o, de plano, se rechazan. La afectividad también juega en los conflictos. Los *habitus* que sobrevaloran los afectos se expresa en incidentes críticos; por caso, cuando las estructuras de la clase sólo favorecen una tendencia: la orientación a fines, enseñar una ciencia.

En el campo de juego escolar hay *habitus* que valoran la cultura de masas; por caso, música reguetón o pop, al deporte televisado, películas de Hollywood y, en general, la industria del entretenimiento. Pocas formas de ser y de valorar se inclinan por la cultura folklórica o la alta cultura: música o literatura llamada clásica. Los gustos culturales son motivo de conflictos: “¡Hay sí, te crees mucho!”, “¡Eres un corriente!”. Son dos expresiones del disgusto y de conflictos motivados por bienes culturales específicos. Comprender al gusto, a la manera de distinguirse, favorece comprender los conflictos y los incidentes críticos.

## Una visión atómica y relacional

Conflicto e incidente crítico se objetivan en RsSs y MsRs. En el nivel macro de la realidad educativa los conflictos e incidentes críticos se entienden con el concurso de conceptos y teorías: ideología dominante, anomia, cultura, poder o acción política, exigencias de educar, socializar o jugar, o, bien, las escuelas didácticas. En un nivel intermedio los conflictos e incidentes son comprensibles por los tipos de relaciones socio-educativo-juguetonas en pugna: escuela nueva, tradicional, crítica, constructivista, etcétera. Asimismo,

se entienden por los gustos que se contrapongan, por las formas duraderas de ser y valorar con que se juegue; por ejemplo, orientados a lo particular o a lo individual, también si son basadas en afectos, valores fines o tradiciones.

Este trabajo propone focalizar la fuente de conflictos e incidentes críticos: RsSs (átomos) y MsRs (redes de relaciones). En último término, lo que suscita un incidente crítico o conflicto es por la valoración distinta de una representación social. Cuando maestro y alumno se expresan –verbal corporalmente– sobre algo, lo hacen gracias a la representación social que posean sobre ese objeto (objeto encierra incluso sentimientos). Lo harán con actitudes de rechazo o aceptación. Ofrecerán información que justifique su valoración, si se presta el caso. Mostrarán la figura que se imagina de ese objeto. La relación social de conflicto o lucha se asocia a esos conceptos.

La representación social, incluso, es del campo de la ciencia: un sentido común científico de las ciencias naturales no valora al sentido común científico de las ciencias sociales. Incluso en las ciencias sociales compiten por la representación legítima del mundo: hay incidentes críticos debidos al sentido común marxista y al sentido común positivista. Hay marxistas ortodoxos y otros gramscianos. En fin, el consenso sobre el sentido y valor de las RsSs es que no hay consenso. En el mejor de los casos se logra al dialogar y, luego, entenderse y acordar (Ibarra, 2013).

Hay una “fetichización postestructuralista del discurso”: se prioriza el análisis de la articulación discursiva y se menosprecia el carácter antagónico de las relaciones sociales (Artese, 2010). Incidente crítico y conflicto no sólo suceden por nominar y hablar de distinta manera de un objeto. Se debe a diferencias entre los componentes de la representación social de maestro y alumnos: actitud, información, campo de representación y núcleo figurativo. El coraje o dilema docente no sólo es por conceptos o palabras. También es por la red de relaciones entre RsSs: MsRs. Asimismo es comprensible por las diferencias entre clases y grupos sociales, sus estructuras y *habitus*: las que estructuraron las RsSs y MsRs. El incidente crítico sólo es la punta de un *iceberg* que se hunde en la historia y conflictos de clase, grupos sociales y seres particulares e individuales. El incidente crítico se torna visible por un átomo<sup>5</sup>: la representación social percibida y vivida de distinta manera. El átomo, lo visible, se comprende por la red de relaciones en las que está inmerso él, el conflicto que suscita una representación social a propósito de un objeto.

El discurso, el lenguaje, mantiene una relación con la realidad: la nomina y designa; la hay porque existe similitud entre las estructuras de lo real y del lenguaje; ese lenguaje no es del sentido común porque es impreciso, es el lenguaje de la lógica (López, 2012), y de la ciencia. La relación que aquí se sostiene es que el lenguaje del sentido común docente se relaciona con el lenguaje científico, pedagógico y didáctico. Los simplifica y naturaliza: los torna RsSs.

Una muestra. Si el incidente crítico es por el disgusto mostrado por un alumno al tratar el tema de comprobar en la ciencia, cuando su maestro le asegura que no toda ciencia es comprobable. El coraje del alumno es porque no sólo cuestionan su criterio de validez, sino a su misma comprensión de qué es la ciencia y lo verdadero. Además, sin que necesariamente tenga conciencia de ello, le molestará que pongan en entredicho la formación que recibió en sus escuelas previas. Comprobar si se relaciona con el llamado método científico. No con el hermenéutico ni el fenomenológico. Llevar de un sentido común a otro más pleno es humanizar.

### **Comentarios finales. Intersticio, átomo y red de relaciones**

Gracias al incidente crítico (átomo y red de relaciones), al choque de *habitus*, generado al expresar una representación social, se abre un intersticio: una pequeña rendija entre dos historias hechas cuerpo (maestro-alumnos), entre espacios y grupos sociales donde se formaron. El intersticio puede ser el lugar de entrelazamiento dialógico (Frigerio, *et al.* 1991: 29-30). En esa pequeña apertura, RsSs, MsRs y *habitus* se retomarían, resignificarían y trenzarían para crear otras. Se enlazarán lo diferente u opuesto, únicamente, si la certeza se abre a la duda; si la pedantería de poseer La verdad, da lugar a la modestia de saber algo y desconocer mucho; si la búsqueda de conocimiento y comprensión del otro se impone al prejuicio, regaño o indiferencia.

Humanizar se consigue de forma más eficiente, digna y grata si el maestro reconoce su sentimiento y actitud de molestia o coraje. No es un crimen experimentarlos. El meollo está en ¿qué hacer con ellos? Reconocer los sentimientos no gratos, debe llevar a develar la RsSs que los provocaron. La molestia es porque lo que encarna maestro y alumnos es diferente: chocaron sus RsSs y MsRs. El intersticio se abre si el profesor contrasta su represen-



tación social (átomo) y la contrasta con la que su alumno expresó y causó su molestia. Luego la relación empírica entre ambas RsSs, las compara con conceptos y teorías: crea una red de relaciones.

En este trabajo se mostraron posibles conflictos al jugar, socializar o educar. Su propósito fue relativizar las certezas y mostrar otras verdades. Las teorías sirven para orientarse y salir del conflicto, para acompasar el cambio del profesor y estudiante enojados a otros estadios: jugar, socializar o educar. Teorías y realidades educativas son provechosas para recrear la ciencia del sentido común docente. Sin diálogo entre maestro y estudiantes no se recrearán sus RsSs ni sus MsRs. No habrá innovación educativa. Seguirá la rutina.

El intersticio abre posibilidades si se admite que el proceso de humanizar no sigue una vía regia. El camino de humanizar presenta conflicto y armonía. No hay quien venga con un instructivo para humanizarlo. Las ciencias dan pautas o probabilidades. Ofrecen caminos divergentes, paralelos o contrapuestos: ¿educar, socializar o jugar deben seguir una única forma en todo tiempo y lugar? ¿Una sola escuela didáctica asegura la educabilidad? ¿Socializar para emancipar o reproducir? ¿Humanizar para valorar certezas y dudas? La formidable pregunta docente ¿Cómo educar? sigue aguijoneando al espíritu. Incita a reflexionar, pensar, desear e imaginar mejores respuestas para humanizar ¡Humanizar es un juego de nunca acabar!

## Referencias

- Artese, M. (2010). Representaciones sociales del conflicto: notas para un abordaje teórico-epistemológico. En Intersticios: *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico* 4 (1), 5-17. Disponible en: <http://scholarlyexchange.org/ojs/index.php/InterSoc/article/view/5204>
- Bourdieu, P. (1991). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Comenio, J. A. (1982). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Cuéllar, H. (2013). *Fröebel: la educación del hombre*. México: Trillas.
- Dalton, I. y J. F. Christie (1996). El juego y sus implicancias educativas en el aprendizaje de la alfabetización, en *Lectura y vida*, 18(1), 64-71. Disponible en: <http://docplayer.es/17605788-El-juego-y-sus-implicancias-educativas-en-el-aprendizaje-de-la-alfabetizacion.html>

- Durkheim, E. (1993). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Entelman, R. (2005). *Teoría de conflictos*. Barcelona: Gedisa.
- Frigeiro, G. et al. (1991). *Currículum presente. Ciencia ausente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gramsci, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Herbart, J. F. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ibarra, L. (2010). Sabiduría: diálogo y educación. En *Actualidades Investigativas en Educación*, 10, 2 1-33. Disponible en <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10110>
- (2013), “Educar, pensar y dialogar”, en *Perfiles Educativos*, XXXV, 141, 167-185. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13228259011>
- Jové, J. J. (2002). ¿Cómo superar con la ayuda de Vygotski el fracaso del ciclo de la autoexpresividad. En *Revista Arte, Individuo y Sociedad*. Anejo 1; 295-303. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110295A/5882>
- López, A. F. (2012). Del Tractatus lógico-philosophicus a las investigaciones filosóficas y la teoría de los juegos lingüísticos de Ludwig Wittgenstein. En *Escritos*, 20(44), 121. Disponible en: <http://revistas.upb.edu.co/index.php/escritos/article/viewFile/1117/1017>
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, núm. 2 en: <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- OEI. (sin fecha). *Biblioteca digital de la OEI*. Disponible en: <http://www.oei.es/historico/bibliotecadigital.php>
- Ortega Ruiz, P. (2004). Educar para la participación ciudadana, en *Pedagogía social: Revista interuniversitaria*, (11), 215-236, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1458708>
- Parcerisa, A. N. Giné y A. Fóres. (2010). *La educación social. Una mirada didáctica. Relación, comunicación y secuencias educativas*. Barcelona: Graó.
- Pérez, Z. (2013). El juego didáctico y los procesos cognitivos básicos: atención,

- percepción y memoria. En, *Revista Corporeizando*, 1, 9, 91-106. Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/corporeizando/article/view/1987>
- Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica.
- Rousseau, E. (1984). *Emilio o de la educación*. México: Porrúa.
- Russell, B. (1974). *La filosofía del atomismo lógico*. Madrid: Alianza.
- Sardi, Valeria (coordinadora). (2013). *Relatos inesperados: la escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata, e-book. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.349/pm.349.pdf>
- Vygotski, L. (1979). *El papel del juego en el desarrollo del niño*. En *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica, 141-158.
- Weber, M. (1992). *Economía y sociedad*. Buenos Aires: FCE.
- Winnicott, D. W. (1982). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Wittgenstein, L. (1992). *Gramática filosófica*. México: UNAM.
- Zapata, P. (2007). *Economía, política y otros juegos*. México: Facultad de Ciencias, UNAM.

## Notas

<sup>1</sup>Una limitante de este trabajo es no recuperar posturas de género que identifican a hombre y mujer. En este trabajo no se presupone igualdad de las condiciones masculinas y femeninas. A futuro sólo se referirá al término maestros o alumnos, aceptando que con ello se simplifica la realidad.

<sup>2</sup>Existe el anglicismo *timing*. Es útil para entender mejor el talento de ser acertado al elegir. El Diccionario Webster en Internet señala en su segunda acepción: “capacidad de seleccionar el momento preciso para hacer algo con un efecto óptimo”; traducción propia. Óptimo, grato, bello, jocoso, alegre, simpático, conmovedor o, en suma, propiciar afectos y lograr fines está orgánicamente vinculado con preferir qué hacer, cómo, cuándo y por qué emprenderlo. No hay recetas. Hay buen gusto, tacto, prudencia y sabiduría.

<sup>3</sup>Las masas de representaciones que Herbart explicó tienen una analogía con las llamadas estructuras cognitivas que Piaget explicó (2001: 36-37). Para el ginebrino el acto de conocer lo asoció a la relación entre las estructuras cognitivas previas y las nuevas que se presentan para comprenderlas; al acontecer el encuentro entra estructura previa y nueva sucede un conflicto cognitivo, luego, si se supera el conflicto,

hay un proceso que denominó Piaget de acomodación; éste es sucedido por otro en que se produce una nueva estructura. La aportación de Herbart es muy valiosa porque muestra relaciones entre las MsRs; es decir, las estructuras cognitivas no son totalmente autónomas. Guardan vínculos con otras. Modificar una puede llevar a modificar otras representaciones y MsRs.

<sup>4</sup>Dar la clase o educar, conviene recordar, no es un término unívoco. Puede ser al estilo de la escuela tradicional, nueva, constructivista, crítica, intuitiva o de la tecnología educativa. Socializar y jugar tampoco son relaciones sociales simplonas.

<sup>5</sup>El atomismo lógico de Russell (1974), simplificándolo al extremo, ofrece la lección de indagar en la realidad fáctica el elemento más pequeño de aquello que se analiza: el átomo. Si el caso es humanizar, esto lleva a socializar, educar y jugar. Si es educar, conduce a escuelas didácticas. A su vez éstas llevan a conceptos, por caso, zona de desarrollo próximo o interés del niño. Al socializar se encuentra el átomo representación social. Éste se descompone en actitud, información, núcleo figurativo y campo de representación. Actitud lleva a rechazo o aceptación. La actitud es incomprendible sin los demás elementos de la representación social. Ésta tampoco es entendible si no se valoran las MsRs y los *habitus*: los conflictos entre clases y grupos sociales. El conflicto no fue interés de Russell. Sí contribuye a comprender los sucesos del aula: el átomo de los conflictos e incidentes críticos es la representación social de una cosa.