

CAMBIO

Sentidos de una categoría en lo educativo

Gabriel Renato Reyes Jaimes
Coordinador



Cambio. Sentidos de una categoría en lo educativo



astra
editorial

Cambio. Sentidos de una categoría en lo educativo

Gabriel Renato Reyes Jaimes
Coordinador



Cambio. Sentidos de una categoría en lo educativo. **Autor-coordinador:**
Gabriel Renato Reyes Jaimes. —Estado de México, México. 2025.

108 p. 23 cm

ISBN: **978-607-8964-19-2**

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20252434>



Primera edición: 2025

D. R. © copyright 2025. Gabriel Renato Reyes Jaimes.

Edición y corrección: **Astra Ediciones**

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos especialistas en el área.



Todos los contenidos de esta obra se comparten bajo la licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (**CC BY-NC-SA 4.0**). Esto implica que no está autorizado el uso comercial de la obra original ni de las eventuales obras derivadas, las cuales deberán distribuirse bajo la misma licencia que rige la obra original. No obstante, se permite a terceros compartir el contenido siempre y cuando se reconozca debidamente la autoría y la publicación original en esta editorial.

Contenido

Introducción	9
<i>Gabriel Renato Reyes Jaimes</i>	
<i>Macario Velázquez Muñoz</i>	
 Capítulo 1	
Sentidos del cambio en la teoría de la sociedad del riesgo	25
<i>Macario Velázquez Muñoz</i>	
 Capítulo 2	
Cambio y tradición en el contexto de la sociedad en riesgo	53
<i>Susana López Espinosa</i>	
 Capítulo 3	
La noción de cambio en la educación; una mirada desde Slavoj	
Žižek	73
<i>Gabriel Renato Reyes Jaimes</i>	
<i>Diana Karina González López</i>	
 Capítulo 4	
El cambio; movimiento de conciencia en el sujeto historizado en la	
sociedad en riesgo	91
<i>Edgar Jesús Jaimes Gómez</i>	
<i>Alberto Varela Vázquez</i>	
 Bibliografía	99

Introducción

La construcción categorial desde la experiencia de una investigación colectiva: apuntes metodológicos

*Gabriel Renato Reyes Jaimes
Macario Velázquez Muñoz*

En el desarrollo de una investigación colectiva, a partir de la conformación del cuerpo académico “Sujetos y prácticas escolares cambiantes en el contexto de la sociedad en riesgo”, se ha tenido la necesidad de atender el proceso de construcción categorial. En lo inmediato, dicho momento parece no tener nada de particular, por cuanto se trata de una actividad ordinaria en las prácticas de conocer la realidad socioeducativa. En buena medida, esa condición se hizo presente al inicio de la experiencia, en donde se vivió la premura de dotar de contenido a las categorías que eran vistas con un peso específico significativo.

No obstante, se ha requerido de un momento para revisar lo realizado y potenciar lo logrado. En este momento se juzgó pertinente incursionar en las reflexiones teóricas sobre la condición de las categorías en la investigación. Ello ha conducido al reconocimiento del carácter cambiante de las categorías que se mueven en la dialéctica de la desestructuración y reestructuración. Pero, además, las categorías son configuradas con una función lógica particular en el despliegue de la investigación. Desde el enfoque a seguir se asume la distinción entre categorías fundantes y analíticas.

Así, el posicionamiento se ilustra con la breve reconstrucción del proceso seguido en la investigación colectiva, que ha llegado a la factibilidad de colocar al cambio como una categoría fundante a partir de una diversidad de sentidos en el ámbito educativo.

Para comprender lo anterior, es necesario hacer consciente el contenido de la reflexión y ejercicio de reconstrucción, que esta introducción pretende mostrar en tres momentos específicos: el primero, un panorama general en el cual se inserta la discusión sobre la construcción categorial;

el segundo, mediante la identificación de los niveles para la categorización; y por último, objetivando, a partir de la experiencia de investigación colectiva, la construcción categorial efectuada por los integrantes de un cuerpo académico y que genera el presente libro.

1. Desafíos de las ciencias sociales y la construcción de categorías

Los avances en la investigación social, y la educativa en particular, han superado diversas limitaciones. Pero, no por ello se asegura la tenencia de un paradigma para garantizar la construcción de conocimiento en su articulación a las problemáticas sociales. De la serie de elementos de un proceso de investigación, se visualiza la necesidad de reflexionar el proceso de construcción de las categorías. Dos ámbitos se requieren ser considerados en esta reflexión de las condiciones de posibilidad de una arquitectónica categorial en las que reposa una investigación: a) los cambios de la realidad socioeducativa y b) la crisis de los paradigmas de la teoría social. Ambas determinaciones contextualizan la necesidad de revisar la reestructuración de los conceptos con los cuales se interpretan los procesos educativos.

Las experiencias en la construcción de las categorías no pueden soslayar los desafíos que afrontan los procesos de investigación en el presente: “La actual reestructuración de conceptos en ciencias y humanidades plantea problemas de congruencia y rigor, que no son meros ejercicios académicos” (González, 2009, p. 3). La exigencia de repensar el contenido de los conceptos, en primera instancia, habrá de contemplar un principio lógico básico: la congruencia. Aunque ello no significa suturar el proceso de investigación a un determinismo lógico. También se amerita ir más allá del ámbito anterior, por cuanto se implican las demandas de los grupos sociales, víctimas del modelo dominante.

Según lo planteado, en términos del contenido, las acciones orientadas a la construcción de las categorías requieren tener presente los cambios en la realidad. De manera sintética, múltiples enfoques críticos coinciden en la identificación del impacto ocasionado por el modelo globalización/neoliberalismo. En particular, eso conduce a reconocer la necesidad de incluir los análisis hegemónicos de la crisis del neoliberalismo, así como los del pensamiento crítico que ven la crisis del neoliberalismo como crisis del capitalismo y del imperialismo. En esa articulación de categorías encontradas se tiene que incluir una nueva crisis en la historia de la humanidad: la crisis del ecosistema. (González, 2004, p. 9).}

Los problemas sociales en el contexto de las relaciones neoliberalismo-capitalismo no pueden desestimar la crisis del proyecto civilizatorio, particularizada en los agravios ecológicos.

El espíritu de la época se encuentra caracterizado por una crisis de dimensión universal. La degradación de lo ecológico, como correlato trágico de la crisis del capitalismo, demanda la construcción de alternativas tanto teóricas como prácticas. En el plano de lo teórico, las condiciones de la realidad obligan a una seria reflexión en torno al pensamiento social: “Las Ciencias Sociales hegemónicas y alternativas no pueden hoy menos que reconocer la crisis de sus propios marcos teóricos y de una gran cantidad de postulados que han sido disconfirmados por la historia universal” (González, 2004, p. 8). Este balance es profundamente crítico, porque abarca tanto a las teorías dominantes como a las alternativas. Una tendencia del análisis crítico, ordinariamente, se orienta a los sistemas categoriales hegemónicos. No obstante, en este caso, también se explicita la crítica a las teorías que se presentan como alternativas.

Ante la crisis de los paradigmas teóricos y la crisis del neoliberalismo se amerita ocuparse de las categorías, tal como acontece cuando los sustentos conceptuales resultan insuficientes para comprender las nuevas realidades socio-pedagógicas; en cuyo caso, si bien es cierto que se requiere revisar el proceso de investigación en su conjunto, también lo es que las nociones deben ponerse en “entredicho” (González, 1978, p. 5). Tanto la imagen del conjunto como la de la parte es factible verlas en el marco del predominio de enfoques unilaterales y reduccionistas: “Con los

temas y las categorías, las técnicas y los métodos apareció una sociología predominantemente ahistórica [...] y una sociología predominantemente psicológica y behaviorista” (González, 1968, p. 12). Bajo esta perspectiva, las categorías soslayaron el análisis de fenómenos tales como el de las clases sociales y el del neocolonialismo que se desplegaron en la región nuestrolatinoamericana

La puesta en entredicho tendrá como salida una vivencia trágica para la conciencia: la redefinición de las categorías heredadas. Si se quiere evitar el trago amargo de la conciencia, entonces se diluye la opción por una relectura de la realidad, acorde a las transformaciones recientemente acontecidas. Bajo esa condición, las categorías son asumidas como un elemento a desplegar independientemente de sus determinaciones temporales y espaciales.

Esa condición cambiante de la realidad impulsa a tener presente que: para hacer ciencias sociales, a la hora de la guerra global del siglo XXI, necesitamos precisar más qué queremos decir con cada palabra que usamos, y aclarar nuestros conceptos. Aclararlos para nosotros mismos y para los otros, [...] lo más difícil es [...] redefinir nuestras propias palabras y conceptos (González, 2015, p. 312).

Asumir acriticamente los sistemas conceptuales, muy pronto, mostrará sus limitaciones para la comprensión de los procesos sociales contemporáneos; procesos que han desplegado transformaciones, para las cuales las categorías propias de otro momento resultan escasamente pertinentes.

La vigilancia de la viabilidad de las categorías alcanzará el nivel de una preocupación individual y comunitaria, en tanto los mismos campos de conocimiento, para superar sus momentos de crisis, proceden bajo una cierta tendencia:

Todo proceso de formación científica retiene y redefine los conceptos anteriores, los reestructura y acota. Si en los nuevos conceptos o realidades busca las formaciones que ayuden a comprenderlos, con los nuevos conceptos también reestructura y redefine a sus predecesores y busca controlar el rango de su validez y alcance. (González, 2009, p. 4)

Bajo esos términos, el devenir de las organizaciones de investigación transita por permanentes reestructuraciones de las categorías. Así, la reconstrucción de las experiencias de construcción del conocimiento quedará dibujada por la serie de transformaciones de las categorías.

En el marco de dicha tendencia, el estudio del presente encuentra mejores condiciones en la dialéctica de las categorías antiguas y nuevas. La aspiración de construir alternativas categoriales avanza a un horizonte promisorio al articularse con las nociones precedentes. Por lo tanto, “entre legados que se desestructuran y se estructuran, se forja una disciplina inventora” (González, 2017, p. 122). Salta a la vista la exigencia de un tipo de posicionamiento del investigador, para ocuparse de manera específica de las categorías antiguas. En apelo a la realidad, pero sobre todo a su condición cambiante, esas categorías son dotadas de un nuevo contenido:

Así, al analizar al sistema capitalista de nuestro tiempo, las relaciones y los actores que detectó el pensamiento crítico marxista en el pasado no son en todo los mismos que los de hoy, con lo que las palabras o términos que usamos no pueden quedarse con sus significados de antes. Palabras y términos tienen que ser redefinidos, como los conceptos, en función de sus nuevos significados. (González, 2017, p. 224)

La estrategia de tener presente las categorías de antaño demanda el ocuparse de la construcción de un nuevo contenido. La dialéctica entre desarticulación y reestructuración transita por la vía de la construcción de nuevos significados de las categorías.

2. Hacia la construcción de categorías fundantes y analíticas

A decir de Flick (2007), en la investigación se requiere generar un proceso activo de construcción, el cual, entre otras cosas, permite romper con varios supuestos cientificistas que han dominado las discusiones teóricas. Por un lado, dejar de ver a los objetos de investigación como entes aislados de conocimiento, pues al estar necesitados de una comprensión por parte

del sujeto cognoscente, requieren estar articulados en una red de significación. Por otro lado, existe la necesidad de luchar contra la acumulación sin sentido de elementos teóricos para el análisis de dichos objetos.

Para esto es necesario recuperar la capacidad de apertura a partir de la construcción de una red de significación, basada en la utilización de un lenguaje constitutivo, pues como plantea Habermas:

el lenguaje es constitutivo para un ámbito objetual cuando, categorialmente, es decir, en lo que se refiere a las categorías básicas, tal ámbito esté articulado y sea aprehendido de suerte que en él puedan aparecer elementos estructurados en términos de sentido (como personas, manifestaciones, instituciones) como fenómenos necesitados de explicación. (Habermas, 2011, p. 39)

Esto surge ante la necesidad de aceptar que dichos fenómenos tengan o no “sentido”, entendido este como una expresión simbólica que puede y debe ser interpretada (Habermas, 2011). Son entonces las categorías, el enlace que permite el sentido entre una realidad que apela a la interpretación y un sujeto constructor de sentidos para poder realizarla en el marco de una realidad articulada y no aislada.

Aquí se reconoce que “el planteamiento más completo de un modelo de investigación es aquel que parte de las categorías” (González, 1967, p. 16) al hacer explícitas las intenciones epistémicas de construcción teórica y no dejarlas implícitas en ejercicios meramente descriptivos. Estas “surgen en el curso del conocimiento y de la transformación práctica de la naturaleza y sirven de instrumento a la actividad cognoscitiva del hombre” (Rosental y Straks, 1965, p. 1).

En ello, la capacidad cognoscente propia del sujeto está nutrida de la necesidad de rompimiento frente a las determinaciones de su condición histórica (Zemelman, 1998). Pensar bajo esta forma de construcción categorial es posible “a partir de detectar los nudos desde los que se pueda potenciar, o no, la realidad del hecho” (Zemelman, 1992, pp. 9-10), donde “las categorías son... el resultado de la actividad abstrayente y generalizadora del hombre, son el resultado de la trayectoria del pensamiento que va de lo concreto a lo abstracto” (Rosental y Straks, 1965, p. 3).

Al articular el objeto de conocimiento en una realidad diversa y múltiple, se reconoce “una contradicción entre la necesidad de saber y de sentido, en la medida en que este último no se resuelve en los conocimientos que se construyen” (Zemelman, 2003, p. 37). No basta entonces con tener las conceptualizaciones básicas para abordar un problema de investigación, se requiere también un ámbito de realidad que permita movilizar dichas concepciones para identificar horizontes de significación distintos y potencialmente más ricos.

Este ejercicio representa en la investigación el tránsito de un objeto lleno de respuestas determinadas y limitantes, centradas solo en la explicación (objeto teórico), hacia una perspectiva optimista en la cual aún existen elementos para seguirlo problematizando (objeto epistémico). Así, “supeditar lo teórico a lo epistemológico para evitar reducir la objetividad a una derivación teórica susceptible de «ser comprobada»” (Zemelman, 1992, p. 133) tiene al pensamiento como premisa de la acción y la recuperación del protagonismo creador del sujeto. Por ello, lejos de ser un objeto aislado y recuperado en su “pureza”, el objeto epistémico es el resultado de la intervención problematizadora de un sujeto que lo convierte en un ángulo para seguir construyendo relaciones.

Para ello hay que insistir en que la realidad no está cerrada, sino que está en un constante proceso de estructuración y requiere del sujeto para enriquecerse, sobre todo si identifica los niveles de concreción en que la realidad se expresa. Se asume así el objetivo de “organizar formas de razonamiento abiertas hacia ‘lo real’ y que sean ‘críticas’ de sus propios condicionantes” (Zemelman, 1992, p. 74).

Insistiendo en concebir las categorías como ángulos de problematización desde los que el sentido se construye y se genera, surge la necesidad de identificar las funciones que la construcción categorial puede tener. Esto no debe entenderse como una nueva estructuración, sino como una “forma de pensamiento capaz de reformular sus propios límites” (Zemelman, 2003, p. 43). Se insiste también que no es una negación del sistema teórico-conceptual, sino la exigencia de que este se movilice a partir de sus propias transformaciones. Así, siguiendo a De la Garza (1983), encontramos dos momentos para este proceso metodológico: el momento general (categorías fundantes) y el momento analítico (categorías de análisis).

Para identificar estos momentos partimos de la dinámica entre lo relacional y lo procesual. En esta lógica encontramos una primera forma de concebir la construcción categorial. Lo relacional implica la capacidad de incorporar lo posible a los objetos de conocimiento, así como “replantear el carácter de la teoría..., para considerarla como complejo conceptual en una relación compleja por niveles de abstracción” (De la Garza, 1988, p. 16). Mientras que lo procesal exige que dicha teoría regrese como praxis transformadora y no se quede como una abstracción más sin relación al objeto de la realidad. Aquí surge un primer problema: ¿cómo ampliar los límites en las experiencias cognitivas? Tomando en cuenta el “reto de cómo evitar que los parámetros que sirven para organizar el pensamiento se conviertan en sus únicos referentes de realidad” (Zemelman, 2003, p. 53).

2.1 Primer nivel de concreción: las categorías fundantes

En este nivel existe una marcada intención de transformar la experiencia y los marcos conceptuales que la conforman, en ejes articuladores para la configuración de nuevos parámetros, enriqueciendo así “el horizonte social mediante el descubrimiento de objetos posibles de teorización” (Zemelman, 1992, p. 81). Aquí más que hablar de una función explicativa de los conceptos, lo que nos refiere es la necesidad de construir categorías para en un primer momento “asimilar en detalle la materia investigada, analizar sus diversas formas de desarrollo y descubrir sus nexos internos” (De la Garza, 1988, p. 20), y en un segundo momento, ampliar la problematización de la realidad, tomando como base los parámetros dados, identificando sus potencialidades a partir de lo relacional.

Esto es lo que se ha denominado categorías fundantes (Zemelman, 1998), ya que remite al “momento caracterizado por el rasgo de lo inacabado de los fenómenos” (Zemelman, 1998, p. 94). Conceptos generales que no son abstracciones sin sentido, sino que parten de una correspondencia con relaciones sociales reales y están históricamente determinadas (De la Garza, 1988, p. 22). Estas categorías, por su grado de abstracción, requieren de los demás niveles (en este caso de las categorías de análisis y de los elementos procesuales) para que su labor tenga sentido en el marco de la investigación.

A decir de De la Garza (1988), estas categorías se encuentran más ligadas a la fase de investigación expuesta por Marx en su Introducción del 57, ante la necesidad de una “apertura de contenido de la teoría pre-existente a manera de permitir su redefinición” (p. 25). En esta fase “se trata de transformar intuiciones y representaciones en conceptos” (De la Garza, 2012, p. 237). Pero estos últimos no son definiciones cerradas sobre los objetos, sino que están históricamente determinados.

Así, las categorías fundantes surgen en la impronta de la reconstrucción de la teoría acumulada en su engarce con una realidad que requiere de nuevas aproximaciones, pues es asumida como una totalidad articulada. Con lo dicho, su principal aporte está en aventurar espacios para la acción posible que rompan con el esquematismo de correspondencia entre pensamiento y realidad (Zemelman, 1992), además de encontrar nuevas relaciones entre la realidad y sus posibilidades teóricas: “sirven para ordenar el mundo empírico y para delimitar campos de observación” (De la Garza, 2012, p. 241).

Llegados a este punto, es necesario recalcar que las categorías fundantes tienen un carácter de aprehensión, de captación de lo real por medio de la ampliación de los límites desde los cuales se piensa el objeto de investigación; son ante todo “organizaciones conceptuales abiertas” (De la Garza, 2012, p. 240). Por ello, en su relación con las categorías de análisis, no se busca una verificación de su contenido ni un ejercicio deductivo, sino las mediaciones que recuperen el sentido de movimiento propio de la realidad.

En este marco, sería erróneo pensar que las categorías fundantes tienen este carácter por surgir antes que las de análisis. El problema no está en cuanto a la aparición de las categorías, sino en el aporte para la definición de un problema y su problematización (De la Garza, 2012), así como para la ampliación crítica de los corpus teóricos existentes. Dicho de otro modo, estas categorías fundantes, al insertarse como ángulos de problematización, tienen un mayor grado de concreción (en apego al concreto-abstracto-concreto); por ello, surgen de la problematización a partir de categorías más simples y cercanas a la realidad inicial.

Si de lo que se trata es de identificar y construir la articulación que existe al seno del objeto investigado, las categorías fundantes inician

por desarticular la simpleza de una realidad “pseudo-concreta” (Kosik, 1967), reconociendo que “lo dado no exige estructuras teóricas sólidas, sino organizaciones conceptuales abiertas” (De la Garza, 2016, p. 240).

2.2 Segundo nivel de concreción: las categorías de análisis

En este segundo nivel surge una “tensión entre determinación teórica (que permite relaciones causales) y determinabilidad (que se traduce en la relación necesaria)” (Zemelman, 2003, p. 106), que nace ante “la imposibilidad de emprender la explicación solo a partir de lo general” (De la Garza, 1988, p. 4). Así, no solo se remite a develar la pseudo-concreción (actividad realizada por las categorías fundantes) y ampliar los límites de problematización, sino que implica el regreso al concreto real, a partir de la transformación del corpus teórico y la incorporación de lo indeterminado como apertura. Al mismo tiempo, la teorización se vuelve más concreta y atiende aspectos que la misma realidad le exige.

Con ello, están más cercanas al objeto del cual se investiga; podría decirse que son más objetivas, pero es una objetividad construida. La articulación y la construcción específica en torno al problema de investigación suponen “la construcción de la teoría específica al objeto específico” (De la Garza, 1988, p. 4). Por ello, deben cumplir con tres exigencias epistemológicas. La primera es insistir en el predominio de su función epistemológica (Zemelman, 2003). No obstante, lo que su nombre indica, la función principal es el análisis. Esto no anula la necesidad de romper con las estructuras desde las que estamos pensando en el objeto y que se concibieron como estructuras conceptuales cerradas. Son, por el contrario, conceptos no restringidos, pues, donde las categorías fundantes descubren lo potencial y amplían los límites del pensar, las categorías de análisis nutren de “opciones de construcción de realidades” (Zemelman, 2003, p. 107), ajustadas al movimiento y que permiten captar dimensiones varias en contextos específicos.

La segunda exigencia para estas categorías de análisis es que permitan “pensar el contorno como el horizonte donde pueden reconocerse opciones de contenidos” (Zemelman, 2003, p.107). En esta exigencia surgen dos restricciones: las categorías de análisis no dejan de ser abstracciones

sobre un objeto de investigación, pero en su carácter de objetividad deben “corresponder a relaciones reales” (De la Garza, 1988, p. 22). Y en su articulación con las categorías fundantes, la segunda restricción es reconocer que están históricamente determinadas, ya que son posibles “en términos de su necesidad de potenciación” (Zemelman, 2003, p. 107), pues “dependen tanto de la ciencia de la que se trate, como del estado de desarrollo de la realidad investigada” (De la Garza, 1988, p. 22).

Por último, la tercera exigencia obliga a “determinar la realidad en términos de los límites abiertos según la necesidad de su movimiento” (Zemelman, 2003, p. 107). Aquí, el contenido no se define de manera cerrada, sino articulada, como “criterio constructor” (Zemelman, 2003) en una secuencia de ampliación perfilada hacia la aprehensión de lo real.

A grandes rasgos, estas tres exigencias surgen de la necesidad de romper con parámetros esquemáticos para el análisis, pues van más allá de la mera verificación de una categoría en el contexto de un objeto de investigación, al rescatar las dinámicas propias de la realidad por medio de la inserción de un sujeto pensante que puede articularla de múltiples formas a partir del reconocimiento de sus opciones potenciales.

Con lo dicho, las categorías de análisis como nivel de articulación de la totalidad pertenecen a la fase de exposición, desde donde “aparecerán con el contenido pertinente al objeto y en esa medida serán históricamente determinadas” (De la Garza, 1988, p. 23). Su rasgo distintivo es su capacidad de objetivar la teoría, reivindicando la realidad y su movimiento; se insiste en que se construyen para un objeto determinado y no para formular leyes universales al fenómeno estudiado.

3. Una experiencia de construcción de categorías fundantes y analíticas

Los capítulos que siguen a esta introducción son producto de las reflexiones realizadas en el marco de una experiencia colectiva de investigación, que lleva por nombre “Sujetos y prácticas escolares cambiantes en el contexto de la sociedad en riesgo”. La orientación de la investigación se apunta a una de carácter teórico, por cuanto se requería la elaboración de una red de categorías para llevar a cabo la interpretación de procesos

educativos. Dadas las condiciones de los integrantes del colectivo, esta experiencia de construcción de conocimiento no era la única actividad académica por desarrollar; en lo individual, se atendían las tareas que las instituciones de educación superior asumen. Por ello, se dejaba para un segundo momento la construcción de información empírica.

En el momento del diseño, se explicitaba que la sociedad de riesgo sería trabajada como categoría central. Entonces se visualizaba darle un tratamiento como categoría límite y problematizador, cuya función se delimitaba a ser un eje de sentido ante la necesidad de desarrollar, en esta investigación, un enfoque teórico metodológico que articule los procesos y las prácticas escolares con los sujetos y contextos sociohistóricos y culturales y las teorías circundantes.

Este carácter, también, se le asignó a la categoría de cambio. La contribución, en este caso, consistiría en “habilitar y habilitarnos para el encuentro con la multiplicidad, con lo impensado, con lo no anticipado, con el otro y con el enigma que el otro porta” (Diker, 2005, p. 24). De modo que no se podían reconstruir los cambios universales de la educación, sino los que se despliegan en experiencias pedagógicas situadas.

Las consideraciones a estas categorías se complementaron con otros dos planteamientos en el sustento teórico de la investigación: 1) la complejidad, más allá de los determinismos y 2) la incidencia como sentido de la acción investigativa.

Un subsiguiente momento de la experiencia colectiva se caracterizó por el diseño y desarrollo de un seminario permanente para la revisión del conjunto de elementos teóricos que se necesitaban. En sesiones mensuales se fueron abordando elementos epistémicos, éticos y sociopedagógicos. En buena medida, la noción que salía a relucir era la de sociedad en riesgo; la de cambio era referida esporádicamente. Al finalizar lo que se planeó en el seminario, se juzgó necesario hacer una reflexión del trayecto recorrido y las demandas en el futuro inmediato.

En una sesión destinada al recuento, los cuatro integrantes del colectivo expresaron la serie de categorías que en su opinión se hizo presente. En un primer momento de la reflexión no se señaló criterio alguno para diferenciar el papel de cada categoría. El inventario se integró admitiendo que son categorías identificadas en el proceso de construcción

del sustento teórico. Desde los cuatro puntos de vista se reconocieron diecisiete categorías; ninguna de ellas referida con un peso específico mayor al de las otras.

En el ejercicio, las categorías de cambio y sujeto contaron con el consenso; cercano a ello estuvieron las categorías de agravio y reconocimiento, destacadas por tres integrantes. Las categorías de práctica educativa y reflexión concentraron dos menciones. El resto se quedó con un solo registro.

Posterior a ello, se identificaron cuatro categorías con cierta capacidad de integrar a otras. En este otro plano se ubicaron los siguientes grupos: eticidad (reconocimiento, agravio, desigualdad, emancipación), cambio (acción, reflexión, práctica), sujeto (subjetividad, intersubjetividad, relaciones, víctimas) y práctica (educativa, pedagogía, escolar).

Este recuento se concluye acordando que la categoría cambio fuera trabajada desde los contenidos consignados en el programa del seminario. No obstante, se dejó abierta la posibilidad de incorporar otros planteamientos teóricos, en función de las trayectorias de cada integrante del grupo. El acuerdo fue la elaboración de un artículo en torno a dicha categoría.

Ahora bien, el cambio se perfila como una categoría fundante, que si bien no fue la que atrapó la atención desde el inicio de la investigación colectiva. La expectativa se orienta a la factibilidad de que también sujeto, práctica y eticidad advengan como otras tantas categorías fundantes.

Al focalizar la categoría cambio, se busca encaminar su objetivación como fundante. Por lo tanto, con lo realizado en el análisis, se perfilan las siguientes consideraciones en torno a las categorías analíticas. Desde la teoría de la sociedad del riesgo, se abre un debate sobre el cambio como un proceso de mejora, frente al cambio en tanto catástrofe, por su asociación a los riesgos que le acompañan. Estos dos sentidos son los principales.

Con el primero, que es cuestionado por Ulrich Beck (1986), se alude a los resultados de toda transformación, vistos como un progreso. Esta visión corresponde a la perspectiva clásica, en donde un cambio social consiste en el arribo a una situación en donde se han superado los problemas que gestaron el movimiento.

Por otro lado, por la serie de cambios llevados a cabo hasta sus últimas consecuencias por la racionalidad de la industrialización, la sociedad es portadora de múltiples riesgos. Así, las transformaciones colocan a los individuos en un ambiente existencial de incertidumbre, por un lado; pero por el otro, en una latente catástrofe.

En el marco de la contrastación, dos categorías analíticas se perfilan: mejora y catástrofe, desde el debate construido por Beck. Adicional a ello, en el sistema categorial de la sociedad del riesgo se abordan otras aristas del cambio. Algunas de estas aristas son las siguientes: cambios que no llegan a la esencia de la realidad y cambios con una mínima visibilidad. Ello, sin olvidar que los cambios pueden acontecer en el plano estructural y/o individual. Desde la teoría de la sociedad del riesgo, la categoría que se está postulando como fundante también tiene implicaciones éticas que se ameritan tomar en cuenta.

Regresando a las dos primeras categorías de análisis identificadas, ambas -mejora y catástrofe- podían tener una doble lectura. La continuidad de un proceso histórico se identifica con el cumplimiento de una verdad anunciada con anticipación: la del progreso en el caso de la mejora, ligado a los ideales de la modernidad y la de un fin anunciado a partir del deterioro de los entornos naturales y la crítica a dicha modernidad. En ambos existen notas de una epifanía que valida lo anunciado dándole contenido al cambio.

Pero, en consecuencia, al seguir pensando la categoría fundante como ángulo de problematización, un segundo ejercicio identificó nuevas categorías de análisis. El primer paso fue redefinir la propia categoría, dejarla de pensar desde la anticipación e insistir en la necesidad de lo incierto para su concreción, es decir, pensarlo como un acontecimiento. Surgieron entonces dos nuevas categorías: el cambio como ruptura y el pseudocambio.

En la primera, el acontecimiento implica la “desintegración del marco a través del cual la realidad se nos presenta” (Žižek, 2018, p. 19). Esta desintegración no podía derivar en una epifanía en ninguno de los sentidos expuestos líneas atrás. Por el contrario, representa la integración de una realidad en movimiento y su propia potencialidad. Por su parte en la segunda, el cambio es confundido con la actividad frenética, lo que

impacta tanto en las subjetividades como en las prácticas escolares. Se trabaja con urgencia, tendiendo a la mecanización de procedimientos y con un marcado énfasis en la meta.

En general, esta otra parte se presenta con la intencionalidad de identificar las categorías analíticas. En todas las opciones expuestas existen elementos para una articulación y concreción específica. Cada una de estas resultan nuevas posibilidades para teorizar los elementos de una sociedad en riesgo que involucra espacios de lo subjetivo e impacta en las prácticas escolares.

Para el cuerpo académico, la construcción de categorías es un proceso reflexivo y sistemático que implicó la identificación, definición, organización y validación de conceptos clave relevantes para el estudio, tanto en las objetivaciones individuales. Sí, en la construcción de categorías para la investigación colectiva, es común encontrar niveles categoriales que reflejan distintos niveles de realidad. Estos niveles pueden variar dependiendo del enfoque de la investigación y de la complejidad del fenómeno estudiado.

Aquí el cambio, como categoría fundante, es un ángulo de problematización amplio que abarca un conjunto de fenómenos o conceptos relacionados, pues, como se verá en cada uno de los capítulos que comprende esta obra, su objetivación permite la construcción de divisiones más específicas para organizar dimensiones relacionadas dentro de esa categoría.

Lejos de pensar en asignar jerarquías a las categorías, se parte de reconocer en ellas las dimensiones que representan, los aspectos o características específicas dentro del fenómeno investigado, que pueden ser analizados de manera articulada según su grado de abstracción o concreción.

Estos niveles categoriales no son estáticos y pueden variar según el contexto y los objetivos de la investigación. Su construcción implica un proceso iterativo de refinamiento donde los investigadores pueden ajustar y reorganizar las categorías a medida que adquieren una comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

Así, más que estandarizar el uso de las categorías, el trabajo colectivo permitió establecer criterios para la objetivación de estas, entre los

que se destacan: el nivel de generalidad o especificidad (fundantes o de análisis), la relevancia para los objetivos de la investigación colectiva, la complejidad conceptual y la consistencia y coherencia tendiente a la descripción articulada. Toca ahora el reto de mostrar cómo se logró lo anterior en cada uno de los capítulos que integran este libro.

<https://doi.org/10.61728/AE20252441>



Capítulo 1

Sentidos del cambio en la teoría de la sociedad del riesgo

Macario Velázquez Muñoz

<https://doi.org/10.61728/AE20252458>



Introducción

Dado el trayecto a recorrer por el cuerpo académico “Sujetos y prácticas escolares cambiantes en el contexto de la sociedad en riesgo”, se ha juzgado necesario hacer una revisión al concepto de cambio. De inicio, se reconoce el carácter polisémico del concepto, así como su determinación histórico-social, por cuanto desde el razonamiento cotidiano se construyen juicios de lo que cambia en los procesos escolares. También, desde ciertas perspectivas de la teoría pedagógica, el cambio se retoma para caracterizar el mundo de las escuelas. Por ejemplo, desde un enfoque metodológico, el concepto de cambio es fundamental:

Condición necesaria antecedente de la investigación-acción es que los prácticos sientan la necesidad de iniciar cambios, de innovar. Esa sensación de que hace falta cambiar alguno o varios aspectos de la práctica para implantar de forma más plena sus objetivos y valores activa esta forma de investigación y reflexión. (Elliot, 2005, p. 71)

Desde esa particularidad metodológica, las experiencias de cambio son inviables si no existe la disposición de los sujetos pedagógicos por transitar hacia otra práctica escolar.

Esta imagen del cambio en la vida de las escuelas interesa profundizarla. Por ello, se emprende un camino reconstitutivo para tomar el pulso al concepto de cambio desde la teoría del riesgo. Esta teoría configura su identidad apelando a un ángulo sobresaliente para nombrar la realidad del presente. En cierta medida, en este caso, se participa de la tendencia orientada a la construcción de un concepto para refinar la caracterización de la sociedad capitalista. Como se recordará, los conceptos de información (Blázquez, 2001), conocimiento (Bell, 2000), modernidad líquida (Bauman, 2003), posmoderna (Lyotard, 1989), del cansancio (Han, 2022) o del desprecio (Honneth, 2011), entre otros, se han propuesto para tomar

distancia y/o intentar superar lo que presuntamente ya no se comprende con aquel concepto de sociedad.

En este sentido, interesa revisar la propuesta de Ulrich Beck, quien construye la categoría de sociedad del riesgo para dar cuenta del momento histórico actual. Desde una de sus formulaciones, se trata de “una teoría acerca de una forma distintiva de la sociedad (‘sociedad en riesgo’) que incluye una perspectiva particular sobre la forma en que experimentamos en la actualidad los riesgos” (Leiss, 1997, pp. 197-198). Por lo tanto, la racionalidad del mundo contemporáneo radica en los riesgos que habrán de afrontarse. Desde esa nota distintiva, interesa reconstruir la idea de cambio que se asume en la red categorial propuesta por Beck. Con ello, es de esperar, se dispondrá de una aportación que contribuya a la interpretación de las transformaciones desplegadas en las prácticas escolares

La organización por este recorrido considera dos grandes partes: 1) El sentido del cambio en la modernidad clásica y 2) El cambio desde los riesgos de la modernidad reflexiva.

1. Cambio, riesgo y modernidad

A fin de reconocer el sentido del concepto cambio, desde la teoría del riesgo, se requiere hacer presente un planteamiento básico. Lo propio de la teoría configurada por Beck encuentra sus condiciones de posibilidad en su contrastación con la idea dominante de sociedad. Para tomar distancia de esta idea, Ulrich Beck sostiene que nos encontramos en otro momento histórico:

En la modernidad avanzada, la producción social de riqueza va acompañada sistemáticamente por la producción social de riesgos. Por tanto, los problemas y conflictos de reparto de la sociedad de la carencia son sustituidos por los problemas y conflictos que surgen de la producción, definición y reparto de los riesgos producidos de manera científico-técnica. (1998, p. 25)

Dos cuestiones se ameritan destacar. La primera corresponde a la categoría de la sociedad avanzada, cuestión a tratar más adelante. Al respecto de la segunda, se trata del inicio al acercamiento al entramado catego-

rial de la sociedad del riesgo. Por ahora, queda explicitado un aparente paralelismo entre reparto de riquezas y reparto de riesgos, de modo tal que estos últimos no se generan en condiciones sociales de carencias.

La articulación anterior ha significado un paso para la comprensión de la situación en la que se encuentra la sociedad actual. Otro paso más deviene de la siguiente aclaración: “aquí se solapan los dos tipos de temas y conflictos. Aún no vivimos en una sociedad del riesgo, pero tampoco ya solo en conflictos de reparto propios de las sociedades de la carencia” (Beck, 1998, p. 27). Desde esos términos, nos encontramos con el problema del interregno de la transición, por cuanto no termina de fenecer la denominada sociedad de las carencias, pero tampoco tiene total vigencia la sociedad del riesgo. No obstante, es manifiesta la acuñación de un nuevo concepto para nombrar a la sociedad en su presente.

Desde el punto de vista de Beck, el desarrollo de la sociedad se caracteriza por la superación de la etapa configurada en la modernidad en torno al paradigma de la industrialización. La etapa histórica a la que se ha llegado se muestra a través de una diferenciación: “sociedad del riesgo se origina allí donde los sistemas de normas sociales fracasan en relación con la seguridad prometida ante los peligros desatados por la toma de decisiones” (Beck, 1996, p. 206). En un balance histórico, se pondera el agotamiento de la sociedad orientada hacia la “seguridad”, debido a la presencia de las amenazas de distinta índole, que están dirigidas fundamentalmente a lo individual. Frente a la imposibilidad de contar con un sistema de seguridad, emerge por doquier la racionalidad del riesgo. Por ahora, aquí se detiene la reconstrucción de la sociedad del riesgo, a fin de incursionar en la visión que se asume sobre la modernidad clásica.

2. El concepto de cambio en la modernidad clásica

Ulrich Beck plantea que estamos en tránsito hacia la modernidad avanzada, haciendo un particular balance del momento histórico que se abrió con el final del antiguo régimen. Por ello conviene una rápida referencia a dos visiones en torno a la idea de cambio en la modernidad clásica. Con la primera, se desea traer a la presencia la concepción hegeliana, en donde se sostiene:

No es difícil darse cuenta, por lo demás, de que vivimos en tiempos de gestación y de transición hacia una nueva época. El espíritu ha roto con el mundo anterior de su ser allí y de su representación y se dispone a hundir eso en el pasado, entregándose a la tarea de su propia transformación. El espíritu, ciertamente, no permanece nunca quieto, sino que se halla siempre en movimiento incesantemente progresivo. (Hegel, 1982, p.12)

El planteamiento se formula a inicios del siglo XIX. En ese momento, G. W. F. Hegel vislumbra que se transita a una época en donde el cambio adquiere carta de ciudadanía. Los ecos de la Revolución Francesa fortalecen las expectativas sobre la realización de diversas experiencias de transformaciones sociales. Los signos que identifica Hegel le llevan a sostener que existen procesos en donde los sujetos se han entregado a la “tarea de su propia transformación”.

Esos procesos abarcan periodos largos, en donde se van gestando las condiciones para dar el salto a otro orden de cosas. En esa lógica, ciertamente, llega el momento en donde “la aurora [...] de pronto ilumina como un rayo la imagen del mundo nuevo” (Hegel, 1982, p. 12). Sí, en primera instancia, nos quedamos con la imagen del cambio como algo repentino y en la inmediatez; no se puede perder de vista que ello ha sido resultado de un lento devenir. En este sentido, Hegel es claro al destacar una característica básica:

El comienzo del nuevo espíritu no encuentra su acabamiento en sus inicios. El comienzo del nuevo espíritu es el producto de una larga transformación de múltiples y variadas formas de cultura, la recompensa de un camino muy sinuoso y de esfuerzos y desvelos no menos arduos y diversos. (1982, pp. 12-13)

Desde el modo dialéctico de conceptualización, el cambio está exigido de un devenir, en donde “aquellas configuraciones convertidas en momentos vuelven a desarrollarse y se dan una nueva configuración” (Hegel, 1982, p. 13). En última instancia, el cambio es una configuración de configuraciones acontecidas en el proceso; pero de las cuales los sujetos se han ocupado con miras a llevarla a otro estadio. Con tales consideraciones,

la modernidad se muestra como una época en donde el cambio se constituye en un componente fundamental.

En la segunda visión del desarrollo del pensamiento dialéctico se recorren brevemente las aportaciones de Carlos Marx, al respecto de la idea de cambio en la modernidad. La atención solo se concentra en las tesis expresadas en dos textos. En el primero, vale recordar el contenido de la multicitada onceava tesis sobre Feuerbach: “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo” (Marx, 1977, p. 403). Fuera de duda está que Marx tenga en cuenta la realidad social, que al interpelar al filósofo lo conduce a construir un conocimiento con sentido crítico. La filosofía habrá de devenir en una labor con un compromiso ético a favor de la transformación de las condiciones injustas de la sociedad moderno-capitalista.

En el segundo texto, después de un rápido recuento de la situación social en Alemania, Francia y Estados Unidos, Marx sintetiza los caracteres de la época. De manera específica, la identificación del movimiento norteamericano que culminó con la abolición de la esclavitud se constituyó en un indicio del tránsito a una nueva época que se estaba gestando:

se ponía a la orden del día la transformación del régimen del capital y de la propiedad del suelo. Son los signos de los tiempos [...] No indican que mañana vayan a ocurrir milagros. Pero demuestran cómo hasta las clases gobernantes empiezan a darse cuenta vagamente de que la sociedad actual no es algo pétreo e inmovible, sino un organismo susceptible de cambios y sujeto a un proceso constante de transformación. (Marx, 1980, p. XVI)

La visión de Marx en torno a la idea de cambio no es pasada por alto en la teoría de Beck, por cuanto recupera el siguiente planteamiento dialéctico:

La revolución constante de la producción, la disrupción ininterrumpida de todas las relaciones sociales, la perenne incertidumbre y agitación distinguen la época burguesa de todos los tiempos anteriores. Todas las relaciones fijas, cuasicongeladas, con su cortejo de ideas y concepciones venerables son barridas, todo lo nuevo se

hace obsoleto antes de que pueda osificarse. (Marx, C y Engels, F. citados por Beck, 2001, p. 14)

Desde esos referentes, Beck retiene la idea de que la sociedad industrial tiene como elemento esencial la permanente transformación. Así, las relaciones sociales quedarán pautadas por su readecuación a las nuevas condiciones, superando toda pretensión de colocarlas como inamovibles. El cambio será una condición permanente y con lapsos temporales más cortos. No obstante, Beck somete a revisión esta idea para formular un punto de vista diferente, tal como se mostrará más adelante.

Por otro lado, es visible la coincidencia de puntos de vista entre Hegel y Marx en torno a la concepción de una sociedad moderna que porta el cambio como una de sus determinaciones principales.

Con los conceptos de los dos pensadores que configuraron las bases de la visión moderna de la dialéctica, la noción de cambio se constituye en un principio de la teoría social. Además de ello, en el trayecto delineado es factible que se destaque un pensamiento que impulsa la noción de realidad cambiante.

A partir de las anteriores ideas del vínculo Hegel-Marx, se desea subrayar la realidad histórica del “régimen del capital”, analizado desde la dialéctica, vía una teoría social; ello, porque Ulrich Beck la somete a revisión. Al continuar por esta vía, dicha realidad ha inducido a George Lukács a la acuñación de una categoría muy indicativa, desde cierto ángulo, de la modernidad: “Ante todo, en el valor como categoría social aparece igualmente el fundamento elemental del ser social: el trabajo” (2013, p. 99). Desde tales referentes, el proyecto de la modernidad queda dibujado en términos lukacsianos en una ontología social, en donde el trabajo se asume como su concepto fundamental. A partir del interés por un ser social, se configura toda una red de categorías. De manera anunciadora, y solo para recordar, en torno al trabajo nos encontramos con categorías tales como salario, valor, plusvalía, conciencia, exterioridad, mercancía, capital, industria, mercado mundial, entre muchas más.

las así llamadas políticas de «rigor» (en la Europa del euro, Grecia, España e Italia in primis, con la parcial excepción de Alemania, beneficiada por la tendencia favorable de la balanza comercial

y por la afluencia masiva de capitales extranjeros) que no hacen más que descargar sobre la clase trabajadora los costes de la crisis atacando los derechos laborales, reduciendo la base de población empleada y utilizando la palanca fiscal de manera regresiva. (Burgio, 2004, p. 341)

El planteamiento puede ubicarse en el campo de la denominada sociología del trabajo. Con ello, el proceso de construcción de conocimiento conduce a la realización de la ontología del ser social; opción que remite a la imagen de la modernidad fundada en la noción del cambio social. Este sentido del cambio es la forma de afrontar críticamente la situación de que los costos de la crisis deben endosarse a las clases trabajadoras, tal como acontece en la “sociedad de las carencias”, al decir de Ulrich Beck. Si la ontología del presente se caracteriza por la racionalidad de las carencias es porque “el capitalismo sabe muy bien gestionar la escasez, es una de las fuerzas que lo impulsan, ya que alimenta las perspectivas de beneficio” (Pottier citado en Husson, 2018, p. 97). En la distribución, a una clase le corresponde el mundo de las carencias, en tanto que a la otra la de los beneficios. Solo para recordar, esta segunda clase ha impuesto su proyecto de sociedad, en donde se ha fijado como fin último la obtención del mayor beneficio. Para el cumplimiento de este propósito, los gobiernos deben contribuir, como ha sucedido en los momentos de crisis. Una de las modalidades de ese apoyo ha consistido en la aplicación del modelo sustentado en la desregulación: “La desregulación se define aquí, en un sentido amplio, como el conjunto de dispositivos orientados a restablecer el beneficio a pesar del agotamiento del aumento de la productividad” (Husson, 2020, p. 16). Salta a la vista la situación de desigualdad en la que se encuentran las clases sociales.

Ahora bien, el sentido que adquiere el concepto que nos ocupa es manifiesto cuando se reconoce dicha situación de las clases sociales; condición que E. P. Thompson expresa en los siguientes términos: “El pueblo estaba sometido, a la vez, a una intensificación de dos tipos de relaciones intolerables: las de la explotación económica y las de opresión política” (1989, p. 208). Por supuesto, un proyecto para superar la situación en la que se encuentra el pueblo perfila la idea de cambio en un horizonte libertario.

Si la tendencia dominante ha hecho ver al cambio como una necesidad para avanzar hacia algo mejor, Ulrich Beck toma distancia de dicho principio. Múltiples miradas han partido de un diagnóstico del presente cargado de problemáticas, factibles de ser superadas a través de todo un movimiento de cambio. No está lejos de trazarse la asociación entre cambio y progreso.

Los sentidos optimistas del cambio, en donde podrían ubicarse también ciertos posicionamientos utópicos, son herederos del proyecto de la modernidad. Sin embargo, dada la realidad de este presente, el horizonte que abrió la modernidad está agotado, al decir de Beck. Una sociedad que se precie de su desarrollo industrial ha devenido en una sociedad tradicional. Así, la noción de sociedad industrial avanzada es la conceptualización de un mundo que se ha quedado atrasado. Dicha categoría se muestra incapaz de nombrar la nueva identidad que se está configurando. En este sentido, todo cambio para impulsar la industrialización se encuentra distante del impulso plenamente modernizador.

Más aún, las expectativas por un cambio han quedado paralizadas en una época que ha dado curso al “mito de la sociedad industrial desarrollada”. El apego a esta visión impide “pensar siquiera la posibilidad de un cambio de la figura social en la modernidad porque los teóricos del capitalismo de la sociedad industrial han hecho apriorica esta figura histórica de la modernidad” (Beck, 1998, p. 17). Sin lugar a duda, la asociación entre el mito y lo apriorístico llama la atención, porque la realidad se encuentra consumada de manera definitiva. Desde esa determinación mitificante, las opciones de cambio quedan anuladas, al postularse la época de la sociedad industrial con caracteres de universalidad. En buena medida, la concepción atrapada en la racionalidad de la sociedad industrial tiene una derivación en posicionamientos funcionales, por cuanto se induce a dejar las cosas tal como están, producto del conformismo al que conduce la teoría de la universalidad a la que ha llegado dicha sociedad. Con ello, por supuesto, no hay ninguna necesidad de cambiar.

Esta condición del cambio se hace vigente en la gran paradoja que se configura al sostener el final del proyecto social que se ha venido impulsando. Las nuevas condiciones muestran las limitaciones de las categorías utilizadas para comprender plenamente la situación del cambio:

“La curiosidad con que en la investigación sociológica se supone hasta hoy que en la sociedad industrial todo cambia [...] y al mismo tiempo no cambia lo esencial [...] es solo una prueba más de ello” (Beck, 1998, p. 18). El desarrollo de la racionalidad modernizadora ha buscado colocar el cambio como el principio de la dinámica social. No obstante, en el devenir se ha transitado a la identificación de ciertas transformaciones superficiales como la concreción de dicho principio. La confusión ha ganado, por cuanto se ha dejado de valorar que esas transformaciones no llegan a la parte esencial del mundo social. La imposibilidad de ir a la esencia para cambiar la realidad es otro de los argumentos para mostrar que ya no es la época del cambio.

Con el predominio de los conceptos sociológicos utilizados para la interpretación del capitalismo industrial, la noción de cambio pareciera entrar en un momento de estancamiento. Esta variación se encuentra en formulaciones de Beck cuando sostiene: “en tiempos de cambio estructural, la representatividad se alía con el pasado e impide la visión de las cumbres del futuro” (1998, p. 15). Al colocar la categoría de cambio en función de los niveles de la realidad, algo que resalta es el indicio del envejecimiento de la teoría, porque la misma idea que remite al ámbito del cambio estructural se ancla al pensar de la modernidad que se ha quedado en el pasado.

En su conjunto, en el periodo de la modernidad clásica, y desde los planteamientos de pensadores que colocaron las bases o asumieron los principios de la dialéctica, la idea de cambio está dotada de un gran anhelo, a favor de quienes padecen las mayores carencias. Ello, en virtud de que se ha llegado a un momento inaceptable de seguir dando curso a la “la voluntad de restablecer el beneficio cueste lo que cueste... a las y los trabajadores” (Husson, 2020, p. 23). Movidos por la necesidad de construir otro mundo para los trabajadores, se demanda la recuperación del sentido esperanzador del cambio. El compromiso por el advenimiento de una nueva sociedad pronto se encontró con condiciones que mostraban lo inhumano del sistema de producción industrial. La crítica a esa condición de la modernidad/capitalismo hizo posible avanzar en un sentido optimista del cambio, por cuanto el futuro sería de autorrealización de quienes sufren y tienen carencias vitales en la sociedad de la racionalidad industrial. Sin embargo, este sentido del cambio se modifica sustancialmente en la sociedad del riesgo.

3. Cambio/riesgo: la segunda modernidad

En el presente, al decir de Ulrich Beck, las limitaciones se hacen manifestaciones de múltiples maneras para impedir que el sentido optimista del cambio fluya. A pesar de la factibilidad de avizorar indicios de transformaciones en curso, es necesario identificar el nuevo sentido que el concepto de cambio va adquiriendo: “Estamos viviendo un cambio de las bases de la vida. Pero poder pensar esto presupone que se revise la imagen de la sociedad industrial” (Beck, 1998, p. 20). Con todo y que se va manifestando que el modo de organización social transita hacia nuevas formas, el poder ejercido por el paradigma de la industrialización resta posibilidades para identificar los nuevos caracteres del cambio. Al pretender interpretar la realidad, desde los ángulos de lectura que ofrece la red de categorías de la modernidad clásica, se transita por un camino equivocado, cuyo resultado será la incomprensión cabal de los límites y alcances del cambio.

En función de lo anterior, para Ulrich Beck, a finales del siglo XX se hace evidente una transformación de magnitud considerable: “Al actualizar por un instante la situación intelectual de Europa después de 1989, se observa un orden mundial resquebrajado. ¡Qué oportunidad para partir hacia una segunda modernidad!” (Beck, 1997, p. 171). La caída del muro de Berlín sintetiza la serie de cambios que se despliegan en el presente, dando como resultado la reconfiguración del mundo, vía la rehegemonización del capitalismo. Esa serie de transformaciones tiene su traducción en la revitalización de la racionalidad del capital, concomitante al derrumbamiento de un proyecto social que se incubó en la primera modernidad; condición que ofrece la oportunidad para la construcción de una alternativa. No obstante, la aspiración por la elaboración de un nuevo proyecto no resulta nada fácil, por cuanto el paradigma de la modernidad “clásica” se encuentra profundamente arraigado, al decir de Beck.

La superación del pensamiento social propio de la modernidad clásica tiene un punto de arranque en la configuración de la categoría “sociedad del riesgo”, en cuyo contenido se expresa una clara oposición a los caracteres de la sociedad industrial avanzada.

Dicha categoría tiene en su núcleo la noción de riesgo, que se asocia a las condiciones de probabilidad. De frente a las transformaciones impulsadas por la industrialización, las formas de objetivación de estas transcurrirán por vías con buena dosis de amenaza:

En un sentido, por ejemplo, el riesgo se refiere a la probabilidad —o al incremento de la misma— de sufrir un daño o pérdida ante determinados eventos o procesos sociales frente a los cuales no se tiene conocimiento o, si se tiene, no se cuenta (o no se percibe) con los recursos necesarios para enfrentarlo. (Millán y Mancini, 2014, p.52)

La imposibilidad de precisar las formas de realización de los cambios nos remite a un momento previo. Instalados en el desarrollo de los cambios efectuados por la producción industrial, solo un juicio probabilístico se puede formular del desenlace que pueden tener los riesgos, en tanto un peligro que se estaría corriendo en lo individual y/o como género humano.

Por otro lado, desde la teoría del riesgo, el presente es conceptualizado como una fase nueva de la época de la modernidad. Con una simpatía hipotética hacia los caracteres ontológicos de la modernidad, se desarrolla un entramado conceptual para “diagnosticar un tipo de segunda modernidad o modernidad radicalizada que, entre otros elementos, puede ser caracterizada en los términos de alta producción de complejidad, riesgo socioambiental, contingencia, incertidumbre y desconfianza, como efectos auto-referenciales de la modernidad operando sobre sí misma” (Tafoya, 2015, p. 15). Lo peculiar de esta segunda fase transcurre por la acentuación de los principios del proyecto de modernidad, con una variante orientada hacia la intencionalidad de efectuar el camino de retorno, haciendo posible la “radicalización” de la racionalidad de la modernidad. A diferencia del momento primero de la modernidad, en esta otra fase se asiste al encuentro de la modernidad con ella misma, con un resultado peculiar: la instauración de la incertidumbre. Concomitante a ello, la sociedad transita en un nuevo horizonte, teniendo como elemento esencial la producción de riesgos, entre otros elementos.

En ese marco, existen esbozos de lo incierto que resulta la visión que por ahora se tiene de las sendas por donde puede transcurrir el cambio:

A unos les huele a “cambio de sistema” e invocan la defensa de la constitución. Otros se han refugiado en condiciones básicas, y a la vista de una fidelidad de líneas arrebatada a uno mismo a contrapelo (y esto puede significar muchas cosas: marxismo, feminismo, pensamiento cuantitativo, especialización) comienzan a atacar todo lo que huele a divergencia. (Beck, 1998, p. 18)

Cerrar el camino a lo divergente o el apelo a la vieja categoría de “cambio de sistema” dejan sin ofrecer un horizonte para identificar lo que se piensa de las transformaciones en una sociedad determinada por el miedo al que da lugar el riesgo latente de la catástrofe atómica, por ejemplo.

Sin soslayar los alcances de las conceptualizaciones de la modernidad clásica, es necesaria una toma de distancia. Si se admite que en un momento la sociedad se orientó por la producción de riqueza, en la actualidad, ello se asocia a la producción de riesgos. La sociedad del riesgo está demandando la puesta de atención en condiciones particulares: “Este cambio categorial depende al mismo tiempo de que, al hilo del crecimiento exponencial de las fuerzas productivas en el proceso de modernización, se liberen los riesgos y los potenciales de autoamenaza en una medida desconocida hasta el momento” (Beck, 1998, p. 25). La transposición de las nociones que configuraron la sociedad moderna no es pertinente para el análisis de los fenómenos en donde se han gestado procesos de producción de riesgos, con alto potencial devastador que tiene amenazada a la misma existencia humana. Por este camino, el concepto de cambio adquiere un contenido diferente.

Los alcances de la autoamenaza se quedan rondando en la incertidumbre, en tanto “el riesgo es finalmente encuentro subjetivo con la paradoja, de suerte que el dominio de mucha información deviene no ya en seguridad sino en descontrol” (Lobo, 2019, p. 24). La explicitación de los indicios de riesgo tendrá como destinatario a la subjetividad, que lejos de la certeza para actuar y evitar los daños, se encuentra en estado de “abstención”. Así, los riesgos serán afrontados por una subjetividad sin estrategia para identificar las consecuencias de las decisiones tomadas en la modernidad reflexiva.

En la articulación del riesgo con lo paradójico y la incertidumbre, se amerita insistir en el giro asignado a la noción de cambio. A este respecto, Ulrich Beck propone repensar la idea hegemónica:

El tabú que rompemos de este modo es la equiparación tácita de latencia e inmanencia en el cambio social. La idea de que la transición de una época social a otra puede tener lugar de forma pretendida y apolítica, dejando a un lado todos los foros de decisión política, las líneas de conflicto y las controversias de partido, contradice la auto-comprensión democrática de esta sociedad de igual modo que las convicciones fundamentales de su sociología. (Beck, 2001, pp. 15-16)

Retomando nociones de Michel Foucault, las palabras y las cosas de la modernidad clásica requieren ser sustituidas. A partir de la desarticulación de la equiparación entre lo latente y lo inmanente de las transformaciones sociales, se amerita repensar que, si bien, subsiste el cambio como algo latente, no acontecerá por mediación de una revolución. En el cambio de la ecuación, lo que se concibió como la única vía para transformar a la sociedad industrial deja de asumirse como estrictamente inmanente al desarrollo económico del capitalismo, por la razón de advertir otras condiciones que estarán llevando a una nueva fase de la sociedad.

El pronunciamiento de Beck admite el cambio social. No obstante, se introduce una variante. En general, en la teoría de la sociedad del riesgo no puede prescindirse del concepto cambio: “Los impulsos para el cambio social se encuentran con frecuencia donde nadie lo sospecha -ni tampoco aquellos que en principio se mostraban favorables a ese cambio social” (Beck, 1996, p. 218). Al destacar la imposibilidad de ubicación de los motivos del cambio social, se toma distancia del enfoque dominante, en cuyo núcleo se encuentra la lógica de la certeza. Por lo demás, la teoría del riesgo se mantiene atenta a los procesos de los cambios sociales, sin dejar de subrayar el nivel de incertidumbre que se hace presente. Para Millán y Mancini, esa situación queda explicitada en el siguiente planteamiento: “Beck hablaba de cambios sociales, de modernidad, de individualización, de nuevos estilos de vida” (2015, p. 369). De este modo, en la teoría del riesgo se sigue pensando en los cambios sociales. Sin lugar a duda, se trata de un planteamiento a destacar, por cuanto que, en cierto momento, debido a la carga negativa que portan los cambios derivados del despliegue de la racionalidad industrial, se esperaría la propuesta de dejar atrás dicha categoría.

Ahora bien, desde el emplazamiento de la teoría propuesta por Beck se identifican dos figuras en las que se despliega la tensión cambio/riesgo.

3.1. Primera figura del cambio/riesgo: un sentido condicionado

En una primera figura, el cambio es abordado en relación con la presión de ciertas condiciones para su realización. En la tensión de las categorías “cambio” y “riesgo”, la primera se constituye bajo una lógica condicional. En esa relación, el contenido del cambio está presionado, debido a que, si no se realiza, el riesgo se hace presente como anuncio de quedarse a la saga:

Es, pues, un tipo de sociedad del riesgo lo que da su poder a las empresas transnacionales. Es, pues, sobre todo la amenaza y los discursos públicos al respecto lo que suscita angustia y obliga a los contendientes políticos y sindicales a ponerse de acuerdo acerca de lo que exige la “disponibilidad inversora” a fin de evitar lo que aún sería peor. (Beck, 2008, 227)

En el marco del fenómeno de la globalización, y desde el planteamiento anterior, la superación del riesgo se constituye en la razón para emprender las innovaciones necesarias. En esa lógica, la premura por la realización de los cambios propuestos coloca a los sujetos en la disyuntiva de ponerse al día o perder la oportunidad de hacerse de los beneficios que se anuncian. En última instancia, desatender las sugerencias de transformación se constituye en el motivo que deja a los grupos sociales en el riesgo del atraso. Como es de verse, se trata de un elemento que se coloca a la base de propuestas orientadas a transformar la realidad; es decir, se enfatiza la causa/amenaza y no el contenido del propio cambio. Por lo tanto, desde lo condicional, la relación es frágil entre el cambio y el riesgo.

3.2. Segunda figura del cambio/riesgo: la catástrofe

Desde la teoría del riesgo, la tendencia central se caracteriza por la postura crítica a las decisiones que han impulsado transformaciones con efectos devastadores para la sociedad. En la perspectiva de Beck, la categoría de cambio adquiere un sentido particular.

Desde el enfoque de Beck, en el sentido del concepto cambio, han dejado de preocupar las condiciones de injusticia derivadas del desarrollo del capitalismo; condición con destinatarios visibles: “los judíos, los negros, las mujeres, los refugiados políticos, los disidentes, los comunistas, etc.” (1998, p. 11). Todos ellos son conceptualizados con la noción de “otros”. Sin embargo, retomando un eslogan de moda, bien puede decirse que hemos llegado al “final de los otros”, porque se trata de “un final que se ha vuelto palpable con la contaminación atómica”. Se puede dejar fuera la miseria, pero no los peligros de la era atómica” (Beck, 1998, p. 11). Con ello, en el presente, los cambios se encuentran caracterizados por un giro en donde el resultado se traduce en amenazas que no pesan solo sobre un sector social, sino sobre la humanidad en su conjunto.

En los términos anteriores, ya no es la sociedad industrial avanzada lo que caracteriza a esta época, sino la sociedad del riesgo, por los peligros de la “era atómica”, entre otros fenómenos. En el presente de la era atómica, ¿qué sentido tiene el cambio? Desde el posicionamiento de Ulrich Beck, el cambio al momento de acontecer generará situaciones negativas: “No hay más que preguntarse qué habría podido cambiar en nuestro comportamiento si, de acuerdo con los valores oficiales, se hubiera producido una contaminación agudamente peligrosa del aire, el agua, los animales y los seres humanos” (Beck, 1998, p. 11). Ante cambios con objetivaciones devastadoras, la desaparición de los “otros”, en tanto destinatarios específicos, es debido a que todos estaríamos expuestos a padecer los efectos de estos fenómenos catastróficos. Bajo esas condiciones, insistiendo, el cambio tendría un sentido trágico.

La era atómica se ha constituido en el significante indicativo de la serie de cambios desarrollados, cuya objetivación se expresa en el arribo al “final de la historia social”, organizada en torno al modelo de la sociedad industrial avanzada. La nueva sociedad queda a distancia de ofrecer un

futuro halagüeño; por el contrario, las referencias a sus caracteres dejan un “resabio amargo de verdad” (Beck 1998, p. 14). Cada día más, la red categorial en donde confluyen las nociones de “Estado nacional, de automatismo del progreso, de clases, de principio de rendimiento, de naturaleza, de realidad, de conocimiento científico, etc.” (Beck, 1998, p. 14) ha dejado de corresponder con los hechos. De manera acompasada, experiencias como la de Chernobyl obligan a repensar la idea de realidad.

En ese camino, para Beck se impone una nueva racionalidad en el sentido de la noción de cambio en la sociedad del riesgo. Dicha racionalidad se orienta por el establecimiento de diversos caracteres del cambio.

3.3. Otros planos de los caracteres del cambio

Ante los crecientes acontecimientos de explosión de centrales nucleares o fenómenos similares, nos hemos acostumbrado a convivir con esas experiencias que degradan la condición humana. Al parecer, hemos transitado a la socialización en una “nueva normalidad”, al grado de que “para nuestros sentidos la realidad no cambia en absoluto” (Beck, 1998, p. 14). Con ello, nos encontramos con un sentido del cambio como algo consumado, que se ha ido colocando como un elemento más de la realidad social; es decir, la implantación de la racionalidad de los peligros latentes conduce a la identificación de que la era de los cambios se caracteriza por la portación de riesgos, con los cuales se ha aprendido a convivir. Bajo esas condiciones, dos series de reflexiones se desarrollan para exponer algunos caracteres específicos del cambio.

3.3.1. Mínima visibilidad del cambio

Uno de los caracteres que se explicita es el de lo imperceptible del cambio, por cuanto no se corresponde con el sentido atribuido en la modernidad clásica. Contrario a este, la nueva etapa de la sociedad se caracterizará porque “la insignificancia, familiaridad y muchas veces deseabilidad de los cambios ocultarán sus potencialidades de transformación” (Beck, 2001, 16). El énfasis en la particularidad de los cambios sin grandes pretensiones de visibilización no implica la completa cance-

lación de la imagen generada en la modernidad simple. Dependiendo de los contextos sociales específicos, es factible una experiencia en donde coexistan tanto la imagen de la modernidad simple como la de la modernidad reflexiva. Ante la tendencia emergente de conceptualizar los cambios en una lógica de mínima visibilidad, no se puede soslayar que en ciertos fenómenos sociales se comparten procesos de conceptualización con los otrora indicadores de los cambios esperanzadores de un mundo más humano. A este respecto, Beck plantea: “La modernización sociológica puede, por supuesto, distinguirse analíticamente de las categorías convencionales de cambio social —crisis, transformación social y revoluciones—, pero también puede coincidir con estas conceptualizaciones tradicionales, favoreciéndolas, solapándose con ellas e implicándolas” (Beck, 2001, p. 17). En última instancia, la visión de Beck está centrada en la nueva imagen del cambio social, que se gesta en prácticas rutinarias; que al no desconocer el posible encuentro con experiencias en donde subsisten las clásicas determinaciones de las transformaciones sociales, se pugna por mostrar un nuevo entramado conceptual.

Desde la coexistencia de visiones, el carácter de escasa visibilidad es indicativo de la puesta en marcha de otro momento histórico de la sociedad. En tal sentido, Beck sostiene:

Por tanto, se supone que modernización reflexiva significa que un cambio de la sociedad industrial que se produce de forma subrepticia y no planeada, a remolque de la modernización normal, de modo automatizado, y dentro de un orden político y económico intacto implica lo siguiente: una radicalización de la modernidad que quiebra las premisas y contornos de la sociedad industrial y que abre vías a una modernización distinta. (Beck, 2001, p. 15)

El argumento en torno a los cambios subrepticios se incardina a la tesis de la visibilidad tenue con la que se aspira a un cierto refinamiento conceptual. Esto sin pasar por alto la coexistencia de los dos momentos de la modernidad.

3.3.2. Cambios estructurales o individuales

Anteriormente se recuperó la problemática del sentido del cambio en la modernidad reflexiva, en tanto si se desplegaba a nivel del sistema social o del advenimiento de divergencias. Lo dubitativo del planteamiento puede retomarse porque esboza una polémica en torno a ciertos caracteres del cambio.

En el marco de la coexistencia de los momentos de la modernidad, desde una interpretación a la teoría de Beck se expresa otro carácter de los cambios:

Las diversas perspectivas sobre los riesgos, esquemáticamente, pueden ordenarse en dos grandes escuelas: aquellas que los razonan como una condición estructural de nuestras sociedades (Beck, 1999; Zinn, 2008) y las que los asumen como un factor ligado a comportamientos y características individuales que, desde luego, pueden agregarse (Peterson, 2009) (Millán y Mancini, 2014, p. 50)

En tales términos, la conceptualización del cambio en Beck es colocada en la dimensión de lo estructural. No obstante, para el caso que nos ocupa, los riesgos en tanto “condición estructural” tienen un alcance “generalizado”, tal como acontece con el impacto de las tecnologías. Pero, también se reconoce otra dimensión de los cambios, cuando acontecen en el “individualismo institucionalizado” (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Las condiciones a las que se ha llegado, prácticamente, interpelan a los individuos para posicionarse ante los cambios. En este sentido, también se han configurado instituciones con mayor cercanía a los individuos, que tiene la labor de convocarlos para afrontar los riesgos.

Como es de observarse, el curso de los riesgos genera la presencia de una modalidad de la subjetividad, por cuanto los peligros no son factibles de tenerlos bajo control en institución alguna. Si en cierto momento, por ejemplo, la familia era el ámbito para resguardarse de las amenazas, en la etapa de la modernidad reflexiva, eso tiene que ser progresivamente percibido, interpretado y manejado por los propios individuos (Beck, 2001, p.21). Sin dejar de tener presente la reconfiguración de las familias, la racionalidad de la tensión cambio/riesgo interpela a la identidad de los individuos.

4. Desafíos éticos de la tensión cambio/riesgo

Como se pudo haber advertido en algunos pasajes del recorrido realizado, las derivaciones de los cambios en la modernidad reflexiva se expresan en los riesgos para la vida social. Por lo tanto, tales cambios conllevan diferentes desafíos éticos, entre otros. Desde la determinación ética, una primera condición se hace explícita al interpretar la condición del cambio/riesgo, en tanto las consecuencias de las decisiones. De las posibilidades abiertas en esta parte, llaman la atención las denominadas “consecuencias paradójicas”. En un plano particular se revisa la configuración de dichas consecuencias. Recordando la tesis de una “sociedad moderna, en la que los riesgos sociales, políticos, económicos e individuales tienden cada vez más a escapar a las instituciones de control y protección de la sociedad industrial” (Beck, 2001, p.18), dos aspectos conviene destacar. Por un lado, la dificultad del diseño de estrategias para hacer frente a los riesgos; por el otro, la clara ubicación de la sociedad moderna. Al concentrarse en esta época, vale la pena retrotraer una de sus notas distintivas: la reflexividad, que se traduce en la construcción de un conocimiento de sí, como una práctica permanente. Ello, llevado a un plano particular, se concretiza en un proceso de “configuración de subjetividades”, en donde el riesgo se expresa en consecuencias imprevisibles. Dada la imprevisibilidad de un medio seguro para garantizar el curso de las decisiones, el nexo cambio/riesgo hace acto de presencia al emerger las “consecuencias no previstas”. A diferencia del estado de certeza, las decisiones en una nueva fase de la modernidad toman un rumbo distinto, al correrse:

el riesgo de producir angustia al generar una autorreflexión que conlleva muchas veces negar el propio relato, decidir sin sustento, hacerse cargo de las decisiones sin que exista el ‘alguien’ que cargue con lo decidido, pues ese alguien no es sino el propio relato al que se exige renunciar. (Lobo, 2019, p. 29)

En estas circunstancias, desde la interpretación ética, la vida social despliega una “compleja modernidad reflexiva del riesgo y de las consecuencias no previstas; nada puede asegurarse con relación a las causas y

los efectos” (Lobo, 2019, 30). Bajo esos caracteres, los desafíos éticos se redimensionan, por cuanto la autorreflexión se encuentra determinada por la racionalidad de las consecuencias imprevistas. Así, las determinaciones éticas se despliegan en condiciones de una profunda incertidumbre.

la dinámica política y cultural de la sociedad mundial del riesgo comienza con el fin de la naturaleza, es decir, con el fin de los riesgos externos. [...] dichos riesgos no pertenecen al destino, sino que son los resultados de opciones y decisiones que fueron tomadas en la industria, en la ciencia y en la política. (Beck, 1997, p. 173)

Corresponde a la sociedad hacerse cargo de los efectos devastadores derivados de las transformaciones promovidas. En tal sentido, queda descarta toda imputación a la naturaleza por las consecuencias destructivas que porta la tensión cambio/riesgo. En última instancia, los riesgos tienen una estricta configuración social, de modo tal que la naturaleza queda exenta de toda responsabilidad por las catástrofes.

En ese mismo sentido, la exigencia de responsabilizarnos de las consecuencias derivadas de los cambios conduce a exentar de ello a toda posible causa externa:

se trata de un caso en el que la civilización se pone en peligro a sí misma, cosa no imputable a Dios, a los dioses ni a la naturaleza, sino a las decisiones humanas y los efectos industriales, es decir, a la tendencia de la civilización a configurar y controlar todo. (Beck, 2008, p. 87)

La otrora vanagloria por las transformaciones llevadas a cabo se metamorfosea en las concreciones catastróficas que se viven y/o que se encuentran latentes. Pero ello tiene un origen profundamente humano, en donde poderes externos dejan de ser vistos como los causantes.

La necesidad de reinteriorizar socialmente la responsabilidad deriva de asumir una estricta secularización, tanto de los beneficios, pero sobre todo de los efectos negativos del cambio. En un sentido similar, también en la responsabilidad habrá de eximirse a las fuerzas de la naturaleza.

Así, desde el reconocimiento de la configuración de una responsabilidad profundamente humana, los cambios con afectaciones a la dignidad de las personas habrán de asumirse como propios.

Las particularizaciones de la mirada autocrítica, en tanto el sentido de las afectaciones derivadas de la intervención humana, se encuentran en el papel de la industria, que, en aras de lograr sus propósitos, poco o nada le interesa que se coloque a la sociedad en serios peligros. La ciencia y la política se incardinan a ese proyecto, de modo tal que, con estos referentes, no puede soslayarse que las derivaciones éticas inherentes a los cambios en la sociedad del riesgo tienen una génesis humana.

Los desafíos de una ética humanista son múltiples al momento de hacer frente a la racionalidad derivada de la tensión cambio/riesgo. El escenario de catástrofe e incertidumbre trazado por la teoría del riesgo llega a momentos de sugerir la inviabilidad de la acción para afrontar los peligros. No obstante, ante el escenario de la derrota y el inmovilismo, se avizoran algunas alternativas, a partir del reconocimiento de las “ambivalencias” de la realidad social:

La actitud genuina de ambivalencia no es en todo caso sinónimo de parálisis o de relativismo frente a la incertidumbre sino muy por el contrario, demanda una labor enérgica de revisión y constante cuestionamiento que permita adelantarse y prever en alguna medida el riesgo (aunque nunca totalmente) y sus consecuencias no deseadas en los distintos fenómenos sociales. (Lobo, 2019, p. 40)

Por esta vía se espera dar curso a un “compromiso activo con la ambivalencia”, desde donde se estaría impulsando la solidaridad con los demás. Así, la actitud de ambivalencia será el punto de partida para el reconocimiento del “rostro del otro”, advirtiéndolo al ocuparse desde la alteridad. Por lo tanto, “tal vez algo valioso de esta modernidad reflexiva es la invitación que hace a tomar en serio la complejidad de la alteridad y, en consecuencia, la necesidad de aceptar lo distinto como única manera de lidiar con un mundo tan incierto y riesgoso” (Lobo, 2019, p. 41). La situación de angustia existencial que gobierna al individuo, al colocarse ante el cambio/riesgo, parece disminuir si se da el paso hacia la alteridad, configurando una mutua determinación entre lo distinto y lo idéntico para

elaborar un pensamiento lúcido que, en cierta medida, permita prever para aminorar los efectos devastadores de los cambios decididos.

En buena medida, las consideraciones éticas se vuelven de gran urgencia, pues la devastación está en el límite: “la autodestrucción en la que un tipo de modernización socava y transforma otro es lo que yo he denominado fase de modernización reflexiva” (Beck, 2001, p. 15). A diferencia del optimismo que acompaña el sentido del cambio en la modernidad clásica, en la fase del conocimiento, el conocimiento se encuentra asociado al principio de la autodestrucción. En general, la modernidad reflexiva, al autoconfrontarse, identifica el peor de los futuros catastróficos.

5. Cambio-riesgo en la educación: primera aproximación

En un acercamiento breve al ámbito educativo, la tensión cambio/riesgo puede tener diversas objetivaciones. En ello, es factible que el contenido de la tensión cambio/riesgo sea asumido de maneras distintas. No obstante, se comparte el principio que caracteriza a la época:

Ante los cambios que el mundo está viviendo, la educación también debe cambiar para dar respuesta a las necesidades de hoy [...] Los cambios que se están produciendo tienen consecuencias para la educación y denotan la aparición de nuevos contextos de aprendizaje. (Ortiz, Aguilar, Espino, López, 2016, p. 105)

De manera deductiva, del conjunto de cambios se puede retener el caso de los producidos en la sociedad del riesgo, mismos que afectan la identidad de los sujetos y las prácticas escolares.

De camino a la visualización de la tensión cambio/riesgo en la educación, por ahora se centra la mirada en el uso de las categorías en su unilateralidad.

La tensión cambio/riesgo se percibe desmembrada al momento de identificar un camino indebido en una intencionalidad de formación en valores: “Uno de los riesgos de la educación en valores es no saber siquiera qué es lo que estamos pretendiendo enseñar a los demás y esto, con el tiempo, puede ser contraproducente” (Sosa, 2017, s.p.). La con-

tención de los riesgos habrá de venir por la vía de la clarificación de lo que se está proponiendo como “educación en valores”, al decir de Sosa. Todavía más, si se sostiene como finalidad de esto la formación de la persona, el trayecto encontrará menos obstáculos. Por lo anterior, salta a la vista un sentido genérico con el que se utiliza la categoría “riesgo”, desde su unilateralidad.

Con un sentido similar está presente el caso de la preocupación por la eficiencia escolar, en donde los riesgos de reprobación causan preocupación a diversos sujetos pedagógicos. Si esa amenaza desborda el límite escolar, el panorama adquiere un tono diferente, al encontrarse con los “jóvenes que viven situaciones de riesgo psicosocial como disfunción familiar, conducta disruptiva, problemas emocionales y riesgo suicida” (Díaz y Pinto, 2017, p. 54). Sin lugar a duda, las advertencias de la realización de los riesgos convocan a repensar seriamente los procesos del mundo de la escuela. Las implicaciones de los riesgos de suicidio se constituyen en una alerta imposible de soslayar. Si por varias determinaciones, las investigadoras antes referidas asumen que la escuela es portadora de una vulnerabilidad, cuando se coloca en peligro la vida de los estudiantes, ampliamente impulsados por las relaciones fracturadas en la familia, los sujetos pedagógicos interpelados requieren repensar el sentido de las prácticas escolares.

Desde una experiencia de articulación con la teoría del riesgo, se lleva a cabo una interpretación del fenómeno de las jóvenes en las escuelas. Con la construcción de la categoría de autorrealización autónoma se busca operacionalizar la tesis del individualismo institucionalización de Ulrich Beck. La autorrealización autónoma se identifica en casos como el siguiente: “Una buena cantidad de jóvenes en los espacios escolares se presentan como transgresores, particularmente cuando se enfrentan a un espacio tan normativo como lo es el espacio escolar y el acto mismo resulta estimulante” (Sandoval, 2005, p. 142). Esos actos son valorados de manera diferente por los sujetos sociales, pero los juicios que mayormente se esperan son los que provienen de los amigos porque son aprobatorios, indicando los niveles de autonomía que se logran.

Conclusiones

Por la serie de elementos explicitados, un desafío se presenta para acceder a un nuevo sentido de la idea de cambio. El reto consiste en la capacidad para reconocer lo nuevo, al realizarse un proceso de transición: “En la medida en que tiene lugar este tránsito, se produce realmente un cambio social que conduce más allá de las categorías y vías anteriores del pensamiento y de la actuación” (Beck, 1998, p. 27). Ante la idea de encontrarse en un momento de transición, al superar esta parte y vivir en la nueva situación, Beck está cierto de que se ha realizado realmente un cambio social. En buena medida, se tiene coincidencia con ello. No obstante, se hace necesario preguntar ¿de qué modo el despliegue de la racionalidad del riesgo afecta al mismo concepto de cambio? No queda duda de las transformaciones que se han generado y que instalan a los riesgos en el núcleo de la vida social, con una finalidad última que no se desea que se objective: “la destrucción de la vida en la tierra” (Beck, 1998, p. 27). Bajo estos términos, en la modernidad reflexiva existe una estrecha articulación entre cambio y riesgo; condición que ha llevado a la formulación de la tensión cambio/riesgo.

Como ha quedado de manifiesto, desde la teoría del riesgo, los cambios efectuados en la lógica de la modernidad clásica ameritan ser ubicados en la esfera del optimismo. Teniendo esto como referente, se requiere hacer una diferenciación. Por un lado, en la llamada racionalidad de los cambios para aminorar la pobreza, si bien es cierto que no se pueden eliminar los riesgos, tampoco se pueden postular como los responsables de la amenaza a la vida de la humanidad plena. A pesar de la articulación pobreza e industria, los alcances de las decisiones para atender a las dos son diferentes. Por lo tanto, y para completar la diferenciación, los cambios a favor de la pobreza se orientan en la tendencia de producir las condiciones para la autorrealización del ser humano. Con ello, la modernidad clásica perfiló una idea de cambio articulada a la formación de subjetividades conscientes y libres. Con estos significantes, el cambio se dotó de un amplio contenido social con miras a la realización de un mundo mejor.

En un segundo momento de la modernidad, la idea de cambio se asoció a la categoría de riesgo. La potencialidad de esta categoría implicó

un giro en la visión de la realidad social, porque las transformaciones a emprender no pueden soslayar sus implicaciones en tanto “avisos de incendio”. La fortaleza de la articulación cambio/riesgo trastoca el sistema categorial de la modernidad clásica, al grado de dotar de carácter urgente la revisión de las implicaciones éticas de las innovaciones a realizar, pues existe la posibilidad de hacer efectivo el principio de la autodestrucción de la humanidad.

El recorrido por ambos momentos de la modernidad ha permitido vislumbrar que la categoría de cambio tiene una determinación lógica en la modalidad de lo intencional. Por ello, el cambio siempre ha de tener un correlato, debido a que no acontece por separado, sino que siempre hace referencia a algo o a alguien. En buena medida, estamos requiriendo de la comprensión del cambio en las prácticas educativas. He ahí la intencionalidad de la categoría.

Más allá de lo anterior, llevar hasta sus últimas consecuencias la lógica del cambio/riesgo parece cancelar sus aportaciones al mundo de la educación. Sin embargo, es factible retener la visión que la teoría de la sociedad del riesgo tiene respecto de la idea de cambio. Desde este emplazamiento conceptual se mantiene vigente la condición del cambio como una determinación de la realidad.

Así, si la sociedad de la modernidad reflexiva transita por una serie permanente de cambios, aún con todas las implicaciones de los riesgos, para la realidad educativa pueden retenerse una serie de caracteres que contribuyan a su comprensión. De uno de estos caracteres, Rosa María Torres sostiene que el “cambio educativo [requiere] perseverancia, tiempo y procesos más que proyectos puntuales y de corta duración” (2005, p. 13). En lo particular, se convoca al reconocimiento de que las transformaciones educativas requieren transitar por todo un proceso; condición que conduce a resignificar las propuestas pedagógicas.

En este sentido, del conjunto de caracteres con cierta especificidad de la tensión cambio/riesgo, vale la pena retomar el de la escasa visibilidad, por ejemplo. Ello permitirá construir un enfoque que no desespere por querer identificar las grandes transformaciones, sino aquellos procesos que en la vida cotidiana se van desplegando y que solo después de haber transcurrido un tiempo considerable se reconoce qué se ha modificado y

qué permanece. Por supuesto, la práctica educativa se proyecta de manera diferente si se asume la propuesta de las transformaciones que acontecen en una vía escasamente visible. De igual manera, la configuración de categorías analítica en sintonía con la teoría del riesgo hace posible una lectura de la realidad escolar, tal como acontece con la noción de autorrealización autónoma, desplegada en el fenómeno de los jóvenes en la escuela.

Sin lugar a duda, la interpelación que hace la racionalidad del peligro, la amenaza y el principio de la autodestrucción se constituye en un impulso para tener presente la contribución de las prácticas educativas en la formación de un ciudadano capaz de decir ¡basta! a las determinaciones desde criterios tecnocráticos e instrumentales para dar paso a una concepción a favor de la dignidad humana. Así, el cambio/riesgo induce a asumir el desafío por una práctica educativa cambiante, en el horizonte de la autorrealización del hombre.

Capítulo 2

Cambio y tradición en el contexto de la sociedad en riesgo

Susana López Espinosa

<https://doi.org/10.61728/AE20252465>



Introducción

El propósito de la presente contribución es trazar un camino para la comprensión de la categoría cambio que se emplea para adjetivar a los sujetos y las prácticas; ambas constituyen el objeto de estudio que le da contenido y sentido a las producciones académicas del cuerpo académico. La sociedad en riesgo representa un ángulo de mirada para construir nuevos acercamientos a las categorías fundamentales incluidas en su denominación, constituyéndose en un conjunto de principios orientadores que permitan contextualizar fenómenos, articular conceptos y núcleos problematizadores, para vislumbrar cómo se anudan en las instituciones sociales como la escuela, en las relaciones intersubjetivas de la vida diaria y en la misma subjetividad de los sujetos.

La sociedad en riesgo, entendida como realidad sociohistórica, nos sitúa en espacios de posibilidades en los que tienen lugar la existencia de los sujetos y el consiguiente despliegue de sus capacidades de construcción (Zemelman, 2010, p. 356), nos ubica en el desafío de pensar la realidad desde el movimiento que genera -constitutivo de ella- y abre interrogantes para pensar el cambio desde las tensiones entre cambio y tradición.

Se parte del supuesto de que los cambios de la sociedad global se infiltran en los espacios sociales, en la vida cotidiana y en las instituciones, trastocan los sentidos, formas y estructuras, imponen nuevas pautas de acción y de interacción a los sujetos. En la actualidad, estos cambios se hacen visibles en nuevas exigencias sociales que se imponen a las personas para adaptarse a nuevas formas de ser y de hacer en todos los ámbitos de la vida; impactan también al interior de instituciones como la familia y la escuela. No obstante, junto al “todo está cambiando”, expresión que, desde diversas perspectivas, describe las realidades sociales presentes, está la tradición, tejida en el interjuego entre lo individual y lo colectivo, entre el pasado y el presente. Sin tradición que preserva y

denomina, que transmite y preserva, parece que no hay pasado ni futuro en el tiempo humano, solo cambio eterno.

Si bien este supuesto pudiera contravenir a los exponentes de la teoría de la sociedad en riesgo quienes la reconocen como una sociedad que vive después de la naturaleza y de la tradición (Giddens, 1998, p. 521), las perspectivas histórica y social abren posibilidades de mirar, más allá de la idea de cambio eterno, hacia la de continuidad, entendida como la proyección del pasado en el futuro que influye directamente en el modo de actuar.

En la región latinoamericana los debates sobre la relación cambio-tradición en el campo pedagógico conducen a preguntarnos sobre la relación pasado presente en el discurso pedagógico y en las prácticas escolares; sobre el lugar de los sujetos en lo que cambia y en lo que permanece en el mundo de la educación escolar, por la direccionalidad del cambio, desde el exterior o el interior de las escuelas.

En las reflexiones derivadas de estas interrogantes nos aproximamos inicialmente a la perspectiva de la sociedad en riesgo, tomando como base los aportes de Anthony Giddens (1998, 1999) y de Ulrich Beck (1986, 1997, 2002) para trazar una comprensión del cambio, entendido no solo en una dimensión externa a los sujetos y las prácticas sociales sino también interna. Los aportes de Dubet (2010) respecto a las transformaciones relacionadas con el exterior y el interior de las instituciones, particularmente con las prácticas y acciones de los actores escolares, contribuyen en este análisis. Con Hanna Arendt (1996) y Anthony Giddens (1999) nos acercamos a las distintas perspectivas de la tradición, para situarnos finalmente, a partir de las reflexiones de Gabriela Diker (2006) y de Graciela Frigerio (2000) en la posibilidad de pensar el cambio desde ámbitos escolares particulares situados históricamente, configurados estructural y subjetivamente a través de la acción de los sujetos.

La idea de cambio en la perspectiva de la sociedad en riesgo.¹

La sociedad en riesgo constituye una posibilidad para repensar, desde una perspectiva histórica, los cambios que gradualmente aparecen tanto en las pautas de vida individuales y colectivas, como en el sentido y prácticas de las instituciones sociales, marcados por el quebrantamiento de las certidumbres y seguridades de las personas y los grupos sociales.

Siguiendo a Beck (2002) entendemos al riesgo como el enfoque moderno de la previsión y el control de las consecuencias futuras de la acción humana, y como realidad, en tanto propone entender lo que él llama “el régimen de riesgo” (p. 5) como una función en el nuevo orden social que no es local, nacional, o regional, sino global, en el que los nuevos procesos administrativos y de decisión reemplazan las previsiones anteriores sobre las relaciones entre medios y fines o causas y efectos. El riesgo, en tanto enfoque y condición inherente a la sociedad presente, se interrelaciona con la comprensión de las transformaciones sociales.

Los teóricos de la sociedad en riesgo describen desde sus propias perspectivas lo que mundialmente se experimenta al final del siglo XX y principios del XXI: en la introducción a *La sociedad en riesgo*, Beck (2002) plantea “En todo el mundo, la sociedad contemporánea está sometida a un cambio radical que abre un ámbito en el que las personas eligen formas sociales y políticas nuevas e inesperadas” (p.1), Giddens (1999) en la *Introducción a Un mundo desbocado* lo reconoce como “un período crucial de transición histórica” (p. 13), en el que se advierte que ha cambiado aquello que en la modernidad y en las nuevas modernidades permitía a las personas contar con puntos de referencia para ubicarse en relación con el ser, el hacer, las relaciones, los movimientos de sí mismo respecto a los demás. Los cambios que afectan en todas partes al mundo no ocurren siempre en sentido negativo; ya traen consigo nuevos juegos de oportunidades y de riesgos.

En esta comprensión hay que tener en cuenta que, si bien el riesgo

¹ Riesgo, aclara Beck, no se refiere a los daños producidos, no es lo mismo que destrucción. Es un concepto que caracteriza al estado intermedio entre la seguridad y la destrucción, en el que la percepción de los riesgos que nos amenazan determina pensamiento y acción (Beck, 1986). La palabra riesgo, dice Giddens, se refiere a un mundo en el que buscamos tanto explorar como controlar, especialmente el futuro (1996, p. 521).

tiene una connotación negativa, que de alguna manera aparece en la obra de Beck (1986), en tanto constituye un diagnóstico de las transformaciones sociales no deseadas en los últimos tiempos, a partir del artículo *La teoría del riesgo reformulada* (1997) del mismo autor, puede verse también un sentido positivo, referido a tomar iniciativas audaces frente a un futuro problemático.

También es necesario considerar la distinción de riesgo y peligro,² y la diferenciación de dos tipos de riesgo, el primero es el externo, que proviene de las sujeciones de los seres humanos a fenómenos de orden natural (Beck, 1986) y social (Giddens, 1998), los primeros, son fenómenos dados, cuyo control y consecuencias están fuera del alcance de las personas, como los huracanes, las inundaciones, los terremotos, los hechos naturales que difícilmente pueden preverse. Los sociales, que en los discursos políticos hacen aparecer como “accidentes del destino” (Giddens, 1998, p. 522) surgen “de manera natural” al carecer de condiciones sociales que propicien mitigar necesidades individuales y colectivas básicas de salud, alimentación, trabajo, educación.

El segundo, el riesgo manufacturado, está en estrecha relación con el desarrollo humano que propician los avances científicos y tecnológicos, es un riesgo que se infiltra en casi todas las dimensiones de la vida humana individual y social, irrumpe en la estabilidad, en la tradición del hacer, del pensar del decidir, del actuar, provoca un estado de incertidumbre, también manufacturada, que conduce a las personas y a los grupos al cambio, a optar por formas de acción activas y arriesgadas tanto en las relaciones que establecen, como en las decisiones para cambiar sus estilos de vida. En estos nuevos procesos surgen incertidumbres y riesgos para los que ni la experiencia social ni la individual están preparadas.

A pesar de la percepción del riesgo y la incertidumbre, socialmente se asume un ímpetu por el cambio, por hacer las cosas de distinta manera; las dinámicas sociales tienden a no permanecer en la tradición. En esta situación interviene en buena medida la incorporación tecnológica, ya que

² Riesgo y peligro suponen una distinción, puede considerarse que el posible daño es consecuencia de una decisión, entonces hablamos de riesgo. En cambio si el posible daño es provocado en forma externa, es decir, se le atribuye al entorno, hablamos de peligro (Beck, 1998).

abre posibilidades a las personas para moverse de distinta manera en el mundo social. Al atender las necesidades de la vida cotidiana, requieren incorporarse a conocimientos y procedimientos desconocidos, adoptar nuevas formas de hacer distintas a las prácticas tradicionales; al mismo tiempo, se ven obligadas a admitir que frente a la probable seguridad de las decisiones presentes existe la incertidumbre del futuro.

Como telón de fondo en la sociedad en riesgo, se observa que las transformaciones que se dan por el fin de la tradición implican estar en un mundo donde la vida ya no se vive como destino, pues la incertidumbre y el cambio constante constituyen condiciones de vida presentes y futuras.

La transición de la experiencia social en un mundo marcado por un riesgo externo, a la experiencia que la sociedad experimenta en un mundo siempre expuesto al riesgo manufacturado, incalculable, se extiende a las diversas dimensiones de la vida y es creado por el desarrollo humano a través de la ciencia y la tecnología, ambas crean tanta incertidumbre como la que disipan, es una incertidumbre también manufacturada que incide directamente en la vida personal y social.

El cambio en el interior y el exterior de las instituciones

Las grandes transformaciones en la vida individual y colectiva de la sociedad en riesgo, requieren que las personas pongan en juego y desarrollen nuevas capacidades relacionadas con la anticipación de riesgos, enfrentarlos de manera apropiada para evitar daños individuales y colectivos, de igual manera, requieren de capacidades para situarse no solo en la reconfiguración de las formas que tradicionalmente asumían las instituciones y prácticas que propiciaban sentidos de pertenencia y de identidad, como la familia, el matrimonio, los roles sexuales, incluso la escuela, sino también en las nuevas exigencias sociales que se plantean para que todas estas instituciones contribuyan a la tarea de integración social a través del desarrollo de las cualificaciones civilizatorias clave (Beck, 1986) requeridas por una sociedad marcada por el riesgo y la incertidumbre.

En esta lógica, si bien las instituciones conservan su función socializadora, esta se resignifica al aparejarse con otro proceso, el de la individualización, el cual, desde la óptica de Beck (1986), no se refiere a un

ensalzamiento de la acción de los individuos, sino de la tendencia a la estandarización. Al respecto plantea:

Los individuos puestos en libertad se vuelven dependientes de la educación, dependientes del consumo, dependientes de los abastecimientos y regulaciones sociales, de los planes de tráfico, de las ofertas del consumo, de las posibilidades y modas del asesoramiento médico, psicológico y pedagógico. Todo esto remite a la particular estructura de control de las situaciones independientes de las instituciones. (p. 85)

En relación con la educación, concretamente con la institución escolar, Beck focaliza el cambio en relación con las funciones que desempeñó en la modernidad,³ que se orientaron, ya en la última etapa, a cultivar la capacidad de los seres humanos para evitar, en lo individual, el descenso social y, en lo colectivo, a combatir la miseria material.

Respecto a lo que Beck llama la “destradicionalización” de las instituciones que ordenaron las formas de vida de la sociedad industrial, caracteriza a la escuela como una “estación fantasma” y enfatiza la relación “formación sin ocupación”. En este punto el énfasis está en el ensombrecimiento del sentido de los procesos formativos por las discrepancias entre formación y ocupación. Si bien inicialmente considera que los contenidos educativos pueden permanecer inalterados y en apariencia todo sigue igual, la falta de oportunidades de empleo al concluir los estudios los convierte en irrelevantes para los jóvenes y sus familias, la escuela se convierte así en un espectro, en la que la estancia de los jóvenes puede prolongarse para acceder a nuevos grados académicos mientras espera oportunidades laborales.

El desgaste de sentido de la formación escolar y su reconfiguración

³ En una suerte de aclaración, Beck especifica que utiliza el término primera modernidad para describir la modernidad basada en las sociedades de Estados-nación, en los que las relaciones, redes sociales y las comunidades se entienden esencialmente en un sentido territorial. Las pautas colectivas de vida, progreso y controlabilidad, pleno empleo y explotación de la naturaleza típicas de esta primera modernidad han quedado ahora socavadas por cinco procesos interrelacionados: la globalización, la individualización, la revolución de los géneros, el subempleo y los riesgos globales (como la crisis ecológica y el colapso de los mercados financieros globales).

frecuente, que se constituye en un tiempo de espera, también impacta en el orden escolar interior, Beck describe: paralelamente se deteriora la autoridad de los profesores, los planes de estudio, así como los contenidos, se deslizan hacia lo irreal (1988, p. 188).

Sin embargo, no obstante la pérdida de sentido, sus reconfiguraciones más o menos visibles socialmente y el consecuente desafío al funcionamiento tradicional de las instituciones, siguen cumpliendo las funciones sociales de reproducir el sistema social y de clasificar a los individuos, clases, etiquetas, que no solo tienen sentido al interior de las organizaciones, sino también en el ámbito de la vida cotidiana. Citando Beck (2002) señala:

A efectos de control judicial y administrativo, encontramos personas nítidamente etiquetadas según su nivel de capacidad y encontramos el pensamiento clasificado como racional, demente, criminal y criminalmente demente. La tarea de clasificación que ya se ha hecho, funciona para nosotros como servicio a las instituciones profesionales. (p. 147)

Los planteamientos en torno a las etiquetas y a las autoclasificaciones cobran sentido en el análisis del funcionamiento de las instituciones, ya que para actuar adecuadamente al interior de la institución, las personas deben estar ampliamente familiarizadas con los significados institucionalizados, que no solamente se adquieren en las prácticas de los sistemas escolares formales, sino desde los procesos formativos previos y programas extraescolares que brindan múltiples ofertas de formación, adquisición de competencias y aplicación de las capacidades correspondientes a los procesos de trabajo. Sin embargo, la estabilidad de las instituciones se subvierte ante la competencia en la que grupos rivales de expertos se hacen independientes unos de otros, compiten de forma sustantiva y se enfrentan a través de imágenes que se configuran socialmente y que a su vez configuran a quienes optan por tales ofertas.

En este proceso las instituciones requieren adoptar cambios que les permitan sobreponerse, adoptar alternativas emergentes. Los creadores de lo nuevo (Beck, p. 156) fabrican una serie de opciones diversas y tal vez antagónicas frente a las cuales los usuarios desplegarán procesos que los conduzcan a nuevas clasificaciones y encasillamientos.

De acuerdo con Beck (2002), en los hechos, la función social de las instituciones va más allá del mero etiquetamiento, también contribuyen a estabilizar las dinámicas sociales, además de que incluso contribuyen a crear realidades:

[Este proceso puede denominarse] constitución de las personas a través del etiquetamiento. La receptividad a las nuevas etiquetas sugiere una extraordinaria disposición a caer en nuevos casilleros, a permitir que la identidad se redefina, pero las personas no son solamente reetiquetadas. Las nuevas personas asumen comportamientos diferentes a como lo hacían antes. (p. 21)

En la misma línea de análisis de la destradicionalización de las instituciones, al referirse a la escuela, Dubet (2010) plantea lo que él denomina “el declive institucional” como “resultado de un profundo cambio en las formas de transmisión institucional”. Él puntualiza:

Derivada de una forma de transmisión religiosa, aquí llamada programa institucional, la institución escolar constituyó una economía simbólica que definía las funciones de la escuela, la legitimación de la autoridad y los métodos y relaciones de enseñanza. La masificación en la escuela, la emergencia de un sujeto autónomo y las influencias de la escuela sobre los destinos individuales ha ocasionado una crisis del programa institucional. Por este motivo, las instituciones tienden a presentar un tono más político que moral y la experiencia personal sustituye al modelo tradicional de educación. (p. 15)

Desde esta visión, se reconoce que “la vida social contemporánea se asemeja a una larga crisis y a una destrucción evolutiva a través del individualismo, el mercado, la racionalización y el desencanto del mundo” (Dubet y Martucceli, 1996, p. 14). sin embargo, las mutaciones de la escuela y de las relaciones que implican el trabajo remunerado sobre los otros, consistente en una mediación entre los valores universales y los individuos particulares, cuyo propósito es transformarlos por medio de actividades de socialización, se han venido constituyendo históricamente, no corresponden a una época o momento específicos.

En este declive institucional se desvanecen los roles, que constituían coordenadas para orientar la participación presente y futura de los actores al interior y exterior de las instituciones. En la complejidad del mundo social y la diversidad de conductas sociales, resultan inciertas y problemáticas las relaciones que implican el trabajo sobre los otros, ya que los actores se ven obligados, como dicen Dubet y Martucelli (1996), a gerenciar racionalidades y formas de acción que les permitan, como ellos mismos señalan, moverse socialmente en una “yuxtaposición de esferas, mercados, mecanismos de integración y de definiciones culturales del sujeto” (p. 17).

En la ruptura del orden institucional descrito por Dubet y Martucceli, la estabilidad de la posición social de los individuos en la colectividad se torna ambigua, se enfrentan de manera constante a la elección de estilos de vida; incluso las relaciones y el sentido de las acciones educativas al interior de las escuelas también se ven alteradas, la percepción del sí mismo de profesores y alumnos, está en una constante tensión, recrearse de manera activa para responder a los requerimientos sociales del presente marcados por la heterogeneidad de valores, formas de actuar, normas y roles sociales, así como por la resistencia a dejar en el pasado aquello que de palabra y obra se construyó en la interacción colectiva. Las prácticas sociales, incluidas las prácticas escolares, se dan en la tirantez entre el pasado y el presente, el cambio y la tradición.

La tradición, más allá de las dicotomías

Las raíces etimológicas de “tradición” nos inducen a la comprensión de este término ligado con la transmisión de algo y su conservación.⁴ En el análisis de la tradición, ese algo, es visto desde distintas perspectivas.

La tradición con Hanna Arendt (1996) constituye la articulación de dos sentidos: el pensamiento y la historia. Si bien está presente desde

⁴ Las raíces lingüísticas de la palabra tradición son antiguas. La palabra inglesa tiene sus orígenes en el término latino tradere, que significaba transmitir o dar algo a alguien para que lo guarde. Tradere se usaba originariamente en el contexto del Derecho romano, donde se refería a las leyes de la herencia. La propiedad que pasaba de una generación a otra se daba en administración, el heredero tenía la obligación de protegerla y conservarla. (Giddens, 1990, p. 52).

la Antigüedad, aunque los sujetos no tuvieran conciencia de ella, es hasta con los romanos cuando aparece el concepto de tradición que se orienta a comprender la propia experiencia en el mundo presente a través del pasado. Con el Romanticismo se exalta el pasado como fuerza influyente en el presente, ello dice Hannah Arendt, “sirvió para marcar el momento de la época moderna en que el cambio de nuestro mundo y de las circunstancias generales era tan inminente que dejó de ser posible una confianza rutinaria en la tradición” (1996, p. 32).

A diferencia de Beck y Giddens, para esta autora el fin de la tradición no significa la pérdida del valor y la fuerza de los conceptos tradicionales, ni su desaparición de la memoria, por el contrario, puede ser que tomen nuevo impulso. La articulación tradición-memoria-pasado-presente constituyen la posibilidad de continuidad, lo que implica la existencia de una herencia, de algo que ha sido previsto como legado para el futuro, es la fuerza de la memoria, la conciencia de lo que se hereda, lo que preserva la tradición.

Desde otra perspectiva, Giddens (1990) enfatiza "La tradición" como práctica social. Inicia el capítulo La tradición en su obra publicada en 1990, con un relato del uso de los kilt (falda de cuadros) en las celebraciones que los escoceses realizan para festejar su identidad nacional, en este relato están imbricados elementos materiales y simbólicos, asociados con un orden social, así como la precisión de los desplazamientos que ha tenido en distintas épocas, desde la Antigüedad, por el uso social que se le ha dado a esta tradición que, en la revolución industrial, por ejemplo, no estuvo ligado con la preservación de la costumbre, sino con la finalidad de incorporar a los habitantes de determinadas regiones al trabajo en las fábricas, distingue cómo distintas características de este tipo de vestimenta marcan la pertenencia a clases sociales en distintas épocas históricas.

En este relato que ilustra una tradición se perfilan varias categorías para su comprensión: la preservación en el tiempo, la relación pasado-presente implicando la idea de una continuidad recreada de acuerdo con determinadas condiciones históricas y con finalidades específicas de quien decide y organiza las formas que deben asumir estas prácticas, la base material asociada con elementos simbólicos.

Respecto a la preservación, las tradiciones constituyen prácticas sociales que permanecen en períodos de tiempo relativamente variables, una condición es la repetición y la condición de estar en uso, mantenerse presente en las prácticas sociales que, durante un lapso, dan sentido y contenido a las acciones de las colectividades. En términos de Giddens (1990): “dan continuidad y forma a la vida, [al mismo tiempo que abren camino para] la integración del sujeto a un contexto social de carácter más amplio” (p. 53).

No obstante, el reconocimiento respecto a la condición de durabilidad y a la continuidad de las prácticas sociales, idea que entraña una relación dialéctica pasado-presente, a través de aquello que se preserva, en la misma obra, líneas más adelante Giddens advierte que las tradiciones no son impermeables al cambio.

En las realidades sociales, tradición y cambio no constituyen una dicotomía, si bien la preservación de determinadas prácticas puede conducirnos a una idea de inalteridad en el tiempo, esto no es así, ya que pueden verse modificadas por determinados propósitos, por la integración o desuso de elementos materiales, la incorporación de simbolismos provenientes del contexto en el que la práctica social se inscribe. Son, en términos de Giddens, inventadas y reinventadas continuamente..

Tradición y cambio en el campo pedagógico

Las tensiones entre tradición y cambio se infiltran en los sentidos, acciones y prácticas de la educación escolar, cuyo sentido es viabilizar futuros. De acuerdo con las reflexiones que plantean Puiggrós y Marengo en relación con las pedagogías, podemos reconocer que en tales prácticas intervienen muy diferentes tipos de sujetos que participan en el hecho educativo, por lo que la educación escolar constituye una producción constante, es expresión de un presente histórico social situado y de opciones de futuro que contiene en sí misma (Puiggrós y Marengo, 2013). Los debates pedagógicos, en el plano de los análisis y de las acciones, cuestionan aquellas posiciones que se relacionan con posturas autoritarias en las que la referencia a la preservación de un pasado ahistórico se impone como lo deseable y necesario para el presente y el futuro; reivindican

visiones no polarizadas respecto a aquella tradición que se renueva y se constituye en un “espacio de posibilidades que nos permite comprender y orientar nuestras acciones de una manera particular” (Sepúlveda, 1991, p. 24), son valoraciones que trascienden la dicotomía cambio-tradición en tanto se reivindica lo viejo, considerado como aquello que preserva su validez o se encarna en una tradición y que a través de su presencia en el tiempo continúa nuevo (Freire, 2004).

Los cambios en la vida escolar se dan en este proceso que Beck (2002) denomina destradicionalización en el que hacen su aparición nuevas formas de vida y relaciones sociales, se reconoce que los cambios en la vida social impactan en el campo educativo. Respecto al cambio los análisis en el campo pedagógico toman como punto de partida las reflexiones sobre el cambio social, desde donde este se reconoce como una condición inherente a un continuo proceso de transiciones que se van configurando en la relación pasado presente futuro. Freire también abre la posibilidad de pensar el cambio como una relación que implica desplazamientos entre lo nuevo y lo viejo, estos, aclara “tienen valor en la medida en que son válidos o se gestan en la sociedad de un ayer o en un mañana que se anuncia en el hoy.” En las acciones y prácticas escolares, al igual que en todas las prácticas sociales, la memoria⁵ y el olvido, lo cercano y lo que quedó atrás configuran y reconfiguran haceres y sentidos.

Desde esta visión los procesos de cambio-transición implican participación-acción, así como la consecuente superación de la idea del educador como espectador y ejecutor de disposiciones que le son ajenas. Comprenden también la existencia de una conciencia crítica que reconoce el carácter cambiante de la sociedad y ante lo nuevo, no rechaza lo viejo por ser viejo, ni acepta lo nuevo por serlo, sino en la medida en que son válidos. Conciencia crítica que se opone a la conciencia ingenua caracterizada por la impermeabilidad al análisis, al diálogo, la reflexión y la acción, la tendencia a considerar que todo tiempo pasado fue mejor, ser presa fácil de adoptar comportamientos masificadores.

⁵ Tradición y memoria se coimplican: la memoria prepara su sorpresa, expresó José Lezama Lima, para acentuar el elemento creativo de la memoria que no es otra cosa que parte de la imaginación. Un pueblo sin memoria es como un árbol sin raíces. Y el culto a la memoria no es otra cosa que el culto a los valores de una tradición que se renueva en el fluir de elementos culturales de pura cepa. (Barnet, 2002).

Ambas conciencias coexisten en la realidad, al igual que el dinamismo y la estabilidad, lo dinámico y lo estático son constitutivos de la estructura social, se implican dialécticamente en el devenir histórico. Al respecto Freire destaca “la esencia del ser de la estructura social no es el cambio ni lo estático, tomados aisladamente, sino la duración de la contradicción entre ambos. “De ahí que se observen aspectos de una misma estructura visiblemente cambiantes, contradictorios con otros que, alcanzados por la demora y por la resistencia culturales, se mantienen reacios a la transformación.” (Freire, 2004, p. 15).

Los procesos de cambio y transición conllevan el reconocimiento de las partes como constitutivas del todo, los cambios en la educación escolar inciden en la realidad social y viceversa. Desde la visión freiriana, los cambios en las partes de la estructura social impactan en esta. Para que esta relación se dé, el sentido del cambio debe encaminarse a superar los límites que imponen la palabrería y el activismo, así como las visiones que de manera extrema focalizan el valor de los cambios en ámbitos sociales acotados o bien solo consideran aquellos que son impuestos desde afuera.

En el sentido ontológico trazado por Freire, el cambio en la realidad social educativa involucra necesariamente la posibilidad de cambio en la percepción de la realidad. Superar la idea de esta como algo inmutable lleva consigo los desafíos de reconocer como antagónicos estabilidad y cambio, de superar la idea de inamovilidad, de realizar actividades superficiales que cumplen los mandatos exteriores, así como el activismo focalizado que atomiza ámbitos sociales. Comprende también reconocer tanto la necesidad de “cambiar para ser más” como la especificidad de las condiciones tempo-espaciales para insertarse en ellas críticamente, asumir implícitamente la vocación ontológica de “ser situado y temporalizado y las condiciones especiales de esta temporalidad y de esta situacionalidad”. (Freire, 2004, p. 22).

En este mismo sentido, la necesidad ontológica de educación es universal, lo que no es universal es la forma en que se atiende esa voluntad de saber, de aprender y de enseñar, la curiosidad, la necesidad de saber son universales, las respuestas se construyen y sitúan históricamente.

En el campo de las pedagogías latinoamericanas, las reflexiones sobre el cambio y la tradición van más allá de los análisis estructurales, se

encaminan a las dimensiones cotidianas y subjetivas en las que aquellos se recrean y pueden existir de maneras particulares y singulares. Gabriela Diker (2006) identifica tendencias en el discurso pedagógico: la que se finca, ahistóricamente, en una pretendida esencialidad universal de la escuela, perdida en un pasado impreciso. Antes, como elemento que orienta la comparación ponderando un sentido negativo del presente, revela, según la misma autora, que constituye la representación de “un pasado que está presente en la memoria individual y colectiva como un lugar mítico, que condensa imágenes de lo que las escuelas deben ser y ya no son” (p. 128).

Esta valoración exagerada y fuera de contexto de la imagen de la escuela también implica aceptar una norma: los alumnos, profesores, enseñanzas y aprendizajes de un pasado, que se utilizan como parámetros para rechazar el valor de lo que hay hoy. Sobrevaloración ahistórica de un discurso que “llama a reponer, reinstalar, recuperar, reconstruir, reposicionar lo viejo en lo nuevo” (Diker, 2006, p. 136).

Desde la perspectiva de Diker, esta tendencia del discurso pedagógico que se orienta a una sobrevaloración ahistórica del pasado deja de lado la posibilidad de mirar los cambios que actualmente experimentan las escuelas, generados por los cambios en los contextos, así como en y por los actores escolares. Son cambios, diríamos, siguiendo la línea analítica que por su parte emplea Frigeiro (2000), que pueden tener relación con las prescripciones de políticas educativas nacionales o internacionales:

No son solo o exclusivamente “las medidas en sí” (reformas curriculares o estructurales) las que definen o deciden los cambios reales, sino el modo en que colectivamente se elaboran, se producen, se redefinen y terminan siendo apropiadas (y en consecuencia ya nuevamente modificadas). (Frigerio, 2000, p. 2).

No obstante, el cambio, la innovación, las reformas, se configuran a través tanto de las tensiones entre iniciativas y acciones de actores que participan en diversas escalas, desde los intelectuales involucrados en el diseño y puesta en marcha de políticas y programas educativos a nivel mundial, regional y nacional; agentes de las maquinarias de las administraciones educativas, hasta directores y maestros de las escuelas; así como mediante la sobreposición, muchas veces tirante, del pasado y el

presente, lo nuevo y lo viejo, la tradición y el cambio.

En este sentido, hay otra tendencia, señalada por Diker (2006) y Feigerio (2000) respecto al discurso pedagógico respecto al, cambio en la mirada pedagógica no prescriptiva, cuyos aportes se enmarcan en el reconocimiento de la incertidumbre, el cambio, el deterioro y las potencialidades de la sociedad actual. Estas condiciones sitúan lo que Frigerio (2000) denomina “los cambios reales”, consistentes en el modo en que los sujetos que participan en la cotidianidad de la vida escolar, de manera colectiva, reelaboran, producen, redefinen y se apropian de los cambios previstos en la escala macro o de aquellos que promueven ellos mismos, en tanto portadores de los cambios que experimentan en el mundo social, más allá de la escuela.

Desde la lógica trazada por ambas autoras, las prácticas escolares envueltas en el cambio social y educativo van más allá de las transformaciones propuestas por las reformas educativas; se relacionan con los cambios en los que están implicados los contextos y actores escolares. Esta distinción constituye también una posibilidad de mirar el cambio a partir de las acciones de los actores que colectivamente, en interacción, configuran la educación que se transmite en las escuelas.

En este contexto de persistencia de procesos tradicionales, cambio y “destradicionalización” (Beck, 2002, p. 113) se teje la vida escolar entre las percepciones de los actores escolares del “nada cambia” y “todo es nuevo”.

A partir de los puntos de análisis anteriores, el cambio constituye un proceso continuo, inherente al devenir histórico, que trasciende los sistemas económicos y culturales, e implica las diversas prácticas humanas y los sentidos que subjetiva e intersubjetivamente se construyen. Siguiendo a Frigerio (2000), analíticamente puede reconocerse desde el exterior de las instituciones sociales, pero también desde el interior, a partir del poder de los actores.

Un poder siempre presente, siempre relacional, siempre expresión de una libertad conquistada, peleada o rechazada. Poder que está

en relación con una compleja trama de factores que intervienen en la toma de posición de cada actor. (Frigerio, 2000, p. 2)

Así, el cambio que renueva o desplaza tradiciones, proveniente del interjuego de factores de afuera o de adentro de los ámbitos escolares, solo es posible por el poder de los sujetos que asumen el compromiso de educar.

Desde esta perspectiva, situacionalmente se configuran las tensiones entre cambio y tradición que se concretizan en las prácticas escolares encaminadas a la renovación de haceres y sentires que, en lo individual y lo colectivo, tienen lugar en las comunidades educativas, con actores que, como reconoció Adriana Puiggrós (2001), pese a su apariencia tradicional, distan de sus antiguas identidades, porque todos hemos cambiado, también nuestras necesidades, aspiraciones e imaginarios.

Conclusiones

Al considerar la condición “cambiantes” de los sujetos y prácticas escolares que constituyen el objeto de atención del cuerpo académico, subyace una concepción de realidad en continuo movimiento que involucra transformaciones relacionadas con procesos estructurales y de las praxis sociales de los sujetos que, en tanto procesos, involucran sucesión de circunstancias y la puesta en marcha de dispositivos para la reproducción y transformación de los fenómenos en las distintas escalas temporales y espaciales.

En el camino trazado para conocer desde el presente la condición cambiante de los procesos y las prácticas escolares, conduce necesariamente al reconocimiento de la participación activa de los sujetos en los procesos sociales, así como su incidencia en los cambios en las realidades educativas que van más allá de la apariencia, que afectan, para bien o para mal, la naturaleza presente y futura de las prácticas y tienen consecuencias en los sujetos. Distinguir la dimensión subjetiva en las realidades cambiantes conlleva pensar el cambio desde las transformaciones de la realidad objetiva, pero también desde los desplazamientos en el conocimiento de esa realidad por parte del sujeto; así como la atención al hecho de que el papel activo que el sujeto asume en los procesos sociales está acotado por los límites que impone la realidad de las estructuras sociales, lo que

nos plantea la necesidad epistemológica de estar alertas para no trazar explicaciones voluntaristas ni deterministas.

Pensar el cambio desde la perspectiva de la sociedad en riesgo, a la vez que constituye la expresión de la posición que se asume en el análisis, conduce también a considerar las condiciones del mundo actual que han irrumpido la tradición del hacer, del pensar, del decidir, va más allá de situarnos en un ángulo de mirada sobre la urgente necesidad social de prevenir y controlar las consecuencias futuras de la acción humana, implica reconocer las transformaciones en las realidades globales presentes, siempre pensadas en la articulación pasado futuro, con marcas de incertidumbre, inestabilidad, pérdida de las certezas, pero también, en un sentido positivo, por la expansión del conocimiento científico y tecnológico que modifica las prácticas sociales.

Son cambios que empujan a los individuos y a los grupos, ante las emociones que suscitan el cambio vertiginoso en los diversos órdenes de la vida, el experimentar, el arriesgarse, en valorar la ruptura con las prácticas sociales tradicionales. Son cambios que penetran en el interior y exterior de las instituciones como la escuela y la familia que traen consigo el necesario despliegue de capacidades para responder a las nuevas exigencias sociales que imponen la necesidad de renovación constante para mantener vigentes tanto la función de reproducir el orden social como de integrar socialmente a los individuos y ser espacios de identidad y pertenencia.

Teniendo como trasfondo la idea de cambio y movimiento, el reconocimiento de la permanencia de las funciones sociales de las instituciones no implica considerar que estas se han cristalizado a través de los siglos, sino que en la transición de una modernidad a otra se reconfiguran en cada momento histórico porque las instituciones cambian desde el exterior a partir de las relaciones con la totalidad de la estructura social, también desde el interior ya que los sujetos que participan en ellas cambian en relación con las concepciones de sí mismos, con los estilos, contenidos y sentidos de las relaciones con otros individuos, con sus intereses y proyectos, con las oportunidades de realización presentes y futuras, en general con todas las formas de relación que también establecen con la estructura social.

Particularmente, en relación con la institución escolar, en el tránsito de la historia, la pérdida, el desgaste o la resignificación de la institución escolar, que incluso llevan a considerarla una estación fantasma, como lo hace Beck, sitúan a la escuela en las constantes tensiones derivadas de la necesidad de recrearse continuamente para responder a las exigencias sociales presentes y al mismo tiempo mantener vigentes los principios relacionados con la educación, la formación y el mejoramiento individual y colectivo. En este sentido, pensar el cambio requiere asociarlo no solo con lo que se recrea, con lo nuevo, sino con aquello que permanece no de manera estática, inamovible, sino de herencias en las que se condensan experiencia y creación y constituyen la base para una continua sucesión de creación y recreación de nuevas herencias.

Capítulo 3

La noción de cambio en la educación; una mirada desde Slavoj Žižek

*Gabriel Renato Reyes Jaimes
Diana Karina González López*

<https://doi.org/10.61728/AE20252472>



Introducción

El capítulo pretende entender la noción de cambio tomando como ángulo de problematización algunas de las ideas de Slavoj Žižek. El punto de partida será la experiencia humana como experiencia fenoménica, es decir, en cuanto a la actuación de las relaciones de un sujeto con su realidad. Cabe mencionar que la intención es hacer uso de sus categorías, como el propio autor recomienda con respecto a Lacan, convertirlas en un método de lectura de la realidad.

Las tensiones que enuncia el cambio frente a la sociedad y sus subjetividades son una de las líneas centrales que cimbran el debate de lo educativo; sin embargo, en términos de Žižek (2003), ¿cómo es que el retorno a lo universal y con ello la superación de lo personal puede dilucidar un metalenguaje común que evite la generalización de fronteras?

A decir del autor, su pensamiento está moldeado por tres centros de gravedad: la dialéctica hegeliana, la teoría psicoanalítica lacaniana y la crítica contemporánea de la ideología (Žižek, 1998, 2008), pero como también plantea, estos tres círculos teóricos “no tienen el mismo peso: es el intermedio, la teoría de Jacques Lacan, el que (como diría Marx) constituye «la iluminación general que baña a todos los otros colores y los modifica en su particularidad»” (Žižek, 1998, p. 12). Es por esto que el análisis inicia con la identificación de las tres coordenadas propuestas por Lacan: lo simbólico, lo imaginario y lo real. Para después entrar a la noción de cambio bajo dos connotaciones y terminar con algunas consideraciones de lo expuesto.

Lo simbólico, lo imaginario y lo real

Un polaco y un judío iban en un tren, sentados uno frente al otro. El polaco estaba inquieto y miraba al judío todo el tiempo; había algo que le irritaba; finalmente, no pudiendo contenerse más,

estalló: “Dime, ¿cómo hacen ustedes los judíos para sacar a la gente hasta el último centavo y así ir acumulando toda la riqueza que tienen?” El judío respondió: “Está bien. Te lo diré, pero no gratis; primero dame cinco zloty [moneda polaca].” Después de recibir la cantidad requerida, el judío comenzó: “Primera, tomas un pescado muerto; le cortas la cabeza y pones las entrañas en un vaso con agua. Después, hacia la medianoche, cuando haya luna llena, tienes que enterrar este vaso en un cementerio de iglesia. . . “ “Y —el polaco le interrumpió codiciosamente— si hago todo esto, ¿yo también llegaré a ser rico?” “No muy rápido —contestó el judío—, esto no es todo lo que has de hacer; pero si quieres escuchar lo que falta, has de pagarme otros cinco zloty.” después de recibir por segunda vez el dinero, el judío continuó la historia: poco después, volvió a pedir más dinero y así sucesivamente, hasta que finalmente el polaco estalló de furia: “bribón! ¿Crees que no me he dado cuenta de lo que pretendes? No es ningún secreto, simplemente quieres sacarme hasta el último centavo.” El judío le contestó tranquilamente y con resignación: “Bien pues, ahora ya sabes cómo nosotros, los judíos...” (Žižek, 2008, pp. 97-98)

Este chiste, definido por Žižek como hegeliano, representa una manera en que la realidad se nos muestra y cómo respondemos a ella. La experiencia humana desde nuestro autor implica el reconocimiento de las tres dimensiones expuestas por Lacan: lo simbólico, lo imaginario y lo Real. Lo simbólico es “el orden invisible que estructura nuestra experiencia de la realidad, la compleja red de normas y significados que hace que veamos lo que vemos como lo vemos y lo que no vemos como no lo vemos” (Žižek, 2018, pp. 107-108). Aquí, la mirada sospechosa del polaco sobre el judío es una actuación en tanto los significados que para el primero tiene el segundo, simbolización que, dicho sea, no es solo subjetiva, sino que representa la interiorización de abstracciones sociales propias de la historicidad del sujeto.

El judío encarna para el polaco “un supuesto saber” (Žižek, 2008, p. 98), un orden de ideas previas al encuentro, que determinan la relación, sin importar si el polaco es consciente de ello o no. Es en muchos sentidos la objetivación de “un pasado virtual que ya contiene cosas que siguen estando vigentes” (Žižek, 2018, p. 123). Así, “cuando hablamos (o escu-

chamos, para el caso es lo mismo), no estamos meramente interactuando con otros; nuestra actividad discursiva está fundada en nuestra aceptación y subordinación a una compleja red de reglas y presuposiciones” (Žižek, 2008b, p. 19).

Esto no debe entenderse solo como un prejuicio —aunque no lo niega—, sino como un medio cultural común que permite la interacción, una serie de reglas que, ya sea por hábito o de manera consciente, generan una doble función; algo de lo que hacemos uso, pero al mismo tiempo nos invade e impone formas de actuar. Por ejemplo, en el lenguaje, no solo hacemos uso de él, sino que este nos coloniza y nos impone, así, “el discurso humano nunca transmite meramente un mensaje, también afirma autorreflexivamente el pacto simbólico básico entre los sujetos de la comunicación” (Žižek, 2008b, p. 22).

Hacemos uso de la relación, pero esta define la forma en que debe realizarse. Al pensar al judío desde ciertas referencias y simbolizaciones, el polaco se obliga a tratarlo de determinado modo, creando así eso que previamente determinó. En otras palabras, la materialización de la forma de interacción es la que crea la propia forma. El judío es más que solo una persona; para el polaco representa al mismo tiempo la riqueza desmedida y la forma que se relaciona no hace más que generar aquello que representa, dirigiéndose a el bajo determinadas estructuras discursivas, pues “cuando le digo a alguien ‘¡eres mi amo!’, me obligo a tratarlo de un determinado modo y, por el mismo acto, lo obligo a tratarme de un determinado modo” (Žižek, 2008b, p. 54).

En esta experiencia discursiva, el judío y el polaco no solo exponen cada uno un mensaje, también reafirman un pacto simbólico que orienta la comunicación. Así, “este fenómeno reflexivo de declaración significa que todo enunciado no solo transmite cierto contenido, sino que, simultáneamente, comunica el modo en que el sujeto se relaciona con ese contenido” (Žižek, 2008b, p. 23). En otras palabras, lo dicho va más allá de las palabras; siempre es acompañado del orden simbólico que determina la experiencia relacional. Habitamos así un espacio simbólico, pero al mismo tiempo este nos habita, nos construye, nos determina y hace de la experiencia humana siempre una mediación entre lo dado y lo dándose.

En términos semióticos, se trata de complejizar todos los símbolos y significados que acompañan siempre la expresión lingüística, y cómo

es que este conjunto de significados que encierra la interacción entre el judío y el polaco, se encuentran orbitando durante la conversación, sin necesidad de explicitarse con palabras, pero determinando en gran medida el rumbo de la interacción-percepción del sentido que ambos dan al mensaje que se emite por el otro.

Por su parte, lo imaginario resulta “nuestra experiencia directa de la realidad” (Žižek, 2018, p. 106), un mundo de apariencias que, instaladas desde lo simbólico, objetivan las formas de actuar y posicionarse ante el mundo. La vida como la vivimos está llena de formas, incluso de “actos vacíos” (Žižek, 2008b), que permiten la convivencia y son fundamentales para los lazos sociales. Actos como la cortesía, las buenas formas y demás cuestiones que generan hábitos en nosotros, prácticas colectivas. Son las formas en que el judío y el polaco se relacionan, el lenguaje en común que les permite comunicarse, entenderse y valorarse.

Por último, lo real, que resulta de lo imprevisible, lo que no responde ni a lo simbólico ni a lo imaginario, que atañe a la vida misma como amplio espectro de posibilidades, pues “es más que una realidad externa, puesto que esta tiene que ver con lo imposible que no puede ser directamente ni experimentado o simbolizado” (Sánchez, 2020, p. 6). El ejemplo que venimos utilizando responde a la casualidad del encuentro entre nuestros personajes, que está impregnada de situaciones que permiten el diálogo; lo real produce una serie de efectos estructurales que generan desplazamientos y repeticiones que no pueden ser aprehendidas ni controladas del todo (Žižek, 2008b).

En esta triada, el sujeto vive la realidad, estableciendo una fantasía que le genera un escudo protector ante lo que vive cotidianamente; estos tres elementos le permiten enfrentar y posicionarse ante lo que le acontece. Pero, por otro lado, es también esta relación la que va generando brechas de simbolización, espacios desde donde entender la realidad.

Antes de pasar al siguiente apartado, hay que destacar que en los textos consultados se hace un énfasis hacia alguno de estos tres grandes órdenes, pero eso no implica que tenga supremacía sobre los otros; al contrario, debe entenderse como una forma de exposición sobre la acentuación para hacerla más entendible, enfatizando lo complejo de los órdenes sobre la determinación del cambio y la experiencia.

La noción de cambio

El punto de encuentro para entender esta noción es la triada ya mencionada en su cotidianidad, una experiencia fenoménica, que incluye en su multidimensionalidad enlaces para la construcción y comprensión de lo que se vive. Pero que también permite dilucidar que no todo de la experiencia educativa puede leerse desde los fenómenos que ocurren en ella; pues al ser más un proceso que una tarea acabada, siempre lleva como implicación la aparición de condiciones subjetivas y atisbos de lo imponderable. La realidad o realidades de lo educativo como experiencia es una categoría en tensión desde la perspectiva de cambio, ya que sus actores, al no ser objetos y ser sujetos, serán siempre una forma de complejizar lo dado.

Partamos por definir que el cambio en Žižek es acontecimental. La noción de acontecimiento rompe con la visión desarrollista o evolutiva que se tiene de manera tradicional sobre el cambio. Para nuestro autor, el cambio es siempre algo que acontece, que sucede sin aviso previo y por ende no se puede ni planificar ni anticipar. Pero la noción de acontecimiento tiene ciertas variantes y no representa una definición única; además, su discusión se gesta a la luz de lo que para el sujeto ha representado una experiencia o si únicamente le acontece y lo deja pasar. Ante ello, dadas las características de este escrito, daremos cuenta de dos tipos de acontecimiento que, por su manera de manifestarse, pueden tener implicaciones con el ámbito educativo: la ruptura y el falso cambio.

Primer acontecimiento: la ruptura

En primer lugar, el acontecimiento refiere al “cambio o desintegración del marco a través del cual la realidad se nos presenta” (Žižek, 2018, p. 19) lo cual moviliza el “planteamiento a través del cual percibimos el mundo y nos relacionamos con él” (Žižek, 2018, pp. 23-24). Dos son los elementos que están inmersos en esta primera definición: las ideas de continuidad y ruptura. Vivimos atrapados por la ideología, entendida como una visión idealizada que estructura la realidad y construida en el entramado de la triada simbólico-imaginario-Real. Es el escenario el que hace posible hablar de cambio, pero no como una constante, sino como un rompimiento de dicha estructura.

Tal estructura en términos de lo real no tiene otro lugar de operación sino el pensamiento de los sujetos, aun cuando ello deviene de cierta construcción intersubjetiva, que tampoco escapa a la representación colectiva de una realidad desde marcos comunes; de tal forma que un acontecimiento puede implicar una ruptura de ese referente para leer la realidad, aunque no necesariamente para todos aquellos que comparten el mismo marco intersubjetivo.

La ideología como continuidad articula el tiempo: el pasado con el presente e incluso con una visión de futuro de la experiencia de vida. La realidad es vivida de manera que estamos siempre en la objetivación de lo que Ricoeur (2004), siguiendo a Bergson, denomina memoria-hábito, en la que la experiencia adquirida se incorpora a la vivencia presente aun cuando no sea declarada como perteneciente al pasado. Lo simbólico, lo imaginario y lo real se articulan en aras de esta continuidad, generando lo que denominamos normalidad.

Es en este escenario donde el cambio surge, pues como ya se planteó, forja la desintegración del marco que establece lo normal y con ello, la percepción del mundo resulta distinta, obligando a identificar nuevas relaciones. Aquí, la fantasía creada por la ideología pierde vigencia al no poder dar cuenta del acontecimiento, el mismo lenguaje se queda sin recursos para crear explicaciones. Surge lo que podríamos definir como simultaneidad; mientras lo normal sigue dictando, desde lo simbólico, lo imaginario y lo real, el cambio elimina cualquier posibilidad de que esta triada sea suficiente para explicar y dar sentido a lo que se presenta. Así, “el acontecimiento designa una nueva revelación de gran trascendencia del Ser, el surgimiento de un nuevo ‘mundo’” (Žižek, 2018, p. 39).

El impacto de la pandemia por Covid-19 en el ámbito educativo es un claro ejemplo de este tipo de cambio; las prácticas docentes consolidadas como normales al seno de las instituciones educativas se vieron trastocadas por un acontecimiento que marcó la manera de entender la función educativa. Sus implicaciones permearon en las formas del quehacer de las y los profesores; primero al complejizar sus entornos educativos hacia el desplazamiento de nuevas prácticas pedagógicas que pudiesen consolidarse como escenarios para el aprendizaje desde la virtualidad; considerando que las y los maestros no solo fueron sujetos pedagógicos, sino sujetos históricos que también, de manera multifactorial, vivieron

los efectos de una enfermedad sin precedentes, que afectó y llenó de incertidumbre a la población en general.

Así, se hizo necesario pensar en nuevas formas de hacer docencia e impactar, aunque débilmente, en el aprendizaje de las y los estudiantes. El reto no era sencillo; reconoce que el aprendizaje en el aula lo complican las disposiciones físicas y sociales con las que llegan los niños al aula, en contraste con escenarios mucho más adversos que demandaron ahora pensar en el aprendizaje mediante un mensaje o actividad enviada por WhatsApp, que bajo las mejores circunstancias podría aclararse o revisarse a través de una plataforma en sesiones sincrónicas, sin importar si el niño se acababa de despertar o estaba desayunando tras la pantalla.

Por ejemplo, para las maestras de una institución educativa de la Ciudad de Toluca, las principales problemáticas a las que se enfrentaron durante el tiempo de confinamiento fueron:

- Uso y eficacia tecnológica: relacionadas con el acceso a internet, disposición de equipos de cómputo y conocimientos de plataformas educativas.
- Logísticas: relacionadas con el manejo del tiempo, los horarios de clase, los espacios físicos para trabajar a distancia, la comunicación institucional, entre otras.
- Educativas: relacionadas con el conocimiento de herramientas de educación a distancia, la participación a distancia, el envío de actividades y tareas, entre otras.
- Socioafectivas: relacionadas con aspectos emocionales, afectivos y de salud que viven los estudiantes, como sentimientos de tristeza, frustración, ansiedad, cansancio, falta de motivación, aburrimiento, entre otras.

El problema implicaba la salud de docentes y alumnos, la reconstrucción de dinámicas, la adecuación de espacios para el trabajo virtual y factores que debían resolverse inmediatamente sin referentes prácticos y teóricos consolidados. Las docentes involucradas se enfrentaron a un cambio en el referente maestro (Žižek, 2018) de lo que implicaba ser docente; su imaginario se vio trastocado y lo real marcaba horizontes aún desconocidos pero imposibles de evadir.

Así, “cada ruptura histórica, cada advenimiento de un nuevo significante amo, cambia retroactivamente el significado de toda tradición, reestructura la narración del pasado, lo hace legible de otro modo, nuevo” (Žižek, 2008, p. 88). Las tradiciones académicas y pedagógicas fueron obligadas a pensarse, en aras de acompañar un camino de incertidumbre para todos que permitiera explicar y relacionarse con el mundo de otra forma, no imaginada. Pensar en la identificación de construcciones simbólicas del aprendizaje a través de una pantalla fue un acto de ruptura.

Como se ha documentado (Fitzpatrick et al., 2020; Rajkumar, 2020), la marca principal durante este periodo de tiempo fue la falta de certidumbre, pero no solo a nivel personal, ya que el 100% de las docentes refirieron sentirse angustiadas por la incertidumbre sobre el impacto de la situación en sus alumnos, y en segundo lugar por los procesos que tendrían que implementar para la recuperación de contenidos programáticos que no fueron trabajados debido a la pandemia. Aun con ello, “La incertidumbre ante la ruptura del cuadrante tiempo y espacio escolar como lo conocíamos alumbró posibles rutas para la construcción de alternativas” (Cruz, 2020, p. 49).

Incluso el reconocimiento de las y los docentes como sujetos que estaban aterrados ante estas rupturas fue un factor apremiante para avanzar hacia el cambio; ¿cómo puede hablar un profesor de sostener equilibrios emocionales positivos cuando enfrenta una pérdida? Así, este tipo de cambio impacta tanto en la concepción de lo normal como en la manera de percibir la temporalidad. En la articulación pasado, presente y futuro, existe ahora un vacío; los tiempos se trastocan, se vuelve convulso, los horarios predefinidos ahora no sirven para atender la situación, las docentes trabajan más y sienten que avanzan menos. La labor docente en este marco está signada por la inestabilidad, por giros entre la actividad encomendada y las múltiples afectaciones, que en cualquier caso representaron desequilibrio social, familiar, escolar, profesional.

Pero también la ruptura nos regresa a un estado anterior: los docentes tienen que desaprender, transitar nuevamente un camino lleno de escollos para reconstruir sus símbolos, sus imaginarios y su relación con lo real. Volvemos a ser aquellos adolescentes cuya condición otorga un grado fuerte de indeterminación al futuro (Machado Pais, 2007) y la realidad nos obliga a una adaptación y ajuste en las maneras de relacionar, percibir

y actuar en el mundo. De ahí que los profesores actuaron y orientaron sus prácticas.

En los mismos términos; la ruptura, como una posibilidad de discursar desde lo personal con las propias estrategias en el acto de enseñar, permitió que las y los profesores se preguntaran si en realidad disponen de una o varias posiciones epistémico-metodológicas para el desarrollo de sus clases; ya que, si bien es cierto que la virtualidad implicó ajustar los medios de comunicación e interacción, también es cierto que las estrategias de intervención se ajustaron en los formatos y modalidades, pero los propósitos permanecieron. Claro que garantizar el aprendizaje, la convivencia y el desarrollo de habilidades de forma integral fue uno de los retos más complejos, en tanto la lectura de otros signos lingüísticos estuvo fuera de todo alcance.

El cambio, como acontecimiento, tiene su propia temporalidad; crea su antes, su después, pero es en el durante donde realmente impacta al imprimir nuevos procesos de significación para la apropiación y construcción de una nueva realidad. La fiabilidad (Giddens, 1993) de la labor docente pierde toda relación con el acontecimiento; las actividades rutinarias, conscientes e inconscientes ya no ayudan para articular pasado, presente y futuro. La incertidumbre exige estar en estado de alerta, pues, como plantea una de las docentes, ahora, además de su trabajo, tiene que “estar al pendiente de uno mismo físicamente, mentalmente, emocionalmente, para lograr un estado de bienestar” (Comunicación personal, junio 2020).

Como acontecimiento, las marcas sociales que son producto de la pandemia se fijan en lo subjetivo y consolidan en la realidad de docentes, alumnos y padres; pero también se identifican desde las lecturas objetivas de la nueva normalidad con la que operan no solo los centros escolares, sino todas las actividades económicas en general; de tal forma que la pandemia consolidó su pasado, presente y futuro con miras a un cambio del cual es imposible el regreso.

Así, en tanto ruptura, el cambio invade las prácticas docentes y se instala como un nuevo significante al cual es necesario construir sus simbolizaciones, sus imaginarios y sus nuevas contingencias para acceder a la nueva normalidad, misma que estará siempre marcada por el acontecimiento primero, ese que originó la escisión y nos obligó a mirarnos distinto.

Segundo acontecimiento: el falso cambio

Al ser el cambio un acontecimiento, no puede pensarse que sea constante; antes bien resulta azaroso, raro y en ocasiones difícil de procesar. Por ello es muy fácil confundir el cambio con lo que nuestro autor denomina pseudoactividad (Žižek, 2018): hacer demasiado sin realmente atender las causas primeras que están detrás de las acciones de cada uno de los implicados, sin modificar realmente el planteamiento a través del cual se percibe el mundo y su relación con él. O peor aún, asegurarse de que nada va a cambiar por medio de fingir actividad frenéticamente. Pues, lejos de la ruptura anterior, el falso cambio reafirma lo simbólico, lo imaginario y lo real, objetivándose en un continuo hacer, originando una actividad sin sentido, lejana de las necesidades que en la práctica docente se presentan.

De tal forma que se advierte al cambio, no únicamente como una serie de acciones irreflexivas que pasan sin dejar huella, sino como implicaciones que actúan de manera relacionada para generar movilidad en lo simbólico y las tensiones que de ahí se derivan con lo real. Hablemos, por ejemplo, del deber ser en la implementación del currículo frente a la educación virtual, donde claramente está lo objetivo y subjetivo tensionando la realidad: por un lado, las pretensiones del currículo en aras de elevar los niveles de calidad de la educación en México; y en contrasentido, los efectos de pérdida derivados de la pandemia: ausencia, miedo, pérdida, incertidumbre, inestabilidad económica, etcétera.

Existen tres factores asociados a la pseudoactividad en el ámbito educativo: la prisa, la competitividad y las constantes variaciones en las propuestas curriculares. El cronómetro ha entrado a las aulas, estándares de tiempo (Coriat, 2003), que impiden la reflexión sobre la práctica docente. El sentido económico que se le ha impuesto a la labor enmarca lo que ahora se define como productividad; ya no basta con hacerlo bien, sino que se agrega la prisa, hacerlo en el menor tiempo posible.

Aunado a las variaciones; lo extenuante de las propuestas y contenidos curriculares fomentan el incremento de actividades o metas académicas que se vuelven difíciles de alcanzar, colocando a los profesores en una condición donde importa más la conclusión de los programas,

que los niveles de comprensión y aplicación del conocimiento. Pasó lo mismo con los sobre esfuerzos por la cobertura educativa para atender a las recomendaciones internacionales, y enseguida con la calidad de la educación que si bien es cierto es una categoría en construcción, a nivel nacional mucho se ha cuidado la equivalencia de la calidad con los resultados numéricos de aprobación o reprobación; todo ello en términos de la productividad.

El “síndrome de la impaciencia” como lo denomina Bauman (2005), hace que la educación se vea como un producto antes que un proceso, por lo cual “el tiempo es un fastidio y una faena, una contrariedad, un desaire a la libertad humana” (Bauman, 2005, p. 24), así, el producto debe aparecer lo más pronto posible, sin mediaciones innecesarias, debe ser adquirido completa e inmediatamente.

Por ejemplo, en los niveles iniciales de educación, bastaría con el desarrollo de las virtudes humanas y la comprensión del mundo a través de los lenguajes escritos, orales y matemáticos; sin embargo, se satura a los niños con asignaturas, temas, contenidos o conceptos que con mucha dificultad cobran sentido o les permiten comprender el mundo. En términos de Bauman (2005), esto lleva a los participantes del proceso educativo al fastidio, además de un encierro académico que en los grados subsecuentes suprimen la creatividad y el entusiasmo por la escuela como un medio para el descubrimiento, la exploración y el aprendizaje.

Así, las docentes ya mencionadas entienden que incluso en este periodo de pandemia existen exigencias del trabajo que pasan por tiempos predefinidos. El tiempo se vuelve un enemigo implacable, avanza inexorablemente hacia el fin del ciclo escolar y con ello las evidencias del trabajo son necesarias. Aquí, se busca llenar de actividades los tiempos, para poner en evidencia que el trabajo se realiza, para demostrar el trabajo ante sus autoridades y la comunidad en general. El falso cambio hace del trabajo docente una actividad urgente, cuya trascendencia está en la inmediatez del momento, sin importar las consecuencias para una formación a futuro.

La prisa genera su propia pedagogía, aquella que aporta soluciones rápidas y resultados inmediatos ante los contenidos educativos y su aprendizaje. Se prioriza todo aquello que asegure el incremento en la velocidad de los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje, los

cuales, dicho sea, ya no son sujetos al disfrute y el regocijo; antes bien, se sufren en la vorágine de lo contingente.

Dentro de esto, “el exceso de trabajo y rendimiento se agudiza y se convierte en autoexplotación” (Han, 2012, p. 20). La práctica docente es marcada por la angustia, el estrés e incluso la irreflexión sobre las actividades cotidianas. El cambio, entonces, es maquillado con la actividad frenética, bajo el principio de utilizar de manera eficaz y efectiva los tiempos lectivos; se trabaja con urgencia, tendiendo a la mecanización de procedimientos y con un marcado énfasis en la meta.

Si “llamamos pedagógica a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje” (Prieto, 2015, p. 20), la pedagogía de la prisa va en contra de sí misma, pues, lejos de promover mediaciones para el desarrollo del aprendizaje, lo otorga, en una relación bancaria ya denunciada por Freire (1983). Del mismo modo, no acompaña; exige y presiona para la obtención de los resultados y la concreción de los tiempos marcados.

A esta prisa se agrega el segundo factor: la competitividad. En el contexto docente actual, “la emergencia de nuevas tecnologías y la velocidad en que estas aparecen y se transforman, se han vinculado también con las nuevas exigencias de formación y desarrollo de recursos humanos” (Almada, 2000, p. 95). Aquí, el modelo educativo basado en competencias se ha vendido como una “auténtica alternativa al paradigma ilustrado-enciclopedista” (Guzmán, 2017, p. 107) sin perder por ello su carácter economicista.

Las nuevas tecnologías han posibilitado un acceso inmediato a la información, entendiendo que no necesariamente esto implica ni la adquisición de nuevos conocimientos, ni el desarrollo de habilidades para el manejo o dominio de plataformas digitales, aplicaciones, buscadores, entre otros. La competitividad entonces se configura como una emergencia compleja de la medición entre iguales sobre uno o varios procesos que se realizan por sujetos diferentes, pero con el mismo fin. De ahí que un sentido de competencia con propósitos educativos al margen de las nuevas tecnologías de la información y comunicación nos vuelve a colocar bajo lógicas de tiempo – eficacia.

Si bien no son sinónimos, la competencia y la competitividad van de la mano, generan esquemas de actuación que obligan a establecer contrastes entre los propios alumnos de un grupo y con otros grupos. Los llamados

estándares de efectividad o logro implican que las competencias son componentes de la personalidad individual, por lo que permiten anticipar su comportamiento y desempeño. Es en esto último donde la competitividad se vuelve un referente; todo diagnóstico efectuado se vuelve un factor para el contraste, más que un instrumento para la mejora y potenciación de los alumnos. Se valora conforme al progreso y no al proceso.

Si bien desde comienzos del 2000 se propone formalmente la evaluación de los aprendizajes a partir del proceso y no del resultado, aún se privilegian prácticas ortodoxas que dejan fuera al sujeto y se apegan a la consideración de lo que se obtiene a través de las pruebas o instrumentos de medición. Estas prácticas siempre implican exclusión, sobre todo cuando se piensa en competencia académica o cualquier otro atributo que se fomente a través de la enseñanza; ya que entre la consolidación y el proceso de apropiación de todo conocimiento o habilidad existen matices que bien podrían indicar en dónde se encuentra el alumno.

De ahí que se ponga siempre en tensión la implicación de establecer estándares nacionales e internacionales para medir o cuantificar los aprendizajes por área de conocimiento; ya que, al ser un proceso multifactorial, cuando se mide, el resultado puede estar vinculado con factores sociales, culturales, emocionales, etc., y no necesariamente con el dominio conceptual de tal conocimiento o habilidad.

Existe dentro de este factor una palabra clave que da cuenta de las intenciones educativas actuales: el concepto de calidad. Por ejemplo, para la UNICEF (2000), “la educación eficiente y relevante es de calidad”. Como se puede notar, la definición no es realmente clara ni objetiva, ya que solamente se limita a presentar dos rasgos de los que sería sin ahondar en ellos ni especificar sus partes constitutivas. Más allá de esta deficiencia, sitúa la labor educativa en términos ligados a los resultados, pues como plantea Botero (2003), la adopción del discurso empresarial en el sistema educativo se centra en el desarrollo de competencias requeridas para que las personas se adapten bien al proceso económico.

Lo complejo de la calidad educativa es que no se trabaja con productos, sino con sujetos, para quienes el aprendizaje deriva de una construcción social; de ahí que, si bien en cierto resulta necesario mejorar ciertas prácticas no propicias para el aprendizaje de los alumnos, también es menester reconocer que las y los profesores no son los únicos actores

participantes y responsables; incluso es una discusión no acabada en tanto su delimitación sobre qué es y qué no es calidad.

Todo esto va en detrimento del proceso educativo, pues se ha demostrado que generar en los alumnos comportamientos competitivos no es garantía de mejores resultados académicos y personales (López, 2009); por el contrario, se corre el riesgo de generar ambientes de trabajo agresivos y con poco respeto por el otro. Incluso, en el estudio realizado por Venga (2022), encontró que la competitividad en el grupo está marcada por factores como el individualismo, la presión de los papás por altos resultados académicos y el *bullying*.

Ser competitivo en una sociedad exige entonces “conocer sus reglas explícitas; también hay que conocer cómo aplicar esas reglas; cuándo usarlas o no usarlas; cuándo violarlas...” (Žižek, 2010, p. 177), ya que lo importante es ciertas ventajas sobre los otros. Es por lo que en la actualidad se ve a la escuela “como un instrumento al servicio de la competitividad económica. El mercado pide personas cada vez más competitivas y el sistema educativo debe atender cada vez más a esta exigencia” (Venga, 2022, p. 6) y los otros como los rivales a vencer.

Así, la educación adquiere un carácter de actualización, pues “una persona que no se actualice deja de ser ‘educada’ en poco tiempo” (Cordeiro, 2008, p. 27). Se es competitivo en función de las exigencias del mercado, dejando de lado las necesidades de los sujetos, sus potencialidades y deseos. Masificar la educación a partir de estándares es una de las grandes pérdidas de la identidad que sostiene a los centros escolares, y advierte la posibilidad de pensar en el objeto real más que en el sujeto de lo imaginario.

Tenemos por último los constantes cambios en el currículo marco nacional. En líneas atrás se trabajó la idea de hacer mucho para que nada cambie, en este caso la lógica es muy similar, los cambios curriculares parecieran tener la intención de que todo cambie para que todo siga igual (Torres, 2019).

Reformas van y vienen ligadas a esquemas político-ideológicos sin articulación y no se diga conciencia histórica: “La miopía de la certeza y su ilusión óptica del control solo ha generado cambios estéticos en los sistemas educativos” (Cruz, 2020, p. 46). Lejos estamos de un modelo educativo nacional en el más amplio sentido de la cuestión. Los nuevos

planteamientos se convierten en discurso, en metáfora de lo posible camuflado bajo términos de moda (Torres, 2019); con ello, en lo que menos se piensa es en la transformación de la escuela y sus prácticas. Al contrario, las reformas resultan más una ruptura con el modelo anterior que una continuidad o mejora de este.

Trabajar en un nuevo modelo educativo implica la renovación de planes y programas de estudio, la mejora en los métodos de trabajo escolar, el cambio en libros de texto, y un gran etcétera en distintos niveles de concreción. Pero en nuestro país también implica la idea de “quitar” lo anterior, por algo que se piensa sería mejor (Gómez, 2020). Así, cuando las reformas resultan más una imposición de ideología y esta “se convierte en el ingrediente básico de las modificaciones su destino es el fracaso” (Trujillo, 2015, p. 91). Convirtiendo al cambio en una expectativa nunca satisfecha, en la mera simulación que tiene a lo educativo como campo de batalla para lo ideológico.

Llegados a este punto, cabe la pregunta ¿puede el pseudocambio generar un cambio verdadero o acontecimental? Sí, tomando en cuenta una palabra que está presente en las tres formas expuestas: la repetición. A decir de nuestro autor, “la revolución lleva a cabo un «salto de tigre al pasado», no porque vaya en busca de una especie de apoyo en el pasado, en la tradición, sino en la medida en que este pasado que se repite en la revolución «viene del futuro»” (Žižek, 2008, p. 189). Así, la prisa, la competitividad y las constantes reformas curriculares generan su propia tradición e inventan un cambio en la medida en que se repiten en los espacios escolares. La repetición también tiene una función semántica, nos recuerda Kundera (2009), genera sentidos y transforma desde lo imaginario lo simbólico.

Se convierten en tradiciones inventadas en la medida en que refieren “al conjunto de prácticas, regidas normalmente por reglas manifiestas o aceptadas tácitamente y de naturaleza ritual o simbólica, que buscan inculcar ciertos valores y normas de comportamiento por medio de la repetición” (Hobsbawm, 2001, p. 203). Y en esa repetición se vuelven acontecimiento que genera el cambio.

A manera de cierre

Dilucidar la noción de cambio ha sido la manera de vincular el trabajo colectivo de investigación con los trabajos individuales dentro del Cuerpo Académico “Sujetos y prácticas escolares cambiantes en el contexto de la sociedad en riesgo”. Para ello, la producción remite a la conformación de ángulos de problematización que, desde lo común, ayuden a diversificar las miradas y las intenciones para la generación de conocimiento.

El presente capítulo es producto de una primera etapa del seminario permanente organizado por el cuerpo académico. En las sesiones rondó la pregunta: ¿Se puede pensar la sociedad de riesgo como el marco conceptual para leer los objetos de investigación individuales y colectivos? O más allá, ¿entenderla como un modelo operativo para el análisis del sentido en los objetos investigados?

Para estar en condiciones de dar respuesta a estas preguntas, era necesario partir del elemento primordial para una articulación teórica (De la Garza, 2018): la categoría. El cambio como categoría exigía tanto diversidad como profundidad; es entonces cuando surge la necesidad de construirla con distintos elementos y desde las más variadas miradas, para establecer el movimiento que implica la construcción categorial.

En el caso particular, se trabajó bajo la perspectiva de un autor controversial y muy contemporáneo. Quien permitió establecer una mirada distinta a la versión más difundida del cambio; mientras la tradición refiere que el cambio es una constante en nuestras vidas, la propuesta de Žižek establece que el cambio es más bien acontecimental “difícil y raro, antes que inevitable y continuo” (Eldredge y Tattersall, 2016) que surge en las esferas de lo Real y trastoca lo simbólico y lo imaginario de nuestra cotidianidad.

Así, como exponen Bárcenas y Mèlich (2000), “La educación es acción si rompe lo previsto, si sorprende” (p. 76), pues “lo nuevo siempre aparece en forma de milagro” (Arendt, 2016, p. 202). El cambio en lo educativo debe mirarse entonces como la sorpresa que irrumpe y permite al mismo tiempo volver a pensarnos, pero también como la acción necesaria para no caer en ensimismamientos, aprovechando la rareza que el propio cambio establece.

Aun como ruptura o como repetición, necesitamos el cambio. Si afirmamos que la normalidad está imbuida en la relación simbólico-imaginario-real, no implica una inmovilidad permanente; por el contrario, necesita de una constante reinterpretación, que obliga a ahondar también en aquello que aparentemente deja fuera, pues como apunta Žižek, “lo verdaderamente difícil de explicar no son los cambios sociales, sino, por el contrario, la estabilidad y la permanencia” (2005, p. 60).

Por ello, el cambio también implicó un ángulo de problematización (Zemelman, 1998) que refiere a una suerte de alumbramiento, poner luz en esos espacios donde antes solo existían sombras. En este contexto, la categoría se convierte en un desde dónde mirar, “una condición positiva de nuestro acceso a la Verdad: la Verdad de algo surge porque este algo no nos es accesible en su inmediata autoidentidad” (Žižek, 2008, p. 272).

El cambio en este sentido no es la negación de un momento anterior (que podríamos denominar de ignorancia) pues “el ‘horizonte del sentido’ siempre está vinculado, como por una especie de cordón umbilical, con un punto dentro del campo por él revelado; el marco de nuestra perspectiva ya está siempre enmarcado” (Žižek, 1994, p. 29). Se trata más bien de “una iluminación general que baña todos los otros colores y modifica su particularidad. Es un éter particular que determina la gravedad específica de todos los seres que se han materializado dentro del mismo” (Marx citado en Žižek, 1994, p. 30).

Por último, habrá que reconocer las limitaciones de este escrito, que deja más incógnitas que respuestas. Tomando en cuenta que la iluminación también implica una nueva forma de obscuridad, la luz siempre dejará sombras. Triste sería encontrar todas las respuestas, ya que “lo peor que puede pasarnos es que obtengamos lo que oficialmente deseamos” (Žižek, 2005, p. 63).

Capítulo 4

El cambio; movimiento de conciencia en el sujeto historizado en la sociedad en riesgo

*Edgar Jesús Jaimes Gómez
Alberto Varela Vázquez*

<https://doi.org/10.61728/AE20252489>



Introducción

Cambio es un concepto polisémico que posee una larga lista de sinónimos para designarlo de manera equivalente, desde los que se enmarcan los procesos que se efectúan en el redimensionamiento de uno o un conjunto de aspectos de una entidad o realidad. Así, la palabra cambio se articula con términos como permutar, variar, alterar, modificar, afectar, mudar y/o trasladar, que le otorgan una carga expresiva y simbólica importante sujeta al contexto en que son usados; tales cargas se hacen evidentes en frases como cambios importantes, grandes cambios, proceso de cambio, elemento de cambio, modelo de cambio, agentes de cambio o sujetos de cambio. Esta multiplicidad de sinónimos y significaciones genera una ruptura en los efectos de un posible orden interpretativo de univocidad sobre la categoría de cambio.

La especificidad que adquiere la categoría cambio se circunscribe a la investigación que desde el cuerpo académico “Sujetos y Prácticas Educativas Cambiantes en el Contexto de la Sociedad en Riesgo” del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) venimos desarrollando con la intención de discutir, reflexionar y conversar respecto de las categorías que nombran al propio cuerpo. En esta disertación nos avocamos a reconocer la naturaleza cambiante de los sujetos y sus prácticas educativas, por lo que la categoría cambio es el motivo de reflexión para abrir y significar las posibilidades teóricas y epistémicas de autores de campos disciplinares filosóficos, psicológico transpersonal y biológico-cultural.

Desarrollo

Iniciaremos este ejercicio de reflexión retomando una analogía que plantea Zemelman (2011) en los Horizontes de la razón III, para aperturar los prolegómenos de la categoría cambio cuando dice que “las épocas

de los hombres son como los vientos que facilitan volar cuando se sabe descubrir sus corrientes para alzarse y darse una dirección” (p. 77).

Desde esta idea, el cambio puede leerse como el viento que facilita el movimiento, y que lleva a preguntarse cuáles son esos vientos que lo permiten, cómo descubrirlos para alzarse y dar dirección a nuestro vivir y existir en tanto sujetos.

Esta es la primera significación que el pensar nos permite dilucidar, —el cambio como movimiento en el sujeto—, es decir, en tanto seres incompletos, siempre estamos en movimiento, desde lo que nos ocurre, desde lo que vivimos como experiencia de mundo y que no necesariamente se agota en las representaciones teórico-conceptuales.

En este sentido, nos parece pertinente, considerando en cambio en la sociedad en riesgo, decir que, el movimiento en tanto capacidad del sujeto de pensar, puede tener como precisa fundamental, el rompimiento; “con cualquier afirmación de determinación univoca para ser reemplazada por significados de opciones de procesos” (Zemelman, 2011, p. 75), toda vez que el sujeto y su historia son movimiento, de esta misma forma el sujeto y sus prácticas escolares son también cambio-movimiento, y cabe aquí la pregunta, sobre el sujeto, son sus prácticas cambio-movimiento, qué es lo que genera ese cambio-movimiento, cómo su historia posibilita o limita ese cambio-movimiento, qué vientos o externalidades posibilitan o limitan el cambio-movimiento.

Las preguntas anteriores posibilitan abrir la categoría cambio-movimiento, cuando nos referimos a la idea del movimiento desde la externalidad del sujeto, es decir, el cambio-movimiento que siempre está presente en la realidad y que nos desafía constantemente para aprehenderla en su movimiento, pues siempre está en proceso de transformación. La pandemia vivida en los años recientes es muestra latente de ese movimiento; se trata de contingencias que nos desafían en la comprensión e interpretación de la realidad para estar siempre en vigía de cómo leerla desde el presente que estamos viviendo. Cómo leer el movimiento de la realidad desde las prácticas escolares.

Quizá entonces el sentido de cambio se articule al movimiento del propio sujeto, un movimiento que lo coloca en el centro desde su propia historicidad, desde su capacidad de ser consciente de sí, lo que implica,

“romper la tendencia a cosificar la realidad como simple externalidad, que envuelve a los sujetos de manera inexorable, para concebirla como una constelación de ámbitos de sentidos posibles” (Zemelman, 2002 p. 9), ver lo real más allá de la mera forma, lo real como la presencia permanente de lo gestante. Desde el punto de vista de Zemelman (2002);

...la realidad no está hecha de fragmentos insulares separados unos de otros, sin ningún tipo de ambivalencia, por límites claramente diferenciados, sino de entidades con contornos vagos y borrosos que a menudo «se vierten» unas en otras. Normalmente se presenta no en blanco y negro, de forma inequívoca, sino con matices grises y con zonas ambiguas, así como con esencias intermedias que conectan entidades varias. (s.p.)

Desde esta perspectiva, el cambio como movimiento o desplazamiento rompe con la creencia de tratarse de un proceso tranquilo o neutral, pues pone en juego las creencias y resistencias de interés personal que cada sujeto tiene, en tanto coloca a lo social como un eje de simultaneidades, coexistencias de auto alteración, que no es solo reproducción y adaptación, sino que es además creación y producción de sí misma, desafío al que los sujetos estamos convocados cuando nos enfrentamos a la realidad.

En consecuencia, el sujeto consciente de sí se mueve en lo dándose, significándose y resignificándose desde el decir del otro y con el otro, con quienes se ve afectado, desde donde se coloca en la posibilidad de “leer su propio presente potencial, abierto a nuevas determinaciones y posibilidades de despliegue, en tanto sujeto individualmente historizado” (Zemelman, 2002, p. 28). En ese sentido, el desafío del movimiento es reconocer-nos como sujetos en lo que uno es y hace, ser capaces de hacer visible la necesidad de sentido y construcción histórica gestada en la fuerza de lo inédito, inexplorado e incierto, constituido por el propio sujeto y recuperado a través del lenguaje.

Así, el movimiento en la lectura de la realidad se convierte en un elemento desde el que se trabaja la potencialidad, pues constituye ángulos de mirada que nos colocan en una forma de conocimiento que “alimenta el desafío por reconocer la dialéctica interna del sujeto para desenvolver su capacidad para transformarse en sujeto constructor, lo que se corres-

ponde con una forma particular de conciencia: la conciencia histórica” (Zemelman, 2002, p. 11).

La advertencia de movilidad de la realidad como una de sus características primordiales nos permite entender a los sujetos históricos, no solo como sujetos hechos por la historia, sino también como hacedores de historias, dinámica en la que no se subsume a los límites fijados por el rol de “hacer cosas”, pues el movimiento como posibilidad de cambio busca romper con la idea de sujeto sujetado, sometido a parámetros que lo cosifican a partir de una identidad quieta y subordinada desde la que se niega y se olvida su propia historia.

Considerando la historia y la autonomía en el sujeto y no del sujeto, el movimiento tendría que ser una posibilidad de cambio, lo que implica en el ámbito ético y epistémico, visto como el esfuerzo del hombre por construir una relación con la realidad desde la vida cotidiana. Cada día construimos el vivir que nos rodea.

El movimiento entonces tiene su génesis en la posibilidad de tomar conciencia de sí, mediante el autoconocimiento desde la psicología transpersonal (Naranjo, 2013), misma que se significa como aquello “más allá” o “a través” de lo personal, y se emplea para referirse a motivaciones, experiencias, estadios evolutivos, modos de ser, inquietudes y otros fenómenos que incluyen, pero al mismo tiempo trascienden la esfera de la personalidad individual.

En este mismo sentido de cambio-revolución, Naranjo (2013) tiene un texto que abona a la comprensión de la revolución como consciencia, dicho en sus palabras, “la revolución que esperábamos”, en donde hace una crítica de lo que como sociedad hemos heredado al mundo, pues se habla de revoluciones tanto políticas, educativas e ideológicas, pero no se cuestiona lo que ocurre en la revolución de nuestra consciencia. “... el problema principal del mundo, más allá de sus múltiples síntomas, es la inconsciencia, y que solo despertando de nuestro sonambulismo ciego podremos evolucionar” (Naranjo, 2013, pp. 10-11).

El punto de vista de Naranjo (2013) lo lleva a plantear y proponer una política de la consciencia, dado que lo que nos caracteriza como sujetos y sociedad es la inconsciencia; por ello, es fundamental un despertar de nuestras cegueras para evolucionar y transformar un mundo en crisis o, como lo designa el título del cuerpo académico, una sociedad en riesgo.

“...si queremos más consciencia, es la educación por donde debemos comenzar, pues nada promete tanto en vista de la transformación en crisis de obsolescencia, como la transformación de la educación” (Naranjo, 2013, p. 11).

La perspectiva de lo transpersonal, como afirma Naranjo (2013), resulta importante develar para “entender la historia de nuestra propia vida, para comprender cómo durante la primera fase de esta fuimos afectados por ciertas experiencias dolorosas que nos tornaron en lo que ahora somos; pues en respuesta a nuestro sufrimiento infantil hemos desarrollado ciertos patrones fijos de conducta que se han vuelto obsoletos e interfieren con que podamos tener una respuesta creativa a nuestra situación presente” (Naranjo 2013, p. 105).

Desde esta posición, el contacto con nuestras vivencias, como acto de autoconocimiento, nos permite llegar a comprender cómo los patrones de conducta que nos acompañan desde la infancia se articulan a nuestra especificidad personal y cómo la especificidad personal se acompaña de una serie de emociones a las que el propio Naranjo (2013) define como destructivas, en tanto tienen su génesis en las experiencias dolorosas de la infancia generadas por los espacios sociales en los que cada sujeto se relaciona. Por ello es necesaria la revolución de la consciencia a partir de la historia del sujeto, dado que retornar sobre ella nos permitirá reflexionar nuestro propio cambio.

Colocados en esta posibilidad, el movimiento como cambio puede orientarse hacia todo el sujeto más vasto, que no se proyecte como fragmentado por los marcos de referencia social, económica y cultural desde los que se construye una mirada unívoca del sujeto, enfocada a la cognición, al desconocimiento y negación de la dimensión afectiva, lo que ha generado condiciones patológicas que afectan a su ser y estar en las relaciones con el otro y con lo otro.

Una articulación más que podemos agregar como significación para la categoría de cambio es la que puede leerse como revolución —el cambio como revolución—; en los planteamientos de Maturana y Dávila (2021) se aborda como revolución reflexiva cuando hacen una síntesis del cambio como revolución: “Los grandes cambios no se producen sino hasta que empiezan a cambiar los individuos en sus localidades y contextos personales, para luego tocar a sus personas cercanas”. “Las

transformaciones se mueven como un virus, que va contagiando de uno en uno, hasta formar un movimiento” (p. 34).

Se trata entonces, según los autores, de un retorno hacia sí mismos, para hacer consciente el vivir que se ha conservado en cada historia, en cada sujeto, por lo tanto, en cada práctica educativa, porque el movimiento puede generarse a partir de uno mismo. Si nos damos cuenta, como lo hacen notar Maturana y Dávila (2021), de nuestras cegueras e insensibilidades, podremos posibilitar que los otros cercanos a nosotros puedan ser tocados con las sinergias que vamos construyendo al recuperar la armonía que nos constituye como seres biológicos, para no olvidar nuestros lazos con la naturaleza, en donde puede verse tangiblemente esa armonía.

En sus aportes, Maturana y Dávila (2021) nos permiten pensar y preguntarnos cuándo y por qué se dio un cambio en nuestra psiquis, que se mantiene hasta hoy día: “Hace unos siete mil años en las tierras de Europa... habitaron las culturas matrísticas... en las cuales no había diferencias entre hombres y mujeres... eran sedentarios y participaban de un modo cooperativo... en una conciencia no jerárquica del mundo natural...” (p. 13).

En este sentido, el cambio-movimiento que la pandemia del coronavirus nos develó como humanidad es una oportunidad para el despertar de nuestra conciencia, para preguntarnos qué criterios y condiciones nos trajeron hasta este presente (Maturana y Dávila, 2021). En qué momento rompimos esta armonía con el mundo que habitamos, por la necesidad manifiesta de tener poder y control sobre el otro y lo otro.

Este cambio como revolución nos permite mirar, además de los elementos biológicos del sujeto, la dimensión cultural de la realidad y cómo es que se rompe la armonía que nos constituye desde el lenguaje y en el conversar y reflexionar con el otro y lo otro. Para ello recuperamos una experiencia que Maturana y Dávila (2021) traen respecto del vivir de una mujer que logró cambiar ese linaje cultural que la constituyó en su historia.

...una mujer que recibió un gran caudal de violencia cuando era una niña. En su casa era golpeada y su madre en momentos de des-

esperación solía llevarla al borde de un río cerca de donde vivían, donde amenazaba a ella y a sus hermanos con empujarlos o saltar con ellos. Hoy, en el deseo de no repetir esa historia de dolor con su familia y en particular como mamá con sus hijos, buscó una ayuda terapéutica que ha sido larga y profunda, y ha encontrado la forma de proteger a sus hijos de ese pasado: los cuida, los educa en el amor y en la empatía con los demás, porque no quiere que ellos experimenten la vida que le tocó a ella y sus hermanos vivir. Está dañada por esa niñez, tiene que trabajar constantemente por la herencia que recibió, pero entiende que está cambiando su linaje: esos hijos están recibiendo un modo de vivir diferente. (Maturana y Dávila, 2021, pp. 19-20)

Este cambio de linaje se articula con lo planteado por Zemelman (2011) en términos del cambio-movimiento del sujeto, justo donde se puede iniciar, gestar y hacer génesis, es un ejercicio interno en el sujeto, de conciencia de sí, autoconocimiento, conciencia histórica, para después pasar a su externalidad, que son sus localidades y contextos cercanos.

Cierre

El cambio como dinámica biológica del sujeto se articula con la vida; así, una célula puede convertirse en un embrión, o la muerte puede transformar a un cuerpo humano en materia inerte, pero el cambio, desde la perspectiva que construimos aquí, se coloca en una mirada del sujeto sin reposo, en dinámica constante de recolocación o significación dentro de la lógica que hoy muestra la participación en un mundo civilizatorio. Ahí colocamos el desafío de la categoría cambio-movimiento y cambio-revolución que articulamos a la perspectiva de la conciencia histórica.

En esta idea, el cambio incorpora distintas dimensiones del sujeto referidas a la memoria, experiencia, marcas, afectaciones y concepciones de futuro que le permitan reconocer sus propios espacios de construcción en los que se coloca su forma de ver y pensar el mundo.

Si como bien menciona Naranjo (2017) en su libro “Cambiar la educación para cambiar el mundo” es necesario generar un cambio desde la consciencia de los sujetos y sus prácticas educativas, que también posibilita pensar en un cambio cultural y mental, para posibilitar una autorrealización como esencia que equilibre la integralidad del sujeto.

Bibliografía

- De la Garza, E. (1983). *El método del concreto-abstracto-concreto. México*. UAM (Universidad Autónoma Metropolitana).
- De la Garza, E. (1988). *Hacia una metodología de la reconstrucción*. UAM/Porrúa.
- De la Garza, E. y Leyva, G. (2012). *Tratado de Metodología de las ciencias sociales. Perspectivas actuales*. FCE/UAM-Iztapalapa.
- Diker, G. (2005). Los sentidos del cambio en educación. En Frigerio, G. y Diker, G (comps.). *Educación: ese acto político*. Del Estante editorial, pp. 117-127
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- González Casanova, P. (1967). *Las categorías del desarrollo económico y la investigación en ciencias sociales*. UNAM.
- González Casanova, P. (12 de julio de 1968). "La Nueva Sociología y la Crisis de América Latina". Ponencia presentada en el VIII Congreso Latinoamericano de Sociología, publicado en dos partes en el Periódico Marcha, parte I, año XXX, No. 1410, Montevideo, julio 12 de 1968, pp. 12-13; parte II, año XXX, No. 1411, Montevideo, julio 20 de 1968. 19-24.
- González Casanova, P. (1978). Corrientes críticas de la sociología latinoamericana. *Nexos*, no. 5, 1 de mayo.
- González Casanova, P. (2004). El diálogo de las ciencias sociales y las naturales. Minuta para un ensayo. *Revista Mexicana de Sociología*, año 66, núm. especial, pp. 2-14.
- González Casanova, P. (2009). Reestructuración de las ciencias sociales: Hacia un nuevo paradigma en P. González Casanova. (Coord.), *Ciencias sociales: Algunos conceptos básicos*. Siglo XXI-UNAM.
- González Casanova, P. (2015). La dialéctica de las alternativas en M. Roitman Rosenmann (Comp.), *De la sociología del poder a la sociología de la explotación. Pensar América Latina en el siglo XXI. Pablo González Casanova, Antología*. Siglo del Hombre Editores y Clacso. 311-334.
- González Casanova, P. (2017). *Las nuevas ciencias y las humanidades: de la academia a la política*. CLACSO.
- Habermas, J. (2011). *Escritos filosóficos 1. Fundamentos de la sociología según la teoría del lenguaje*. Paidós Básica.

- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo.
- Rosental, M. y Straks, G. (1965). *Categorías del materialismo dialéctico*. Grijalbo.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón: Uso crítico de la teoría 1. Dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad. Versión preparada por Emma León*. Anthropos/ México. El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Anthropos-UNAM.
- Zemelman, H. (2003). *Los horizontes de la razón II. Historia y necesidad de utopía*. Anthropos.
- Žižek, S. (2018). *Acontecimiento*. Sexto Piso.

Capítulo 1

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. FCE.
- Beck, U. (1996). Teoría de la sociedad del riesgo. En: Beriaín, J. (comp.). A Giddens, Z Bauman, N. Luhmann y U. Beck. *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Anthropos.
- Beck, U. (1997). La teoría de la sociedad del riesgo reformulada. En: *Polis*, 97, pp. 171-196.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Beck, U. (1998a). La política de la sociedad de riesgo. En: *Estudios Demográficos y Urbanos*, 13(3), 501–515.
- Beck, U. (2001). La reinención de la política: Hacia una teoría de la modernidad reflexiva en U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernidad reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Alianza. 13-74
- Beck, U. (2008). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós.
- Bell, D. (2000). Internet y la nueva tecnología. En: *Letras Libres* (13), pp. 56-61.
- Blázquez, F. (2001). *La sociedad de la información y de la comunicación. Reflexiones desde la educación*. Junta de Extremadura. Recuperado

- 23 de mayo de 2018. Disponible en http://quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_1400/enLinea/3.pdf.
- Burgio, A. (enero-junio 2004). Crisis económica y crisis social. Problemas del sujeto de la transformación. En Isegoría. *Revista de filosofía moral y política*. No. 50.
- Díaz López, C y Pinto Loría, M de L (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. En: *Praxis educativa*, Vol. 21, N° 1; enero-abril, pp. 46-54. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Han, B-Ch. (2022). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Hegel, G. W. F. (1982). *Fenomenología del espíritu*. FCE.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.
- Husson, H. (2020 diciembre). Robotización y digitalización de la economía. Robotización, productividad y covid-19. En: *Viento Sur*, Núm. 173.
- Husson, M. (2018 febrero). ¿Inventó Marx el ecosocialismo? En: *Viento Sur*, Núm. 156.
- Leiss, W. (1997). Comentarios a la obra de Ulrich Beck: Sociedad en riesgo, hacia una nueva modernidad. En: *Polis*, Núm. 1997.
- Lobo Fernández, E. F. (2019). Subjetividad en movimientos sociales y políticas públicas desde la modernidad reflexiva de Ulrich Beck y Anthony Giddens. En: *Revista Central de Sociología*, No. 9. pp. 21-44.
- Lukács, G. (2013). *Marx, ontología del ser social*. Akal.
- Liotard, J-F. (1989). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Cátedra.
- Marx, C. y Engels, F. (1977). *Obras escogidas en dos tomos*. T. I. Progreso.
- Marx, C. (1980). *El Capital. Crítica de la economía política*. [Tr. Wenceslao Roces]. FCE.
- Merçon, J. (2015). Gestión del conocimiento para el aprendizaje y el cambio: Entre la praxis y la poesis. En: *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*. No. 41.
- Millán, R y Mancini, F. (2014, mayo-agosto). Riesgos sociales y bienestar subjetivo: un vínculo indeterminado. En: *Realidad, Datos y Espacio. Revista Internacional de Estadística y Geografía*, Vol. 5, Núm. 2.

- Ortiz Carrión, M del R, Aguilar Vargas, E, Espino Ledezma, E. M. y López Brito, Y. (2016). El impacto de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la educación. En: *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, No. 1.
- Sandoval, M. (2005). La violencia escolar desde la teoría del riesgo y el cambio cultural. En: *Revista Temas Sociológicos*, Núm. 10
- Sosa, B. (2017). *Riesgos de la educación en valores*. Cátedra Carlos Llano, UP-IPADE. En: <http://www.carlosllanocatedra.org/blog-familia-y-sociedad/riesgos-de-la-educacion-en-valores>.
- Tafoya Ledesma, E. (2015). Presentación. En: *Acta sociológica*. Núm. 67, pp. 7-16.
- Thompson, E. P (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Crítica.
- Torres, R. M. (2005). *Justicia educativa y justicia económica. 12 tesis para el cambio educativo*. Fe y Alegría.

Capítulo 2

- Arendt, H. (1996). Prefacio: la brecha entre el pasado y el futuro en H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península. 9-21
- Beck (2002). *La sociedad del riesgo global*. Siglo XXI
- Beck, Ulrich. (1986). *La sociedad en riesgo, hacia una nueva modernidad*. Paidós
- Beck, Ulrich. (1997). Teoría de la sociedad del riesgo reformulada. *Pólis*. Núm. 97. Horizontes Contemporáneos: Sociología y Psicología Social. Universidad Autónoma Contemporánea, Unidad Iztapalapa. Pp. 171-193.
- Cornu, Laurence trad. Laura Lambert (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud en Frigerio, G. Y Diker, G. 2004. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*. Ediciones Novedades Educativas. Pp. 27-38
- Diker, Gabriela (2006). *Los sentidos del cambio en educación en Diker, Gabriela Frigerio, Graciela. Educar ese acto político*. Del Estante Editorial. Pp. 127-138.

- Dubet, F. y Martucceli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Dubet, Françoise. (2010). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*. Núm.26. pp. 39-66.
- Frigerio, Graciela (2000). *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO* (Santiago de Chile, 23-25 de agosto de 2000). Documento de trabajo. Consultado en https://archive.org/stream/lasReformasEducativasReformanLasEscuelas/frigerio_djvu.txt
- Giddens, Anthony. (1998). *Sociedad en riesgo: el contexto de la política británica en Estudios demográficos y urbanos*. Vol. 13, núm. 3 (1998): 39, septiembre-diciembre. El Colegio de México. Pp. 517-528.
- Giddens, Anthony. (1999). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus.
- Puiggrós, Adriana (2001). *Educación y poder: los desafíos del próximo siglo. Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010030942/1puiggrs.pdf> pp 9-22
- Puiggrós, Adriana y Marengo, Roberto. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Sepúlveda, G. (1991). Diseño de la Formación Profesional. *Revista Frontera*, 23- 30. Recuperado de <http://bibliotecadigital.ufro.cl/?a=view&item=1619>, el 14 de julio de 2021.
- Zemelman, Hugo (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. en Polis. *Revista de la Universidad Bolivariana*, Vol. 9, No. 27, 2010, pp. 355-366. Consultada en <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n27/art16.pdf>

Capítulo 3

- Alfaro Vargas, R. (2009) El pensamiento de Slavoj Žižek. [En línea] *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 40. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3906/p.r.3906.pdf

- Almada, A. I. (2000). *Formación de los recursos humanos y competencia laboral*. (Vol. 102). CINTERFOR/OIT.
- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Paidós.
- Bauman, S. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Botero, F. M. (2003). Situación de la formación para el trabajo en el entorno actual de la economía: una propuesta de eficacia con equidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33, (4), 131-154. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27033405.pdf>
- Cordeiro, J. L. (2008). El desafío latinoamericano: la trilogía de la competitividad. *Contabilidad y Negocios*, 3 (5), 25-33.
- Coriat, B. (2003). El taller y el cronometro. México. Ed. Siglo XXI. 13ed.
- Cruz Flores, G. (2020). Certezas e incertidumbres en educación. Espejismos y faros en tiempos de COVID-19. En *Perfiles educativos*, vol. XLII, núm. 170, es7, 2020, octubre-diciembre. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- De la Garza Toledo, E. (2018) *La Metodología Configuracionista para la Investigación*. Gedisa/UAM-I.
- Eldredge, N. y Tattersall, I. (2016). *Los mitos de la evolución humana*. FCE. 192 pp.
- Fitzpatrick, K. Casey. H. y Grant, D. (2020). Fear of COVID-19 and the Mental Health Consequences in America. En *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, vol. 12, núm. S1, pp. S17-S21.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. [Tr. Jorge Mellado]. México. Siglo XXI
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Editorial Alianza.
- Gómez Collado, M. E. (2020). Las Reformas Educativas 2013 y 2019 en México ¿Avance o retroceso educativo? *Revista De Cultura De Paz*, 4, 89–104. Recuperado a partir de <https://www.revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/99>
- Guzmán Marín, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en https://www.researchgate.net/profile/Juan-Garcia-Manjon/publication/28230605_Espacio_Europeo_de_Educacion_Superior_competencias_profesionales_y_empleabilidad/links/576a-

- 737b08aeb526b69ce782/Espacio-Europeo-de-Educacion-Superior-competencias-profesionales-y-empleabilidad.pdf
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Hobsbawm, E. J., y Rozalén, V. S. (2001). *Inventando tradiciones*. *Historia Social*, 40, 203–214. <http://www.jstor.org/stable/40340766>.
- Kundera, M. (2009). *Los testamentos traicionados*. Tusquets Editores.
- Lombana Coy, J., (2012). Pertinencia de la educación en la competitividad. *Zona Próxima*, (16), 68-85. [fecha de Consulta 2 de febrero de 2023]. ISSN: 1657-2416. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85323935007>
- López, H. J. (2009). Educación de calidad en competencias para la competitividad o para la cooperación. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 107-122. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010120107A>
- Machado Pais, J. (2007). *Chollos, chapuzas y changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*. Anthropos.
- Prieto Castillo, D. (2015). *Elogio de la pedagogía universitaria. Veinte años del Posgrado de Especialización en Docencia Universitaria*. Universidad Nacional de Cuyo Mendoza. Edición digital. Disponible en https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/7651/elogiodelapedagogiauniversitaria.pdf
- Rajkumar, R. (2020). COVID-19 and Mental Health: A review of the existing literature. En *Asian Journal of Psychiatry*, vol. 52, pp. 1-5.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires. FCE.
- Sánchez Quintana, E. (2020). Pensar el acontecimiento. Una aproximación a la propuesta traumática de Slavoj Žižek. En *Praxis. Revista de Filosofía No. 81*, enero – junio 2020, disponible en <http://dx.doi.org/10.15359/praxis.81.2>
- Torres Carceller, A. (2019). Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. *Voces De La Educación*, 4(8), 3-16. Disponible en: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/167>
- Trujillo Holguín, J. A. (2015). Las reformas educativas en México: un recuento de las modificaciones constitucionales (1934-2013). En Trujillo Holguín, J. Rubio Molina, P. y García Leos, J. (coords.),

- Desarrollo profesional docente: las competencias en el marco de la reforma educativa, Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. (pp. 77-92)*
- United Nations Children's Fund – UNICEF. (2000). *Defining quality in education. Working Paper Series. Education Section. Programme Division*. A paper presented by UNICEF at the meeting of The International Working Group on Education Florence, Italy. June.
- Venga Pereira, S. (2022) Competitividad en el Aula: Un Estudio de Caso con Grado Séptimo. *Educación y Ciencia*, 26, e10345. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e10345>
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: Existencia y Potencia*. Anthropos.
- Žižek, S. (1994). *¡Goza tu síntoma! Jacques Lacan dentro y fuera de Hollywood*. Nueva Visión.
- Žižek, S. (1998). *Porque no saben lo que hacen*. Traducción Jorge Pigliorsky. 1ª edición. Paidós.
- Žižek, S. (2005). *El títere y el enano: el núcleo perverso del cristianismo*. Traducción Alcira Bixio. Paidós.
- Žižek, S. (2008). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI Editores.
- Žižek, S. (2008b). *Cómo leer a Lacan*. . Paidós.
- Žižek, S. (2010). *Viviendo en el final de los tiempos*. Akal.
- Žižek, S. (2018). *Acontecimiento*. Sexto Piso.

Capítulo 4

- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia: Un modo de construir conocimiento*. Anthropos Editorial/El colegio de México/Escuela Normal Superior de Michoacán/Universidad Veracruzana.
- Zemelman, H. (2011). *Los horizontes de la razón III. El orden del movimiento*. Anthropos Editorial.
- Naranjo, C. (2013). *La revolución que esperábamos*. Ediciones La Llave.
- Naranjo, C. (2017). *Cambiar la educación para cambiar al mundo*. Ediciones La Llave.
- Dávila, X., & Maturana, H. (2021). *La revolución reflexiva. Una invitación a crear un futuro de colaboración*. Paidós.

Cambio. Sentidos de una categoría en lo educativo.

Se terminó de editar en agosto de 2025

en los talleres de Astra Ediciones

Av. Acueducto No. 829

Colonia Santa Margarita, C. P. 45140

Zapopan, Jalisco, México.

33 38 34 82 36

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com

En el desarrollo de una investigación colectiva, a partir de la conformación del Cuerpo Académico “Sujetos y prácticas escolares cambiante en el contexto de la sociedad en riesgo”, se ha tenido la necesidad de atender el proceso de construcción categorial.

En lo inmediato, dicho momento parece no tener nada de particular, por cuanto se trata de una actividad ordinaria en las prácticas de conocer la realidad socioeducativa.

En buena medida, esa condición se hizo presente al inicio de la experiencia, en donde se vivió la premura de dotar de contenido a las categorías que eran vistas con un peso específico significativo.

Más que estandarizar el uso de las categorías, el trabajo colectivo permitió establecer criterios para la objetivación de estas, entre los que se destacan: el nivel de generalidad o especificidad (fundantes o de análisis), la relevancia para los objetivos de la investigación colectiva, la complejidad conceptual y la consistencia y coherencia tendiente a la descripción articulada. Toca ahora el reto de mostrar cómo se logró lo anterior en cada uno de los capítulos que integran este libro.

