

January 2012

De una pedagogía evidencialista hacia una pedagogía de la utopía

Yebrail Castañeda Lozano

Universidad de La Salle, ycastaneda@unisalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Castañeda Lozano, Y.. (2012). De una pedagogía evidencialista hacia una pedagogía de la utopía. *Actualidades Pedagógicas*, (60), 87-100.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

De una pedagogía evidencialista hacia una pedagogía de la utopía*

Yebrail Castañeda Lozano

Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia
ycastaneda@unisalle.edu.co



Resumen: el propósito del artículo es identificar las posiciones epistémicas y metodológicas que subyacen en las pedagogías evidencialistas. Este punto de partida determina las fracturas de las nociones evidencialistas que configuran las pedagogías de la utopía. Estas dialécticas utópicas buscan agenciar nuevas formas de enseñar desde lo incierto, lo difuso y lo aporético y fomentan nuevos modos de aprender desde lo azaroso, lo contradictorio y lo ambiguo. La metodología expositiva se inicia con la progresión y las fracturas epistémico-metodológicas de la reflexión de las pedagogías evidencialistas. Para llegar a las epistemes utópicas de los filósofos: Nietzsche, Feyerabend, Foucault y Cioran. Se finaliza el escrito con un inventario de los métodos de las pedagogías de la evidencia, así como de las pedagogías de la utopía.

Palabras clave: pedagogía, evidencialismo, utopía.

87



Recibido: 17 de agosto del 2012
Aceptado: 20 de septiembre del 2012

* El artículo es el resultado de las reflexiones de las prácticas pedagógicas del Programa de la Licenciatura en Educación Religiosa. La temática reflexiva gira en torno al análisis pedagógico de las relaciones paradójicas, aporéticas y utópicas entre la enseñanza y el aprendizaje. Junto con los dinamisos curriculares teóricos y prácticos de la recepción, la proposición y la comunicación de la fe; expresada por las creencias religiosas de las personas.



*From an Evidentialist Pedagogy
towards a Pedagogy of Utopia*

Abstract: The purpose of this paper is to identify the methodological and epistemological positions underlying evidentialist pedagogies. This starting point determines the fractures of the evidentialist notions that form the pedagogies of utopia. These utopian dialectics seek new ways of teaching from the uncertain, the diffuse and the aporetic, and promote new ways of learning from that which is random, contradictory and ambiguous. The expository methodology begins with the progression and epistemic-methodological fractures of the reflection of evidentialist pedagogies, to reach the utopian epistemes of philosophers: Nietzsche, Feyerabend, Foucault and Cioran. The paper ends with an inventory of the methods of evidence pedagogies and pedagogies of utopia.

Keywords: Pedagogy, evidentialism, utopia.



*De uma pedagogia evidencialista
a uma pedagogia da utopia*

Resumo: o propósito do artigo é identificar as posições epistêmicas e metodológicas que subjazem nas pedagogias evidencialistas. Este ponto de partida determina as fraturas das noções evidencialistas que configuram as pedagogias da utopia. Estas dialéticas utópicas buscam agenciar novas formas de ensinar desde o incerto, o difuso e o aporético e fomentam novos modos de aprender a partir do incerto, o contraditório e o ambíguo. A metodologia expositiva se inicia com a progressão e as fraturas epistêmico-metodológicas da reflexão das pedagogias evidencialistas. Para chegar às epistemes utópicas dos filósofos: Nietzsche, Feyerabend, Foucault e Cioran. Finaliza-se o escrito com um inventário dos métodos das pedagogias da evidência, assim como das pedagogias da utopia.

Palavras chave: pedagogia, evidencialismo, utopia.



Introducción

Las prácticas pedagógicas que se desarrollan tanto en la educación básica como en la educación superior se encuentran dinamizadas por una fuerte pedagogía evidencialista. Esta pedagogía se entiende por aquella dialéctica que vincula los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, con los modelos pedagógicos y las mediaciones didácticas, que son realizadas por acciones lógicas, claras y diferenciadas. Al desarrollarse en las prácticas pedagógicas, la pedagogía evidencialista es susceptible de controlarse y evaluarse para determinar la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La pedagogía evidencialista se originó en Grecia y se modeló en la modernidad renacentista, iluminista y enciclopedista. Esta pedagogía se ha caracterizado por la enseñanza lineal, ordenada y prescriptiva, que busca un aprendizaje plano, repetitivo y efectivista. Los aplicativos de esta pedagogía se han instaurado en la educación con tanto vigor que han estimulado los procesos de la magisterialidad, de la adiestralidad y de la instruccionalidad. Pensar y desarrollar otras formas pedagógicas se ha transformado en una utopía; porque desafía la estructura, la tradición y los conocimientos educativos dominantes.

El excesivo evidencialismo en las prácticas pedagógicas ha traído mediaciones didácticas reiterativas, repetitivas y habituales, que contradictoriamente han posibilitado nuevos esfuerzos reflexivos, en el diseño de didácticas con características contrainductivas y plurivalentes. El fortalecimiento de estas prácticas pedagógicas con naturaleza paradójica tiene el destino de agenciar la crítica en la enseñabilidad y en la educabilidad. Esta conciencia pedagógica posibilita a los maestros y a los estudiantes a cuestionar las prácticas pedagógicas de la linealidad y del ordenamiento de la simplicidad, por unas prácticas pedagógicas de la ondulación y la ambivalencia propias de la complejidad.

El propósito de este artículo está en inventariar las posiciones epistémicas y metodológicas de la tradición occidental que subyacen en las pedagogías evidencialistas. Para determinar las fracturas que se presentan en estas nociones epistémica-metodológicas se delimitan las nuevas epistemes y los métodos, que configuran las metodologías de las pedagogías de la utopía. Su visibilidad permite fomentar nuevas formas de enseñar desde lo incierto, lo difuso y lo aporético; de aprender desde lo azaroso, lo contradictorio y lo ambiguo, pensar nuevas formas de educar, desde la complejidad de la conrainducción y la plurivalencia, cuestionando la simplicidad del evidencialismo deductivo e inductivo.

Para llevar a cabo estos propósitos se planteará el siguiente diseño metodológico: en una primera parte se presenta la progresión y las fracturas epistémico-metodológicas que contribuyeron a la reflexión de las pedagogías evidencialistas. Una segunda parte articula las rupturas antes mencionadas, para definir las epistemes objetuales y metodológicas de los filósofos: Nietzsche, Feyerabend, Foucault y Cioran. Se finaliza con el inventario de las pedagogías de la evidencia como de las pedagogías de la utopía, como alternativas reflexivas para la formación, la educación y la mediación.

90

De las pedagogías de la evidencia hacia las pedagogías de la utopía

La evolución de la categoría *evidencia* se origina desde los métodos preevidencialistas de los presocráticos, la posición aristotélica y las tesis antiaristotélicas del renacimiento. Desde esta perspectiva occidental se configura el paradigma de la lógica evidencialista, que tiene como obra máxima el *Discurso del método*, de René Descartes. Esta obra es el punto de llegada de la progresión metodológica del concepto de evidencia; pero de la misma forma es el punto de partida de los desarrollos metodológicos posteriores.

Las metodologías que se distancian de las lógicas evidencialistas de herencia cartesiana se denominan utópicas. Estas metodologías se caracterizan porque son aisladas, insulares y antiesquemáticas. Sus desarrollos teóricos son de naturaleza difusa, cuyas epistemes y métodos no tienen pretensiones absolutistas, generalizantes o hegemónicas. Las obras y autores que se van a trabajar son: *El origen de la tragedia griega*, de Nietzsche; *Adiós a la razón*, de Feyerabend; *La arqueología del saber*, de Foucault; y *Adiós a la filosofía*, de Cioran.

Los métodos de las pedagogías de la evidencia

En este apartado se tienen tres fases consistentes; en primer lugar, la presentación de los métodos preevidencialistas. En segundo lugar, el diseño metodológico impreso en el *Discurso del método*. Para finalizar con las fracturas de las corrientes posevidencialistas.

Métodos preevidencialistas

El evidencialismo observacional. El evidencialismo observacional se inició con el paradigma del arjé, que consiste en una técnica analítica que determina el principio posibilitador de todo. Tales, uno de sus iniciadores de la técnica, consideraba que “todo procede del agua su efecto —consciente e inconscientemente—...” (Capelle, 1981, p. 23). Anaximandro, otro de los físicos de Mileto, buscó el arjé en la esfera de la metafísica: “la abstracción de lo sensible a lo conceptual, [...] el arjé es el apeiron, lo infinito” (Capelle, 1981, p. 33). Anaxímenes, para comprender la rarefacción y la condensación, consideraba que el arjé está en la “de este aire surge, en forma de lluvia” (Capelle, 1981, p. 37). Los tres milesios reflexionaron de lo sensible hacia lo suprasensible y viceversa. El método común de los milesios: la observación de lo físico y lo metafísico. Cuyo criterio evidencialista se basó en la búsqueda del arjé, que se transformó en una técnica analítica, que pretendía determinar el principio posibilitador de los fenómenos tanto naturales como sobrenaturales.

El evidencialismo deductivo. El evidencialismo deductivo surgió con Aristóteles (384-322 a. de C.) a partir de la diferenciación entre lo dialéctico y lo analítico. El primero consiste en examinar las opiniones para determinar su consistencia y coherencia lógica; aquí se distancia de su maestro Platón. El segundo es un procedimiento que busca la exactitud y la precisión, mediante la observación y la experimentación, que él denominó como deducción. Esta última se desarrolla a partir de principios llamados silogismos. Todo silogismo está formado, como es sabido, por tres partes: “premisa mayor, premisa menor y conclusión, y por tres conceptos distintos” (Capelle, 1981, p. 23). Las formas, modos y figuras del silogismo se encuentran en un conjunto de obras llamado el *Órganon*, el cual, a su vez, contiene los primeros analíticos en los que desarrolla la doctrina del silogismo y los segundos analíticos que es la teoría de la demostración científica (Aristóteles, 1982).

El evidencialismo matemático. El evidencialismo matemático paradigma del renacimiento se fue preparando con el *De Revolutionibus Orbium Coelestium* (1531), de Copérnico (1473-1543), cuya tesis heliocéntrica desafió el geocentrismo del *Almagesto* (siglo I) de Ptolomeo (100-170), que había perdurado en los últimos quince siglos. En un ambiente mecanicista, Galileo Galilei (1564-1642) presentó su método de la experimentación, acogiendo la herencia copernicana, con su obra en italiano *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo* (1632), la cual se burla del geocentrismo y apoya al heliocentrismo copernicano preparativos para la ciencia moderna¹ con su matematización.

La investigación galileana se fundaba: “en la observación y en la experiencia [...] está sólidamente afianzado en el mundo de la naturaleza” (Abagnano, 1994, p. 17). La observación y la experiencia se dinamizan con el razonamiento matemático, mediante el método científico desarrollado por las siguientes fases: la observación, la formulación de la hipótesis, la verificación de la hipótesis, la matematización de la hipótesis y la formulación de la ley.

El evidencialismo inductivo. El evidencialismo inductivo proviene de F. Bacón (1561-1626), quien criticó la deducción silogística de Aristóteles (384-322 a. de C.) con su *Novum Organum* (1620), en el que proponía la didáctica científica de la inducción. Su reflexión tiene tres partes: la crítica mediante el abandono de los ídolos del prejuicio (tribú), de la educación (caverna) del lenguaje (foro) y de la falsa filosofía (teatro). La construcción de la experiencia mediante el examen (presencia), ausencias del examen (ausencia) y los niveles obtenidos del examen (graduación). Finalmente, la presentación del método científico que es el conjunto sistemático de fases de verificación, como son: la observación, la inducción, la hipótesis, la experimentación, la demostración y la teoría (Bacón, 1980).

El evidencialismo cartesiano. Una síntesis de los métodos preevidencialistas

Descartes en los dos primeros capítulos del *Discurso del método* (1637) preparó el terreno para presentar las reglas de su método. El primer capítulo,

¹ “La magia, puesta en primer plano por el Renacimiento, con su correspondiente aceptación y difusión, contribuyó a determinar el carácter activo y operativo de la ciencia moderna, que consiste en dominar y someter a las fuerzas naturales para dirigir las al servicio del hombre. Finalmente, del platonismo y del pitagorismo antiguo derivó otro presupuesto suyo fundamental, en el que insisten [...] Copérnico y Galileo: la naturaleza está escrita con caracteres matemáticos y el lenguaje propio de la ciencia es el de la matemática” (Abagnano, 1994, p. 18).

su autobiografía, precisa su propósito de “no enseñar el método que cada uno debe adoptar para conducir bien su razón; [...] se reduce a explicar el procedimiento que he empleado para dirigir la mía” (Descartes, 2001, p. 10). En el segundo capítulo infiere que hay una “exagerada multiplicidad de las leyes [...], bastaban cuatro reglas” (Descartes, 2001, p.17). Por último, realiza una estructura sintética didáctica a partir de los esfuerzos reflexivos preevidencialistas que se desarrollaron en la historia de Occidente.

La evidencia. Descartes aborda el preevidencialismo observacional de los presocráticos y constituye la noción de evidencia,² que define como ver las cosas claras y distintas. “lo presente a mi espíritu de manera tan clara y distinta que acerca de su certeza no pudiera haber la menor duda” (Descartes, 2001, p. 17).

El análisis y la síntesis. Descartes en la segunda fase de su método concerniente al análisis presenta una conexión con el evidencialismo deductivo aristotélico. “El segundo, era la división de cada una de las dificultades con que tropieza la inteligencia al investigar la verdad, en tantas partes” (Descartes, 2001, p. 17). En la tercera fase relativa a la síntesis se encuentra vinculada con la didáctica preevidencialista de la inducción baconiana. Descartes recoge el *Eneagrama Baconiano* (ver capítulo de la didáctica del evidencialismo inductivo), cuya centralidad estriba en el preevidencialismo científico inductivo. “El tercero, ordenar los conocimientos, empezando siempre por los más sencillos, elevándose por grados para llegar a los más compuestos” (Descartes, 2001, p. 17).

La enumeración. La cuarta fase se presenta enlazada con el método preevidencialista de la matematización experimental del Renacimiento. “...y el último, consistía en hacer enumeraciones tan completas y generales, que me dieran la seguridad de no haber incurrido en ninguna omisión” (Descartes, 2001, p. 17).

Las rupturas metodológicas postevidencialistas

El evidencialismo racionalista y empirista. El término de racionalismo apunta a señalar la primacía de la razón para la construcción del conocimiento humano. “La novedad del racionalismo [...] la autonomía de la razón, en

² El enunciado de evidencia es problemático de acuerdo con el nivel de comprensión que se ubique. “Un objeto evidente es aquel que se alcanza perceptualmente, hasta tal punto que puede decirse que la primera modalidad de evidencia a tener en cuenta es la sensible. Pero en segundo lugar, también es posible hablar de una evidencia intelectual captada mediante intuición [...] Y, finalmente, también podría hablarse de un tercer tipo de evidencia que podría calificarse de apodíctica y trascendental” (Muñoz-Velarde, citado por Arce, 2000, p. 244).

dos sentidos: la razón tiene sus propias reglas, y que la razón debe analizarse a sí misma” (Muñoz-Velarde, citado por Blasco, 2000, p. 478). El término *empirismo* hace referencia a que el conocimiento humano proviene de la experiencia: “el empirismo lógico viene dada en el conocido principio de verificación [...], y se entiende por tal el procedimiento empírico para decidir su verdad o falsedad” (Muñoz-Velarde, citado por Blasco, 2000, p. 196).

La discusión, tanto del racionalismo como del empirismo, es que ambos fracasaron desde sus propias fuentes de evidencia, en su propósito de ser puntos de partida del conocimiento. El racionalismo fracasó desde las matemáticas “cuando en las llamadas geometrías no euclidianas se pudo reemplazar el axioma de las paralelas por otros axiomas, estos dejaron de fundarse en la evidencia puesto que resultaba posible elegir entre ellos” (Bollnow, 1970, p. 20). En cuanto al empirismo, fracasó desde la psicología gueltastica que “ha demostrado que no existen tales sensaciones simples y aisladas; al menos, estas no se encuentran al comienzo del proceso perceptivo” (Bollnow, 1970, p. 24).

El evidencialismo positivista y hermenéutico. Las características del evidencialismo positivista (Comte y Mill) se encuentran en el monismo metodológico “...unidad de método y homogeneidad doctrinal” (Mardones, 1991, p. 29). La exactitud de las ciencias se constituye por las ciencias físico-matemáticas. El evidencialismo hermenéutico se caracteriza por el enunciado de la comprensión, que los hermeneutas le proporcionan diferentes acepciones. “El investigador llega a la comprensión de tal significado porque puede compartir, mejor, comparte con el objeto, los valores que atribuyen el objeto” (Mardones, 1991, p. 32).

El evidencialismo hermenéutico es una respuesta crítica del evidencialismo positivista en el que rechaza el monismo metodológico de lo físico-matemático como explicación científica y la reducción de la razón a razón instrumental. De la misma manera, criticó su posición “escéptica con respecto a la sustantividad del conocimiento filosófico, reduciendo a la filosofía al papel de criada de la ciencia” (Muñoz-Velarde, citado por Fernández, 2000, p. 458). Sin embargo, en el frente hermenéutico: “el modelo elaborado por ellas para un dominio parcial y estrecho debe aplicarse a una teoría del conocimiento [...] la ciencia actual —exactitud—” (Bollnow, 1970, p. 30).

El evidencialismo del racionalismo crítico y de la teoría crítica. El evidencialismo del racionalismo crítico por parte del Círculo de Viena (Russel,

Wittgenstein, Carnap) se caracterizaba porque “los enunciados sometidos a la lógica y a la verificación empírica pueden ser calificados como científicos” (Mardones, 1991, p. 33). Posteriormente, Popper criticó el Círculo de Viena y se situó dentro del positivismo, el cual considera que: “los enunciados científicos hay que entenderlos como esbozos arbitrarios, creativos, que solo tienen un valor conjetural e hipotético [...] no podremos utilizar la verificación, sino la falsación” (Mardones, 1991, p. 36). La Teoría Crítica desarrollada por la Escuela de Fráncfort (Horheimer, Adorno, Marcuse), de línea hegeliana marxista, evidencia crítica se caracteriza por “la observación de los datos particulares, sin verlos estructurados en la totalidad social es superficial” (Mardones, 1991, p. 41).

Sin embargo, cada evidencialismo tiene su fractura. El evidencialismo de la verificación del Círculo de Viena fue criticado por Popper. “La exigencia mayor de verificabilidad [...] eliminaría las afirmaciones metafísicas, aniquilaría las hipótesis empiristas y el conocimiento científico natural” (Popper, 1973, citado por Mardones, 1991, p. 34); asimismo, propone la evidencia falsacionista. La Teoría Crítica plantea una posición aporética que el origen del conocimiento no está “al principio de la ciencia que no es un problema mental, sino el problema real, es decir, la contradicción” (Mardones, 1991, p. 40).

Los métodos de las pedagogías de la utopía

En este segundo apartado se pretende determinar las utopías de los pensadores de Nietzsche, Feyerabend, Foucault y Cioran.

La pedagogía de lo apolíneo y de lo dionisiaco

El pensamiento nietzscheano es utópico, su clave se encuentra en el *Nacimiento de la tragedia*, con la tensión entre lo apolíneo y lo dionisiaco, entre el orden y el desorden, entre el cosmos y el caos. Desde esta dialéctica se puede comprender la eliminación de la metafísica tradicional por una metafísica más de carácter humanista. El trayecto que se quiere recorrer es eliminar la metafísica tradicional (suprasensible)³ con la muerte de dios, para llegar a la conformación de una metafísica humanista.

³ “Las imágenes del sol, del mar y del horizonte... cobran ahora su nuevo vigor. Soltar esta tierra de su sol, vaciar el mar y borrar el horizonte, son tres modos de expresar el hundimiento del mundo suprasensible” (Colomer, 1990, p. 273).

Esta nueva metafísica humanista requiere de una nueva pedagogía ética: “ya no existe ningún sol suprasensible que nos ilumine con su luz y nos da fuerza con su calor” (Colomer, 1990, p. 273). Esto, a su vez, requiere de una nueva pedagogía antropológica: “carecemos horizonte para nuestras posiciones de verdad y de valor” (Colomer, 1990, p. 273; Colomer, 1990, p. 276). Finalmente, de una nueva pedagogía teológica. “Ya no hay agua en ningún mar para saciar nuestra sed de infinito” (Colomer, 1990, p. 273).

La pedagogía de lo conmensurable e inconmensurable

La tesis de Feyerabend tiene notables características utópicas por los principios de la coninducción y de la inconmensurabilidad, que plantea las posturas metodológicas tradicionales de la física, la matemática y las ciencias naturales. La coninducción de los experimentos, observaciones y hechos,⁴ mediante la constitución de procesos falsacionistas contra los metodólogos tradicionalistas: “En la práctica, los metodólogos repiten como esclavos las declaraciones más recientes de los que dirigen la física, aunque al hacerlo violen algunas reglas básicas de su propio oficio” (Feyerabend, 1989, p. 45).

La pedagogía de la inconmensurabilidad se parte mediante el “descubrimiento de las contradicciones internas que sufren [...] sus contenidos [...] lo que quedan son juicios estéticos, juicios de gusto, y nuestros propios deseos subjetivos” (Feyerabend, 1989, p. 119). En la reflexión pedagógica, la errónea formulación de un problema: “esta caracterización no tiene en cuenta que los problemas pueden estar formulados erróneamente, que pueden realizarse investigaciones acerca de propiedades de cosas o procesos que la investigación posterior declare que son inexistentes” (Feyerabend, 1989, p. 106).

La pedagogía del documento hacia el monumento

En la paradoja foucaultiana su espíritu arqueológico está en la exigencia por la discontinuidad, como lo aseveraba Blanchot: “cuando se ocupa del discurso, no rechaza la historia, sino que distingue en ella discontinuidades, discreciones, de ningún modo universales, sino locales” (Blanchot, 1993, p. 23).

⁴ “Aquí será conveniente distinguir dos clases diferentes de desacuerdo entre teoría y hecho: desacuerdos numéricos y fallos cualitativos. El primer caso es familiar: una teoría hace cierta predicción numérica y el valor que se obtiene en realidad difiere de la predicción que se ha hecho, por encima del margen de error [...] El segundo caso [...] En este caso una teoría es inconsistente no con un hecho recóndito que deba ser descubierto y sacado a la luz con ayuda de complejos aparatos y que sea conocido solamente por los expertos, sino con circunstancias que puedan ser advertidas sin más ayuda que los sentidos y que son familiares a todo el mundo” (Feyerabend; 1989, p. 38).

La arqueología foucaultiana está en la historia; Foucault diferencia entre la historia oficial, denominada documento, y la historia oculta, que se denomina monumento. El documento es el espacio físico de la historia oficial y el monumento en la flecha inmóvil de la historia oculta. El propósito de la paradoja foucaultiana está en determinar las categorías de la historia silenciosa.

La caracterización de la historia oculta o silenciosa se hará sintéticamente desde tres temas en reposo: el primero se refiere a los componentes de una pedagogía de la historia oculta comprendida por las diversas “capas sedimentarias” (Foucault, 2002, p. 3) y las “rupturas específicas” (Foucault, 2002, p. 4). Un segundo tema es la pedagogía de las invisibilidades, propias de la historia oculta que estriba en los “equilibrios estables y difíciles de alterar” (Foucault, 2002, p. 3) y las “regulaciones constantes” (Foucault, 2002, p. 3). Finalmente, las interrupciones pedagógicas de esta historia expresada en los “actos y umbrales epistemológicos” (Foucault, 2002, p. 5), y las “redistribuciones recurrentes” (Foucault, 2002, p. 6).

La pedagogía de la consonancia a la disonancia

Cioran plantea una pedagogía asistemática, expresada en sus propias obras como el *Silogismo de la amargura*. Su utopía parte desde una recomendación: “aconsejo la música de Mozart y de Bach como remedio contra la desesperación” (Cioran, 2001, p. 47). Este fragmento ayuda a construir una pedagogía con los tres ruidos: la desesperación, la melancólica y la posibilidad de vida. La desesperación va más allá del vacío (Cioran, 2001, p. 9). Por su parte, la melancolía es la tensión de la interioridad y la exterioridad, que su desequilibrio produce una desazón en la tonada existencial (Cioran, 2001, p. 9). La vida es consecuencia de la superación de los ruidos de la desesperación y de la melancolía; que la placidez vital o felicidad en Cioran (Cioran, 2001, p. 11).

Inventario metodológico de las pedagogías de la evidencia y de las pedagogías de la utopía

En este apartado conclusivo se pretende determinar los métodos que subyacen en las pedagogías de la evidencia y de la utopía. Su presentación tiene el propósito de articularse y vincularse en los procesos reflexivos de las prácticas pedagógicas, que se orientan hacia una dialéctica dinámica del pensar crítico y del pensar plurivalente.

Los métodos de las pedagogías de la evidencia

Las pedagogías de la evidencia se han pensado desde los métodos evidencialistas que se trifurcan en: preevidencialistas, evidencialistas y posevidencialistas.

Los métodos preevidencialistas se encuentran los presocráticos que ubican la observación desde la sensibilidad física (Tales y Anaxímenes) y la suprasensibilidad (Anaximandro). Esta observación se profundizó con Aristóteles mediante la deducción dialéctica, analítica y la silogística para asegurar la científicidad pedagógica. Bacon crítica la deducción por la evidencia inductiva, que luego se le incorpora el evidencialismo mecánico-matemático-científico. Estos desarrollos metodológicos diseñan las pedagogías de la observación, de la deducción, de la inducción, de la hipotetización, la experimentación, la demostración y la teorización.

Los métodos evidencialistas se materializan y se vehiculizan con la evidencia (observar las cosas claras y distintas [presocráticos]), el análisis (tomar el todo y separar en sus partes [deducción aristotélica]), la síntesis (tomar las partes y conformar un nuevo todo [inducción baconiana]) y la enumeración (mecanismo de control [matematización galileana]). De este marco cartesiano se han diseñado las pedagogías de la evidencia, el análisis, la síntesis y del control enumerativo.

Los métodos posevidencialistas del racionalismo, del empirismo, del positivismo, de la hermenéutica, del racionalismo crítico y de la teoría crítica en las prácticas pedagógicas cotidianas se han presentado los siguientes enfoques pedagógicos: las racionalistas que giran en torno a la legislación de la lógica. Las empiristas sus aplicativos en lo experiencial. Las positivas se caracterizan por su exactitud y verificacionismo. Las hermenéuticas por las líneas comprensivas de la realidad y de la sociedad. Las racionalistas críticas aseguran la científicidad en la enseñanza y el aprendizaje mediante el impacto de sus aplicativos. La emancipadora teoría crítica plantea una pedagogía desde lo real y no desde lo mental.

Los métodos de la pedagogía de la utopía

La metodología nietzscheana de la tensión entre lo apolíneo y lo dionisiaco se materializa en la pedagogía del eterno retorno. La metodología fey-rabendiana, que se manifiesta con los procesos de la conmensurabilidad e inconmensurabilidad, se expresa con la pedagogía de la contrainducción.

La metodología foucaultiana con su articulación entre el documento con el monumento configura la pedagogía de la invisibilidad. Finalmente, la metodología de Cioran, expresada en la relación entre la música y la existencia se vehiculiza con la pedagogía aforística.

La pedagogía del eterno retorno. En la autobiografía de Nietzsche son recurrentes las crisis, la figuración del *pathos* y el diseño de un nuevo sentido. A partir de estas experiencias apolíneas y dionisiacas emerge la dialéctica de la construcción, la destrucción y la reconstrucción de una nueva forma de educar en lo ético, lo antropológico y lo teológico.

La pedagogía de la conrainducción. Feyerabend ha insistido que la ciencia regida por una racionalidad de reglas fijas llega al acuerdo de que es una ciencia poco realista y viciada. Por ello la actitud está en pensar en contravía o conrainductivamente. La pedagogía que se configura tiene características de la contraciencia, del contramétodo, de las contraconmensurabilidades que jalonan hacia la conrainducción.

La pedagogía de la invisibilidad. Desde una perspectiva pedagógica, Foucault pretende transformar los documentos oficiales y tradicionales de una pedagogía evidencialista, hacia el monumento de una pedagogía con características de invisibilidad y ocultez. Por ello la pedagogía de la invisibilidad se focaliza desde el umbral, se localiza desde el intersticio o de la ruptura, que está estructurada por cortes, que valoran sus mutaciones y transformaciones. La reflexión se orienta a sospechar de las grandes continuidades para visibilizar las discontinuidades de las prácticas pedagógicas.

La pedagogía aforística. Desde su visión quimérica de la vida, Cioran muestra un pensamiento mediado por una arquitectura aforística discontinua, contradictoria, instantánea sin ninguna pretensión de encontrar verdades absolutas. En este sentido, una pedagogía desde la sonoridad cioraniana se caracteriza por su naturaleza asistemática, aforística y quimérica que desvela propiamente la dialéctica de Cioran, que se circunscribe en la desesperación, en la melancolía y en la propia vida, en la cual la felicidad estriba en la música no como mediación ni como teleología, sino como armonía y sonoridad pedagógica.

Referencias

- Abagnano, N. (1994). *Historia de la filosofía* (vol. II). Barcelona: UTET.
Aristóteles, (1982). *Tratado de lógica*. México: Porrúa.
Bacon, F. (1980). *Novum organum*. México: Porrúa.

- Blanchot, M. (1993). *Michel Foucault tal y como yo lo imagino*. Valencia: Pretextos.
- Bollnow, O. F. (1970). *Introducción a la filosofía del conocimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Capelle, W. (1981). *Historia de la filosofía griega*. Madrid: Gredos.
- Cioran, E. (2001). *El libro de las quimeras*. Barcelona: Tusquest.
- Cioran, E. (2005). *Adiós a la filosofía y otros textos*. Madrid: Alianza.
- Colomer, E. (1990). *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger* (vol. III). Madrid: Herder.
- Descartes, R. (2001). *Discurso del método*. México: Porrúa.
- Feyerabend, P. K. (1989). *Contra el método*. Barcelona: Ariel.
- Feyerabend, P. K. (2005). *Adiós a la razón*. Madrid: Tecnos.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mardones, J. M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Muñoz, J y Velarde, J. (2000). *Compendio de epistemología*. Madrid: Trotta.
- Nietzsche, F. (1984). *El nacimiento de la tragedia*. Madrid: Alianza.
- Parmenides Z. M. (1981). *Fragmentos*. Buenos Aires: Aguilar.
- Popper, K. (1973). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.

