

EL SENTIDO DE LO PEDAGÓGICO EN LOS TEXTOS DE ARTURO ROIG

Cristina Rochetti*

Resumen: Rastrear el sentido que un autor propone en sus textos es preguntar por la dirección o la orientación con referencia a la tematización de alguna cuestión. La dirección de la mirada entraña la idea de tensión, pues la dirección señalada indica tender o al menos mirar “hacia”. La tematización de lo pedagógico en tanto la relación que se establece entre el que enseña, el que aprende y los saberes o contenidos ha sido abordada en la historia de la educación desde muchos sentidos. Podríamos decir que lo pedagógico está atravesado por diversos sentidos o mundos de sentidos que dan cuenta de la complejidad del hecho y las prácticas que en él se generan. Es por esto que rastrear sentidos en un autor es despejar la dirección en la que orientó su mirada, sin pretender ver lo mismo, aunque si en la misma dirección. Trataremos de rastrear esa dirección en algunos de los textos de Arturo Roig, pues pensamos que el aporte de nuestro autor en el ámbito de lo pedagógico nos permite volver la mirada hacia uno de los núcleos de la cuestión pedagógica: la *relación* que se establece entre docente – alumno – saberes.

Palabras claves: Sentido, pedagogía, relación docente-alumno, saberes.

Resumo: Procurar o sentido que um autor propõe nos seus textos é perguntar pela direção ou a orientação com referência à tematização de alguma questão. A direção do olhar implica a ideia de tensão pois essa direção significa tender ou pelo menos olhar “para” alguma coisa. A tematização do pedagógico, entendido como a relação que se estabelece entre quem ensina, quem aprende e os saberes ou conteúdos, já foi compreendida desde muitos sentidos no decorrer da história da educação. Poder-se-ia dizer que o pedagógico está atravessado por diversos sentidos ou mundos de sentidos que refletem a complexidade do fato e das práticas que nele se geram. É por isso que procurar sentidos num autor é aclarar a direção na qual ele orientou seu olhar sem pretender ver a mesma coisa mas pretendendo olhar na mesma direção. Tentaremos procurar essa direção em alguns textos de Arturo Roig, pois achamos que a contribuição dele no âmbito do pedagógico permite conduzir o nosso olhar a um dos núcleos da questão pedagógica: a relação que se estabelece entre docente-aluno-saber.

Palavras-chave: Sentido, pedagogia, relação professor-aluno, saber.

La consideración de lo pedagógico en tanto la relación que se establece entre el que enseña, el que aprende y los saberes o contenidos ha ocupado la atención de aquellos que se dedican al campo de lo educativo y ha sido abordado desde muchos sentidos. Queremos decir con esto desde diversas perspectivas que

* Profesora de la Universidad Nacional de Cuyo, Centro de investigaciones interdisciplinarias de Filosofía en la escuela (CIIFE). Correo: cristinarochetti@yahoo.com.ar

dan cuenta no solo de las distintas posibilidades de abordaje sino también de la complejidad del hecho y de las prácticas que conforman lo pedagógico como algo dinámico, histórico, social, conflictivo, imposible de ser reducido a teorías descriptivas o prescriptivas sobre la cuestión. Es por esto que rastrear sentidos en un autor es despejar la dirección en la que orientó su mirada. No es nuestra intención mirar lo mismo, sino prestar atención a la dirección. Este ejercicio nos puede permitir ampliar nuestro horizonte de búsqueda y lo que es más significativo: no dejar de buscar.

Trataremos de rastrear esa dirección en algunos textos de Arturo Roig. Si bien nuestro autor no es un especialista en el ámbito educativo, como el mismo lo reconoce, pensamos que su aporte a lo pedagógico radica fundamentalmente en el ejercicio de su trabajo de educador y en la reflexión de su propia práctica docente, cuyo registro podemos indagar en varios textos dedicados a estos temas y que han sido recopilados bajo el título “La universidad hacia la democracia”. Nuestro interés se centrará en el modo de mirar lo pedagógico, no ya desde el docente, el alumno, o los contenidos, sino en la *relación* que se establece entre ellos.

Arturo Andrés Roig, filósofo y pensador latinoamericano, nació el 16 de julio de 1922 en tierras mendocinas. En 1940 ingresó a la Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, que por ese entonces, recién había sido fundada. Se graduó como profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Filosofía y a partir de 1949 comenzó a enseñar Historia de la Filosofía Antigua en la Facultad donde se graduó. En Europa realizó estudios de perfeccionamiento y se dedicó a los clásicos, en especial a Platón. Tomó contacto con la realidad europea y también de un modo especial con la mirada europea sobre América Latina. En 1954 regresó y se hizo cargo de la cátedra en la Universidad, en la cual comenzó a trabajar años antes, cuya titularidad efectiva concursó en 1959. A partir de 1955 empezó a indagar sobre el pasado cultural de Mendoza, esta preocupación por lo regional se vio ampliada cuando Coroliano Alberini lo impulsa a indagar en la línea de la “Historia de las ideas”, integrándose de este modo a una tradición que venía desde José Ingenieros y Alejandro Korn. En esta etapa de su pensamiento va tomando forma la idea matriz que vertebrará luego todo su

pensamiento: la existencia de un sujeto que se objetiva a través de sus producciones generando sentidos que pueden ser abordados y considerados como expresión de lo “nuestro”, en palabras de Roig, después de muchos años:

Si tuviéramos que decir qué es lo que en verdad buscamos, deberíamos responder, que no trata tanto de textos, como de una cierta forma discursiva que de diversos modos y grados está contenida en ellos. Su señalamiento, su estudio y su revaloración, es parte esencial de nuestra historia de la ideas, tal como la entendemos y se la viene practicando desde hace ya medio siglo de enriquecimiento (ROIG, 1993, p.166 - 167).

Surgieron de este modo numerosos trabajos y publicaciones sobre autores de nuestro pasado intelectual como Agustín Alvarez, Julio Leonidas Aguirre entre otros y un trabajo historiográfico sobre algunos temas en la prensa de nuestro medio.

La obra de Arturo Roig es sumamente basta y reconocida en todo en el mundo. Sus escritos han sido traducidos a distintos idiomas y su pensamiento es trabajado por pensadores latinoamericanos y extranjeros. A continuación mencionamos los libros que ha publicado como autor único, compilación hecha por Estela Fernández en Arturo Andrés Roig (1922) (Jalif, Clara. Comp. 2001: 186 - 187) y agregamos las publicaciones posteriores al 2000: El sentido del arte en Fidel Roig Matóns (1947); Agustín Alvarez: sus ideas sobre educación y sus fuentes (1957); La literatura y el periodismo mendocino a través de las páginas del diario *El Debate*, (1890 - 1914) (1963); Ensayo bibliográfico sobre el despertar literario de una provincia argentina (1963); Para la historia de la educación argentina. La tarea editorial y las bibliotecas de la Facultad de Filosofía y Letras de Mendoza (1963); Para la historia de la educación argentina. La investigación en la Facultad de Filosofía y Letras de Mendoza: el edificio. (1963); Julio Leonidas Aguirre. Conferencias pedagógicas pronunciadas en el colegio Nacional de Mendoza (1904) (1964); La literatura y el periodismo mendocino entre los años 1915 y 1940, a través de las páginas del diario *Los Andes* (1965); Los diversos aspectos de la vida cultural de Mendoza entre 1915 y 1940 (1966); Breve historia intelectual de Mendoza (1966); Estudio sobre el positivismo argentino. Mendoza y los visitantes positivistas (1966); Los orígenes de la biblioteca pública “Gral. José de San Martín”

(1966); La filosofía de las luces en la ciudad agrícola. Páginas para la historia de las ideas argentinas (1968); Los Krausistas argentinos (1969); El concepto de trabajo en Mendoza durante la segunda mitad del siglo XIX: para una mejor conocimiento de los orígenes del *Martin Fierro* (1970); El espiritualismo argentino entre 1850 y 1900 (1972); Platón o la filosofía como libertad y expectativa (1972); Esquemas para una historia de la filosofía ecuatoriana (1977); Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano (1981); Andrés Bello y los orígenes de la semiótica en América Latina (1982); El pensamiento social de Juan Montalvo. Sus lecciones al pueblo (1984 y 1995); El humanismo ecuatoriano de la segunda mitad del siglo XVIII (1984); Bolívarismo y filosofía latinoamericana (1984); La utopía en el Ecuador (1987); Hernán Malo González. Escritos filosóficos (1988); Narrativa y cotidianidad. La obra de Vladimir Propp a la luz de un cuento ecuatoriano (1991); Rostro y Filosofía de América Latina (1993); El pensamiento latinoamericano y su aventura (1994); Mendoza en sus letras y sus ideas (1996); La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la construcción de una pedagogía participativa (1998); Ética del poder y moralidad de la protesta (2002).

Pensamos y sostenemos que la obra de Arturo Roig, es en este sentido, un recomienzo de la filosofía latinoamericana, pues sienta las bases para el tratamiento de los autores y los textos y lleva adelante una ampliación metodológica que permite el abordaje de la problemática desde una consideración de lo propio como fundante. El camino emprendido por nuestro autor puede ser considerado como paradigmático, puesto que marca una perspectiva en la mirada y genera una metodología pertinente que va a ser considerada por aquellos que se dedican al pensamiento latinoamericano como referencia para su pensar. Desde esta propuesta no solo metodológica, sino también crítica y anclada en América latina, intentaremos rescatar el aporte al ámbito educativo, más específicamente trataremos de poner al descubierto su sentido de lo pedagógico.

Los componentes de lo pedagógico: docente – alumno – saber, y las prácticas que se generan a propósito de los modos de relación que entre ellos se establecen, han sido plasmados en distintas teorías que circulan en el ámbito educativo como señalamos anteriormente. Hay teorías que ponen el acento en el

docente, su autoridad en el saber y los modos en que ese saber debe transmitirse, otras teorías afirman la centralidad del alumno, sus intereses y la manera de gestionar el propio aprendizaje, otras se preocupan por los saberes y los procesos de transformación de los conocimientos, su utilidad, su producción, su relación con la sociedad, su distribución y su capacidad para formar subjetividades. No es nuestra pretensión desarrollar, ni revisar todas las posibles formas en que los componentes de la tríada pedagógica han establecido algún sentido, sino señalar cuál es el sentido que percibimos en algunos de los textos roigeanos al respecto.

Podríamos decir que una de las tendencias que predominan en las explicaciones y teorizaciones respecto de lo pedagógico reside en acentuar uno de los componentes de la tríada y desde allí establecer la relación con el resto. La cuestión que visualizamos en los textos de Roig, a nuestro modo de ver, consiste en plantear el problema en la *relación* misma, en los modos como se vinculan o establecen las relaciones entre el que enseña, el que aprende y los saberes. Esta mirada implica un sentido distinto que al cambiar la perspectiva, desarticula o desmonta una visión simplificadora del problema. Los textos de Arturo Roig, específicamente la compilación que lleva por título “*La universidad hacia la democracia*”, recoge una serie de escritos dedicados a la pedagogía en la universidad y al pensamiento pedagógico de autores latinoamericanos. Mencionaremos algunas notas a modo de caracterización del sentido de lo pedagógico presente en los textos. Las notas que proponemos a consideración son: la historicidad de las relaciones pedagógicas, la comunicación como lo propio de la práctica pedagógica y la intersubjetividad de la experiencia pedagógica.

La historicidad de las relaciones pedagógicas

Dirigir la mirada a la *relación* nos permite visualizar en una perspectiva dinámica a los sujetos que intervienen y llevan adelante prácticas en el ámbito pedagógico. Si prestamos atención al origen de las palabras que utilizamos para nombrar a estos sujetos, veremos el compromiso histórico que entrañan y el sentido de la relación que fijan. El que enseña y el que aprende, el educador y el educando, el docente y el alumno, portan en su etimología una carga que denota

una dirección en la relación. El que aprende, el educando, el alumno expresa en principio una pasividad en la acción, ya que es el que recibe la enseñanza en dicho proceso y concretamente “alumno” tiene la acepción del que es alimentado o el que no tiene luz y por lo tanto la debe recibir de aquel que la tiene. Por otro lado el que enseña, el educador, el docente es el que ejerce la acción, porque es el que sabe, el que tiene la luz del saber, el que conduce. Este modo de entender o establecer la relación, para Roig, es histórico, esto quiere decir que responde a modos de configurar la realidad en un momento determinado y que por ello no son los únicos, ni detentan la exclusividad de la mirada.

Entender una relación como histórica se opone a verla como algo natural, como aquello que no puede ser de otro modo, como lo que hace que algo sea lo que es de un modo establecido e inamovible. Roig señala que la educación entendida como crianza, alimentación tiene en principio como origen las relaciones familiares (padres – hijos), donde la crianza, la alimentación, la protección de los adultos hacia los menores es un hecho “natural”. Esta comprensión de la educación descansa sobre una concepción de las relaciones como mismidad o repetición, donde la realidad es cíclica y la naturaleza se repite. Lo nuevo solo puede ser entendido como continuidad ya anticipada y solo resta hacerlo ingresar en el circuito. Las relaciones que se establecen dentro de esta comprensión quedan naturalizadas como por ejemplo la idea de la paternidad y de la patriarcalidad como orden de las relaciones y modelo a seguir en la repetición cíclica de la vida. Dice Roig:

El paso en falso se da en cuanto que la constitución de los padres como modelo es ya un hecho histórico o que pertenece al orden de la historicidad y no a la naturaleza. En la relación educativa propiamente dicha, aún en el seno mismo de la familia cuando en esta se instala dicha relación, el niño no es repetición, sino novedad, y el educador no es necesariamente modelo. (ROIG, 1998, p.60).

La situación de indefensión propia de los seres humanos en su primera etapa de la vida no es premisa suficiente y necesaria para hacerla extensa a la educación en general. Que los niños necesiten ser alimentados, abrigados y protegidos, no es el enunciado que autoriza a realizar por analogía una afirmación

de la educación como alimentación, conducción o protección, y de los padres como modelos a imitar para perpetuar la circularidad de lo mismo.

Si la naturaleza de la relaciones se basa en las condiciones de superioridad de unos con respecto de otros, fundadas en la incapacidad, la desprotección como en el caso de la familia y en el no – saber como en el caso de las educativas en las instituciones escolares, entonces la cuestión queda planteada en términos de superior – inferior, fuerte – débil, capaz – incapaz, dominador – dominado, y las interpretaciones teóricas oscilaran en acentuar la preponderancia de uno de los polos del binomio.

Roig señala que las diversas interpretaciones que han recibido las relaciones pedagógicas tienen como trasfondo una “filosofía de la mismidad” o una “filosofía de la alteridad”. En el primer caso el educador es concebido como una totalidad a la cual se integra el educando. El alumno es visto como un momento de la repetición que significa la circularidad de lo mismo, es distinto solo en cuanto que constituye una novedad frente a su maestro, pero dicha novedad se afirma en tanto alberga la posibilidad de transformarse en el modelo que representa o encarna el educador. El educando es en este sentido pasivo, receptor de la forma o la idea del educador. Para Roig:

En una filosofía de la mismidad y consiguientemente en una pedagogía repetitiva, no hay directamente novedad, sino circularidad. Lo nuevo no solo es desconocido ontológicamente, sino que si de hecho aparece como poder irruptor, como rebeldía juvenil, es reprimido... Todo lo descrito aquí es también lo que se ha denominado paternalismo. (ROIG, 1998, p.63)

La repetición asegura el modelo y la fidelidad al modelo la repetición. Es un círculo que permite anticipar y planificar con lujo de detalles los ritos necesarios para llevar a cabo la obra maestra o la obra del maestro: su alumno. Lo que irrumpe alterando la circularidad del sistema se reprime, se aísla, se separa para evitar contagio. El poder normalizador de las prácticas despliega su seducción asegurando a los maestros la eficacia de sus prácticas y a los alumnos las condiciones y los requisitos básicos para transitar por el sistema educativo.

Por el contrario, la “filosofía de la alteridad” reconoce la presencia del otro como otro, que no es reducible a categorías, ni modelos o formas preexistentes. El

otro excede con su presencia cualquier tipo de reducción. Se impone como novedad y desafía a una relación pedagógica repetitiva. Según Roig:

La nueva pedagogía, entendiendo por nueva la de nuestros días, es una pedagogía activa con profundo sentido social, que pretende establecer las relaciones educativas sobre la base de la integración del estudiante como factor primario y fundamental de su propio desarrollo, para lo cual se ha de generar una actitud crítica que permita realmente esa integración (ibídem, p. 65).

Roig plantea en esta nueva manera de entender la pedagogía una integración docente – alumno, en la cual el alumno sea el propio protagonista de su desarrollo. Esto implica una crítica a la actitud paternalista del docente que asienta su práctica en la idea de su ser paradigmático y de algún modo referencial que pretende consumarse en la imitación como modo de relación. La actitud crítica a la que alude Roig, que es necesario generar, apunta al ejercicio que el docente debe realizar sobre sus propias prácticas y sus pretensiones de imitación y asimilación al modelo. La nueva pedagogía pretende instalarse sobre el reconocimiento del “otro” como gestor de su propia educación. Esta pedagogía no implica una ruptura con la relación maestro – alumno, sino reubicación, un nuevo posicionamiento de ambos.

Nos animamos a afirmar, como aporte propio, pero siguiendo la idea roigneana, que el desafío es hacer de la relación pedagógica una experiencia en sentido fuerte, experiencia que requiere como condición arriesgarse en un nuevo modo de *relación*.

La comunicación como lo propio de la práctica pedagógica

En relación directa con la historicidad de las relaciones pedagógicas podemos señalar la comunicación como lo propio de la relación pedagógica. La inserción del hombre en el tiempo, un tiempo histórico no es unidimensional. El hombre construye su mundo porque dialoga, se comunica y eso solo se da el tiempo, un tiempo que transcurre y que para el hombre es pasado, presente y futuro. Dice Roig: *Dialogicidad es por otro lado sinónimo de historicidad. El diálogo tiene lugar en el tiempo, supone un tiempo necesariamente y además su temporalidad es pluridimensional* (ibídem, p. 48).

Para Roig el diálogo es intersubjetivo, se da entre seres humanos y no es una mera conversación, sino que tiene los rasgos de una comunicación entre personas cuya realidad es equívoca. La equívocidad es la posibilidad de portar múltiples sentidos, por eso el diálogo es propio de seres equívocos. La univocidad en contraposición a la equívocidad, genera monólogos, explicaciones con un solo sentido, podríamos decir que son palabras de uno para otro, y no palabras entre unos y otros. La condición necesaria en la relación dialógica es el respeto mutuo y el reconocimiento de unos y otros. Cualquier forma de relación que suponga la superioridad – inferioridad se transforma en monológica ya que supone palabras de “uno” sobre o para “otro”.

La idea de relacionar diálogo y tiempo, más aún de poner como una condición necesaria del diálogo al tiempo, nos alerta sobre la pretensión de “comunicaciones” privilegiadas, que esgrimen su legitimidad apelando a su desvinculación de las urgencias cotidianas. Por el contrario, el tiempo como condición del diálogo es el tiempo situado, el tiempo pluridimensional, conflictivo, ambiguo, equívoco que abre el espacio para la palabra entre seres humanos, para el diálogo en un continuo juego entre pasado presente y futuro.

La comunicación es la apertura del ser humano en este constante juego. En tanto que el hombre está inmerso en el tiempo y dialoga, su apertura temporal convive interpelando y dejando interpelarse por el pasado, presente y futuro. La palabra solo es posible en ese juego dialéctico del tiempo. La historicidad del hombre permite la palabra en tanto que la palabra se hace cargo de la temporalidad, anuncia – denuncia, abre – clausura, menciona - ignora el pasado y el presente. En este sentido, para Roig:

Cuando el ser humano pierde su capacidad de denuncia del pasado y del presente, en lo que estos muestran de inhumano y pierde asimismo su capacidad de esperanza porque ha dejado de creer en un tiempo anunciante, en un futuro como imprevisibilidad y sorpresa, ese ser ha renunciado a sí mismo. No dialoga, Ha enmudecido. Ha perdido la palabra (Ibídem, p. 50).

Perder la palabra es perder el tiempo. Enmudecer es no poder dialogar con el pasado, el presente o el futuro. Las palabras del pasado no implican clausura o

cierre, por el contrario podemos denunciar, criticar, revisar y proponer otras palabras desde nuestro presente, y mirar expectantes hacia el futuro como novedoso. Esta apertura del ser humano postula una mirada esperanzadora que no se resigna ante un pasado clausurado como podría resultar el de los refranes populares: “Lo dicho, dicho está” o “lo pasado pisado” o los fatalismos que aceptan o peor condenan a que situaciones de extrema injusticia se sigan repitiendo porque así fueron las cosas y lo seguirán siendo.

Por último otra condición del diálogo es el reconocimiento de la propia subjetividad, la autoafirmación del propio sujeto como protagonista de su historia y constructor de su mundo, sin lo cual no hay diálogo posible. En el diálogo de la relación pedagógica ambos son sujetos de la educación, maestro y alumno, ambos participan activamente y construyen la relación, ambos transforman y son transformados pero desde el propio reconocimiento y valoración de sí. Cabe señalar que Roig realiza una ampliación en la consideración de las relaciones pedagógicas que reviste un interés particular, ya que enriquece la perspectiva y complejiza la propuesta. La ampliación consiste en pensar todas las relaciones que se establecen a partir de lo que en principio solo se considero como un binomio (docente – alumno). Podemos pensar además de alumno - docente en: alumno – alumno; docente – docente. Estas relaciones también forman parte de la relación pedagógica y pasan la mayoría de las veces desapercibidas o sin mayor trascendencia. Explorar las posibilidades que se abren en este sentido es un desafío todavía pendiente.

La intersubjetividad de la experiencia pedagógica.

Hemos bosquejado hasta aquí, sin pretender realizar un examen exhaustivo, lo que consideramos notas para aproximarnos al sentido de lo pedagógico en algunos de los textos a Arturo Roig: la historicidad y la comunicación como lo propio de la relación pedagógica. También anticipamos que nuestro aporte consiste en visualizar la relación pedagógica como una experiencia. Sin pretender elaborar una teoría sobre la experiencia, solo traeremos a esta indagación una cita a modo de pista para abrir aún más el camino, de un filósofo que se dedico a

trabajar sobre el lenguaje y la estética. Creemos que su aporte a nuestra búsqueda sobre la experiencia como lo propio de la relación pedagógica o la relación pedagógica como experiencia puede enriquecer el trabajo realizado con los textos de Roig

La afirmación de la intersubjetividad y de la idea de experiencia como algo clave y propio en la relación pedagógica puede mirarse de modo análogo al modo como Mijail Bajtin trabaja en la indagación de lo propio de lo artístico.

Cuando Bajtin se pregunta por lo propio de lo artístico no lo encuentra ni en la obra de arte como fruto de la creación artística, ni en el autor como creador, ni en el espectador como receptor. Todas estas instancias forman parte seguramente de la constitución de lo artístico, pero no agotan por separado, ni en la suma de sus partes, la comprensión de la totalidad.

Para Bajtin lo artístico es una forma de comunicación humana cuya singularidad radica en la interrelación entre el creador y el receptor que se fija en la obra de arte, por lo tanto es la interacción la que otorga y fija el sentido que se plasma en la novela, la escultura, la pintura, en suma en cualquier obra de arte, en palabras de Bajtin:

Lo artístico representa una forma especial de la interrelación del creador con los receptores, relación fijada en la obra de arte. Esta comunicación artística crece sobre la base común para todas las formas sociales, pero conserva sin embargo, igual que las demás formas su propia singularidad... El rasgo característico de la comunicación estética es justamente el de quedar concluida con la creación de la obra y con sus permanentes recreaciones mediante la contemplación creativa conjunta y no requerir ninguna otra objetivación (BAJTÍN, 1997, p. 111- 112).

El traslado del problema de la determinación de lo estético a la relación intersubjetiva como momento legitimador de lo artístico, nos puede ayudar de modo análogo, en la búsqueda de aquello que le es propio, ya que la relación pedagógica es una forma de comunicación humana.

Siguiendo a Bajtín podemos afirmar que la relación pedagógica es una forma de comunicación humana cuya singularidad radica en la interrelación entre educador y educando que se concreta en la construcción del mundo a través de la

resignificación de los saberes, valores, costumbres, etc. Esta relación intersubjetiva es la posibilidad misma de la educación y consiste fundamentalmente en la práctica social donde las generaciones adultas reciben a las generaciones jóvenes y juntas construyen el mundo que consideran valioso y necesario resignificar. Con esto trasladamos el eje de la búsqueda a la relación intersubjetiva, social y fundante, donde los protagonistas, tanto el maestro como el alumno en la relación de enseñar y aprender, transforman los saberes resignificándolos en la construcción de un mundo común. En este sentido nos aproximamos a la idea presente en los textos de Roig que mencionamos en párrafos anteriores.

En este sentido entendemos la relación pedagógica como experiencia. Una experiencia que se gesta en el “entre”, que no es unidireccional, que es fundamentalmente equívoca y por ello cruzada por múltiples sentidos. Una experiencia que permita, como dice Roig:

...una pedagogía en la que el educador sea a la vez educando y en la que para escándalo de muchos, el educando sea también educador. Una pedagogía en la que cada uno tenga su palabra y en la que sobre todo sepamos escuchar la palabra – esa maravillosa palabra cargada de vida y por lo mismo radicalmente equívoca- que es la palabra con la que el ser humano, el más humilde de los hombres o las mujeres, construyen su mundo. En la posesión de esa palabra radica – lo hemos dicho – el secreto de la nueva pedagogía (ROIG, 1998, p. 51).

A modo de conclusión

En este recorrido por los textos de Roig rescatamos su sentido de lo pedagógico a partir de las notas que señalamos como la “historicidad de las relaciones pedagógicas”, la “comunicación como lo propio de la acción de educar” e incorporamos “la noción de experiencia como lo propio en la relación de enseñar y aprender”. Destacamos que lo propio de lo educativo, al igual que en lo estético radica en la experiencia intersubjetiva, como una forma de la comunicación humana, que transforma los saberes y transforma a quienes intervienen en ella. En esto consiste lo propio, lo decisivo y fundante de la relación pedagógica.

Nuestra realidad educativa es compleja. Las relaciones y los saberes son históricos, se modifican, cambian. Las políticas educativas privilegian un modo de

entender la relación, cada sociedad exige que modelo de ciudadano es al que se debe arribar en materia educativa, las teorías educativas se debaten, acentuando un aspecto de la relación: el educando, las estrategias, el maestro, los contenidos, los roles... Sin embargo, a pesar de esto o mejor dicho, con esta realidad como contexto, entendemos que lo pedagógico se juega en un ámbito más primario, se decide en la relación intersubjetiva, se constituye en la relación básica de una comunicación humana que puede hacer y tener experiencia de enseñar y aprender. Una experiencia en la que, como dice Roig:

No hay palabras para todos los hombres, pues cada uno tiene su palabra; y justamente porque cada uno tiene su palabra, puede entender la de los demás. Educar no es hacer primero el camino y luego echar a andar por él a los educandos, porque sencillamente se hace camino al andar (Ibídem, p. 53).

Referencias Bibliográficas

BAJTÍN, Mijail. *Hacia una filosofía del acto ético*. España: Anthropos. 1997.

ROIG, Arturo. *Rostro y filosofía de América Latina*. Mendoza: Ediunc. 1993.

_____. *La universidad hacia la democracia*. Mendoza: Ediunc. 1998.

_____. *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. Buenos Aires: Una Ventana. 2009.

Recebido em 22/07/2010
Aprovado em 01/11/2010