

CAMBIO CULTURAL EN EL CONTEXTO DE LA TEORÍA DEL *TERCER ESPACIO*

Antonio Bernal Guerrero

Universidad de Sevilla

Resumen. Desde la teoría del *tercer espacio*, tratando de hallar alternativas adecuadas para la revitalización de la relación entre teoría y práctica en los distintos escenarios formativos, hallamos un factor clave en el cambio cultural de las instituciones y del profesorado, así como de los propios estudiantes. De este modo, puede favorecerse el grado de coherencia en las transiciones formativas entre los distintos contextos. La democratización de la formación del profesorado que se pretende con este enfoque, ha de asociarse a procesos de calidad. Esta exigencia implica la consideración de la enseñanza como un trabajo académico al nivel de la investigación.

Palabras clave: formación del profesorado, relación entre teoría y práctica, teoría del *tercer espacio*, cultura universitaria, cambio educativo

1. Introducción

Hace más de veinte años que Homi K. Bhabha (1994), profesor de literatura inglesa y norteamericana en Harvard, de origen indio, publicó su proverbial obra sobre el lugar de la cultura. Su rechazo de las concepciones maniqueas de los espacios del conocimiento, se incardina en la teoría poscolonial, una severa arma crítica de los años ochenta, e incluye la dialéctica entre colonizadores y colonizados que desemboca en el dilema de constituir una identidad nacional al despertar del yugo colonial (1990). Bhabha debate la idea de nación desde la perspectiva de la contingencia y la ambivalencia, desde la inevitabilidad de la diferencia y de la hibridación. Con su mirada irónica, proporciona elementos para encarnar procesos de resistencia ante las diversas proclamas esencialistas que se anuncian como representativas de la vida social, alimentando las contradicciones constitutivas de la representación de lo nacional, ese terreno transitorio en el que *lo mismo* y *lo distinto* nunca se reconcilian, pues las operaciones que fundan tradiciones nacionales son a la vez actos de desplazamiento y de exclusión cultural. En definitiva, su influjo en la denominada teoría del *tercer espacio* convergería perfectamente, con las matizaciones que podríamos hacer, con el de tantos otros autores situados en el postestructuralismo, como Bhabha, o en la corriente

poscrítica, o en el neopragmatismo¹, que han incidido en la relevancia del individuo como sujeto que “construye y da sentido al mundo” (Ezquerro, Argos, Fernández-Salinerro y González-Geraldo, 2015, 15), en el marco de una comunidad donde todas las voces importan, donde nadie debe quedar excluido. Todos estos análisis postmodernos o postradicionales, si se prefiere emplear un término análogo pero diferente, aportan nuevos modos de ver la educación y su dimensión institucionalizada, erigiéndose sus fuentes en vigorosas metáforas.

Las instituciones de nuestro tiempo suelen caracterizarse por su dinamismo, aunque no con la misma intensidad y prodigalidad. No se trata de meros cambios externos. La vida en la postmodernidad modifica radicalmente la naturaleza de la vida social e incide en los aspectos más íntimos de la experiencia humana. Los cambios causados por las instituciones postmodernas se entrelazan estrechamente con la vida de cada sujeto, con la identidad personal. No se acabará de entender bien el amplio entramado de transformaciones de nuestro tiempo, si no se considera la interrelación entre la universalización del cambio y la transformación de las disposiciones personales. La reflexividad y la transformación del saber en las sociedades informatizadas, como característica del mundo postmoderno, alcanza a la dinámica identitaria del individuo, como ha mostrado Giddens (1995). La identidad personal también se convierte en un proyecto reflejo. En las sociedades tradicionales las transiciones en la vida del individuo quedaban marcadas como rituales específicos. A esto se reducía la reorganización psíquica de la evolución individual, en un marco donde la vida colectiva permanecía prácticamente inmutable durante generaciones. Ahora, en cambio, por más elogios de la lentitud que proliferen (Honoré, 2008), afrontamos nuevos escenarios donde la salida parece estar en dirección opuesta. Como recogía Bauman (2007) en su *Amor líquido*, haciéndose eco de las palabras de Ralph Waldo Emerson, cuando uno patina sobre hielo fino, la salvación es la velocidad.

Inspirados en los teóricos poscoloniales o en otros, para el caso, análogos, en este sentido, la formación del profesorado, por su implicación y trascendencia social, requiere la participación de todos los agentes y agencias implicados. Esta idea se abre paso, no exenta de dificultades y obstáculos. Los problemas más espinosos posiblemente giren en torno a cómo hacerla efectiva, de un modo pertinente y adecuado, en pro de la calidad, de la libertad, de la justicia y del bienestar de los individuos y de las comunidades educativas, en un marco vertiginosamente proteico donde, como se ha afirmado no sin razón, tan importante resulta para la mera supervivencia aprender a

1. Grosso modo, Jürgen Habermas (1987) intentó neutralizar el sesgo instrumental que había contraído la razón durante el proceso de la modernización, al tiempo que trató de hallar un procedimiento a través del que fuese posible aliviar la psicosis de eficacia que la atravesaba. Richard McKay Rorty (1998), como Jean-François Lyotard (1988), en cambio, no creyó que la competencia comunicativa, ese instrumento con que Habermas procuró proveer de criterios universales a la sociedad, pueda lograr lo que el trascendentalismo kantiano no consiguió tratando de proveer de criterios universales a la humanidad. El pensador americano no creyó que fuesen las ideas filosóficas más o menos platónicas del racionalismo las que promoviesen la seguridad y consistencia de las sociedades democráticas anglosajonas. Más bien, el pragmático Rorty encontró su justificación en los sindicatos, la meritocracia, la extensión de la enseñanza, la prensa, el sufragio universal y otros factores prácticos semejantes. Todos estos factores son los que hacen que los ciudadanos se sientan integrantes de esa “comunidad comunicativa” de la que hablaba Habermas.

desaprender lo aprendido. Y ahí andamos enredados, cercados por paradojas que nos envuelven y nos aturden, así como de la inmensa exigencia que su propia complejidad nos demanda. En esos nuevos escenarios, siempre concretos y singulares, diferentes y únicos, hemos de hallar fórmulas renovadas capaces de satisfacer las convenientes transiciones formativas entre esos “territorios”, como denomina la ponencia, conformados por la teoría y la práctica. Probablemente, más sabios, pero atenazados por la incertidumbre y con la sospecha de que nuestras decisiones no sean ni las más correctas ni las más duraderas, ni posiblemente las más exitosas.

2. Notas para la teoría del tercer espacio

Los nuevos desafíos de la formación universitaria cuestionan los viejos ideales de la universidad humboldtiana. La educación liberal, no obstante, privilegia la formación de una ciudadanía crítica comprometida con la mejora social (Nussbaum, 2005), al tiempo que no impide el cultivo de la especialización profesionalizadora. La adecuación de las enseñanzas universitarias a las exigencias de la sociedad del conocimiento no implica una necesaria disyuntiva entre la atención a las necesidades del ámbito productivo y el cultivo de una amplia formación que faculte para responder a los retos de una sociedad compleja y cambiante. Hay elementos para huir de planteamientos maniqueos.

En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, nos apercebimos de la amenaza de que todo el proyecto de cambio quede relegado a una reforma estructural, epidérmica, que no alcance “realmente” a los procesos internos de mejora de las formas de enseñar y de aprender. La modificación de los programas de estudios, por lo general, no ha representado un verdadero cambio de los contenidos o de los métodos, ni tampoco el *practicum* ha revitalizado la relación entre la teoría y la práctica. Sin negar, obviamente, la influencia de otros factores, nos encontramos ante una problemática vinculada a la cultura universitaria, a la cultura instalada en el profesorado y también en los estudiantes, que reclama cambios organizativos que implican nuevos modos de hacer. Si no se llega a la sustancia, a lo básico, de la enseñanza universitaria, quizás muchos cambios, registrados ahora en clave de “competencias”, no se queden más que en una reconfiguración aparente de los títulos y asignaturas.

Los espacios en los que el profesorado realiza sus actividades implican, junto a una dimensión relativa al lugar en donde se desarrollan, una dimensión temporal referente a los momentos en que se producen. Ubicación y tiempo se vinculan a la configuración interna que se establece en función de los objetos y personas que en ellos habitan. Una adecuada orientación de los aspectos organizativos relacionados con tiempos y espacios debiera partir de la percepción y valoración de los propios docentes, posibilitando una apropiación de la experiencia, sin la cual difícilmente tendrá lugar el necesario proceso de madurez personal que conducirá a niveles más sofisticados y de mayor compromiso con la profesión, proyectado en términos contextuales e interactivos más allá de la mera funcionalidad técnica. Todo esto se desarrolla en el seno de una determinada cultura, que podemos cambiar.

Democratizar la formación del profesorado, a través de conceptualizaciones como la del *tercer espacio* o cualesquiera otras igualmente válidas, ha de vincularse a procesos de calidad, para evitar el posible deterioro interno y externo que puedan arrojar las innovaciones y prácticas que se implementen. Nos va en ello nuestro destino, aunque todavía hoy exista una confianza social patente en las posibilidades formativas de la institución universitaria. Clásicas funciones como la producción, la enseñanza y la conservación del conocimiento se ven actualmente sometidas a profundos cambios ligados al desarrollo tecnológico y sus posibilidades, pero la socialización cultural ha de realizarse en un tipo particular de cultura. De ahí la importancia que concedemos a este factor como impulsor del cambio en los procesos formativos, capaz de establecer nuevas dinámicas entre la teoría y la práctica, susceptibles de generar alternativas fecundas. En los escenarios universitario y escolar no sólo se enseña, sino que se socializa en formas concretas de pensamiento y maneras de relacionarse, tanto con el currículo como con la sociedad.

Sabemos lo suficiente como para no establecer generalizaciones frívolas entre docencia e investigación. Las relaciones de este binomio son heterogéneas según los distintos campos del saber y las diversas instituciones. De hecho, al respecto pueden establecerse diferentes discursos, como es sabido (Becher, 2001). Pero en el marco actual ambas, docencia e investigación, se están reconfigurando (piénsese, a título de ejemplo, en la seriedad con la que las distintas universidades y centros educativos están considerando la innovación pedagógica, en una perspectiva de creciente consideración). Muchos docentes se proponen hoy dar a su enseñanza un sentido académico con tanto rigor como el proporcionado al quehacer investigador. Shulman (2004), continuador del Informe de Ernest Boyer (“Scholarship Reconsidered”, de 1990 para la Carnegie Foundation), ha planteado la consideración de la enseñanza como una actividad académica al igual que la investigación. De hecho, las buenas prácticas de enseñanza están guiadas por los mismos hábitos mentales característicos de los otros trabajos académicos. Precisamente, que el proceso de enseñanza esté centrado en el aprendizaje del estudiante, como sucede en nuestro contexto actual, no hace sino facilitar esta consideración (Bolívar, 2012). En efecto, la reflexión sobre la práctica y la investigación sobre los procesos en ella implicados han de conducir a la generación de nuevo conocimiento sobre dichos procesos, situando el propio ejercicio de la enseñanza, como trabajo académico, al mismo nivel y metodología que la actividad investigadora. Ambas, enseñanza e investigación, exigen el mayor rigor posible y demandan ser sometidas al escrutinio público. En la investigación ya existe esta tradición (evaluación de pares, difusión pública...), pero no en la docencia que se ha considerado un ámbito individual, “algo” entre el profesor y sus alumnos, exclusivamente. La enseñanza es realmente un proceso comunicativo mediante el que se promueve el aprendizaje por parte del estudiante. La enseñanza, si se entiende como trabajo académico al mismo nivel que la investigación, debe salir al ágora. Ningún docente debe “cerrar” en términos absolutos la puerta de su aula. Hemos de hacer visibles y transparentes los procesos y efectos de nuestra actividad docente, facilitar su revisión crítica y evaluación, así como contribuir al intercambio y uso de la misma por la comunidad universitaria y escolar. De este modo, democratización de la formación y calidad de la misma pueden encontrar sinergias; aunque no ignoremos que el camino no está expedito, sino

que más bien está sembrado de dificultades organizativas, curriculares, funcionales y personales.

Debe considerarse, en este sentido, como un elemento importante hoy en las universidades sus potencialidades como agencias de desarrollo territorial. Como efecto indirecto de la globalización, parece que el estado es demasiado pequeño para las grandes cuestiones y demasiado grande para los problemas de menor tamaño. Tal vez las transiciones formativas deseadas, en el contexto de la teoría del *tercer espacio*, hayan de circunscribirse en esta perspectiva. Quizás haya que abandonar posiciones inamovibles inspiradas en modelos ideales, pero a menudo imposibles (Marcovitch, 2002), para focalizar nuestra atención en lo que se pueda hacer *hic et nunc*. No hay fórmula general, ni tampoco definitiva. Estamos abocados a la innovación permanente, tratando de buscar el sosiego necesario entre la premura de los cambios externos e internos en los que nos hallamos.

Ante la dificultad de esta empresa, es comprensible el descontento y el desánimo que sacude a no pocos, proclamando unos la necesidad de ceñirse a la docencia y otros la de centrarse en la investigación. Cualquiera de las opciones nos parece incompleta e insuficiente. Al respecto, para atemperar la gravedad y dificultad de los retos planteados, traigo a colación un chiste recordado recientemente por un reconocido catedrático de Derecho Civil, extraído de un debate interno de mi Universidad acerca de la cuestión, parafraseado de otro del ámbito político, muy popular en la Rusia soviética: “Camarada, ¿qué sucede si la Universidad prima de modo absoluto la investigación?” A lo que respondió el otro camarada: “Eso es la desviación neoliberal de la Universidad”. Y aquél vuelve a interrogarle: “¿Y si se prima de modo absoluto la docencia?” Volvió a responderle: “Camarada, eso es la desviación proletarizante de la Universidad”. Insistió aquél, ante la disyuntiva que se le planteaba: “¿Y si se priman conjuntamente la investigación y la docencia?” A lo que, definitivamente, el interrogado le espetó: “Camarada, esos son los horrores de Harvard y de Oxford”.

Referencias

- BAUMAN, Z. (2007). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid, FCE.
- BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Gedisa.
- BHABHA, H.K. (1994). *The Location of Culture*. Londres, Routledge.
- BHABHA, H.K. (Comp.) (1990). *Nation and Narration*. Londres, Psychology Press.
- BOLÍVAR, A. (2012). La cultura universitaria: contextos y metas actuales para una identidad académica y pedagógica innovadora. En DE LA HERRÁN, A. Y PAREDES, J. (Coords.). *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. Madrid, Pirámide, 41-56.
- GIDDENS, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Península.
- EZQUERRA, P.; ARGOS, J.; FERNANDEZ-SALINERO, C; GONZÁLEZ-GERALDO, J.L. (2016). Transiciones formativas para una práctica docente democrática: La dialéctica entre los contextos universitario y escolar. Disponible: <http://mon.uvic.cat/site-2016/ponencias/ponencia-4/>
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus, 2 vols.

- HONORÉ, C. (2008). *Elogio de la lentitud*. Barcelona, RBA Libros.
- LYOTARD, J.F. (1988). *L'Inhumain: Causeries sur le temps*. París, Éditions Galilée.
- MARCOVITCH, J. (2002). *La universidad (im)posible*. Madrid, Cambridge University Press.
- NUSSBAUM, M.C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, Paidós.
- RORTY, R. (1998). *El giro lingüístico. Dificultades metafilosóficas de la filosofía lingüística. Seguido de "Diez años después" y de un epílogo del autor a la edición castellana*. Barcelona, Paidós/I.C.E.-U.A.B, 1ª reimp.
- SHULMAN, L.S. (2004). *Teaching as community property: Essays on higher education*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.